

武蔵野大学教養教育リサーチセンター紀要
The Basis

第3号

特集：教養教育の現状と未来

2013年

武蔵野大学教養教育リサーチセンター編

目次

特集：教養教育の現状と未来

日本の大学における英語教育の役割：教養教育の観点から	古家 聰・櫻井 千佳子	5
学生生活評価を取り込んだ武藏野大学全学基礎教育課程の授業評価に関する分析	岩田 弘三・北條 英勝	21
授業評価に示された共通教養科目についての有用感	黒河内 利臣	43
日本語作文授業における協働的ライティング活動の実践	綱島 珠美	67
基礎セルフディベロップメント「地球学の今後」——アンケートに基づく一考察——	味村 一樹	77

論考

大学教育編

戦後日本の大学における女子学生に対するキャリア支援の歴史的展開	谷田川 ルミ	85
不安定化する世界における地球温暖化と化石資源枯渇問題を中心とした		
基礎地球学教育について	小林 博和	103
2011/12 オーストリアのアルペンスキー指導法 I	塚脇 誠	115

人文・社会科学編

身体意識についての研究	北岡 和彦	131
戦後における天野貞祐の女性論と「教養」	貝塚 茂樹	143
緒方家の中世文書	漆原 徹	155
養鶴徹定の古経蒐集と松尾社一切経	生駒 哲郎	173
像としての常識——『確実性の問題』と世界像	大谷 弘	179
生命倫理教育における「臨死体験」の位置づけ	小松 奈美子	191
『無垢と経験の歌』プレート43を読む—ブレイクの龍の系譜（葡萄篇）—		
何故人々は水を買うのか—水をめぐる社会的状況	岡崎 真美	205
新津 尚子・田辺 直行・下村 育世	221	
男性ファッション雑誌の「お洒落」表現一日・韓雑誌を比較する—	具 軟和	247

近刊著書紹介

青木裕子『アダム・ファーガソンの国家と市民社会－共和主義・愛国心・保守主義』	青木 裕子	259
貝塚茂樹『道徳教育の取扱説明書：教科化の必要性を考える』	佐藤 公	261

日本の大学における英語教育の役割：教養教育の観点から

古家聰・櫻井千佳子

1. はじめに

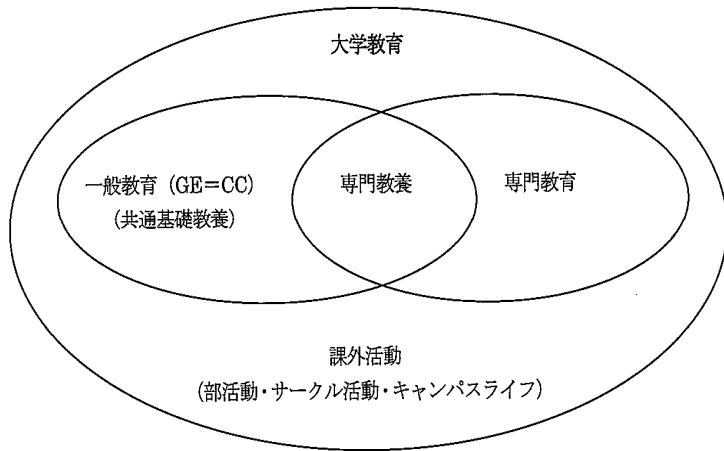
現在、多くの大学で、英語はコミュニケーション科目として位置づけられ、英語を主専攻としない学生に対しては、教養教育という枠組みのなかで指導されている。大学の教養教育における英語教育の役割とは何か、また、どのような英語教育が望ましいのかを問うことが、本稿のリサーチ・クエスチョンである。この問い合わせについて本稿で論じることは、大学の英語教育と、英語を教える会話学校（いわゆる英語会話を教えている各種学校のこと）の教育とは、何がどう違うのかを考えることにもなり、社会的にも、また、教育的にも意義があると考えている。

本稿では最初に、これまでの教養教育における英語教育についての議論を振り返り、英語を主専攻としない学習者にとって、大学で英語を学ぶということがどのような意味を持つのかを論じる。次に、平成 15 年に文部科学省が発表した「『英語が使える日本人』の育成のための行動計画」をもとに、社会からの要請にも言及しながら、現在の大学英語教育に求められていることについてまとめる。そして、具体的な実践として、大学の教養教育で実現可能な 4 技能別のスキル教育についての提案を行う。さらに、スキル教育を包括する内容的な教育の重要性に関する論考を、学習者の英語学習への動機づけとの関連で展開し、これからの大英語教育の役割について展望する。

2. 教養教育における英語教育とは

いわゆる「教養教育」という言葉は、一般教育と同義に使われることもあるが、教養教育課程における英語教育の役割を考察するために、ここではその特徴と意味を考える。平成 22 年に日本学術会議によって発表された「21 世紀の教養と教養教育」と題する提言によれば、「教養教育 (LE: Liberal Education) は、リベラルアーツ (liberal arts) に由来し、その起源はヨーロッパ中世の自由 7 科（3 科：文法・修辞学・論理学、4 科：算数・幾何・天文・音楽）に遡る」とされており、その中心的な目的は、「精神の解放 (“to liberate the mind”)」、すなわち、「自由な精神の形成にあるとされている」のである。それに対して、しばしば教養教育という概念と互換的に使われてきた一般教育 (GE: General Education) とは、「専門教育との対比で導入された概念」であり、「専門的学習の前提となる基礎的な知識・素養・思考力などの形成を主目的とする専門基礎教育であると位置づけられてきた」のである。このように、大学教育の課程編成については、教養教育、一般教育、専門教育という 3 つの概念が用いられており、教養教育および一般教育については、大学の学士課程の 4 年間において、前半の 2 年間で完結するものではなく、専門教育との相互作用により学習するほうが効果的であるという考え方方が提起されている（「提言：21 世紀の教養と教養教育」日本学術会議）。このような背景をふまえ、「提言：21 世紀の教養と教養教育」（日本学術会議）では、一般教

育、専門教育、教養教育の関係と在り方について、次の図を提示している（p.30）。



この図でわかるように、教養教育に関連するのは、「一般教育（共通基礎教養）」と「専門教養」である。つまり、教養教育とは、一般教育のみならず、「専門教育の導入・基礎としての役割をある程度担うものもある」としているのである。英語教育では、この「専門教養」という部分は、後述する ESP (English for Specific Purposes) に置き換えることができ、教養教育が単に一般教育のみに限定されるものではないことに留意したい。

この提言の中では、「日本語教育を含む言語教育の充実を図ることが重要である」(p. 20)とした上で、特に英語教育に関しては次のように述べている。

グローバル化が急速に進展している現代世界では、国際共通語としての地位を確立しつつある英語の教育の充実を図ることも重要である。大学における英語教育は、従来の外国語教育とは別のカテゴリーに属するものとして、言語と文化を異にする他者との交流・協働を促進し豊かにするために、口頭によるコミュニケーション能力だけでなく、むしろアカデミック・リーディング、アカデミック・ライティングおよびプレゼンテーションを核とするリテラシー教育として充実を図ることが重要である。（pp. 20-21）

つまり、この提言では、英語は他の外国語とは異なり、相互理解のための国際共通語としての側面があるため、英語によるコミュニケーション能力を考えたときに、「口頭によるコミュニケーション」の域を超えて、自分の思考や判断を論理的に他者に伝えることができるコミュニケーション能力を育成することが重要である、と指摘しているのである。ここで目指すべきだとされている「アカデミック・リーディング、アカデミック・ライティングおよびプレゼンテーションを核とするリテラシー教育」としての英語教育が、大学の教養教育のカリキュラムにおいてどのように実践できるかについては、後節の「4. 英語の4技能育成のための提案」で詳述したい。

さて、このような提言をふまえ、近年、教養教育における英語を含む外国語教育は、社会

からの要請とともに、どのように議論されているのだろうか。社会がグローバル化することにより、他者や異文化を理解することの重要性が高まっている現在、知の在り方を再考する必要性が言われている。平成 14 年の文部科学省中央教育審議会の「新しい時代における教養教育の在り方について（答申）」では、新しい時代に求められる教養とは、「個人が社会とかかわり、経験を積み、体系的な知識や知恵を獲得する過程で身に付ける、ものの見方、考え方、価値観の総体ということができる」と述べている。また、同答申では、今日、教養教育を考えるに当たって、特に重視すべき観点として、以下の 3 点をあげている。第 1 に、「教養教育を通じて、学ぶことやより良く生きることへの主体的な態度を身に付け、何事にも真摯に取り組む意欲を育てていくこと」、第 2 に、「教養教育は、個人が生涯にわたって新しい知識を獲得し、それを統合していく力を育てるを目指すものでなければならない」、そして最後に、「教養の涵養にとって、異文化との接触が重要な意味を持つ」としている。特に最後の 3 点目については、さらに「異文化との相互交流を通じて、自分とは何かを考え、自己を確立するとともに、自分と異なる人や社会や文化などを理解し、これらを尊重しながら共に生きていく姿勢を身に付けることは、教養の重要な柱である」と続けており、この点において、教養教育における英語教育の重要性は、英語というスキルを身につけるにとどまらず、その背景にある異文化コミュニケーションの観点に基づいた他者との共生をも視座を入れるべきである、という方向性が導かれる。

3. 「英語が使える日本人」についての考察

次に、外国語の中でも、特に国際共通語として認識されている英語についての、社会からの要請として、平成 15 年 3 月に文部科学省が発表した『『英語が使える日本人』の育成のための行動計画』について論じておきたい。この行動計画は、平成 20 年度までに実現すべき英語教育の改善の目標や方向性を明らかにしたもので、現状のままの教育では「英語が使えるようになっていない」という前提のもとに計画されたものである。この「行動計画」では、求められる英語力に関しては、「平易なコミュニケーション」や「通常のコミュニケーション」などの言葉が使われているが、その定義がはっきりしていない。つまり、「行動計画」の目標は極めて抽象的であり、また、非現実的な側面があると言わざるを得ない。このことを踏まえた上で、「日本人に求められる英語力」の項の最後に「大学を卒業したら仕事で英語が使える」とあることに注目したい。この「行動計画」では、「仕事で英語が使える」能力を大学で育成することを目標として掲げているのである。そのために、「各大学が達成目標を設定」することになっており、この点は、「行動計画」の最後にある「7. 実践的研究の推進」で述べられている「教科内容の改善や大学間の協力体制の構築、大学教員養成の在り方等について、具体的なモデル事例を策定する」という部分にもつながっていく。では一体、「仕事で英語が使える」とはどういうことなのか。この点についても、「行動計画」では明示されていない。

一口に「仕事で英語を使う」と言っても、働く場所が海外なのか日本国内なのかによって、その労働環境もずいぶん違ってくるので、「仕事で英語を使う」という意味合いも違ってくるだろう。アメリカや英国などの英語圏であれば、どんな仕事に就いていようと、英語を使うのは当然のことである。この場合は、仕事で英語を使うというよりは、海外で暮らしてい

く上で英語を使うことは避けて通れない、つまり、生きていくために不可欠なことであろう。海外赴任者はもちろんのこと、留学したあと海外の企業や国際機関に就職したり、あるいは、芸術家をめざして渡航した人しかりである。一方、国内において英語を使った仕事に従事する人は、海外で働く人に比べれば、その数は圧倒的に多いはずである。また、その職種も多様であり、英語の使用頻度も、会議を含めて仕事中はすべて英語という場合から、仕事のほんの一部分の場合まで、まさにピンからキリまである。結果として、使う英語のレベルも違ってくるだろう。

教養教育で英語を教える場合には、このような学生が卒業後に英語を使う機会の多様性を意識しておく必要がある。また、すべての学生が英語を将来使うとは限らないのに、大学で英語を学習しているという現実も理解しておかなければならない。その点では、英語を話す能力を身につけるために主体的に英会話学校にやってくる英語学習者の場合とは異なり、教養教育として英語を学習する大学生の場合は、英語に対して様々な考え方を持ち、また、英語に対する姿勢も一様ではない。また、そのコンテクストも英語に対するニーズも違っているのである。そもそも、コンテクストという点では、古家（2005）でも指摘しているように、「日本では英語が大衆化したと言っても、日本人皆が実際に英語を使ってコミュニケーションを図るわけでもなく、四六時中英語にさらされる環境があるわけでもない。このことがまさに日本というコンテクストであり、大学での英語教育を考える上で押えておかなければならない点」（p. 94）なのである。

しかしながら、大学に対して「英語が使える」人材を育成するべきだという社会の要請は依然として強い。最近では、平成24年6月に文部科学省から発表された「大学改革実行プラン」では、2つの大きな柱と、8つの基本的な方向性が示されている。その2つ目の方向性として「グローバル化に対応した人材育成」があげられており、求められる人材像として、「生涯学び続け、主体的に考え、行動できる人材」、「グローバル社会で活躍する人材、イノベーションを創出する人材」、「異なる言語、世代、立場を超えてコミュニケーションできる人材」とした上で、「グローバルに活躍する者に求められる幅広い教養教育（関係する知識を全体的に把握・俯瞰し理解する能力の育成）」、「20代前半までに同世代の10%が、海外留学等を経験」などがあげられている。

以上のような社会からの要請を考えてみた場合、教養教育における英語教育は、コミュニケーションの手段としての英語のスキルの向上のみならず、異なる文化社会的背景を理解し、広い視野に基づいて現代の問題を考え、解決策を提示できるような能力を身につけられるものであることが求められてきている。つまり、「英語が使える」だけではなく、社会の多様性を理解し、より広い観点から地球規模の問題に取り組めるようなグローバルな視野を持った人材を育成することが求められているのである。次節では、教養教育における英語教育は、スピーキング、リーディング、リスニング、ライティングという4技能のスキル向上を基盤として、異文化を理解し共生できる力をはぐくむための内容的教育も求められているという立場から、大学英語教育における実践について考える。

4. 英語の4技能育成のための提案

現在、教養教育における英語教育に対する社会からの要請として、英語を手段として使えるようになるというだけでなく、英語を学習することによって、幅広い知識や視野を獲得し、グローバル化した社会を理解し自ら発信していくという、より高次なコミュニケーション能力の育成が求められている。このようなコミュニケーション能力の育成のために、大学の英語教育でできることは何か。本節では、前節で論じた中央教育審議会による、「アカデミック・リーディング、アカデミック・ライティングおよびプレゼンテーションを核とするリテラシー教育」としての英語教育に関して、大学の教養教育のカリキュラムにおいて、どのような実践が実現可能になるかを、4技能別に論じ、その方策を探る。英語教育の分野では、4技能の実践については、様々な角度から議論がなされており、それぞれのスキルにそれぞれの理論があり、また全体を包括する理論についても多様なアプローチが可能である。ここでは、どのような取り組みによって実現が可能となるのかについて、その要点のみを論じることにする。

(1) リーディング

「日本人として英語を学ぶなら、まずは中身のあるものを英語で理解する勉強が先決」(斎藤、2001a, p. 64) という主張や、英語を話す、書くという能動的な発信力を考えても「それは、受動能力としての読む力があつてはじめて培われるものなのです」(鳥飼、2011, p. 41) という指摘、さらには、「情報を受け止めるということはとりもなおさず、『読む』、『聴く』」ということである。ただ、アカデミックなコンテクストで言うと『読む』という側面に重きが置かれるのは否めない」(富山、2006, pp. 12-13) のように、英語のコミュニケーション能力を身につけるには、まずは、英語の4技能の中で、リーディングに力を入れるべきであるとする研究者や教育者は数多い。英語で書かれたものを読むことによって、英語の表現や議論の展開方法を学ぶことはもとより、その中で書かれた内容を理解し、その問題について考えるという、広い意味でのコミュニケーション能力の育成が可能になるからである。

「読む」というときに、英語教育では、論点を把握しながら限られた時間の中で概要をとらえていく「速読」と、その意味を正確に理解していく「精読」の2つに分けて考えることができる。「英語が使える」というスキル教育の観点からは、「速読」の能力を育成することが「英語が使える」ことになる近道のように思われるかもしれない。また、TOEICなどのスキルを測定する試験などで得点を上げることが目的化されてしまうと、速く読みこなしていくストラテジーを身につけることに優先順位が置かれてしまうかもしれない。「速読」では、往々にして、全体の意味や趣旨の把握といった作業に終始してしまうため、細部にわたって正確に読むという姿勢がとれなくなる危険性がある。また、書かれている内容の含意や筆者の視点など、深い部分まで読みとるのが困難になる可能性もある。一方、簡単な連絡メモやメールといったようなビジネス文書のリーディングであれば、「速読」は非常に有効である。仕事で英語を読むということは、まさに時間との闘いであり、「タイム・イズ・マネー」だからである。不正確ではいけないが、限られた時間の中で、どれだけ読みこなせるかが求

められるのである。また、読むスピードに関連して、読む量も違ってくる。ビジネスでは、これまで経験したことのないような大量の英文を、どんどん読まなくてはならない場合がある。そして、その文章には何が書いてあって、重要なことは何なのかを把握しなくてはならない。

この「速読」の能力を育成するためには、Brown(2001) が「最も価値のあるストラテジー」として挙げている *skimming* や *scanning* が指導される必要があり、英文中の *discourse markers* や *transitional signals* を知ることが重要である。そのための具体的方策として、e-learning として提供されている英語教材を利用することも効果があると考えられるし、また、TOEIC のリーディング・セクションを徹底的に学習していくことも有用であろう。しかし、忘れないようにしなければならないのは、「速読」は、語彙や文法を理解できなくても読み飛ばすコツが習得できればだいたいわかるというようなものではなく、あくまでも、その文書を理解するための基本的な語彙を理解していなくてはならないことはもちろんのこと、英語構文の下地となる英文法の知識を持って「速読」をしなければ、全体の意味や趣旨は読み取れないということである。

それに対して、「精読」は細部にわたって、より正確に意味をとるために、文法訳読形式で授業が行われることが多い。「コミュニケーションとしての英語」が言われる前までの従来型の英語教育では、このような「精読」を中心とした授業が中学や高校で展開されていた。「素読、句読、訳読など、文法を重視した教授法・学習法が日本人にとっていかに効果的であるかは、長崎通詞たちの外国語習得の早さを見ればよくわかる。(中略) 語学の才能、そして努力の才能のある人間にはきわめて有効な教授法・学習法である」(斎藤、2001b、p. 171) という指摘にもあるように、特に英語が好きで、どちらかと言えば得意な学生には効果的である。しかしながら、文法訳読形式の授業では、英語を読むことがパズルを解くような印象を与えて、学習者の中に英語嫌いを作っていく可能性もある。実際に、「精読」の授業が、英語学習に対する否定的なイメージを作る場合もある。つまり、「精読」に特化したクラスでは、英語を日本語に訳すという作業が学生の大きな負担になったり、訳というものを固定的にとらえないように、もっと柔軟な意味理解が指導される必要がある。そして、この場合、学習者の学習動機が重要な役割を果たすため、読む内容が、学習者の興味や関心を引き出すものでなければならない。そのような意味で、特に「精読」の授業における教材選びは非常に重要なと言えよう。後に述べる、異文化に関する理解や地球市民が抱えている問題の解決を促すような話題や、学習者の専門分野に関連する話題について「精読」をするということも、学習者の英語学習に対する肯定的な態度を育成することになり、動機づけとしても欠かせないのである。

(2) ライティング

IT の発展により、コミュニケーション手段も、インターネットやメールなどの普及とともに、近年、大きく変化している。そのため、相手に伝わるメッセージを正確に、さらに相手に好印象を与えるようにフォーマリティーの度合いなども意識して書くことが求められるようになってきている。このことは、英語教育にも大きな影響を与え始めていることである。

グローバル化が進み、英語を実際に書く場面が電子媒体上で増えているため、従来の英語教育で行われてきた実感の伴わない「英作文」から脱却し、より現実的な内容を正しい英語で書くということが重要になってきている。

大学でライティングを指導する場合に、まずは基礎訓練と位置づけ、なるべく実践的なタスクを課すことが求められるだろう。基礎訓練というのは、文法や語彙に注意を払いながら、よい英文をまねてたくさん書いてみることである。文法や語彙を意識しすぎて、それによって書くという行為が委縮してはいけないが、なるべく正確な英文を書くように目指すことを教えるべきである。なぜなら、Harmer (1991) が分類しているように、ライティングはスピーキングと同様に productive であり、アウトプットであることは間違いないが、同じアプローチでもスピーキングの場合は、相手は動作や表情、声の調子など、英語そのものだけではなく、いわゆる非言語的なその場の情報によってもメッセージを受け取るが、一方、ライティングの場合は、文字情報である英語そのものでしか、相手は理解できないからである。学習者の多くは「話し言葉」と「書き言葉」のモードの違いをあまり意識していないので、その点も教える必要があるだろう。実践的なタスクというのは、英語で文章を書くことによって、何かが実現できたということを体験することである。インターネット上では、英語を書くことによって相手に伝える場所、また、自分を表現する場所が無限に広がっており、それを効果的に、倫理的にも正しく利用することを教えた上で、実践的なタスクを課すことができると考えられる。

(3) リスニング

一般的には、英語を話すことと聞くことが切り離されることは少なく、コミュニケーションは双方向にやり取りがなされるものである。ただ、リスニングはスピーキングと違って、receptive である分、いろいろな種類の英語を聞く必要がある。ここでの種類とは、話し手がどの地域に住む人であるかなどの話し手の音の特徴といった種類から、どのような内容について語っている英語なのかというジャンル、また、どの程度のフォーマリティーの文脈で話されているのか、というような社会言語的な側面の多様性など、様々な種類が考えられる。それだけに、学校英語で学んだわかりやすい英語に慣れている多くの日本人学習者にとって、実際の世界で飛び交っている多様な英語を聞く能力は、そう簡単には習得できないだろう。リスニングは、もう1つの receptive な技能であるリーディングとは異なり、反復可能性が低いため、1回で正確に聞きとることが重要であり、また、聞きとれなければ聞き返すという聞き手としての謙虚な態度を身につけることも必要である。特に、社会で仕事において使われる英語では、数字の聞き取りなどは、1桁間違えると大変なことになるため、そいつたリスクをよく理解し、聞けなかった場合にどうするか、さらには、聞いたことを確認する、などのスキルも合わせて学ぶことが大切だと考えられる。

大学においてリスニングを指導することの難しさは、ひとたび教室の外に出ると、学習者が英語にさらされる機会がほとんどないということである。言語教育における教室内と教室外での継続性の重要性については、ESL (English as a Second Language、第2言語としての英語) では必要不可欠なものとして知られているが、日本の大学で英語を学ぶこと

は、EFL (English as a Foreign Language、外国語としての英語) であるため、教室の外で英語と触れる機会というのは、自主的に学習者がそのような空間に身をおかなければ、ほとんど皆無であるといってよい。つまり、大学の授業で英語のリスニング能力を訓練しても、日常生活の中で英語を聞く機会が絶対的に不足しているのである。英語のリスニングに欠かせない immersion (英語にさらされる機会) がまったく足りない。このような状況のもとで、大学の教養教育課程の授業でできることは、リスニングのコツや学習法の指導に加え、学習者自らが英語漬けになる機会を増やすようにするということであろう。つまり、学生の主体的、自律的な学習への動機づけが重要ということになる。

では、学生の主体的、自律的な学習を促進するための動機づけとしては、どのような方策が実現可能なのか。最近の日本の大学の英語教育において、TOEIC を導入するケースが増えているが、少なくともリスニング能力の向上については、TOEIC は有効であろうと考えられる。TOEIC の前半部分であるリスニングパートでは、Part I から Part IV まで様々な形式のリスニング問題が用意されているので、レベルに合わせた学習法に配慮すれば、それなりの実力アップは可能である。また、動機づけの点から言えば、TOEIC でスコアアップをしたいという学習者の意欲は、教室の外でも TOEIC の教材を繰り返し聞くなどの動機づけの助けとなり得るであろう。また、他にも、インターネット上には、世界の出来事を即座に伝える英語によるニュースのサイトなどが、スクリプトとともにたくさん提供されているので、自分の興味のある分野の話題についてのリスニングを行うことも、動機づけの点からも有益であろう。

(4) スピーキング

一般的に、英語を使ったコミュニケーションというと、口頭によるコミュニケーションが想像され、よって、「英語を使えるようになる」 = 「英語を流暢に話せるようになる」という日常会話能力に焦点があてられることが多い。英語によるコミュニケーションにおいて、会話の役割については、もちろん否定するものではないが、当然のことながら、単なる会話を学ぶだけでは、大学英語教育におけるコミュニケーション能力の育成としては不十分である。教養教育における大学英語教育に望まれることとして、「アカデミック・リーディング、アカデミック・ライティングおよびプレゼンテーションを核とするリテラシー教育」と言われているが、スピーキングは、プレゼンテーションもあれば、スピーチ、日常会話、ディスカッションなど、そのジャンルが多岐にわたっている。実際に、例えばプレゼンテーションを行う場面を考えても、その中には質疑応答などの会話やディスカッション的な要素があり、ジャンルは複合的なものだと考えるべきである。また、それぞれのジャンルで、どのように学習することが効果的であるかという方策も違っている。会話の場合は、一方的に話すだけでなく、質問や相づちなどを適度に織り交ぜながら、テンポよく、会話のキャッチボールを行う姿勢が必要である。そのためには、英語の conversation style を学ぶ必要があり、どのように会話のターンをとるのか、そして、それをどのように維持し、またターンを相手に返していくのか、というような社会言語学で言われる談話についての知識も必要になってくる。

また、日本人のスピーキングの場合は、急いで話さなくてもよい。速く話そうとして、い

い加減な英語を披露するよりは、ゆっくりでもよいから、正しい英語を話そうとしたほうが、相手に信用される。また、発音はきれいなことにこしたことではないが、日本人らしさが出ていたほうが文化的アイデンティティを示すことになる場合もある。古家（2001）で主張している「日本人英語」というのは、開き直って日本人の英語はブローカンでもいいと言っているわけではなく、外国語としての英語を話す「日本人の英語」を提案しているのである。「日本人英語」の意味は、大きく言って2つあり、まず、発音はあまり気にしなくてよいということ、次に、日本人のアイデンティティを持った英語を使えばよいのではないかということである。この「日本人英語」は肯定的意味合いで使われるものであり、Kachru（1992）で述べられているWorld Englishesの1つとしてとらえれば、英語学習によって英語のイデオロギーを押しつけられ、話す人の人間性にまで影響することもないだろう。このことは、これまで長く日本の英語教育に根づいてきた英米の英語を理想化して教えること、それは、ときに英語帝国主義と批判された指導方法から脱却することにもなる。日本人としてのアイデンティティを保ったまま、国際共通語としての英語を日本人英語として自信を持って学ぶことは、多様な英語が存在する現状において、相互理解のために必要なことだと考えられる。Kachru（1992）が主張するように、今や英語は世界の共通語として機能していて、「多文化共生」を基盤にして異文化コミュニケーションを行っているという発想を取り入れるべきである。これは、英語の4技能すべてにあてはまる態度であるが、特に、スピーキングは、face-to-faceのコミュニケーションによって時間と場所を共有するような状況で行われるため、話し手のアイデンティティを保ったまま、日本人らしい英語で、聞き手に伝えたいという態度を示し、コミュニケーションをとっていくことは、むしろ、好ましいことなのである。

これまでの大学を含めた学校教育におけるスピーキングの授業とは、いわゆる「英会話」の色合いが強く、ネイティヴスピーカーに担当してもらえば、それでスピーキングの授業が成立すると考えられていたかもしれない。しかし、これから大学の英語教育では、日常会話も含めて、より細分化したスピーキングの授業が必要となってくるだろう。例えば、プレゼンテーションやディスカッションなどにおいては、自分の意見を発信するためのテクニックが要求されるので、会話能力に加えて、そのディスコースのパターンにあわせて定型表現や論の組み立て方などが重要になってくる。日本人の学習者は、往々にして、プレゼンテーションやディスカッションなどで、自分の意見を論理的に話す訓練が幼少の時期からなされていないので、英語の問題だけではなく、そのような場面でどのような態度でのぞむとよいのかなどを学習する必要がある。

また、スピーキングの授業では話す内容も重要である。Brown（2001）が述べているように、スピーキングにおいては、language-orientedよりは message-oriented が望ましいのであり、正確さよりは内容そのものが大切である。学習者の英語のレベルだけに合わせたスピーキングの指導では、その内容は日常生活での簡単なやりとりや、旅行先で使う英語のレベルに終始してしまう可能性が高い。大学の英語教育におけるスピーキングの指導では、英語を媒介にしてコミュニケーションを図ることの楽しさだけではなく、大学生としての知的レベルを意識した内容について話す試みがなされるべきであろう。このことからも、正しい英語を話すという目的を高くおきながらも、その実践においては、「日本人英語」として発信するよう

な内容を重視した授業がなされるべきであろう。

(5) 英語能力の指標と動機づけ

以上、英語における4技能の実践について具体的に記してきたが、最後に、習得したスキルがどのレベルのものであるのか、という指標の活用について付記したい。最近、「欧州言語共通参考枠 (CEFR=Common European Framework of Reference for Languages)」(Council of Europe, 2001/2002) という指標が、ヨーロッパの「多言語主義」の流れで提唱され、日本の英語教育の分野でも、このCEFRを「その言語で何ができるか (can-do)」の指標として活用され始めている。これは、個別の言語の習熟度を測るものではなく、どの言語でも通用するように、言語使用と言語能力の尺度が4技能とともに示されているものであり、自己評価型の指標である。日本においても、「英語は相互理解のための国際共通語である」という認識が高まってきているため、この「多文化共生」の考え方に基づいたCEFRの指標は、今後どのように日本の英語教育にかかわってくるのか、追跡していくべきものである。実際に、英語教育関係の学会では、授業内で、can-doのリストをどのように活用するかについて論じている研究発表が増えている。また、NHKの英語番組もこのCEFRによる難易度の指標が示されており、そのカリキュラムでも「英語で何ができるか」というアプローチによるレッスンプランが展開されている。

このCEFRの日本の大学英語教育の分野での活用についての可能性についてのさらなる議論は、別の機会に譲るとして、日本の大学生の英語能力を測定する場面で、TOEIC、TOEFL、実用英語技能検定（英検）などが使用されることがあるが、この点については、どのように考えたらよいのであろうか。このような検定試験は、スキルの指標となるばかりでなく、学習者の学びの意欲を高めるための動機づけとしても効果を發揮すると考えられている。動機づけはその学習成果に重要な役割を果たすが、特に、外国語学習では、その外国語を習得したいという動機づけの有用性が指摘されており、効果的な動機づけは学習者の意欲を持続させ自ら学ぶ自律性を育てることができ、結果として教育効果をあげることになるのは間違いないだろう。英語教育の分野で言えば、日本で英語を学ぶことは、第2言語としての英語習得 (English as a Second Language) とは異なり、日常生活で英語に接する機会が少ない状況で英語を習得する外国語としての英語習得 (English as a Foreign Language) である。授業以外でも、学習者が主体的に英語に接触することが求められるので、学習者の意欲を効果的に高めることが重要である。

動機づけの枠組みに関しては、Gardner and Lambert (1972)が知られており、「統合的動機づけ (integrated motivation)」と「道具的動機づけ (instrumental motivation)」という枠組みがあるとされている。統合的動機づけとは、その言語社会に属する人々と交流したいという肯定的な気持ちから学習するための内発的動機づけであり、道具的動機づけとは、仕事や就職に役立つなどの実用的な目的で学習するための外発的動機づけである。英語能力の指標となる検定試験の活用は、後者の外発的動機づけとしての効用が高い。しかしながら、大学の教養教育における英語学習者の英語によるコミュニケーション能力の育成を長期的なスパンで考えると、実用的な目的を達成するための外発的動機づけでだけでは不十分であり、

英語を使ってコミュニケーションをとりたい、世界を理解したいという主体的な態度を育てることが重要であると考えられる。つまり、単に「英語が使えるようになる、上達する」ということを目的にするのではなく、「英語を使ってコミュニケーションがとれるようになりたい、相手と関わりたい」という肯定的な気持ちを育てる必要がある。「英語を使ってコミュニケーションがとれるようになりたい」という目標を設定すると、そのコミュニケーションをとる相手は誰なのか、どんな内容について対話をするのか、といった、極めて具体的なイメージがふくらみ、学習者の主体的な関わりが可能になる。そのため、skill-based approach とよばれる、英語を道具として教える教授法だけではなく、content-based approach とよばれる、英語を媒介として何について教えるかという教授法をとることが重要になる。次節では、英語教育における content-based な教育、つまり、内容のある教育としての側面を考える重要性を指摘しながら、そこで内発的動機づけが大きな役割を果たすことを論じる。

5. スキル教育を包括する内容的教育の重要性

英語教育はスキル教育が土台にあるが、ことに大学の教養教育課程での英語教育は、英語の「専門学校」で行う英語教育とは異なり、また英語を主専攻とする学科で行う英語教育とも異なって、「教養教育」としての重要な側面を考えるべきである。前述してきたように、大学の教養教育で求められる外国語教育とは、他者や他文化を理解し、グローバルにコミュニケーションできるようなリテラシー能力を向上させることでもある。このように考えると、英語教育をスキル教育だけの側面でとらえ、検定試験に合格すること、または、スコアアップをすることなどの外発的動機づけを与えるだけでは、学習の継続性の点で限界がある。異文化を理解し、共生するためのグローバルな視点を習得することは、動機づけの面からは非常に重要で欠かせない要素である。つまり、鳥飼（2011）の「対象とする英語を使っている多様な集団に対する肯定的な気持ち、英語を使用している世界のさまざまな社会と交流し、国際社会の一員となる希望をもつ」というような、内発的動機づけなくしては、教養教育における外国語教育としての役割は果たせないのである。

また、近年、大学入学試験の多様化により、入試用の英語を学習してこなかった学生も多くいるため、入学者の基本的な英語能力が低下していることは広く認識されてきている。このような学習者は、大学入学以前の英語教育で、大学入学試験のために英語を勉強するという外発的動機づけによる学習をしてきていないので、大学入学後の教養教育では、別の何らかの動機づけにより、英語を学びたいという主体的な態度を育てる必要がある。実際、鳥飼（2011）でも、「大学生たちは就職活動を始める3年生になる頃からおしなべて TOEIC テストを受けるようになりスコアを気にするが、だからといって大学生の英語力があがったわけでもなく」、「北米の大学・大学院への留学に必須の TOEFL のスコアも下位を低迷していて一向に好転しない」(pp. 153-154)と指摘されている。このように、大学の英語教育では外発的動機づけのみによる指導では限界があり、内発的動機づけによる指導を考える必要がある。

では、具体的にはどのようなアプローチによる授業が、内発的動機づけを可能にするのだろうか。前節で述べたように、英語を道具として教えるだけではなく、英語を媒介として何

について教えるかという内容的教育としての側面を考えることが重要である。本稿では、どのような内容を教えるのかということについて、2つの具体的な内容を提案する。1つは、異文化理解を促進できるような内容である。もう1つは、学習者の大学の専門課程につながるような内容である。

まず、内容的教育として、異文化理解に焦点をあてた英語教育について説明する。英語は、現在、世界の共通語として機能していることを考えると、英語を通して、世界には多様な価値観や文化が存在することを学習者に実感させることができる。もちろん、欧米文化のみならず、英語圏以外の文化も英語で教えることができる。先にも述べたように、教養教育では、異文化との接触が重要な意味を持つ。異文化との相互交流を通じて、自分とは何かを考え、自己を確立するとともに、自分とは異なる人や社会や文化などを理解し、これらを尊重しながら共に生きていく姿勢を身につけることは、教養教育の重要な柱なのである。その点でも、英語教育で、異文化理解を素材にすることは、異文化の他者を理解することにより、自文化も意識するようになり、多様な考え方に対する柔軟な思考を身につけることにつながっていく。異文化を理解した上で多文化共生を目指すことは、教養教育の精神に合致するものである。さらには、英語能力の向上に効果的であり、英語の学習意欲を高めることになる海外体験への興味が生まれることにもなる。日本人である学習者が、異文化の人々の考え方やものの見方などを学習することは、英語学習への興味や海外へ行ってみたいという関心を向上させるにも極めて有用なのである。

次に、学習者の専門課程を視野に入れた ESP (English for Specific Purposes) の観点からの内容的英語教育について論じたい。ESP については、Dudley-Evans(2001) や Hamp-Lyons(2001) に詳しいが、寺内(2010) では、ESP は、「英語専門教育」であるとし、学習者がある特定の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つであるとしている。近年、日本の大学で取り組まれている 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り、主に理工系英語として発展してきた。このような ESP の観点に基づく英語教育は、教養教育課程と専門教育課程をつなぐ役割を果たすことが期待されており、現在、日本の大学では、「医療英語」、「保育英語」や「環境英語」といった様々な科目が設置されており、その分野に関する内容の英語に触れることによって、代表的な話題を英語で理解できるようになることを目的とした科目が増えている。また、このような動向を受けて、大学英語教科書も、ESP の観点に基づく専門分野の話題を紹介しながら4技能を習得できることを目的とした内容のものも多く出版されている。このようなアプローチからの教材は、その内容の質がますます重要になってくるだろう。

ESP では、「専門分野について英語で勉強する」という、大学入学以前にはなかった目標が設定されているため、学習者の期待値は高い傾向にあり、内発的動機づけとして成功しやすいと考えられる。櫻井・岡野(2010) や櫻井ほか(2011) では、「環境英語」を履修した学習者にアンケート調査を行っているが、専門分野である環境学を意識した学びへの期待は高く、また、その話題について書かれた英文を読み、リサーチをした上で、自分の意見をまとめて英語で発表するという、学習者の主体的な関わりが求められる授業実践についての満

足度が高かった。このように、ESPは内容的教育の側面が強い英語教育であるため、学習者の興味や関心を引き起こしやすく、英語に対する肯定的な態度の誘因となるものであると考えられる。しかし、その一方で、ESPの内容自体が、学習者の英語の習熟度に合わせると、専門性が低くなり、一般的な議論になってしまうこと、逆に、内容的側面を重視するために、その中で英語の4技能の向上といったスキル的な側面の習得がおろそかになるなどの課題もある。このように考えると、ESPの観点による英語教育は、学習者の内発的動機づけをつけるための効果的であると言える一方で、内容とスキルを同時に習得できるような授業運営やカリキュラムにおける工夫が必要であると考えられる。

6. おわりに

これからの大英語教育に求められるものとして、本稿では、特に教養教育の観点から、スキル教育としての英語教育の側面、内容的教育としての英語教育の側面の両方について論じてきた。スキル教育としては、リーディング、ライティング、リスニング、スピーキングという4技能をトータルに身につけることで、英語によるコミュニケーションの土台を作るということがその目的であると述べた。そして、さらに重要な点として、言語感覚を養い、多様な他者を理解し共生するといった異文化コミュニケーションの考え方を知ることにより、内容的教育が、学習者の思考を柔軟にすることを述べた。「思考を柔軟にする」というのは、英語特有の表現を学ぶことによって、英語のもののとらえ方を知るという、言語そのもののレベルでの多様性を理解することのみならず、英語を通じて自分とは異なる多様な価値観があることを学び、それを理解しようとする姿勢を身につけ、広い視野から物事を考え行動できるようになることである。つまり、このプロセスにより教養教育の中心的な目的である「自由な精神の形成」が達成できるのである。

このような目的を達成するためには、単に教授者が知識を注入するだけではなく、学習者それぞれの英語の習熟度、そして、興味や関心を教授者が理解し、教授者と学習者間、または学習者間のやりとりを通じてきめ細やかな教育を行っていくことが肝要だと考えられる。具体的な方策としては、英語のレベルによる習熟度別クラス編成や少人数のクラスサイズを基盤に、英語を学びたいという肯定的な態度を引き出すような内発的動機づけを軸にして、外発的動機づけを効果的に使っていくことが重要であると考える。

最後に、教養教育における「英語」教育について、さらに広く「外国語」教育の一貫としてその役割を考えると、よりくっきりと外国語としての英語を学習する意味が浮かびあがってくることを述べる。前述の日本学術会議の「日本の展望委員会、知の創造分科会」による提言では、外国語学習の重要性について、以下のように述べている。

国際化が進展する現代社会では、英語以外の外国語の教育も重要である。それは、世界の多様性の認識と異文化理解を促進するためにも、また、自国の言語文化を反省し、その特質を自覚し、それをより豊かなものにしていくうえでも重要である。

日本の大学に所属する学生の海外留学を拡大し、また、日本の大学へ留学する外国からの

学生を獲得することで、日本の大学においてグローバルに対応できる人材育成が求められている現在、英語のみならず、他の外国語も含めた外国語教育全体が、大学の教養教育のコミュニケーション科目として、重要な役割を担っている。人間にとって、言語とは考え方や価値観を表す総体であり、単なる道具ではない。それを使っている主体である人間と切り離してしまうと、眞のコミュニケーション能力の育成は困難であるというのは自明のことである。教養教育における英語教育の役割とは、英語を母語として、または国際共通語として使う他者を理解し、自分の考えを発信したいという英語学習者の肯定的な態度を育てることであり、学習者が授業の外でも、主体的、自律的に学習することを導き出すことであると考える。それにより、学習者が大学卒業後に、何らかのコミュニケーションをとる場面において、他者を理解しようとする態度を育成することが可能になる。そして、そのことは社会的存在としての人間には最も重要な資質であり、多様な人々と共に生し、問題解決を行っていこうという態度に結びつくのであり、ここに教養教育における英語教育の役割が存在するのであろう。

引用文献

- 中央教育審議会 (2002) 『新しい時代における教養教育の在り方について: 答申』
- 古家聰 (2001) 『<日本人英語>はこうして身につける』 明日香出版
- 古家聰 (2005) 「大学における英語教育改革—武藏野大学人間関係学部の事例研究」『武藏野大学人間関係学部紀要第2号』(pp. 87-97)
- 文部科学省 (2003) 『英語が使える日本人の育成のための行動計画』
- 文部科学省 (2012) 「大学改革実行プラン」
- 日本学術会議 日本の展望委員会 知の創造分科会 (2010) 「提言: 21世紀の教養と教養教育」
- 斎藤兆史 (2001a) 『日本人のための英語』 講談社
- 斎藤兆史 (2001b) 『英語襲来と日本人』 講談社選書メチエ
- 櫻井千佳子・岡野恵 (2010) 「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 武藏野大学教養教育リサーチセンター紀要第1号』(pp. 67-83)
- 櫻井千佳子・岡野恵・竹内幸子・戸谷比呂美 (2011) 「英語教育における「実行動機づけ」の役割と成果」『THE BASIS 武藏野大学教養教育リサーチセンター紀要第2号』(pp. 89-96)
- 富山真知子 (編) (2006) 『ICUの英語教育: リベラル・アーツの理念のもとに』 研究社
- 鳥飼玖美子 (2011) 『国際共通語としての英語』 講談社現代新書
- 寺内一・山内ひさ子・野口ジュディー・笛島茂 (編) (2010) 『21世紀のESP: 新しいESP理論の構築と実践』 大修館書店
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy* (2nd ed.). NY: Pearson Education.
- Council of Europe (2001/2001) Common European Framework of Reference for Language: Learning, teaching, assessment. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dudley-Evans, T. (2001). English for specific purposes. In R. Carter and D. Nunan (Eds.),

- The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages* (pp. 131-136). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gardner, R. C. and Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second-language Learning*. Michigan: Newbury House Publishers.
- Hamp-Lyons, L. (2001). English for academic purposes. In R. Carter and D. Nunan (Eds.), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages* (pp. 126-130). Cambridge: Cambridge University Press.
- Harmer, J. (1991). *The Practice of English Language Teaching* (New ed.). Harlow, UK: Longman.
- Kachru, B. B. (1992). Teaching world Englishes. In B. B. Kachru (Ed.), *The Other Tongue: English across Cultures* (2nd ed. pp. 355-365). Urbana, IL: University of Illinois Press.

学生生活評価を取り込んだ 武蔵野大学全学基礎教育課程の授業評価に関する分析

岩田 弘三・北條 英勝

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¹⁾。この全学基礎教育課程は、「武蔵野BASIS」と名づけられている。そして、この新教育課程を改善していくために、その課題・問題点を洗いだすことを目的にして、2010年の前期授業の最終日（8月4日）に、「武蔵野BASIS」を構成する科目についての授業評価アンケート調査を実施した（以下、2010年度調査と呼ぶ）。その結果については、すでに前年に報告した²⁾。

この報告などをもとに、2011年度には、いくつかの小規模な改善がなされた。そして、その改善が効力をもったのかどうかの確認も一つの目的として、2011年度に第2回目の授業評価アンケート調査を実施した（以下、2011年度調査と呼ぶ）。加えて、2011年度調査では、2010年度調査の結果を踏まえて、アンケート項目を大幅に修正・追加した。具体的にいえば、主要な修正・追加点は、以下のとおりである³⁾。

(1) その最大の追加点は、授業評価の枠を超えて、学生生活意識に関する質問項目を加えたことである。具体的にいえば、「読書習慣」「新聞を読む習慣」「高校までの授業との相違」意識、「大学生活満足度」である。

たとえば、総体としての大学生活への満足度は、④大学での授業に対する全般的な満足度のみならず、⑤大学での友人との交友関係満足度、の2つの要素によって規定されていることが分かっている⁴⁾。そこで、かりに「大学生活満足度」が授業評価に影響を与えているとすれば、授業満足度はさておくとして、交友関係満足度関連の要因をもとにした「大学生活満足度」が、大学での授業適応に影響を及ぼしていることも考えられる。だとすると、大学での授業適応の問題を改善・解決するためには、大学のなかでの交友関係の構築促進が、重要な課題の一つとして浮かび上がってくる可能性がある。また、「高校までの授業との相違」が授業適応（授業評価）に影響を与えているとすれば、何らかの手段で、高校教育と大学教育の違いを学生に認識させることが必要になってくる。「読書習慣」「新聞を読む習慣」についても同様である。つまり、以上に示したように、授業適応の問題は、授業に関する評価の枠内だけでは、納まりきらないことになる。

授業評価アンケート調査は、これまでに多くの大学で実施してきた。一方で、学生のキャンパス・ライフに関する調査・研究も数多く蓄積されてきた。しかし、学生のキャンパス・ライフの送り方が、授業評価にどのように影響しているのかについては、ほとんど研究がなされてこなかった。そこで、今回の調査の最大の目的は、それら両方の視点を繋ぎ合わせる形での解析を進めることにある。さらに、そこには、2010年度調査と同様に、大学成績など

をデータとして取り込んだ分析も取り入れることにする。

(2) 2010 年度調査は、「武蔵野B A S I S」を構成する科目について、学生の声として漏れ伝わってきた、個別の課題・改善点に関して、その実態を明らかにすることを、第1の目的にして実施された。それが優先されたため、個々の授業科目の総合的授業評価項目は、ボリュームの関係で割愛せざるをえなかった。その欠点を補うべく、すべての科目についての共通の質問項目として、授業満足度を追加した。

(3) 「武蔵野B A S I S」を構成する科目のなかには、1年生全体を2分割し、前期もしくは後期のどちらかでそれを履修しなければならない科目が存在する。しかし、2010 年度調査は、前期授業が終了した時点で実施された。このため、そういうた開講形態をとる一部科目については、前期段階ではまだこれらの科目を履修していない、約半数の学生からの授業評価アンケート項目は、無回答として処理せざるをえなかった。そのような欠陥をなくすため、2011 年度調査は、1年生時の授業が終了した時点で実施することにした。

(4) 2010 年度調査では、個別科目ごとに「学部横断型クラス編成」、「グループワーク」を評価する形式になっていた。しかし、後述するような理由もあり、科目の別を問わず、総合的に評価する形式にした。

以上の点を踏まえた上で、本論の主要目的は、「読書習慣」、「新聞を読む習慣」、「高校までの授業との相違」意識、「大学生活満足度」といった学生生活意識と、授業評価との関連を明らかにすることにある。そして、その分析に至る前段階として、2010 年度調査に関する分析を補う。そこでは、2011 年度調査について授業評価の単純集計結果を示すとともに、その分析を進める過程で、2011 年度に行われた、いくつかの小規模な改善が、有効であったかどうかの確認も行う。

なお、2011 年度調査についても、2010 年度調査と同様に、学生の生の声をもとに数量的分析を補うことを目的に、自由記述に関する分析も行うこととした。これについては、本紀要所収の黒河内利臣論文を、あわせて参照されたい。

2. 調査の概要

2011 年度調査についても、2010 年度調査と同様に、「武蔵野B A S I S」を構成している科目すべてが、授業評価対象となっている。「武蔵野B A S I S」を構成している科目に関する授業内容などについての概要は、すでに前回の論文で要約しており、今回の調査までに大きな変更はなされていないので、割愛した。前回論文を参照されたい⁵⁾。

2011 年度調査は、2011 年度の「基礎セルフディベロップメント」の後期授業の最終日(2012 年 2 月 1 日) 実施の授業中に、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を行った。なお、「基礎セルフディベロップメント」は、薬学部を除く全学部の 1 年生を対象として、21 クラスに分割して、同一時間に一斉に行われている必須授業である。

有効回答数は 1,294 人であった。

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。それをみれば分かるように、2010 年度調査と同様に、記名式の調査法を採用している。そのため、それは性別、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。

また、表1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、個別科目に対する評価として、「基礎セルフディベロップメント」については、「興味を持った学問テーマ数」に対する評価がなされている。「基礎セルフディベロップメント」は、通年の授業時間を8クールに分割し、7つの学問分野（哲学、現代学、数理学、世界文学、社会学、地球学、歴史学）の授業を1クールずつ履修し、最終の第8クールでは、それら7学問分野の授業内容を総合する形で成果発表をする、という授業構成になっている科目である。なお、7つの学問分野を学ぶクールでは、ノート・テイキング、情報検索、リーディング、プレゼンテーションなどのアカデミックスキルも学習することになっている。

表1. 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
総合的評価	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	
	学部横断型クラス編成	「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」での、学部横断型のクラス編成はよかったです	
	グループワーク	「基礎セルフディベロップメント」、「自己の探求I」でのグループワークにより、他の人の意見を聞くことができてよかったです	
個別科目に対する評価	授業満足度	「〇〇」の授業の内容について満足した	仏教概説1 健康体育1 コンピュータ活用基礎1 日本語リテラシー 外国語(英語／初修外国語) 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
	授業目的達成度	授業を通して、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
		授業を通して、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
		授業を通して、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
		授業を通して、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)
	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
	非有用感	このような授業内容が今後どのように役立つか理解できなかった	武蔵野BASIS基礎
	高校教育との重複性	授業内容が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
	興味を持った学問テーマ数	授業を通して、興味を持った学問テーマはいくつありましたか	基礎セルフディベロップメント
学生生活	高校までの授業との相違	大学の授業は高校までの授業とは違っていると感じた	
	新聞を読む習慣	新聞をよく読む方である	
	読書習慣	よく読書する方である(マンガ、雑誌を除く)	
	学生生活満足度	大学生活は楽しい	

なお、「武蔵野BASIS基礎」の「非有用感」と「高校教育との重複性」に関する評価のみは、他の授業評価項目とは異なり、「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、これら2つの評価項目については、他の授業評価項目との比較で、数値の読み方を容易にするため、「思わない」を4点、「あまり思わない」を3点、「ややそう思う」を2点、「そう思う」を1点に変換し、数値が高いほどプラスの評価になるようにした。

3. 基礎集計結果

表2は、2011年度調査について、授業評価の基礎集計結果を示したものである。

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未満のものには網かけが施してある。また、一つの目安として2.5～2.75と相対的に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に示した基礎集計結果をみると、「武蔵野BASIS基礎」に関しては、半数以上の学生が低い評価に留まっている。

2010年度調査では、「日本語リテラシー」とともに「武蔵野BASIS基礎」は、半数以上の学生が低い評価に留まっていた。とくにこれら2科目については、2010年度調査の対象になった学期に比べると、いくつかの改善策が講じられた。それを反映して、授業評価は多少、良好になっている。とくに、「日本語リテラシー」については、半数以上の学生が低い評価に留まる、といった状況からは脱去している。なかでも、その「添削課題」については、大幅な改善がみられる。しかし、「添削課題」を除けば、「日本語リテラシー」は依然、2.75未満と、相対的には低い評価水準に留まっている。のみならず、「武蔵野BASIS基礎」に関しては、半数以上の学生が低い評価に留まる、といった状況からの脱去はみられない。これら2科目については、まだ授業改善課題が残っているといえる。さらに、「仏教概説1」(建学科目)の授業満足度も、相対的には低い評価水準に留まっている。

以上に対する授業評価を除けば、「武蔵野BASIS基礎」を構成する科目については、どの評価項目についても、2.75以上と、良好な評価を得ていることが分かる。さらに、2010年度調査では、「武蔵野BASIS（全学共通基礎課程）総合評価」は、過半数の学生が低い評価に留まっていた。それが、2011年度調査では、その状況を脱し、2.75を上回る評価を得ている。「武蔵野BASIS」全体としては、かなりの改善が進んだといえる。

なお、各科目的満足度のみを比較すると、「健康体育1」と、グループワークを中心とした授業形態をとる「自己の探求I」の評価がきわめて高い。2010年度調査のときに指摘したよう⁶⁾に、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いった構造は、2011年度調査についても、踏襲されていることが分かる。

表2. 授業評価項目の基礎集計結果

	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」満足度	2.67	0.87	9.5	31.1	42.4	17.0	100
(b)「健康体育1」満足度	3.57	0.63	1.1	4.3	31.2	63.5	100
(c)「コンピュータ活用基礎1」満足度	2.98	0.79	4.0	19.9	49.7	26.4	100
(d)「日本語リテラシー」満足度	2.58	0.87	11.3	33.7	41.0	14.0	100
(e)「外国語」(英語／初修外国語)満足度	3.03	0.83	4.9	18.5	45.2	31.4	100
(f)「武蔵野BASIS基礎」満足度	2.39	0.85	15.4	38.9	36.9	8.8	100
(g)「基礎セルフディベロップメント」満足度	2.84	0.82	6.7	23.3	49.5	20.6	100
(h)「自己の探求I」満足度	3.30	0.82	4.2	10.4	36.5	48.9	100
(i)「仏教概説1」授業目的達成度	2.97	0.73	3.1	18.9	56.0	22.0	100
(j)「健康体育1」(授業目的達成度)	3.51	0.65	0.9	5.9	34.0	59.2	100
(k)「コンピュータ活用基礎1」授業目的達成度	3.09	0.77	3.1	15.8	50.2	30.8	100
(l)「コンピュータ活用基礎1」授業難易度	3.09	0.75	3.0	14.7	52.6	29.8	100
(m)「日本語リテラシー」授業目的達成度	2.72	0.86	8.5	28.7	44.8	18.0	100
(n)「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授業目的達成度	2.77	0.80	4.7	25.7	51.9	17.8	100
(o)「日本語リテラシー」添削課題	3.14	0.84	5.7	29.0	47.9	17.4	100
(p)「外国語」(英語／初修外国語)授業目的達成度	2.98	0.81	3.9	17.0	39.9	39.1	100
(r)「外国語」(英語／初修外国語)授業難易度	2.83	0.77	5.3	17.5	50.8	26.4	100
(s)「武蔵野BASIS基礎」非有用感なし	2.31	0.86	18.7	38.9	35.0	7.5	100
(t)「武蔵野BASIS基礎」高校教育との重複性なし	2.42	0.91	18.1	32.2	39.1	10.6	100
(u)学部横断型クラス編成	3.49	0.66	1.3	5.5	35.7	57.5	100
(v)グループワーク	3.59	0.60	1.0	2.9	31.8	64.3	100
(W)武蔵野BASIS総合評価	2.75	0.81	7.2	27.1	49.3	16.5	100

	平均値	標準偏差	0分野	1分野	2~3分野	4~7分野	計(%)
(x)基礎セルフディベロップメントの興味をもった学問分野数	2.41	1.14	3.6	15.8	72.6	7.9	100

表注) ①(x)の平均値・標準偏差については、「2~3分野」は「2.5分野」、「4~7分野」は「5.5分野」の数値を割り当てて計算している。
 ②網掛けは、2.5未満の数字。下線は、2.5~2.75の数字。

4. 授業評価に対する学生の意識の構造

つぎに表3は、各授業評価項目間の相関係数をデータとして、それを因子分析にかけ、統計的に要約した結果である。表中の数値は、その値が大きいほど、よく似た授業評価を受けていることを表している。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。

第1因子は、「武蔵野B A S I S基礎」を軸とする因子となっている。さらに、「武蔵野B A S I S（全学共通基礎課程）総合評価」も、この因子の構成要素になっている。この点については、後に詳述する。

第3因子は、「仏教概説1（建学科目）」と「基礎セルフディベロップメント」との、2科目を構成要素としている。このことは、「仏教概説1」（建学科目）に対して高い授業評価を与えていた学生ほど、「基礎セルフディベロップメント」に対しても、高い授業評価を与えていた。その意味で、これら2科目は、学生からよく似た科目と評価されていることを示している。

第3因子を例外として、第4因子は「外国語」（英語／初修外国語）、第5因子は「日本語リテラシー」、第6因子は「コンピュータ活用基礎1」、第7因子は「健康体育1」といった具合に、各科目ごとに因子が抽出されている。

第2因子は、「学部横断型クラス編成」と「グループワーク」に対する評価を軸とする因子となっている。そして、その典型的科目が、「自己の探求I」であり、その意味では、第2因子は、科目としては基本的には「自己の探求I」を軸とする因子であるとみなせる。さらに、「基礎セルフディベロップメント」も、それに多少近い要素をもつ科目と、学生は評価している。「学部横断型クラス編成」、あるいは「グループワーク」形式の授業形態を採用している科目は、これら2科目に限られない。にもかかわらず、それらの科目は第2因子の構成要素となっていない。ここで注目すべきことは、「学部横断型クラス編成」と「グループワーク」とが、別の因子として抽出されるのではなく、同じ因子上に出現していることである。この点は、学生たちが、「学部横断型クラス編成」と「グループワーク」とを結びつけ、セットとして捉えていることを示唆している。その影響で、第2因子を構成する科目は、「自己の探求I」と「基礎セルフディベロップメント」になっているものと思われる。換言すれば、「学部横断型クラス編成」および「グループワーク」といった言葉を聞いたときに、学生たちが強力にイメージする科目は、それら両方の授業形態が併用されている、「自己の探求I」と「基礎セルフディベロップメント」、とくに前者であることを示している。

ところで、2010年度調査の結果をもとにして、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可能性を指摘した⁷⁾。つまり、それぞれの科目に対する総合的授業評価（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。平易な言い方をすれば、総合的授業評価（好感度）が高い科目、すなわち好きな科目ほど、その科目で展開されている授業内容・授業形態に関する個別の授業評価項目も、他の科目に比べて相対的に高く評価する傾向がある。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3. 授業評価項目の因子分析の結果

	因子						
	1 「武蔵野 BASIS基礎」	2 グループワーク + 学部横断型 クラス編成	3 「仏教概説1」・ 「基礎セルフ ディベロップメント」	4 「外国语」 (英語／初修 外国语)	5 「日本語 リテラシー」	6 「コンピュータ活用 基礎1」	7 「健康体育1」
武蔵野BASIS(全学共通基礎課程)満足度	0.523	0.341	0.303	0.067	0.206	0.125	0.074
学部横断型クラス編成	-0.003	0.754	0.019	0.072	0.067	0.063	0.099
グループワーク	0.022	0.804	0.089	0.089	0.043	0.072	0.049
「仏教概説1」満足度	0.156	0.051	0.786	0.113	0.042	0.069	0.057
「健康体育1」満足度	0.081	0.245	0.046	0.040	-0.002	0.021	0.809
「コンピュータ活用基礎1」満足度	0.128	0.093	0.177	0.123	0.064	0.788	0.073
「日本語リテラシー」満足度	0.209	0.128	0.208	0.056	0.770	0.085	0.062
「外国语」(英語／初修外国语)満足度	0.105	0.120	0.163	0.827	0.044	0.108	0.032
「武蔵野BASIS基礎」満足度	0.650	0.129	0.333	0.094	0.206	0.160	0.062
「基礎セルフディベロップメント」満足度	0.293	0.465	0.525	0.056	0.158	0.056	-0.010
「自己の探求Ⅰ」満足度	0.167	0.644	0.137	0.068	0.061	0.059	0.065
「仏教概説1」授業目的達成度	0.059	0.003	0.728	0.155	0.169	0.073	0.100
「健康体育1」授業目的達成度	0.042	-0.013	0.129	0.089	0.101	0.051	0.840
「コンピュータ活用基礎1」授業目的達成度	0.009	0.045	0.111	0.109	0.146	0.815	0.057
「コンピュータ活用基礎1」授業難易度	0.073	0.091	0.006	0.159	0.094	0.773	-0.040
「日本語リテラシー」授業目的達成度	0.101	0.028	0.161	0.064	0.811	0.128	0.125
「日本語リテラシー」添削課題	0.133	0.089	0.063	0.153	0.748	0.106	-0.055
「外国语」(英語／初修外国语)授業目的達成度	0.008	0.094	0.104	0.809	0.153	0.113	0.058
「外国语」(英語／初修外国语)授業難易度	0.094	0.052	0.081	0.790	0.072	0.178	0.058
「武蔵野BASIS基礎」非有用感なし	0.786	0.048	0.073	0.040	0.143	0.042	0.029
「武蔵野BASIS基礎」高校教育との重複性なし	0.784	0.012	0.044	0.066	0.052	0.016	0.037
「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授業目的達成度	0.122	0.247	0.552	0.072	0.175	0.149	0.059

因子抽出法: 主成分分析。

回転法: Kaiser の正規化を伴うパリマックス法。

具体的にいようと、複数の科目で、たとえば同じような「学部横断型クラス編成」、「グループワーク」が採用されていたとしよう。その場合、2010年度調査の結果をもとにしていえば、とある科目的「学部横断型クラス編成」、「グループワーク」といった授業内容・授業形態を高く評価している学生は、別の科目的「学部横断型クラス編成」、「グループワーク」を、必ずしも同一に高く評価するわけではない。好きな科目であれば、「学部横断型クラス編成」、「グループワーク」といった授業内容・授業形態に対する評価も高くなり、嫌いな科目であれば、それらの評価も低くなる。そのように、むしろ科目の好感度に引きずられる傾向が強い。そのような傾向がみられるということである。

この傾向は、2011年度調査については、より鮮明な形で現れている。表3をみると、科目ごとに因子が抽出されているからである。

なお、「武蔵野BASIS（全学共通基礎課程）総合評価」は、「武蔵野BASIS基礎」と同じ第1因子に現れている。このことは、「武蔵野BASIS基礎」に対する評価が、「武蔵野BASIS（全学共通基礎課程）」全体に対する総合評価に強く結びついていることを表している⁸⁾。

ところで、各科目的授業満足度だけを変数とする、因子分析も行ってみた。その結果としては、1因子（ジェネラル・ファクター）しか抽出されなかった。このことは、各科目的授業満足度だけを取り出した場合、どの科目に対しても、同じ程度の授業満足度評定を下している学生が多い。つまり、一つの科目に対する授業満足度が高い学生は、他のすべての科目に対しても、授業満足度が高い傾向のあることを示唆している。

5. 学生生活意識

それでは、学生生活意識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。その分析に進む前に、表4でまず、学生生活意識についての基礎集計結果を確認しておこう。

「そう思う」と「ややそう思う」との合計の数値でみていくと、「大学生活は楽しい」と感じている学生は9割以上に達し、「大学生活満足度」は、きわめて良好であることが分かる。また、「高校までの授業との相違」を意識している学生も、85%を超えており、「読書習慣」を身につけている学生は45%を切り、過半数を割っている。「新聞をよく読む方である」とは「思わない」学生は約4割に達し、「あまり思わない」学生まで含めると7割近くの学生は、「新聞を読む習慣」を身につけていない。読書・新聞を含めて、活字離れは明らかである。

表は割愛するものの、「学生生活意識」項目間の相関係数をみると、「読書習慣」と「新聞を読む習慣」とのあいだには、0.445と、やや高い相関がみられた（参考のために、表5に、クロス集計表を載せておく）。つまり、「読書習慣」をもっている学生ほど、「新聞を読む習慣」も身についている傾向がみられる。また、「高校までの授業との相違」意識と「大学生活満足度」とのあいだには、0.215と、弱い相関がみられた。つまり、「高校までの授業との相違」を認識している学生ほど、大学生活への適応度が高い傾向がみされることになる。その他の「学生生活意識」項目間には、相関関係はみられなかった。

表4. 学生生活意識の基礎集計結果

	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) 高校までの授業との相違	3.35	0.78	2.2	12.2	33.7	51.8	100
(b) 新聞を読む習慣	1.89	0.87	38.4	40.0	16.3	5.3	100
(c) 読書習慣	2.42	0.97	18.6	37.1	28.5	15.8	100
(d) 学生生活満足度	3.42	0.68	1.2	7.0	39.9	51.9	100

表5. 「読書習慣」と「新聞を読む習慣」

読書習慣	新聞を読む習慣				
	思わない	あまり思わない	ややそう思う	そう思う	計
思わない	85.8	9.6	2.9	1.7	100% (240人)
あまり思わない	34.6	52.3	11.0	2.1	100% (480人)
ややそう思う	23.8	45.0	26.0	5.1	100% (369人)
そう思う	17.6	37.7	27.0	17.6	100% (204人)

つぎに、「学生生活意識」と一年生時総合成績との関係についてみておこう。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。なお、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点に換算し、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。

この一年生時総合成績（GPA）を用いた解析については、以下の点の注意が必要である。

第1に、一年生時総合成績は、「武蔵野B A S I S」科目に分類される以外の科目も、含み込まれたものになっていることである。

第2に、武蔵野大学では、1年生時必須科目のなかでも、「進級基準科目」と呼ばれる、特定の科目について不合格判定を受けた場合は、2年生に進級できない。そのため、これら「進級基準科目」の単位取得に失敗した学生は、次年度には、1年生に留め置きされる仕組みになっている。今回提供を受けた成績データは、それら留年確定者が含まれていない。よって、これら学生については、成績データは欠損値になっている。

このGPAを指標として、「読書習慣」、「新聞を読む習慣」、「高校までの授業との相違」意

識、「大学生活満足度」といった、4つの学生生活意識項目についてそれぞれ、「そう思う」+「ややそう思う」と答えた学生群と、「あまり思わない」+「思わない」と答えた学生群に分けて、一年生時総合成績（GPA）の平均値を算出してみた。以下、前者の学生群を「学生生活高評価群」、後者の学生群を「学生生活低評価群」と呼ぶことにする。なお、「新聞を読む習慣」については、その習慣がない学生が圧倒的に多いという、度数の分布を考慮して、以下の分析ではすべて、「そう思う」+「ややそう思う」+「あまり思わない」と、「思わない」とで分割し、前者を「学生生活高評価群」に、後者を「学生生活低評価群」に割り当てることにした。

その結果を示したものが、表6である。「大学生活満足度」の高い学生の方が、それの低い学生より、1%の有意水準で、一年生時総合成績（GPA）は明らかによい傾向がみられる。「高校までの授業との相違」についても、有意差は確認されなかったものの、その意識の高い学生の方が、それの低い学生より、一年生時総合成績（GPA）はよい傾向がみられる。

「読書習慣」および「新聞を読む習慣」については、その習慣の有無で、一年生時総合成績（GPA）の高低に差はまったく観察されない。ただし、これはあくまで、1年生時に履修する科目に限定される結果であり、2年生以降に履修することになる科目に関しても、同じ傾向がみられるのかどうかについては、今後の課題となる。

6. 学生生活意識と授業評価との関係

それでは、学生生活意識と授業評価とのあいだには、何らかの関係がみられるのであろうか。「読書習慣」、「新聞を読む習慣」、「高校までの授業との相違」意識、「大学生活満足度」といった学生生活意識についてそれぞれ、「学生生活高評価群」と「学生生活低評価群」とに分けて、授業評価の平均値を算出してみた。

表6. 「学生生活意識」と一年生時総合成績（GPA）

	GPA平均値			GPA標準偏差		
	学生生活 高評価群		学生生活 低評価群	学生生活 高評価群		学生生活 低評価群
(a) 高校までの授業との相違	2.81		2.77	0.443		0.468
(b) 新聞を読む習慣	2.80		2.81	0.451		0.440
(c) 読書習慣	2.81		2.80	0.458		0.438
(d) 学生生活満足度	2.82	>>	2.66	0.444		0.460

表注) ①(b)新聞を読む習慣については、度数の分布を考慮して、「そう思う」+「ややそう思う」+「あまり思わない」と、「思わない」とで分割し、前者を「学生生活高評価群」に、後者を「学生生活低評価群」に割り当てる。
 ②以外の項目については、「そう思う」+「ややそう思う」と、「あまり思わない」+「思わない」とでの分割となっている。
 ③二重の不等号は、P<0.01。一重の不等号は、P<0.05。

その結果、まず「高校までの授業との相違」については、その認識の高い学生の方が、そうでない学生より、どの授業評価項目をみても、好意的な評価をいだいている傾向が観察された。しかも、その平均値の差については、いずれも1%水準での有意差がみられた。なお、「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。にもかかわらず、「高校までの授業との相違」意識の高い学生の方が、「高校教育との重複性」についてさえ、それが少ないと感じていることは興味深い。その種の意識の高い学生ほど、いかにリメディアル（高校の授業の補修）的な授業内容であっても、それを大学教育レベルの学びへと、自分なりに問題関心を高めている可能性のあることが示唆される。

同様に、「大学生活満足度」については、その満足度の高い学生の方が、そうでない学生より、「武蔵野BASIS基礎」の「非有用感」および「高校教育との重複性」、「『健康体育1』の授業目的達成度」への評価を除いて、どの授業評価項目をみても、1%の有意水準で、好意的な評価をいだいている傾向が観察された。

それでは、「新聞を読む習慣」、「読書習慣」については、どうであろうか。表7、表8でみていこう。

表7に示したように、「武蔵野BASIS基礎」については、1%の有意水準で明らかに、「新聞を読む習慣」のない学生の方が、その習慣を有する学生より、「高校教育との重複性」を感じず、「有用感」をいだいている。同様に、表8に示したように、「読書習慣」を有する学生の方が、有意差こそ認められないものの、「『健康体育1』満足度」に関してだけは、評価が芳しくない。これらを例外として、表7、表8をみると、有意差を考慮しなければ、どの項目についても、「読書習慣」・「新聞を読む習慣」とともに、その習慣を有する学生の方が、そうでない学生より、武蔵野BASISを構成するどの授業科目も好意的に評価している。

つぎに、有意差がみられる項目についてみていこう。

まず、表7をみると、「学部横断型クラス編成」、「『健康体育1』満足度」、「『外国語』（英語／初修外国語）授業難易度」については、「新聞を読む習慣」の有無で、授業評価における差は観察されない。また、「グループワーク」、「『健康体育1』授業目的達成度」については、「新聞を読む習慣」を有する学生の方が、そうでない学生より、好意的な評価をいだいている。ただし、その有意差は、5%にすぎない。以上と、先述した「武蔵野BASIS基礎」への評価を除けば、どの科目的授業評価項目をとっても、「新聞を読む習慣」を有する学生の方が、そうでない学生より、1%の有意水準で明らかに、好意的な評価をいだいている。同様に、「基礎セルフディベロップメント」の「興味を持った学問テーマ数」についても、「新聞を読む習慣」のある学生の方が、多くの学問分野に興味をもてた、と評価している。

つまり、授業評価の高低が、授業適応度を表しているとすれば、学生に「新聞を読む習慣」を身につけさせることは、学生の授業適応度を高める可能性のある点を示唆している。

さらに、標準偏差に着目すれば、有意差は認められないものの「『武蔵野BASIS基礎』高校教育との重複性なし」と、5%の有意水準で「『武蔵野BASIS基礎』満足度」とで、「新聞を読む習慣」を有する学生群の方が、そうでない学生群より、授業評価に対するバラツキが大きい。しかし、それ以外の授業評価項目については、いずれもその逆の傾向がみられる。しかも、ほとんどの授業評価項目について、1%水準の有意差が認められる。

表7. 新聞を読む習慣と授業評価の関係

	平均値		標準偏差			
	新聞を読む習慣 高	新聞を読む習慣 低	新聞を読む習慣 高	新聞を読む習慣 低		
武蔵野BASIS(全学共通基礎課程) 満足度	2.88	>>	2.55	0.770	<< 0.840	
学部横断型クラス編成	3.51		3.47	0.635	< 0.704	
グループワーク	3.62	>	3.55	0.564	<< 0.653	
「仏教概説1」 満足度	2.77	>>	2.50	0.822	<< 0.911	
「健康体育1」 満足度	3.58		3.55	0.605	< 0.665	
「コンピュータ活用基礎1」 満足度	3.05	>>	2.87	0.754	<< 0.833	
「日本語リテラシー」 満足度	2.73	>>	2.34	0.838		0.858
「外国語」(英語／初修外国語) 満足度	3.09	>>	2.94	0.789	< 0.891	
「武蔵野BASIS基礎」 満足度	2.51	>>	2.19	0.847	> 0.819	
「基礎セルフディベロップメント」 満足度	2.95	>>	2.67	0.784	<< 0.858	
「自己の探求Ⅰ」 満足度	3.36	>>	3.21	0.785		0.862
「仏教概説1」 授業目的達成度	3.02	>>	2.88	0.717	< 0.742	
「健康体育1」 授業目的達成度	3.55	>	3.46	0.628	<< 0.683	
「コンピュータ活用基礎1」 授業目的達成度	3.16	>>	2.98	0.711	< 0.835	
「コンピュータ活用基礎1」 授業難易度	3.15	>>	3.00	0.716		0.785
「日本語リテラシー」 授業目的達成度	2.83	>>	2.54	0.818	<< 0.883	
「日本語リテラシー」 添削課題	2.83	>>	2.67	0.782	<< 0.815	
「外国語」(英語／初修外国語) 授業目的達成度	3.20	>>	3.05	0.780	< 0.913	
「外国語」(英語／初修外国語) 授業難易度	3.01		2.93	0.786	< 0.839	
「武蔵野BASIS基礎」 非有用感なし	2.60	<<	2.82	0.848		0.861
「武蔵野BASIS基礎」 高校教育との重複性なし	2.51	<<	2.68	0.904		0.897
「基礎セルフディベロップメント」 アカデミックスキルの授業目的達成度	2.92	>>	2.69	0.711	<< 0.835	
「基礎セルフディベロップメント」 興味を持った学問テーマ数	2.93	>>	2.72	0.551	<< 0.652	

表注) ①二重の不等号は、P<0.01。一重の不等号は、P<0.05。

②「基礎セルフディベロップメント」興味を持った学問テーマ数については、「2～3分野」は「2.5分野」、「4～7分野」は「5.5分野」の数値を割り当てて計算している。

このことは、以下の点を示唆している。つまり、「新聞を読む習慣」を有する学生群は基本的には、武蔵野BASIS科目的授業適応度が高い。これに対し、「新聞を読む習慣」のない学生のなかには、武蔵野BASIS科目の授業適応度が低い学生群と、高い学生群が混在している傾向がみられることである。

2010年度調査の結果をもとにすれば、授業を高く評価しているという意味で、授業適応度が高い学生ほど、一年生時総合成績（GPA）はよい可能性が強い⁹⁾。だとすれば、「新聞を読む習慣」のない学生のなかにも、一年生時総合成績（GPA）の高い学生が、かなり存在することになる。それが影響して、先に表6のところで指摘したように、「新聞を読む習慣」の有無によって、一年生時総合成績（GPA）に差の認められなかつた可能性が高い。

いずれにせよ、こうしてみると、授業適応度が高く、成績もよい学生、つまり向学心の強い学生のなかにも、「新聞を読む習慣」のない学生が多数存在することは確かであると思われる。そしてそれは、大学生として「新聞を読む習慣」を身につけさせることが重要であるとすれば、深刻な状況といえる。だとすると、とくにそれら学生の目をいかに新聞に向けさせるかは、今後の大学教育における、一つの課題として浮かび上がることになる。

それでは、「読書習慣」についてはどうであろうか。表8でみていこう。

第1に、「読書習慣」をもつ学生ほど、「武蔵野BASIS（全学共通基礎課程）」への総合的な満足度は高い。

科目別にみていくと、第2に、「健康体育1」、「コンピュータ活用基礎1」、「『外国語』（英語／初修外国語）」では、それら科目に関する授業評価項目については、その評価の高低に、「読書習慣」の有無による差は認められない。「学部横断型クラス編成」、「グループワーク」に対する評価についても同様である。さらに、自己啓発的な科目である「自己の探求I」についても、5%水準での有意差しか観察されない。具体的な授業内容にまで立ち入らないと正確な判断は下せないとしても、これらの科目の特性を考えれば、ある程度、当然の結果とみなせる。

第3に、「読書習慣」をもつ学生ほど、「仏教概説1」、「日本語リテラシー」、「基礎セルフディベロップメント」への授業評価は、どの授業評価項目に対しても高い。「基礎セルフディベロップメント」の「興味を持った学問テーマ数」についても、「読書習慣」のある学生の方が、多くの学問分野に興味をもてた、と評価している。

同様に、「武蔵野BASIS基礎」については、「非有用感」・「高校教育との重複性」といった授業内容についての評価については、有意差は認められないものの、「満足度」については、明らかに「読書習慣」のある学生の方が、好印象をもっている。

2010年度調査の結果をもとにすれば、「武蔵野BASIS基礎」の授業評価が、他の科目に比べ、きわめて悪い原因の一つは、一年生時総合成績（GPA）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¹⁰⁾。今回の結果も考え合わせると、勉学・教養に関するモチベーションが低いのみならず、「高校までの授業との相違」意識の低い学生が、「武蔵野BASIS基礎」に対する不満分子の中心になっていることが示唆される。

表8. 読書習慣と授業評価の関係

	平均値		標準偏差		
	高読書習慣群	低読書習慣群	高読書習慣群	低読書習慣群	
武蔵野BASIS(全学共通基礎課程) 満足度	2.83	>>	2.68	0.812	0.808
学部横断型クラス編成	3.50		3.49	0.676	0.652
グループワーク	3.62		3.57	0.599	0.602
「仏教概説1」 満足度	2.76	>>	2.60	0.835	<< 0.887
「健康体育1」 満足度	3.54		3.60	0.656	> 0.605
「コンピュータ活用基礎1」 満足度	3.03		2.95	0.768	0.805
「日本語リテラシー」満足度	2.72	>>	2.46	0.868	0.847
「外国語」(英語／初修外国語) 満足度	3.05		3.02	0.831	0.835
「武蔵野BASIS基礎」 満足度	2.48	>>	2.32	0.876	> 0.824
「基礎セルフディベロップメント」 満足度	2.93	>>	2.77	0.803	<< 0.835
「自己の探求Ⅰ」 満足度	3.36	>	3.25	0.787	0.840
「仏教概説1」 授業目的達成度	3.04	>>	2.91	0.735	0.722
「健康体育1」 授業目的達成度	3.54		3.49	0.643	0.657
「コンピュータ活用基礎1」 授業目的達成度	3.13		3.05	0.751	0.775
「コンピュータ活用基礎1」 授業難易度	3.13		3.06	0.744	0.747
「日本語リテラシー」 授業目的達成度	2.83	>>	2.64	0.847	< 0.852
「日本語リテラシー」 添削課題	2.89	>>	2.68	0.804	0.783
「外国語」(英語／初修外国語) 授業目的達成度	3.16		3.13	0.843	0.831
「外国語」(英語／初修外国語) 授業難易度	2.99		2.98	0.824	0.795
「武蔵野BASIS基礎」 非有用感なし	2.42	>>	2.23	0.873	0.840
「武蔵野BASIS基礎」 高校教育との重複性なし	2.48		2.38	0.935	0.879
「基礎セルフディベロップメント」 アカデミックスキルの授業目的達成度	2.85		2.81	0.763	0.773
「基礎セルフディベロップメント」 興味を持った学問テーマ数	2.61	>>	2.25	1.153	<< 1.095

表注) ①二重の不等号は、P<0.01。一重の不等号は、P<0.05。

②「基礎セルフディベロップメント」興味を持った学問テーマ数については、「2～3分野」は「2.5分野」、「4～7分野」は「5.5分野」の数値を割り当てて計算している。

7. 本論のまとめ

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

① 各科目の満足度のみを比較すると、「健康体育Ⅰ」と、グループワークを中心とした授業形態をとる「自己の探求Ⅰ」の評価がきわめて高い。2010年度調査のときに指摘したように、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いった構造が、2011年度調査についてもみられる。

② 2010年度調査では、「日本語リテラシー」とともに「武蔵野BASIS基礎」は、半数以上の学生が低い評価に留まっていた。これら2科目については、2010年度調査の対象になった学期に比べると、いくつかの改善策が講じられた。それを反映して、授業評価は多少、良好になっている。とくに、「日本語リテラシー」については、半数以上の学生が低い評価に留まる、といった状況からは脱去している。なかでも、その「添削課題」については、大幅な改善がみられる。しかし、「添削課題」を除けば、「日本語リテラシー」は依然、2.75未満と、相対的には低い評価水準に留まっている。のみならず、「武蔵野BASIS基礎」に関しては、半数以上の学生が低い評価に留まる、といった状況からの脱去はみられない。これら2科目については、まだ授業改善課題が残っているといえる。

③ ②に示した授業評価項目、および「『仏教概説Ⅰ』(建学科目)満足度」に対する評価を除けば、「武蔵野BASIS基礎」を構成する科目については、どの評価項目についても、2.75以上と、良好な評価を得ていた。さらに、2010年度調査では、「武蔵野BASIS（全学共通基礎課程）総合評価」は、過半数の学生が低い評価に留まっていた。それが、2011年度調査では、その状況を脱し、2.75を上回る評価を得ている。「武蔵野BASIS（全学共通基礎課程）」全体としては、かなりの改善が進んだといえる。

(2) 授業評価の構造

④ 2010年度調査の結果をもとにして、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可能性を指摘した。つまり、それぞれの科目に対する総合的授業評価（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。平易な言い方をすれば、総合的授業評価（好感度）が高い科目、すなわち好きな科目ほど、その科目で展開されている授業内容・授業形態に関する個別の授業評価項目も、他の科目に比べて相対的に高く評価する傾向がある。そういう評価構造が存在する可能性についてである。

そのような傾向は、2011年度の調査について、各授業評価項目間の相関係数をデータとして、それを因子分析にかけた結果では、より鮮明な形で現れている。なぜなら、基本的には、各科目ごとに因子が抽出されているからである。

⑤「武藏野BASIS（全学共通基礎課程）」に対する「総合評価」にもっとも大きな影響を与えていているのは、「武藏野BASIS基礎」に対する評価であった。このことは、何より「武藏野BASIS基礎」に対する評価を上げることができれば、「武藏野BASIS（全学共通基礎課程）総合評価」は、さらに上昇させることができる点を示唆している。

(3) 学生生活意識

⑥ (a) 「大学生活は楽しい」と感じている学生は9割以上に達し、「大学生活満足度」は、きわめて良好であることが分かった。また、(b)「高校までの授業との相違」を意識している学生も、85%を超える。しかし、(c)「読書習慣」を身につけている学生は45%を切り、過半数を割っている。(d)「新聞をよく読む方である」とは「思わない」学生は約4割に達し、「あまり思わない」学生まで含めると7割近くの学生は、「新聞を読む習慣」を身につけていない。読書・新聞を含めて、活字離れは明らかである。

⑦「学生生活意識」項目間の相関係数をみると、「読書習慣」と「新聞を読む習慣」とのあいだには、0.445と、やや高い相関がみられた。つまり、「読書習慣」をもっている学生ほど、「新聞を読む習慣」も身についている傾向がみられる。また、「高校までの授業との相違」意識と「大学生活満足度」とのあいだには、0.215と、弱い相関がみられた。つまり、「高校までの授業との相違」を認識している学生ほど、大学生活への適応度が高い傾向がみられることがある。

⑧ (a)「大学生活満足度」の高い学生の方が、その低い学生より、1%の有意水準で、一年生時総合成績（GPA）は明らかによい傾向がみられた。(b)「高校までの授業との相違」についても、有意差は確認されなかったものの、その意識の高い学生の方が、その低い学生より、一年生時総合成績（GPA）はよい傾向がみられた。(c)「読書習慣」および「新聞を読む習慣」については、その高低で、一年生時総合成績（GPA）に、差はまったく観察されなかつた。ただし、とくに(c)に関していえば、それはあくまで、1年生時に履修する科目に限定される結果であり、2年生以降に履修することになる科目に対しても、同じ傾向がみられるのかどうかについては、今後の課題となる。

(4) 学生生活意識と授業評価との関係

⑨「高校までの授業との相違」については、その認識の高い学生の方が、そうでない学生より、どの授業評価項目に対しても、好意的な評価をしている傾向が観察された。しかも、その平均値の差については、いずれも1%水準での有意差がみられた。

この結果は、大学の授業が高校までの授業といかに異なるかを、自覚させることの重要性を示唆しているといえる。

⑩ 同様に、「大学生活満足度」については、その高い学生の方が、そうでない学生より、ごく少数の例外を除いて、どの授業評価項目をみても、1%の有意水準で、好意的な評価を

いだいている傾向が観察された。

冒頭で述べたように、「大学生活満足度」は、④大学での授業に対する全般的な満足度のみならず、⑤大学での友人との交友関係満足度、の2つの要素によって規定されていることが分かっている。上の結果は、④の要因によってもたらされた、と解釈することも当然ながら可能である。つまり、多くの科目の授業に対して好印象をもっている学生ほど、「大学生活満足度」が高まる傾向がみられる、との解釈である。しかし、逆の因果関係を想定することも可能である。つまり、「大学生活満足度」が高い学生ほど、多くの授業に対する好感度が高まっている可能性である。その場合に問題になってくる点は、⑤の要素である。つまり、大学のなかで友人との良好な交友関係の構築に失敗しているがゆえに、「大学生活満足度」が低い学生は、大学での授業も面白くなくなっている可能性がある。だとすれば、大学でのこのような授業適応の問題を改善・解決するためには、大学のなかにおける良好な交友関係の構築促進が、場合によっては、重要な課題の一つとして浮かび上がってくる可能性も示唆される。ただし、この点については、さらなる解析が必要であり、今後の課題としたい。

⑪ 第1に、有意差を考慮しなければ、基本的にはどの項目についても、「読書習慣」・「新聞を読む習慣」とともに、その習慣のある学生の方が、武蔵野B A S I S科目のどの授業も好意的に評価している。

第2に、1%の有意水準で、差がみられる項目についてみていくと、つぎのような結果がみられた。

(a) 「新聞を読む習慣」についてみれば、「学部横断型クラス編成」、「グループワーク」、「健康体育1」満足度、および「『外国語』(英語／初修外国語) 授業難易度」については、「新聞を読む習慣」の有無で、評価の差は観察されない。しかし、以上、および⑫で後述する「武蔵野B A S I S基礎」に対する評価を除けば、どの科目の授業評価項目をとっても、「新聞を読む習慣」を有する学生の方が、そうでない学生より、明らかに好意的な評価をいだいている。同様に、「基礎セルフディベロップメント」の「興味を持った学問テーマ数」についても、「新聞を読む習慣」を有する学生の方が明らかに、多くの学問分野に興味をもてた、と評価している。

(b) 「読書習慣」については、「健康体育1」、「コンピュータ活用基礎1」、「『外国語』(英語／初修外国語)」では、それら科目に関する授業評価項目については、その評価の高低に、「読書習慣」の有無による差は認められない。「学部横断型クラス編成」、「グループワーク」に対する評価についても同様である。さらに、自己啓発的な科目である「自己の探求I」についても、5%水準での有意差しか観察されない。

以上を総合すると、「健康体育1」、および「学部横断型クラス編成」、「グループワーク」に対する評価に、「読書習慣」・「新聞を読む習慣」の有無による差は、基本的に認められることになる。これらの科目的特性を考えれば、当然の結果とみなせる。

それに対し、「読書習慣」をもつ学生ほど、「仏教概説1」、「日本語リテラシー」、「基礎セルフディベロップメント」への授業評価は、基本的にはどの評価項目に対しても、明らかに高い。「基礎セルフディベロップメント」の「興味を持った学問テーマ数」についても、「読

書習慣」をもつ学生の方が明らかに、多くの学問分野に興味をもてた、と評価している。

(c) 「読書習慣」・「新聞を読む習慣」とともに、その習慣をもつ学生ほど、「武蔵野BASIS（全学共通基礎課程）」への総合的な満足度は高い。

⑫「武蔵野BASIS基礎」については、「新聞を読む習慣」のない学生の方が、「高校教育との重複性」を感じず、「有用感」をいだいていることは確かである。しかし、その点を例外とすれば、「武蔵野BASIS基礎」の授業評価が、他の科目に比べ、きわめて悪い原因の一つは、「読書習慣」を身につけていないという意味で、勉学の発展や教養に対するモチベーションが低いのみならず、「高校までの授業との相違」意識が低く、しかも一年生時総合成績(GPA)の良くない学生が、この科目に対する不満分子の中心になっていることが示唆された。なお、「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。にもかかわらず、「高校までの授業との相違」意識の高い学生の方が、「高校教育との重複性」についてさえ、それが少ないと感じていることは興味深い。その種の意識の高い学生ほど、いかにリメディアル（高校の授業の補修）的な授業内容であっても、それを大学教育レベルの学びへと、自分なりに問題関心を高めている可能性のあることが示唆される。

⑬さらに、標準偏差に着目すれば、「新聞を読む習慣」を有する学生群のきわめて多くは、武蔵野BASIS科目の授業適応度（授業評価）が高い。これに対し、「新聞を読む習慣」のない学生のなかには、武蔵野BASIS科目の授業適応度が低い学生と、高い学生が混在している傾向がみられる。

「新聞を読む習慣」のない学生のなかにも、授業適応度が高く、かつ一年生時総合成績(GPA)の高い学生、つまり向学心の強い学生が、かなり存在することになる。それが影響して、「新聞を読む習慣」の有無によって、一年生時総合成績(GPA)に差の認められなかった可能性が高い。

いずれにせよ、向学心の強い学生のなかにも、「新聞を読む習慣」のない学生が多数存在することは確かであると思われる。そして、大学生として「新聞を読む習慣」を身につけさせることが重要だとすれば、それら学生の目をいかに新聞に向けるかは、今後の大学教育における、一つの課題として浮かび上がることになる。

<註>

- 1) 「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、以下の①の論文に詳しい紹介があるので、そちらを参照されたい。
①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。
- 2) 岩田弘三・北條英勝・黒河内利臣「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」、『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) 本文で以下に示す点以外の主要な変更・追加点は、次のとおりである。「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、2010年度調査をもとにすれば、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た。そこで、2011年度調査では、社会科学と自然科学の区別をなくし、統合した形での授業評価を行うことにした。

- 4) 岩田弘三「学生文化形成についての大学間比較に関する研究」、『大学教育研究』第7号、神戸大学・大学教育研究センター、1999年、P.4。
- 5) 前掲、岩田弘三・北條英勝・黒河内利臣、2012年。
- 6) 同論文。
- 7) 同論文。
- 8) 2010年度調査では、「武藏野BASIS総合評価」は、以下の2つの要素で構成されていた。一つが、「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（「日本語リテラシー」と「外国語」）とである。もう一つが、「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」と、「自己の探求Ⅰ」とである。そして、それら両方の要素をともにもつているという意味で、「基礎セルフディベロップメント」は、武藏野BASISの典型的科目とみなされていることも示唆された。
2011年度調査では、これと異なる結果がえられた。この点については、(a)アンケート項目の変更、(b)2011年度における武藏野BASIS科目的授業改善、(c)学生の質の変化など、いくつかの要因が考えられる。ただし、現段階では、その要因を特定することはできなかった。
- 9) 前掲、岩田弘三・北條英勝・黒河内利臣、2012年。
- 10) 同論文。

貢献：本稿は、基本的には岩田が分析・執筆したものである。共同研究者の北條は、成績などの学生の個人属性データを整理し、それを授業評価アンケートデータとマッチングする作業を行うとともに、授業評価アンケート項目の作成を岩田と共同で行った。

付表：アンケート調査票

平成23年度 武蔵野BASIS アンケート

このアンケートは、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、成績評価には全く影響ありませんので、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ひいたします。

【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	グローバル	政経	人間	社福	児童	環境学	都市環	薬学	看護
※該当する○にマークをして下さい(英米の学生は「グローバル」にマークして下さい)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
学 種 番 号	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
※該当する○にマークをして下さい []には学籍番号を記入してください	(例) 1 0 1 3 0 9 5	上1ヶタ[1] 上2ヶタ[] 上3ヶタ[] 上4ヶタ[] 下3ヶタ[] 下2ヶタ[] 下1ヶタ[]	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>					
氏 名										

	そう思う	やや そう思う	あまり 思わない	思わない
1 「仏教概説1」(建学科目)について	4	3	2	1
①授業を通して、本学の建学の精神について理解した	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2 「健康体育1」について	4	3	2	1
①授業を通して、身体運動の大切さを理解した	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3 「コンピュータ活用基礎1」について	4	3	2	1
①授業を通して、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	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
②授業の難易度は適切であった	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4 「日本語リテラシー」について	4	3	2	1
①授業を通して、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	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
②添削課題の量は適切であった	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5 「外国語」(英語／初修外国語)	4	3	2	1
①授業を通して、今後も「外国語」の学習をしようとする意欲が高まった	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
②授業の難易度は適切であった	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	そう思う	やや そう思う	あまり 思わない	思わない
6 「武蔵野BASIS基礎」について	4	3	2	1
①このような授業内容が今後どのように役立つか理解できなかった	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
②授業内容が高校時代に習ったことなので大学で学ぶ必要はないと思った	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7 「基礎セルフディベロップメント」について	4	3	2	1
①授業を通して、ノートのとり方や図書館の活用法などのアカデミックスキルを身につけることができた	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
②授業を通して、興味を持った学問テーマはいくつありましたか [4: 7つ～4つ、3: 3つ～2つ、2: 1つ、1: なし]	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8 各授業の満足度について	4	3	2	1
①「仏教概説1」の授業の内容について満足した	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
②「健康体育1」の授業の内容について満足した	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
③「コンピュータ活用基礎1」の授業の内容について満足した	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
④「日本語リテラシー」の授業の内容について満足した	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
⑤「外国語」(英語／初修外国語)の授業の内容について満足した	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
⑥「武蔵野BASIS基礎」の授業の内容について満足した	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
⑦「基礎セルフディベロップメント」の授業の内容について満足した	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
⑧「自己の探求Ⅰ」の授業の内容について満足した	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9 総合評価	4	3	2	1
①「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」での、学部横断型のクラス編成はよかったです	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
②「基礎セルフディベロップメント」、「自己の探求Ⅰ」でのグループワークにより、他の人の意見を聞くことができてよかったです	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
③武蔵野BASIS(全学共通基礎課程)は全体として有意義であった	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10 大学生活について	4	3	2	1
①大学の授業は高校までの授業とは違っていると感じた	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
②新聞をよく読む方である	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
③よく読書する方である(マンガ、雑誌を除く)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
④大学生活は楽しい	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11 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8の①～⑧を参照のこと)			

ご協力ありがとうございました

授業評価に示された共通教養科目についての有用感

黒河内 利臣

はじめに

本稿は、前年の授業評価の自由記述を用いた報告（黒河内 2012、以下「先行報告」と表記する¹。）の続報として、学生が考える「役立つ授業」とはどのようなものかについて、授業評価の自由記述から明らかにする。

この問題の検討にあたっては、専門科目ではなく、本稿が分析の対象とする共通教養科目での授業評価でより可能になる。なぜなら、共通教養科目はその科目の性質上、それを学ぶことで具体的にどのような知識や技能が身につき、その後の学習や生活にどのように役立つかを明示できない場合があるからである。一方では、学生が授業を評価するさいには、「役立つか、役立たないか」という個人的な指標をもとにする傾向がある。このため、学生も授業に参加する意欲を高められず、授業評価が低くなる可能性もある。そこで、その「役立つ」「役立たない」と判断する具体的な内容を明らかにし、学生の学習意欲を高める手がかりを授業評価の結果から考察する。

@－1. 問題意識

@－1－1. 分析の視点

先行報告では、授業に参加することが授業を評価するための前提であるとして、学生の学習意欲に着目した。そこでの知見を整理しよう。第一に、学生の学習意欲を高める要因として、教員の工夫、特に、授業の概要、つまり成績評価の基準や授業の目的、目標などの説明をすることで、学生の学習意欲を高めることができる可能性を提示した。この背景には、上述のように、学生はその授業が自分にとって「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。第二に、このため、学生の授業評価を高めるには、教員は授業の概要とともに、その科目の意義や必要性、目標などを説明することが必要である。さらに、本稿が検討の対象とするような共通教養科目群はその性格上、授業の意義や目標が抽象的にならざるをえない場合があり、それらの説明は特に必要である。つまり、特に共通教養科目を受講する学生の学習意欲を高めるためには、授業の目的や目標などの説明が必須であるとした。

しかし、さらに二つの検討課題が残る。第一に、共通教養科目の担当教員が担当科目の意義や目標を説明したとしても、学生が「たしかに役立つかかもしれないが、自分にはつまらない科目だ」と判断すれば、学習意欲だけでなく、学習成果、ひいては授業評価が高まることがないことがある。仮に、それらの学習意欲や学習成果、授業評価が高まることがあるとしても、「意義の説明」という形式的、かつ、論理的な部分の対処は、教員側の工夫で改善しうるものである。この点についてはすでに、上述のように、先行報告で言及されている。

そこで、教員の工夫の中でもそのような形式的な部分だけでなく、授業の内容で学生の有用感を担保するような方法も検討しなければならない。つまり、学生の授業評価に影響する指標として、学生の学習意欲を高められるような教員の工夫以外にも、どのような授業内容が学生の学習意欲を高めているかという問題がある。

第二に、共通教養科目は学科や専攻の専門科目と違い、学生にとって学ぶ意義や目的がさらに曖昧になりやすい問題点がある。特に、講義形式、さらに言えば座学的要素の強い科目で学生の学習意欲をどのようにして高めるかという問題もある。岩田（2012）によれば、学生による授業に対する評価のもとになる「好感度」²は、座学的要素の強い科目では低くなる傾向があるという。それに対して先行報告では、座学的要素の強い科目で座学的要素を低減させるには、映像や音楽の教材などを活用して学生の五感を刺激することや、グループワークへの評価も高かったことから、何からの形でグループワークを取り入れることをあげた。しかし、これらの方法にはいずれも限界がある。前者の五感を刺激することについては、科目によっては映像や音楽の教材を取り入れることが難しい場合がある。また、後者のグループワークについては、各科目でグループワークを導入すれば、全体としてグループワーク過多になり、個々の学習成果の把握にも困難が生じるおそれがある。なにより、グループワークがおこなわれたときに積極的に参加しない学生、つまり学習意欲をもたない学生は、自分から何も学ばないことになる。このように、座学的要素の強弱の調整は科目の特性に左右されるため、すべての科目でそれを低減させることも難しいし、授業で何かしらの知識や技能を身につけることができなければ、座学的要素が低いだけではその長所を生かせていないことになる。このことから、座学的要素を低減するような授業形態での工夫だけでなく、授業の内容でも学生の意欲や評価を高めるような工夫は必要である。

これらのことから、上述のような形式的なことだけでなく授業の内容でも、学生の学習意欲や満足度を高められるようなことも必要である。そこで、どのような授業内容や授業形態が有用感を生み、総合的な授業評価に影響しているのかを検討することになる。

なお、ここでの有用感とは、「役立った」「ためになった」「〇〇が身についた」などの学習成果や、「よかった」「満足した」「楽しかった」「充実していた」「やる気が出た」「興味が出た」などの精神的な満足感や感想を含むものを想定している。このうち「満足度」「役立ち度」「目標達成度」は数量調査されており、詳細な分析結果については、本紀要所収の岩田・北條論文を参照されたい。一方、学生が具体的に何に満足し、何を「役立った」と感じたかについては数量的調査ではえられておらず、自由記述から探ることができる。

さらに、本稿が用いる授業評価の対象科目である「武蔵野 BASIS」には、「健康体育 1」のような座学的要素が低い科目や、「外国語」のような五感を刺激しやすい科目、「仏教概説 1」のように座学的要素の高い科目、「基礎セルフディベロップメント」や「自己の探求 I」のようにグループワークで座学的要素を低減させることができが可能な科目など、座学的要素についてだけみても、さまざまなタイプの科目が混在する。このことから、分析にあたっては、「武蔵野 BASIS」全体としておこなうよりも、科目ごとに学生の有用感を確認していく必要がある。今回の自由記述では科目ごとの記述がえられており、学生が科目別に何を有用とし、また有用としていないのかを確認することができる。

これらのことから、有用感について言及された記述を中心に、学生がどのような授業を「有用だ」と感じ、また逆に「有用でない」と感じているかを明らかにしていく。この有用感については、上述の好感度を構成する要因のうち、教室での経験にかかる要素を抽出することになる。つまり、教室で経験した何らかの有用感の有無が好感度に影響し、その結果が学生の授業評価としてあらわれてくると推察される。

②-1-2. 分析の方法

上記の問題意識をふまえ、本稿では、以下の方法で分析をおこなう。

本稿で用いる授業評価は、2011年度後期に「武蔵野 BASIS」全体の授業評価として「基礎セルフディベロップメント」の最終講義日³におこなわれたもので、分析にはその自由記述データを用いる。授業評価全体の回収数 1294 件のうち、自由記述は 996 件 (77.0%) えられた。その 996 件の自由記述をもとに、科目別に学生の有用感の根拠を探る。それにあたり、それぞれの科目についての言及があった場合、受講する過程で、上記のような何らかの有用感を示していればその科目に対しては「有用感あり」として、またその反対に何らかの「有用でない」というような「無用感」を示していれば「有用感なし」として、さらにそのどちらにも含まれない記述は「その他」として分類する。このとき、一人の学生がひとつの科目について有用感の有無を同時に記載している場合は、「中間的評価」とするのではなく、その記述を「有用感あり」と「有用感なし」の両方に分類することになる⁴。この分類の結果、科目別の有用感の有無は、以下の表②-1 の結果となった。

表②-1. 武蔵野 BASIS 授業評価における有用感の有無の記述数

科目名	有用感		その他	記述あり N(人)
	あり	なし		
仏教概説1	50.4%	39.8%	10.6%	113
健康体育1	83.7%	3.2%	13.2%	190
コンピュータ活用基礎1	50.0%	46.9%	6.3%	96
日本語リテラシー	28.6%	70.1%	1.9%	154
外国語	44.2%	38.3%	18.3%	120
武蔵野 BASIS 基礎	23.3%	80.4%	1.3%	240
基礎セルフディベロップメント	71.0%	27.2%	7.2%	276
自己の探求 I	90.6%	5.2%	4.7%	192
全体的	70.2%	31.2%	7.3%	205
記述あり	57.7%	41.4%	0.9%	1109

この結果をみると、上述のように一人の学生の記述を「有用感あり」と「有用感なし」の両方に分類している場合があるため、留意しなければならないことが二つある。まず、えられた自由記述 996 件を対象として上記の分類をおこなったが、総記述数は延べ 1109 件

である。もうひとつは、「有用感あり」、「有用感なし」、「その他」の合計は必ずしも 100%にならないことである。

たとえば、「仏教概説 1」について何らかの記述をした学生は 113 人いて、そのうち 50.4% が「有用感あり」の、39.8% が「有用感なし」の、10.6% がそのどちらにも含まれない「その他」の記述を、それぞれしていたことを示す。また、最下部の「記述あり」については、全体での合計値に相当するもので、何らかの記述をしていた学生は延べ 1109 人いて、そのうち「有用感あり」を示したものは 57.7%、「有用感なし」を示したものは 41.4%、「その他」は 0.9% いたことを示している。

そして、その科目を受講する過程でえられた有用感の有無がそのまま授業評価の結果につながるのかについても確認しておきたい。そこで、「武蔵野 BASIS（全学共通基礎課程）」は全体として有意義であった」かどうかについて「そう思う」「ややそう思う」「あまり思わない」「思わない」の 4 段階で回答された設問と、上述の「有用感あり」の記述をしたかどうか（表@-2）、また「有用感なし」の記述をしたかどうか（表@-3）との、それぞれの結果をクロスさせた⁵。

表@-2. 「有用感あり」のコメント有無 × 武蔵野 BASIS は有意義だったか

	そう思う	ややそう 思う	あまり 思わない	思わない	無回答	合計 (N)
コメントあり	21.6%	52.8%	20.9%	3.8%	0.9%	100.0% 640
コメントなし	11.2%	44.8%	32.6%	10.4%	1.1%	100.0% 654
全体	16.3%	48.8%	26.8%	7.1%	1.0%	100.0% 1294

表@-3. 「有用感なし」のコメント有無 × 武蔵野 BASIS は有意義だったか

	そう思う	ややそう 思う	あまり 思わない	思わない	無回答	合計 (N)
コメントあり	11.1%	44.0%	33.3%	11.1%	0.4%	100.0% 459
コメントなし	19.2%	51.4%	23.2%	4.9%	1.3%	100.0% 835
全体	16.3%	48.8%	26.8%	7.1%	1.0%	100.0% 1294

たとえば、表@-2 はいずれかの科目について「有用感あり」の記述をした学生（「コメントあり」）は 1294 人中 640 人いて、そのうち「有意義だった」（「そう思う」）とした学生は 21.6%、「やや有意義だった」（「ややそう思う」）とした学生は 52.8% いたことを示している。

さて、表@-2 によると、「武蔵野 BASIS」を受講して有意義だったと感じるかどうかについては、「有用感あり」の記述をした学生（74.4%、「そう思う」 21.6%+「ややそう思う」 52.8%）のほうが、「有用感あり」の記述をしなかった学生（56.0%、同 11.2%+44.8%）よりも多い。また、表@-3 の「有用感なし」の記述の有無別にみても、「有用感なし」の記述をした学生（55.1%、同 11.1%+44.0%）のほうが、「有用感なし」の記述をしなかった学生

(70.6%、同 19.2%+51.4%) よりも、「有意義だった」とは感じていない傾向にある。したがって、受講する過程でえられた有用感の有無は、授業評価の高低と同等の意味をもつとみなせる。つまり、授業内での有用感を高めることは、そのまま授業評価を高めることにつながることになる。

以下では、科目別に学生が具体的にどのような有用感を示したのかを確認していく。このとき自由記述をもとに考察をしていくが、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」と表記する。）を参照されたい⁶。

②-2. 科目別の有用感の有無

②-2-1. 武蔵野 BASIS 全体

まず、特定の科目ではなく、「武蔵野 BASIS」への全体的な記述から確認しよう。

「武蔵野 BASIS」全体への「有用感あり」については、学部横断型クラス編成についての記述が非常に多く、かつそれは肯定的なもので、否定的なものは皆無であった。みられたとしても、「有用感なし」で示されるように、学部横断型のクラス編成をしていたとしても、「ほとんどのクラスがほぼ同じメンバーなので、もう少し学部を授業によってバラけさせた方がいい」と、学部横断型クラス編成にする場合はその編成を工夫してほしいという要望がみられただけで、学部横断型クラス編成そのものには、否定的な記述はみられなかった。

それでは、この学部横断型クラス編成に、どのような有用感をもっているのか。まず、普段は接点のない他学部の友人との出会いや、他学部だからこそ持っている知識や価値観に刺激を受けたことである。そして、そのことによりさらに、自分の専門分野への学びの意欲を高めていることがわかる記述もみられた。いずれも、交友関係の広がりと、そのことによる自分自身の変化を感じていることがわかる。

そのほかの有用感の理由としては、幅広い教養を養えてよかったですというものが多くみられた。これには、新しい知識や考え方などに触れ、学ぶことへの充実感や達成感を感じたり、「基礎学力やコミュニケーションの大切さを実感することが多かった」という記述がみられた。また、「ディスカッションする能力が高められた」というように、いくつかの科目で取り入れられたグループディスカッションが自分の意見を他人に伝える経験を増やし、その能力を高めるきっかけになったという実感もある。

一方、「有用感なし」については、いずれも授業への不満がみられた。たとえば、後述する各科目のコメントにもみられるように、授業の目的がよくわからず学習意欲を高められなかつたこと、このような共通教養科目よりも専門科目の授業や学習に費やしたいということ、複数の教員で一つの科目を担当する場合に、その授業の内容や説明に教員間の差異がみられることなどの疑問や不満がみられた。また、章末資料にも掲載された「普通に一般教養を学びたかった」というコメントからは、「武蔵野 BASIS」という共通教養科目群の意義や役割が学生に伝わっていない、または理解されていないこともわかる。これらはいずれも、教員や大学側から学生への説明をすることで解決しうる問題である。

のことから、有用感の有無については、まず、授業の目的が学生にとって明確かどうか、

次に、新しい知識や価値観に触れること自体に意義をみいだせるかどうか、また、普段は接点のない人との新しい出会いがあるかどうか、これらのことが影響している可能性がある。

@－2－2. 健康体育1（座学的要素：弱）

「健康体育1」はその科目的性質上、身体を動かすことが含まれるため、座学的要素は「武蔵野 BASIS」対象科目の中ではもっとも低いといえる。実際、表@-1においても、「有用感あり」の記述が多いことから、有用感の高さが示されている。記述をみても、身体を動かすことの楽しさや大切さを知ることができてしたり、「日ごろ運動をしないから、身体を動かせてよかった」というような、日常生活ではその機会がないことを授業をつうじて体験できていることの有用さを感じている。また、身体を動かしながら交友関係を広げることができたことにも言及されている。

一方、「有用感なし」についてはごくわずかな記述しかないが、担当教員の説明が長いことや事前の説明との食い違いがみられたというように、教員側からの説明にかんすることへの不満、荷物が多くなることの大変さ、種目の選択にかんする疑問などが提示されていた。これらはいずれも、教員の工夫で解決できる問題であり、授業の内容について疑問が提示されているわけではなかった。

また、有用感の有無には分類していないことでは、「通年で開講してほしい」や、「2年生でも受けたい」など、カリキュラムや授業日程に対する要望が多数みられた。この点を改善することで、学生の有用感はさらに高まる可能性がある。

これらのことから、運動することの楽しさや健康を維持することへの意識の高まり、交友関係の広がりなどに有用感をもっていることがわかる。つまり、それまでにはあまり意識されてこなかったような、人生の中での健康への視点や交友関係などの広がりがみられたときに、有用感が高まると思われる。

@－2－3. 自己の探求I（座学的要素：弱）

「自己の探求I」は、新年度開始直後に2日間の短期間で、学部横断型クラス編成により、グループワークを中心におこなわれる科目である。この科目も「健康体育1」と同様に、「有用感あり」の記述が多いことから、座学的要素の低さとの関連性がうかがえる。有用感のポイントとしては、上述の「武蔵野 BASIS 全体」で示した三点がそのまま、この科目的「有用感あり」の記述の多さにあらわれている。

まず、多くの記述で他学科の友人ができたことに言及されている。特に、新年度開始直後に設定されることから、友人関係をつくるきっかけになっており、授業終了後にも関係が続いている友人がいるという報告も散見される。このような点に、学生の有用感がある。

のことと関連して第二に、グループワークがおこなわれることから、ほぼ初対面の学生たちと意見を交わすことになり、それにより大学入学直後の時期に新しい友人が増えるだけでなく、コミュニケーション力を身につけることができたという実感にも寄与する。

第三に、意見の交換によって自分自身の考えを深めることができたり、自分自身の新たな一面に気づくこともできている。また、意見交換の中では、自分の意見を述べることがそれ

まではできなかつたのにできるようになったという記述もみられる。

これらの三点に共通することは、それまでの自分にはなかつた新たな一面を見いだすことによつて成功していることである。これは、新しい知識や技能を身につけることと同様、学生の有用感を高めるきっかけになつていることがわかる。

一方、「有用感なし」は非常に少なかつた。これらの中からいくつかの共通する内容を見いだすことはできるが、全体の中ではごく少数であることから、局所的な感想であるともいえる。ただ、基本的な活動としてグループワークが取り入れられていることから、グループのメンバーとの相性が良くなかったことに言及しているものは複数みられた。また、授業の目的がよくわからなかつたというもののや、「このような授業よりも、もっと専門的な授業をするべきだ」というものもみられた。その他、「自分の価値観を他人に教えることに抵抗を感じた」というものもあり、自分の意見を述べることに不慣れな学生には、この種の科目は有用感がもてない可能性がある。

いずれにしても、授業の目的の理解やメンバー構成については、教員の工夫で解決しうる問題であるが、この科目の内容的そのものに否定的なコメントはほぼ皆無であり、上記の点に学生の有用感がうかがえる。

@-2-4. コンピュータ活用基礎1（座学的要素：中）

「コンピュータ活用基礎1」は、座学ではあっても手を動かすことが必須のタイプの科目であることから、一般的な座学形式の授業よりも座学的要素は低いとも判断できる科目である。ただ、コンピュータの場合は学生の得意・不得意にも左右されやすいことから、否定的なコメントとともに有用感がもてなかつたというような記述は比較的多くなることが予想される。しかし、「有用感なし」の記述は「有用感あり」よりわずかに少ないだけにとどまった。そして、その「有用感なし」の内容は主に三つに分類される。

第一に、「簡単すぎる」というように、授業のレベルに言及されたものがみられた。関連して「おおざっぱすぎる」や、「もう少しちゃんと教えてほしい」というように、授業内容の物足りなさをあげている記述もみられた。それに関連して、習熟度別クラス編成にしたほうがよいとする意見もみられた。

第二に、より実践に即したものへの期待感が多くみられた。たとえば、「先生の言うとおりに操作するだけだった」、「その場限り（テストのみ）の授業だった」、「課題を多く提出させないようにしないと身につかない」という感想である。また、「基礎セルフディベロップメント」での発表用の資料作成時に、そのことを実感したという記述もみられた。これらはいずれも、授業内容がより実践に供することへの期待感があることを示しており、学生にとって授業でその実践まで体験できなかつたことが、有用感の低さにつながっている。また、後述するような資格取得レベルの技能習得で満足する学生がいる一方で、資格取得レベルだけでは物足りないという学生も同じようにいっていることがわかる。

第三に、章末には掲載されなかつたが、通常の授業（16週間）よりも短期間（2時間連続×8週間）で終了してしまつたことについて言及されたものも散見され、そのうちコンピュータ操作が不得意な学生と思われるが、授業の進度が速いことに不満を述べる学生もみられた。

所定の 16 週と同等の時間が確保されているとはいえるが、学生にとっては短期間で終了することへの物足りなさがあると思われる。

それでは、どのようなことに有用感をもつたのだろうか。「苦手な人にもついていけた」という達成感や、資格取得に役立ち、それがまた卒業後に役立ちそうだという実感や、「今まであまり使う機会のなかったものの使い方を教わって、これから、レポートを作成するときなどに役に立ちそうだと思いました」というような感想も散見され、実際の学業活動にも寄与しそうだという実感を持つことができている。

これらのことからふまえると、有用感を高めるためのポイントとしては、次の二点が指摘できる。まず、単に「身についた」という実感だけでなく、その身についた知識や技術を他のことに実践的に活用できそうだという期待感と、実践する機会の担保である。つまり、教員側が学生に「学生が自主的に役立てる」ことを期待するのではなく、その「役立てる」機会を授業内や課題提出などにより担保することである。もうひとつは、上述の「健康体育」と同様に、授業日程や時間割の組みかたを変更することである。

②－2－5. 基礎セルフディベロップメント（座学的要素：中）

「基礎セルフディベロップメント」は、水曜 1・2 限に設定される通年科目で、基本的にはそれぞれの時限で講義とグループワークをおこないながら進められる。特に、1 年間で 7 領域の学問分野に触れつつ、毎回のグループワークや、年度末のグループ発表も課されることから、座学的要素も持ちつつも、グループワークによりそれが軽減される科目でもある。そのためか、「有用感あり」の記述は「有用感なし」よりも多かった⁷。

まず、「有用感あり」の記述からは、「社会学で紹介された社会化という考え方たに興味をもった」などのように、ある授業で示されたその専門分野の概念や知識などを例示して、それに関心をもったという具体的な記述が散見された。また、「現代学で、沖縄問題の具体的な内容をよくしれて良かった」のように、昨今の社会問題に対する知識を深められたことへの満足感もみられる。このほかにも、さまざまな学問に触れることができ、それにより視野が拡大することができたという。単に知識や技能を習得できたという達成感だけでなく、知識や考え方の幅が広がることへの喜びにも触れることができていることがわかる。

また、「自己の探求 I」と同様に、グループワークをつうじての有用感も示されている。学部横断型クラス編成により、グループワークでのグループのメンバーがさまざまな学科の学生で構成されることで、他学科の友人ができしたことや、他学科ならではの意見を聞くことができている。このグループワークについては、グループのメンバーがたびたび変更されることで、さらにいろいろ人の意見を聞くことや、新しい友人ととの出会いにもつながっている。

「有用感なし」の場合は、先行報告でも示されていたような、グループワークのグループ編成への疑問、教員の言動への不快感、教員により取り扱われる内容や学生の負担が異なることへの不公平感などが示されていた。このうち、三点目の担当教員により授業内容が異なることについて、2010 年度にはみられなかつたような、「同じ学問の他の先生の授業を受けたい」という意見もみられた。

その他、授業の進めかたや内容への疑問も示されている。まず、章末資料での掲載は少な

いが、この科目の必要性や意義、目的がわからず「役立たない」とする学生も多数みられる。また、「アカデミック・スキルについては、専門分野の学習をつうじておこなうほうがよい」という意見は、上述の「コンピュータ活用基礎1」でみられた実践に供することへの期待感につうじる。そして、「他の科目でグループワークがあるので、ここでは必要ない」という意見は、本稿の冒頭で「グループワーク過多」への危惧を提示したが、学生もそれを感じていることがわかる。

一方、受講する学生の問題点を指摘する学生も1名いた。

- ・クラスによるものだとは思うが、私の基礎セルフディベロップメントのクラスの人たちは、授業中に騒いだり、知識がなさすぎたり、あまつきえ寝たことを注意されると逆ギレするような人ばかりで、1年間この授業が辛かった。先生方が必死に教えようとしてくれていることを無碍にしてはいけない（戒め）。

先行報告では、グループワークでのグループのメンバーの意欲の低さのために、自分の学習意欲まで低減させられた学生がいたことが示されていたが、ここではグループだけでなく、クラス全体の学生の学習態度や意欲により、自分の学習意欲が低減させられたことが示されている。学生の特性にも留意しながらクラス編成をすることが重要であると思われる。

一方、有用感の有無には分類されなかったが、先行報告と同様に、欠席や遅刻の判定基準が「厳しい」と感じたり、「教員により違う」ことなどへの不満が多数みられた⁸。「遅刻を認めるべき」という考え方からは、時間厳守という基本的なルールが身についていないということの裏返しでもある。入学前に学生の学習意欲を高めたり、生活習慣を再確認できるような取り組みの必要性がうかがえる。

これらの点をふまえると、この科目での有用感のポイントとして、学科の専門科目では触れる機会のない学問領域にふれることがある。このことを「有意義だ」と感じる学生とそうでない学生とにわかることから、学生自身の特性として今までに触れたことのない知見や価値観に触れることが自体を「楽しい」とか「有意義だ」と思えるかどうかが重要であることがうかがえる。

④-2-6. 日本語リテラシー（座学的要素：強）

「日本語リテラシー」は座学的要素の強い科目ではあるが、授業時間中の課題作成など、個人実習や作業が含まれている。その点では、座学的要素は軽減されるといえるが、實際には「有用感あり」は「有用感なし」と比較すると少数であった。

有用感をもてなかつた学生の意見としては、「必要性がわからない」「難しかった」など、ごく簡潔な感想にとどまる場合が目立つ。そこで、記述を総合して「必要性がわからない」「難しい」とする理由を探ると、前者は「高校の延長みたいな感じ」や「ただ言われた通りに書いているだけ」という理由が散見された。後者は、「社会に出ても使用しなさそうな漢字が多く含まれていた」という理由が多くみられた。日常生活のなかで活用される機会の少ない知識を学び、それが試験で問われていたことに、疑問が提示されている。この「実用的で

ない」ということと関連することでは、「論文やレポートの作成方法を教えてほしい」というような記述も散見された。

また、「日本語リテラシー」でも、教員によって授業の進めかたや評価方法が異なることへの疑問や、課題への対応、たとえば「添削の仕方が雑だった」という記述や、「先生ごとの意見が違って添削の評価が上がったり下がったりするのはやめてほしい」という記述がみられた。これは、先行報告でも言及したような、同じ科目を受講しているのに教員による差異があることから、何らかの不公平感をもっているケースである。この場合、授業内容に有用感を持てたとしても、授業への評価は下がる場合もあることがうかがえる。

一方、有用感をもてた学生の記述からは、提出物へのフィードバックをしてくれることへの評価が高いことがうかがえる。また、その学習内容も、文章の読解や要約など、大学生の学習にも必要な技術を学べたという点に、有用感をもっていることがわかる。

これらのことから、上述の「コンピュータ活用基礎1」と同様に、授業で学習した知識や技能が、他の科目や日常生活、卒業後の職業活動に活用できるかどうかが、有用感の有無に影響を及ぼしているといえる。

@-2-7. 外国語（座学的要素：強）

先行報告でもふれたように、外国語の授業は座学的要素は強いが、会話や、音楽、映像の教材の導入により、学生の五感を刺激することで、座学的要素を低減することができる科目でもある。それでも、記述がえられたなかでは、学生の「有用感あり」は「有用感なし」よりも少しだけ多い結果にとどまった。

「有用感あり」の記述から、外国語の授業をつうじてえられたこととして確認されることは、卒業後に役立つという実感だけでなく、視野の広がりや学ぶ意欲の高まりである。特に、英語以外の言語を初めて学ぶ学生が、その言語の文化にもさらに関心を高めたことも記述では示されていた。このほかでは、担当教員の進めかたや教えかたにより、「充実していた」という満足感もえられている。ここでも、教員の工夫により学生の有用感が変わることがわかる。

「有用感なし」の記述では、内容と形式の両面にわけることができる。内容面では、「英語は高校レベルだった」との指摘が散見された。それにより「興味を高めることができなかつた」という指摘もみられた。また、「会話重視」の授業への否定的な意見もみられた一方で、「話せる」ことを重視する授業を期待する記述もみられた。これらは学生が授業に期待する内容がさまざまであることから、そのバランスに配慮する必要があることがわかる。

形式的な面では、ネイティブの教員の場合に、授業内では説明も教科書もその言語しか使われないことへの不満が散見された。このような場合は「コミュニケーションも何もできずにおわってしまう」という記述のとおりの事態にもなりかねず、学生の学習意欲以前の問題が生じる。そのことと関連して、習熟度別クラス編成を希望するような記述もみられた。これらの点に共通するのは、「学生自身のレベルにあった授業」への希望である。習熟度別については、英語は TOEIC の点数によるクラス分けがなされているようであるが、そのことへの不満もみられ、なんらかの改善を期待する記述も散見された。

また、先行報告や他の科目的記述でもみられたように、「外国語」でも教員による差異に不公平感をもっていることがわかる記述がみられた。たとえば、教えかたの違いや、定期試験の方法やテキストの参照の可・不可が異なること、さらには採点基準が異なることが指摘されていた。これらは、教員間の事前の打ち合わせや、教室での説明などで解決できる場合もある。

このほか、有用感の有無のどちらにも含まれないが、学科によっては外国語の授業数が多くすることへの不満が多くみられた。そして、「外国語を減らして専門科目を増やすべき」という意見や選択できる言語に制限があることへの不満もみられた。これらは学科のカリキュラムとの兼ね合いもあり、改善が難しい問題ではある。

これらのことから、特に学習経験のある英語については、それまでよりも高いレベルでの授業を期待している一方で、学生が自分のレベルにあった授業を期待していることもわかる。この点からは、学生が高校まで学習済みのことを繰り返すことに抵抗を感じていることがわかる。それだけでなく、外国語の授業ではあっても、ネイティブの教員による当該の言語だけで授業が進められることには、不満も示している。

一方、高校まででは未習の言語に触れた学生は、新しいことを学習する楽しさや、その言語の文化にふれ、新しい知識を習得したり、体験するきっかけにもなっており、充実感をもつことができている。

②－2－8. 仏教概説1（座学的要素：強）

「仏教概説1」は、自由記述でも「グループワークを取り入れると楽しくなるのでは」という意見がみられたように、座学的要素の強い科目である。このため、学生の評価は低くなる可能性があるが、記述数では「有用感あり」が「有用感なし」よりも多かった。

この科目は仏教という宗教にかんすることを学ぶ科目であるだけでなく、「建学の精神」を学ぶことを目的とした科目である。このことから、本学の背景についての理解を深めることができるだけでなく、宗教という科目的性質上、学生自身の考え方や人生観に影響を与えるなどの得るものがあったという。このほかにも、章末には掲載していないが、「先生のお話が印象に残っており、普通考えることのないような深い事について改めて考えるよい機会になりました」というものもあり、学生にとっては新しい視点での考察のきっかけが与えられていることがわかる。

一方、「有用感なし」からは、この科目を学ぶことで、どのようなメリットがあるのかがわからないという意見や、そもそも学ぶ意味がわからないという記述がみられた。ただし、これらは担当教員の説明の工夫により、学生の評価を高めることができることは、先行報告で示されている。

一方、形式面では、学部横断型クラス編成のメリットが生かされていないという指摘や、担当教員により授業内容が異なることへの疑問が提示されていた。「教授によって授業内容に差がありすぎる。テストも持ち込み可、レポートの有無など統一してほしい」という意見もあり、学生は何らかの不公平感をもっていることがうかがえる。また、仏教という視点からの説明と思われるが、教員によっては震災による福島での原子力発電所の事故への言及があ

り、それにより学生が不快な思いをしたというのも散見された。これについても先行報告で言及されているように、内容に関連した社会問題に言及するときも、学生に不快な思いをさせない工夫と注意は必要となる。教員の工夫ということにおいては、学部横断型クラス編成を導入しているという点でも、グループワークの導入なども検討されてよい。

先行報告で言及されていないことについては、授業概要の説明がなくとも、学生が「この授業を受けて、何かを学べた」と感じることができるような（有用感を持てるような）工夫は必要である。

これらのことから、これまでにもみられたように、今までにふれたことのないような考え方や価値観に刺激をうけ、学生によっては人生観への影響を感じる場合もある。これらの点に有用感をみいだす一方で、学部横断型でクラス編成がされているにもかかわらず、そのメリットを生かすことができていないことへの不満も一部にはみられた。このほかでは、同じ科目を担当する教員間での差異への不満もみられ、これらの形式的な点を解消することで、有用感が高まる可能性がうかがえる⁹。

②－2－9. 武蔵野 BASIS 基礎（座学的要素：強）

「武蔵野 BASIS 基礎」は、「有用感なし」の記述数が、「武蔵野 BASIS」対象科目の中で最多である。座学的要素が強いことだけでなく、その学習内容や授業の進めかたに否定的なコメントをしているケースが目立つ。

「日本語リテラシー」の記述でも、高校で学習したことを大学でも学習することに対して抵抗感が示されるケースがみられたが、「武蔵野 BASIS 基礎」でも、同じような記述は多くみられた。また、高校での学習と関連することでは、高校時代に多くの時間をかけて学習しなかった分野を学習することを、成績上不利になるととらえて、否定的な意見を述べている場合も多くみられた。また、そのような一般常識的な知識の学習よりも専門科目の授業を増やしてほしいとか、学科の課題のさまたげになると感じる学生や、看護学科の学生のように、専門分野をより多く学習したいという記述もある。

その学習にあたり、学生の記述で指摘されていたこととして、時事的な話題と関連付けられ、テキストには沿わない講義内容に否定的な感想をもった学生もみられた。また、試験範囲が授業内の未習部分に及んだことがあったことや、テキストを最後まで終えてから試験をしてほしいというものも散見された。

「有用感あり」の記述からは、「有用感なし」の記述とは反対の記述がみられる。たとえば、高校での復習になることを否定的にとらえる学生がいる一方では、それを一般常識の再確認の場ととらえたり、就職試験の対策ができるなどとして、そのことに有用感を示す場合みられた。また、高校の時に多くを学習しなかった分野を学べたことや、教員によっては身近な事象と関連づけて説明されている場合があったりすることに有用感を感じるなど、有意義な時間となっている場合もある。

このように、専門分野の学習への期待がある一方で、それとは直接結びつかないような学習を「無駄」と感じる傾向にあることがわかる。また、成績評価の点で不利になるようなことを、嫌う傾向にあることもわかる。

そして、同じ授業内容でも、学生によっては有用感を見出す場合もあれば、そうでない場合もある。これは、その授業をつうじての学びを学生がどのようにとらえているか、具体的には授業の目的を理解するだけでなく、そこで学んだことは別の専門科目の学習や就職活動、卒業後の職業活動にとっても必要な知識や技能であることを理解していることによっても変わるとと思われる。

④－3. 本稿の知見と今後の課題

ここまで、科目別に有用感の有無の根拠を探ってきた。それぞれの科目で示された内容をもとに、共通教養科目での有用感を高めるポイントを整理しておこう。ここでは、授業の形式的なことにつかわる部分と内容的なことにつかわる部分とにわけて確認する。

授業の形式的なことについては、学部横断型クラス編成が学生の有用感に影響を与えることが確認された。この学部横断型クラス編成がなされた科目の多くでは、グループワークなど、そのメリットをいかすような授業形態を取り入れることで、学生の有用感が高まる傾向をみせていた。これは、「自己の探究Ⅰ」や「基礎セルフディベロップメント」、「健康体育Ⅰ」での有用感が高かった一方で、「仏教概説Ⅰ」の有用感がそれほど高くないことからもうかがえる。「仏教概説Ⅰ」はこれらの科目の中では座学的要素が高いことが、その有用感の高低を決定している可能性もある。もっとも、高い有用感が示されていた科目でも、「自己の探究Ⅰ」ではグループのメンバーと合わなかったことや、「基礎セルフディベロップメント」では同じクラスの学生の態度に嫌気がさしたという記述がみられた。これらはごく少数の記述ではあるが、授業の形式的な部分への不満がみられれば、学生の有用感が高まらないことを示唆している。つまり、座学的要素の調整という形式的な部分を工夫したとしても、授業がその形式的な部分でのメリットを生かせていない場合は、学生の有用感が高まらない可能性がある。

のことから、学生の授業評価の構造としては、形式的なことの評価が先にあり、それが満足されたときに内容面での評価ができるようになっていることがわかる。授業のクラス編成によって、授業内容には肯定的な評価をしていても、有用感が高まらない場合もみられたためである。この点からは、学生の有用感が授業全体の好感度に影響し、それが授業評価の結果としてあらわれることもわかる。

それでは、どのような授業内容が、学生の有用感を高めるのか。これまでの記述をみると、次のことが指摘できる。

第一に、授業の内容が高校までの学習の繰り返しや復習にとどまる場合には、有用感が高まらない傾向もみられた。これは、「武蔵野 BASIS 基礎」においてその傾向が顕著であった。また、「日本語リテラシー」では、授業内で作業があるにもかかわらず、つまり、座学的要素が軽減されているにもかかわらず、学生の評価が低いことから確認される。

第二に、高校までに学習したことの繰り返しではなく、新しい知識の学習や体験をとおしての充実感が、学生の有用感を高めているといえる。これは、「基礎セルフディベロップメント」や、「外国語」のうち学習経験のない言語（英語以外）を学ぶ学生にみられた。

第三に、その科目で学んだことがどのように活用できるかが明確であることが、学生の有

用感に影響を与えていていることもわかる。これは、「コンピュータ活用基礎1」や「日本語リテラシー」などから確認された。その科目的目的や目標の説明が必要であることは先行報告でもふれたが、それだけでなく、それを学生が理解するだけでなく、納得したうえで学習意欲を高め、学生自身で実際の学習活動に結びつけることが必要であることもわかる。それと一緒に、学んだことを活用できるような実践の場を、教員の工夫により提供することも必要である。

第四に、「武藏野 BASIS 基礎を学ぶ時間を見護の科目や技術指導の時間にあててほしい」という看護学科の学生の記述にもみられるように、共通教養科目ではなく専門科目をより多く受講することへの希望もある。このような、目標が非常に具体的で明確な学科の学生にとっては、共通教養科目を受講する目的は、さらに曖昧になり、受講意欲を高められないことも危惧される。これは、「武藏野 BASIS」のみならず、共通教養科目を設定している大学や学部にとっての検討課題となると思われる。

これらの点を総合すると、共通教養科目ではあっても、その講義内容が受講生の専門分野にどのように関連するかを示すことで、学生の有用感を高めることができるとと思われる。なぜなら、高校まで学習したことの繰り返しには否定的であり、かつ、新たに学習した知識や技能が他の科目や専門分野の学習に活用できることへの期待が示されていたからである。このことは、本学の学生の意識として、「大学の授業は、学問的であること」への期待感があることを示唆している。したがって、教員の工夫により、「学問的であること」や「専門分野の学習に寄与しうること」を実感させることで、共通教養科目の授業評価を高めることができると思われる。

その一方で、本稿が分析の対象とした共通教養科目には、さらなる検討課題が残る。それは、学部横断型クラス編成をどのようにおこなうかということである。「武藏野 BASIS」は特定の学科のみに設定された専門科目ではなく、全学共通の教養科目で、あらゆる学科や専攻、専門分野の学生に必修として課され、さらに科目によっては学部横断型クラス編成を採用している。たしかに、学部横断型クラス編成に対しては、学生の多くが高評価をしている。しかし、そのメリットを生かせない場合は評価が低くなる場合もあるし、そのような形式的な工夫のみで授業評価を高めることは、授業内容の改善を二の次にするという本末転倒も生じる。授業評価の目的が授業改善にある以上は、授業内容の改善を第一義とするべきではあるが、本稿の分析からは、授業の形式的な部分への評価が、内容への評価に先行する傾向が確認されたのも事実である。

このため、授業評価をより高めることができるような、共通教養科目ならではのクラス編成の方法論が必要となる。北條（2012）は、授業評価の結果は教員個人の能力や努力には還元できない要因、具体的には入学生の特性によっても変化すると指摘する。つまり、学生の有用感は、教員が個人の努力や工夫をする以前に、学生の学力や行動特性、意識などにも影響を受けることになる。そうだとするならば、本稿が検討の対象とした共通教養科目のうち、学部横断型クラス編成を採用する科目においては、教員の工夫が及びにくい場合も考えられる。このため、あらゆる層の学生の有用感を担保できるような検討は必須である。つまり、教員の工夫で学生の学習意欲を担保できるような環境を整えたうえで、内容でも学生の学習

意欲と学習成果を担保できるような教員の努力が必要となる。ただし、学生の学習意欲の背景にある学生の特性との関連については、本稿が分析の対象とした授業評価では明らかにすることはできず、今後の検討課題となる。

〈註〉

¹ 先行報告は岩田弘三、北條英勝、黒河内利臣による共同執筆であるが、それぞれが担当した章は独立した分析にもなっている。このため、本稿における引用表記では、それぞれの論文の単独表記とすることを、あらかじめおことわりしておく。

² 学生が授業を評価するにあたり、「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」という（岩田 2012, p.23）。また、山地・橋本（2012）では「納得感」という概念を提唱し、それが「学生が自主的に授業に参加し、社会から期待される諸能力獲得に向けての学習活動を行う原動力」(p.27) としている。授業評価の分析をおこなうにあたっては、この視点も参考になると思われる。

³ 2011 年度の授業評価の実施の詳細については、本紀要所収の岩田・北條論文を参照されたい。本稿における留意点としては、以下の二点がある。①本稿の分析に用いる自由記述データは、ごく一部には再履修生が含まれるが、その内容は、基本的には学生が約 1 年間の大学生活を経たうえでのものとなる。②薬学部薬学科は「基礎セルフディベロップメント」を受講しないためにデータがえられておらず、本授業評価の分析の対象外となる。

⁴ 「有用感あり」、「有用感なし」の分類は、以下の基準とした。カリキュラムや時間割などに関連するような学生の学習意欲の有無以前に規定される形式的な部分への感想ではなく、受講したからこそ表明できる感想のみを分類の対象とし、以下の順序で分類をおこなった。①特定の科目名をあげている場合は、その科目に対する記述とする。特定の科目名をあげていない場合や、その内容からどの科目への記述かが判別つかない場合、武藏野 BASIS 全体への記述がみられる場合は、特定の科目ではなく「全体的」に分類した。②①の分類をふまえ、その科目を受講したことでなんらかの肯定的な感想をもった場合は「有用感あり」として、否定的な感想をもった場合は「有用感なし」として分類した。また、そのいずれにも分類されないものは、單にその科目への記述としてカウントした。なお、②の段階における分類例は以下のとおりである。(1) 有用感あり：「役立った」、「満足だった」、「ためになつた」、「よかったです」、「充実していた」、「楽しかった」、「おもしろかった」、「興味がでた（興味深かった）」など。(2) 有用感なし：「ためにならない」、「つかれた」、「何の役にたつ科目なのか」など。(3) その他：欠出席のとりかたなど、その基準に言及したもの。授業回数や時間割など、授業日程にかんするもの。単位認定の基準にかんするもの。また、記述のなかでひとつの科目に対して有用感の有無を同時に記載しているときに、その記述を「有用感あり」と「有用感なし」の両方に分類するのは、評価の人数分布の傾向をみるのではなく、記述の内容から有用感の有無の根拠を探るための措置である。なお、「特になし」など、記述はされていたが特に何も言及されていないものについては、「記述なし」とみなしたため、分析の対象とする 996 件には含まれていない。

⁵ 表@-2、表@-3 のいずれも、コメントの有無と有意義度との間には、0.1% 水準で統計的有意差が確認された。

⁶ 以下で示される「座学的要素の強弱」については、その科目名や自由記述から推察される一般的な傾向をもとにしたものであり、必ずしも当該の科目の全担当教員が同じようなスタイルで進めているとは限らない。

⁷ 「基礎セルフディベロップメント」については、先行報告で示されたように、前年の 2010 年度の授業評価では否定的評価が非常に多かった科目である。それと比較し、2011 年度では有用感が高まったとするのは早計である。なぜなら、2010 年度の授業評価を用いた先行報告では、遅刻や出席の判定基準や時間割にかんする不満が述べられている記述をすべて「否定的評価」に含めたためである。今回、それに類する記述は、有用感の有無のどちらにも含めなかつたため、2010 年度の授業評価においても、授業内容にかんする評価に限定すれば、「基礎セルフディベロップメント」は、一定の肯定的評価をえていた可能性はある。

⁸ 先行報告でも付記したように、学生には明示していない基準ではあるが、授業開始後 15 分以内の場合は「遅刻」という出席評価をおこなっている。これは担当する 21 名（2011 年度の場合）の教員に共通の基準であることから、教員の何気ない言動や他クラスの友人からの情報などをもとに、教員やクラス間の差異を感じ、場合によっては不公平感をもつてることがわかる。

⁹ 「仏教概説 1」では、宗教の科目であることや、武蔵野大学が仏教系の大学であることに関連するコメントを残していたものが散見された。たとえば、「入学前にもっと仏教学という事を広めたほうが良いと思う。キリストの人は仏教が必修だとこの大学に入れないと思うし、仏教は必修より選択でも良いのではないかと思う」や「仏教について学んだが、本校は『浄土真宗』であるため経を唱えることが重視されているはずなのに、それに触れる機会が少なかった」というように、個人の信仰や教義に言及しているものもみられた。また、2011 年度前期に「仏教概説 1」を受講していたと思われる学生であるが、「仏教の授業時間が短縮されたのは、高楠先生（引用者追記：武蔵野大学創設者）に失礼じゃないのかなと思った」というコメントもみられた。この「授業時間が短縮された」というのは、2011 年度前期に東日本大震災後の夏季の節電を考慮して授業期間が 16 週から 12 週に短縮されたことをさしていると思われる。

参考文献・資料一覧

- 岩田弘三・北條英勝・黒河内利臣「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」『武蔵野大学教養教育リサーチセンター紀要 The Basis』第 2 号、pp.13-69
- 岩田弘三（2012）「各科目の特性と授業評価」、岩田弘三・北條英勝・黒河内利臣、前掲第 2 章、pp.16-33
- 黒河内利臣（2012）「自由記述からみた全学基礎教育課程についての評価」、岩田弘三・北條英勝・黒河内利臣、前掲第 4 章、pp.48-69
- 北條英勝（2012）「武蔵野 BASIS に関する諸特性の空間」、岩田弘三・北條英勝・黒河内利臣、前掲第 3 章、pp.33-48
- 山地弘起・橋本健夫編著（2012）『学生の納得感を高める大学授業』ナカニシヤ出版

章末資料

ここでは、当該の自由記述のうち、約 1 割程度（件数の多いものは 10 件程度）をランダ

ムに抽出して掲載する。明らかな誤字・脱字以外は基本的に、原文のまま掲載している。

■武蔵野 BASIS 全体

▼有用感あり（記述数：128 件、以下同）

- ・どの授業も、高校で習うものとは、全く違っていて、とても興味深く、おもしろかったです。ありがとうございました。
- ・なかなか接点のない学部の人たちと出会うという貴重な体験が出来た。
- ・非常に有意義な時間を過ごすことができたのでよかったです。来年も続けてほしい。
- ・武蔵野 BASIS では学部横断型であり、入学前に期待していた以上の内容でした。様々な分野の学習を通して学力の向上や身体の向上、スキルを身につけることができ満足です!!
- ・武蔵野 BASIS は社会人として必要なスキルの基本を学ぶのに良いと思った。自分自身、ためになることが多く、やって良かったと思った。
- ・学部横断型クラス編成は友達も沢山できたりし、他の学部の人と話せて、価値観が違ったりしてとてもよかったです。
- ・全体的に充実感のある授業だし、今後役立つものが大半でした。また、何故これが必要か、ということでも学ぶことができ、高校の時とは違う意欲が湧きました。
- ・他学部の人達と一緒に授業を受けるのは、色々な視点や新たな考え方などもあり、とても楽しかったです。
- ・学部横断型のクラス編成により、他学部の人とも交流することができて、学ぶことや感じることが多くとても良かった。
- ・他学部との交流が深められてとても良かった。内容は教養的な部分がやしなえて良かった。

▼有用感なし（57 件）

- ・クラス編成に問題はないが、クラスごとの授業内容に差があることが気になった。
- ・何をやっているのか、何のためにしているのかわからない授業があった。普通に一般教養を学びたかった。
- ・授業によってはあまり学生が参加できていないものもあり、そういう面では学びについて関心を持つことができなかつた。学生が参加できる授業をもっとしてほしい。
- ・これらの授業を行う意味を、もっと教えてほしかった。よくわからないままよくわからない内容が始まるといった印象がある。
- ・学部横断型クラス編成とあるが、ほとんどのクラスがほぼ同じメンバーなので、もう少し学部を授業によってバラけさせた方がいいと思う。
- ・看護学部に武蔵野 BASIS は必要ないのではないかと感じた。武蔵野 BASIS 基礎を学ぶ時間を見護の科目や技術指導の時間にあててほしいと思った。

▼その他（13 件）

- ・授業の内容などのシステムより、講師によって授業への意欲が左右されると感じた。
- ・同じ日に、必修を離れた時間（1限と5限など）にしないで、もっとまとめてほしかった。

■健康体育（座学的要素：弱）

▼有用感あり（157 件）

- ・体育も、一見関係ないように思えるが、先生からの話では、この歳に身体をきたえておかないと、老後の身体に大きな影響が及びやすいと知れた。
- ・大学生になるとなかなか体を動かす機会がないと思っていたので、体育があつてよかったです。また、他の学科の人たちともとても仲良くなることができました。

- ・「健康体育」の授業で、身体運動の大切を感じた。但し、先生の話が多過ぎで、練習する時間が短くなってしまった。残念だと思っています。
- ・体育はスポーツ系から遊びなどたくさんの種類から選べることがよかったです。
- ・健康体育はあまりかかわりのない他学部の人たちといっしょに体を動かすのがたのしかつた。
- ・大学にも体育があることに驚いたが、やって良かったと思う。身体がなまることもあるので通年がいいかなと感じた。
- ・健康体育Ⅰでは、身体を動かしながら皆とやるので、話したりするだけよりも輪が広げやすいなと思った。
- ・健康体育では運動能力重視ではなく、自分の運動に対しての意欲などの中身が大切なだと学び、とても良い授業でした。
- ・体育は身体を動かす時間が少なくなっていたので、身体を動かすことができてよかったです。また、身体を動かしながら、友だちと協力したり楽しむことができてよかったです。
- ・体育の授業を通じて、体を思いっ切り動かしながら、他学部の人と交流し、様々な人と友だちになれてとても良かった。

▼有用感なし（6件）

- ・体育で、事前の説明と事情が違っていることがあった。安易な説明はやめていただきたい。
- ・荷物が多くて家が遠い人にはわざわざ持ってくるのが大変。

▼その他（25件）

- ・「健康体育Ⅰ」は、1年だけでなく、2年生になってもやりたかった。
- ・大学生になると体育以外での運動をする機会がすくないので、健康体育Ⅰは前期・後期でなく通年であって欲しい。

■自己の探求Ⅰ（座学的要素：弱）

▼有用感あり（173件）

- ・自己探求Ⅰで、初めて会った人たちと、自分の意見をぶつけたり、他人の意見を聞いて、そういう考え方もあるんだ、と新しく視野を広げたりすることが出来ました。初対面の人には何かを言うのがすごく苦手な私でしたが、楽しく思っていることを交すことが出来て、良かったです。他人の意見を受け入れる大切さを知りました。
- ・「自己の探求」がとても楽しかった。もう少し、期間を長くしてほしい。
- ・入学してすぐに「自己の探求Ⅰ」があったが、なかなか人と関わることが出来ない人にとっては、グループをあらかじめ作っておいてあげたほうがよかったですように感じました。
- ・自己の探求Ⅰがすごく良かった。実施する時期も、大学に入りたての友達が少ない時だから、いろいろな人と交流を深める良い機会になった。これからも続けてほしい。
- ・自己の探求がたった2日でグループの絆がすごく深まってコミュニケーション力もついてとても良い授業だった。
- ・自己の探求を4月の初めにやることで、自分がどんな人間なのか理解でき、アドバイスももらえたので、大学生活の送り方を考えられた。
- ・自己の探求Ⅰの授業は初めはあまり打ちとけられなかったが、話し合いをしていくことで、相手の意見をよく聞けるようになり仲良くなれ、とても有意義な時間を過ごせた。
- ・自己の探求Ⅰでは、長時間意見をしゃべること、自分にはこんなにもはなしたいことがあったのだとおどろいた。
- ・自己の探求で、自分のことを色々な視点から見れて知ることができたのはとても良かった。

- ・自己探は、初めて友達ができるまで、2日間ずっと話し合って今でも良い関係を続けているので、とてもよかったです。

▼有用感なし（11件）

- ・自己の探求の授業の意味は最後までよくわからなかった。
- ・自己の探求はグループの人とあわずにあまり楽しめなかつた。

▼その他（8件）

- ・「自己の探求Ⅰ」の時間は少し長かった。
- ・自己の探求は2日間だけではなくて、1タームにしたほうがいいと思いました。（グループワークと自己の発見が重要な件。）

■コンピュータ活用基礎1（座学的要素：中）

▼有用感あり（46件）

- ・コンピュータ基礎が、本当に苦手な人でもついていける内容で良かった。
- ・コンピュータ基礎や日本語リテラシーはめんどうだと思うことは多かったけれど、ふり返ってみると、自分のためになった授業だと思います。来年も続けて、後輩達にこの授業を受けてもらいたいです。
- ・コンピュータ活用基礎Ⅰについては、今後ワード・エクセルは必要になってくることなので学習できてよかったです。
- ・コンピュータの授業ではMOS検定など、社会に出たときに役立つと思った。

▼有用感なし（44件）

- ・「コンピュータ」はさらっと学んだだけでいまいち身に付いた感じがないので、通年などにして細かく学べると良いと思った。また学んだものを活用する機会がほぼなかったので、役立つ実用的な内容を教えた方がいいと思った。
- ・コンピュータ基礎は予め個人個人のレベルをチェックした方がいい。ワードは使えてもメールで添付できなかつたら意味がないと思う。
- ・コンピュータ活用基礎の内容が軽すぎると思う。課題をもっと提出させるなどしないと身に付かないのでは？
- ・コンピュータ活用基礎Ⅰについて、せっかく習ってその時は身についていても、いざ使おうと思うと、使い方をかなり忘れていました。授業では、先生がやっている通り、教科書通りに操作するだけなので、その作業を使って、自分で何か作るというような課題を授業でやりたかったです。また、定期的に使っていないと忘れるということが分かりましたので、頻繁にパソコンでの作業をしようと思いました。

▼その他（6件）

- ・コンピュータ活用基礎が5、6限だったり政治経済学科は特に時間割が遅かったので、学科関係なく時間を選べるようにしてほしいと思いました。

■基礎セルフディベロップメント（座学的要素：中）

▼有用感あり（195件）

- ・「基礎セルフ」でのグループワークとても充実していました！
- ・基礎セルフディベロップメントでは、今まで興味のなかった分野に浅く関わることで視野が広がるし、他の学部の人と話しあったり毎回プレゼントがあるので有意義だったと思い

ました。

- ・基礎セルフでは、たくさんの他学部の人たちと交流ができて、親交を深めることもできた。全体的に、とても有意義な授業内容だった。
- ・基礎セルフなどで来年から有明キャンパスに行く前に他学部、学科の人達の意見をきくことができたのでよかったです。また、基礎セルフで「コンピュータ活用基礎Ⅰ」の内容などがとても役に立った。
- ・基礎セルフはこの大学でしか学べないと思うので、良かったと思います。1年生のうちに学べて良かったと思います。
- ・基礎セルフディベロップメントはいろんな勉強が学べて楽しかったです。グループワークのときも自分の意見が少しずつ言えるようになってよかったです。
- ・基礎セルフは、自分の考え方や発想が豊かになったのを感じました。
- ・基礎セルフは、多くの学問を学ぶことができて面白かった。
- ・基礎セルフ等で広い範囲の学習ができるることは、大学ならではの学びだと感じました。また基礎学力やコミュニケーション力の大切さを実感することが多かったです。
- ・基礎セルフで、自分の意見を言ったり、他の人の意見を聞くことで、また一つ学べたと思いました。班で協力してまとめるということを学べたと思いました。
- ・「基礎セルフディベロップメント」でいろんな学問に触れられて楽しかった。

▼有用感なし（73件）

- ・基礎セルフディベロップメントについて、いわゆるアカデミック・スキルと呼ばれるもの専門の学問分野・領域においてつちかわれるべきものだと思うので、学生の興味・対象が分散しがちな1年次においてはあまりためにならないと思う。
- ・基礎セルフが、各先生のやりたい内容を押しつけた形で行われたので、やっていてつまらないし興味もおこらなかった。基礎セルフの先生で生徒をバカにして「自分の見解が正しい」と主張する先生がいて気分が悪くなったり、つまらなかった。
- ・基礎セルフは本当にためになるのか疑問。
- ・「基礎セルフディベロップメント」は講師によって授業の進め方が違いすぎる所以、よりよい理解の為にも進め方くらいは統一してもよいのではないか。
- ・基礎セルフディベロップメントについて、グループワークは他の科目でも多くあるので、8単位を使ってやらなくて良いと思いました。
- ・クラスによってコピー代に差があるのがおかしい（基礎セルフ）。
- ・基礎セルフディベロップメントでの授業中のグループ編成については毎回ちがうグループにした方がもっと色々な意見や理解ができるのではと感じた。

▼その他（20件）

- ・基礎セルフの出席判定が厳しすぎるかと…せめて1限は避けるべき。または遅刻許可。
- ・基礎セルフディベロップメントが1限だったのでだいぶ辛かったです。

■日本語リテラシー（座学的要素：高）

▼有用感あり（43件）

- ・日本語リテラシーの授業では毎回課題があり、先生が一人一人の文章を見てくれるので、やりがいがあったし、力がつく授業だと思いました。
- ・日本語リテラシーは、読解、内容理解など、社会に必要な能力を少しでもきたえる事ができて良かった。
- ・日本語リテラシーに関しては、担当してくださった講師の先生のおかげもあるだろうけど、

1分1秒、とても意味があった。しかし、もっとディスコースマーカーについてやってくれれば理解力は上がったと思う。

- ・日本語リテラシーでも、要約のしかたなど学べてよかったです。

▼有用感なし（108件）

- ・日本語リテラシーの先生がクラスによって対応が違うという点に不満をもった。
- ・「日本語リテラシー」は実際には役に立たないことを学ばせているように思う。特に漢字においては難解で、日常で使わない字が多すぎるよう思う。
- ・日本語リテラシーについては、まず、授業の内容が難しすぎる。先生は課題文が簡単だと思ったのに、実は多くの人にとっては、ほとんどわからない。
- ・日本語リテラシーの授業の内容が難しく、理解しにくい。
- ・リテラシーがむずかしかった。もっとわかりやすく丁寧な授業だったらと思う。
- ・日本語リテラシーは大学でやる必要がないと思う。全くできない人がいることがおかしいし、高校の勉強は何のためだったのか分からぬ。
- ・日本語リテラシーは漢字も課題も毎週あったため、それだけに時間がかかり、他の科目がおろそかになってしまった。学科の科目で後期には書評を書く科目があり、他の科目とのバランスを考えてほしかった。
- ・日本語リテラシーは先生によってかなり評価の（言っていることも違う）仕方が違うので差ができると思うので評価の仕方を統一して欲しい。
- ・先生によって要約の仕方（どこに重点を置くか）が違うので、事前に先生同士で統一すべきだと思います。
- ・「日本語リテラシー」は、要約とかじやなくて、日本語について勉強したかった。敬語など。

▼その他（2件）

- ・日本語リテラシーは才能だし BASIS 基礎の数学は小中学生でもできる内容に対して社会学は高校で学習しないとできない。
- ・日本語リテラシーは再テストはないですか？

■外国語（座学的要素：高）

▼有用感あり（50件）

- ・外国語は前よりも学びに対する意欲がました。全体的に楽しい授業ばかりです。
- ・私自身すごい勉強になったなと思います。初めて触れた中国語など、初めて授業スタイルの中でいい先生方に教えて頂いたおかげでとても充実していたと思います。
- ・外国語は、必修にしてよかったと思う。外語語も勉強することで視野が広がった。
- ・外国語では資格も取れたり、今後社会に出たときに役に立つと思うので良かったです。
- ・外国語では初めて韓国語というものを学び、外国語に対して興味が前よりも増して持つことが出来た。もっと韓国語を学んでいきたいと思った。

▼有用感なし（47件）

- ・外国語のクラス分けはただ分けるだけでなくランクで分けてほしい。そうすればついていけなくなるといことはなくなると思う。
- ・初修外国語のカリキュラムだが、私達は文法から英語を学んだので、会話から導入しようとするのを止めてほしい。会話から外国語を学ぶと、定型文しかしゃべれずに、文を組み立てることができず、自由度がなくなり、大変面白くない。
- ・もっとネイティブを意識した speaking の授業がよかったです。たとえば、英会話教室のよう

な。

- ・「外国語」のテキストは最後まで扱いきることができないなら高いお金を出して購入したくない。
- ・英語の授業内容が、高校の授業よりレベルが低く、英語に興味をもてるようなものではなかったので、教師を変えてほしかった。

▼その他（22件）

- ・外国語の科目が多いので苦労しています。もう少し科目数を減らしてほしいです。
- ・政治経済学部も外国語の必修を英語だけでなく、その他の言語も加えるべきだと思う。

■佛教概説1（座学的要素：高）

▼有用感あり（55件）

- ・佛教概説は日本人として知っておいて良い知識なので他では学ぶ機会がないため、少しではあるが触れることができて良かった。
- ・佛教概説では佛教の理念や日常に関する佛教を中心に学べたので、とても自分のためになった。
- ・「佛教概説」は、ただ説明されて聞くのではなく、自分たちに関係しているのだとわかり、自分の考えを書いたり、人の考えを聞いたりとても有意義なものだったと思う。
- ・「佛教概説」は佛教と宗教の違いなどわかって佛教の大学であることを改めて知ることができた。
- ・建学の精神を学ぶということはとても良いことであった。

▼有用感なし（45件）

- ・佛教の学校なのは分かるが、生徒に佛教を勉強する理由が分からない。
- ・佛教概説でも、せっかく学部が色々あるので、グループワークなどを入れると、楽しくなるのではないかと思いました。
- ・佛教概説の授業で原発問題について触れたときに、自分の地元である福島県に対して、「人の住む場所ではない」などの過剰な表現が多く、不快に感じた。確かに現状は悪いが、地元を批判されたら良い気持ちはしない。
- ・佛教概説はその先生によって学ぶことが違うということを聞き、それは良くないのではないかと感じた。
- ・今やっていることが、就職、そして将来にどう影響を与えるのか明確にしてほしい。（佛教概説）

▼その他（13件）

- ・佛教概説が前期と後期で回数が違ったので、不平等だと思いました。
- ・佛教概説は2限ずつ前後期で分けられているのは、少し受けづらいと感じました。

■武蔵野 BASIS 基礎（座学的要素：高）

▼有用感あり（49件）

- ・BASIS 基礎は高校時代に身につけるべきだった学力が身についていないということが分かったのでよかったです。
- ・私は高校のとき、文系だったのであまり数学をやる機会がなかったので大学でやることができたので、いい経験になりました。
- ・武蔵野 BASIS 基礎は、後の SPI などに繋がる科目だと思うので、とても重要な科目だと

思いました。

- ・「武蔵野 BASIS 基礎」の内容は文系・理系に関わらず社会人の常識だと思うので、大学で学び直せて良かった。
- ・数学の授業は、例えば数列ならば、単に数列を数式として扱わないで、一般的な問題にして、身近なものと関連づけたことがよかったです。

▼有用感なし（192 件）

- ・武蔵野 BASIS 基礎の数学は、もう少し実用的なものを取り入れるべきだと思います。
- ・就職テストに役立つこと。高校ではなく大学であるが、就職率の低い武蔵野は BASIS の必要性をもっと主張し、再テスト者を減らすことから始めるべき。
- ・武蔵野 BASIS 基礎の授業は自分の学びたい事ではないので必要なかったと思う。
- ・クラスによって進み具合がちがって、テストの範囲の発表の仕方もちがって差別感を感じた。もう少し内容を変えるべきだ。いまいち何のために BASIS を行っているのか分からないので、しっかり意味ある知識になる授業を行って欲しい。
- ・高校と学んだことが似ていて、もう少し深く掘り下げた内容だとか、新たな視点を見つけるような内容がよかったです。
- ・武蔵野 BASIS の授業を受けたが、日本史は受験組が相当有利であり、数学はとても簡単だったので、もっと工夫した方がいいと思った。
- ・武蔵野 BASIS 基礎はいらないと思う。高校で習ったことの復習だし、それをやらなきやいけないんだったら、受験の意味がないと思う。BASIS 基礎をやらないで各々の専門の授業を増やして欲しい。
- ・武蔵野 BASIS 基礎の社会の方で、テキストに触れずタイムリーな内容ばかり講義された。そうではなく広い知識を持てるベースを作れるようなものにしてほしいと思いました。
- ・武蔵野 BASIS 基礎は高校の復習とはいえ少し詰めこみすぎだと感じる。もう少し余裕を持って、じっくり学習してからテストに臨みたかった。
- ・武蔵野 BASIS 基礎を学ぶ時間を看護の科目や技術指導の時間にあててほしいと思った。
- ・「武蔵野 BASIS 基礎」では、歴史の範囲が広すぎて、理系など歴史をほとんどやっていない人からすると、なにを覚えたらしいのか良く分からなかった。

▼その他（4 件）

- ・「武蔵野 BASIS 基礎」の 1 クラスに対して、教員をもう 1 人増やした方がよいと思う。
- ・武蔵野 BASIS 基礎では大学 1 年だけではなく、就職活動まで SPI の問題をやったほうがいいと思う。理由は SPI は就職するときに半数以上の人気が受けるから、早めに対策すべきだと思う。

日本語作文授業における 協働的ライティング活動の実践

綱島 珠美

1. はじめに

第二言語（L2）としての日本語作文の授業においては、作文産出後に教師による添削を行うのが従来多く用いられてきた指導方法であった。しかし、綱島（2009）に述べたように、教師は言語形式の「正確さ」に焦点をおく傾向があり（池田 2004）、学習者は教師によって添削された作文を清書する際にただ写すだけになってしまふこと（原田 2006）などが指摘されている。また、作文産出後の教師フィードバック中心の作文授業においては、産出過程における支援はほとんど行われていない。このような作文授業においては、「言語形式を重視する一方、内容面に対する考慮が不足している」「作文産出過程を対象とした配慮がない」という二つの問題点が指摘できよう。

L2 作文教育において言語形式の「正確さ」をめざすことはもちろん重要であるが、作文の質的向上もめざす場合には、形式面だけでなく、内容面（文章を書くことの目的、読み手、伝えたいメッセージなど）も考慮する必要がある。さらに、日本語教育機関や大学を経ていれば実社会に出るという学習者の今後も視野に入れると、自己推敲力を身につけた自立した「書き手」になるための方法を探ることが重要となる（綱島 2009）。

自己推敲力を育成する有効な方法にピア・レスポンスがある。ピア・レスポンスは、第一言語（L1）としての英語作文教育で用いられていた指導方法であるが、1980 年代から英語 L2 教育にも取り入れられるようになった。現在、ピア・レスポンスは日本語教育においても導入され、実践・研究の例がみられるようになった。また、大学 1 年次における日本語母語話者への表現法授業への応用（大島 2004・2005）などもあり、注目されるようになってきた。

本稿では、ピア・レスポンスの理論的背景および活動の特徴、日本語作文教育における実践・研究の例を簡単に紹介し、次に、筆者が平成 24 年度前期に武藏野大学の留学生を対象に行った日本語作文教育の実践例を報告し、授業についての学習者の記述および授業見学者へのアンケート調査結果を分析する。そして、現状における問題点や今後の課題について提案していく。

2. ピア・レスポンスの理論的背景および活動の特徴

2. 1. 理論的背景

アメリカにおける協働学習（collaborative learning）の背景には、Zone of proximal development（ZPD）理論がある。ZPD は、ヴィゴツキーが学齢期の子どもの概念発達の研究

の中で提唱した概念であり、日本語では「最近接発達領域」と訳される（柴田訳 2001）。子どもの認知的発達についての概念であるが、他の教育現場にも応用されている。学習者同士の相互活動によって ZPD が活性化されると、学習者が単独ではできなかつたことが可能となり、新たな学習が生まれると考えられる（原田 2006）。

ZPD の概念を L2 作文ピア・レスポンス活動に応用した場合、次のようなことが期待できる。まず、学習者間の相互作用によって、学習者個人の ZPD が活性化され、分析的・批判的思考を促すことができる。さらに、自己（書き手）の視点と他者（読み手）の視点の双方を意識することで「読み手意識に立った書き手」になることができ、自己推敲力の向上、自分の文章を書く過程に対する内省、メタ認知を促すことができる。メタ認知能力育成の重要性については、高橋・綱島・村澤（2008）を参照されたい。

2. 2. 活動の特徴

協働学習¹は、学習者が共通の学習目標を達成するためにともに取り組む学習形態である（Nunan1992、Murray1992）。筆者がめざす L2 日本語作文授業におけるピア・レスポンスは「学習者が自分たちの作文をより良いものにしていくために仲間(peer)同士で読み合い、意見交換や情報提供(response)を行いながら作文を完成させていく活動方法」（池田 2004）としての協働学習である。ピア・レスポンス実践のねらいは、読み手の存在によって書き手の中に「読み手」視点を意識化させ、相互コメントを繰り返すことでメタ認知を促し、自己推敲力および作文の質的向上をめざすことにある（綱島 2009）。

フェリス(Ferris2005)は、L1 および L2 における先行研究をもとに、教室におけるピア・レスポンス活動には以下のような利点があるとしている（日本語訳は筆者による）。

- (1) 学習者が主体的に学ぶことができる。
- (2) ピアからのフィードバックによって自分の考えを再確認できる。
- (3) クラス全体や教師とのインターアクションでは実現しにくい、ぶつけ本番で緊張感の少ない探求的な話し合いに参加できる。
- (4) 本物(authentic)の読み手からの反応、感想や質問を得ることができる。
- (5) 多数の情報源からフィードバックを得ることができる。
- (6) 自分のよい点、あるいは不明瞭な点についてフィードバックを得ることによって、読み手が何を期待しているかがより明確になる。
- (7) 仲間の作文へのレスポンスは、自分自身の作文を分析・推敲するために必要なクリティカルに考える力を育成する。
- (8) 書くことに対する仲間の長所と短所を知ることにより、不安を軽減し自信を得ることができる。
- (9) ピア・レスポンス活動はクラスの中にコミュニティを構築する。

また、教師添削とピア・レスポンスの比較研究では、学習者の自己推敲においては、ピア・レスポンスは内容的側面に有効で言語形式においても寄与しているが、教師添削は学習者の自己推敲に対しては効果が減じる傾向があるという報告がなされている（原田 2006）。

原田（2006）は「教師の指摘は、学習者にとって最初から正しい解答とみなされ、吟味される必要もなく受容されてしまったため、内化を促すような刺激にはなりにくかった」と述べている。これはすなわち、教師が多大な労力を費やして行ってきた従来の教師添削は、学習者が自覚することなしに受け入れてしまうため、ピア・レスポンスに比べて内化されにくくということを示している。学習者が受動的に教師添削を受け入れてしまうのであれば、自己推敲力を養成するのは難しい。自己推敲力を高めるためには、内省や自己モニターすることが必要であり、そのためには学習者が自ら気づきを得る機会を提供する必要がある。学習者主体のピア・レスポンス活動を取り入れることによって、主体的な学びの場が生まれ、学習者の自律的な学習を促すことにつながると思われる。

2. 3. ピア・レスポンスの限界および実践上の注意点

ピア・レスポンスにも限界はある。先行研究の概観と筆者の授業実践を通して、両者に共通すると思われる限界および注意点は次の3点である。

- (1) 学習者の言語力が低い場合は、目標言語の言語形式や修辞的な技法に対するスキーマ不足から、ピアの産出作文の内容や構造に対して有効なフィードバックができない。できたとしても、不適切で非生産的なフィードバックをしてしまう可能性がある。
- (2) 学習者の文化的な背景によって、授業への期待や教育におけるビリーフ、コミュニケーション方法などが異なるため、活動を導入する際には慎重に考慮する必要がある。
- (3) 学習者間にマイナスの感情が生まれないよう十分に配慮する必要がある。

これらは、学習者による自律的で相互貢献的なピア・レスポンス活動を阻害する要因となりうる。課題遂行のための学習環境作りという観点から、教師は計画し導入する際に配慮する必要がある。筆者は、ピア・レスポンスの導入時に学習者に次のような点を理解してもらうよう努め、学習者主体の活動中にはファシリテーターとして調整役に徹し、活動の目的と意義の意識化を促すようにしている（綱島2009）。

- (1) 文章を書くということには、必ず目的と読み手が存在する。伝えたい内容を適切に読み手に伝えるためには、読み手の視点を意識することが重要である。ピア・レスポンスの目的は、「読み手意識に立った書き手」になること、作文を改善し向上させていくことである。
- (2) ピアの作文を読んでコメントすることは、自分自身の分析力の向上につながり、結果として自己推敲力を高めることになる。
- (3) 作文の改善のためのコメントであるから、相手の作文の改善に役立つようにコメントを工夫する。
- (4) ピアからもらったコメントは、書き手自身が検討し、アドバイスの取捨選択は自分の判断で行う。
- (5) コメントを書くとき（言うとき）は、相手に伝わりやすいように表現（言い方）や態度を工夫する。

3. 授業実践の概要

武蔵野大学には、薬学部を除く全学的体制として、「武蔵野B A S I S」と呼ばれる大学1年生を対象とした全学生必修の基礎教育課程があり、この「武蔵野B A S I S」の中に留学生対象の共通科目として日本語科目群が設置されている。本稿では、平成24年前期「日本語3A」における授業実践を紹介する。

3. 1. 授業実践

「日本語3A（作文）」（1年次留学生対象の前期科目）において実施したピア・レスポンス活動を取り入れたプロセス重視の作文授業を取り上げる。「日本語3」は前期科目の「日本語3A」と後期科目の「日本語3B」にわかれますが、筆者は前期科目において、ライティング基礎力の向上をめざし、後期科目において大学生活に必要な書く力（アカデミック・ライティング）の養成をめざしレポート作成を扱っている。前期においてレポート作成を扱わなかった背景には、履修者の多くを占めるグローバルコミュニケーション学科1年次の学生が学科の必修科目「基礎ゼミ」（前期科目）でレポート作成の基礎を学んでいることがある。

対象：武蔵野大学学部留学生24名（出身国・地域別内訳：中国19、ミャンマー1、ベトナム2、フィリピン1、台湾1）

到達目標：大学生活に必要なアカデミック・ライティング力、文章表現力を身につける。自分の文章を自己点検するモニターアクションを向上させ、その習慣を身につける（WEBシラバス参照）。

授業デザイン：プロセスライティング（過程重視の作文活動）。ライティングは4技能の中でも一番負荷の高い作業である。まず何を書くか、次にどのように書くかを考えねばならない。内容、構成、文法、語彙表現の選び方、表記（ひらがな、カタカナ、漢字の使い分け）など同時に考えることが多い。それらの負荷を軽減するために、いきなり書くのではなく、書くためのプランニングを十分に行うことで作文活動をサポートするという手法を用いた。また、実際の生活場面での「書く」という行為には必ず「読み手」がいることを考慮し、「出版」まで行うことで、読み手意識に立った書き手になることと、ただ作文の練習のために教師に見せるために書くのではなく、クラス全体の学びの成果が文集という形で可視化できるようにした。

プロセスライティングの手順

- (1) マインドマップ（思考マップ） 思考の拡散、アイデアを自由に広げる
- (2) マップの中から書くネタを絞り込む 思考の収束
- (3) アウトライン作成 構成を考える（何をどのような順番で）
- (4) 文章化（初稿／第一稿）
- (5) ピア・レスポンス
- (6) 読み返して文章を点検し訂正する（推敲作業）
- (7) 改訂版作成（第二稿）

- (8) ネイティブチェック（教師／日本語ネイティブ）
- (9) 最終稿作成（パソコンで作成）
- (10) 出版（印刷して文集を作成しクラス全員に配布）

ピア活動においては、ピア活動参加者のすわる席と執筆中の者がすわる席を分け、準備のできたものから順にピア席に移り相互コメントを行うよう展開した。教師は、作文の日本語面の誤りを指摘するだけにならないよう、内容面におけるフィードバックも行うよう促した。日本語面の誤りは指摘する（下線を引く、記号を書く）だけにとどめ、作者自身が考えて直すようにした。

上記の過程のうち、(4) 文章化（初稿／第一稿）、(8) ネイティブチェック、(9) 最終稿作成（パソコン教室で実施）には日本人学部生（日本語教員養成課程を履修する文学部日本語日本文学科3年生）が授業見学者として参加し、サポート役として助言を行い（日本人リソース）、ネイティブチェックも行った。

4. 考察

本章では、上述の授業科目における実践から、学習活動の記録およびアンケート結果をもとに考察したことを述べる。

4. 1. 考察（1）学習者からの回答

ここでは、平成24年度前期末（8月2日）「日本語3A」の履修者に対して調査した「学習項目振り返り」アンケートの中から、ピア活動およびプロセス重視の作文活動に関する質問への回答（自由記述）をあげ、授業を振り返る（回収23/24）。

まず、ピア活動に関する自由記述からは、学習者が主体的に作文活動にかかわり、作文産出過程に対する意識の変化がおこり、学習者が互いの成果物から学びを得て内省力を深めていることがわかる。以下は主な内容を項目ごとに整理し、まとめたものである（学習者の記述は原文のまま、下線は筆者による加筆）。

（1）言語形式への気づき

- ・他人の書いた文を点検したら、自分の文章の文法の間違いところがあった。
- ・ほかの人の書いた作文を見るのはとても勉強になれる。文法や表現を勉強できます。
- ・他人の文章を読んで、文法的にも文章の構成にもいろいろ勉強になりました。
- ・話し言葉と書き言葉はちゃんとわかりました。分別できるようになった。

（2）改善点の発見

- ・他人の書いた文を点検することで確かに学ぶことがたくさんある。自分の足りない部分を相手から学べるようになった。（複数回答あり）
- ・他人の文を読んで間違ったところを覚えて、自分の文章を見ると間違いが見つかる。（複数回答あり）
- ・他人の文章を読んだあと、自分の不足点を了解した。

- ・自分の日本語表現力まだまだ足りないと思います。

(3) 内容面に対する意識の変化

- ・意味わかりやすいか、相手に伝えられるか、とても重要だから、互いに学習しより上手になった。
- ・みなが分かりやすい言葉で書くことが大事だと思う。
- ・他人の目から見る自分の文を再読し足りないところに内容をふやしミスをおしたりすることによって、文の書き方を自分で考えるようになった。

(4) メタ認知能力の向上

- ・今まで自分の文法とか助詞とかの活用がよくできなかった。間違いが多くて自分が意識してなかつた。授業でお互いに文章点検し違いを発見し気づいた。それで意識してうまくなってきた。
- ・自分の文を自分で訂正する力を身につけるようになった気がする。役に立つた。
- ・作文で何回も様々な文を書き訂正して自分で書き直すことによって、自分の文を自力で直すことができました。

一方、日本語力に自信のない学習者からは、以下のような記述が得られた。

- ・自分は文法の面あまり自信ないので、他者の文を読み点検するとき、ちょっと不安だった。

これは、2.3(1)で述べた「目標言語の言語形式や修辞的な技法に対するスキーマ不足から有効なフィードバックができない」ことに関連する記述であるが、この学習者の産出作文の初稿（改訂前）を見る限り、言語形式における正確さを身につけているので、ピア活動に支障はなかった。

次に、プロセスライティングの手順に対する自由記述からは、作文産出過程の中でプランニングが重要であることへの気づき、推敲することの必要性、文集にすることで書く意欲が高まり有意義であったと感じていることなどがわかった。回答数の多い上位4項目を手順の順に以下に記す（学習者の記述は原文のまま掲載する）。

手順(1) マインドマップ（回答 16／23）

- ・テーマに関するアイデアを出して、文章が書きやすくなる。（複数回答あり）
- ・マインドマップを作ったらおもしろくて作文の構成にも役に立つ。
- ・自分の考えを広げて大体の方向を決めることができる。

手順(3) アウトライン作成への記述（回答 12／23）

- ・アウトラインを考えてから書くと作文の内容は分かりやすくなる。
- ・文章の構成は重要なポイントだと思う。文章の構成を具体的につかめる。
- ・自分が書こうとするものをはっきりわかるようになるからだ。

手順(6)推敲作業（回答 14／23）

- ・何回の訂正で文章の正確さを確保する。
- ・弱い部分を自分で見つけられて力を身につける。
- ・間違っているところを読み返したら自分のどこがミスかわかつて勉強になる。
- ・間違ったところを訂正し再読することによって同じ間違いをしないよう心がけるから。

手順(10)出版（回答 21／23）

- ・皆書いた文を文集にすることはとても有意義なことだと思う。これは大切な思い出だと思う。大学生活の記念品だ。
- ・全員の文集なので、他人の文章の表現方法と構成が学べる。
- ・クラス全員の文章をよく見ると、よいところを学ぶことができる。
- ・皆の文章を読み、お互いに分かり合い、皆のそれぞれの長所を勉強でき、すごく意味的だと思う。
- ・みんなでアイデアを出して文集を作ったため、とても大切にするから。自分の心も入れたし、楽しく作り出したものはすばらしい。
- ・文集にすると達成感がわいてくるのでとても良かったです。（複数回答あり）

好意的なコメントの多い手順(10)に関しては、マイナスのコメントもあった。

- ・自分が書いたものを読まれるのは恥ずかしい。

これは、授業時には観察されなかつたことで、最終授業における振り返りアンケートで初めてあらわれた記述である。今後の授業展開において注意を要することの一つになった。

4. 2. 考察（2）見学者からの回答

ここでは、平成 24 年度前期「日本語 3A」の授業見学者に対して調査した「授業見学アンケート」の中から、作文支援活動に関する質問への回答（自由記述）をあげ、授業を振り返る（回収 11／19）。今回の授業見学者は武蔵野大学の資格課程「日本語教員養成課程」の履修者のうちの 19 名である。前期科目「日本語教育実習演習」のレポート（日本語教育の現場を体験して気づいたことを書くという課題）を書くために訪れた。見学期間は 6 月 14 日から 7 月 12 日のうち各自都合の良い 1 日、調査方法は見学後にアンケート調査票を学内メール添付にて送信、メール添付にて回答を得た。

まず、「今回は、前期科目の日本語教育実習演習レポートのための授業見学でしたが、もし今後もこのような機会があれば参加したいと思いますか」という設問には 11 名全員が「はい」と回答した。

- ・ぜひ参加したいと思います。留学生のためだけでなく、自分の力にもなると思います
- ・ぜひ参加したいです。もっと色々な国の人たちと関わってみたいです。
- ・一人で留学生の中に入っていくのは緊張しますが、和やかな雰囲気で交流しながら楽しめる授業であれば参加したいと思います。この授業は楽しかったです。

次に、「当日はどんなサポートをしましたか。具体的に書いてください」という設問への自由記述回答を記す（見学者の記述は原文のまま、下線は筆者による加筆）。シラバスの到達目標（自分の文章を自己点検するモニター力を向上させ、その習慣を身につける）とこの授業でめざすことを教員が見学者に伝えたことを受けて、支援活動の際、はじめから日本語ネイティブが正しい答（作文の場合は言語形式の正確さや語彙表現が適切で自然かどうかなど）を教えるのではなく、ヒントを示したり気づくように導いたりする様子がうかがえる。

- ・留学生が書いた文章を見て回って、間違っているところがあれば指摘して正しい答えを出せるようにヒントを出しました。答えをすぐ言わないで、留学生がきちんと考えて答えを出しているかも確認しました。また、留学生から質問があれば答えました。
- ・留学生達が直してきた原稿をさらに間違いないかをチェックした。文法間違いや漢字の間違いなどに赤線でチェックをした。
- ・手助けとして、間違っている箇所を指して気づかせる。それでも分からなかった場合は品詞などのヒントを与える。
- ・ピアレスポンスの添削作業を手伝う。こちらもまた、指して間違っている箇所を気づかせて、気づかなかつたらヒントを教える。
- ・自動詞、他動詞の違いをサポートしました。例えば、お金を貯める、お金が貯まる（開く、閉じる）などの動詞を見て、文章が自然につながっているのかサポートしました。
- ・学生が書いてきた下書きに間違いないかチェックしたり、わからない日本語を教えたりした。特に下書きの段階で助詞の間違いが多くみられたので、そこを訂正するように促した。
- ・私は担当したグループの方々の助詞の間違いや、日本人がなかなか使わない表現などを間違っている個所だけを教えて、生徒の方々が自分で考えて答えを出すように誘導しました。私も一緒に考えていくことで、より適切と思える表現を探すことをしました。

最後に、「授業に参加して気づいたこと、考えしたことなどを自由に書いてください」への自由記述回答の内容を項目ごとに整理して記す（見学者の記述は原文のまま）。

(1)学習者の言語力について

- ・日本語能力の差をすごく感じました。
- ・日本語で故郷のことがあれだけの量書けることに驚いた。

(2)言語形式について

- ・やはり助動詞の使い方「が」と「は」の使い方が難しいみたいだと思った。
- ・助詞のミスなど惜しい間違いはまだやりありましたが、おおきな間違いや文章の構成がおかしいということは見られなかったので、割と近い目線で添削ができた。

(3)母語による違いについて

- ・国ごとの日本語の間違いや文法の間違いなどをチェックして気づきました。

- ・国籍によっていろいろな違いがあった。

(4)表記、L1 トランスファーについて

- ・私は中国の方が多かったせいか、中国の漢字を使っている方が多かったことと母国言葉の意味を日本語に直訳することに苦労している学生が多いことに気付いた。

(5)指導の仕方について

- ・改めて日本語での表現を考えてみると、なかなか適切なことばが思いつかなかったので、教える側はたくさんのことばを知っている必要があると感じた。学習者が表現したいことばがあるときに、それを表す適切なことばを教えられるようにしたいと思った。

(6)その他

- ・文章力を磨くことで、文章力も上がるが、作文力に限らず、会話に及ぼす影響は大きいと思います。

5. 今後の日本語作文教育に向けて

本実践から、プロセス重視の作文活動は、作文産出の助けになることがわかった。特に構想段階におけるマインドマップとアウトライン作成が有効であることがうかがえた。L2 日本語作文の練習のためだけではなく、文集を出版し本物の読者の存在を意識することで、文を書くよろこびや達成感を得ることにつながったようだ。実際のライティングと同じ流れを授業に取り入れることの効果を実感した。

次に、作文産出過程にピア・レスポンスを取り入れることによって、自己モニター力が養成され、学習者の中に様々な気づきが生まれた。読み手として文章を点検する作業を通じて、自分が書き手となった場合への意識が生じ自己推敲力の向上へとつながっていく様子が観察された。本実践の反省点は、大学1年次前期の作文授業ということもあり言語形式重視のフィードバックになっていたことである。今後は内容面も重視し、作文の質的向上にも役立つようなピア・レスポンス活動を実践する必要がある。

また、日本人学生による支援のニーズもあることが示唆された。日本語ネイティブによる支援活動は、授業中に本物のコミュニケーション場面が創出されるので、学習者にとっても日本人学生にとっても有意義な活動であることが観察された。日本語教員をめざす学生にとって、このような支援活動に携わるのは重要な体験となるだろう。今後もこのような機会を設けることが重要であるとわかった。

従来の作文教育においては、教師添削が中心で、学習者は他からの支援もなく単独で書く作業に取り組んできた。教師によって添削された箇所は内化されにくいため、学習者は同じ種類の誤用を繰り返し、自己推敲力を向上させることも難しかった。自立した書き手になるためには、主体的な学びを得ることが重要となる。これからL2日本語作文教育においては教師主導の活動だけでなく、学習者が主体的に学べるような授業をデザインする必要がある。ピア・レスポンスは学習者主体の活動であるので、自律学習促進のためにも有効であろう。学習者主体の活動を導入する際の注意点については綱島（2009）を参照されたい。

6. おわりに

本稿では、武蔵野大学の学部留学生を対象に、プロセスライティングにおけるピア・レスポンス活動を通して、メタ認知能力を育成し、日本語作文の自己推敲力を高めるための実践を紹介した。また、実践の成果を授業に対する学習者の記述と授業見学者へのアンケート結果から考察した。学習者の記述から、自分の学びを意識することで自己モニター機能を活性化させ、自己の中に読み手と書き手の二つの視点を意識することで「読み手意識に立った書き手」へと徐々に変化していること、自己推敲力、内省力を向上させていることが観察された。見学者アンケートからは、日本語ネイティブによる支援活動の有効性も示唆された。

今後も、協働的学びのためのよりよい学習環境の構築に努め、ピア・レスポンスの可能性を実践の中で探っていきたい。学習の成果物を数値化し定量的な分析を行うことによって成果を検証することが今後の課題である。

注：

¹ コラボレーション(collaboration)は、認知心理学・臨床心理学などの心理学系、社会学系、教育学系の分野でキーワードとして使用されている用語であるが、日本語に訳す場合、現状では一定した訳語が明確に定義されていない。一般に「協働」「協同」「共同」などがあてられており、英語の cooperative learning を「協同学習」(ジョンソン他著、岡田監訳 2001)、collaborative learning を「協働学習」と訳す場合もある。本稿では、collaborative learning を「協働学習」、collaboration を「協働」と訳して使用する。

参考文献

- 池田玲子(2004)「日本語学習における学習者同士の相互助言（ピア・レスポンス）」『日本語学』23(1) 明治書院 pp. 36–50
- 大島弥生(2004)「専門科目の教員と言語の教員とのチーム・ティーチングの中での指導と助言」『日本語学』23(1) 明治書院 pp. 26–35
- 大島弥生(2005)「大学初年次の言語表現科目における協働の可能性—チーム・ティーチングとピア・レスポンスを取り入れたコースの試み」『大学教育学会誌』27(1) 大学教育学会 pp. 158–165
- 大島弥生、池田玲子、大場理恵子、加納なおみ、高橋淑郎、岩田夏穂(2005)『ピアで学ぶ大学生の日本語表現』ひつじ書房
- ジョンソン, D.W.、ジョンソン, R.T.、スマス, K.A. 岡田一彦監訳(2001)『学生参加型の大 学授業 協同学習への実践ガイド』玉川大学出版部
- 高橋薰、綱島珠美、村澤慶昭 (2008)「ビジネス日本語専攻の大学院生を対象とした協働的ラ イティング活動—自ら考える力を養成するカリキュラム開発—」『WEB版日本語教育実践 研究フォーラム報告』2008 年度日本語教育実践研究フォーラム
- 綱島珠美 (2009)「留学生を対象とした協働的ライティング活動の実践—内省と自己推敲力の 向上をめざして—」『武蔵野大学文学部紀要』第 10 号 pp. 105–114
- 原田三千代(2006)「中級学習者の作文推敲過程に与えるピア・レスポンスの影響—教師添削 との比較」『日本語教育』131 号 日本語教育学会 pp. 3–12
- ヴィゴツキー, L.S. 柴田義松訳(2001)『思考と言語』新読書社
- Ferris, D & Hedgcock, J. (2005) *Teaching ESL Composition: Purpose, Process, and Practice*, Lawrence Erlbaum Associates.
- Murray, D.E. (1992) Collaborative writing as a literacy event: Implications for ESL instruction. In D. Nunan (Ed), *Collaborative Language Learning and Teaching*, Cambridge University Press.
- Nunan, D (1992) *Collaborative Language Learning and Teaching*, Cambridge University Press.

基礎セルフディベロップメント「地球学」の今後 －アンケートに基づく－考察－

味村 一樹

1 はじめに

武蔵野大学では、90年代後半から学部・学科の改組・再編、それに伴う履修科目的改革・改善を行ってきた。

現在、全学共通基礎教育課程と呼ばれている科目群は、一般的には教養科目と呼ばれているもので、これまでの教養科目を大々的に見直し、武蔵野 BASIS として 2008 年に創案され 2010 年度新入生より履修可能となったものである。

武蔵野 BASIS 基礎セルフディベロップメント（以降、基礎セルフと呼ぶ）は、4 年間在学中の“学び”的基礎、その後の武蔵野卒業生としてのアイデンティティとなることを目的とした科目である。従って、基礎セルフは教養教育改革の柱と位置付けられており、一年間で哲学、世界文学、現代学、歴史学、社会学、地球学、数理学、計 7 科目の基礎を各科目 3 回の講義と 3 回のグループワークで養おうとする通年 8 単位の学生にとっても講師にとっても野心的な科目（薬学部を除く 1 年生必修科目）である。

これらの 7 科目の中で、筆者は地球学を二度、数理学を一度（本年度）担当してきた。

本稿は、基礎セルフで取り上げられている理系分野 2 科目、「数理学」と「地球学」に関し、昨年の最初の授業で実施したアンケートをもとに現状を報告し、授業（グループ・ワーク）の進め方に関して考察するものである。

2 基礎セルフ理系科目の現状

筆者は、これまで武蔵野大学にあっては理系と呼ばれる教養科目、物理概論 1・2（環境学科教職）、薬学物理 1、自然のしくみ 1・2、プログラミング 1・2、web および CGI 等の科目を担当してきた。（上述の改革により、現在は、これらの科目は物理概論 1・2、数学的なものの見方、web デザインに整理されている。）これらの科目を担当した経験から新入生の高校での理系科目に対するおおよその到達度は把握していた。

地球学では、現代社会のキーワード「エネルギー」を科学の立場から理解し、科学関連の新聞記事を自力で読むことができるようになることを目標とした。（途中から「地球温暖化と地球環境」に変更）そのためには、これまで行ってきた理系科目と同じように数 I レベルの計算力を前提とする必要があったが、次に示す理由から「地球学」では、これまでより低く設定しなければならなかった。

図 1 は、地球学 1 / 3 回目の授業のグループ・ワークの一部である。誰でも知っている計算方法の理屈を問うものである。計算力の復習と同時に論理的に考えることの楽しさを感じられるようヒントを与え討論させた。

しかし、満足のいく説明まで辿り着けたグループは予想に反し10%くらいであった。この事実だけから判断するのは早急ではあるが、数式を使うときは全てのステップを説明しなければならないことが分かった。

以上が昨年度アンケートを行った理由である。(アンケートは「地球学」の内容改善を前提としているが、「数理学」でも参考になる。)

3 アンケート結果と考察

アンケートは、2011年度の1年生約1,300名に対して4月の最初の授業で行った。

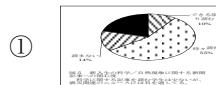
内容は、Appendixに示すように高等学校で履修してきた理数系教科のレベル、新聞記事を読んでいるか、またそれを理解できるか等を調査する簡単なものである。以下にその結果を示す。

(1)新入生が履修してきた理数系教科に関するアンケート結果

図2は新入生が高校で履修してきた数学に関する調査結果である。この結果を見る限りでは、六割近い学生が高校IIBまで履修したと答えている。しかし、前項で示したように、ほとんどの学生が、計算方法だけは覚えているが、数学から遠ざかり過ぎて四則計算の基本すら曖昧になってしまっており、何故その計算方法でよいのか答えることができない。大部分の学生は、考えることの楽しさを経験していないのではないかと感じた。これよ

り、「地球学」と前後して学ぶ「数理学」では、細かいことを気にしないで、“論理的に考えること”に絞って授業(グループ・ワークも含めて)を進めるのが、学生の将来に繋がるの

問 次の計算を①～③は小学生が、④は中学生が分かるように説明しなさい。(絵を使ってもいい)



①

② $\frac{7}{5} \div \frac{3}{4} = \frac{28}{15}$

③
$$\begin{array}{r} 5 \\ \times 4 \\ \hline 20 \\ + 3 \\ \hline 15 \end{array} = \frac{15}{8}$$

④ $(-) \times (-) = (+)$

図1 数理学グループ討論における基本的な問題

①の問題を絵で説明させた後、②を説明させるとクラスで1割程度のグループが説明できるようになる。③はヒント無しで、説明できるグループがなかった。④は2割程度のグループが説明できた。

III/Cまで 10%

II/Bまで 57%

I/Aまで 27%

履修しなかつた 6%

図2 新入生が高校で履修してきた数学レベル
新入生の8割程度が、数学IIBまで履修してきたと答えている。

ではないかと考えている。（「数理学」を担当した本年度は、楽しく考えること目標に授業を進めた。）

図3は理科に関するものであるが、予想したとおり暗記で点が取れる生物、化学を履修する学生が多いことを示している。

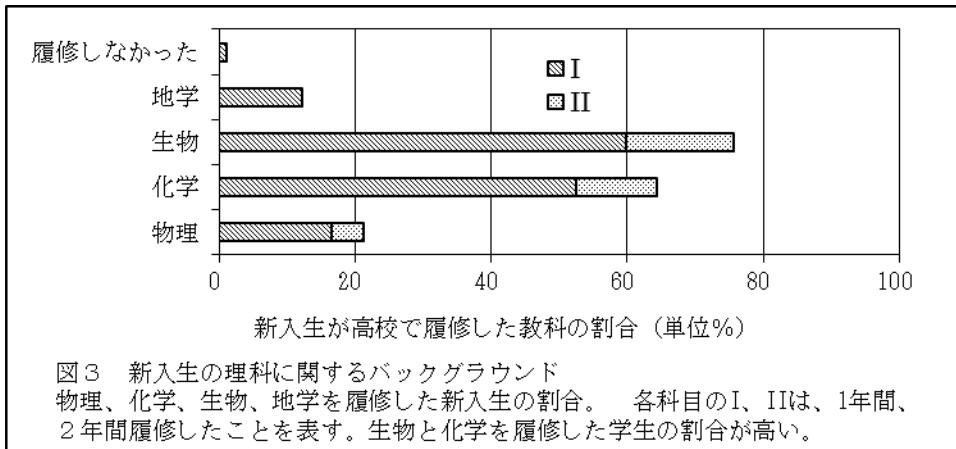


図3 新入生の理科に関するバックグラウンド
物理、化学、生物、地学を履修した新入生の割合。各科目のI、IIは、1年間、2年間履修したことを表す。生物と化学を履修した学生の割合が高い。

(2) 新入生が興味を示した科学分野

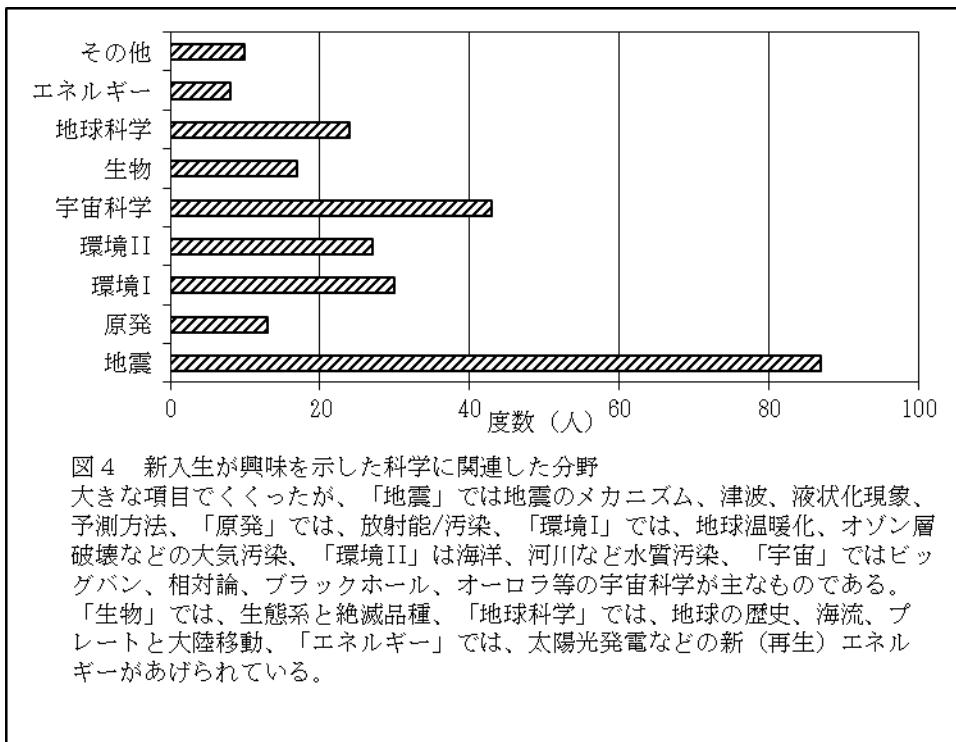


図4 新入生が興味を示した科学に関する分野
大きな項目でくくったが、「地震」では地震のメカニズム、津波、液状化現象、予測方法、「原発」では、放射能/汚染、「環境I」では、地球温暖化、オゾン層破壊などの大気汚染、「環境II」は海洋、河川など水質汚染、「宇宙」ではピッグバン、相対論、ブラックホール、オーロラ等の宇宙科学が主なものである。
「生物」では、生態系と絶滅品種、「地球科学」では、地球の歴史、海流、プレートと大陸移動、「エネルギー」では、太陽光発電などの新（再生）エネルギーがあげられている。

図4は、アンケート項目7 “「地球学」で取り上げたい題材（自由記述）”に対する回答を整理したものである。東日本大震災の直後であったためか地震のメカニズムについて知りた

い学生が圧倒的に多かった。次いで多いのが、宇宙に関する疑問や環境問題についてであった。この点については、(3)で考察する。

(3)アンケート結果に対する考察

図4で示したように、新入生の最大の興味は、地震、原発、環境問題といった生活に直接関係する問題にあった。これは当然なことである。

「地球学」を担当する教員もこの点に配慮し、新聞・ニュースなどの記事を科学的な知識を持って読み破りできるようになることを目標として授業を進めた。

図5は新入生の科学／自然現象などの新聞記事への関心度、図6は、それらの記事を読まない理由である。この結果によると、科学的な記事に関心が持てないのは、そこで使われる科学的な用語の定義・意味を理解していないことに起因していることが分かる。従って、目標を達成するためには、科学（特に物理学）の基礎を理解できるように授業を進めなければならない。

基礎セルフでは、最後の数週間（2010年度と2011年度は4週、2012年度は6週）で、問題提起、それにに関する調査・討論、その成果発表を行うこと課題としているが、過去3年必ず原発、再生エネルギーなどの科学に関する発表が複数件（クラス10グループの中から）あり、基礎

を理解させることがある程度は達成された評価している。今後も“科学ニュースを読むことができる基礎力を養う”ことを目標とした授業を続けていきたい。

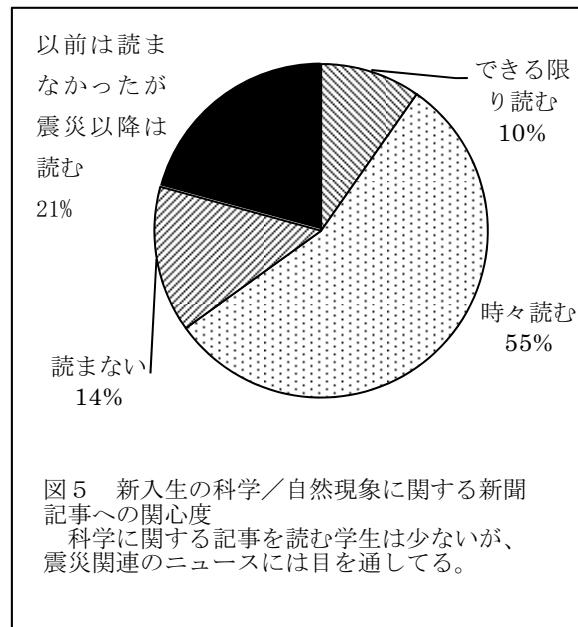


図5 新入生の科学／自然現象に関する新聞記事への関心度
科学に関する記事を読む学生は少ないが、震災関連のニュースには目を通してる。

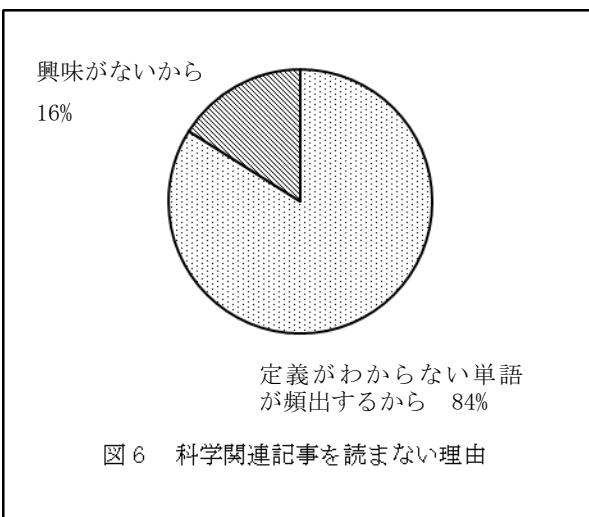


図6 科学関連記事を読まない理由

この他、学生の関心が高かった項目は、宇宙に関する疑問である。ビッグ・バン、ブラックホールといった未知なるものについて疑問を持つ好奇心は、科学を学ぶ上で大切な動機と考える。次年度は、このような項目を授業で取り上げることも考えている。

4 終わりに

三回の授業で完結しなければならない基礎セルフの存在意義について疑問があつたが、学生の成長を見る度に解消されてきた。学科を超えた友人関係ができること、またグループ・ワーク/研究を通して自分の責任を果たすといった社会性を培うことは、他の科目では得られないものである。そのような意味において基礎セルフは教養教育の柱となりうる。

「日本の理系教育があぶない」、「分数ができない大学生」と呼ばれたのは10年以上も前である。この傾向は改善されず現在も続いている。原因はゆとり教育に在りとされているが、学生達の弁解から判断すると、早い場合は中学2年、遅い場合でも高校2年になると文系理系を選択し、限られた科目しか勉強する必要がなくなる制度、とどのつまりが大学入試制度に最大の原因があると考えられる。

このような暗記中心の入試制度を経て入学してくる学生に、三回の授業で「数理学」や「地球学（自然科学）」の基本を学びとっともらうのは難しい。しかし、これらの科目を通して少なくとも“論理的に考えることは楽しい”ということを感じてもらえる授業にしたいと思う。

今後も学生や担当されている先生方からのアンケートを通して改善していくかなければならないと思う。

参考文献

久富 健, 全学基礎教育課程：《武藏野 BASIS》の生成に至るまで－“教養教育”的な構築と展開－, The Basis vol.1(2011) p41-47

岡部 恒治, 西村 和雄, 戸瀬 信之（編者）, 分数ができない大学生—21世紀の日本が危ない, 東洋経済新報社 (1996)

松田良一, 正木春彦（編者）, 日本の理科教育があぶない, 高等教育フォーラム監修, 学会センター関西 (2001)

Appendix

2012年4月基礎セルフ（1年生必修）第一回授業で行ったアンケートの質問を以下に示す。

評価には関係がないので正直に答えてください。該当する欄にチェックを入れてください。

1 高校での理系履修科目に関して

a 数学

- 履修しなかった 1/A
 1/A+2/B 1/A + 2/B + 3/C

b 理科

- 物理 I 物理 I+II 化学 I 化学 I+II
 生物 I 生物 I+II 地学

2 自然科学全般に関して

- 興味を持っている 興味を持っていない

どちらとも言えない

3 地球温暖化現象、環境(大気汚染)問題、原子力発電所、地震/津波などの新聞記事に関して?

- できる限り読む 時々読む 読まない
 以前は読まなかったが東日本大震災以降は読むようになった

4 それらの記事の内容を

- 理解できる 少しは理解できる 理解できない

5 科学新聞記事を理解するうえで何が自分に最も欠けていると思いますか。

- キーワードとなる単語定義や意味がわからない。
 興味がないから
 その他の理由があつたら記入してください
()

6 次の言葉を簡単に（例えば、小学生に）説明できますか

- エネルギーとは
 地球温暖化現象
 東日本大地震のメカニズム

7 自然科学に関する項目・題材などで地球学で取り上げたい項目があれば教えてください。

[]

戦後日本の大学における女子学生に対する キャリア支援の歴史的展開

谷田川 ルミ

1. 問題の所在

本稿は、戦後の日本の大学における女子学生に対するキャリア支援の歴史的展開を追うことを通して、大学生のキャリア選択にジェンダーの概念がいかに関わってきたのかを明らかにすることを目的としている。

戦後、日本の大学が新制大学に移行して以来、女子学生は増加の一途をたどっている。戦後間もない頃の女子学生にとって、卒業後に社会に出て「働くこと」は男子学生に比べて特別なこととしてみなされていたが、年を経るにつれて、女子学生の学卒後の就職は珍しいことではなくなっていった。しかし、女子学生の就職が「当たり前」となるまでには、様々な障壁があった。

例えば、戦前から日本社会に根強く存在した「男性は仕事、女性は家庭」といった性別役割分業意識から派生するまなざしは、女性の高学歴化と社会進出が進むにつれて「女子大生亡國論」や「花嫁修業的」といった女子学生批判へと矛先を向けた。また、労働市場の側にも、女子学生は結婚までの「腰掛け」的な就業意識を持っているとの認識があり、女子学生の受け入れには消極的であった。そのため、結婚後も仕事を持つことを希望していた女子学生たちは、就職する時点から大きな苦労を余儀なくされた。

近代以降の社会においては、学歴や職業的地位、経済力の獲得といった公的領域での成功に普遍的な価値が置かれてきた。こうした価値観のもとにおいては、男性の場合、家族の扶養責任というジェンダー規範と一致するが、女性の場合は、社会的な成功と性別役割が要求する家庭内における家事・育児といったジェンダー規範とは矛盾を引き起こすことになる。女性にとって、こうしたジェンダー規範による役割葛藤は、社会的成功と女性に要求される家事・育児といった役割のどちらに重心を置くかによって、多様なライフコースのパターンをもたらすこととなるのである（多賀 2005 p.39-40）。

現在においても、職業生活、結婚、出産・育児を自らが描く将来のライフコース展望にどのように織り込んでいくのかは、女子学生にとって、大学在学中の就職活動の時点で直面する大きな問題となっている。また、近年においては、男女雇用機会均等法の制定や男女共同参画社会、ワーク・ライフ・バランスといった、ジェンダー平等にかかわる政策や提案が導入されてきている。こうした社会政策をはじめとして、経済状況の変化による就職市場への影響など、社会状況の目まぐるしい変化は、女子学生たちのキャリア展望にも大きな影響と揺らぎを与えてるものと考えられる。このように、時代の影響を受けやすい女子学生のキャリア展望に対して、大学ではこれまでどのような就職支援、キャリア支援を行ってきたのだろうか。

本稿においては、戦後の日本における女子学生に対する就職支援、キャリア支援の歴史的展開を追うことで、女子学生のキャリア選択とジェンダー規範との関わりを社会状況や女性政策、大学教育政策の流れを踏まえながら明らかにし、現在の大学における女子学生のキャリア支援のあり方について考察する。

2. 分析方法

分析方法としては、厚生補導、学生支援等の高等教育政策にかかわる文献や論文、新聞・雑誌記事、文部省（現・文部科学省）の答申等を用いて、歴史的資料分析を行う。しかし、大学政策、とりわけ厚生補導に関する文部省の政策文書は多くは出されていないため、本稿においては、特に『厚生補導』（1982年以降『大学と学生』へ名称変更）といった専門雑誌の記事を中心に分析を行う。『厚生補導』は、1966年に文部省大学局学生課の編集によって公刊された厚生補導に関する専門雑誌である。内容としては、各大学における厚生補導の取り組み事例や高等教育研究者による厚生補導についての論稿によって構成されており、内容も主に大学関係者を読者対象として想定されている。

本稿で『厚生補導』を中心に扱う理由としては、以下によるものである。第1に『厚生補導』が、日本で唯一ともいえる歴史ある厚生補導の専門雑誌であること、第2に執筆陣が、各大学における厚生補導担当の教員や職員、特集記事で取り上げられているテーマに関する専門家（就職関連では労働、経済の研究者や経済界人）といった実践や研究の最前線にいる人物で構成されており、教育現場側からの視点と社会の側からの視点の双方を扱うことができるということである。

扱う時期としては、新制大学が設立され、政策上、男子と同様の条件で高等教育に女子学生が参入はじめた1940年代後半以降から2000年代後半までの約60年間とする。

3. 女子学生に対するキャリア支援の歴史的展開

（1）厚生補導における女子学生の位置づけ（1945～1960年代）

戦後の日本の大学には、アメリカの高等教育に倣った形で厚生補導が導入された。1957年の学徒厚生審議会の設置と翌年の文部省の答申「大学における学生の厚生補導の組織およびその運営の改善について」の発行の前段階として、1953年、日本の大学、文部省、そして連合軍総司令部民間情報教育局の協力によって行われた学生補導厚生研究会の記録である『学生助育総論－大学における新しい学生厚生補導－』が、文部省大学学術局学生課によって編集された。これはアメリカの大学の学生部長や厚生補導にかかわる教員たちの講義録となっており、1957年の答申の最重要ともいえる資料となったものである。この『学生助育総論』において、既に「高等教育における女子学生に対する助育業務」という章が設けられており、女子学生に対する特別な助育活動について述べられている。

…学生助育活動に責任を持つ人々にとって最も必要なことは、これらの「男」「女」

といった：筆者注）グループの特性が、カウンセリングの上に影響を与えることに対し賢明な理解を持つことである。伝統的な態度やものの考え方と、変りゆく社会制度との間のずれから起る個人問題を取り扱うには、広い知識の上に立つ理解が必要である。（中略）…戦後の民法の改正に伴って、婦人に対する平等を取り戻そうとする努力がみられた。（中略）女子に対する高等教育の中で、この高められた価値を実現させてゆく責任の大部分は、学生助育活動にかかっている。（Leona 1953 p.220）¹

このように、これまで男子主流であった大学という場に女子学生が入っていくことで起こるであろう葛藤を配慮した支援を行い、戦後の日本における男女平等の理念を大学の場でも実現するために、大学側も女子学生への配慮を積極的に行おうという提案がなされている。

また、この中では、女子学生が直面する問題として、進学時と卒業時の進路の問題が取り上げられている。

自分の興味と、自分の受けた教育を将来役立てる機会とを結びつけようとするとき、女子は学科選択の決定にあたつて、男子とは比較にならないほどのジレンマに直面する。未来は男子にとつても不確実なものであろうけれども、女子にとつては、その不確実さはさらに幾倍かする。（中略）女子学生に対する職業上の相談員は、女子に対する職業上のカウンセリングが、男子のそれと同一であつてはならないということを認識しなければならない。（Leona 前掲 p.221）

…長い間、“男子の世界”と考えられてきた領域において、婦人に対して新しい機会が開かれたとはいっても、現実には種々の制限のあることを、職業上のカウンセリングを通じて女子学生に認識させることが必要である（Leona 前掲 p.223）。

このように、戦後間もない日本において、女性は結婚後には家庭内において家事や育児を主に担うものであるという社会通念の存在が根強く存在しており、女性が男性と同様の社会的な活動を行うことは難しい状況であった。Leona は、職業上のカウンセリングにおいて、①給与の男女差、②地理的な移動性の制約、③家族に対する責任の重さによる勤労時間の制限、④就職に際しての男女間の競争的な要素、⑤結婚や育児への責任による在職期間の不安定さ、といった就職に際しての「現実」を女子学生たちに理解させることが重要であると述べている（Leona 前掲 p.222）。教育制度上では、大学において、男子と同一のカリキュラムで平等に学ぶことが可能であっても、いざ社会に出るときには大きなジェンダー差が存在することが、早い段階からアメリカの大学人から指摘されていたのである。

このように、新制大学が設立された早い段階において、具体的な形で女子学生への支援の方向性は提示されていたのであるが、1958 年の文部省の答申「大学における学生の厚生補導の組織およびその運営の改善について」には反映されることなく、日本の大学に女子学生支

1 Leona W. Felsted 博士は、オハイオ州立大学の女子学生部長（当時）。

援の方向性は、なかなか共有されなかつた。

1950年代後半から1960年代前半になると、神武景気、岩戸景気と呼ばれた好景気の時代が到来した。大学生の就職状況も良好なものとなり、「青田刈り」や「就職ゼロ年生」といった早期の採用活動と卒業予定者の囲い込みが問題となるに至つた。しかし、この好況の恩恵を受けたのは主に男子学生であり、女子学生にとっては「就職難」が続いた。

(1950年代後半～1960年代前半について：筆者注)「青田刈り」「就職零年生」「サラリーマンゼロ年生」などのことばに象徴される風潮は、いくつかの問題を生んだ。一つは青田刈りに洩れた大学の問題、第二は大学の権威失墜、(中略)第三は、好況のなかでもいつこうに日があたらぬ女子学生の就職問題である。(尾崎 1967 p.312)

女子学生の就職難の理由としては、「どうも女子の方は勤めてもせいぜい三、四年で、せっかく養成して、どうやら一人前になったときに、ポイとやめて結婚する人が多いから、あまり歓迎されないんです。あしからず」(土屋 1956)といったように、大学や短大を卒業して数年すると結婚適齢期となってしまうため、仕事をやめて家庭に入ることを選択する女子学生が多く、企業の立場からは、時間もコストもかけて職業人として養成しても、慣れた頃に辞められてしまつては割に合わないという理由で、女子の採用に難色を示していた。こうした理由から、結婚までに時間がある高卒女子や短大卒の女子のほうが、大卒の女子よりも重宝だとみなされていたようである。

求人難だというのに、年々ふえる女子学生は、就職戦線からしめ出されていく。成長株の生産会社をはじめ、商事会社、金融会社では、女子は高校卒のB.G (Business Girlの略：筆者注)か、せいぜい短大卒のセクレタリーでたくさんだという。マスコミ関係も、夜仕事をさせられないとか、体力が劣るとか、すぐやめるとか、頭が固くなりやすくアイデアがすぐ枯渇するとか、けちをつけるから(中略)とくに、伝統を持ち、固定市場を持つ戦前からの女子大学とちがつて、男女共学の有名大学では、男の子の就職がいいだけに、格差がめだった。

また、女子学生自身の反省やらなんやらもあって、結局は、きびしい職業意識をもつての、結婚やスイートホームの夢は捨てろだの、地方へ行けだの、文化的だなんだときれいごとばかりいうなだの、お説教ばかりで、知恵は全然出てこない(尾崎 前掲 p.320-321)

このように、卒業後に就職を希望する四年制大学の女子学生にとっては、進学したことでの就職市場から敬遠されるという憂き目に遭つた時代であった。また、女子大などでは、女子のみということで、自ずと女子学生対応の就職指導が行われることとなるが、共学大学においては、なかなか女子学生の支援にまでは届かなかつたものと思われる。

そんな世情を反映したものとして、1957年の東大助教授(当時)の中屋健一氏による「女子大學無用論」を皮切りとして、1962年には暉峻康隆・早稲田大学教授(当時)や、池田弥

三郎・慶應大学教授（当時）による「女子学生亡国論」と呼ばれる女子学生批判が起り、話題となつた。

ここ当分、日本という国の男性は、職を持たずに行きしていくことはゆるされない。女性の場合のように、結婚か就職かという二者選択はぜつたいにゆるされないのが現実である。それなのに結婚のための教養組が、学科試験の成績がよいというだけで、どしどしと入学して過半数をしめ、その数だけ、職がなければ落伍者になるよりほかはない男子がはじき出されてしまうという共学の大学のあり方に、そういうふうにことを運んでいる当事者でありながら、釈然としないまま、わたしは今日に及んでいる。結婚のための教養というのならば、そういう目的にかなつた女子大学が沢山あるのだから、なるべくそちらへ行ってもらいたいものだ…（以下略）（暉峻 1962）

男一人を押しのけて、女一人が席に着いたはずであるが、四年間めんどうをみて世の中に送り出した後、社会人としての勢力の上からは、一人一人がプラスにならない。大多数が「結婚」をもって、一応その人生の終点と心得ている女子と、まさかそうは考えていない男子との、根本的な違いである。（池田 1962）

1961 年の大学・短大進学率（過年度高校卒業者含む：以下同じ）は、男子 16.9%、女子 6.5%、四年制大学のみでは、男子 15.4%、女子 3.0% であり（文部科学省 2009）、女子学生の割合としては決して多いわけではないが、女子の大学・短大進学率は新制大学設立以来、上昇の一途であったため、特に共学大学においては、これまでの男子学生文化とは異なる学生文化をもたらした女子学生に対しての批判が起つたものと思われる。批判の内容としては、卒業後は結婚し、家庭へと入ってしまいがちな女子学生に対して、社会に役に立たないものとみなしたものであり、大学においても女子学生の置かれた立場は厳しいものであった。

しかし、女子学生の職業に対する姿勢にも、早期の退職率の高さや欠勤率の高さなどといった、世間から批判される材料となるような問題があった。

使用者側からみた女子労働の欠点としては、女子は男子とくらべて欠勤率が高いから責任のある仕事をまかせられない、せっかく一人前に仕事ができるようになるとやめてしまうから採用しない、仕事にたいする積極性がない等々である。（日本私立短期大学協会 1967）

1940 年代から 1960 年代にかけては、女子学生の就職問題が顕在化した時期であった。また、その理由としては、卒業後、何年かすると結婚して家庭に入ることが多かつた女子学生の勤務期間の短さや仕事に対する姿勢の批判があつた。こうした事態の背景には、男性は一生仕事をして家族の経済的に支え、女性は家庭内で家事育児をするといった、性別役割に関するジェンダー規範が横たわっている。新制大学設立直後に学生厚生補導における女子学生

への支援が論じられた際には、このような社会的なジェンダー規範による女子学生の進路の困難が指摘されてはいたが、この時期においては女子学生の進学率が上昇したとはいえ、まだ数としては少なく、大学としての女子学生の就職や進路に対する支援といった動きは表立っては見られなかった。

(2) 女子学生の増加と社会進出の影響（1970～1980年代）

この時期においては、女子学生が増加し、就職指導にも大きく影響した。1970年の大学・短大進学率は男子29.2%、女子17.7%となった。1960年の大学・短大進学率が、男子14.9%、女子が5.5%であったことを考えると、この10年の間に男子が2倍、女子では3倍以上も進学率が上昇した。ただし、女子の場合は短期大学へ進学するケースが多く、短大進学率は、1960年時点で3.0%であったものが、1970年では11.2%と4倍近い伸び率となった。女子学生の数が増加するにつれて、以前の時代において認識されていた女子学生の就職難や女子学生の職業意識の弱さといった事態は、より顕在化するかたちとなり、これらの問題の原因究明をするべく、学生の就職に関するアンケート調査の分析を行う大学もあらわれ（伊勢田1972²、三輪1973³）、女子学生の就職問題の解決に向けて、大学としても具体的な対策を練ろうという意識が芽生え始めた。

（調査結果から：筆者注）…一方管理栄養士や食品衛生管理者制度があるものの、未だ社会的に地に着かず、また、折角栄養学を身につけながら、就職を希望しない者も見受けられ、かつ女子の職業観からその定着率が悪い等の問題があつて、将来更に検討しなければならない指導上の課題が多い。（山中 1972）⁴

また、この時期には、女性の地位向上と男女平等を目指して、世界的にもフェミニズム思想が台頭し、その動きは日本においても例外ではなかった。思想のみならず、社会政策においても、1972年に勤労婦人福祉法が制定された。勤労婦人福祉法とは、「勤労婦人の福祉に関する原理を明らかにするとともに、勤労婦人について、職業指導の充実、職業訓練の奨励、職業生活と育児、家事その他の家庭生活との調和の促進、福祉施設の設置等の措置を推進し、もつて勤労婦人の福祉の増進と地位の向上を図ることを目的」⁵としたもので、1986年の男女雇用機会均等法の前身となった法律であり、女性が職業を持つことへの社会的な理解は徐々に高まっていく契機となった。

しかし、1973年から1974年にかけてのオイルショックによる就職難では、特に女子学生的採用にブレーキがかかり、卒業後に就職を希望する女子学生たちにとって、つらい時代がしばらく続くこととなった。

2 伊勢田鈴子は日本女子大学学生生活課長（当時）。

3 三輪輝夫は同志社大学就職部長（当時）。

4 山中弘は徳島大学学生部次長（当時）。

5 衆議院ホームページ「制定法令」より。

http://www.shugiin.go.jp/itdb_housei.nsf/html/houritsu/06819720701113.htm (2011年1月15日現在)

こうした流れは、1980年代に差しかかる頃には、これまでの時代に見られたような、女子学生の就職難の原因を女子学生自身の職業に対する意識の低さに求めるところから、雇用側の組織と採用の体制に対しての批判へと視点を広げていった。

大卒女子が企業から敬遠される理由は、要するに日本の企業組織が男性中心型の構成になっていて、女子に門戸を開くに至っていない、ということにつきるだろう。「高卒、短大卒に比べて勤続年数が短い」とか、「プライドが高くて使いにくい」とか、いろいろ言われているが、私見ではそれらはむしろ副次的な理由であって、根本的には日本の企業組織が変わらない限り、女子学生の就職難は続くとみなければならない。（八木 1980）⁶

実際、女子学生の職業に対する意識も変化してきた。1983年度にリクルートが企業と大学生に対して行った調査によると、女子学生において「男子社員と同等の責任ある仕事をしたい」という質問に対して「したい」と回答しているものは、四年制大学女子で59.0%、短大女子で35.3%となっており、四年制大学の女子の過半数、短大でも3割以上のものが、男性と同等の仕事をする積極的な意志があることが明らかとなった。（阿部 1984）⁷

1980年代に入ると、「女子学生」と「職業」の結びつきはさらに強くなり、女子学生が学卒後に就職することは当たり前であるという認識となっていました。女子学生たちは進学の際に、これまでの「女だから」という要因に加えて、「就職」という用件を考慮に入れようになってきた（濱田 1984）⁸。高校卒や四年制大学卒に比べて良好な就職率を誇っていた短期大学への進学率が急上昇した背景には、このような女子学生と「就職」とが密接な結びつきを持つようになったという理由がある。

さて、このように、ほとんどの女子学生が就職を希望するようになったこの時期における女子学生に対する就職支援には、自分自身の人生設計の中に結婚や出産というイベントを想定せざるを得ない女子学生に対しての配慮を取り入れる大学が見られるようになった。

女子学生の就職には、就職あっせんの段階だけの指導にとどまらない何か必要である…（中略）。人生を本格的に設計するために、どのような方向が自分に適切か明確にしえない（一面で明確にしなくてもよい）社会状況が、彼女たちの実際の生活を包んでいるという点も、見過ごすべきではない。（濱田 前掲）

……女子が避けて通ることのできない結婚、出産の問題をどのように考えてキャリアを形成していくか、自らの人生設計の中でそれらの問題をどう位置付けるか、他力本願の生き方ではなく、自らの責任において十分考慮する必要があるだろう。（中略）このような観点から大卒女子についてはよりきめ細かな就職指導が必要と考えられるが、

6 八木淳は元朝日新聞論説委員、行政監理委員（当時）。

7 阿部精吾はリクルート事業部長（当時）。

8 濱田勝宏は文化女子大学学生課長、助教授（当時）

その際には、女子の就職を結婚、出産までの短期間のものと決めつけるのではなく、個々の女子学生の職業に対する意欲と将来の計画を中心に、個々人の適性に応じた指導が必要と考えられる。(佐藤 1980)⁹

このように、80年代に入った頃から「キャリア」という言葉が使われ始める。1986年に跡見学園女子大学において、「将来の進路（とくに就職）について自覚を喚起し、そのための自己理解と学生生活の見直しを促す」という目的で「キャリアガイダンス」が実施された（山崎 2002）¹⁰。「キャリア＝仕事を含む人生全体の流れ」と捉えた上での職業観の育成といった視点を導入した女子学生に対する就職支援は、後年の就職難の時代における「キャリア支援」のさきがけとなったものと考えられる。

1986年になると、男女雇用機会均等法が施行され、翌年の春には、この法律の下で就職した「均等法一年生」と呼ばれる女子学生が社会人となった。この年の男子の求人倍率が2.61倍、女子が1.12倍という点からすると、まだまだ「女子学生の就職には難問が多い」（石川 1987 p.21-22）¹¹状況ではあったが、前上場企業の翌年の採用計画調査によると、女子の採用予定は20.7%増となっており、企業側も女子の総合職への採用には積極的になりつつあつた（醍醐 1987）¹²。この背景には、男女雇用機会均等法の施行の影響だけではなく、1980年代後半から始まった、いわゆる「バブル景気」と呼ばれる空前の好景気の走りともいえる好況も大きく影響していたものと思われる。ある電算機メーカーでは、大卒女子の採用増の理由として、好況とコンピューター関係の人材需要の増加による「大卒男子の採用難にあつた」（石川 前掲 p.24）と説明していた。しかし、こうした動きはネガティブに捉えられるものではなく、「コンピューターフィールドに就職した女性の努力と実績の積み重ねが、後輩たちに就職の機会を拡大した」（石川 前掲 p.25）とされている。

均等法施行以降の大学における就職支援の状況としては、女子の就職率の上昇にあって、「就職あっ旋」というよりは、「ライフスタイルの中で就職をどう位置付けさせるかの自覚をしっかりと持たせることが重要」（葛西 1987 p.38）¹³といったように、ますます「人生全体からみた」就職指導という流れが強くなつた。しかし、地方の国立大学などにおいては、就職率がほぼ100%に近いという状況もあり、

本学が抱える悩みに女子学生の就職内容が必ずしも十分ではないことがある。（中略）本学は総合大学であり、女子学生のための就職指導の実態は無きに等しく、女子学生の努力と関係学部の援助で一応の成果を挙げているのが、今後の課題である。（堀 1988）

14

9 佐藤ギン子は労働省夫人少年局婦人労働課長（当時）。

10 山崎礼子は跡見学園女子大学就職課調査役（2002年当時）。1984年のエピソードは2002年時点での振り返りによる記述となっている。

11 石川陽治は朝日新聞編集委員（当時）。

12 醍醐朝美はリクルートリサーチ調査部主任研究員（当時）。

13 葛西叡治は青山学院大学就職部事務部長（当時）。

14 堀靖之は九州大学厚生課長（当時）。

といったように、女子学生支援体制自体がほとんど「無きに等しい」ケースも見受けられ、女子大か共学か、四年制大学か短期大学か、都市部か地方か、私立か国公立か、といった、大学の属性によって、女子学生の就職支援には大きな差が存在していたものと思われる。

(3) 女子学生の就職難と就職支援の強化（1990年代）

1990年代の初め頃は、バブル景気が続いていたため、就職市場における女子学生の採用状況は概ね良好な状況が続いていた。1986年の男女雇用機会均等法の施行により、各企業は、それまでの男女別賃金制度を維持するための苦肉の策として、総合職、一般事務職、専門職といった「コース別採用」を行うようになった。働くことを希望する女子学生にとって、男性と同等の条件で働く「総合職」は、この時代の花形でもあり、四年制大学の女子学生たちの多くがこのコースを目指して就職活動を行った。企業のほうも、こうして採用した女性社員の活躍を目の当たりにし、また、好景気による人材不足も手伝って、ますます女子学生の採用枠の拡大に積極的になっていた¹⁵。こうした状況のもと、女子学生に対しては、より厳しい職業意識を持つことが求められ始めた。

…女子学生にも厳しさが要求されるようになった。彼女たちも、職業をもつことの意識を高めることはもちろん、職場においても真価を發揮し、女子学生の進出のチャンスを定着させるべきだろう。（中略）女子の職場への進出と活躍は大いに歓迎すべきことであり、今後も、我々就職部としてもそのために真剣に取り組んでいかなければならぬことは言うまでもない…（後略）。（原田 1991）¹⁶

…全般的には男女間格差は年をおって徐々に縮小しつつある。しかしながら、現実の就職活動において、女子として学生生活ではこれまで感じなかつた格差を不本意ながら感じたり、体験することになることから、学生気分を早急にぬぐい去るとともに女子だからとの就職意識の面の甘さを捨てて、個人という発想のもとに取り組んでいくよう指導している。（井上 1991）¹⁷

1991年の四年制大学卒業者の就職率は、女子が81.8%、男子が81.1%となっており、四大卒の女子の就職率が男子の就職率をはじめて上回った（図1）。こうした就職の好況にあって、上記のように、社会に出て行く女子学生に対し、甘さを捨てて厳しい職業意識を身に付けることの重要性が問われ、大学における就職指導でもこの点への強化をはかる大学が現れしてきた。

15 しかし、総合職の半数は男性が占めており、一般職の大半は女性が占めているという状況となつており、その理由として橋木俊詔は、第一に日本社会における性別役割分業意識による女性の補助的役割の推奨、第二に責任の重い仕事や転勤の多い総合職は男性に任せた方が効率的という企業の人材配置の効率化によるもの、第三に新卒採用の際に男性の方が高等教育を受けたものが多く、また、専攻も男性は仕事に直結する社会科学系が多いが、女性は人文系や家政系といった仕事と関連のない分野を専攻する割合が高いこと、を挙げている（橋木 2008 p.29）。

16 原田大吉は立教大学就職課長（当時）。

17 井上龍太は西南学院大学就職課長（当時）。

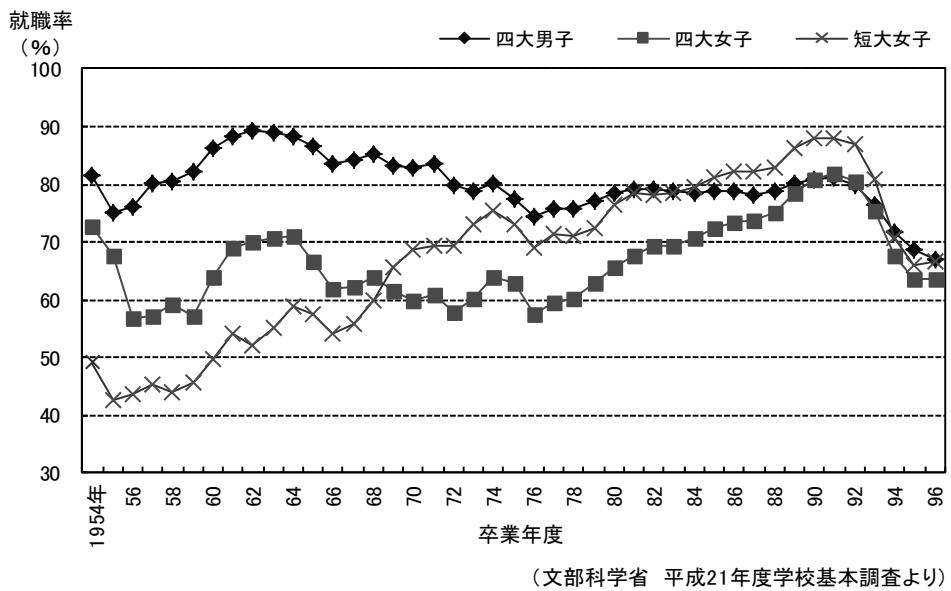


図1 大学・短大生の就職率の推移

しかし、1992年頃にバブル景気が終焉を迎えると、大学生たちにとって、戦後最大の就職難がやってきた。とりわけ、これまで好調だった女子学生の就職は、男子学生以上に厳しいものとなっていました。1994年には、1991年から2年間の間、男子を上回った四年制大学の女子学生の就職率は、再び男子に逆転されることになった。不況下での就職難は、女子学生へのしわ寄せとなるといった状況は、以前の時代から繰り返されてきたとおりであった。

女子学生の雇用情勢が厳しくなったことを受け、労働省婦人局婦人政策課は1994年6月、それまで順調に機能しているように見られていた男女雇用機会均等法から外れた待遇を行っている企業に対する女子学生の相談窓口として、「女子新規学卒者の就職問題に関する特別相談窓口」を設置し、就職に際して、「女子であること」を理由とした男子との不均等な取り扱いについて、女子学生からの相談を受け付け始めた(労働省婦人局婦人政策課 1994)。また、労働省は雇用者側に対し、「事業主が講ずるように努めるべき措置についての指針」の一部を改正し、女子に不利益な取り扱いをしない等といった事柄を追加する措置をとった。

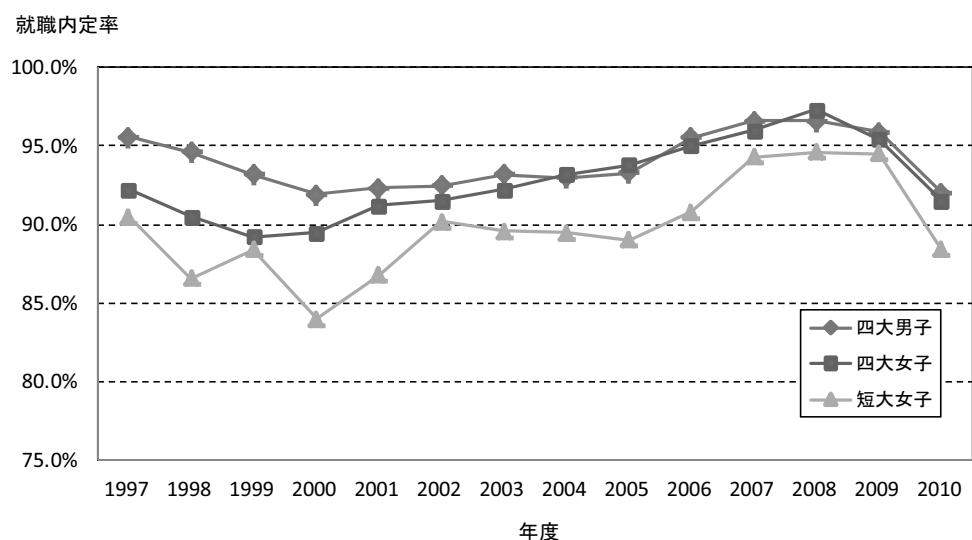
こうした女子学生の深刻な就職難に対して、多くの大学では、女子学生向けの就職ガイダンスを強化するなどの対策を講じた。このような、女子学生の就職対策においては、「企業の求める人材」を意識した指導が行われるケースもあった。

このような社会情勢の大きな変化を見据えた時、大学生とりわけ女子大生の就職問題への取り組み方については、発想そのものの根本的な転換が必要であろう。それには女子大生自身の個々の問題としてだけではなく、大学としても看過できない事態と受け止め、企業の協力を得ながら適切な方策を講じる必要がある。(中略) つまり、女子大生の

不安要因の払拭は、買い手としての企業側の協力も絶対不可欠ということである。（新津 1994）¹⁸

このように、「買い手」としての企業の協力を具体的に示すと、①就職協定の遵守、②雇用機会均等法への理解、③企業の求める人材像の提示、である（新津 前掲 p.24）。そして、「企業が求める人材となにかを始点にして、大学教育の改革を検討することが急務」（同 p.24）とし、こうした大学教育は「女子大生そのものの社会的評価の向上をもたらすもの」（同 p.25）としている。

一方、この時期の女子学生の就職難には、四年制大学の女子より短期大学の女子の就職率のほうが、より深刻だったという侧面があった。前述のように、1970年代以降、短大女子の就職率は四年制大学女子の就職率を大きく上回っていた。しかし、1994年頃からその差はほとんど無くなつた。1996年度から文部科学省と厚生労働省によって公式統計として調査が行われるようになったことで明らかになった就職内定率（就職希望者における就職決定者の割合）¹⁹をみると、1997年以降、短大女子の就職内定率は、大卒男子、大卒女子を下回るかたちで推移していることが分かる（図2）。



文部科学省・厚生労働省「大学等卒業予定者の就職状況等調査」より

図2 大学・短大生の就職内定率の推移

18 新津金弥は昭和女子大学学生部長（当時）。

19 「就職内定率」とは、就職希望者に対する就職決定者の割合。一方、「就職率」は、卒業者数に対する就職決定者の割合。従って、就職内定率には卒業者の内の進学者、フリーター、教員採用試験等の浪人者などが含まれておらず、より純粋な就職内定状況を把握できる。なお、1997年以前の年度に関しては、公式統計がとられていないため、本稿においては文部科学省の学校基本調査による就職率のデータを使用している。

この時期の平成不況における大学生の就職問題は、「性別による就職状況の相違」と「四年制大学と短期大学の学校制度による就職状況の相違」が顕著なかたちであらわされたといえる。

(二井 1996 p.25) ²⁰

こうした状況において、各短期大学においては、独自に様々な取り組みがなされた。教職員による職場訪問や求人開拓、ガイダンスの強化はもちろんのこと、同窓会を利用しての卒業生ネットワークの利用や外部講師による面接マナー講習、マイクアップ講座、就職に関する悩みと情報の提供を行う「電話110番」などを行う短大もあった(二井 前掲)。短大生は四年制大学の学生と異なり、二年間のうちに所定の単位を取りつつ、就職活動もしなくてはならず、1997年の就職協定に伴う就職活動の早期化は、短大生にとって「現在の就職活動のあり様は苛酷」(緒方 1997) ²¹なものであった。それゆえ、短大の就職指導も「時代が要請し、企業の求める人材として、社会に送り出し、まずは職に就かせなければならない」(緒方 前掲 p.38)とし、入学直後からの「職業教育」の実施や、企業の求める人材を養成するための教科科目のカリキュラム化がいち早く提案された。

1999年、不況下において、利潤と生き残りをかけた、企業による女子学生の採用の見送りなどが相次ぎ、なかなか遵守されることがなかった男女雇用機会均等法が改正されることになった。大学生の就職活動にかかる改正点として、募集や採用に関して、男女の間で差異をつけることが禁止され、求人票に「男子のみ」と記載したり、女子学生の採用を行わなかったりすることが法的に規制されることになった。

1990年からの10年間は、バブル景気による女子学生の採用好機の数年間から、景気後退とその後の長期にわたる不況による戦後最悪の就職難へと、女子学生をとりまく就職状況が目まぐるしく変わった時期であった。1986年に施行された男女雇用機会均等法は、好景気時には女子学生の就職状況を後押しするかたちで機能していたが、不況時になると、企業は女子学生、とりわけ短大生の採用を見送ることで、新卒の採用を調整した。この時期においては、大学や短大も学生の就職難対策に追われ、就職支援は大学教育における重要な課題となった。また、女子学生への就職対策にも特別な措置がとられ、就職におけるジェンダーの問題への認識が高まった時期であった。しかし、それは、1980年代から1990年代前半の頃に行われていた、女子学生の職業への意識の高揚と労働市場における男女平等の達成への働きかけといった支援の内容とは異なり、この時期においては、とにかく「採用されるため」に企業側の論理に沿った女子学生への就職指導、就職支援が行われていた。

(4) キャリア支援の導入による女子学生支援への影響（2000年代）

2000年に入っても、景気は一向に上向きにならず、大学生の就職は「超氷河期」と呼ばれるほどの厳しい状況が続いた。さらに、1997年の就職協定の廃止によって、企業の採用活動が自由化、早期化し、学生の就職活動はますます混迷を極めることになった。「失われた10年」と呼ばれたこの時期において、就職難に加え、大学生たちの進路について問題化したことは、「大卒無業者」、「ニート」といった、大学卒業後に職に就かないものや、「大卒フリー

20 二井房男は前・東京都立商科短期大学長（当時）。

21 緒方真也は女子美術大学、女子美術短期大学就職部長（当時）。

ター」といった、正社員ではなくパートタイムやアルバイトといった雇用形態で就業する大卒者が増加したことであった。

総務庁の『労働力調査特別調査』によると、日本の15歳から24歳の若者のうち、非正規労働をしている「フリーター」の割合は、1990年の8.0%から2000年の20.6%へと大幅に増加した。大卒者に限ってみると、2000年時点で、男子9.1%、女子12.9%が正社員以外の働き方をしていた。また、日本労働研究機構の大卒者の就業状況調査によると、大学卒業直後の無業の割合は、全体で2割、性別でみると男子17.2%、女子25.0%となっており、とりわけ女子の無業、非正規雇用である割合が高くなっていることが明らかにされている（小杉2001）²²。このように、大学卒業後に無業、非正規になるものは、就職活動をしないことが原因であるケースも多いが、就職活動を実施した者のうち、男子の17%、女子の24%が無業や非正規となっていた（小杉 前掲 p.8-9）。一般的に、無業、フリーターは、男性が多いというイメージがあるが、実際には、女性のほうが無業、フリーターになりやすく、大卒女子の就職環境がいかに厳しい状況にあったかが分かる。このような、「ニート」、「フリーター」への注目は、大学生の就職難と彼らの労働に関する意識の低下といった側面に社会の視線を集中させ、社会問題となった。そして、こうした問題に潜むジェンダーの問題には言及されないまま、就職問題の対象をこれまでの女子学生から大学生全体へと広げるに至った。こうして、女子学生の就職環境の厳しさといった問題は、より見えにくいものとなっていました。

このように、大学生の就職問題が社会問題化したこと、18歳人口減による大学経営上の問題や、大学改革に伴うカリキュラムの弾力化、大学生の質の変化といった問題を抱えていた大学側も目に見える形で就職支援を強化はじめた。こうした中、2000年に文部科学省から出された答申「大学における学生生活の充実方策について」において、大学におけるキャリア教育が提言された。これをきっかけにして、各大学において、従来の「就職支援」「就職指導」を発展させるかたちで、学生たちに将来を見据えた職業選択や人生設計を考えさせるという「キャリア（形成）支援」、「キャリア教育」が導入されはじめた。

…相変わらず厳しい就職戦線が続き、依然として次のような問題が指摘されてきた。
(中略) 第二に、大学を卒業して入社後二、三年で会社を辞めるものが三割になっている実情…(中略)、第三に、未就職のまま卒業した学生のフォローアップが大学に求められている。これらの問題を解決するためには、低学年からの「キャリアガイダンス」を行うとともに、個々の学生を支援する「キャリアカウンセリング」を充実する必要がある。(松水 2003)²³

こうしたキャリア支援の理念である「職業を軸とした人生全体の流れ」を大学生たちに意識させるという働きかけは、1980年代頃から、結婚や出産によって、職業生活やライフコースそのものに大きな揺らぎが生じやすい女子学生への支援として行われてきたことである。それが、長期不況を経て2000年代前半においては、就職問題が性別にかかわらず大学生全

22 小杉礼子は日本労働研究機構研究員（当時）。

23 松水征夫は広島大学就職センター長（当時）。

体の問題となったこと、「ニート」「フリーター」問題が、どちらかというと男子の問題であるというイメージが一般的に存在したこと、そして、文部科学省の答申で「キャリア教育」が提言されたことの3点が同時に進行したことから、大学生全体を対象とした大学教育の一環としての「キャリア支援」「キャリア教育」という形で各大学に広がっていった。こうした動きの中で、就職市場においては、依然として、女子学生が圧倒的に不利であるという問題点が見えにくくまでであった。

長期にわたる不景気も2002年を底に、少しづつ上向きとなり、2003年から2008年にかけて急速に回復していった。社会経済状況の好転に伴い、女子学生の就職内定率は男子学生と遜色ないほどに回復した(図2参照)。また、男女共同参画社会基本法の制定から数年が経過したということもあって、

男子学生と同様、女子学生にとっても、余り深く自分の人生を考えることなく、「大学生活の次は職業生活」が当たり前のライフスタイルとなっているようである。…(中略)
女性が多様な生き方のできる社会に移行しつつある。(渡辺 2004)²⁴

といったように、女子学生にも職業を中心として、結婚、出産、育児などを自分自身で選択する「多様な生き方」が可能となってきた。しかし、一方で「選択肢が増えるということは葛藤と悩みが増えること」(渡辺 前掲 p.19)でもあった。この点について、『大学と学生』誌上で行われた就職活動についての大学生座談会において、ある女子学生・A子と男子学生・B男は以下のように語っている。

A子：私の場合も、総合職を希望していましたし、また女性が長く働く環境・結婚後の育児休業等の制度がある企業を希望しましたので、企業についてインターネットなどで良く調べました。

B男：僕の場合は、就職活動するにあたって自分自身の結婚観については、特に考えませんでした。結婚についても、結婚後についても、働きやすい会社という点は特に考えませんでした。

A子：…(中略)男子学生でしたら、仕事一本の人が多いと思います。女子学生の場合は幅広い選択肢を、就職の時点で考えなくてはならない。²⁵

このように、女子学生の人生の選択肢が増え、それらの選択肢を自在に組み合わせることも可能になってきたことで、大学在学中の就職活動の際にある程度の人生設計を想定する必要が生じ、男子とは異なる悩みを女子学生自身も抱えるようになっていた。

こうした状況を受けて、

24 渡辺三枝子は筑波大学教授(当時)。

25 「座談会 大学生のキャリア形成について」『大学と学生』495号、2005年、pp.27-32. 記事によると、A子は国立大学の4年生。B男は私立大学の4年生。

…社会における女性の現状を十分に理解し、女性の多様な生き方をふまえた、女性の視点からのアドバイスは不可欠である。（森 2005）²⁶

就職活動はいわば自己発見の旅であり、「生き方」・「働き方」を問う人生設計の場であるとも言える。こうした人生設計において、男女の性差を無視することはできない。（中略）…多様化した学生の職業選択、人生設計を支援することが、今我々のキャリア教育に課された命題であると考えている。（近藤 2004）²⁷

といったように、大学側からも、ジェンダーの概念を念頭においた上で、女子学生のキャリア（人生全体）の設計を考える手助けをするという支援の必要性が問う声が出始めた。

では、実際に、このような視点に立ったキャリア支援の取組みの状況はどのようなものだったのだろうか。2003年に文部科学省による GP (Good Practice) 事業²⁸が始まり、大学教育の分野において、競争的な資金の配分が始まった。こうした GP には多くの大学から、様々な教育プログラムの申請がなされ、「就職氷河期」、「フリーター・ニート」論が隆盛を際めていたという時期的なこともあるって「キャリア教育」や「キャリア支援」をテーマとするものが多く見られた。

加野（2009）によると、2006年から2008年までの3年間に、「現代 GP」、「学生支援 GP」²⁹の各 GP に申請された四年制大学のプログラムの中で、「キャリア」、「女性」もしくは「男女」というキーワードを含むプログラムを調べたところ、女子学生のキャリア支援に焦点をあてたプログラムは 13 事例見られた。しかし、そのほとんどは女子大から申請されたものであり（11 件）、共学大からは申請されたものはわずか 2 件に過ぎなかったという（加野 2009 p.45）。これは、あくまで、GP に採択された取組み事例のなかでの割合に過ぎないが、「キャリア」を考える上で必要不可欠であると思われるジェンダーの視点を取り入れた支援のプログラムの数は多くはなく、日本の大学の大部分を占める共学大学には、ジェンダーの視点が行き届きづらい現状を読み取ることができる。こうした背景には、共学大学において、ジェンダーによる進路の差を明言してしまうことは、男女平等の観点からは、かえって問題があるとみなされるということもあると推測できる。

さて、2003 年から好転した日本の経済状況も 2008 年の年末にアメリカで起こった「リーマン・ショック」による世界的大不況の波に再び巻き込まれた。大学生たちの就職状況は、再び悪化し、「超氷河期」と呼ばれるまでとなった。2011 年には、この不況から抜け出せな

26 森玲子は広島大学キャリアセンター助教授（当時）。

27 近藤章雄は湘北短期大学キャリアサポート課長（当時）。

28 GP とは、Good Practice の略で、文部科学省による高等教育機関（大学、短大、高等専門学校）が実施する教育改革の取組の中から、国公私を通じた競争的環境のもと、第三者による公正な審査をもって優れた取組を選び、支援するとともに、その取組について広く社会に情報提供を行うことにより、他の大学等が選ばれた取組を参考にしながら、教育改革に取り組むことを促進し、大学教育改革をすすめる事業のこと。

29 「現代 GP」とは「現代的教育ニーズ取組支援プログラム」、「学生支援 GP」とは「新たな社会的ニーズに対応した学生支援プログラム」のこと。

いま、大学生の就職内定率は過去最低のものとなっていました。2010年12月時点での就職内定率を見ると、四年制大学全体で68.8%（前年比△4.6ポイント）、男子学生が70.1%（同△2.9ポイント）、女子学生が67.4%（同△5.8ポイント）、短大生45.3%（同△2.1%）となっており、これまでの時代と同様、不況になると女子の採用にしわ寄せがくる状況が繰り返されている。また、現在の女子学生たちは、以前の時代と比べて人生の選択肢が増えている。それは一見するとライフコース選択の上では良い方向に向かっていると思われがちであるが、選択できるピースが増えた分、人生のパズルは複雑となり、それ故の悩みを抱えたまま、再びの就職難を迎えているのである。

4.まとめと考察

これまで見てきたように、女子学生に対する就職支援、キャリア支援の発展過程の裏側には、「男性は仕事、女性は家庭」といった根強いジェンダー規範とのせめぎ合いの歴史があった。近年においては、男女雇用機会均等法や男女共同参画社会といった政策面における整備が進んだため、就職に際しても、ジェンダー規範による女子学生の不利益はだいぶ緩和されてきている。しかし、経済状況が悪化すると、女子学生の就職内定率は、男子よりも低下するといった事態は変わっておらず、法的な整備の効果よりもジェンダー規範の根強さのほうが勝るという図式は相変わらずの状況である。

このような女子に対するジェンダー規範の根強さは、とりもなおさず、男子にとっては「一家の大黒柱となるべく、働くのが当然」というプレッシャーと表裏一体となっている。我々の社会は基本的に男女の対を単位として構成されていることを考えれば、女性のキャリア問題は男性にとっての問題でもある（加野 2009 p.47）。女性が多様な人生の選択肢を得たということは、男性にとっても、パートナーとなる女性の人生選択によっては、仕事のみならず、家事や育児、介護の分担が必要となり、男性の人生の選択肢も増えるということになる。それ故に、これから時代を生きる大学生の人生全体（＝キャリア）を考えるにあたり、ジェンダーの視点を取り入れるということは、女子学生のみならず、男子学生にとっても有益であると考えられる。故に、現代の大学においては、男女双方に向け、ジェンダーの視点を意識したキャリア支援策を構築していくことが、必要不可欠であると思われる。

また、本稿で確認したキャリア支援に関する歴史的な流れから見えてくるもう一つ重要な点としては、大学生のキャリア形成をめぐる視点の変化が挙げられる。2000年代初頭に「フリーター」「ニート」問題が、若者の労働意欲の問題と結びつけられる形で社会問題化したことによって、大学生のキャリア形成を目的とした「キャリア支援」は、若者の労働問題の解決策として位置づけられる構図となった。前述のとおり、「フリーター」「ニート」には男性が多いというイメージとは裏腹に、女性のほうが多いという事実がある（木村 2010 p.165）。しかし、このような事実関係は、「フリーター」「ニート」問題が若年男性の労働意欲の問題として可視化されることで、覆い隠される形となり、依然として労働市場における女性の不利な立場を見えづらくしてしまっている。大卒後に無業となるものには女性が多いことを考え合わせると、大学におけるキャリア支援を構築するに際しては、ジェンダーの視点から大

卒労働市場を分析することが必要であろう。

しかし、現状においては、女子学生も就職することが当たり前となり、男女雇用機会均等法などの法的整備も進んでいることから、一見、男女平等が達成されているように思われている。大学生のキャリア形成において、ジェンダーへの配慮が形骸化しないためにも、労働市場の分析に加えて、大学生の生活実態やジェンダー意識と将来展望との関係についての実証的な研究から、大学生の現代的な特性を明らかにした上で、より現実に即した有効なキャリア支援策を考えることが重要であると考えられる。

〈引用・参考文献〉

- 阿部精吾 1984 「昭和五十八年度の就職状況と五十九年度の動向について」『大学と学生』218号, pp.29-35.
- 池田弥三郎 1962 「大学女禍論－女子学生世にはだかる－」『婦人公論』(1962年4月号), pp.46-48.
- 石川陽治 1987 「女子学生の就職」『大学と学生』258号, pp.20-25.
- 伊勢田鈴子 1972 「就職業務の窓口から」『厚生補導』75号, pp.39-42..
- 井上龍太 1991 「西南学院大学における就職指導について」『大学と学生』307号, pp.17-21.
- 緒方眞也 1997 「短大生の就職指導の抱える問題点について」『大学と学生』385号, pp.36-42.
- 尾崎盛光 1967 『日本就職史』文藝春秋.
- 葛西叡治 1987 「方針・体制・指導の実際－青山学院大学－」『大学と学生』258号, pp.36-38.
- 加野芳正 2009 「女性のキャリア支援と大学教育」加野芳正・葛城浩一編『大学におけるキャリア支援のアプローチ』高等教育研究叢書101, 広島大学高等教育研究開発センター, pp.39-53..
- 木村涼子 2010 「身を立てる男と駆り立てる女」 荻谷剛彦他編『新版 教育の社会学 常識の問い合わせ、見直し方』有斐閣, pp.163-177.
- 小杉礼子 2001 「無業・フリーターの増加とキャリア教育」『大学と学生』437号, pp.7-13.
- 近藤章雄 2004 「湘北短期大学キャリアサポート課の取組－グループ・アプローチの活用による「自己開発プログラム」－」『大学と学生』pp.43-51.
- 暉嶽康隆 1962 「女子学生世にはばかる」『婦人公論』(1962年3月号) pp.277-281.
- 佐藤ギン子 1980 「女子の高学歴化と職場進出」『厚生補導』172号, pp.20-28.
- 醍醐朝美 1987 「大学生の就職－昭和六十一年度の状況と六十二年度の展望－」『大学と学生』258号, pp.14-19.
- 多賀太 2005 「男性のエンパワーメント？－社会経済的变化と男性の「危機」－」『国立女性教育会館研究紀要』第9号, pp.39-50.
- 橋木俊詔 2008 『女女格差』東洋経済新報社.
- 土屋清 1956 「就職を阻まれる女子大学生の苦悩」『婦人公論』466号, pp.60-64.
- 中屋健一 1957 「女子大學無用論」『週間新潮』(1957年3月号) pp.90-94.
- 二井房男 1996 「短大の就職状況と短大生の就職指導」『大学と学生』372号, pp.24-32.

- 新津金弥 1994 「女子学生の就職問題とその対策」『大学と学生』346号, pp.22-26.
- 日本私立短期大学協会 1967 「就職指導－私立短大における厚生補導の手引(4)－」『厚生補導』14号, pp.49-57.
- 濱田勝宏 1984 「女子学生と就職」『大学と学生』218号, pp.19-23.
- 原田大吉 1991 「立教大学における進路相談」『大学と学生』307号, pp.12-16.
- 堀靖之 1988 「就職指導の現状」『大学と学生』270号, pp.35-37.
- 松水征夫 2003 「就職支援からキャリア形成支援へ～広島大学学生就職センターの歩み～」『大学と学生』468号, pp.15-21.
- 三輪輝夫 1973 「大学生の職業観と就職の実態」『厚生補導』87号, pp.45-60.
- 森玲子 2005 「広島大学のキャリア支援の取組」『大学と学生』495号, pp.13-19.
- 文部科学省 2009 『文部科学統計要覧』.
- 濱田勝宏 1984 「女子学生と就職」『大学と学生』218号, pp.19-23.
- 濱田勝宏 1984 「女子学生と就職」『大学と学生』218号, pp.19-23.
- 矢澤澄子 2004 「東京女子大学における「女性学・ジェンダー的視点に立つ教育」の特色－男女共同参画社会の実現に寄与するリベラル・アーツ教育－」『大学と学生』473号, pp.34-42.
- 谷田川ルミ 2012 「戦後日本の大学におけるキャリア支援の歴史的展開」『名古屋高等教育研究』第12号, pp.155-174.
- 山崎礼子 2002 「女子学生の人生に心よせた就職支援」『大学と学生』456号, pp.32-37.
- 中山弘 1972 「徳島大学における就職指導の実態」『厚生補導』75号, pp.35-39.
- 労働省婦人局婦人政策課 1994 「女子学生への就職支援－男女雇用機会均等法に基づく指針の改正と就職相談窓口の設置－」『大学と学生』346号, pp.27-31.
- 渡辺三枝子 2004 「大学における「キャリア教育」の意義－女子学生のキャリア発達支援を目指して－」『大学と学生』473号, pp.14-63.

不安定化する世界における地球温暖化問題を中心とした 基礎地球学教育について

小林 博和

概要

武蔵野大学基礎セルフディベロップメント共通科目を構成する科目の一部として、地球学（自然と人間を学ぶ）の講義を実行した。講義は受講者における以下の学習を目標とした。人間の振る舞いが地球温暖化問題を引き起こしている事、炭酸ガスが地球温暖化を引き起こすメカニズムについて理解する事、地球温暖化とは大気中炭酸ガスの増加がその原因と確信されるようになり、また炭酸ガスの増加傾向は、その影響の重要さが見いだされて以来数十年の国際的努力にもかかわらず止まっている事、炭酸ガス濃度は危険な水準に達しつつあり、リスクの巨大さを考えると最悪の事態を迎えることになる可能性について考えるべき事、そして、このような必ずしもポジティブとは云えない未来について正しい理解を得るということはどういうことであるかを知る事、等である。また人為活動が地球全体に影響を及ぼすという近代社会にとって前例のないような問題を講義するにあたって、講義内容が評価の定まった科学的知見を説明するに止まらないという意味で、動的と呼ぶような構成にする必要があること、受講者が未来についての理解を得るために実施すべき工夫などについて述べた。この講義においては、受講生が必ずしも科学技術に対する素養を持っているとは限らないことを前提条件としている。

1. 炭酸ガスの増加と地球温暖化

1967年、地球大気の鉛直方向の温度分布を数値モデルにより計算する中で、真鍋・Wetheraldは、大気中の炭酸ガスが倍増した場合に温度分布が変化して我々の生活する対流圏の温度が高温側にシフトすることを示した*1。これに引き続く多くの研究と、大気中の炭酸ガスの長期的な増加の観測結果から、地球温暖化が研究者の間で危惧されるようになった。研究者の危惧は政策決定者に伝えられ、その危惧が共有されることとなったのである。

1992年6月にリオ・デ・ジャネイロで開催された環境と開発に関する国際連合会議（いわゆる地球サミット）で採択された、気候変動枠組条約（Framework Convention on Climate Change, FCCC）において、国際的に大きな関心を呼び、その後、気候変動枠組条約締約国会議（Conference of the Parties, COP）が1995年以降毎年開催されるようになった。中でも1997年に京都で開催された第3回締約国会議（COP3）で温室効果ガスの削減目標を定める「京都議定書」を採択されたことは、地球温暖化防止にむけて、温室効果ガスなかでも炭酸ガスの排出拡大の大きな歯止めとなることが期待されたのである。

1.1. 国際的な政策合意の破綻

しかしながら、削減目標が立てられて、この目標に向かって全世界的な努力が続けられたにも係らず、炭酸ガスの排出量の削減は成らず、大気中の炭酸ガス濃度の増加は続いて、2012年

の春にその濃度は400ppmを超え、かつその増加傾向が止まる様相も見えない(図1)。すなわち、2010年に開催されたCOP16では、カンクン合意が採択され、産業革命以前と比べ世界平均気温の上昇を2度以内にとどめるために温室効果ガス排出量を大幅に削減する必要があることを認識すること、が合意されたが、既に2007年にIPCC第3作業部会第9回会合で承認された報告書にあるように、世界平均気温の工業化以降からの上昇を2.0-2.4°Cとするためには、大気中炭酸ガス濃度を350-400ppmに安定化しなければならず、炭酸ガスの排出がピークを迎える年を2000-2015年としてこれ以降は排出量を減少させ続け得る*2、という期待されていたシナリオは破綻してしまっているのである。同時にこの報告書では、「現在の気候変動緩和政策および関連する持続可能な開発の実践では、世界の温室効果ガス排出量は今後数十年間増加しつづける」と述べて、現実はさらに大きな影響が予測されるシナリオに沿って進んでいることが推定される。われわれは国際間の協調と各国の良識と熱意を信じるものであるが、地球サミット以来の20年間を顧みれば、大気中の炭酸ガスの濃度は着実に増加して、過去には地球環境影響を可能なかぎり減らすために実現すべきと考えられ提案してきたシナリオが次々に破綻していったことが分る。

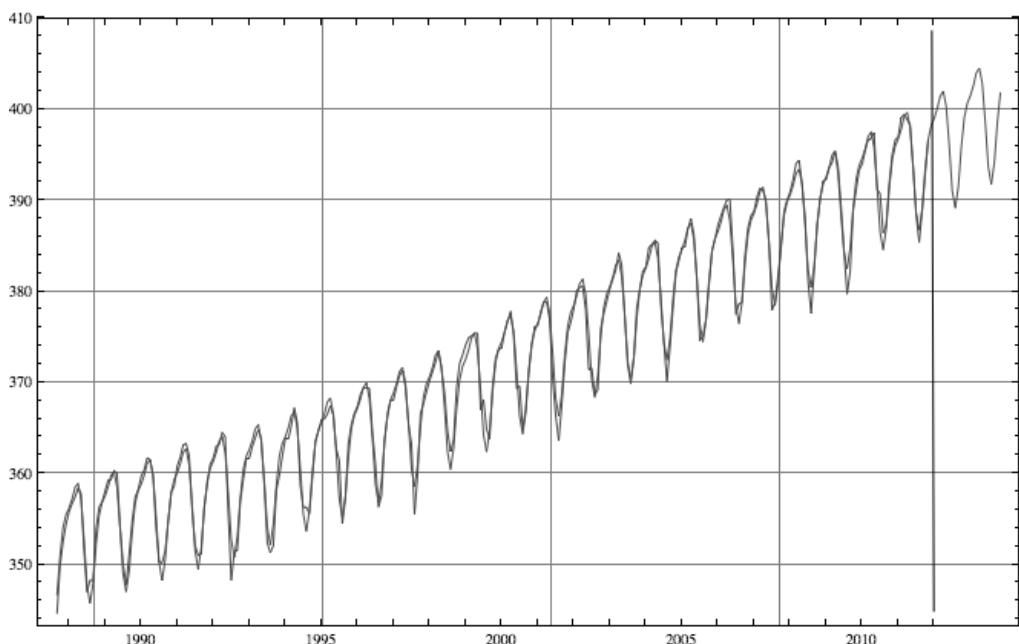


図1. 綾里で観測された炭酸ガス濃度の変化とその予測

気象庁が岩手県綾里で観測している炭酸ガス濃度の変化と、変化傾向を筆者が統計的に解析して得た近似式により表した結果である。解析によれば2012年の時点で炭酸ガスは毎年3.5ppm増加している。図中の2012年に引いた縦線以後の変化は近似式による予測値である。炭酸ガス濃度Cxの予測式は、以下の通り

$$Cx = 353.05 + 0.0842x + 0.0002635x^2 + 2.3120 \times 10^{-7}x^3 - 1.430 \times 10^{-9}x^4 - 5.974 \sin[0.5236(-9.362 + x)] \\ + 2.316 \sin[1.0472(-1.25 + x)] - 0.2416 \sin[1.5708(1.2136 + x)] \quad (\text{時間}x\text{は}1987.1\text{を}0\text{とし}1\text{月を}1\text{とする})$$

1.2. 避けられない地球温暖化

気候変動に関する政府間パネル（IPCC）第4次評価報告書に対する第3作業部会の報告は以下のように述べる*3。

- ・世界の二酸化炭素、メタン及び一酸化二窒素の大気中濃度は、1750年以降の人間活動の結果、大きく増加してきており、氷床コアから決定された、工業化以前何千年にもわたる期間の値をはるかに超えている
- ・気候システムの温暖化には疑う余地がない。このことは、大気や海洋の世界平均温度の上昇、雪氷の広範囲にわたる融解、世界平均海面水位の上昇が観測されていることから今や明白である
- ・気候に関する諸過程やフィードバックに関連した時間スケールのため、たとえ温室効果ガス濃度が安定化したとしても、数世紀にわたって人為起源の気温上昇や海面水位上昇が続く
- ・温室効果ガスの排出が現在以上の割合で増加し続けた場合、21世紀にはさらなる温暖化がもたらされ、世界の気候システムに多くの変化が引き起こされるであろう。その規模は20世紀に観測されたものより大きくなる可能性が非常に高い

すなわち、地球温暖化は避けられず、世界の科学者が予測する地球温暖化による影響被害が顕在化するということである。僅か十数年前には炭酸ガスの排出削減により地球温暖化を避けるという希望が残っていたものの、今やその目論みは単なる願望となってしまった。例えば、2012年6月のNOAAレポートは、2012年6月の北半球の陸地の地表気温は、これまでの記録の中で最高温となり、平均気温を実に1.07°C上回ったことを述べた*4。また、NASAは2012年7月にグリーンランドの氷床の表面が全面的に融解するという出来事があったことを報告した。その後表面の融解は150年に一度程度は起きていたことが明らかにされたが*5、異常な事態であることに変わりはない。

2. 近代社会が初めて遭遇する問題

このように地球温暖化は近代社会に大きな影響を与える出来事であると予測されるのであるが、同時に地球温暖化問題は以下に述べるように、近代社会が初めて遭遇するタイプの問題であることに注意する必要がある。そこには、従来の考え方では捉えきれない問題の特徴があり、その特徴がこの問題を一層捉え難く、かつ深刻なものとしている。

2.1. 定常という考え方の消滅

我々は、地球温暖化を自分のライフサイクルとは無関係なものと考えがちである。それは自然科学者にも言える。考古学者や地質学者は現代の気候と遙かにかけ離れた気候や環境について論ずるが、それを現代に住む人類のライフサイクルと関連づけることはないであろう。気象学者や関連する自然科学者においても、地球温暖化を自らの生活と関連づけて考えることは少なかった筈である。なぜならば、自然科学はある一定期間に時間を区切り、その期間内の平均値とそれからの偏差として世界を捉える場合が多いからである。例えば、異常気象とは、地球温暖化が顕在化する以前も現在も、「過去30年の気候に対して著しい偏りを示した天候」と定

義されている。つまり、30年間程度は毎年同じ様な気候が繰り返されるという前提を述べているのである（当然ながら、異常気象とは気象を観察する時の時間スケールにより出現する割合が変化する。例えば、過去30年の気候に対して著しい偏りであっても、過去300年の時間スケールをとればもはや著しい偏りと言えない場合も出現するであろう）。

しかし、ここで大気に放出される炭酸ガスが化石燃料の燃焼の結果であることを鑑みて、1760年代に始まる産業革命を近代の始まりとすれば、近代は始まって250年を経過したこととなる。一方、地球温暖化が数世紀にわたって継続するというIPCC報告を考慮すれば、もはや近代を通じても地球温暖化は異常な事態である。少なくとも今後の世界において、一人の人間の生存期間程度においては温暖化が進行することになる。つまり今後、ある人間が生涯に観察し経験する気候には既に平均値が成り立たないことが予想される。これは、30年を観察期間として異常を判断する、すなわち平穀で繰り返される毎年が30年程度は続くという考え方と明らかに矛盾するのである。

2.2. 非定常を理解することの困難

自然科学者は観察をその研究手段の一つとして捉えている故に、観察あるいは観測結果を平均値とそれからの偏差とに分けて考えることが多い。それは平均値を観測値から差し引くことによって、より現象をクローズアップすることができ、その結果現象をより深く理解できると考えるからである。この方法の背後には自然が基本的には定常的なものであるとする暗黙的な了解がある。平均値を取るというのはそのデータの母集団がある一定の確率分布をしていると期待して、その本質を探ろうとするからである。偏差について考えるというのは、観測対象にある平均値が存在していて、その偏差の出現の頻度や理由を考えることから母集団の性質をつかみ取ろうとするからである。物理学や化学、地学、天文学などの自然科学に対して、あるいはこれらの成果を応用した工学等に対して、われわれはその背後に変化しない一定の世界があると考えてきた。その理由の一つに自然科学发展が人為的なものではない「自然」というものがあるものとしてそれを対象としてきたという事実がある。

人為的なもの、例えば個人のライフサイクル、集団の行動、国家のふるまい等は、自然と比較して永続するものではないので、逆に永続するものとして自然を取り上げてきたのだとも言えよう。ここでも、自然が常に一定なものであるとの暗黙の了解がある。こうして自然科学は長く自然を一定のものと看做してきたのである。

このような歴史的とも言える自然科学の捉え方からみると、近代という自然科学を根底とした時代にあって、地球環境が連続的に100年単位のスケールで温暖化するというのは、極めて異常な体験であり、そこにこの非定常的な変化に対する理解の困難さがある。困難さの第一が、平均に対する偏差ではなく、既に時間変化する現象を対象とすることそのものにある。すなわち一次微分により変化傾向を捉えて現象を理解するのではなく、既に変化している現象の微分である二次微分までを考えに入れなければならない、つまりよりノイズの大きい、精度の低い理解しか得られなくなるからである。この例は気象予測モデルに見いだすことができる。大気現象は複雑な物理過程であるから、最適と考えられる初期値を選ぶとしてもその計算結果にはばらつきが現れる。そこで初期値のセットをいくつか用意して、あるいは別の数値予測モデル

を用意して、結果のセットの平均値を予測値とするアンサンブル平均が用いられることがある。この方法はより精度の高い未来を予測すると考えられているのであるが、そこには既に世界がある平均値のまわりにばらついているという暗黙的な了解が働いているのである。ここで考えている時間スケールの中で世界が連續的に変化しているとすれば、そこに平均値が存在するという考え方方が成り立たない。つまりアンサンブル平均による予測が正しいものであるかどうかの確信、すなわちエルゴード性があるかどうかが不明なのである。

このような状況のなかでは、われわれは遠い先の未来を予測することが困難になる。結果としてよりよい初期値を使ってより短い時間の未来しか確信をもって予測できないのである。すなわち、現在の最も信頼のおける値を初期値とする、つまり初期値を常に変化させていかなければならない。

3. 動的な教育

この状況を若い世代の立場から考えてみると、問題は深刻である。言うまでもなく、彼らの学生時代から始まって、地球社会を支えるべく活躍する年代、そして老年期を迎える年代にわたって、大気中の炭酸ガス濃度が増大し続ける可能性は高く、その結果として彼らは地球温暖化による深刻な環境変化に直面するからである。では、このような予期される未来を持った若い世代に、施すべき地球環境学とはどのようなものであるべきだろうか。本論文はそれを採り提案するものである。また、大気中炭酸ガスの継続的な増加が示す通り、地球温暖化問題が予測される影響の深刻さも年々深まることが予想される。すなわち、その講義内容は固定されるものではなく、影響の大きさを考えると固定されるべきものでもない、頻繁に見直されるべき故に、ほぼ完成され内容の検討も十分になされた従来の教育内容と対比され得る、動的な教育と云える。

3.1. 温暖化リスクの高まり

IPCC第四次報告書の一部を再掲すると「温室効果ガスの排出が現在以上の割合で増加し続けた場合、21世紀にはさらなる温暖化がもたらされ、世界の気候システムに多くの変化が引き起こされるであろう。その規模は20世紀に観測されたものより大きくなる可能性が非常に高い」と述べられている。ここでいう「可能性が非常に高い」とは発生する可能性が90%を超える確率であると専門家が判断したものである。確率について付け加えておくならば、未来に生起する事象について現在から未来への時間的な道筋は未来から振り返るならばただ一つであるが、現在から未来を見通す場合そこには無限の可能性が存在する。90%を超える確率というのは現在からある未来に至る経験を100回行うことができたなら、そのうち90を超える回にその事象が生起することを意味している。

リスクが高まっていることについて国家レベルで警鐘を鳴らす例もある。オーストラリアの気候変動エネルギー効率化省（Department of Climate Change and Energy Efficiency）傘下の気候委員会（Climate Commission）は2012年の報告書The Critical Decade: Climate science, risks and responsesにおいて、招來の重大な影響を回避するのにはもう10年程しか残されていない、と述べている*6。

この時、事象が起こらない可能性もあるので、何らの対応をとらないこともできるが、この問題を人類全体が迎えることになる以上、起きた場合の影響の大きさを考えれば、これに対応しておくことが必要である。さらに入間の行動に心理的な要因の与える影響の無視できないことを考えると、むしろ最悪の事態を想定して心構えをしておくべきではないだろうか。この点で、上記の「温室効果ガスの排出が現在以上の割合で増加し続けた場合」という条件は、最悪の事態を想定する上では、「増加し続ける」と読むべきであるし、1992年の地球サミット以降、各国のあらゆる政策的な努力にも係わらず炭酸ガスが「増加し続けている」ことを考えると、地球温暖化が起こらない可能性があるからと言って、対処の必要はないのだ、と考えるべきではないだろう。

3.2. 温暖化リスクに対する対処

地球温暖化を身を以て体験する可能性の高い若い世代にはどのような方針で温暖化問題を教授すべきであろうか。当然ながら最初に必要なのが正しい知識であろう。たとえば「地球上には生物の生存に適した定常的な環境が維持されて来た」という事実は、たとえ人間活動による地球温暖化問題は惹起しないとしても、科学的な意義を持つ。これは、「地球上に太陽からの可視光がエネルギーとして与えられ、地球は、このエネルギーを赤外線として深宇宙へと放出することによって熱的なバランス状態にある。生物はこのエネルギーの流れを利用して生存している」と表すことができるであろう。このとき温室効果ガスが一定の濃度である故に、熱的バランスは生物に適切な地表温度環境として現れている。

次に必要なのが、出現する可能性の高い地球温暖化の影響についての説明と温暖化に至るメカニズムの説明である。すなわち最悪の事態を想定して影響の内容を理解し、可能性が高いと判断されるに至った科学的な考え方に対する理解である。後者の科学的な考え方に対する理解は、想定される影響が受講生の将来の生活に対してネガティブであるために必要である。地球温暖化が将来の人間の生活にポジティブであると想定されるのであれば、そのように判断するに至った科学的プロセスを説明せずとも、ポジティブであると予想された将来に対して何らかの特別な投資を行わない限り、科学的プロセスに誤りがあっても損失は生じないからである。すなわち人間にとてネガティブと予想される地球温暖化は、その可能性が如何に判断されるに至ったのかというプロセスを知ることによって、損失を減殺できる可能性があるからである。

同時に必要なのが、動的な内容のアップデートである。2012年の時点で炭酸ガス濃度は年間3.5ppm増加している。大気中濃度はおよそ400ppmであるのでおよそ10年で435ppmに達するであろう。地球温暖化の将来影響をより明らかにするために、その増加が加速傾向にあるのか減速傾向にあるのかも重要である。すなわち、授業内容には現在の炭酸ガス濃度を基準に、これが将来の地球温暖化の影響に発展する度合いについて常に最新の科学的成果を取り入れるべきである。

3.3. 合理的な理解力の必要性

地球温暖化の影響のネガティブな将来予測に対しては、科学的説明だけでは不十分である。一般に自然科学は人為的影響の外にあって基本的にはネガティブでもポジティブでもない対

象として考えられてきたのであるが、地球温暖化問題は人間の営為が地球という自然環境に与えた、人間にとてネガティブな影響を及ぼすと危惧される現象であるために、講義にあたっては一般の自然科学とは異なった取り扱いが必要ではないだろうか。必要と考えられる理由は2011年東北地方太平洋沖地震被害に求められる。この災害に対しては多くの人が科学技術者や科学技術をベースとした政府の発言を理解しようとせずに、有名人、文化人、著名人の科学的根拠をあげない発言に同意することとなったからである。その結果もたらされたのは、論理的な判断が行われれば回避できたはずの、付加的な多くの不安と経済的損失の招来である。これははからずも科学技術に対する理解が必ずしも社会全体で得られていなかつた証左となったのである。予測がネガティブな要素を含んでいるにも係らず、その説明と理解を求める努力が回避されてはならないことは、2011年の大災害によって示唆されたとも言える。

従って、ネガティブな予測について講義を行うことは同時に、科学的な情報に対する理解の仕方についても講義する必要性があるものと考えられる。しかし講義においては、受講生が必ずしも科学的言説を理解する能力を持っているかどうかをあえて問うことはしないものとする。講義の受講者が科学的な言説に対して果たして合理的理解をしているかどうかについては、一般的には試験によってそれを問うこと、つまり、ある質問に対する回答が適切であるかどうかを判断するのであるが、それは、ある質問に対してその質問内容を理解し回答を導き出すプロセスが回答者の内部で働いたことを証するものではない。回答者が質問に対する回答のリストを記憶していて、単に質間にマッチした回答を提示する可能性もあるからである。そこで受講者に対しては、基礎的な科学の言説に対する理解の方法を説明するものとする。

3.4. 合理的理得力獲得の基礎

最初に確率についての理解を求める必要がある。確率とは未来の事象の生起に係るものであり、また未来の事象が確定しているものではなく、現在からみてある広がりをもっていること、時間が経つにつれその広がりが大きくなること、そのため、ある未来の事象の生起の予測は常に確率を以てその生起の確からしさを表現するしかないと述べる必要がある。これは例を挙げて説明するのがよいであろう。例えば受講者に石礫を投げた時の事を思い出させる、遠くにある何かを的見立てて石礫を投げつけてみたことを。手から離れた石礫はある軌跡を描いて飛んでいき、ある時間を経て的近くに落ちたであつたろう。数多くの石礫を投げてみれば幾つかは的當たったかも知れない。これを以て石礫を投げた者はある時間の先の未来はばらつくのを体感したであろう。この体感を一般化することにより確率を理解することが可能となるのである(図2)。

さらに科学的言説の理解方法の説明に先立って、科学モデルについて説明する必要がある。科学におけるモデルとは自己以外の自己を取り巻く環境(世界と呼ぶこともある)あるいはそこに存在する対象の挙動が複雑なことに鑑みて、世界あるいは対象を簡略化して表現したものである。簡略化することによって世界あるいは対象の理解を容易とすると同時に、その挙動を推し量ることが可能となる。モデルは世界あるいは対象を簡略化したものであるので、現実の世界あるいは対象を完全に表すことができず、常に不完全なものとなる。そこで科学モデルにおいては、モデルが導き出す結果についての信頼性を確率として表すことを述べる。すなわち、

モデルは世界を簡略化したものであるので、モデルを用いて導き出された結果は絶対的なものではなく、確率という数字を伴う相対的なものであることを云うのである。科学者あるいは技術者はこのような原理にたってモデルの導き出す結果を述べるので、しばしば科学に馴染みのない人々からは、曖昧な言説を述べる者達と看做されることもあることも受講者に伝える必要がある。つまり科学的手法に馴染みのない人々の確信に満ちた言説の方が、科学者の確率を伴う言説よりも、社会的に信じられる可能性のあることを述べる。

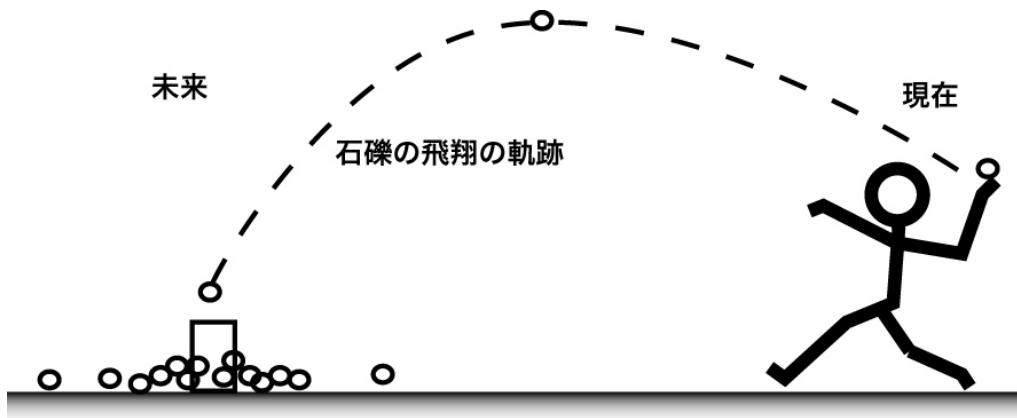


図2. 未来に生起する事象の性質を理解する

未来に生起する事象はばらつく。例えば石礫を的投げてみると未来が確率的な現象であることの理解を助ける。また石礫がある軌跡をもって飛びそして落下することの観察はモデルについての理解を助ける。

次に科学的言説の理解がしばしば困難を伴うのは、人間の認識が本来身体的であることを以下のように説明する必要がある。「見る事は信じることである」あるいは「百聞は一見に如かず」、「よく分る」、「心ここにあらざれば見るども見えず」などは全て、人間の認識が目という肉体的な器官にその多くを依っていることを示している、また、そこから派生して、「ある」、「ない」、「ないこととする」、「煙と化す」、「消えてなくなる」など、目に見えないものを人間は存在しないものと看做す傾向がある、等である。すなわち、科学的言説はしばしば目に見えない存在について述べる、あるいは未来にあって眼前にはない存在について述べることが多いため、人間は肉体的制限のゆえに、これらを認識し次いで理解することが必ずしも容易でないことを説明する必要がある。

3.5. 合理的理得方法の例示

これまでの論述においては暗黙のうちに、合理的な理解は全ての受講者にとって可能であるとしてきたが、実際には各々の内部の理解のプロセスを推し量ることは困難であるので、その仮定が正しいとは言えない。一般的には受講者の理解の程度は試験によって測るのであるが、受講者がパターンマッチングに優れている場合、すなわち問い合わせに対する答えの対リストを数多

く記憶していて、試験の問い合わせに対してこれにマッチする答えをリストの中から選択するという行動をとる場合には、試験によって受講者が上記で求められる理解を得ていることを確信するのは困難である。また、マッチング行動は世界や対象に変化のない場合には強力な問題解決方法の一つであるが、ここで言及している地球温暖化問題のように時間的に変化しつつあって未来予測が困難な問題の場合には、無力あるいは有害な結果しかもたらさない可能性すらある。

従って、合理的理解には多様な人間内部の心的な実現があるとしても、理解をある具体的な実現として提案することは無駄とはならないと考えられる。ここでは一つの提案として理解をマップの構築と操作として定義する。ここでいうマップとは、単語あるいは文章の断片の群を矢印で結びつけてその関係性を二次元的に表現したものを使う⁷。この表現方法は例えば文章を提示してこれをマップに変換することの実習によって受講者が技法を習得することができる（図3）。

目玉焼きの手順

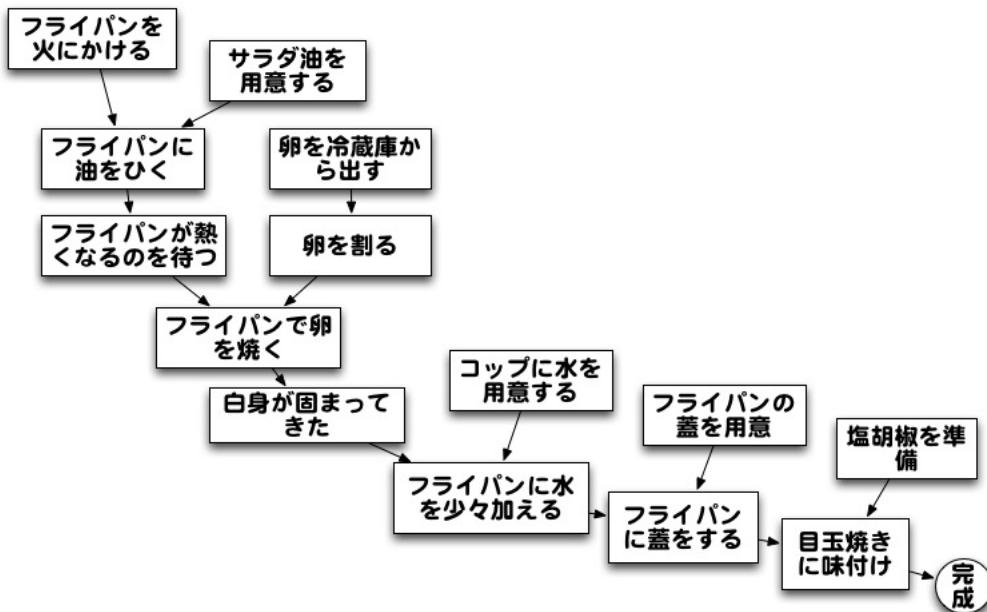


図3. 料理の手順のマップ

目玉焼きの手順例をマップにしたもの。作業手順の他にも報告、論文、講演、観察等々、様々な記述をマップにすることができる。またマップにすることによって、対象の関係性を視覚を通して認識することにより、その後の心的な操作を容易なものにできる。マップは二次元的なものであるので視覚から心的なイメージに変換するには比較的容易である。

こうして受講者は心的にイメージを思い浮かべる、あるいは描画したマップを用いてプレゼンテーションという方法でマップの元となった文章を再構成する、などの経験を通じて、理解について、ある具体的な実現を習得することが可能である。

4. 地球温暖化問題に対する理解の実現

こうして地球温暖化問題について、その原理とモデルを使った予測、およびそのネガティブな影響について、その内容を理解の実現方法とともに講義を実施することによって、受講者が未来の地球環境について心的なイメージを確立しそれを操作して、地球温暖化問題と自分との関係もしくは地球温暖化問題と社会との関係について理解することが期待できる。さらに、講義内容については、対象が地球温暖化問題という時間的に変動する問題であることから、受講生が自らその内容を地球環境の変化に沿って再吟味するのでない限り、時間とともに不正確なものとならざるを得ない。従って、受講生に強調すべき点は、問題の理解であり、その理解が常に合理的であることの定期的な再点検の必要性である。

しかしながら、地球環境問題の専門家ではない受講者の、たとえ地球温暖化問題が自身と自身の属する社会の問題でもあると認識できたにせよ、移り行く問題の理解が常に合理的であると期待するのは的外れであろう。本講義が基礎セルフディベロップメントの一環であることを考慮すれば、受講生が地球温暖化問題に自らが対峙していることを理解すること、またその理解が合理的であること、それに到達しない場合においても合理的な理解とは何かを認識するようになることが、この講義の目論みであり、最低限の到達点であろう。

さらに、合理的な地球温暖化問題に対する理解、あるいは現代社会に付随する環境問題、エネルギー問題、平和問題に対する合理的理解こそが、様々な問題に起因して人々の不安や畏れを軽減し無くするために欠くべからざるものであり、それに係る講義を施すことは、地球環境問題を論ずるにあたってその将来に生起する影響の大きさゆえに、論ずる者の義務であるとも言えよう。

5. 今後の課題

本稿では触れなかったのであるが、地球温暖化を含む地球環境問題には、エネルギー問題およびこれを含む全地球的な資源問題がその背後にある。地球温暖化問題が人間の営為によるものであるなら、人間の営為を支えているのはエネルギーと金属などの資源だからである。地球全体の化石エネルギーと金属資源の枯渇は次第に顕著になりつつあり、地球温暖化問題がこれから数世紀続くことと同様に、かつより近い将来に大きな問題として立ち現れることであろう。特にエネルギー問題については、講義では地球温暖化問題に関連する事項として説明されるのであるが、この後に論ずることとしたい。また、以上に述べた考え方則り、複数年にわたって大学一年生に地球温暖化問題について講義を実施してきたのであるが、その成果については適宜簡単なヒアリングを行うのみで未だに客観的評価作業は実施していない。より的確な講義を実行するためには、今後の評価作業が必要である。

参考文献、URL等

- (1) Manabe, Syukuro, Richard T. Wetherald, 1967: Thermal Equilibrium of the Atmosphere with a Given Distribution of Relative Humidity. J. Atmos. Sci., 24, 241–259.
- (2) 産業革命以前と比べ世界平均気温の上昇を2度以内にとどめる「地球温暖化に関する取組」,(平成23年12月21日開催エネルギー・環境会議(第5回)参考資料,

http://www.env.go.jp/council/06earth/y0613-07/mat03_4.pdf

(3)気候変動に関する政府間パネル第4次評価報告書に対する第3作業部会の報告,

http://www.data.kishou.go.jp/climate/cpdinfo/ipcc/ar4/ipcc_ar4_wg1_spm_Jpn.pdf

(4)State of the Climate Global Analysis, June 2012,

<http://www.ncdc.noaa.gov/sotc/global/2012/6>

(5)Unprecedented Greenland Surface Melt—Every 150 Years?,

<http://dotearth.blogs.nytimes.com/2012/07/25/unprecedented-greenland-surface-melt-every-150-years/>

(6)Climate Commission, The Critical Decade: Climate science, risks and responses,

<http://climatecommission.gov.au/report/the-critical-decade/>

(7)図解 フィンランド・メソッド入門, 北川 達夫, フィンランドメソッド普及会, 2005

2011/12 オーストリアのアルペンスキー指導法 I

塚脇 誠

第Ⅰ章：緒論

日本においては、1996年以降³⁴⁾のカービングスキー（ニューコンセプトスキー）の急速な普及に伴い、横ズレの少ないターン運動（通称：カービングターン）を実践するスキーヤーを、一般のゲレンデ（スキー場）でも多く見かけるようになった。10数年前までは、主に全日本アルペンスキー選手権大会を含む国際（FIS）大会や国民体育大会等、レベルの高い競技大会会場の練習バーン（エリア）等でしか観察できなかった、滑走性の高い、ブレーキング（減速）要素の少ないターン運動（技術）である。

そしてカービングスキーは、その普及のみならず、日本の一部において、アルペンスキーのターン運動の技術（論）へも、大きな影響を与えることとなった。

このようなスポーツ運動技術（論）の変化は、その指導法・指導方法論へも大きく影響を与えることが必須である。それは、指導（習得・学習）目標とされるターン運動技術に変化が生じれば、必然的にそのターン運動技術習得・学習のための具体的な指導方法を、再構築（つくり直し）しなければならないからである。

筆者は、日本におけるカービングスキー元年³⁴⁾とした1996年以降、アルペンスキーにおけるターン運動技術に、どのような変化が生じたのか、つまり決定的で顕著な変化があるのか否かを含めて、スポーツ運動技術論（教授学）的な観点から、研究・考察を行ってきた。

筆者のこれまでの先行研究^{40), 43), 47), 49), 51~57)}によると、カービングスキー普及以後、その使用におけるターン運動技術に、“決定的で顕著な変化は認められない”といった研究・考察結果が得られている。つまり、指導目標とされるスポーツ運動技術に決定的で顕著な変化が認められないため、そのスポーツ運動技術習得・学習のための具体的な指導方法を、再構築する必要性が生じないことが、示唆されていることになる。勿論そこでは、指導方法論的基本原則等に合致した変化（進化、指導者個々の創意工夫、バリエーション、etc…）、環境の変化（リフト、雪面状況、滑走速度、etc…）等による、更に有効な指導方法（論）の研究・構築が重要であることは言うまでもなく、それを否定するものではないことは、付け加えておく。

現在（カービングスキー普及以後）、日本の一部においては、カービングスキー使用による、ターン運動技術の決定的な変化を認めた（認識した）結果、その指導方法の変化・再構築の必要性が生じ、その研究・構築と新しい指導方法の普及が行われている。しかし前述の通り、筆者のこれまでの先行研究^{40), 43), 47), 49), 51~57)}では、運動技術論的な観点からの指導方法再構築の必要性を裏付けられてはおらず、同時にその新しい指導法における弊害・危険性（不都合）に関しても示唆されているのである。

第Ⅱ章：研究の目的

前述の通り、日本の一 部においては、ターン運動の技術が決定的に変化したとの見解の基、その指導方法を再構築する必要性が生じている。しかし、筆者のこれまでの考察・研究成果^{40), 43), 47), 49), 51~57)} からは、その決定的なスポーツ運動の技術的な変化は確認されておらず、その指導方法論に関する再構築の必要性を決定付けてはいない。

また、近年の日本におけるターン運動技術の変化（論）の問題性（不合理性）、そしてその指導方法に関する危険性をも示唆^{40), 43), 47), 49), 51~57)} されているのである。

そこで本研究の最終目的・課題（Aufgabe）は、カービングスキー普及以後における海外の指導方法・指導方法論を探り上げ、カービングスキーのターン運動技術が、現在どのように捉えられ（認識され）、またその指導方法論が、どのように変化・再構築されているのかを、国際的な観点からも考察することにある。つまり近年の具体的なアルペンスキー指導方法が、どのように再構築されているのかを、スポーツ運動指導方法論（Methodik）的に考察することにより、スポーツ運動技術論的な変化（進化）を確認し、スポーツ運動技術論（教授学：Didaktik）的な考察を可能とする基礎資料を得ることとなるのである。

また同時に本研究は、国際的なターン運動技術論、そしてその指導方法論と、日本との比較検討の貴重な資料となりうる研究・考察となる。

従って、先ず本研究（の段階）においては、その基礎資料として最も重要な、海外の最も新しく発表・構築され、そして実践されている具体的な指導方法を、適確に把握（翻訳を含む）することを目的とする。

筆者は、アルペンスキー指導を一つの専門領域としており、アルペンスキー初心者から、世界レベルで戦う日本の代表選手（トップアスリート）までの実践指導活動を展開している。勿論、大学教育におけるスノースポーツ指導（主にアルペンスキー）の指導者としても、理論ならびに実践指導活動を展開している。

また、大学教育におけるアルペンスキー指導においては、カービングスキーを使用した最新の指導方法を、指導教員（スタッフ）に指導・研修して欲しいといった依頼を受けることも少なくない。

武藏野（女子）大学では、これまで長年にわたり体育科教育の領域において、その教育的意味・価値における質の向上の具体的な授業展開の一つとして、多くの学外実習授業が実施・展開してきた。その代表的な授業は、現在も展開されている夏の「野外実習」と、冬の「スキー実習」といった集中授業をあげることができる。

筆者も、2001年3月からスキー実習講師（野外実習は、2000年8月～）として、指導に携わっている。

従って本研究は、大学のスキー実習における、より充実した雪上での実践指導展開、つまり質の高い実習=教育的效果の期待できる実習へと繋げる、安全で有効な実践的アルペンスキー指導方法の基礎資料となる、と考えられるものもある。

第Ⅲ章：研究方法

本研究においては、海外のアルペンスキー指導方法論の重要資料として、オーストリアの

指導方法論を探り上げることとする。

オーストリアは、アルペンスキースポーツ発祥の地域に属し、現在も国技とされ、国家をあげての産業である観光業の中でも、基幹産業の一つとしてアルペンスキースポーツを捉えている。そのため、その指導方法（論）は、常に世界各国から注目を集め、スキー指導の専門家から、世界的に最も優れた指導方法（論）の一つであると評価され続けている。また同時に、実践的成果を上げるといった実績を積み重ね、現場の実践に直結した技術指導方法（論）と言えるものである。

また、これまでオーストリアは、アルペンスキー運動技術論・技術指導方法論に関して、世界を牽引する重要な役割を果し、今後もその任を担うスキーハイクの一つである。

同時に、その指導法の具現者であるアルペンスキー指導者（一般初心者から競技者育成まで）養成・育成においては、国家試験（検定）としての資格・称号（学士号：Diplom）制度を確立し、理論と実践を融合し、実践的な成果＝学習者の技能向上に役立てているのである。

筆者は、1986～1993年時のドイツ・オーストリアにおけるスポーツ指導法（主にアルペンスキーのコーチング）研修を目的とした留学において、オーストリアの国家検定アルペンスキーコーチ、スポーツコンディショニングコーチ、そしてスキー教師（指導者）資格を取得し、その課程において、徹底したオーストリアスキー指導方法（論）の基礎理論から実践までの研修・教育を受けた。従って、外部からの一般的な机上理論（文献等のみ）だけでは到底考察・検討・把握できない実践的内容の細部・深部に至るまで、踏み込んだ考察が可能となるのである。

そして、日本のアルペンスキースポーツは、歴史的にもオーストリアの影響を強く受けている事実・背景・関係系も存在する。

従って本研究においては、オーストリアのプロスキー教師養成研修(Skilehrerausbildung)、及び検定試験において、その指導教官 Team・試験官が、現場での「虎の巻」としても実際に活用している、「SNOWSPORT TIROL TIROLER SKILEHRERVERBAND Lehrschema SKI Erwachsene (スノースポーツ チロル^注 チロルスキー教師連盟 指導テーマ大人のスキー)」²⁷⁾を把握（翻訳）し、現在のオーストリアスキー指導法の全容を把握することとする。

また2006年4月に、北海道：マウントレースイにて実施されたISIA（国際スキー教師連盟）国際会議におけるオーストリアスキー指導方法論（理論、実技）の発表内容¹⁸⁾と、2012年3月22～28日に実施された、SIA公認：杉山スキー＆スノースポーツスクールにおける、オーストリアスキー指導法研修会（講師：現役オーストリア国家検定スキー教師養成教官）での実技・理論研修の内容、そして2011'オーストリアスキー指導法DVDの内容等を重要な補足資料とし、その指導方法を、より適確に把握することとする。

^注 チロルとは、オーストリア国の中でも、最もアルペンスキー産業が盛んな州の名称である。

第IV章：本論

第1節：本研究の範疇

現在、オーストリアのアルペンスキー指導方法（論）2011/12^{19), 26), 27)}では、その指導過

程を大きく3段階に分けて構成している。

それは、**学習する (Lernen)** ⇒ **応用する (Anwenden)** ⇒ **完成させる (Perfektionieren)**である。

しかし本研究における考察対象・範疇は、スキーの初心者（全く初めて）からの指導を対象とした、**学習する**の指導段階とする。

それ以降の段階：**応用する**、**完成させる**に関しては、今後の研究課題となることは言うまでもない。

第2節：オーストリアの指導方法（翻訳）／**学習する (Lernen)**

1. 導入 (Einführung)

【目標】

用具と、そしてスキー用具と共に拘束された運動範囲に慣れること。

緩やかな区分でのゲレンデで、歩く、滑るそして登る。

平地でスキー上で歩くことは、それのみを際立たせるのではなく、前方方向に滑り動くこと。

ストックは、状況に応じた前進へ援助する。登ることと踏み換えることにおいては、エッジングが同時に練習される。素早い学習には、適切なスキーの長さが決定的である。

【斜面】

- ・平地（雪）

【練習】

- ・用具のチェック
- ・スキーとストックの正しい取り付け
- ・スキーの取り付け、取り外しの学習
- ・その場でのバランス練習
- ・小さなステップでの踏み換え
- ・直線的なシュプールでの歩行
- ・若干の方向変更を伴った歩行
- ・緩やかなゲレンデでの滑走方向
- ・ダブルストックで押す
- ・座る／立ち上がる（パートナーの助け）
- ・登りの種類（階段ステップ、開脚ステップ）

【秘訣】

→協調性能力の低い学習者は、長い練習時間が必要であり、学習ステップは、だいたい小さい。

→練習時間は、スキー上である程度確実に運動できるよう、選択されなければならない。

2. 直滑降 (Schussfahren)

【目標】

滑走中のバランス保持

【解説】

スキーは、腰幅そして平行なシュプールで導かれる。足関節、膝関節そして股関節は、軽く曲げられ、運動準備が出来ている。ストックは、バランス保持の補助となることが出来る。

【斜面】

- ・平地（雪）
- ・緩やかな傾斜（緩斜面）

【練習】

→平らな場所で、その場において、正しい身体姿勢の説明

→直滑降に挑戦

→バランス練習：高くー低く／前ー後

膝の曲げ伸ばし〔滑走中、足関節と膝関節で、軽やかな曲げ伸ばし〕、両手でブーツの縁をつかむ、前方側面をつかむ〔スキーストック無し〕、両脚ジャンプ

→バランス練習：左ー右

左右交互にブーツの縁をつかむ、左右交互にスキーテールを持ち上げる、左右交互にシュプールを移動する、滑走ステップ、滑走終了時に小さなステップによる左右カーブ踏み換え、フォールラインを外した直滑降

【秘訣】

→急すぎる斜面を避ける

→平らなスタートー緩やかに傾斜した斜面ーブレーキ無しで、確実なゴールエリアでなければならない

→関節の動きを伴ったダブルストックでの押し

→個別に適切なシュプール幅は、確実で経済的な滑走の基礎である

→最適な滑走は、状況に適したスキーライン上の身体ポジショニングと、釣り合いの取れたスキーへの前方ー後方／左ー右 荷重において成立する。

3. プルーケ (Pflug)

【目標】

スキー角度調整における滑走、ブレーキングと停止が出来る。

【解説】

直滑降の最後で、スキーは、プルーケ姿勢で、同時そして均等なテールの回旋が必要とされる、両内側エッジのズレによる、上半身と腕は、調整される。最終的には沈み込みを伴った立ち上がり運動が、プルーケへの開き出しを容易にする。

熟達へ有効的なこと

→スキーの同時そして均等な回旋でのプルーケ姿勢

→両スキーの内側エッジの誘導

→強いエッジングと大きなプルーケは、ブレーキングとストップへ

【斜面】

- ・平地（雪）
- ・緩やかな傾斜（緩斜面）

【練習】

- 立ちからの様々な大きさの角度姿勢〔ステップ、ジャンプ、押し〕
- 終走でのプルーケ
- 滑走中のプルーケ
- 小さなプルーケー大きなプルーケ
- ブレーキングプルーケ／ストッププルーケ〔マーキング箇所での停止〕
- プルーケ滑走でフォールラインから離れる

【秘訣】

- 片側スキーの開き出しは、避ける。

4. クルベン (Kurven)

【目標】

方向変更を伴う滑走。

【解説】

プルーケ姿勢から、外側スキーのより強いエッジングと荷重一ゲレンデからの反対圧力から、クルベンを導く。身体の前方／立ち上がり運動と荷重移動は、より強いクルベンを援助することが出来る。ゲレンデの助けとして、くぼ地、もしくは“ボブスレーバーン”を提供する。

- 平らな場所で、學習者を引く－押す
- 最初の挑戦における援助姿勢
- スキー無しのスキー教師
- ストック無しは、容易である
- 反対側の援助も有効

【斜面】

- ・緩やかな傾斜（緩斜面）

【練習】

- プルーケからのスタート、若干の方向変更を伴ったカーブ終走：左－右。最初にフォールライン、後に斜滑降プルーケでのスタート。
- 連続クルベン
- リズム変化を伴ったクルベン
- 簡単な滑降の利用

【秘訣】

- クルベンの扇形状での構築は、角度調整を援助する。
- 合目的な運動課題は、全てのレベルにおいて、學習進歩を容易にする。
- 労力を使わずに練習するためには、リフトは必須である。しかし、登行施設を使用するに

は、練習されていなければならない。

→十分なインフォメーションとデモンストレーション

→リフトの規則と注意看板を説明する

5. エッジング、横滑り (Kanten, Rutschen)

【目標】

エッジング－横滑り－速度調節－停止

【エッジング／斜滑降】

山側エッジによる滑走－“アルペン滑走姿勢”

→“アルペン滑走姿勢”的デモンストレーションと説明

→階段ステップ

→斜滑降

→斜滑降－“ツバメ”

→斜滑降－ストック無し：谷側の手を腰の支えに、山側の手は前方を指す

→斜滑降－山側スキーを持ち上げる

→斜滑降－一つ高いシュプールに登る

斜滑降において、アルペン滑走姿勢の重要な構成要素は、アルペンスキー滑走のための基礎として、練習されなければならない。斜滑降と連絡を取った状況に応じた運動課題は、アルペン滑走姿勢を向上させる。エッジングされたカービングスキーによる斜滑降は、そのサイドカーブによって扇形となり、斜滑降終盤のシュプールは、山側へ引かれる。

【斜面】

- ・中、(急) 斜面

【Rutschen : 横滑り】

エッジグリップの開放ースキーを横滑りにおいて操作する

→その場：プルーグ姿勢から、山側スキーを引き（回旋）寄せる

→斜面をプルーグ姿勢で斜め方向に滑走中、山側スキーを引き（回旋）寄せる

→簡単な滑降中での応用 [目標への横滑り、フォールライン状での横滑り、速度コントロール]

横滑りは、滑降中の困難な場面を克服する、一つの可能性である

6. カーヴェン基本段階 (Carven Grundstufe)

【目標】

山側エッジングの操作によるクルベン滑走

【解説】

斜滑降でのスタート－前方へ起き（立ち）上がり、同時に山側のスキーを開き出す、ゲレンデの反力とスキーのサイドカーブは、フォールライン方向へ誘導する、荷重移動の後、内スキーの引き寄せ、アルペン滑走姿勢の構築と、操作されたカーブの終走。ターン内側スキーの引き寄せは、状況によって生じる。ゲレンデ、滑走速度とリズムは、カーヴェン

基本段階を導く。

【斜面】

- ・緩やかな傾斜（緩斜面）
- ・中、（急）斜面

【練習】

- プルーカでのスタート、フォールラインまでの扇状形状での構築
- その場での練習：山側への開き出し－引き寄せ〔エッジングの切り換え〕
- 1ターン：斜滑降、山側への開き出し、フォールラインへの滑走、ターン外側スキーへのより強い荷重、引き寄せと舵取り
- 連続ターン
- ゲレンデ、シュプール、回転弧、リズム、そして滑走速度選択のバリエーション

【秘訣】

- 学習者が基本段階において、確実なターン滑走と最初の十分な楽しみのあるカーヴェンを可能にするためには、ゲレンデの選択〔緩やかな傾斜のある盆地〕と、状況に適した滑走速度が、決定的な意味を持つ。
- シュプール、回転弧とリズムの感覚に満ちた同調は、多大に学習向上を向上させる。
- 適切な用具〔ブーツ、スキー〕は、学習向上を援助する。

7. テクニカルプログラム 学ぶ (Technikprogramm Lernen)

【アルペン滑走姿勢】

- 斜面において、その場での練習、斜面調整のメカニズム説明
- その場での練習：パートナーが、スキーストックをフォールライン上で、下方へ向かって引く
- 横滑り階段〔横滑りとエッジングの交換〕
- 斜面を斜滑降方向へプルーカでスタート、山スキーを回転横滑り方向へ引き寄せ；コベックス（凸）状のゲレンデ形状を探す
- ギルランデ
- カーヴェン基本段階〔“両ストックを腰に挟む”も使い、自己コントロール〕

【テクニカルプログラム－ポールもしくはストックを使った練習】

- ポールを横にして、身体の前に持つ
- ポールを両手の甲で持つ
- 両ストックを腰に挟む
- 肩のロック
- ポールボーゲン
- 雪面マーキングとしてのポール
- 谷回りターン－ストックを身体の上で水平に持つ
- ストックを身体の前で両手で“スキー関節”と平行にして持つ

【テクニカルプログラム－ストック無し滑走】

- 腕を横に
- 手を腰に
- 谷側の手を腰に、山側の手を前一上へ
- 両手を膝へ
- 両手で外側スキーを握る

注) アルペンスキー指導法における専門用語の翻訳（統一）用語集

- ▲ Steuern : 舵取り
- ▲ Fächer : 扇形
- ▲ Steuerung : 舵取り（期）
- ▲ Schwung zum Hang : 山回り

第VI章：考察 ⇒ **学習する**における指導方法の特徴

現在（2011/12 シーズン）の最新オーストリア指導方法²⁷⁾における特徴は、以下のように考察することができる。

但し本研究の範疇が、指導展開を3段階に構成した指導方法の第1段階である**学習する**のみに限定されており、その領域内での考察であることを確認しておく。

第1節：指導段階における名称の違い（削除、導入）とその意味・価値

学習するの段階においては、用具になれる目的とした“導入する”から、“直滑降” ⇒ “ブルーク” ⇒ “クルベン” ⇒ “エッジング、横滑り” ⇒ “カーヴェン基本段階” ⇒ “テクニカルプログラム 学ぶ”といった、指導展開となっている。

カービングスキー普及以前の指導法^{5~7), 20~21), 23), 30~31), 33)}と比較すると、表面的（表現、名称等）には、“斜滑降（Schrägfahren）”, “ブルークボーゲン（Pflugbogen）”, “シュテムシュビンゲン（Stemmschwingen）”が削除され、“エッジング”, “クルベン”, “カーヴェン基本段階”といった名称が導入されている。

削除された“斜滑降”に関しては、現在は“エッジング、横滑り”において指導展開されている。またこの段階で特筆すべきは、これまで斜滑降の指導段階において最重要指導課題とされていた“アルペンスキーの基本姿勢（Alpine Grundstellung）”が、“アルペン滑走姿勢（Alpines Fahrverhalten）”として、これまでと同様に最重要指導課題とされている。

ここでは、名称の変化（アルペンスキーの基本姿勢⇒アルペン滑走姿勢）、つまり改名が生じていることが考察できる。

新規に導入された“カーヴェン基本段階（Carven Grundstufe）”は、その運動記述^{5~7), 18), 22), 26~27), 30~31), 33~34)}や、筆者の実技研修等から、これまでの（削除された）シュテムシュビンゲン（Stemmschwingen）のことを意味している。従って“カーヴェン基本段階”は、シュテムシュビンゲンの改名と考察される。

削除された“ブルークボーゲン”は、ターン運動（滑走方向の変換）において、エッジングの切り換えを伴わないと、これまでシュビンゲンとは違うターン運動技術として、位置

付けられていた。同様に、クルベンは、ターン運動（滑走方向の変換）において、エッジングの切り換えを伴わないので、カーヴェンとは違うターン運動技術として、位置付けられているのである。従って、その意味・価値をも含めて、プルーケボーゲンとクルベンには、相違がなく改名と考察できる。

従って、**学習する**の段階における指導法の展開順序は、これまでと全く同様であることが考察できる。

第2節：各段階の練習課題（方法）

学習するの段階における“導入する”⇒“直滑降”⇒“プルーケ”⇒“クルベン”⇒“エッジング、横滑り”⇒“カーヴェン基本段階”⇒“テクニカルプログラム 学ぶ”といったそれぞれの練習課題^{19), 26), 27)}は、カービングスキー普及以前の指導法^{5~7), 20~21), 23), 30~31), 33)}と比較しても、ほぼ同様であることがわかる。

第3節：オーストリア指導法における“カーヴェン”的意味

第4章：第1節の通り、最新オーストリア指導法において特筆すべき変更点は、シュビンゲンとカーヴェンといった、ターン運動技術を表す専門用語である。そしてそれらは、スポーツ運動技術論的な意味・価値において、同様であることがわかった^{19), 26)}。

つまりオーストリアの運動技術論・技術指導方法論において、“カーヴェン”とは（シュビンゲン同様）、ターン運動技術の総称であり、ズレの度合い（伴う=横ズレ、伴わない=切り込み）、ターン運動の質にかかわらず、エッジングの切り換えを伴ったターン運動技術全てを意味するものである。

しかしながら、日本においてカービングとは、「スキーが横ズレをすることなく滑走していくこと」である。つまりスキーヤーが左右のターンを行っている際、スキーヤーのエッジングにより雪が鋭く切り込まれ、スキーのテールは、スキーのトップとほぼ同じシュプールを通過すること^{34) P.121}と理解・認識されているのが一般的である。これは、オーストリア指導方法論においては、“切り込みターン”に限定されたターン運動を意味することとなる。

従って、オーストリア指導方法論における“カーヴェン”と日本における“カービング”が、運動技術論的・指導方法論的に同じ意味・価値ではないことがわかる。

つまり、カーヴェン（Carven）をカービングと翻訳せず“カーヴェン”とし、オーストリア指導方法論における切込みターンを、“カービング”と翻訳することが、混乱・誤解を避けるためにも必要であると考えられる。

第V章：本研究段階における結論

第IV章の考察より、**学習する**の段階までにおける結論は、以下の通りである。

- ◆ カービングスキー普及以前と普及以後の指導法において、専門用語等の変更、つまり改名は確認できるが、その指導方法に決定的な相違点は考察できなかつた。
- ◆ オーストリアと一部の日本の指導方法論における“カーヴェン”と“カービング”は、

運動技術論的・指導方法論的に同じ意味・価値をもたない。

第VI章：今後の研究課題

本研究の最終目的・課題は、海外のカービングスキーのターン運動技術論とその指導方法論が、現在どのように捉えられ、そして（再）構築されているのかを、国際的な観点からも、適確に把握し考察・解明することである。つまりそれは、スポーツ運動技術論的な変化（進化）を確認し、その具体的な指導方法が、どのように再構築されているのかを、スポーツ運動技術論（教授学：Didaktik）的・スポーツ運動指導方法論（Methodik）的に考察することであり、その実践性・有益性が理論的に証明・解明されることに繋がるのである。

また本研究は、オーストリアのターン運動技術論とその指導方法論と、日本との比較検討の貴重な資料の一つとなりうる研究でもある。

そこで先ず本研究においては、その基礎資料として最も重要となる、オーストリアの最も新しく（最近）発表・構築され、そして現在実践されている具体的な指導法を、適確に把握（翻訳）することを目的とした。

本研究では、オーストリアの最新指導方法論を、適確に把握（翻訳）することができ、若干の考察をも加えることができた。

そこでは、スポーツ指導方法論的な考察により、現段階におけるオーストリアの指導法に関して、推測としての結論も、若干導くことができた。

つまり、“学習する”の段階においては、指導方法に決定的な相違は、考察できなかった。しかし本研究の範疇が、3つの段階で構成された指導法の中の第1段階（学習する）におけるもののみであるため、今後、“第2段階：応用する”と“第3段階：完成させる”における適確な把握（翻訳）・研究考察が、必須となることは言うまでもない。

それは、オーストリアの最新指導法の全体像を把握することになり、カービングスキー普及以前と以後の指導法：学習するの段階において、指導方法に相違点が確認できなかつた要因についての考察をも可能とするものである。

現段階で、推測可能な要因としては、日本と同様に、カービング＝切り込みターンといつた認識（運動技術論）として考察しても、“学習する”の段階、つまり第1段階では、切り込みターンが、その範疇とならないことを指摘することができる。

また筆者の先行研究^{40), 43), 47), 49), 51~57)}より、容易に推測可能であるが、ターン運動技術に決定的で顕著な違いがないことを指摘できる。つまり、将来的に指導目標の一つとされる切り込みターン運動技術習得・学習のための基本的な運動技術（基礎）は、これまでの運動技術と相違がないため、その指導法もこれまでと同様であることが推測できるのである。

そして、最新オーストリアスキー指導法の全容の適確な把握（翻訳）の後には、本研究の最終目的・課題である、オーストリアのアルペンスキーのターン運動技術論とその指導方法論に関する、スポーツ運動技術論（教授学的）的・スポーツ指導方法論的な観点からの考察が可能となる。

それはオーストリアにおける、カービングスキー普及以前と普及以後のターン運動技術とその指導方法に関する適確な把握・理解、そして理論的な裏づけを考察・解明することとな

り、今後の日本における、より実践的で有効なアルペンスキー指導法論構築の基礎理論となると考えられる。

『引用・参考文献』

- 1) 朝比奈 一男・水野 忠文・岸野 雄三 編著：スポーツの科学的原理，大修館書店，1983
- 2) FETZ Friedrich : ALLGEMEINE METHODIK DER LEIBESÜBUNGEN,
Österreichischer Bundesverlag für Unterricht, Wissenschaft und Kunst, Wien 1964
: 体育の一般方法学 体育指導の基礎として (安部 和雄 訳), プレスギムナスチカ ほるぶ出版, 1982
- 3) FETZ Friedrich : Bewegungslehre der Leibesübungen 1. Auflage, Limpert Verlag, 1979 : 体育運動学 (金子 明友, 朝岡 正雄 共訳), 不昧堂出版, 1979
- 4) GÖHNER Ulrich : Einführung in die Bewegungslehre des Sports Teil 1 : Die sportlichen Bewegungen SPORT UND SPORTUNTERLICHT BAND 4, HOFMANN-VERLAG 1992 : スポーツ運動学入門ースポーツの正しい動きとは何かー (佐野 淳／朝岡 正雄 監訳), 不昧堂出版, 2003
- 5) HOPPICHLER Franz : BEWEGUNGS – und UNTERRICHTSLEHRE Skriptum der Staatl. Skilehrerausbildung und aller Österreichischen Landesskilehrerausbildungen 1. Auflage, Arbeitsgruppe der Österr. Skilehrerausbildungen Zell am See, 1985
- 6) HOPPICHLER Franz : Ski mit uns DIE ÖSTERREICHSCHE SKISCHULE,
Otto Müller Verlag Salzburg 1985
- 7) HOPPICHLER Franz : DIE ÖSTERREICHISCHE SKISCHULE, EDITION HERANT – Verlag Sportmagazin, 1994
- 8) 金子 明友・朝岡 正雄 編著：運動学講義，大修館書店，1990
- 9) 金子 公宥：スポーツ・バイオメカニクス入門，杏林書院，1987
- 10) 岸野 雄三・松田 岩男・宇土 正雄 編：序説運動学，大修館書店，1985
- 11) 鬼玉 栄一：国際スキー教師連盟 (ISIA) 主催「カービングスキーセミナー」報告
カービングスキーに見るスキーブームの新たな予測と検討 SIA ニュース 89 1996
- 12) KRESTAN Wolfgang : Staatliche Skilehrerausbildung Lehrbehelf Pädagogik Didaktik Methodik,
Bundesanstalt für Leibeserziehung Innsbruck, 1986
- 13) MEINEL Kurt : BEWEGUNGSLEHRE – VERSUCH EINER DER SPORTLICHEN BEWEGUNG UNTER PÄDAGOGISCHEM ASPEKT, BERLIN, 1960
(マイネル, 金子 明友 訳)『スポーツ運動学』大修館書店, 1981 年
- 14) Müller E : Biomechanische Analyse alpiner Skilauftechniken, Innsbruck 1986
- 15) 日本スポーツモルフォロギー学会：スポーツモルフォロギー研究①, (株) 桐朋, 1988
- 16) Österreichischer Skilehrerverband – Lehrteam : CARVING FÜHRERSCHEIN
Österreichischer Skilehrerverband 1996/97 : カービング運転免許証 (塚脇 誠 訳),
株) アシックスウェインター事業部 報告書添付 1997
- 17) Österreichischer Skischulverband : AUSBILDUNGSPROGRAMM für Skilehrer (innen)
Ausbildungen ÖSTERREICHISCHER SKILEHRPLAN ÖSSV Ausbildungsprogramm

2003

- 18) Österreichischer Skischulverband : Snowsport in Österreich, SIA Festival Mt.Racey APRIL 2006
(オーストリアのスノースポーツ, スキー指導方法論等発表資料) ISIA 会議資料 (マウントレースイ 2006 年)
- 19) Österreichischer Skischulverband : SNOWSPORT AUSTRIA DIE ÖSTERREICHISCHE SKISCHULE VERLAG BRÜDER HOLLINEK 2007
- 20) ROMAGNA Paul : BEWEGUNGSLEHRE,Staatl.Dipl.Sl.Ausbildung 1.Semester 98/99
Allgemeine BEWEGUNGSLEHRE Spezielle BEWEGUNGSLEHRE
SKI CLASSIC AUSTRIA DIE ÖSTERREICHISCHEN SKISCHULEN
- 21) ROMAGNA Paul : UNTERRICHTSLEHRE,Staatl.Dipl.Sl.Ausbildung 1.Semester 98/99 SKI CLASSIC AUSTRIA DIE ÖSTERREICHISCHEN SKISCHULEN
- 22) RÖTIG Peter, SPORTWISSENSCHAFTLICHES LEKTION, Schorndorf, 1977,
(レーティッヒ, 岸野 雄三 日本語版監修『スポーツ科学辞典』プレスギムナスチカ ほるぷ出版, 1982 (昭和 57) 年).
- 23) SCHALLER Rudwig, SCHILAUF IN ÖSTERREICH, STEIGER VERLAG, INNSBRUCK ,1982.
- 24) 社) 日本職業スキー教師協会編 : SIA スキー教程 SIA Official Method,
実業之日本社, 1996
- 25) 社) 日本職業スキー教師協会編 : The Ski Book SIA オフィシャルメソッド,
山と溪谷社, 2003
- 26) 社) 日本職業スキー教師協会 監修 : 最新オーストリアスキー教程 日本語版,
実業之日本社, 2007 (翻訳 : 小玉榮一, 穴田慎一, 河西豊光, 川田彰一, 塚脇誠)
- 27) Tiroler Skilehrerverband : SNOWSPORT TIROL Lehrschema Ski Erwachsene ,
Gesamtredaktion:Rainer Schultes , Konzept & Gestaltung:Thomas Schrott & Michael Holzknecht, 2011,
- 28) TSUKAWAKI Makoto : Österreichische staatliche Trainerausbildung (Grundkurs)
“Protkoll der allgemeinen Methodik”, 1990
- 29) TSUKAWAKI Makoto: Österreichische staatliche Ski - Trainerausbildung(Spezialkurs) “Protkoll der praktischen, methodischen Übungen ”, 1992
- 30) TSUKAWAKI Makoto : Österreichische staatliche Skilehrerausbildung
“Protkoll der praktischen methodischen Übungen”, 1992
- 31) TSUKAWAKI Makoto : Österreichische staatliche Skilehrerausbildung
“Protkoll der Bewegungs – und Unterrichtslehre”, 1992
- 32) 塚脇 誠 : アルペンスキーにおけるバランス能力の指導方法論的研究,
平成 8 年度 日本女子体育大学 大学院 修士論文, 1997
- 33) 塚脇 誠 : オーストリアスキーメソッドの指導方法論の一考察,
日本スキー学会誌 Vol. 8 No. 1 (P.109~120), 1998
- 34) 塚脇 誠 : 日本におけるカービングスキーの指導方法論の一考察,
日本スキー学会誌 Vol. 8 No. 1 (P.121~132), 1998

- 35) TSUKAWAKI Makoto : The Teaching Methodological Study of Balance Ability for Alpine Skiing, International Meeting of Sports Science Commemorating the 1998 Winter Olympics in Nagano – Proceedings –, (P.145~151), 1998
- 36) 塚脇 誠 : 縦のゲレンデスペースを使用したアルペンスキー指導法, 日本スキー学会誌 Vol. 9 No. 2 (P.199~210), 1999
- 37) 塚脇 誠 : 縦のゲレンデスペースを使用したアルペンスキー指導法の指導方法論の一考察, 日本スキー学会誌 Vol.10 No. 1 (P.209~220), 2000
- 38) 塚脇 誠 : アルペンスキーにおけるターン運動の局面構造, 日本スキー学会誌 Vol.11 No. 1 (P.141~152), 2001
- 39) 塚脇 誠 : “スキー技術指導法”, (社)日本職業スキー教師連盟 2001 年度 ステージ II 基礎理論 集合講習会 補助テキスト, (社)日本職業スキー教師連盟, 2001
- 40) 塚脇 誠 : カービングスキー技術論 I (障害・傷害とターン運動技術) 日本スキー学会誌 Vol.12 No. 1 July (P.241~252), 2002
- 41) 塚脇 誠 : “スキー技術指導法／スキー運動学”, (社)日本職業スキー教師連盟 2002 年度 ステージ II 基礎理論 集合講習会 補助テキスト, (社)日本職業スキー教師連盟, 2002
- 42) 塚脇 誠 : “スキー指導者論／スキー指導方法論”, (社)日本職業スキー教師連盟 2002 年度 ステージ III 基礎理論 集合講習会 補助テキスト, (社)日本職業スキー教師連盟, 2002
- 43) 塚脇 誠 : カービングスキー技術論 II 『アルペンスキーのターン運動における内脚に関する一考察』日本スキー学会誌 スキー研究 Vol.13 No. 1 (P.87~98), 2003
- 44) 塚脇 誠 : 2004 年度“ティーチングセミナー初級”テキスト, 神奈川県スキー指導員会 2004
- 45) 塚脇 誠 : 2004 年度 SIA 集合講習会・基礎理論補助テキスト 『ステージ II : スキー運動学 (スキー技術指導法)』, (社)日本職業スキー教師協会 2004
- 46) 塚脇 誠 : 2004 年度 SIA 集合講習会・基礎理論補助テキスト 『ステージ III : スキー指導方法論 (スキー指導者論)』(社)日本職業スキー教師協会 2004
- 47) 塚脇 誠 : カービングスキー技術論 III 『アルペンスキーのターン運動における内外向姿勢に関する一考察』2004 年度 国際武道大学紀要第 20 号 (原著論文) P.1~14
- 48) 塚脇 誠 : 2005 年度“ティーチングセミナー中級”テキスト, 神奈川県スキー指導員会 2005
- 49) 塚脇 誠 : アルペンスキーにおけるターン運動の局面構造 II 『ブルークボーゲン』 2005 年度 国際武道大学紀要第 21 号 (原著論文) P.21~32
- 50) 塚脇 誠 : 2006 年度“ティーチングセミナー上級”テキスト, 神奈川県スキー指導員会 2006
- 51) 塚脇 誠 : アルペンスキーにおけるターン運動技術の類縁性に関する一考察 2006 年度 国際武道大学紀要 第 22 号 (原著論文) P.57~75
- 52) 塚脇 誠 : カービングスキー技術論 IV 『アルペンスキーにおけるターン運動の運動構造に関する一考察』2007 国際武道大学研究紀要 No.23 (原著論文) P.41~60

- 53) 塚脇 誠：カービングスキー技術論V『アルペンスキーにおけるストックワークとターン運動に関する一考察』 2008 国際武道大学研究紀要 No.24 (原著論文) P.43~60
- 54) 塚脇 誠：カービングスキー技術論VI 『アルペンスキーのターン運動における内・外傾姿勢に関する一考察』 2009 国際武道大学研究紀要 No.25 (原著論文) P.9~30
- 55) 塚脇 誠：カービングスキー技術論VII 『アルペンスキーのターン運動における外向傾姿勢に関する教授学の一考察』 2010 国際武道大学研究紀要 No.26 (原著論文) P.27~48
- 56) 塚脇 誠：アルペンスキーの滑走運動におけるエッジングに関する教授学（技術論）的一考察 東京国際大学論叢 商学部編 第83号 2011年 (原著論文) P.67~88
- 57) 塚脇 誠：アルペンスキー技術論II 『アルペンスキーにおける外向傾姿勢とターン運動における主要局面に関する教授学（運動技術論）的一考察』 2011 国際武道大学研究紀要 No.27 (原著論文) (P.13~36)
- 58) WALLNER Hermann : CARVEN Skilauf perfekt Offizielles Lehrbuch der österreichischen Skiinstruktoren, 3. Auflage VERLAG BRÜDER HOLLINEK Purkersdorf 2004
- 59) WALLNER Hermann : richtig CARVEN Offizielles Lehrbuch der österreichischen Skiinstruktoren, 1. Auflage 2008 Die Deutsche Bibliothek – CIP - Einheitsaufnahme
- 60) 吉田茂・三木四郎：教師の為の運動学，大修館書店，1996
- 61) 財)全日本スキー連盟：日本スキー教程，スキージャーナル，1994
- 62) 財)全日本スキー連盟：日本スキー教程・指導教本副読本
[カービングスキーのスキー指導]，スキージャーナル，1997
- 63) 財)全日本スキー連盟：日本スキー教程 [指導実技編]，スキージャーナル，1999
- 64) 財)全日本スキー連盟：日本スキー教程 [指導理論編]，スキージャーナル，2000
- 65) 財)全日本スキー連盟：教育本部オフィシャルブック 2001，スキージャーナル，2000
- 66) 財)全日本スキー連盟：教育本部オフィシャルブック 2002，スキージャーナル，2001
- 67) 財)全日本スキー連盟：日本スキー教程 [技術と指導]，スキージャーナル，2003

身体意識についての研究

北岡 和彦

はじめに

青年期におけるパーソナリティ発達と自己の身体に対する意識・態度との間には、深い関連性があるといわれている。^{2) 9) 10) 15)}

Secord, P. F., と Jourard, S. M.¹⁶⁾は、包括的なパーソナリティ理論における身体に対する態度の重要性を強調し、身体に対する態度を Body Cathexis (以後 BC と略す) の観点からとらえようと試みた。すなわち、BC とは精神分析的な意味と異なり「自己の身体部位や諸機能に対して個人が持っている満足・不満足の程度」と定義し、その測定手段としていくつかの BC-Scale を開発し調査を実施した。その結果、BC と Self-Cathexis(以後 SC と略す)との関係性について多くの知見を見出している。^{15) 16)}

また Rosen, G. M. と Ross, A. I. (1968)¹⁵⁾ は、この Secord らの研究に注目し、彼らの研究において刺激部位として用いられた各身体特性 (Body Characteristic) に対する個人の主観的な重要性 (Importance) を考慮して研究を進めた結果、自己と身体に対する感情との間に、先行研究の結果に比べより大きな相関係数を見出している。

更に Lerner, R. M.^{9) 10)} らは、BC にかかわる要因として、身体的な魅力 (Attractiveness) をとりあげ、BC を決定する際の重要な要因の一つとして研究を進めたが、BC と SC との相関係数を増大する結果は見いだせなかった。しかしながら、彼らは青年期のパーソナリティ発達においては、男子と女子ではそれぞれの内的世界において異質な身体の役割が存在するのではないかという課題を提示し、異性間における身体の魅力を決定する際の意識の違いについて追及した。

筆者も、この Lerner, R. M.^{9) 10)} らの調査方法に基づいて、1977 年と 1995 年において、青年期における女子学生の身体に対する意識について調査を実施し、いくつかの知見を得ている。しかし、BC の経年変化についての課題は残ったままである。⁷⁾

本研究の目的

青年期のパーソナリティ発達において重要な要因として考えられる個人の身体に対する意識は、社会的・文化的な時代背景の変化により大きく影響されることが推測される。

そこで本研究では、現在の女子学生が自分の身体に対する意識について、その実態の一端を明らかにするために、以前筆者が行った調査 (1977 年、1995 年) と同様な調査を実施し、経時的变化の視点から女子学生の身体意識について比較検討することを目的とする。

また本研究では、BC と SC との関係だけではなく、体型に関わる BMI (Body Mass Index) や運動経験との関係についても検討することを目的とした。

調査の方法

- ・対象者：M 大学女子学生 1・2・3 年生 156 名
- 平均年齢：20 歳 2 カ月
- ・調査実施日：平成 24 年 12 月 2 回にわたり授業時に教室にて実施
- 調査の説明や教示は筆者が口頭にて説明

調査の内容と評定方法

本研究で使用した調査内容は、Lerner. R. M.^{9) 10)} らの開発した測定尺度を参考に一部修正し作成したもので、身体の魅力（Attractiveness）の視点からその意識の程度を測定するための尺度である。

調査は、自己及び異性の魅力を考える際に、24 項目それぞれの身体特性をどの程度意識するかについて評定する A・B 尺度と自己の身体に対する満足度を評定する C 尺度、そして自己概念（SC）を評定する D 尺度の合計 4 つの尺度から構成されている。

4 つの尺度の測定内容は、次の通りである。

A 尺度：異性に対するあなた自身の魅力を考える際、自己の各身体特性のそれぞれについてどの程度意識しますか。

B 尺度：異性の魅力について考える際、異性の各身体特性のそれぞれに対してどの程度意識しますか。

C 尺度：自己の各身体特性のそれぞれに対して、どの程度満足していますか。

以上の A・B・C3 尺度において評定を求められた身体特性（Body Characteristic）は、身体の外見や容姿（Appearance）に関わる特性に限定した以下の 24 項目である。

1. 顔の色つや	F a c i a l c o m p l e x i o n
2. みみ	E a r s
3. 胸（バスト）	C h e s t
4. 横顔	P r o f i l e
5. 身体の均整	W e i g h t d i s t r i b u t i o n
6. 目	E y e s
7. 身長	H e i g h t
8. 足首	A n k l e s
9. ウエスト	W a i s t
10. 腕	A r m s
11. 脚の形	S h a p e o f l e g s
12. 容姿	G e n e r a l a p p e a r a n c e
13. ヒップ	H i p s
14. 肩幅	S h o u l d e r w i d t h

15. 口	M o u t h
16. 首	N e c k
17. 歯	T e e t h
18. 鼻	N o s e
19. あご先	C h i n
20. 髪の性質	H a i r t e x t u r e
21. 体格	B o d y b u i l d
22. 髪の色	H a i r c o l o r
23. 大腿	T h i g h t
24. 顔	F a c e

これら 24 項目の身体特性それぞれについて、被験者の意識および感情の程度に応じて、次のとく AからE の 5 件法により評定させ、その結果を A : 1 から E : 5 に得点化し処理した。

A尺度およびB尺度においては、

- A : 全く意識しない
- B : あまり意識しない
- C : どちらでもない（中間点）
- D : やや意識している
- E : かなり意識している

C尺度においては、

- A : 非常に不満である
- B : 少し不満である
- C : どちらでもない
- D : やや満足している
- E : 非常に満足している である。

またD尺度は、自己に関する以下の対称的な両極を示す16項目について評定する自己概念尺度 (Self Concept Scale) である。

1. 未熟な ----- 成熟している
2. 男らしい ----- 女らしい
3. 依存的な ----- 自立的な
4. 狹量な ----- 寛大な
5. 自分を抑える --- 自分を抑えない
6. 不運な ----- 幸運な
7. 心配性な ----- 安心している

8. 理知的でない --- 理知的な
9. 自信がない ----- 自信がある
10. 消極的な ----- 積極的な
11. 親しみにくい --- 親しみやすい
12. 服従的な ----- 支配的な
13. 無能な ----- 有能な
14. 協調的でない --- 協調的な
15. 非社交的な ----- 社交的な
16. 小心な ----- 大胆な

以上の16項目について、各自の認識に応じて以下に示すAからEの5件法により評定させ、その結果をA: 1からE: 5に得点化した。

- A:左端の言葉が最もよく私の特徴を示している
- B:左端の言葉がいくらか私の特徴を示している
- C:私は中間に位置する
- D:右端の言葉がいくらか私の特徴を示している
- E:右端の言葉が最もよく私の特徴を示している

本質問紙を用いて調査を行う際、できるだけ被験者の反応の構えを除去するために、以下の教示内容を調査用紙の表紙に付記するとともに、調査時に筆者が読み上げ注意を促した。

【一般に、誰でも自分自身の頭の中に自己の身体の特性について何らかのイメージや意識をもつものです。たとえば、異性に対して魅力を感じさせていると思っている身体の特性について意識することがあります。

また、あなたにとって魅力のある異性の身体特性に対して意識をすることがあります。さらに誰でも自分の容姿に対してさまざまな満足度を持っていると思います。

この調査は、そのような身体特性に対する意識や満足の程度について調べようとするものです。私達があなたに対して「こう答えるように望んでいるのではないか」とか「こうあるべきだ」と考えて答えないようしてください。実際に感じるままに答えるように」お願いします。】

なお調査は、説明用紙と記入用紙にわかれ、記入用紙には、年齢、身長、体重のほかに小学・中学・高校時代の運動経験の有無についても記入させた。

結果の処理

1. 被験者自身が自己及び異性の魅力を考える際、各身体特性に対して抱いている意識の程度を知るためにA・B尺度、被験者の自己の身体特性それぞれに対する満足の程度を知るためにC尺度を用いて調査し、その結果を各身体特性毎に平均値と標準偏差を算出し

た。またその得点に基づき、各尺度全体としての評定平均値および標準偏差を算出した。

2. 被験者の自己に対する 16 項目それぞれの特性に対する認識の度合いを知るために、D 尺度を用いてその特性に対する評定得点を求め、D 尺度全体に対する評定平均値および標準偏差を算出した。
3. 各被験者の身長、体重より、公式に基づいて BMI (Body mass Index) を算出した。
4. 身体に対する意識・態度と自己概念との関係性を検討するために、A・B・C・D 尺度および BMI 間相互の相関係数を算出した。
5. 運動経験と身体満足度との関係を調べるために、中学・高校ともに運動部経験者と中学・高校ともに運動部未経験者のグループにわけ、その差を調べた。

※以上の結果は、以前筆者らが 1977 年に実施した調査結果と比較し、経年的変化について考察した。

結果および考察

1. A 尺度：異性に対する自分自身の魅力を考える際の意識について

表 1 は、異性に対する自分自身の魅力について、各身体特性毎の評定平均値と標準偏差を示したものである。

尺度全体としての平均値は、前回は 3.5、今回が 3.2 と今回の調査結果の方が前回に比べると低い評定傾向を示していることが推測される。この結果は、統計的にも有意な差が見出された。

また、各身体特性による平均値の順位づけを見ると、意識の高いと思われる身体特性は、平均値 4.1 の「顔」や「容姿」そして平均値 3.9 の「体格」などがみられた。前回においては、「顔」「体の均整」「容姿」などでありほぼ同様の傾向であった。

更に、各身体特性毎に前回と今回との平均値の差を比較してみると、評定平均値が前回よりも上昇した身体特性には、「顔の色つや」「腕」「髪の色」の 3 特性のみであり、その他の多くの特性においては意識のレベルが低下している傾向が見られた。このことは、多くの特性において統計的にも有意な差が見られたことからも確認できる。

以上のように、女性が異性（男性）を意識した際の自分自身の身体に対する魅力への意識は、前回の調査に比べてその意識レベルが低くなっていることが推測された。

2. B 尺度：異性の身体特性に対する魅力を考える際の意識について

表 2 は、異性の身体特性に対する魅力について、各身体特性毎に評定平均値と標準偏差を示したものである。

各尺度全体としての平均値は、前回が 3.4、今回が 3.1 と幾分今回の調査結果の方が前回に比べて低い評定傾向を示していることが見出された。この結果は、統計的にも有意な差であり、前回に比べ今回の学生の方が、異性（男性）の身体特性に対する意識の程度が低くになっていることが推測された。

このことは、24 すべての身体特性の中で今回評定平均値が上昇した特性が、「腕」「髪の色」の 2 項目のみで、残りの身体特性のほとんどが前回の平均値よりも低く有意な差を

示した。

以上のことから、女子学生は自分自身の魅力に対してもそれに関わる身体への意識が低くなっていることがうかがえたが、それとともに異性に対する身体への意識においてもその傾向がより強くなっていることが推測された。

すなわち、前回対象となった女子学生よりも今回の女子学生の方が、自己あるいは異性にかかわらず総体的に身体に対する意識・態度においても低くなっていることがうかがえ、非常に興味ある結果であると受け止めた。

この結果については、今後さらに調査サンプルを増やすことや調査方法についても検討しながら継続的にその結果の意味を追求していくことが必要と考える。

表1.A尺度：異性に対する自分自身の魅力

	2012年			1977年			差
	平均	標準偏差	順位	平均	標準偏差	順位	
1 顔の色つや	3.6	1.11	8	3.4	1.01	16	
2 耳	1.8	0.99	24	2.1	0.95	24	**
3 胸(バスト)	3.2	1.2	13	3.6	0.94	11.5	**
4 横顔	3.1	1.2	16	3.6	0.95	11.5	**
5 体の均整	3.7	1.07	5	4.3	0.84	1.5	**
6 目	3.9	1.11	4	4.1	0.98	4	
7 身長	3.2	1.22	12	3.4	1.16	16	
8 足首	2.3	1.23	23	2.7	1.16	22.5	**
9 ウエスト	3.5	1.14	9	3.7	1.02	8.5	
10 腕	3.2	1.09	10	3.2	1.15	18	
11 脚の形	3.6	1.14	7	3.7	1.09	8.5	
12 容姿	4.1	1.09	2	4.2	0.81	3	
13 ヒップ	3	1.23	19	3.7	0.94	8.5	**
14 肩幅	2.9	1.23	20	2.9	1.14	20	
15 口	3.2	2.5	13	3.7	1.03	8.5	**
16 首	2.5	1.03	21	2.8	1.05	21	**
17 歯	3.1	1.25	17	3.5	0.99	13.5	**
18 鼻	3.1	1.23	15	3.4	1.05	16	**
19 あご先	2.4	1.2	22	2.7	1.16	22.5	**
20 髪の性質	3.7	1.1	6	3.8	1.04	6	
21 体格	3.9	1.04	3	3.9	1	5	
22 髪の色	3.1	1.26	18	3	1.13	19	
23 大腿	3.2	1.15	11	3.5	1.11	13.5	**
24 顔	4.1	1.13	1	4.3	0.75	1.5	
全体	3.2	1.1		3.5	0.55		

*P<0.05 **P<0.01

表2 B尺度：異性の身体特性に対する魅力							
	2012年			1977年			差
	平均	標準偏差	順位	平均	標準偏差	順位	
1 顔の色つや	3.24	1.15	10	3.2	1	15	
2 耳	1.8	0.92	24	2	0.94	23.5	
3 胸(バスト)	1.91	0.99	23	2.8	1.1	20.5	**
4 横顔	3.45	1.07	8	3.9	0.8	7	**
5 体の均整	3.89	0.86	6	4.4	0.89	3	**
6 目	3.94	0.9	4	4.4	0.77	3	**
7 身長	4.08	1	3	4.5	0.73	1	**
8 足首	1.97	1.11	22	2	0.98	23.5	
9 ウエスト	2.71	1.08	17	2.8	1.02	20.5	
10 腕	3.53	1.16	7	3.2	0.91	15	*
11 脚の形	2.79	1.21	16	3.3	1.07	13	**
12 容姿	3.93	0.95	5	4.2	0.74	6	**
13 ヒップ	2.25	1.06	21	3.2	1.01	15	**
14 肩幅	3.42	1.14	9	3.7	0.95	8.5	**
15 口	3.11	1.11	13.5	3.7	0.89	8.5	**
16 首	2.44	1.08	19	2.7	0.91	22	
17 歯	3.21	1.16	12	3.6	1.02	10.5	**
18 鼻	3.09	1.13	15	3.6	0.9	10.5	**
19 あご先	2.54	1.15	18	2.9	0.92	18.5	**
20 髪の性質	3.11	1.14	13.5	3.4	1.06	12	
21 体格	4.23	0.79	1	4.3	0.66	5	
22 髪の色	3.23	1.14	11	3	0.96	17	
23 大腿	2.43	0.98	20	2.9	0.91	18.5	**
24 顔	4.09	0.8	2	4.4	0.7	3	**
全体	3.1	0.54		3.4	0.47		
				*P<0.05	**P<0.01		

3. C尺度：自己の身体に対する満足度

表3は、自己の身体に対する満足度について、各身体特性毎にその評定平均値と標準偏差を示したものである。

尺度全体の評定平均値をみると、前回は2.7、今回は2.6を示し、従来 Body Cathexis に関する研究結果とはほぼ同様に、女子学生は自己の身体に対して幾分否定的な感情を持っていることがうかがえた。

また評定平均値による順位づけを見ると、前回と今回ともにほぼ同様な順位であることが確認できるが、満足度の低い傾向にある身体特性は、「大腿」「客の形」「体格」「ヒップ」「体の均整」「容姿」など身体のプロポーションに関わる特性であり、また比較的満足度の高い傾向を示す特性は、「耳」「髪の色」「首」など顔の部位に関わる特性が多く見られた。

今回特に特徴的な結果では、順位づけにおいて「目」の特性が、前回平均値3.2で3位であったものが、今回は平均2.7で10位と大きく順位を下げていることである。この結果については、今後更に調査を続ける中で検討したいと考える。

表3 C尺度:自己の身体特性に対する満足度							
	2012年			1977年			差
	平均	標準偏差	順位	平均	標準偏差	順位	
1 顔の色つや	2.76	1.129	9	2.6	1.08	10.5	
2 耳	3.35	0.87	2	3.3	0.78	2	
3 胸(バスト)	2.35	1.04	17	2.6	1	12.5	*
4 横顔	2.37	0.81	16	2.5	0.96	15.5	
5 体の均整	2.19	0.9	22	2.2	1.03	24	
6 目	2.71	1.25	10	3.2	1.12	3.5	**
7 身長	3.01	1.11	4	3	1.28	8	
8 足首	2.88	0.95	6	3	1.07	8	
9 ウエスト	2.42	1.06	15	2.5	1.17	15.5	
10 腕	2.46	1.01	13	2.6	0.95	12.5	
11 脚の形	2.26	1.12	20	2.3	1.03	21	
12 容姿	2.16	0.94	24	2.3	0.89	21	
13 ヒップ	2.19	0.87	22	2.3	0.97	21	
14 肩幅	2.62	1	12	2.8	0.94	10.5	
15 口	2.84	0.94	7	3.1	0.97	5.5	*
16 首	3.15	2.56	3	3.2	0.68	3.5	
17 歯	2.67	1.11	11	2.5	0.98	15.5	
18 鼻	2.46	0.99	13	2.4	1.03	18	
19 あご先	2.83	0.89	8	3	0.73	8	
20 髪の性質	2.91	1.24	5	3.1	1.2	5.5	
21 体格	2.28	1.03	19	2.3	0.94	21	
22 髪の色	3.37	0.99	1	3.6	0.88	1	*
23 大腿	2.23	1.04	21	2.3	0.87	21	
24 顔	2.29	0.99	18	2.5	0.98	15.5	
全体	2.61	0.49		2.7	0.45		

4. D尺度：自己概念尺度に対する評定

表4は、自己概念に関する16の項目に対する評定平均値と標準偏差を示したものである。

全体的にみると、前回と今回とで大きな評定平均値の差はうかがうことはできなかったが、ほとんどの特性において今回の方が低い平均値を示していることが見出された。特にその中でも、低い平均値を示した項目は「自信がない」「自分を抑える」「心配な」「未熟な」などであり、自分に対して自信のなさや否定的な感情を表す項目が多いように感じられた。

5. A・B・C・D各尺度およびBMIとの相関係数について

表5は、A・B・C・D各尺度およびBMIとの相関係数を示したものである。

これらのことから尺度Aと尺度Bおよび尺度Dとの間、尺度Bと尺度Dとの間、尺度Cと尺度Dとの間、さらにはBMIと尺度AおよびCとの間に有意な相関係数が算出された。

すなわち、女子学生の自分自身の身体に対する意識と異性の身体に対するする意識とは関連性があること、また、自己の身体特性に対する魅力を意識することと身体に対する満足度

は自己概念との間に有意な相関があることが見出された。

さらには、BMIと身体に対する満足度との関係においては負の相関係数が見出され、肥満傾向を示す体型と身体満足度との関係を再確認することができた。

これらの結果は、従来の知見であるBCとSCとの関連性を支持するものである。

表4. D尺度:自己概念尺度に対する評定

		成熟している	2012年			1977年		
			平均	標準偏差	順位	平均	標準偏差	順位
1	未熟な	— 成熟している	2.43	0.93	13	2.6	0.92	14.5
2	男らしい	— 女らしい	3.24	0.87	5	3.4	0.69	3.5
3	依存的な	— 自立的な	2.74	1.02	9	2.8	1.08	12.5
4	狭量な	— 寛大な	3.15	0.95	6	3.2	0.86	6
5	自分を抑える	— 自分を抑えない	2.4	1.04	14	2.6	1.09	14.5
6	不運な	— 幸運な	3.35	1.04	4	3.5	0.83	2
7	心配な	— 安心している	2.4	1.12	14	2.5	1.08	16
8	理知的でない	— 理知的な	2.83	0.94	7	3	0.7	9
9	自信がない	— 自信がある	2.29	1.13	16	2.9	0.86	11
10	消極的な	— 積極的な	2.63	1.16	12	2.8	1	12.5
11	親しみやすい	— 親しみにくい	3.39	1.12	2	3.3	1.05	5
12	服従的な	— 支配的な	2.74	0.82	9	3	0.83	9
13	無能な	— 有能な	2.67	0.86	11	3	0.72	9
14	協力的でない	— 協力的な	3.64	1.18	1	3.6	0.85	1
15	非社交的な	— 社交的な	3.37	1.14	3	3.4	0.97	3.5
16	小心な	— 大胆な	2.83	1.02	7	3.1	0.85	7
全体			2.88	0.49		3	0.46	

表5. 各尺度およびBMIとの相関係数

	BMI	A尺度	B尺度	C尺度	D尺度
BMI	0.161*	-0.086	-0.251**	-0.084	
A尺度		0.494**	0.009	0.198*	
B尺度			0.105	0.179*	
C尺度				0.402**	
D尺度					

*P<0.05 **P<0.01

6. 運動部経験の有無と身体満足度（B C）および自己概念（S C）との関連性

被験者の中学・高校時代における運動部経験の有無と身体意識・態度および自己概念との関連性について検討した。このことは、運動経験が身体および人間の感情的側面に対して何らかの影響を及ぼすであろうという従来からの知見の一端を検証するためのこころみである。

被験者全体の中から、中学・高校時代ともに運動部経験がある 64 名と、どちらにおいても運動部経験のない 43 名を抽出し、C 尺度（B C）と D 尺度（S C）について、その評定平均値の傾向を比較した。

その結果、表 6 に示す通り尺度 C の身体に対する満足度および尺度 D の自己概念において両者間の平均値に統計的に有意な差は見られなかった。しかし、両尺度において、運動部経験者の方が運動部未経験者よりも高い評定平均値を示している傾向はうかがえた。

このことは、体育教育の観点からも非常に興味のある課題であると受け止め、今後運動部経験者と身体満足度や自己概念との関連性について更に追及していきたいと考える。

表 6. 運動経験の有無による評定平均値の差

運動経験	C 尺度(身体満足度)		D 尺度(自己概念)	
	有	無	有	無
人数	64	43	64	43
平均	63.8	61.6	47.6	45.9
標準偏差	11.53	11.16	8.26	7.58
差	N.S		N.S	

まとめ

以上今回の調査研究の結果をまとめると以下の通りである。

1. 女子学生は、自分自身および異性に対する魅力を考える際の身体に対する意識の程度は、前回の結果よりも低い評定傾向を示し、継年的に変化していることが推測された。
2. 女子学生の自己の身体特性に対する満足度は、従来の Body Cathexis 研究の知見と同様に、自分の身体に対して否定的な感情を抱いていることがうかがえた。
3. 前回と今回の調査結果とともに、自分自身に対する身体への意識の高い学生は、異性に対する意識の程度も高いこと、また同時に自己の身体に対する満足度の高い学生は、自己概念に対する評定も高いことがうかがえた。
4. BMI と身体満足度との間に負の相関が算出され、肥満に関わる体型と身体満足度との関係が確認された。
5. 今回対象となった女子学生において、中学・高校時代に運動部経験のある学生とどちらも運動部経験のない学生間において、身体満足度および自己概念とともに統計的な差は見出されなかった。しかしながら、運動部経験者の方が運動部未経験者よりも少しではあるが身体満足度と自己概念において高い評定傾向を示していることがうかがえた。

今後は、以上の結果を参考に女子だけではなく男子学生についても調査を実施し、青年期における自己の身体に対する意識・態度が社会的・文化的な環境など経年的変化の中でどう変容していくのか、また運動・スポーツなど個人の身体経験の違いにより自己の身体および自己概念との間にどう関係しているのかなど、人間存在における身体の持つ意味について検討していきたい。

文 献

- 1) 相沢、太田、Body Cathexis と Self Cathexis に関する研究、日本体育学会
第 28 回大会論文集 (1977)
- 2) Clifford.E., Body Satisfaction in Adolescence, *Percept.mot.skills*, 33,
119-125 (1956)
- 3) Jonson.L.C., Body Cathexis as a factor in somatic complains,
J.Consult.psychol, 20.2. (1956)
- 4) Jourard.S.M. & Secord.P.F., Body Cathexis and the ideal female figure,
J.abnorm.soc.psychol, 50.243-246 (1955)
- 5) 加藤隆勝、青年期の意識構造、その変容と多様化、誠信書房 (1987)
- 6) 北岡、松島、女子の Body Image についての発達の一考察、武蔵野女子大学紀要、
15 (1980)
- 7) 北岡、松島、大学生の身体に対する意識・態度について、武蔵野女子大学紀要、32.
(1997)
- 8) 北岡、松島、太田、女子の Body Image についての発達の一考察 (その II)
武蔵野女子大学紀要、16 (1981)
- 9) Lerner.R.M. & Karabenick.S.A., Physical Attractiveness, Body Attitudes and
Self-Concept in Late Adolescents, *J.of Youth Adolescence* (1974)
- 10) Lerner.R.M. Karabenick.S.A and Stuart.J.L., Relations among Physical
Attractiveness body attitudes and self-concept in male and female
college student, *J.Psychol*, 85.119-129 (1973)
- 11) 松島、北岡、武山、Body Image の性差に関する一考察、武蔵野女子大学紀要、14 (1979)
- 12) 松島、田村、高森、太田、岩淵、中島、北岡、Body Cathexis と身体的主訴について
の一考察、日本体育学会第 27 回大会論文集 (1976)
- 13) 三宅、鈴木他、大学生の身体満足度、東京体育学研究、12 (1993)
- 14) 中島、太田、身体意識についての研究 I、大学生のボディ・カテクシス、順天堂大学
保健体育紀要、23 (1980)
- 15) Rosen.G.M. & Ross.A.I., relationship of Body image to Self concept,
J.Consult.Clin.Psychol., 32, 100 (1968)
- 16) Secord.P.F. & Jourard.S.M., The appraisal of body cathexis : body cathexis and the
self, *J.Consult.Psychol*, 17. (1953)

戦後における天野貞祐の女性論と「教養」

貝塚 茂樹

1. はじめに

1948（昭和23）年10月に刊行した『若き女性のために』（要書房）の「後語」に天野貞祐は次のように認めた¹。

若き女性の方々がいかなる思想と情操とに生きるかは、その人達の生涯がいかなる意味と価値とを持ち、尊敬と幸福とにねうちするものと成るか、という個人的問題たるに止まらず、日本の将来がいかに成りゆくかという国家的問題でもあります。若き女性の精神生活が豊かでなく、健康でなくして輝やかしい平和日本の生れるわけはありえないからであります。本書もし純粋な若き魂に人生の意味を開示し、生きゆく道の方位を指し示すことに何等かの寄与をなしうるならば、著者の本懐これに過ぎるものはないであります。

これまでの天野研究の関心は、道徳教育に関するものが中心であり、管見の限りでは、天野の女性論を分析した研究は見当たらない。しかし、天野が女性を読者対象として論じた論稿は決して少なくはない。『若き女性のために』がその代表といえるが、同書の「姉妹書」²として出版された『今日に生きる女性の道』（要書房、1954年）³も天野の女性論を検討する上では無視できない。しかも、天野によれば、数多くの天野の著作の中でも『学生に与うる書』（岩波書店、1939年）とその「女性版」⁴である『若き女性のために』の二書は、「格別」に「版を重ねて多くの読者」⁵を持ったとしている。

一般に天野の著作には、いわゆる「まえがき」「序」が付されることは少なく、その著作全体の結論は、「後記」や「後語」としてまとめられることが多い。この二書もその例外ではなく、『若き女性のために』の「第十版後語」では、「わたし達の学びうるのは一々の場合に対処する一定の判断ではなくして、いかなる場合にも対処しうる判断力であります。これまで女性はあまりに男性へ頼りすぎ、自ら判断し、自ら善処する思慮と判断力を養うことが足らない嫌いはなかったでしょうか。これから女性は自ら決断し自ら責任を負う人格としての力を涵養することを怠ってはならないと思います」⁶と述べ、同書に込めた思いを伝えている。

また、『今日に生きる女性の道』の「後記」では、「男女平等同権の今日、女性に自由の主体としての、人格としての自覚をうながし、その教養に資することはわたくしの期待し、願望して止まざる所である。『若き女性のために』（要書房）の姉妹書として、中正健康な人生觀を要求し、自信をもって誠実に生きんとする兄弟姉妹の愛読をうるならば著者の幸福これに過ぎるものはないのである」⁷と結んだ。

天野の女性論の一端は、これらの言葉にある程度は集約されているといえる。なかでも、天野の女性論が「教養」と強く結び付けられて論じられているのは二書の特徴でもあった。本稿では、特に天野の「教養」に対する理解に注目しながら、天野の女性論の特徴について考察することを目的としたい。

もっとも、『若き女性のために』と『今日に生きる女性の道』の二書の内容は、すべてが天野の女性論としてのみ焦点化されているわけではない。その内容には、天野の道徳論や歴史観、さらには天野自身の人生観として分類できるものも多く含まれている。たとえば、天野は、『今日に生きる女性の道』の最後を「われわれが身辺の事象を観察すると社会にはいろいろの不道理が行われ正直者が損をするような場合も少なくない。しかし広い目をもって社会を見、長い目をもって歴史を見るならば、社会の根柢に横たわり歴史を通じて支配する厳然たる力の存在を感じせざるをえない。この力はこれを道というも、道理というも、神意というも名は何と言ってもよいが、とにかくそういう力を認めざるをえない。ところがそういう道は自分で自分を実現することをしない。論語にも『人よく道を弘む』とあるように道を弘めるものはわれわれ人間のほかはありえない」と述べながら次のように続けた⁸。

道の媒介をするところに人生の意味がある。才能がどうあろうと地位がどうあろうと、それぞれの持場に誠を尽すことによって道が実現される。自分の生きていたことがどういう意味においてか社会公共のためになるというなら、それがすなわち道の実現である。道の実現はそれぞれの分において誰にでもできるのであってその可能性が人権の根源であると思う。そういう意味においてわれわれひとりびとりが他人を人格として認めると同時に自分をも人格として尊むべきである。わたくしの教育方針はこういう人生観の基礎の上に成り立つもので、一言にして尽せば道理の信念に基づく人間尊重の思想である。

いうまでもなくこの理解は、天野の『道理の感覺』(岩波書店、1937年)で展開された天野の道徳教育論の中核であると同時に、天野の人生観の骨格でもあった。したがって、天野にとってのこうした理解は、人間としての在り方を前提とするものであり、性差とは関係なく前提とされるべきものであった。そのため二書では、直接に女性の生き方やあり方には言及しない内容が披瀝されたとしてもそれが天野の女性論と無関係なわけではなく、それらはむしろ分かれ難く結びついでいる。

ただし本稿では、天野の道徳論や歴史観、さらには人生観として括るべき内容の検討は別稿での検討に譲り、可能な限り女性論として言及された記述を対象として考察することとしたい。具体的に本稿では、『若き女性のために』と『今日に生きる女性の道』の二書を対象として検討していく。

また、前述したように、本稿では天野の女性論をその「教養」理解と関連を重視して検討する。この場合、当時の教養論⁹における天野の理解の位相が気になるが、取り敢えず本稿ではこの点の検討には立ち入らない。本稿の課題は、まずは天野の女性観を考察することであり、あくまでも天野の「教養」理解それ自体が関心となるからである。

2. 天野にとっての「母」

『若き女性のために』の刊行にあたって、天野は『わたしの人生論』（岩波書店、1941年）に収載されていた「わが母のことなど」を転載して付け加えた。後に天野は、『若き女性のために』が「版を重ねて多くの読者」を持った理由を「わたしが早く母を失ない、母への思慕がつねにわたしの心の基底をなしているためか、などと考えたりしたほどである」¹⁰と分析している。その妥当性は措くとしても、天野のいう「母への思慕」が、天野にとっての理想とすべき女性像として投影したと考えるのは無理なことではない。実際に、それほど天野の母に対する思いは特別に強かった。

天野は1884（明治17）年9月30日に神奈川県津久井郡鳥屋村（現在の相模原市）に天野藤三、タネの第五子四男として生まれた。生家は代々名主を務めた旧家で祖父三郎助は名主総代を務めた。学問を好み、漢学の素養もあり、生家には和漢の重要な古典が数多く所蔵されていた。また、養子であった父藤三は村長、県会議員、衆議院議員を務めた。政治活動で留守がちであった父に代わって家事一切を取り仕切ったのは母タネであった¹¹。天野は後に父藤三と母タネ、そして兄弟について次のように書いていている¹²。

母は祖父が特にその人物を見込んで家を継がせたというのですが、たしかに情意のゆたかな、すぐれた女性で、家庭ではもちろん、一村敬愛的であったことはわたしなど子供にもよくわかりました。（中略）父と母とはいろんな点で対蹠的でした。父は頭脳が綿密で、計数に長じ、いわゆる秀才肌の人でした。父の理知的のに対し、母は情意的で、父は背が高いのに母はひくく、父は字が上手なのに、母は下手でした。（中略）父に似た子供は頭脳が綿密で、字も上手ですが、母に似た子供はむしろ情意的で字も下手です。わたしは母に似た方で、背が短く、字も下手、秀才型ではありません。五人の兄弟のうち二男と三男は非常な秀才でした。（中略）わたしなどは兄達にはどういう点でも及ばないから、自然なんとなく圧せられて、小さくなっていました。

自らを母に似ていると自覚し、秀才の兄弟にある種のコンプレックスを抱いていた天野にとって、母タネに対する思いは特別なものがあった。とはいえ、母タネは天野にとっては、「厳しい人」であり、たびたび戒められたと回想している¹³。幼少の天野は、母タネから直接に素読を習うが、「暗いランプの下で、母と向き合って正座し、母が読む『大学』などを繰り返し繰り返し読ませられました。このことはわたしの人生行路へのまことに厳しい出発でした」¹⁴とも述べている。

しかし、天野にとって「厳しい人」であった母タネは、同時に「他人に厚くし、自分には薄くする、という人で労苦をいとわない力行の人でした。一家の尊敬の的だったばかりでなく、一村のだれからも敬われていた」¹⁵存在として描かれている。母タネは、いつも家にいて屋敷の外へ出ることさえまれであったとされる。そのため、「外形上からは父は外にのみ出ており、母は家事にのみ心労しているから、いかにも男尊女卑のように見えますが事実は逆で、父も母を尊敬していたことが子供心にもわかっていました」¹⁶と天野は述べている。

後述するように、母タネの姿と父藤三との夫婦の関係は、天野の女性論と夫婦のあり方についての理解に影響を与えたといえる。とりわけ、天野の「敬愛する」母タネの面影は、1901（明治34）年8月、天野が17歳の時にチフスに罹り急逝したことさらに強烈な記憶となった。「母と一緒に、チフスにかかり、わたしは全快したが、母は亡くなつた。田舎のことで医療の不十分であったことが残念でならない。母はまだ四十五歳でわたしは十七歳であった。家の中核であった母が亡くなって『積善の家には余慶あり』と云われ、幸福そのもののような明るい家は急に暗くなってしまった。それまで無邪気で暢気であったわたしは厳しい現実世界へ突き落とされてしまった」¹⁷というのが天野の述懐である。

また、『若き女性のために』に収載された「わが母のことなど」では、信州の青年教育者とのあるエピソードから書き出している。一人の青年から「これまでの生存において最も悲しかつたことと最も嬉しかつたことは何であったか」と問われた天野は、「母を失つたことと中学を卒業できたこと」¹⁸と言下に答えたという。「母を失つた悲しみはこの不幸の経験者はもちろん、そうでない幸福者も容易に想像できるであろう」¹⁹という天野は、「母の死を回想すると私のあらゆる悲しみが其所に結晶し四十年を隔ててなおその悲しみが生き生きと私のところに甦り来るのである」²⁰と続けている。

3. 天野の「戦後」認識と女性論

（1）「両性の本質的平等と「夫婦の道」

『若き女性のために』は、「新しい時代に生きる女性たちへ」という女性への呼びかけから始められている。同書を「世界は今や新時代に入ったといえます」と書き出した天野は、「自国をもって神國となし、他国をばすべて夷狄と考えるような神話時代は遠い昔のことあります」²¹と述べた。そして、第二次世界大戦を経験することで、「他国をも自国と同じ国家として認め、自国の権利を主張すると同時に他国の権利をも認め、他国に義務を要求すると同時に自国も義務を負うということ、個人の場合における個人主義の原理が行われる時代に移って行きました」²²として「新しい時代」を特徴づけた。その上で天野は、「文化國家の理念が単なる空想の産物でもなく、敗戦の結果に基づくごまかしでもなくして、新しき世界の要求に由来する、新しき理念であること、そうして日本がこの歴史上かつてなかった国家理念の実現という使命を担うものであることを、新時代の日本女性にまずもって認識していただきたいのであります」²³と続けた。

さらに天野は、「新日本誕生のうぶ声が実に新憲法なのであります」とし、①天皇制の確立、②主権在民、③戦争放棄、④人権の尊重の四つが新憲法の重点であると述べ、このうち人権の尊重に関して重要なことは男女同権の規定であるとした²⁴。日本国憲法第13条、同14条、同24条に規定された「個人の尊厳と両性の本質的平等」とが「まことに新時代の根本的性格であります」²⁵という天野は、この点を以下のように具体的に説明していく。

まず天野は、新生日本のもっとも重要な性格は「個人尊重の自覚」であるとしながら、「人間は自分をも他人をも単なる手段としてではなく、常に同時に目的として扱わねばならぬ、といったのは実に大切な人生の理法」²⁶であるとする。カント哲学に由来するこの理解を基底とし

ながら、天野の言葉は家庭の夫婦のあり方に向けられる。「夫と妻とが心身ともに一つとなり、各自に己を単なる独立者としてではなくして、全体の一部として自覚するところに家庭が成り立つ」²⁷という天野は次のように続けた²⁸。

家庭を成り立たせる根本原理は愛であります。ヘーゲルという哲学者は愛についてこう言っています。——愛とは一般に自己と他人との一体の意識である。従って私は己をもって孤立独立したものでなく、かえって私の独立性を止めることによって、即ち他人との私の一体、私との他人の一体として己を知ることによってのみ私の自覚を獲得することができる。愛の第一の要素は、私が独立人であろうとしないこと、もし独立人であるならばかえって欠陥があり不完全だとして感ずることである。第二の要素は、私が他人において自己を獲得するということである。私が他人においてねうちすることを、他人はまた私において到達することである、と。それゆえ夫婦は一にして二、二にして一という関係に成り立つわけで、古人のいわゆる「敬して和する」という人格尊重の原理が夫婦の道でなければならぬと思います。

日本国憲法の規定によって、「個人の尊厳と両性の本質的平等」が法的に確立されたことの意味を天野は重視している。しかし、法律関係を含み持っただけでは十分ではないというのが天野の立場であった。人間生活は法的な外的な規定以上に「内面的な心情が問題であるところの道徳的関係」²⁹であるとする天野は、日本国憲法の規定は「男女同権平等の第一歩であって完成」³⁰ではないと釘をさす。つまり、「敬して和する」という天野のいう「夫婦の道」とは、「夫は妻において、妻は夫において相互に人格を尊重」し、「独立な人格が自ら進んでその独立性を否定し、私は汝において、汝は私において自己を見出す自他一体の意識」³¹という、いわば「道徳的関係」を前提としていた。そして、この一体感を天野は愛と称したのである³²。

ところが天野は、この「敬して和する」という「道徳的関係」を「男性女性があらゆる関係において同様でなければならぬ」³³という意味では理解していない。「そういう平板な平等はいわゆる悪平等であって、眞の平等は差別を内にふくむものでなければなりません」という天野は、次のように続ける³⁴。

いわば動物的で陽性な男性と、植物的で陰性な女性とでは、一般的にいえば、そこに異なった職分使命がある筈です。職分の別は使命の別であって、価値の差別ではありません。性は天命であって、これに従うのは人間の道だと考えられるのであります。

男性と女性の性差の違いは人間としての上下を意味するものではないと天野はいう。そして、法的な平等はいわば「人生の額縁」に過ぎず、「人生という芸術品はうちに無限な多様性をふくまねばならない」³⁵ともいう。つまり、法的平等に拘泥して人生のふくむ無限に多様な充実を無視することは明らかな「迷妄」³⁶であるというのが天野の理解であった。

(2) 日本社会における女性の位置と役割

「敬して和する」という夫婦のあり方を理想とする天野の中に、自らの父藤三と母タネとの関係が念頭にあったと考えるのは自然である。そしてこのことは、日本の一般的な女性観に対する異議としても提示された。「ひとはしばしば男尊女卑をもって日本社会の癒し難き弊習だと思います。しかしあたくしたちの社会といえども教養あり、力あるのに女性のゆえをもって軽侮し、教養もなく実力もないのに男性なるがゆえに敬重するということがあるでしょうか」³⁷と天野は反問する。断じてそうではなく、「男尊女卑の風が日本にあるとは考えません」³⁸というのが天野の答えであった。その根拠はどこにあるのか。天野のより細かい説明はこうである³⁹。

もし普通に信ぜられ、言われているように、女性が軽んぜられているならば、到底日本は今まで多くの人材を育てることができなかつたとわたくしには考えられます。母が軽んぜられている家庭から立派な人材の出た例を知りません。西洋でもわが国でもひとかどの人物は皆その母がそれぞれの人間としての力をもち、従つて周囲から敬重せられていたことについて語っているのが普通だと思います。家庭において敬重せられる母親がいなくてすぐれた子供、わけても男の子の育成される道理がありません。わが国には現在といえどもそれぞれの分野に相当な人物がいることは疑う余地のないことで、それは主婦が決してそう軽んぜられているものでないことを証示していると思います。

こうした天野の理解には「敬愛する」母タネの面影が重なり、同時にそれは天野の育った家庭環境がモデルとなっていると見るのは自然であろう。したがつて、特に「男尊女卑の風が日本にあるとは考えません」という理解が、当時の日本の社会一般に敷衍できるものかどうかについては議論の余地は多分にある。しかし、本稿が注目するのは、「わが国における男尊女卑などということも誇張されすぎています」という後に続く「ただ一般に言って女性が軽視されているならば女性の教養が低く、実力が足らぬためだと思います」という天野の言葉である。「男女の同権平等が実質的に成り立つためには女性の教養を男性の水準に高まらなければならない、男性の実力と匹敵しうるにいたらなければならない」⁴⁰という天野の理解である。天野の考えるるべき女性のあり方を「教養」という観点からさらに検討していきたい。

4. 天野における「教養」と読書・学問

(1) 「教養」の意味

天野が「教養」について言及した文章は少なくない。これらで言及された「教養」の定義は必ずしも一致していないが、その輪郭は明確である。「新家庭の道——ある日の対談——」で述べられた言葉には、天野のいう「教養」の意味がわかりやすく示されている。少々長い引用となるが、まずは天野の理解を確認しておきたい⁴¹。

教養というと、いろいろな知識を雑然ともつてることのように考えられ勝ちだが、知識なり体験なりが自分の血となり肉となり、人間としての力になったときにこそ教養といえる

と思うのです。そしてこの教養はいろいろな形になって現われてくる。その最も重要な現れ方が、正しい判断なんです。いろいろの場合に処しての正しい判断、普通の言葉でいえば思慮分別、あるいは聰明さといつてもいいが、思慮や聰明さは必ずしも学問にのみよるわけではない。しかし学問は知性を開発することによって非常に教養を培うに重要な役割をもっていると思うのです。教養はそればかりではなく、性格の表現として出てくる面もある。人柄がいいとか、上品だとかいうように、また趣味として現われます。逆にいえば無教養ということは、思慮が足りないとか、高慢とか、卑屈とか、けばけばしいこととか、勤労をいやしむこととか、怠惰を高尚と思っていることとかいう形をとって現われてきます。

この言葉に導かれる形で、もう少し詳しく天野のいうところを聞いてみたい。女性に限らず日本人一般の「教養水準の低いことが結局敗戦の原因であって、この水準を高めることが国家としても個人としても最も重要なこと」⁴²というものが敗戦から繰り返された天野の主張であった。前述した「正しい判断」「思慮分別」「聰明さ」として表現された「教養」は、別の表現では「人生に遠い粗雑な知識ではなくて、現実に精確に把握させる理知、ものの中庸を会得させる思慮の如き精神力となって現われる、開発育成された心」⁴³とも定義されたが、その内容はさらに次のように説明された⁴⁴。

教養（Culture）は元来、耕作という意味の語であります。身につかぬ知識を雜然ともつてることではなくして耕された心だといえると思います。自然のままの心にはわがまま、怠惰、嫉妬などいわばいろいろの雑草があります。知識を血となし肉となして知性を開発し、かかる粗野な心を超えることが教養であります。教養されない心は我欲に執着し、我欲に束縛されております。これに反して教養された心は我執から自由であります。無教養も教養もさまざまな形をとって現われますが、教養はまず思慮として重大な役目をつとめます。ひとは一般に善きことを希求いたしますが、何が善きかは一々の場合に決断されねばなりませんから、人生において、思慮のもつ役目は重大であります。

天野はこの「思慮」を判断力と同義に使用しているが、その判断力の基準となるのは「中正」または「中庸」である。「過誤をさけ中正を教えるのは思慮であり、思慮は教養によって養われます。教養はもっぱら中正として現われます」⁴⁵と天野はいう。そして、「ものの考え方から容姿、服装、言語、態度、動作に至るまで極端偏頗でないのが普通であります。これに反してけばけばしさ、大仰、不自然、無作法、虚飾、例えば喜怒哀楽の大げさな表現、強い嫉妬心、噂つき、悪声、尊大、卑屈のようなものはすべて無教養のしるしだといえる」⁴⁶としながら、次のように続けた⁴⁷。

教養人は極端でない、例えばけばけばしいおしゃれをしない、しかし身だしなみを忘れません。人生の幸不幸に対して冷淡でありません、それどころでなく敏感であります。しかし幸福にもむやみに喜ばず、悲運にも絶望いたしません。根本において我執と、従って嫉妬心とを超えた自由人でありますから、他人の善きことを妬まず、自分の周囲にすぐれた人のい

ることをかえって喜びうるのであり、教養とはこういうものかと思いますが、日々つとめて息まなければ各自の器量に応じて身につけることができると信じます。

以上の言葉からは天野の「教養」理解の輪郭を捉えることができる。もちろんその内容は女性にのみあてはまるわけではない。しかし、ここに示された具体的な記述は明らかに女性に向かられたものである。では、女性が「教養」を身に付けるためには重視されるべきものは何か。この点を天野の言葉から更に辿っておきたい。

(2) 「教養」のための学問と読書

『若き女性のために』の「婦人学徒に与う」という文章は、天野がある人から結婚に対して特に何か準備が必要ではないか、いわゆる花嫁学校などの特別の教育が必要ではないか、と質問されたエピソードを紹介している。これに対して天野は、「自分はそういう卑近な花嫁準備というような教育はそれほど必要と考えない。最上の結婚用意は人間の育成、人格の涵養にある」⁴⁸と答えたとしている。

それでは、「人間の育成、人格の涵養」をするために何が必要となるのか。天野の答えは明快である。「何よりもまず、一般的教養としての学問をしっかりとやる」⁴⁹ということになる。なぜ学問が必要となるのか。天野の説明はこうである⁵⁰。

学業に励むということは、それによって知識の与えられることはいうまでもないが、それだけには止まらない。知識というものは人生の尊い価値であって、それを所有することが人間性を豊富にし、ゆたかな人生を営むことを可能ならしむるのであるが、それと同時に知識修得の努力は人間の道徳性に対して重大な意味をもつものであります。知識の修得は知識それ自身のもつ重大な意味と価値とのためにこの上なく望ましいことであるが、それとともにこの努力のもつ道徳的意味が看過されてはならない。わたしは人間をつくるのに学問するほど適當な道はない、と考えております。

また天野は、友情も結婚もお互いが人格として尊重し合うこと、すなわち他人も自分も手段としてではなく目的自体として取り扱うことが人間関係の根本原則であるが、この自己目的性を会得されることにおいて学間に及ぶものはないという。知識を自己目的としてそれに没入しなければ学問はできず、逆に「学問に精神を集中する習慣を養えば、おのづから自己目的性というものが会得」⁵¹でき、「利害の念を混入させない、純粹な心情というものが学問に励むことによって知識の修得と伴って育成させる」⁵²と天野は考えていました。

さらに天野は、知識は努力して獲得されるべき人生の価値であり、それを獲得するためには精進努力が必要である。精進努力は人間を育成するために、「その精進努力において学問は知識を与えつつ人間をつくる」⁵³という関係が成立すると述べる。学問は真理の確信を与え、学問の世界に真理があるという確信は、「一般に人生を支配する道理があるという信念に人を導く」⁵⁴と述べる天野は、「学業に励む」ことの意味を次のようにまとめる⁵⁵。

学間に励むことはその精進努力がわたし達の人間をつくり、自己目的性を会得せしめ、進んでは歴史を支配する道理への信念へ導かずにはおかないと。即ち知識の修得は知識そのものを媒介として、人間性をゆたかにし、人格の柱石を確立してもって人間をつくるのです。知識があり、人間がしっかりできているというにまさる結婚への準備があるでしょうか。現に学問を学びつつある皆さんには、脇目もふらず学問に精進することを勧めたい。英語でも国語でも数学でも何でも、一芸に習熟することは人生の幸福だと思います。

とすれば、「学業に励む」ための方途、すなわち「教養」を得るために具体的にどうすればよいのかの。天野は、それが「唯一の道」⁵⁶ではないと留保しながらも読書の重要性を繰り返し指摘する。「読書は人間の特権」⁵⁷であるとまでいう天野は、女性に向けて次のように述べる⁵⁸。

家庭の主婦も日本では雑用が多く、読書は大抵のことではありません。それでも二十分の時間をつくる工夫はできないでしょうか。毎日二十分ずつ幾年もつづけたらば読書家と言えると思います。要するに習慣が大切です、習慣さえつけば自然に読書でき、そう苦労を要せぬようになると思います。習慣が実に大きい力をもつことは生活のあらゆる面においてわれわれの体験する所であります。読書の秘訣も習慣において成立すると思います。

読書をする際には、何をどのように読むのか。天野の理解は簡潔かつ明快である。「良書を熟読せよ」⁵⁹というのが天野の結論である。良書とは何か。少なくとも古典は良書である、と天野はいう。天野には、「幾世代もひとの読みつづけて来た書物にはほど間違いはない、歴史の審判はこの場合にも厳正である」⁶⁰というのが一貫した信念であった。そして、読むべき古典について天野はさらに具体的に提示する。天野は、「教養を志す人には第一に論語を勧めたい、聖書と並んで人生のあらゆる知恵がここに在ると思う。『正法眼藏隨聞記』『歎異抄』『二宮翁夜話』も人類の至宝」であり、「明治時代のものでも福澤、内村、鷗外、漱石などを古典として尊重すべき」⁶¹としている。

また、熟読が原則であるという天野は、「ただ読むのではなく静かに考えながら、そうして思想に捕えられる度に中絶しつつ読まなければならない。学ぶだけでなく学んだことを考えなければなりません。咀嚼されて初めて栄養となることは思想にあっても食物の場合と同様であります」⁶²と続けた。天野には、歴史的な知識と論理的な思考とが合い相俟って学問ができるという信念があり、論語の「学而不思則罔。思而不学則殆。」という言葉は「實に学問と読書の原則」⁶³と考えていた。「わたし達は読書の習慣によって広く深く人生を学び視野の広い思いやりのあるほんとうの意味における教養人に成りたいと思います」⁶⁴というが、天野が自身にも課した読書の目的であった。そして、こうした読書に対する理解は、天野自身の家庭環境の影響を多分に反映したものであったことは改めていうまでもない。

5. おわりに

『若き女性のために』には、『生きゆく道』(細川書店、1948年)に収載されていた「幸福の

一断面」を転載している。「この一文はとくに若き女性の方々にも読んで頂きたいと考えて本書にも採録した」⁶⁵というのが天野の説明である。天野が女性に向けた文章には、「幸福」について論じたものは確かに少なくはない。本稿では最後にこの点に触れておきたい。

端的に言えば、天野の「幸福」論は決して複雑ではない。天野が特に追加した「幸福の一断面」の最後が「自己の職分をもって人間の道に仕え、自己において、更に自己を通じて社会において道理を現わすこと」が人生の意味であり、これによって「日々の生活に生き甲斐を感じしめ、おのづから生存の悦びをもたらす」⁶⁶という言葉を紹介するだけで天野の言わんとすることは明らかである。

いうまでもなくこうした理解は、はじめに述べた天野の生き方と信念の問題へと還元されるが、天野の言及は、さらに「若き女性は如何にすれば幸福の持ち主となり能うかという実際問題」⁶⁷に向けられる。カントの「幸福であるにふさわしくあるように行為せよ」を引きながら、「行為の動機は幸福でなくして幸福であるに値いすることでなければならぬ」⁶⁸という天野は、その意味を次のように説明する⁶⁹。

人は自分のためだけに生きたのでは足りない、つねに自分に対する配慮のみに目を暮らしていくには人間性は充足せしめられない。他人に仕えるという自覚、自己を越したものために働くという自覚がなくては生存は空虚たるを免れえない。こゝに一般の若き女性が大いに考えねばならぬ点がありはしないかと思う。自己にのみ生きることが多くの若い女性を不満足にし憂鬱にしてその心を空虚にしていることはないであろうか。何等かの意味において他に仕えることが是非とも必要である。自己のみに生きることは絶対に排斥されねばならぬ、それは道徳的でないばかりでなく、幸福も到底得られない。

天野は、「私達の目標は人生の享楽にではなくして奉仕において成立しなければならない」⁷⁰という。しかし、天野は「享楽ということを徹頭徹尾排斥」⁷¹していたわけではない。「殊に若き女性にとって美的享楽という如きものは精神生活にとって欠くことを得ないものであろう。服装や身体の美への配慮ということも当然なければならぬ」⁷²と天野はいう。つまりここで天野が問題とするは、「たゞそういう配慮の根柢につねに精神的な憧憬とも言わるべきものがあつてほしい」⁷³ということであり、快樂は人生の価値ではあっても決して人生の目的にはなりえないということであった。そのためにも女性は、単なる享楽主義と「感傷的享楽に耽っていてはならない」⁷⁴というのが天野の主張であった。感傷的享楽主義に陥ることなく、「健康的」であることが女性にとっての「美しさ」の条件であり、その「美しさの為にも教養が必要である」⁷⁵というのが天野の理解でもあったのである。

<注>

¹ 天野貞祐『若き女性のために』(要書房、1948年) 229~230頁。同書は後に、『学生に与うる書(天野貞祐全集第2巻)』(栗田出版会、1971年)に収載されている。ただし、全集版の編集にあたっては、目次構成が若干変更され、同書には収載されていた「わが母のことなど」「自覚と反省」などが除かれ、逆に「ものの考え方について」「大学を出た頃のこと」が全集版に加えられた。もっともこの変更は、たとえば、「わが母のことなど」が『道理の感覺(天野貞祐全集第1巻)』に収載されていることからもわかるように、あくまでも全集を編む際の構成上の理由である。むしろ、もともとは『道理の感覺(天野貞祐全集第1巻)』に収載された『わたしの人生観』(岩波書店、1941年)にあった「わが母のことなど」を元に戻したのであり、『若き女性のために』の出版にあたってこれを転載・追加したというのが正しい。

² 『今日に生きる女性の道』(要書房、1954年) 157頁。なお、同書のほとんどは全集版には収載されていない。

³ 同上書の「後記」では、「本書はこれまでわたくしの書いたもの(「若き女性のために」収録のものをのぞく)のうちから今日に生きる女性に読んでほしい文章を選び出し、それに最近書いた若干の文章を追加して編集したものである」(157頁)としている。

⁴ 『学生に与うる書(天野貞祐全集第2巻)』420頁。

⁵ 同上書、420頁。ちなみに、筆者の所有する『若き女性のために』の奥付は、「廿五年一月一日 十版」となっている。初版が「廿三年十月十五日 発行」となっており、約1年2ヶ月で10版を数えたことになる。また天野は、10版の刊行にあたって、「本書が全国の女性に歓迎せられてここに第十版を出すに至ったことは著者この上ない幸福でございます」と書き出した「第十版後語」を新たに付け加えている。

⁶ 前掲書『若き女性のために』231頁。

⁷ 前掲書『今日に生きる女性の道』157頁。

⁸ 同上書、155~156頁。

⁹ たとえば、この点は筒井清忠『日本型「教養」の運命—歴史社会学的考察』(岩波書店、1995年)、渡辺かよ子『近現代日本の教養論—一九三〇年代を中心に』(行路社、1997年)、竹内洋『日本の近代12 学歴貴族の栄光と挫折』(中央公論新社、1999年)などを参照のこと。

¹⁰ 『学生に与うる書(天野貞祐全集第2巻)』420頁。

¹¹ 天野貞祐『わが人生』(自由学園出版局、1979年) 29頁。

¹² 天野貞祐『天野貞祐—わたしの生涯から』(日本図書センター、2004年) 12頁。なお、同書の底本は、『わたしの生涯から』(青林書院、1953年)である。

¹³ 前掲書、『わが人生』29頁。

¹⁴ 同上書、29頁。

¹⁵ 同上書、29~30頁。

¹⁶ 同上書、30頁。

¹⁷ 天野貞祐『教育五十年』(南窓社、1971年) 7頁。

¹⁸ 前掲書『若き女性のために』179頁。

¹⁹ 同上書、180頁。

²⁰ 同上書、181頁。

²¹ 前掲書『学生に与うる書(天野貞祐全集第2巻)』237頁。

²² 同上書、237頁。

²³ 同上書、238頁。

²⁴ 同上書、239頁。

²⁵ 同上書、240頁。

²⁶ 同上書、241~242頁。

²⁷ 同上書、242頁。

²⁸ 同上書、242頁。こうした理解は、天野著作ではたびたび繰り返されている。たとえば、『今日に生きる女性の道』でも、「夫婦関係の原理は『敬して和する』にあると思う。民主主義の原理は人間尊重にあり、わたし達は相互に人格として敬し合い、それによって和合しなければならないのであるが、この関係は夫婦間において最も適切である。夫婦は相互に和すると共に敬愛せねばならぬ、敬愛によって和合せねばならぬ。敬だけでも足らず和だけでも足らず、敬して和することを心がくべきである。」(6~7頁)と述べられている。

²⁹ 同上書、243頁。

³⁰ 同上書、244頁。

³¹ 同上書、332~333頁。

³² 『今日に生きる女性の道』においても次のように述べられていた。「二人がよって一つになり、女は女として人間に完成し、男も男として完成できるということになるのが眞の夫婦関係だと思います。それが

また愛というものもあるので、愛といえば自分がそのものになることだといつてもよいでしょう。夫は妻の立場に自分をおく、妻は夫の立場になるのが愛の関係だと思います。そのような夫婦でなければならないが、といって妻も夫も、人格をなくして一つになってしまうということじゃないので、それぞれの人格は独立して自分でものごとを判断し、責任をもつ、そういう独立の人がよって、一つになっていることが愛なんですね」(120~121頁)。

33 前掲書『学生に与うる書（天野貞祐全集第2巻）』334頁。

34 同上書、334頁。

35 同上書、247頁。

36 同上書、247頁。

37 同上書、244頁。

38 同上書、244頁。

39 同上書、317頁。

40 同上書、244頁。

41 前掲書『今日に生きる女性の道』122頁。

42 前掲書『学生に与うる書（天野貞祐全集第2巻）』257頁。

43 同上書、256頁。

44 同上書、303頁。

45 同上書、303頁。

46 同上書、303頁。

47 同上書、303~304頁。

48 同上書、248頁。

49 同上書、248頁。

50 同上書、248頁。

51 同上書、249~250頁。

52 同上書、250頁。

53 同上書、250頁。

54 同上書、250頁。

55 同上書、251頁。これに関連して天野は、性教育の問題に言及して次のように述べている。「何よりも大切なのは教養であります。教養のない者に性的知識などを授けることはむしろ有害であって、一般教養という根本に力を用うべきであります。教養があれば恋愛や結婚におのずからよく対処できると思います。心を養うことが根本であります。根本を捨てて末梢に拘泥し耽っては善い人生を営めません」(『今日に生きる女性の道』34頁)。

56 『今日に生きる女性の道』35頁。

57 同上書、73頁。

58 同上書、75~76頁。

59 同上書、77頁。

60 同上書、78頁。

61 同上書、78頁。

62 同上書、79頁。

63 同上書、80頁。

64 同上書、81頁。

65 前掲書『若き女性のために』229頁。

66 前掲書『学生に与うる書（天野貞祐全集第2巻）』289頁。

67 前掲書『今日に生きる女性の道』46頁。

68 同上書、44頁。

69 同上書、47~48頁。

70 同上書、53~54頁。

71 同上書、54頁。

72 同上書、54頁。

73 同上書、54頁。

74 同上書、54~55頁。

75 同上書、62頁。

緒方家の中世文書

漆原 徹

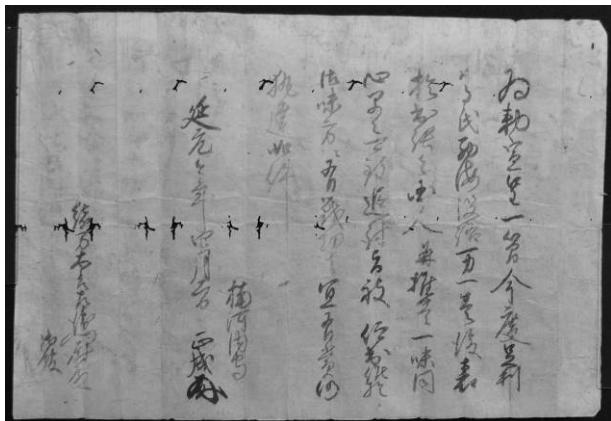
はじめに

緒方家文書は、緒方維義の子孫という伝承を持つ岡崎藩士緒方家伝来の文書（1）であり、南北朝期以降戦国末期までの中世文書（2）、藩士時代の知行宛行状をはじめとする近世初期からの文書記録類、系図及び明治一〇年代からの古写真など映像史料や日記、書簡を含む近現代史料からなっている。また緒方家には、甲冑や刀剣など先祖相伝と見られる武器武具などの品々も伝えられており、中には江戸初期に作成された緒方家先祖の覚書や一族からの書状の記載内容から、中世にすでに同家の先祖が所持していたことが明らかな刀剣も残されている。これらの明治期の古写真や武器武具類を中心とした歴史的遺物も、文書と切り離すではなく、緒方家史料群として一括すべき性格を持っている。これらを総合的に検討し評価していくことで、個別の文書史料から得られる文字情報より大きな情報と価値を引き出すことができるだろう。本稿では、緒方家の中世文書について紹介し、史料群全体の概要について述べる。

I 中世文書

①楠木正成奉書

37. 3×42. 1 (法量 縦・横、単位センチ以下同)

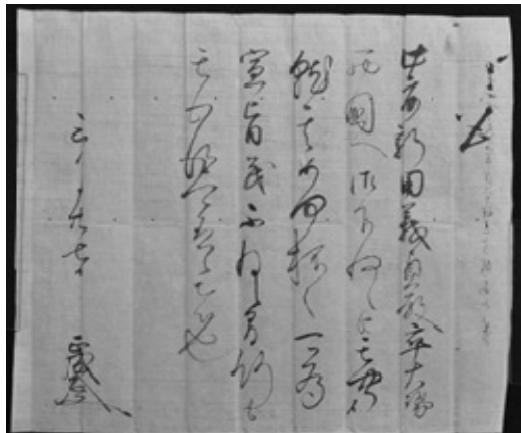


為勅宣望一簡、今度足利
尊氏西海没落、万一豊後表
於出張者、国人並惟豊一味同
心、早々可致追討旨、被 仰出候、猶
御味方ニ有戰功者、宜有賞、仍
執達件如、

楠木河内守

延元元年四月二日 正成（花押）
緒方太郎左衛門尉殿
御報
包紙「 正行壱通 37. 3×51. 3
楠ヨリ之書 三通正成二通」

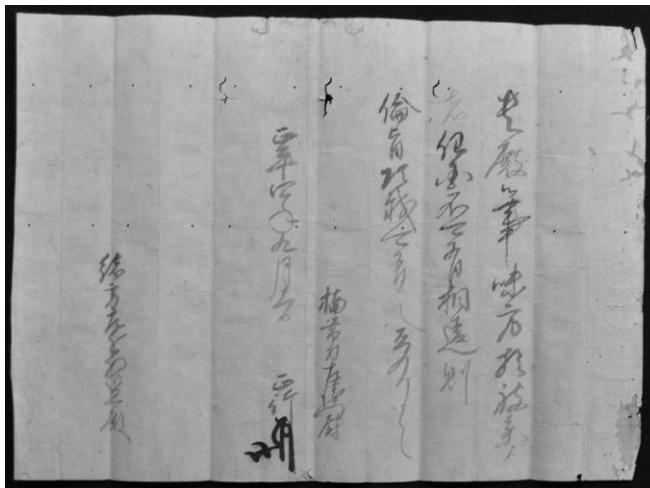
② 木正成書状 29. 9×36. 4



此度新田義貞殿卒大勢
西国へ御下向之由、其聞候、
就其如何様之可為
宣旨義、不向之間、何も
其心得可有候者也、

三月廿七日 正成（花押）

③ 木正行書状 29. 1×40. 8



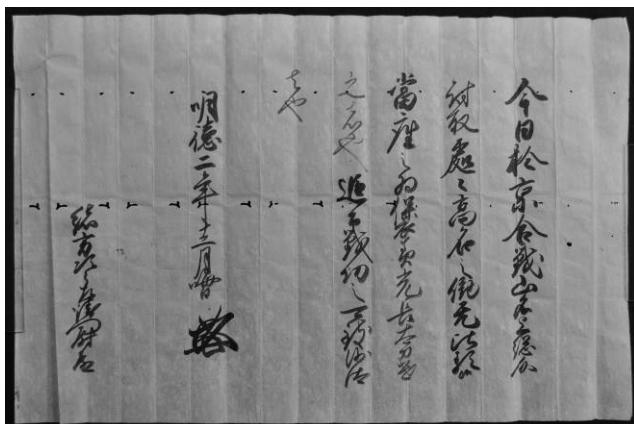
貴殿御事味方於被參候、
者任國不可有相違、則
綸旨頂戴可有候也、恐々謹言、

楠帶刀左衛門尉

正平四年九月十一日 正行（花押）

緒方左近將監殿

④ 足利義満御内書 30. 2×47. 0

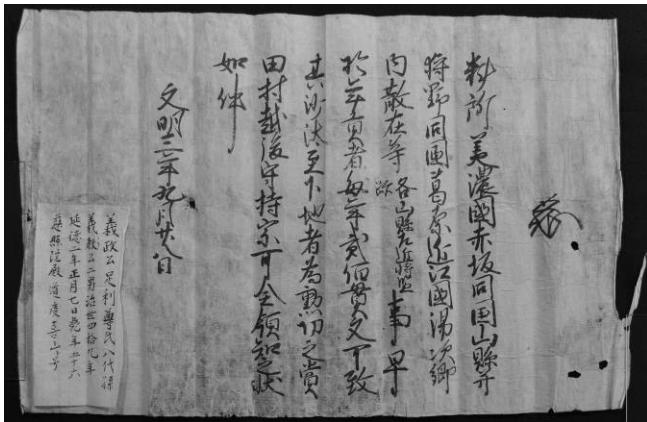


今日於京都合戰山名上總介(義治)
討取處々高名之勳、无比類候、
當座之為褒美、光長(3) 太刀遣
之者也、追而戰功之可致沙汰
者也、

明徳二年十二月晦日 (花押) (足利義満)

緒方次郎左衛門尉殿

包紙(中) 「義満公ヨリ感状壱通」



(花押) (足利義政)

料所美濃國赤坂、同國山縣並
狩野、同國葛原、近江國湯次鄉
内散在等_{各山縣左近將監跡}事、早
於年貢者、每年貳佰貫文可致
其沙汰、至下地者、為勲功賞
田村越後守持宗可全領知之狀如件、

文明三年九月廿八日

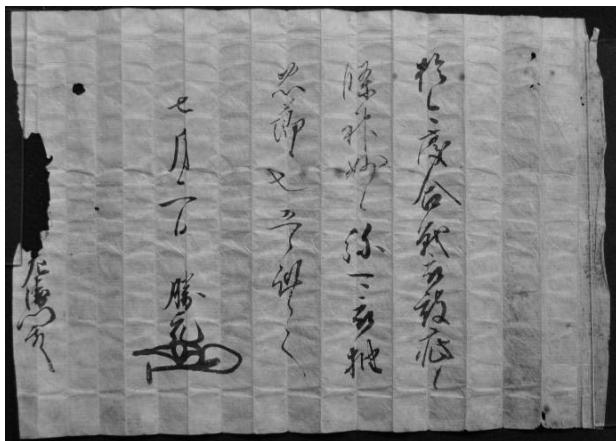
押紙 義政公足利尊氏八代孫
義教公二男治世四十九年
延徳二年正月七日薨年五十六
慈照院殿道慶喜山卜号

包紙 (外) 「義政公ヨリ」 33. 0 × 30. 1 (二紙継紙 繼紙 6. 6)

包紙 (内) 33. 3 × 23. 9 貼紙 16. 7 × 7. 7

29. 8 × 4. 9

⑥ 細川勝元書状 19. 8×29. 0



於今度合戦被致疵候
條、神妙候、弥可被抽
忠節候也、恐々謹言、

七月二日 勝元(花押)(細川勝元) (4)

「押紙 大北与三左衛門卜在之」

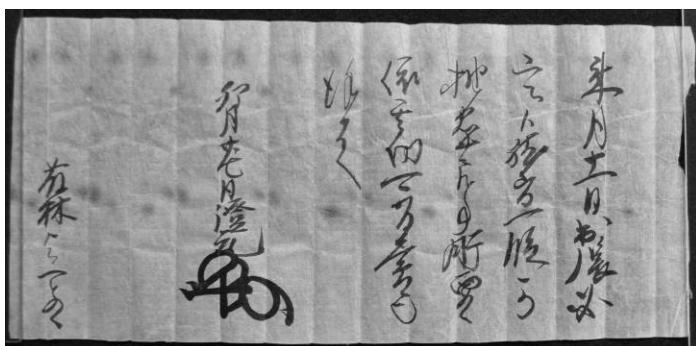
[此の部分料紙欠損] 左衛門殿

押紙 6. 0×1. 0 (現状は本紙より剥離し、包紙内にあり)

包紙 22. 2×16. 1 「持之子

細川勝元ヨリ感状」

⑦ 細川澄元書状 9. 9×21. 6



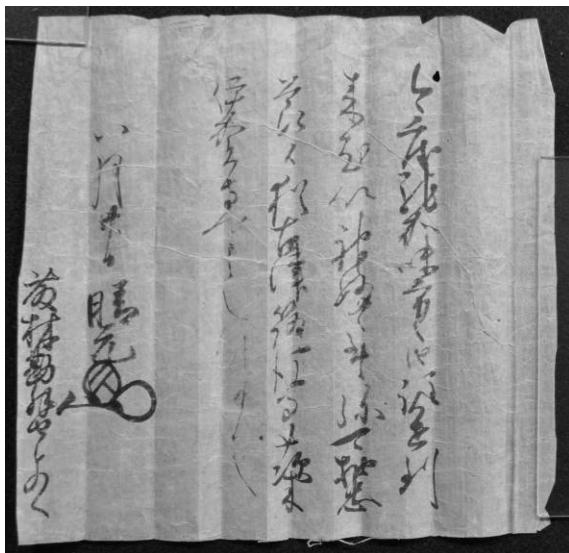
来月十一日出張必
定候、然者一段可

抽忠節事肝要候、
依其功可有賞者候、
謹言、

卯月廿七日 澄元(花押)
藤林与一とのへ

包紙 16. 2 × 11. 7 「義春子政元カ養
細川澄元ヨリ御下知 壱通」

⑧ 細川晴元書状 18. 4 × 17. 2 (裏打紙あり)



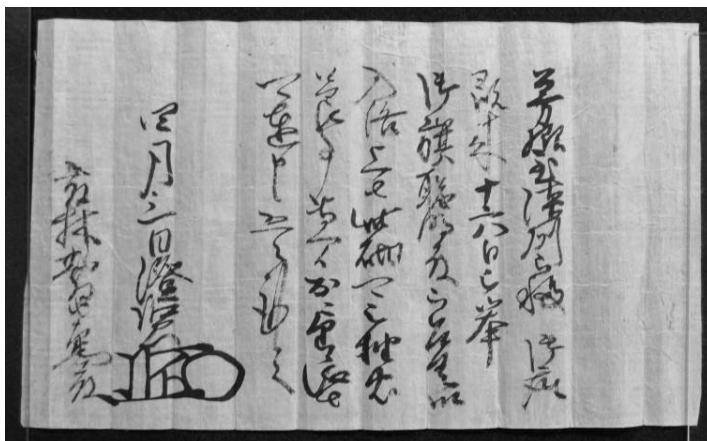
今度馳加味方之由註進到
来、尤以神妙之至候、弥可抽忠
節候、猶古津筑後守（元幸）・茨木
伊賀守（長隆）可申候、謹言

八月廿日 晴元(花押)(細川晴元)
藤林勘解由とのへ

包紙 16. 0 × 22. 3 「晴元ヨリ御下知 壱通」

⑨ 細川澄賢書状、

11. 5 × 19. 5



公方様至淡州被移 御座、
既来十六日被举
御旗、聰明殿(細川晴元)被召具御
入洛上者、此砌可被抽忠
節事專一候、於望之儀者、
可達申候、恐々謹言

四月三日 澄賢 (花押) (細川澄元)

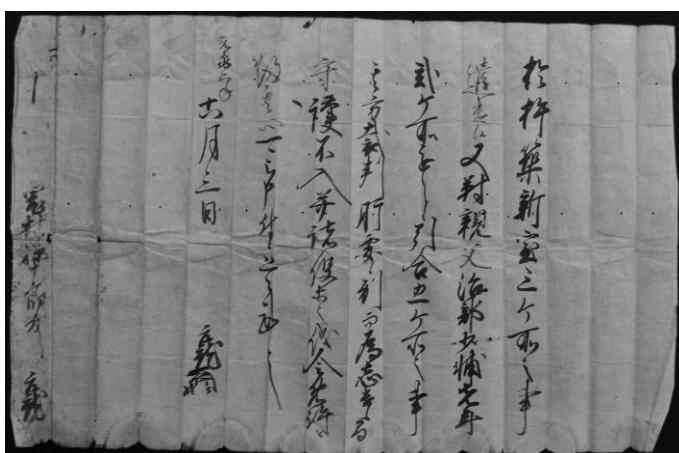
藤林勘解由左衛門尉殿

包紙 (外) 14. 1 × 16. 2

包紙 (中) 6. 7 × 19. 5

⑩ 毛利元就書状

28. 8 × 45. 0



於杵築新宝三ヶ所之事、
遣進候、又對親父治部少輔先年
貳ヶ所進之候、引合五ヶ所之事、
其方裁判肝要候、別而為志遣候間、
守護不入并諸役等之儀令免許候、
得其意可被申付候、恐々謹言、

元龜二年

六月三日

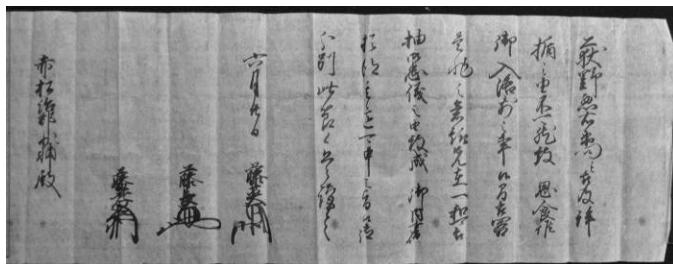
元就(花押)(毛利元就)

墨引

岡村弥十郎殿

元就

⑪ 三淵藤英・一色藤長・細川藤孝連署書状 14. 8×41. 2 (二紙継紙)



荻野悪右衛門尉こと被及鉢
楯之由、不可然被思食候、
御入洛前之事候間、被閣
是非之意趣先在一和可被
抽御忠儀之由、被成御内書候、
猶得其意可申之旨候、御
分別此節候、恐々謹言、

六月廿日 藤英(花押) (三淵藤英)

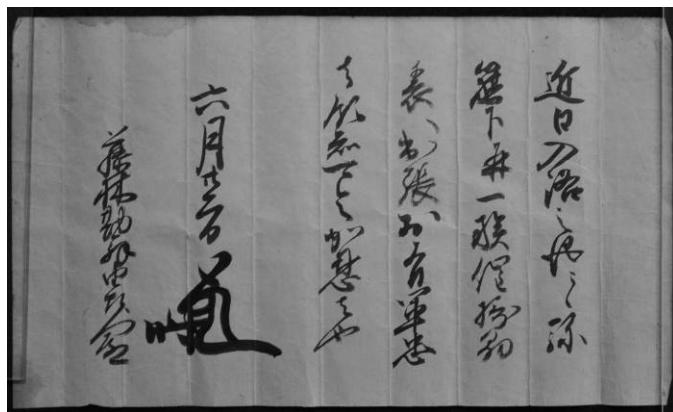
藤長(花押) (一色藤長)

藤孝 (花押) (細川藤孝)

赤松治部少輔殿(義祐)

包紙 22. 2×16. 1

押紙 6. 0×1. 0



近日入洛之儀云々、弥
旗下並一族催摂州
表へ出張、於有軍忠
者、領知可令加恩者也、

六月廿二日 (花押影) (足利義昭)

藤林勘解由頭門殿

包紙 16. 2×14. 1 「政春子政元養
道永（細川高国）ヨリ蓑田方江御下知 一通」
封紙 19. 5×6. 7 「藤林勘解由頭門とのへ」

参考資料

⑬- 1

⑬- 2



I 中世文書

①②の楠木正成の二通と、③の楠木正行の文書は、江戸期に作成された偽文書で、①と②の正成の花押も相違するだけでなく文言も不自然で、元になる正文があったと考えることはできない。むしろ足利家、細川家などとの関係が深い緒方家にあって、なぜ楠木正成・正行の偽文書が残されたのか考える必要があるだろう。おそらく建武三年足利尊氏九州落去から再上洛に際して九州から従軍し、京都近郊に地頭職などの諸職を給付されて土着したと思しき緒方家で、家譜系図や文書および伝承から楠木氏との関連は現在のところ見出すことができない。文書の正成の花押は、①と②では相違しているので、二通共に同時に緒方家において作成されたものではない。また当該期の軍勢催促状として異例であるばかりでなく、文言にも戦国時代以降の近世的な表現が見られ、写として見ることも難しい。いずれにしても①②ともに偽文書であり、正成とする花押が二通異なるのであるから作成も同時ではないだろう。③の楠木正行の誘降の書状も花押が正行のものと異なるだけでなく、①②同様に文言も近世的表現が見られることから、近世の偽文書とすべきである。

④足利義満御内書。内容からは感状である。花押は足利義満の公家様花押を真似たものと考えられるが、やはり同人の花押とは相違しており、「明徳」年号を記すなど御内書としては様式にも検討すべき点がある。従って文書内容が一定の事実を反映しているとしても、本文書は少なくとも写と判断される。文書内容に事実が反映していると見る場合、緒方家の先祖が義満奉公衆として活躍したことが窺われ、同家の先祖を知りうる最も古い史料であると考えることもできるが、疑問も残る。『明徳記』上には、「山名上総介」討死に関する記述があって、義満の御馬廻として、「摂津左馬助、富永筑後守、左近将監」が、山名方の先手の部将山名上総介を討取ったとする。落馬した山名を直接討っているのは、「文安番帳」に奉公衆としてその名を確認できる富永筑後守であるが、単騎の山名上総介を三人で迎え討った経緯が述べられている。しかしながら、姓が記されない「左近将監」の姓は、富永筑後守の次に記されていることから、筑後守と同姓とみるのが自

然であると思われる。するとこの文書の宛所は「緒方次郎左衛門尉」であるが、③楠木正行文書の名宛人「緒方左近将監」に結びつけて『明徳記』の記事を参照して作られた疑いがある。あるいは③が江戸時代の偽文書であるから、同時期に前後して作成されたものかもしれない。先祖が足利義満の奉公衆として勲功をあげた事実、ないしその伝承が緒方家にあったため、先祖の勲功の証として作成された可能性は推測してもよい。本文書は少なくとも当時の正文ではないが、元になる文書が存在したかのか、あるいは前述のような理由で後世作成されたのか今後さらに検討を要する。また、御内書なのに年号が記されているのも問題点である。

⑤足利義政御判御教書。本文書は袖判の恩賞宛行状であるが、正文としてよいと思われる。しかし、受給者「田村越後守持宗」と緒方家との関係は不明である。伝來した経緯もわからぬので、中世の緒方家を知るための史料として利用することはまだできない。また本文書の江戸時代の包紙には、江戸時代の書付が一緒に包まれていたが、内容は本文書と直接の関係は認められず、火災での焼失を恐れて預けるとの内容しか記されていない。どの文書をさしているのか、また授受関係も具体的には明らかではない。おそらく過去包紙の中に誤って入れられたものと想像される。他の文書の包紙にも上書きと合致しない近世の文書が内包されている場合がまま見受けられる。(5) 本文書で注意すべき点は、文書の裏剥ぎ部分が広範囲に認められ、以前は表装された状態の文書であった可能性が高いことである。表装されていた文書を剥がして、現状のような状態で保存した点について、緒方家の中世文書を検討するうえで留意する必要があろう。また本文書表に江戸時代の料紙で押紙があり、足利義政の將軍代数、年号、法名など略歴が記載されている。

⑥細川勝元感状。本文書は文書奥裏の押紙に「大北与三左衛門ト在之」、と記されているが、文書奥中央部、「左衛門殿」の上部にあたる本来宛所の姓が書かれていた部分のみが欠損しているのはいかにも不自然な感じを受ける。文書そのものは、料紙、花押、文言などから細川勝元発給文書正文としてよいのではないかと思われるが、宛所は本来別人宛で官途「左衛門」のみ残して破り取られた疑いも否定できない。大北氏は「石塔切」有綱銘太刀の象嵌名から緒方一族であるから、「大北与三左衛門」宛であれば作為の理由は不明である。

⑦細川澄元の書状には、「古文書写」(東京大学図書館蔵)と「武家雲箋」(『大日本史料』九編之三)に若干の文言の異同があるが写しが残されている。本文書が正文である可能性は高い。岡田謙一によれば初期、中期、後期と分類できる澄元の花押の変遷からみると初期のものとしてよく、日付「卯月廿七日」は、「古文書写」と『大日本史料』にも示されるように、永正八年に比定できることのこと。墨引封跡が残されていることからも、正文としてよいと思われる。名宛人「藤林与一」は、「緒方家系図」によれば、大北氏と同じく緒方一族であることから、緒方家文書の先祖に宛てたことが確実な文書としては

もっとも時代的に遡る文書といえよう。

⑧細川晴元の書状。残された細川晴元の花押を分析した岡田謙一によると、初期のものと見られるという。年代的には天文五年から十八年の間という可能性が高いとのことである。重要な指摘である。本文書も前出⑦号文書と同様に、名宛人は「藤林」であるが、藤林姓は緒方家の分家として江戸時代の文書、覚書などにも確認できるので、中世の緒方家の先祖に宛てた確実な文書として数えることができるだろう。

⑨細川澄賢書状。「藤林勘解由左衛門」宛で、⑧文書の名宛人「藤林勘解由」と同人宛と見られる。墨引封跡が残されており正文としてよいと思われ、⑦⑧同様、中世の緒方一族に宛てられた確実な中世文書である。細川澄賢は細川典厩政国の子であり、姉妹に細川高国室がいる。数少ない細川澄賢発給の文書としても貴重な文書である。

⑩毛利元就書状。名宛人の「岡村弥十郎」と緒方家がどのような関係があるのかは明らかにできていない。⑪号文書と関連があるように思われるが婚姻関係を通じて入ったものなのか現時点では判然としない。元就の花押や料紙からは正文と見られるが、付年号を「元亀二年」と「年」の文字まで書き入れるのは異例との岡田氏の指摘もある。一般に杉原紙とよばれる料紙であるが、この文書も今後緒方家との関係を明らかにしていく必要がある。

⑪足利義昭奉行人衆の書状であるが、宛所が播磨の「赤松治部少輔」となっており、前号文書同様なぜ緒方家に伝來したのかは不明である。「赤松兵部少輔」は、播磨赤松家の義祐である。三淵藤英、一色藤長、細川藤孝のそれぞれの花押もよく、文書そのものは疑うべき点はない。足利義昭奉行人連署の書状正文であると思われる。おそらく天正年間の文書であるが、年号の比定と緒方家に伝來した理由は前号文書と同じく今後の課題である。

⑫足利義昭御内書は、軍勢催促の書状で花押も足利義昭のものに似ているが、文言の時代が下ると思われる表現があり、正文と見ることは難しい。史料⑬1・2に示したように、緒方家には、『花押藪』から写した足利義昭花押がいくつか一紙にかかれたものが残されている。⑬-1に見るように、「義輝公御判」と記すが、義昭の花押を写したものである。両人の花押の類似性から誤ったものであろう。(6) このような『花押藪』からの花押の転記が残されている事実は、緒方家で文書を作成する際に、花押影を入れるための練習をしていた証拠といえるだろう。『花押藪』の注記があるから、写すべき元になる文書があったとしても、それには花押がなかったことになるので、文言を含めての作成だった可能性も高いといえよう。本文書には、封紙にも墨引が残されており、本紙だけではなく封紙を含めて完全な作為がなされた証拠が残る興味深い文書である。少なくとも義昭時代以前の足利將軍からの御内書などの正文が手元にあって、書札、封紙などを参

考にすることができたのではないか。

II 近世文書

戦国末期の緒方家では、当主光政が明智光秀の与力として山崎合戦で討死したと伝えられており、以後丹後の細川家家中と思しき武士から援助を受けていたと伝える惟昌の「覚書」の記述がある。「覚書」によれば、山崎合戦に十四歳で従軍した猪兵衛重政とその子権右衛門雅近は浪人したといい、当該期の文書は残されていない。近世に入って最初の文書は、雅近の子緒方惟昌が肥後熊本藩に仕官した際に藩主細川綱利から発給された知行宛行状とその知行地を示す取付目録である。六年後惟昌は再度浪人し、延宝五年和歌山郡山本本多家に仕官して、以後奥州福島、播州姫路と本多家の転封に従い天和三（一六八三）年、姫路で没している。緒方家は以後岡崎藩士として明治維新を迎えるまで、本多忠勝流本多家に仕えている。本多家歴代藩主からの知行宛行状などの文書が継続的に残されており、系譜、家譜の記載と一致しその文書にも疑う余地はない。近世初頭には緒方惟昌により系図、家譜の編纂と文書の整理などが行われており、系図および過去帳や由緒書もこの時期に整えられたものと見られる。緒方家においてこの史料整理の契機となったのは、先祖を同じくする幕府旗本藤林家からの依頼であったかと思われる。一族の幕臣藤林家からの問い合わせに応じて、当時緒方本家に伝来していた文書や太刀などについて回答したものであろう。何通かの文書が購入ないし作成されたとすればこの時期である可能性が疑われる。しかし、幕臣藤林家の認識では、岡崎藩士の緒方家が緒方一族の宗家とみていることが明らかで、その点は史料を検討していく上で重要である。緒方一族には、長州藩士の木村氏や京都御薬園方の幕臣藤林家など近世にも緒方家と文通があったことが確認される同族があり、尾方光琳や緒方洪庵なども緒方維栄の子孫といわれているが、現在のところどのような家系的関連があるかはわかっていない。この点も今後の課題の一つといえよう。近世初頭に緒方家の惟昌が当時伝承や系譜なども整理して記録してくれたことが、今日残された緒方家史料を読み解く上で大きな助けとなっている。近世史料としては、家譜、系図、過去帳、由緒書などを除いた近世文書は五十五点ほどが確認される。（西光三）

III 近現代文書

緒方家史料の特徴の一つは、近現代に関する資料がかなり多数残されていることである。緒方家では、現当主の祖父兄弟が、陸軍士官学校、海軍兵学校を卒業していることから、明治草創期の帝国陸海軍の士官学校と兵学校の入学や卒業に関する制度的文書をはじめ、将校任官の辞令や兵学校などの交友関係のあった人物からの書簡多数が残されている。この中には、明治期軍学校の教育制度の詳細を明らかにする文書や、昇進に関する人事関係の問題を同期や前後の知人たちと相談した書簡も何通か残されていて興味深い。また明治十年代初頭からの写真が膨大に残されていることも、緒方家の史料群の特徴である。皇族や華族および公的機関や会社が写真を残している例はまま見受けられるが、岡崎藩士という士族とはいえ、いわば庶民の家で、折に触れ写真撮影を行い、それが明治十年代から継続的に残存しているという例はそれほど多くはないと思われる。海軍兵学校の同期には、後の海軍大将黒井悌次

郎や柄内曾次郎などがあり、また旅順港閉塞作戦で戦死した広瀬武夫などからの書簡も残されており、いずれも緒方家とは親しい関係であったことがわかっている。これらの書簡と写真は、帝国海軍の公刊されている記録類と照合することで、海軍内部における当時の交友関係や人事制度を伺い知る上で貴重な書簡資料として活用できると思われる。近現代史料は、陸海軍の辞令、叙位任官、叙勲に関するもの、従軍日記、書簡である。なお史料点数の考え方によって若干増える可能性があるが、現時点（平成二十四年八月）で総数五六九点確認される。（高田久実）

IV 甲冑と刀剣

緒方家には、文書記録類のほかに、甲冑と旗指物（7）、軍配、刀剣などの武器武具類も残されている。刀剣は一振り以外戦国期以前の古刀であり、とくに「有綱」の二字銘が認められる太刀は、その制作時期が鎌倉初期を下らないもので、象嵌銘も緒方家の史料として貴重なものである。（8）作成当時の目釘孔の下部指表（佩裏）に、「有綱」の二字銘がある。「有綱」銘の「有」の文字の特徴は下部が狭まる点にあり、正真の数少ない遺作と銘の書体が合致している。また同じ伯耆大原の安綱とは異なり、銘を佩裏に切る点も同様であり作者は伯耆国の有綱であるとみて間違いないであろう。この太刀の佩表には銀で象嵌銘がある。「伴清定石塔切 大北氏時定所持」とある。銘文の「伴清定石塔」は、京都市伏見区淨貞院の境内に現存しており、鎌倉初期の一石五輪塔である。すぐ横にやはり鎌倉期の五輪塔が残されているが、伴清定という人物については未詳である。緒方家の近世文書には伴清定石塔切りについて、「緒方惟昌覚書」などいくつかに由来が記されている。幕臣の一族藤林家からの問い合わせの書状にも、石塔切の太刀について問い合わせており、江戸時代初期においても一族ではその存在が知られていたのであろう。「緒方惟昌覚書」によれば、象嵌銘の「大北氏時定」は、「号大北緒方時定、従五位下長門守」で、応仁の乱において細川勝元に属して戦功を上げた人物とされている。覚書には、文明三年二月のある夜に、緒方家所領の横大路に大入道の妖怪変化が出没していたので、緒方時定が有綱の太刀で切りつけ、以後大入道は出なくなつたが、伴清定の石塔に切り傷が残されていたという伝承が記されている。淨貞院に現存する一石五輪石塔背面には斜めに亀裂があり、写真画像で見る限り鉄分の影響か朱色に観察される。緒方家現御当主が同寺住職に聞いたところ、石塔に関するなんらの伝承も聞いていないとのことだが、開基は、緒方惟昌の覚書によると、時定の孫藤林宗政である。中世以来緒方家の所領であったと思しき横大路の緒方家館跡が同寺になったものと考えられるが、今後の調査を俟ちたい。伝来の有綱太刀の象嵌銘が江戸初期の家譜に文明三年の由緒として記され、中世に居住していた所領内の寺院境内に現存するという例は稀有なのではないだろうか。有綱の太刀は、作風から見て時代的には平安末期から鎌倉初期のものとみられ、同家の緒方惟栄の時代と合致するが、それについての伝承や記録はなく、また室町期の石塔切の伝説以前の太刀の名称も伝えられていない。

小括

以上、緒方家中世文書を中心に、文書史料と武具などその概要を紹介した。緒方家の総合史

料群の保存状態が良好であったのは、第一に蔵などに別置された期間がないか短期間だったことが大きな理由と思われる。少なくとも明治期以降は、家族の居住空間に文書はもちろん甲冑刀剣も保管されてきたことがわかっている。次に、岡崎藩士であった同家が明治維新直後に、兄弟で草創期の帝国陸海軍に入ったことから士族として経済的没落を免れ、以後も第二次大戦後の混乱期も含めて伝来の品々を保管し維持できる状況が続いたことがその前提として挙げられる。その結果、特に近世以降の文書史料や武具類が比較的よい状態で保存されてきた。

今回は紹介できなかつたが、緒方家には、「緒方家系図」同家由緒書、過去帳などが残されており、その最初の作成は中世末期から近世初頭に遡るとみられ、以来書き継がれている。また緒方家の江戸時代初期の先祖緒方惟昌による、「覚書」と関連する一族からの書状は、家系図と並んで今後緒方家の総合史料を考察していく上で重要な史料であり、今後検討を進めていく必要がある。

緒方家文書の現状は、明治時代の革製旅行トランクや草創期の丸善の洋服箱などに分置し保管されている。また甲冑は近年アクリル製のケース内に嘉永七年の墨書のある桐材の鎧かけに架けた状態で室内に保管されている。

史料集の刊行にむけての史料を整理する作業を進めていく過程で、今後の課題として以下のような問題を明らかにしておく必要があると思われる。第一に、家系図、家譜、過去帳の検討と、それに伴って大北、藤林氏という緒方家を本宗家とする別姓同族との関係を明らかにすることが求められよう。すなわち、緒方家中世文書には⑤⑩⑪のように、緒方家やその一族である大北氏、藤林氏以外に宛てた文書が残されているので、緒方家との関係を可能な限り探っていくことが求められる。緒方家に残された史料群を概観するとき、文書を整理し家譜を記した緒方惟昌以前にあたる浪人時代の前後では文書史料の性格に相違が見られる。緒方家中世文書では、直接緒方家に宛てて発給された証拠のある文書の正文は見られず、正文は、庶子家とみられる大北氏、あるいは藤林氏宛の文書である。⑥の緒方一族の大北氏に宛てた文書を含めて少なくとも⑦⑧⑨の三通は緒方一族の藤林氏宛の確かな中世文書と言えるだろう。一方で「緒方」氏宛中世文書には正文とするにはいずれも問題点がある。緒方家中世文書の正文とみられるものが別姓同族宛のみ限られるというこの問題点は、近世の諸史料を検討していく過程で明らかにできるかもしれない。近世に入ると別姓同族宛の文書は見られなくなり、歴代藩主からの文書が継続的に残されており、本多家の家臣としての明証が連続している。幕末に幕臣藤林家から京都南郊の中世相伝の地である横大路の土地屋敷を、岡崎藩士緒方本家に譲る旨の譲状がだされていることから、その時に藤林家から中世文書の一部も本家緒方家に譲られた可能性は考えられよう。本多家、それ以前の細川家に仕官した経緯はまだ明らかではないが、緒方惟栄子孫の本家という中世以来の名家として、おそらく主家本多家を含めた周囲や一族の幕臣藤林家からも認識されていたことは明らかである。今後各時代の史料を総合的に検討する中で、中世の緒方家について、関連諸家の文書、古記録だけでなく、同家ゆかりの寺院や故地などに残された金石史料などからもその実像を明らかにしていきたい。本稿では緒方家中世文書と同家に残された史料群の概要について紹介した。近世・近現代を含めた史料の詳細な解題については、刊行予定の緒方家史料

集で研究成果として公開する予定である。

注

1 昨年平成二十三年の夏、緒方家の御子孫緒方容造氏からご連絡をいただき、ご自宅に伺って拝見したところ、文書は中世から近現代にわたって点数も多く、武器武具類や仏像、写真など多様な資料群であることから、各時代各分野を専門とする研究者の協力を得ながら調査を進め、緒方家御当主のご希望もあり史料集として公刊する予定である。緒方家史料を整理検討して史料集を刊行するための研究会を組織した。メンバーは、生駒哲郎(武蔵野大学研究リサーチセンター研究員)、岡田謙一(渋谷区教育委員会)、西光三(荒川区教育委員会)、高田久実(慶應義塾大学大学院博士課程)で担当を分担して調査を進めている。

2 中世文書の料紙については、楮紙、楮混じり斐紙、などであるが、刊行予定の史料集には、現在継続中の科研(研究代表 岡野友彦、研究分担者 永村眞、漆原)の研究成果を反映した分類により近世文書を含めて改めて解題を付したいと考えている。

3 文書中の褒美として与えられたとする太刀「光長」の作者は、『古刀銘尽大全』に、「応和頃、奥州舞草後和州住同人」、または元亨頃の平安城光長「元亨頃虎熊入道と号す」、と記される複数の刀工が該当するものと推定されるが、いずれも現存する作刀は殆ど残されていないようである。佐野美術館長渡邊妙子氏のご教示によれば、後者平安城光長は、京山城鍛冶であるから奥州舞草鍛冶よりは京都で知られていたらしいとのこと。しかし足利義満期に高名な刀工として周知されていたかどうか、また江戸時代に下って作成された文書を考えるとなおさらである。いずれにせよ山城、備前、相模の高名な刀工の名前が用いられていないことから写として、「光長」など一定の事実を反映した正文の存在の可能性を考えてもよいだろう。緒方家には後述する有綱銘の太刀のほか、「国次」、備前長船「祐定」など数振りの刀剣類があるが、「光長」銘の太刀は残されていない。

4 岡田謙一は、本文書の細川勝元の花押に停滞する線が認められ疑問があると判断する。しかしながら、勝元の花押は残されているものに異動が認められたとえば足利尊氏に比較するとかなり幅があり一定していない。花押の線の停滞は許容範囲と見るべきか、従来勝元の花押とされているものの中に検討すべき文書が含まれているのか、にわかに断定することは難しいが本文書の花押は許容範囲と考えてよいのではないか。むしろ宛所の姓の部位を切取っているように見えることから、作為が施された当時はむしろ文書そのものは正しいものと見られていたのではないだろうか。

5 緒方家文書の特徴の一つに、その保存環境があげられる。少なくとも近現代においては生活居住空間に保管してきた事に留意すべきだろう。このため、文書の状態は良好であるが、繰り返し読まれ整理されてきた結果、本来無関係な文書が整理のための包紙と一緒にされたり、元は一緒だったはずの文書が別の包紙に入れられているものが散見される。また緒方惟昌によって整理された際にも、かなり大幅な変更が加えられたものと思われる。

6 江戸時代に成立した『花押叢』には、新井白石が著したものと、「大日本史」の編纂に加わった丸山可澄(活堂)のそれが知られるが、当時緒方家でいずれの『花押叢』を写したのかは知ることはできない。

7 甲冑は紺糸緘胴丸具足で、冑、前立、面頬、袖、籠手、手甲、草摺、佩楯、臑当など小具足や、待

受あるいは、合当理（がつたり）という旗指物を指す箇も揃っている。

また、采配と旗指物も残されている。紺地の旗は、金で「一」、その下部に白抜きで「右」という文字がある。おそらく藩主を護衛する一番右備えという意味であろう。作成年代について近藤好和氏のご教示では、戦国末期から江戸初期にかけての様式を示してはいるが、当世具足は江戸時代を通じて様式の変化がなく、緒方家の具足は幕末の作成である可能性が高いという。桐材の鎧かけの基部に、「嘉永七寅年八月」と墨書がある。しかし、下散の糸目の色が異なっており、下部の糸が補修された形跡があるので、制作年代については近世初頭に遡る可能性も残されておりなお今後の精査が必要であろう。

8 長さ、二尺四寸六分五厘、反り、八分一厘、鎬造、庵棟、小鋒、腰反高く、踏張りがあり、地鉄は小板目肌立ち、地沸多く、刃文は沸出来、帽子湾れて小丸に返る。茎は生ぶで鱗目は判然としない。目釘孔三つ。刀身に古鍔が何箇所か見られ、化粧研ぎではなく江戸時代の古い差込み研ぎのままと見られる。刀工としての有綱銘の遺作は、時代が新しいこともあり石州有綱の遺作の方が多いと思われるが、緒方家伝来の有綱は童子切安綱で有名な伯耆安綱の孫とも弟子とも伝える伯耆有綱と見られる。伯耆有綱在銘の遺作の代表作としては、大山祇神社蔵、東京富士美術館蔵の二口が重要文化財に指定されている。緒方家伝来の「石塔切」象嵌銘を持つ「有綱」は、これら二口と作風、銘の位置と書体が共通しており伯耆有綱とみて誤りない。

養鷗徹定の古経蒐集と松尾社一切経

生駒 哲郎

はじめに

筆者は、京都に所在する本門法華宗大本山妙蓮寺において、松尾社一切経の整理・調査をする機会を得た。松尾社一切経は、京都法然院等に数十巻所蔵されていることは知られていた（1）。その後、1993年に妙蓮寺の土蔵から3500巻余りが新たに発見された（2）。松尾社一切経は、松尾社の神主であった秦親任・頼親父子発願の十数人の手によって書写され、奥書等から永久3年（1115）から書写を開始し、康治2年（1143）に校合を終了した平安時代後期の『貞元新定釈教目録』の入蔵録（3）に基づく写本一切経である。

妙蓮寺の土蔵に保管されていた状態はある意味無秩序で一切経完成当初の配列ではない。それは、正保4年（1647）10月15日付の書写奥書を持つ松尾社神宮寺の供僧によって作成された松尾社一切経の目録『松尾社神宮寺一切蔵経目録』によると、すでに江戸時代にみられる（4）。この目録の構成は、①4巻以上からなる經典、②「上中下全」と記載された全3巻からなる經典、③「上下全」と記載された全2巻からなる經典、④「壱卷全」と記載された1巻からなる經典に分類されて、それが松尾社神宮寺の保管状態であったと考えられる（5）。

こうした保管状態は、松尾社一切経がどのように受容されてきたのかを窺い知ることができる。本稿は、松尾社一切経完成後の受容のあり方を考察する上で、同一経がどのような過程で妙蓮寺に奉納されたかを検討するものであるが、特に江戸時代末期の養鷗徹定の古経蒐集活動との関連で考察する。

1 養鷗徹定と松尾社一切経

養鷗徹定（1814～1891）は、嘉永5年（1852）3月、39歳の時に江戸増上寺第66世冠誉慧嚴大僧正の命を奉じて、京都の東山鹿ヶ谷に所在する法然院において、白蓮社忍激（1645～1711）の『大藏經対校録』を謄写するため入洛した。その際、徹定は、經典に誤字・脱字が多いことを嘆き、南都を中心に諸寺院を歴訪し古写経を探し求めたのである。その成果は、『古經搜索録』や『古經題跋』、『訳場列位』等として刊行されている（6）。

こうして編纂された『古經題跋』には、松尾社一切経に関する次のような記載がある（7）。

○松尾神宮寺蔵

大藏經全部

永久中秦神主宿禰親任及頼盛・雅遠等所附也、永治元年辛酉十一月二日以延暦寺西塔院報恩蔵本一校了、賢智

願以書写力、上求菩提縁 上中下衆生、總至沙界外、現世身堅固、後生生淨土、同修普賢行、

「大蔵経全部」とあるが、京都妙蓮寺に現存しているのは、3500卷余りである。また、前述した『松尾社神宮寺一切蔵経目録』には、「都合巻数三千九百九十九巻」とあり、『貞元新定釈教目録』の入蔵録に基づく 5000巻以上からなる同一経は、正保4年の段階で、すでに1000巻以上が散逸していたことになるのである。

また、「秦神主宿禰親任」は松尾社一切経の願主松尾社神主秦親任で、「頼盛」は、妙蓮寺所蔵松尾社一切経の『大迦葉本經』(No.2519)の奥書に「永久五年(1117)七月十一日已時書写了、藤原頼盛」(8)とある藤原頼盛のことである。「雅遠」は、『大方広仏華厳經』巻第55(60華厳)(No.966)の奥書に「永久三年(1115)七月廿七日書畢、執筆中原雅遠」とある中原雅遠のことである。また、校合僧の「賢智」は、『大方広仏華厳經』巻第23(60華厳)(No.928)の奥書に「永治元年(1141)辛酉十一月三日以伏見本一交了、天台僧賢智」とその名が記載されている。さらに、校合本の「報恩蔵本」とは、同じく『大方広仏華厳經』巻第23(60華厳)(No.928)の奥書に「西塔東谷喜見房以報恩蔵本一校了」と記載されている。

松尾社一切経は、「報恩蔵本」の他に、「梵釈寺本」や「東陽座主御房古本」などがみられるが、「報恩蔵本」は、『大方広仏華厳經』(60華厳)のみに用いられた校合本である(9)。これらのこと考慮すると、『古經題跋』に記載された「永治元年辛酉十一月二日」という校合の年月日を有する経典は、現存する京都妙蓮寺所蔵の松尾社一切経中にはみられないものであるが、養鷗徹定は、『古經題跋』に松尾社一切経の記事を記載するにあたって、同一経のなかでも『大方広仏華厳經』(60華厳)には目を通していたことが指摘できる。

それでは、松尾社神宮寺に所蔵されていた松尾社一切経は、どのような経緯で妙蓮寺に入ったのであろうか。詳細は判明しないが、松尾社一切経の経箱蓋裏には、「松尾社／寄附主 嶋田氏／古本写本一切経」と墨書きされている(10)。また、同一経の経箱を括っていた紐には、「安政四年(1854)／嶋田氏」の札が付されていた。これらの墨書きから「嶋田氏」という人物によって、松尾社一切経は、妙蓮寺に奉納されたことがわかる。嶋田氏については、妙蓮寺に「嶋田弥三郎義忠母」が寄進した安政4年の年紀を有する『法華經』8巻が所蔵されている(11)。さらに、妙蓮寺には、聖教を納めるための長櫃の蓋裏に「奉寄進 妙蓮寺／聖教御櫃／令法久住／嘉永第四辛亥秋七月」、「本能寺八品講衆頭 嶋田弥三郎 義忠(花押) 生年二八」等と墨書きされている(12)。嶋田弥三郎義忠については、妙蓮寺と同じ京都法華宗の本山に名を連ねていた本能寺の「八品講衆」であったと記されている。こうした記述から、嶋田氏の法華宗寺院内の活動がわかるとともに、松尾社一切経は、安政4年頃の江戸時代末期に、嶋田氏によって妙蓮寺に寄進されたことがわかる。

このように妙蓮寺に松尾社一切経が入ったのは江戸時代末期と考えられるが、養鷗徹定は、松尾社一切経を何處で閲覧したのであろうか。徹定が法然院において、『大蔵経対校録』の贍写を始めたのが、嘉永5年(1852)で、『古經題跋』の刊行が文久3年(1863)である。徹定の閲覧はその間の期間ということになる。前述したように安政4年に松尾社一切経が妙蓮寺に入ったとすると、徹定の同一経の閲覧は、妙蓮寺でという可能性もあるが、やはり、徹定は妙蓮寺ではない場所で閲覧したと思われる。というのも、『古經題跋』に松尾社一切経は、妙蓮寺の所蔵ではなく「松尾神宮寺蔵」と記載されている。『古經題跋』の記載は、松尾

社一切経に欠巻が 1000 巻以上あるにもかかわらず「大蔵経全部」とあるので、そのまま史実とすることはできないが、徹定には法華宗（日蓮宗）系寺院において古經典の調査を実施した記録がない。したがって、養鷗徹定の松尾社一切経の閲覧は、同一経が妙蓮寺に奉納される前であった可能性が高いのである。

2 松尾社一切経混在の袋中蒐集一切経

養鷗徹定は、南都を中心に古經典を探索した際、南都降魔山善光院念佛寺所蔵であった袋中蒐集一切経の一部を同寺から購入した。徹定が購入した經典数等は正確にはわかっていないが、京都知恩院やその他の機関に現存している。そもそも、袋中良定（1552～1639）は、織豊・江戸時代初期の淨土宗名超派の学僧である。慶長 8 年（1603）に琉球に渡り 3 年間滞在した後、京において木幡の淨土寺住持となり、慶長 16 年（1611）に檀王法林寺、元和 5 年（1619）に袋中庵を開いた。元和 8 年（1622）には南都に降魔山善光院念佛寺を建立し、一切経を蒐集した。不足分は袋中自身が書写して、一切経を完成させ念佛寺の經蔵に納めた。これが袋中蒐集一切経で、いわゆる取合せの一切経である（13）。

これら袋中蒐集の念佛寺一切経は、主に南都の淨瑠璃寺にあった不揃いの一切経を購入し、その欠巻を新たに書写したという。また、袋中蒐集一切経の特徴としては、「一切経南都善光院」の朱印が捺されていることである。

実は、この「一切経南都善光院」の朱印がある經典一巻が妙蓮寺所蔵松尾社一切経のなかに混在している。それは、『金剛頂經金剛界秘密三摩地禮讐文』1巻で奥書には次のようにある（14）。

願以書写力 父母及衆生 永離三惡趣 速証大覺位 自他法界同利益

西小田原之一切経内也 承安四年六月十日書之了 仏子融信之

「西小田原」とは、西小田原山淨瑠璃寺のことである。先述した袋中が蒐集した淨瑠璃寺に納められていた一切経中の經典である。この經典は、「一切経南都善光院」の朱印があることからわかるように、袋中が念佛寺一切経として蒐集する前に散逸したものではない。また、「一切経南都善光院」の朱印があり同じような奥書を持つ經典としては大東急金文庫所蔵『智炬陀羅尼經』1巻が知られている（15）。それにも「承安四年六月十日書之了 西小田原之一切経内也 仏子融信之」とある。こうした奥書のある經典として養鷗徹定の『古經題跋』には、「優婆夷墮舍迦經一巻」に「承安五年乙未二月十六日敬奉書写 仏子融信」と記載されている。この奥書に記載された承安 5 年（1179）は、先の 2 経典の奥書にみられた年の翌年であり、書写者は同じ融信という僧であることからもわかるように、この經典も本来は、淨瑠璃寺一切経で、後に袋中蒐集の念佛寺一切経に組み込まれていたと考えられる。

養鷗徹定は、袋中の一切経蒐集行為をかなり意識していたと思われる。『古經搜索錄』や『古經題跋』の序文には、「寛永中平安岱（袋）中庵良定上人、討尋南都西京諸山之零本残編、以集成大蔵經全部、今取奉于寧樂念佛寺者也、嘉永壬子之秋、余西游、搜訪諸山古經、適得縦觀之」と記載され、袋中の一切経蒐集行為は、ある意味で、徹定自身の宗教行為に正当性を与えたという側面を指摘できるのではないだろうか。つまり、袋中の一切経蒐集行為は、徹定の古經典探索の指針となっていたことを窺わせるのである。

こうしたなかで、妙蓮寺所蔵の松尾社一切経中には、「一切經南都善光院」印のある経典が混在しているのである。

3 法然院所蔵の松尾社一切経

妙蓮寺の他に、纏まって松尾社一切経を所蔵する寺院としては、法然院が知られている。東京大学史料編纂所所蔵の膳写本『松尾社一切経題跋集』(16)には、48点の法然院所蔵松尾社一切経の経典について奥書等が記載されている。この書の奥付には、「京都市上京区鹿谷町／昭和十年十月京都市東山区林下町知恩院内知恩院史編纂所井川定慶氏提出カードヨリ転写了」とあり、昭和10年(1935)に知恩院史編纂所に所属していた井川定慶氏提出のカードを東京大学史料編纂所が写した膳写本であるという。

この『松尾社一切経題跋集』には、「松尾社一切経ノ朱印アリ」という記載や奥書等から松尾社一切経と確認できる経典の他に、四周双辺の「上」の朱印ありと記載された『大般若波羅蜜多經』や、「長寛元年(1163)四月廿四日於松尾社南谷妙法寺書／願主良慶／執筆僧良寛」との奥書がある『摩訶般若波羅蜜經』卷第31が記載されている。

「上」の印のある『大般若波羅蜜多經』は、妙蓮寺所蔵の松尾社一切経にもみられる。松尾社一切経の『大般若波羅蜜多經』は、殆どが当初の経典が散逸した後に補充されたもので、補充された『大般若波羅蜜多經』の多くにこの「上」の印が捺されている。長寛元年(1163)書写の僧良慶が願主となっている経典は、妙蓮寺所蔵の松尾社一切経にもみられる(17)。近藤喜博氏は、松尾社一切経の欠本を補うための補充経典ではないかとするが、良慶願經は、松尾社一切経の補充として書写された経典ではなく、新たに五部大乗經を中心に書写された。しかしながら、これらの経典の表紙には「重本」と墨書きされ、松尾社一切経のなかに組み込まれて伝來した。したがって、『松尾社一切経題跋集』に記載された経典は、すべて松尾社一切経として伝わったものが記載されていると考えられる。

中尾堯氏は(18)、法然院等が所蔵するこうした経典を、正保4年(1647)の『松尾社神宮寺一切藏經目録』にすでに欠本がみられることから、江戸時代に松尾社読經所から流失したものではないかと指摘するが、法然院は、養鷦徹定が『大藏經對校錄』を膳写するために赴いた寺院である。また、正保四年の目録の段階で、すでに欠本とされている経典は、妙蓮寺や法然院、その他の機関にも現存していない。こうしたことを念頭に置いて、法然院に松尾社一切経が入った経緯について、検討する必要があるのではないだろうか。

おわりに

本稿では、養鷦徹定の経典蒐集と松尾社一切経という視点で検討した。妙蓮寺に松尾社一切経が入ったのは、嶋田氏の寄進による安政4年頃であるが、嶋田氏が松尾社読經所に安置されていた松尾社一切経をどういう経緯で得たのかは不明である。しかしながら、①徹定の『古經題跋』に松尾社一切経を「松尾社神宮寺蔵」と記載していること。②妙蓮寺所蔵の松尾社一切経に徹定が蒐集した「一切經南都善光院」印のある袋中蒐集の念佛寺一切経の経典が混在していること。③徹定が滞在した法然院に松尾社一切経の一部が所蔵されていること等を考慮すると、松尾社読經所から妙蓮寺へという松尾社一切経の移動の過程で、養鷦徹定

との係わりが窺われる。

平安時代後期に書写された松尾社一切経については、3500巻余りが現存していることから、写經史という視点で歴史学の立場では主に考察されてきたが、本稿では、それがどのように受容されて現在まで伝わってきたか、という視点で検討した。妙蓮寺に松尾社一切経が入った経緯は、不明な点が多いのであるが、江戸時代末期から始まる養鷗徹定の古經典の調査との関係という点をあらためて指摘したいのである。

註

- (1) 近藤喜博「松尾神社一切経」(神道史学会編『神道史研究』第5巻第2号《1957年3月》) 参照。
- (2) 本門法華宗大本山妙蓮寺監修・中尾堯氏編『京都妙蓮寺蔵「松尾社一切経」調査報告書』(大塚巧藝社、1997年2月) 参照。
- (3) 大正新脩大藏經第55巻目録部全(大藏出版社内大正新脩大藏經刊行会)に『貞元新定釈教目録』(No.2157)は所収されているが、この『貞元新定釈教目録』は高麗版を底本として、三階教関係經典等が削除されるなど後世の改竄がなされているので、本稿においては、これらの改竄がみられない牧田諦亮氏監修・落合俊典氏編集七寺古逸經典研究叢書第六卷『中国・日本經典疏目録』(大東出版社、1998年2月)所収の安元2年(1176)に書写された七寺一切経本『貞元新定釈教目録』巻第29・30を基本的に引用する。松尾社一切経全体の構成については、拙稿「松尾社一切経の南涅槃經と北本涅槃經一大般涅槃經の書写と表紙の改装をめぐってー」(『立正史学』89号《2001年3月》)、拙稿「松尾社一切経『大方廣仏華嚴經』(60華嚴)の書写・校合・改装」(『寺院史研究』第8号《2004年8月》)等参照。
- (4) 伊藤益「法然院蔵松尾社神宮寺一切経目録(翻印)」(財団法人大東急記念文庫編『かがみ』第16号、1966年5月) 参照。
- (5) 拙稿「研究余滴 松尾社一切経の目録」(『古文書研究』第71号、2011年5月) 参照。
- (6) 牧田諦亮「徹定上人の生涯」(『佛教文化研究』36、1991年9月)、木本弘昭「徹定上人年譜稿(増訂)」(『佛教文化研究』36、1991年9月)、小島章見「徹定上人の著作論考—特に嘉永年代を中心とする壯年期の著作についてー」(『佛教文化研究』36、1991年9月)、「徹定上人年譜」(『古經捜索錄乾坤』《1972年》)、同書所収の牧田諦亮「年譜解題」、藤堂恭俊「『古經捜索錄』解題」等参照。
- (7) 『解題叢書』全(国書刊行会、1926年1月) 所収。
- (8) 註(2)前掲報告書所収。なお、本文に記したNo.は、『京都妙蓮寺蔵「松尾社一切経」調査報告書』に掲載されたデータの經典番号である。
- (9) 拙稿「松尾社一切経の校合本—梵釈寺本についてー」(立正大学史学会創立80周年記念『宗教社会史研究III』《立正大学史学会、2005年11月》) 参照。
- (10) 註(2)前掲報告書所収。
- (11) 註(2)前掲報告書所収。
- (12) 註(2)前掲報告書所収。
- (13) 藤堂恭俊「養鷗徹定の古經蒐集と南都念仏寺蔵古經」(『藤原弘道先生古希記念 史学仏教学論集』乾《藤原弘道先生古希記念会編、1973年11月》)、三宅徹誠「袋中上人の一切経蒐集について」(『佛教論叢』49、2005年3月)、同氏「中国国家図書館所蔵袋中蒐集文献について」(『佛教論叢』51、

2007年3月)、同氏「袋中蒐集一切経の来歴と現況」(『国際仏教学大学院大学研究紀要』第12号(2008年3月)) 等参照。

(14) 註(2)前掲報告書所収。

(15) 川瀬一馬編『大東急記念文庫貴重書解題』仏書之部(大東急記念文庫、1956年)所収。

(16) 東京大学史料編纂所所収膳写本『松尾社一切経題跋集』。架蔵番号は2017—4。

(17) 註(2)前掲報告書所収。

(18) 中尾堯「妙蓮寺蔵『松尾社一切経』の発見と調査」(『立正大学文学部論叢』第103巻(1996年3月)) 参照。

像としての常識——『確実性の問題』と世界像——

大谷 弘

1. はじめに

ヴィトゲンシュタインが『確実性の問題』（以下『確実性』）において、我々の常識の中の根本的な事柄を「世界像」と呼んだことはよく知られている。通常、この「世界像」は命題的なものであると考えられている。これに対し本稿では、世界像は命題ではなく、文字通り「像」として捉えるべきであると論じる。すなわち、我々の常識の中には確定した真理条件を持つ命題としてではなく、大雑把な物の見方を表現する像として特徴付けられるべきものが存在すると考えられるのである。

以下、まず二節において『確実性』の主題である「常識」の客観的確実性の本性についてのヴィトゲンシュタインの見解を簡単に見る。その際、『確実性』で大きな役割を果たしている文と命題（記号とシンボル）の区別についても確認しておく。次に三節において、「私は知っている」という表現の使用についてのヴィトゲンシュタインの見解を検討し、「世界像の確認」と呼ばれるべき使用をヴィトゲンシュタインが認めているということを見る。そして四節で、世界像が命題ではなく像として理解されるべきであると論じ、五節で『確実性』にそのような方向の思考が見出されるかを検討する。最後に六節で結論として「像としての常識」の意義について述べる。

2. 蝶番、記号とシンボル、意味不明

『確実性』においてヴィトゲンシュタインは、ムーアの「私はかくかくのことを知っている」という表現の使用や、懷疑論者の「しかじかのことは疑わしい」という表現の使用は奇妙であると指摘している。ヴィトゲンシュタインがそのような指摘を通して示そうとしているのは、ムーアが「私は知っている」と言い、懷疑論者が「疑わしい」と述べる事柄が、通常の知識や懷疑の対象となるような事柄とは異なる、特別な確実性を持つということである。ヴィトゲンシュタインはこの確実性を、主観的な確信と区別して、「客観的確実性」と呼んでいる（OC 194, 270）。すなわち、『確実性』の主題の一つは、この客観的確実性の本性を理解することにあるのである¹。

しかし、ムーアや懷疑論者による表現の使用が奇妙であるということからは、それらが誤った使用であるとか、ナンセンス（無意味）であるとかいうことがただちに帰結するわけではない。確かに、普通の人は、誰もが見えるところに手をかざし「私はここに手があると知っている」と述べたり、そのことを「疑わしい」と言ったりはしない。しかし、ムーアや懷疑論者は「哲学者」であり、哲学者は常識に囚われずに真理を追求しているため、一見すると奇妙な言語使用を行うことになってしまう、ということだけのことかもしれない。従って、単にムーアや懷疑論者の言語使用が奇妙であり、「普通と違う」ということだから、彼らが誤った哲学を展開していると言うわけにはいかないであろう。

ムーアや懷疑論者が問題としている事柄の持つ客観的確実性は、単にそれらに対する知識の主張や疑いの奇妙さに基づくのではなく、それらの事柄が我々の実践において枠組みとしての役割を果たしているということに由来するという点について、ほとんどの解釈者は一致している。すなわち、それらの事柄は我々の実践がそれにより支えられている「蝶番」であり、この蝶番としての役割が、客観的確実性の本性であるとされているのである²。

しかし、ある事柄が我々の実践の枠組みとなっているということは、なぜそれについて「知っている」とか「疑わしい」ということが不適切だということを帰結するのだろうか。この点について、標準的な解釈の下では、「そのように言うことは我々の実践の意味を規定する文法に違反しているからだ」と説明される。すなわち、蝶番を確実と見なすことは、我々の認識実践における文法规則であり、蝶番に対し「知っている」とか「疑わしい」ということはそのような文法规則違反のナンセンスを産むことになり、不適切であるとされるのである³。

このような解釈は標準的ではあるが、『確実性』を丁寧に読むならば受け入れ可能な解釈ではない⁴。『確実性』において、ウィトゲンシュタインは蝶番に対する懷疑や知識の主張に対し、「それは文法違反のナンセンスである」とは言っていない。ウィトゲンシュタインは多くの場合、それらによって述べられていることが「不明確」であると言う。ウィトゲンシュタインが問題としていることを理解するためのキーは、ウィトゲンシュタインが音声や文字のユニットとしての言葉と、実際に特定の実践の場で使用され、理解されているものとしての言葉のギャップに焦点を当てているということに気付くことにある。前者を「記号」、後者を「シンボル」と呼ぶとすると、ウィトゲンシュタインはある言葉を記号として理解していることが、シンボルとしてのその言葉の理解を保証するわけではないという点に注目しているのである⁵。

この記号とシンボルの区別は、発話の基本単位に注目するならば、構文論的ユニットとしての文と意味論的ユニットとしての命題の区別に対応する。例えば、太郎と花子がハワイ旅行をする前日という状況を考えてみよう。いま近所のコンビニに出かけようとする太郎に向かって、花子が「雨が降っているよ」と言い、太郎は「あ、そうか」と傘を手に取ろうとする。ところが、花子はテレビでやっていた世界の天気予報を見ていて、ハワイで雨が降っているということを伝えようとしていたので、「いや、そういう意味じゃなくて、ハワイで雨が降っているっていうことだよ」と訂正する。この場合、太郎は花子の発話した「雨が降っているよ」という文（記号）を理解しているのだが、この文が表している命題（シンボル）——ハワイで雨が降っているということ——を理解し損ねたのである。

ウィトゲンシュタインにとって、命題を把握することとは、現実の言語ゲームにおける言語使用を理解することである。そして、ウィトゲンシュタインには、記号としての文の理解が、その使用（シンボル）の理解を保証しないということが、多くの場合哲学的な混乱を生みだすと思われたのである。『確実性』においても、ウィトゲンシュタインが問題としているのは、この記号とシンボル、文と命題のギャップである。ウィトゲンシュタインが蝶番に対し、「疑わしい」とか「知っている」とか言うことが「不明確」であるとするこのポイントは、「疑わしい」や「知っている」が馴染みのある言語の文であり、記号としては理解されるとしても、それがどのようなシンボルとして現実の言語ゲームの中で機能しているのかを理

解できないということにあるのである。

ポイントは、蝶番を「疑わしい」とか「知っている」と述べる人を文脈独立の抽象的な理論を述べる人ではなく、徹頭徹尾、対話相手として扱うということにある⁶。すなわち、蝶番を「疑わしい」とか「知っている」と言う人に対し、我々は何を言っているのかわからない、「意味不明だ」と感じるという点をウィトゲンシュタインは指摘しているのである。そして、このように見たとき、懷疑論者やムーアの言葉を「文法違反のナンセンスだ」と断罪する解釈には、明らかに問題がある。というのも、対話相手の言葉を理解できないときに、いきなりそのように断罪することは、対話の参加者としてあまりに非協力的な態度だからである。我々は生産的な対話を望むなら、対話相手が何を言いたいのかわからないときには、「どういう意味なの？」と更なる意味の説明を求めるべきなのである。

従って、蝶番の客観的確実性は、それが標準的な解釈が考えるような仕方で文法規則であるということに基づくのではない。蝶番に対して、「疑わしい」と言うことの不明確さに注目し蝶番の客観的確実性の本性を特徴付けるとするならば、それは蝶番に対し「疑わしい」と言わされたとしても、その実践における疑いと証拠の秩序が現在のところ我々の理解可能な秩序と異なっているため、その言葉が意味不明となってしまう——そして、そのためその言葉に基づいて行動できない——ということに存するのである。そして重要なのは、「現状で意味不明である」ということは、「将来も意味不明である」ということを必ずしも含意しないということである。すなわち、我々は蝶番に対する疑いが十分に理解可能となるような文脈に将来身を置くことになるという可能性は常にオープンなのである。

3. 「私は知っている」の使用について

前節では蝶番の客観的確実性、すなわち、その特別の「疑えなさ」は、蝶番に対して「疑わしい」ということが、我々の習得している言語ゲームでは意味不明となってしまうという点に存するとした。次にこの節では、蝶番について「私は知っている」と述べることの不適切さ——これは『確実性』において繰り返し検討される主題である——がどのようなものなのかという点を検討したい。

まず『確実性』において、ウィトゲンシュタインがどのような点でムーア的な「私は知っている」が奇妙であるとしているのかを確認しておこう。『確実性』において、ウィトゲンシュタインは「私は p と知っている」という表現が日常の言語ゲームにおいて適切に使用される条件を描いている。ウィトゲンシュタインが挙げる条件は①その主張の主体が知る位置にあるということを示す用意がなければならず、従って、証拠を持つことが専門的能力を持つ（その問題となっている事柄について学んでいる）ことかを示す用意がなければならない（OC 243, 432, 438）、② p は聞き手にとって情報量があると考えられるものでなければならない（OC 100, 468）、③ p の証拠として提示されるものは、p よりも認識的に強力でなければならない（OC 243, 245, 250）、④その知識主張は探求の可能性と結び付いていなければならない（OC 23, 372）、⑤ ~p である可能性が理解可能でなければならず、「私は p と知っている」が間違いである可能性が存在しなければならない（OC 66, 70-1, 370）といったものである⁷。

ポイントは、認識に関わる (epistemic) 確実性を述べるものとしては、ムーアの「私は知

っている」の発話を理解できないということである。すなわち、認識に関わる確実性が主張されていると理解しようとすると、ムーアの発話は意味不明なものとなってしまうのである。というのも、認識に関わる確実性は、例えば証拠や情報量といった観念と結び付いていなければならぬが、ムーアが引き合いに出す事柄は、我々がそれに対し認識的な関わりを持つるものとしては理解不可能なのである。

Wittgensteinは客觀的確実性を示す表現として、「私は知っている」を用いることはミスリーディングであると考え、「確固としている（feststehen）」といった表現を用いることを検討する（OC 116, 151）。しかし注意すべきは、「私は知っている」ではなく「確固としている」を勧めるWittgensteinのポイントは、蝶番に対し「私は知っている」の使用を禁止することにあるのではない、ということである。「私は知っている」という言語表現はそれ自体として見るならば、単なる記号であって、この記号がどのようなシンボルとして用いられるかという点について、哲学者が独断的に制約を与える権利を持つわけではない。「私は知っている」という記号が特定の言語ゲームにおいて使用されることに先立つてそれ自体として使用法を確定させており、それに合致した仕方で我々はその記号を使用せねばならないという描像は、まさに後期Wittgenstein哲学の批判する描像である。前節でも述べたように、Wittgensteinが注目するのは、記号とシンボルの間にギャップが存在するということであり、「私は知っている」を蝶番に対して適用することの問題は、それが認識に関わる内容を示すシンボルとして用いられているという誤解を招きやすいという点でミスリーディングだということにあるのである。

実際、『確実性』の特に後半において⁸、Wittgensteinはムーアの「私は知っている」の使用が理解可能となりうるのではないかという点をたびたび考察する。例えば、次の節を見てみよう。

「私はこれが手であると知っている」はムーアの意味では、次のようなものと同じ、もしくは何か類似したことを述べているのではないかだろうか。すなわち、私は「私は手に痛みを感じている」「この手の方がもう片方の手よりも力が弱い」「私は以前にこの手を骨折した」といった無数の発話を言語ゲームの中ですることができますが、その際にこの手の存在は疑われない、ということを述べているのではないかだろうか。（OC 371）

このような節においても、Wittgensteinはムーアの「私は知っている」が認識に関わるものとなると考えているわけではない。ムーアの挙げる事柄が蝶番であって、少なくとも現状では認識に関わる文脈に理解可能な仕方で置かれうるものではないという点についてWittgensteinは一貫している。Wittgensteinが問題としているのは、我々が確実としている事柄を確認するという言語使用を行っているものとしてならば、ムーアの「私は知っている」は——ミスリーディングであるかもしれないが——理解可能なものとなる、という点である。すなわち、我々の「世界像の確認」とでも呼ぶべき言語使用があるという点をWittgensteinは問題としているのである。

4. 世界像は命題か

ここで問題となるのは、「私は知っている」と言うにせよ「確固としている」と言うにせよ、その対象は何かということである。「私はかくかくのことを知っている」「かくかくのことは私にとって確固としている」と言い、この「かくかく」が蝶番であるとき、それは何なのだろうか。前節で、この種の言語使用を「世界像の確認」と呼んだが、この「世界像」とは結局のところどのような身分を持つものなのであろうか。

通常、世界像、あるいは蝶番は、命題であると考えられている。実際、「世界像命題」や「蝶番命題」といった表現により、『確実性』の諸節は解釈されることも多い。トマス・モラウェツは更に進んで、それが「知識」であるとする。彼は知識が存在するときは常に「私は知っている」と言うことにポイントがあると素人哲学者は誤って考えてしまうと言う(Morawetz, 2005, p.165)。すなわち、知識が存在するのに「私は知っている」と言うことはポイントを欠くことがあるとするのである。

しかし、哲学的に汚染されていない素朴な感覚からすると、知識について語ることがポイントを欠くときにも知識が存在すると主張することはやや奇妙である。例えばムーアの「私はここに手があると知っている」という発話を考えてみよう。ムーアは聴衆の誰もがはつきりと見えるところに手をかざし、このように発話した。この発話は通常の知識主張として理解しようとすると、根拠が問題とならず、また情報量を欠くという点で理解不能である。そしてまた、聴衆の一人が「ムーアはそこに手があると知っている」と言ったとしても同様に意味不明である。というのも、聴衆にとってもまた伝えるべき情報や根拠が存在しないからである。そしてそうであるとするならば、「ムーアはそこに手があると知っている」と言うことでムーアに知識を帰属できる人などいるだろうか。モラウェツはムーアの知識主張はポイントを欠くとしても、ムーアは知識を持つとする(Morawetz, 2005, p.180)⁹。しかし、どのように「ムーアはそこに手があるという知識を持つ」と有意味に語ることができるのは誰なのだろうか。

ここでありうる一つの答えは、「それはムーアの発言を吟味している哲学者だ」というものである。すなわち、通常の言語実践における対話として見た場合、ムーアの「私はここに手があると知っている」という発話や聴衆の「ムーアはそこに手があると知っている」という発話は理解不可能であるが、哲学的吟味という特殊な文脈では「ムーアはそこに手があると知っている」と言うことでムーアに知識を帰属することができるとされるのである。

しかし、この答えには二つ問題点が存在する。まず第一に、ウィトゲンシュタインは知識成立の条件として、知識主体が根拠を与える用意があるということを要求しているが、「ここに手がある」のような発話に対しては、根拠を問題とことができず、知識が成立しているとは考えられない。そして第二に、そもそも「ここに手がある」という文（記号）が、どのような命題を表しているのか不明確だことがある。いまムーアが誰もがはつきりと見えるところに手をかざし、（「私はここに手があると知っている」ではなく）「ここに手がある」と言ったとしよう。このとき、このムーアの発話した文がどのような命題を表しているかは明確だろうか。何の脈絡もないところで「ここに手がある」と言われたら、我々は途方

にくれて「どういう意味なの？」と尋ねるほかないはずである。

これに対して、「発話のポイントはわからないとしても、それが何を意味しているかは明確だ。つまり、ここに手があるという事態を意味しているのだ」と言われるかもしれない。しかし、これは文を口にすれば、言語ゲームにおける使用を考慮せざともその文に対応する事態がその文の意味として存在するというような哲学的実在論に汚染された議論であろう。

この第二のポイントは、「蝶番」や「世界像」と呼ばれるものが知識であるかという点だけでなく、そもそも命題なのかという点に疑問を抱かせる。通常の状況で言われた「ここに手がある」や「地球は 100 年前から存在している」といった文はいったい何を表しているのであろうか。ここまで「蝶番」「世界像」といった語によりそれらを特徴付けてきた。しかし、いったいそれらはどのような身分を持つものなのだろうか。ここではまず『確実性』のテキストが何を言っているのかという点をいったん脇において、この問題を考察してみたい。すなわち、ウィトゲンシュタインがこの問題について何を言うべきだったのかを示し、その後で節を改めて、『確実性』に何が見出されるのかを検討することにしたい。

さて、蝶番や世界像はどのような身分を持つのか、というこの問題に対する一つの可能な答えは、「ここに手がある」や「地球は 100 年前から存在している」は経験命題を表すというものである。すなわち、それらの文はそれぞれここに手がある、地球は 100 年前から存在している、といった事態を記述する経験命題であり、それらを真と見なすことが我々の実践の規則となっているとするのである。この考え方においては、それらの文に対し「私は知っている」とか「疑わしい」と言うことが文法違反となるという点で、それらが表す命題は特殊な身分を持つが、あくまでそれらにより表されているのは経験命題であるとされるのである。

しかし、「ここに手がある」や「地球は 100 年前から存在している」といった文が経験命題を表すとするこの立場には問題がある。それは、これらの文の否定が意味不明であるという問題である。いまムーアに向かって誰かが「そこには手がないかもしれない」とか「地球は 100 年前には存在していなかったかもしれない」とか言うとしよう。このとき、我々はその人がどのような可能性を問題にしているのか理解できないであろう¹⁰。すなわち、そのように言われても、我々には「ここに手がある」や「地球は 100 年前から存在している」が間違いうる仕方というものが不明確なままにとどまるのである¹¹。そして、間違い方が不明確であるということは、それらの文を用いてどのような区別がなされているのかということが不明確だということである。というのも、ある文の間違い方が不明確だということは、その文を真とする状況と偽とする状況の区別が不明確だということだからである。命題とはごく大雑把に言って、それを真とする状況と偽とする状況を区別する原理であり、ある文によるその区別が不明確だということは、その文は命題を表すものとしては意味不明であり、理解不能だということなのである¹²。

目下の問題に対してありうる第二の答え方は、「ここに手がある」「地球は 100 年前から存在している」という文は、それ自体文法規則を表す、というものである。例えば「地球は 100 年前から存在している」は「地球」「存在」といった語の使用規則を表しており、そのためこの文の否定は理解不可能となるというのである。

この答え方は『確実性』の解釈としては標準的であると思われるが、問題がある。先に見

たように、蝶番について「疑わしい」と言うことを文法違反のナンセンスであるとして却下することは、独断的である。そして、このことは「地球は 100 年前から存在していなかった」を文法違反のナンセンスとしてしまう解釈についても同様であろう。すなわち、「私は地球は 100 年前から存在していると知っている」「地球が 100 年前から存在しているかは疑わしい」「地球は 100 年前には存在していなかった（かもしれない）」のどれであっても、文法規則違反という観念により却下することは独断的であり、哲学的には不毛なのである。

ここまで検討した二つの回答は、文法という観念に何らかの仕方で訴えるものであった。次に文法という観念に訴えない第三の考え方を検討してみよう。それは、「ここに手がある」や「地球は 100 年前から存在している」は端的にナンセンスであるとする考え方である。すなわち、この考え方によると、それらの文は経験命題であれ、文法規則であれ、何かを表すものではなく、単なる音声やインクの染みに過ぎない。経験命題でも文法規則でもない以上、ナンセンスはナンセンスであり、それ以上でもそれ以下でもないのである¹³。

この考え方の問題は、文は特定の命題や規則を表すか端的なナンセンスであるかという二択で文を用いた言語使用を捉えているところにある。すなわち、例えば「地球は 100 年前から存在している」という文を特定の命題や規則を表すものとして理解できないというところから、その文は端的なナンセンスであると宣言されているのである。しかし、文を用いた我々の言語使用はそのような二択に回収されない、もっと多様なものでありうる。すなわち、「ここに手がある」や「地球は 100 年前から存在している」のような文は「像」を表していると考えることができるるのである。

像とは特定の内容を持つ命題や規則ではなく、大雑把な物の見方のことである。我々は特定の真理条件を念頭に置くことなく、大雑把な物の見方を文を用いて提示することができる。例えば、誰かが「平等な社会が望ましい」と言うとき、必ずしもその人は平等が達成されている状態についての明確な基準を念頭に置いているとは限らないだろう。しかし、だからと言って、この文が端的にナンセンスであるということが帰結するとも限らないだろう。例えば政治哲学を学び始めた学生が対立する様々な立場のそれぞれに説得力を感じて、平等な社会が望ましいと考えるけれども、平等の基準については明確な意見を持てないでいるということは、十分にありうるだろう。そして、そのような学生が「平等な社会が望ましいと思います。でも、何をもって平等が達成されたことになるのかはよくわかりません」と言うとき、その「平等な社会が望ましい」という発話が端的なナンセンスであると言うのは奇妙であろう。むしろその学生が口にした「平等は望ましい」という文は像を表していると考えることができる。すなわち、その文の精確な真理条件については不明確でありながら、大雑把な物の見方をその文により表現していると見なすことができるのである。もちろん、像を明確にし、その文に精確な真理条件を与えることができるとしたら、それは望ましいことであろう。しかし、たとえ真理条件を確定することができなくとも、像を表現するという仕方で文を使用することは可能なのである¹⁴。

「ここに手がある」や「地球は 100 年前から存在していた」という文も像を表現していると理解することができる。我々にはこれらの文がどのような真理条件を表しているのかということは不明確であり、我々はこの文をどのような状況が真とし、どのような状況が偽とす

るのか理解できない。しかし、だからと言って、これらの文が端的にナンセンスであると考える必要はない。これらの文は現状では像であり、将来、状況が変化すれば命題を表すものとしてその意味を明確にすることができるかもしれないようなものなのである。それがどのような状況で、そこでどのような命題が見出されるかは、現時点ではわからない。というのも、現時点ではそれへの疑いを有意味とする生活のあり方を我々は所有していないということが、まさにそれらの文を蝶番たらしめるものなのだからである。

5. 『確実性』と世界像

蝶番、世界像を命題や規則ではなく、像として捉えるべきであるとする以上のような主張は、もちろん、ヴィトゲンシュタインの「世界像」という用語から示唆を得ている。そして、ここまで考察からすると、蝶番や世界像は像であるということこそが、ヴィトゲンシュタインの言うべきことである。だが、もちろん、そのことは『確実性』において実際にヴィトゲンシュタインがそのように言っているということを帰結するわけではない。ここでは、『確実性』において、蝶番や世界像の身分をヴィトゲンシュタインがどのように考えているのかということを検討してみたい。

結論から言うと、蝶番や世界像を像として捉えるという思考の方向性を『確実性』に見出すことは可能であるが、ヴィトゲンシュタインがそのようにはつきりと主張しているとまでは言うことができない。『確実性』における、ヴィトゲンシュタインの主題は、第一には蝶番の客観的確実性の身分——その独特の疑えなさ、非認識性、無根拠性、動物的な起源——であり、蝶番が命題なのか像なのかといった話題が集中的に考察されることはない。そのため、その点について『確実性』から整合的な单一の主張を取り出すことは困難である。ここでは、「世界像」という語が登場する『確実性』第二部と第三部を見ていくことで、ヴィトゲンシュタインの思考の方向性を探ってみることにする。まず「世界像」という語が登場する最初の箇所を見てみよう。

ムーアが「知っている」と記述する文たちはすべて、誰かがその反対を信じる理由を想像することが難しいような文である。それは例えば、ムーアはこれまでの人生をほとんど地球から離れずに過ごしてきた、というような文である。ここでもまた、私はムーアではなく、私自身について語ることができる。何がその反対を私に信じさせができるであろうか？記憶やあるいは、誰かにそのように言われたということであろうか。——私が見聞きしたすべてのことは、これまでに人間は誰も地球から遠く離れたことはないということを確信させる。私の世界像の中にはその反対を支持するものは何も存在しないのである。（OC 93）

しかし、私は自分の世界像を、その正しさを確信したので受け入れたわけではない。また、その正しさを確信しているので受け入れているわけでもない。そうではなく、それは受け継がれた背景であり、それに基づき私は真と偽を区別するのである。（OC 94）

世界像を記述する文たちは、ある種の神話に属する。そして、それらの役割はゲームの規則の役割と似ている。そして、ゲームは明記された規則なしに、純粹に実践的にも学ばれうる。(OC 95)

95 節の「世界像を記述する文たち」の「文」は「Satz」であり、通常これは「命題(proposition)」と訳されるが、そのように訳し、ヴィトゲンシュタインは「世界像命題」について語っているとすることは、適切ではない。というのも、先に見たようにヴィトゲンシュタインは文と命題のギャップというものに関心を払っており、ここでの「Satz」が命題を表している「Satz」であると前提することはできないのである。もちろん、「Satz」を「文」と訳すとしても、その文が命題を表すような文である可能性を排除するものではなく、ヴィトゲンシュタインが世界像を命題として捉えているのかどうかということは、この箇所だけからは判定できない。ここに引用した箇所からわかるのは、世界像とは真偽を区別する際に我々が依拠するものだということだけである¹⁵。

ところがヴィトゲンシュタインは『確実性』第二部において、真偽を区別する際に我々が依拠するものを「経験命題」と呼ぶ。

ムーアは、彼がかくかくのことを知っている、と言うとき、実際には我々が特定のテストをせずに肯定するような経験命題ばかりを列挙している。従って、我々の経験命題の体系において独特の論理的な役割を持つ命題を列挙しているのである。(OC 136)

ここでの「経験命題」の「命題」もまた「Satz」であるが、この箇所ではこれを命題と訳さざるをえないであろう。というのも、「文が経験的である」と言うことはできないからである。すぐ後の138節でヴィトゲンシュタインはそれらの命題の間違いについて語るならば、「間違い」や「真理」の役割が変化してしまうと述べている。従って、この一連の考察でヴィトゲンシュタインは真偽の区別の際に我々が依拠する「経験命題」について語っていると考えざるをえない。すなわち、『確実性』のこの時点ではヴィトゲンシュタインは世界像を命題として捉えているのである。

ところが『確実性』の後半に進むにつれて、ヴィトゲンシュタインは蝶番や世界像を経験命題として捉えることを躊躇するようになる(OC 308, 401-2)。また、我々の言語ゲームは行為とともに始まるという点を論じるとき、ヴィトゲンシュタインは世界像を事実を記述する命題として捉える方向から逸れ始める。

私にとって確固としている命題(Sätze)を私は明示的に学ぶわけではない。私はそれらを回転する物体の軸のように、後から発見することができるるのである。この軸は固定されているという意味で確固としているのではなく、その周囲の運動がそれを不動のものとするという意味で確固としているのである。(OC 152)¹⁶

ここでヴィトゲンシュタインが論じているのは、我々の言語ゲームは理性的な根拠付けを

待つて初めて開始されるようなものではなく、その起源において動物的であるような一つの生活様式として気付いたときにはそこにあるものであるということである¹⁷。すなわち、世界像の言語的な表現は我々の生活のあり方を振り返ったときに見出されるものであると Wittgenstein はするのである。

そして、確かにこの節の「Sätze」は「命題」と訳さざるを得ないと思われる。しかし、軸の比喩はピーター・ワインチが指摘するように、世界像がそれ自体で存在するものではなく、我々の行為、生活があつて初めて意味を獲得するというイメージを帰結する (Winch, 1998, p.198)。すなわち、ここでは世界像を記述する表現は実在的な事実を記述するものとは考えられていないのである。従って、Wittgenstein はこの箇所で、どのような状況で真となりどのような状況で偽となるのかが明確になっているという意味で、実在的な事実を記述する命題から「世界像命題」を区別する方向へと踏み出していると言うことができる¹⁸。そして、この 152 節は第二部の後半に位置するが、第二部の最後から二つ目の 191 節において Wittgenstein は世界像が「真」や「事実と一致する」と言うことは適切なのかということを問題とし、この問題の考察は第三部の主題として受け継がれていくのである。

以上の議論は、Wittgenstein が『確実性』において、世界像を命題ではなく像として捉えていたということの根拠としては不十分であろう。実際、Wittgenstein は『確実性』の後半においても、それをほとんど命題のようなものとして語ることがある。しかし、少なくとも Wittgenstein に世界像を像として捉える思考の方向性を見出すことは可能であろう。というのも、Wittgenstein は世界像を表す文はどのような状況で偽となるのかが明確ではないという点を認識しており、またここまで見たように、明確に事実を記述する命題とは異なる性格を持つとも考えているのである。そして結局のところ、「像」という語を用いて世界像を特徴付けたからには、Wittgenstein もそれが単なる命題とは区別されるべきものであると考えていたはずなのである。

6. 像としての常識

ムーアが「常識」と呼んだものを、Wittgenstein は『確実性』において「世界像」と言い直した。それは、我々の常識の中でも、根本的なものに関しては、単に誰もが受け入れている事実の記述というだけでは説明がつかないようなものがある、と Wittgenstein が考えていたからだと思われる。すなわち、「常識」の中には命題ではなく像であるものが存在するのである。もちろん、上に見たように、『確実性』から取り出せるのは、せいぜいそのような方向性での思考の断片のみである。『確実性』において Wittgenstein が主に関わっている問題は、むしろ常識の持つ客観的確実性の身分であり、常識自体の身分ではない。実際、『確実性』第四部では「世界像」という語は姿を消し、「蝶番」のような認識に関わる役割を示す語が考察において用いられる事になる。しかし、たとえそうだとしても、『確実性』から取り出しうる「像としての常識」という論点は「常識」や「知識」について哲学的に考える際に重要な一つの洞察を与えていていると言いうるのではないだろうか。

<注>

¹ 『確実性』の主題が必ずしも懷疑論の論駁といった純粋に認識論的な事柄ではないということは、しばしば指摘される点である。Koethe (2004)を見よ。本稿でも『確実性』と懷疑論の関係については特に論じない。ただし、これは単に紙幅の問題であり、『確実性』が懷疑論のような認識論的な問題について何も含意を持っていないと考えているというわけではない。

² 「蝶番」に関する『確実性』のコメントは OC 341, 343, 655 を見よ。

³ 標準的解釈としては、McGinn(1989), Stroll (1994), Moyal-Sharrock (2004), 山田 (2009)、Coliva(2010)などがある。

⁴ この節の以下の議論は大谷 (2012)において詳細に議論したものである。テキスト的裏づけについても、そちらを参照のこと。

⁵ 「記号」「シンボル」という用語は『論考』を踏襲するものである。TLP 3.31, 3.32 を見よ。後期においては「記号」と「シンボル」という用語は用いられないが、ウィトゲンシュタインにとってこの区別は一貫して重要な区別であった。Conant (1998), 大谷 (2012)を見よ。

⁶ そもそも抽象的理論であっても、文脈独立に何かを述べると考えることはできない。オウムが「 $e=mc^2$ 」と音声を発したとしても、相対性理論を述べているとは誰も考えないのであろう。

⁷ 以上の論述は McGinn (1989) chap.6, Coliva (2010) pp.60-74 を参考にした。

⁸ 『確実性』の後半に進むに従ってムーアへの肯定的評価が増していくという指摘は Stroll (1994)、鬼界 (1998)などにある。ストローは具体的なポイントを示していないが、鬼界は第三部に根本的な変化があるとする（鬼界 1998, pp.64-72）。彼によると、肯定的評価に加えて、ムーアに対し外在的に関わる立場から、対話相手として関わる立場——鬼界は「非対象的な態度」と呼ぶ——への変化があるとする。しかし、前節で考察したように、ウィトゲンシュタインはムーアのような哲学者を一貫して対話相手として扱い、その言葉の意味を問うということを行っており、この点に関しては同意できない。

⁹ ただし、モラウェツは知識とはなりえない方法論的命題の存在も認めている (Morawetz, 2005, pp.179-180)。

¹⁰ もちろん懷疑論者は「夢仮説」や「水槽の中の脳仮説」により自分がどのような可能性を問題にしているのかを示していると言うであろう。しかし、懷疑論者が実際に「可能性を提示している」と言いつけるかは議論の余地のある問題である。いずれにせよ、本稿では懷疑論の問題を論じる余裕はないので、ここでは懷疑論のようなラディカルな疑いや否定の可能性は無視する。

¹¹ 蝶番の間違い方が理解不可能であるという点については McGinn (1989) pp.113-5 を見よ。

¹² 「大雑把」であることの一つのポイントは、真偽の観念について何も語っていないからである。後期 ウィトゲンシュタインの真理観については、大谷 (2011)において論じている。

¹³ この答え方はいわゆる新ウィトゲンシュタイン主義的な立場である。『確実性』に関しては、例えば Conant (1998)を見よ。

¹⁴ 像として言葉を使用すること自体に本質的な問題は存在しない。ただし、像を像と気付かず命題であるかのように扱うことは哲学的な混乱の源となりうる。大谷(2010) や Fischer (2006)を見よ。

¹⁵ OC 146-7 も見よ。

¹⁶ OC 248, 402 も見よ。OC 402 は行為の原初性と世界像を命題として捉えることへの躊躇が関連していることを示している。

¹⁷ OC 559 も見よ。

¹⁸ ここであらゆる命題が言語ゲーム独立に意味を持つわけではなく、152 節は世界像を通常の命題と種類が異なるものであるとする根拠とはならないと言われるかもしれない。しかし、152 節のポイントは、世界像が行為の後で事後的に発見されるという点にある。これに対し、通常の命題は言語ゲームの中で一つの行為として発話されるものである。

Works Cited

Coliva, Annalisa (2010) *Moore and Wittgenstein: Scepticism, Certainty, and Common Sense*, Hampshire: Palgrave Macmillan.

Conant, James (1998) "Wittgenstein on meaning and use", *Philosophical Investigations*, 21, pp.222-250.

Fischer, Eugen (2006) "Philosophical pictures", *Synthese*, 148, pp.469-501.

鬼界彰夫 (1998) 『『確実性について』の主題と構造（中）』、『言語文化論集』第 47 号、筑波大学言語・現代文化学系、pp.53-96.

Koethe, John (2004) "Wittgenstein and epistemology", in *The Third Wittgenstein: The Post-Investigations Works*, D. Moyal-Sharrock(ed.), Hampshire: Ashgate.

-
- McGinn, Marie (1989) *Sense and Certainty: A Discussion of Scepticism*, Oxford: Blackwell.
- Morawetz, Thomas (2005) "The context of knowing", in *Readings of Wittgenstein's On Certainty*, D. Moyal-Sharrock & W H. Brenner (eds.), Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Moyal-Sharrock, Danièle (2004) *Understanding Wittgenstein's On Certainty*, Hampshire: Palgrave Macmillan.
- 大谷 弘 (2010) 「ウィトゲンシュタインの哲学的方法」、『哲学雑誌』、第 125 卷 (797 号)、有斐閣、pp.183-202.
- (2011) 「『哲学探究』の真理論」、『武藏野大学教養教育リサーチセンター紀要 The Basis』、第一卷、pp.119-133.
- (2012) "The character of hinges: Transcending dichotomy in interpretation", a paper given at the International Conference "In Wittgenstein's Footsteps", held on 14-17th of September 2012, at University of Iceland.
- Stroll, Avrum (1994) *Moore and Wittgenstein on Certainty*, New York & Oxford: Oxford University Press
- Winch, Peter (1998) "Judgement: Propositions and Practice", *Philosophical Investigations*, 21, pp.189-202.
- Wittgenstein, L (1922) *Tractatus Logico-Philosophicus*, [TLP], London & New York: Routledge.
- (1969) *On Certainty*, [OC], G.E.M. Anscombe and G.H. von Wright (eds.), Oxford: Blackwell.
- 山田圭一 (2009) 『ウィトゲンシュタイン最後の思考——確実性と偶然性の邂逅』、勁草書房.

生命倫理教育における「臨死体験」の位置づけ

小松 奈美子

はじめに

大学における生命倫理教育の目的の一つは「患者主権の立場からの現代医学に関する考察」であり、これは看護教育や薬学教育等においては不可欠な要素である。しかし、生命倫理教育のもう一つの重要な目的は「人間存在そのものに関する考察」である。学生たちは医療者の一員となった時に多くの患者の死に遭遇することであろう。その際に、主として「患者主権に基づいた教育」を受けてきた学生が当惑するであろうことは容易に想像できる。その結果、「死」という現実に無感覚になることによって自己防衛する医療者もいるであろう。しかし、それでは医療者としては失格である。

そもそも「死」はすべての人間に訪れる。筆者のテキストも「人間は必ず死にます」という言葉で始まっている。(小松, 2005) 「死」の問題は個々人の学生にとっても重要なテーマなのである。したがって、生命倫理教育において「死」にターゲットを絞って「人間存在そのもの」について考察することは学生たちにとって非常に有意義なことであり、それは結局「よりよいケア」にもつながると考えられる。

筆者は、以上のような教育理念に基づいて生命倫理関係の授業を行っている。したがって、その講義内容も「死」に関連するものが多い。その際、肝に銘じていることは「抽象的な言葉を駆使した講義はしない」ということである。薬学生や看護学生たちに向かって哲学的言葉を多用した講義を行っても成果は少ないからである。

筆者の授業においては実際の医療現場に関係のあるビデオ教材(一般的のテレビ番組を筆者自身が授業用に再編集した教材)を使用している。当然、そこでは死を目前にした人々の様々な人生模様が展開されている。現代医学を信じて最期まで病と闘う患者、尊厳死を選択する患者、現代医学以外の治療法によって病と共存する道を選ぶ患者などの姿がスクリーンに映し出されてくる。

したがって、筆者の授業においては、学生たちは現実に悩み苦しむ患者の姿を直視せざるをえないのであるが、それによって、学生たちが日ごろ無意識のうちに避けている問題が浮上してくる。それは「死」の問題である。また、人間は死の瞬間まで生きているのであるから「死までをいかに生きるか」という問題もある。

授業ではそれらの問題を哲学的に考察するのではなく、映像に登場する様々な人間の生き様を肌で感じことによって、学生自身の頭で「生きるとは何か?」について考察するように留意している。その結果、ある薬学部生は以下のような授業感想文を寄せている。

「薬学部に入って今までにこんな授業はありませんでした。勉強勉強の毎日でした。覚えることがいっぱいです、レポート出して、テストやっての繰り返しの日々を過ごしてきました。そんな状態に慣れてしまったけれど、今は、本当は医療人として人の生死とか倫理について

考える機会がもっともっと必要だと感じています。むしろ、今までこういう授業がなかったほうが不思議だったのかもしれません。患者さんにとって一番良い死に方(生き方)と一緒に考えていくような医療人になりたいと思っています。そして、それは、結局、私自身の生き方にもつながってくるように思えます」

薬学教育においては知識注入型授業も必要であるが、筆者の授業のような問題提起型・自己思考型の授業もあってもいいということであろう。

本稿においては、筆者の授業における重要なテーマのひとつである「臨死体験」について概観するとともに生命倫理教育における臨死体験の位置づけについて考察する。

1. 生命倫理と臨死体験

臨死体験(Near Death Experience)とは事故や病気で死にかかった人が語る「かいまみた死後の世界」である。しかし、長期間にわたって、生還者の語る臨死体験は幻想や幻覚であり研究の価値もないと考えられてきた。

したがって、臨死体験研究の歴史も浅く、1970年代にアメリカで始まったばかりである。そもそも、アメリカにおける1970年前後は激動の時代であった。ベトナム戦争に端を発した反戦運動、公民権運動の過激化、男女同権を求める女性解放運動、大学制度改革をめざす学生運動などが盛りあがったことは周知の事実である。

以上のような社会的潮流に乗って消費者運動も活性化し、そのターゲットは医療の領域にまで拡大した。「患者もお客様である」という意識のもとに医療消費者運動が起こったのである。

そして、医療消費者運動と連動するように生命倫理(bioethics)という学問が誕生した。その結果、「患者の権利」という言葉が市民権を得るとともに、インフォームド・コンセントやQOL(Quality of Life)等が重視されるようになった。

これらの一連の動きの原因として医療環境の変化が挙げられる。1960年ごろからの医療技術の急激な進歩は不治の病に対して劇的な効果をもたらすと同時に激しい副作用も伴った。また、どの治療法を選択するかによって闘病中のQOLも大きく異なってきた。そこで、患者(お客様)は十分に説明を受けたうえで治療法(商品)を選択する必要が生じてきた。つまり、インフォームド・コンセントが重要な意義をもってきたということである。(小松, 2003)

以上のような歴史的背景のもとに発生した「生命倫理」においては、当然、「患者の権利」、「患者の自己決定権」、「患者の自律」等という言葉が重視された。しかし、これらの言葉はあくまでも科学的現代医学を前提としたものである。

その一方で、1970年代のアメリカにおいてはもう一つの新しいムーブメントが起こっていた。それは科学的な現代医学に対するアンティテーゼとして起こった非科学的な精神世界の側面にもスポットを当てようとする動きであった。

そして、そのような動きの一環として臨死体験も注目されるようになり、それまで無視されていた臨死体験者の言葉に研究者が耳を傾けるようになったのである。

その先駆けとなった人物はレイモンド・A・ムーディであり、彼の著書『かいまみた死後の世界(Life After Life)』(1975)は世界で初めて臨死体験の諸要素を明らかにした研究書

として世界的ベストセラーとなった。

本書において、ムーディは多くの臨死体験者たちにインタビューを試みた結果、体験者の年齢・性格・宗教・職業等の相違には関係なく臨死体験の内容に驚くほどの共通性があることを明らかにしている。¹

その後、ムーディに続いて、1980年には心理学者のケネス・リングが『いまわのきわに見る死の世界(Life at Death : a scientific investigation of the near-death experience)』を世に問い、さらに、1982年に心臓病専門医・マイクル・セイボムが『あの世』からの帰還(Recollections of Death)』を出版するに至って臨死体験研究は一気に加速した。そして、臨死体験は単に脳内現象によって惹き起こされた一時的な幻覚ではなく、死後の世界をかいまた見た現実体験であるとする学説が広まっていったのである。²

2. 臨死体験の特徴

ムーディ、リング、セイボム等に端を発した臨死体験研究において取り上げられた臨死体験には共通した特徴があった。それらは①体外離脱、②トンネルのような暗闇への突入、③トンネル体験後における楽園のような心地よい世界の存在、④故人となった家族や友人たちとの出会い、⑤人生の回顧、⑥光との遭遇等である。

また、臨死体験の世界は時間・空間を超越した世界である点も共通している。たとえば、セイボムが心臓手術中の臨死体験者にインタビュー調査した際には、61人のうち29人が「自分が肉体から離れ、手術の様子を見ていた」と話しており、手術の様子を細部に至るまで詳しく説明できたということである。そして、その証言は事実とぴったり合致していた。(セイボム, 1982)

さらに、シアトルの某病院のソーシャル・ワーカーであったキンバリー・クラークはマリアという女性から以下のような体験を報告されている。

「1967年、マリアは心臓麻痺を起こして救命救急センターに運ばれた。最初は、医師が自分に蘇生処置をほどこしている様子を天井から見下ろしていた。しかし、それにも飽きてしまったので瞬時に病院の玄関に移動したが、その後は病院外に出て浮遊していた。その時、病院の3階の窓枠にテニスシューズを発見した。そして、やがて意識を回復したマリアはその事実をクラークに報告したので、半信半疑のままクラークが現場に出向いてみると、確かに3階の窓枠のところにテニスシューズがあり、その色・形・状態にいたるまでマリアが語った内容と完全に一致していた。」(立花, 1994)

マリアはメキシコからの季節労働者だったのでその後の消息は不明である。したがって、マリア自身に真偽のほどを確かめることはできない。しかし、キンバリー・クラークは非常に誠実な人物であることは多くの人々が認めているところである。

この事例は「マリアのテニスシューズ」として有名な事例であり、ムーディも「脳内現象ではどうしても説明できない実例」として高く評価している。そして、ムーディは、この実例との出会いをきっかけとして「死後の世界はある」と考えるようになったという。(立花, 1994)

以上のような体外離脱の事例においてはベッド上に横たわる瀕死の身体から魂が抜け出で

瞬時に他の場所に移動している。そして、病室の天井や病院外で浮遊するのであるが、いずれの場合においても移動するための時間は必要ない。さらにドアや壁などの障害物に移動を妨げられることもない。つまり移動のための空間も必要ない。まさに、臨死体験の世界は時空を超越した世界である。

心理学者・ユングも 69 歳の時に心筋梗塞で倒れた時に以下のような臨死体験をしている(1944 年)。

「途方もないことが私の身の上に起こりはじめていた。私は宇宙の高みに登っていると思っていた。私の視野のなかに地球全体は入らなかったが、地球の球形はくっきりと浮かび、その輪郭は青い光に照らしだされて銀色に輝いていた。」(ユング,1972)

これが現代の体験ならばとくに驚くことはない。しかし、ユングは、これをガガーリン以前の時点で経験しているのである。1961 年、ガガーリンが宇宙から地球を見て、「地球は青かった」というまでは、誰も宇宙から見る地球が青いことを知らなかった。したがって、ユングの証言が実際の地球の姿と酷似していたことは疑いえない事実である。

そして、ユングの臨死体験を信じるということは時空を超越した世界の存在を信じるということになる。また、その世界は人間には認識不可能な世界であり、近代哲学における認識論の祖とされるカントが「物自体(Ding an sich)」と称した世界と同質である。

カントによれば、人間の認識能力には感性と悟性という二種の認識形式がそなわっている。感性には空間と時間が含まれ、悟性には因果性などの 1 2 種類の純粹悟性概念が含まれる。そして、人間は感性と悟性にしたがって物事を認識するのであるから、この形式に適合しないものは人間には認識できない。(カント,1781) したがって、時間・空間という形式をもたないものは人間には認識不可能なのである。その意味では「物自体」は非物質的な靈魂であるとも考えられる。(小松,2012)

体外離脱体験者のバーマンも「時間と空間と形態があるのは物質界のことであり、体外離脱に代表される臨死体験の世界(非物質界)には時間も空間も存在しない」と述べている。(バーマン,2001)

したがって、臨死体験者の世界は、最終的には「信じる」しかない現象なのである。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」と述べている。(カント,1788)

3. 子どもの臨死体験

臨死体験に関しては体験者の言葉を信じるかどうかという点がキーポイントになる。当然、臨死体験は体験者の虚言や妄想ではないかという疑念をもつ人々も多い。また、臨死体験以前に脳内にインプットされていた情報が影響しているのではないかと疑問視する研究者も多い。

以上のような疑問に対しては子どもの臨死体験が重要な手がかりとなる。なぜなら、子どもが嘘をついたり、何らかの先入観を持ち合せていることは考えられないからである。

小児科医のメルヴィン・モースは多くの子どもたちの臨死体験を調査した結果、その内容が大人と酷似していたと報告している。モースがもっとも衝撃を受けたのはケイティの臨死

体験であった。

9歳の少女ケイティはプールで溺れ、瀕死の状態でモースの病院に運び込まれてきた。ICUで治療にあたった医師たちはケイティの死を確信していたが、3日後にケイティは奇跡的に覚醒した。そして元気に退院していったのであるが、退院後の診察時の状況についてモースは以下のように語っている。

「ケイティははっきりとわたしのことを覚えていた。彼女は「この人はお髭のあるほうの人よ。最初、お髭のない背の高いお医者さんが入ってきて、それからこの人が入ってきたの」と言った。確かにICUに最初に入ったのは髭のない背の高い医師だった。ケイティはほかにも覚えていて、「最初、あたしは大きな部屋にいて、それから、レントゲン検査を受けるために小さな部屋に移されたわ」、「鼻からチューブが出ていた」というように治療中の細かい点にまで正確に言及した。深い昏睡状態で目を閉じていたにもかかわらず、彼女はまわりの一部始終を「見て」いたのである。また、彼女は守護天使にも会い、天使から「ここにとどまるか、母親の元に返るか、どちらかを選びなさい」と促されたので、ケイティは戻る方を選んだ。もちろん、ケイティの母親は「守護天使のことをケイティに話したことではない」ときっぱりと断言した。つまり、ケイティが体験したことの中で、プールで溺れる以前に家族から「教えられていた」ものは何ひとつとしてなかった。」(モース,1991)

このケイティの事例をきっかけとしてモースは子どもの臨死体験研究に没頭し、多くの事実を積み重ねたうえで臨死体験の信憑性を裏付けていった。しかし、子どもの臨死体験研究によって臨死体験批判を完全に払拭できたわけではなく、実際、多数の研究者が臨死体験を徹底的に科学的見地から分析しようとした。その筆頭者がブラックモアである。

4. 臨死体験と科学的検証

ブラックモアは基本的に「臨死体験はすべて科学的・生理的に分析可能である」というスタンスに立っている。たとえば、ブラックモアは「なぜトンネルを通過し、光を見るのか」という問題については、低酸素症という解釈を打ち出した。つまり、トンネルや光は脳の酸欠によって引き起こされる幻覚であるとしている。(ブラックモア,1993) しかし、すべての臨死体験を低酸素症だけで説明できるわけではないことは明らかである。たとえば、以下のような問題点も生じてくる。

(1) 「光」の人格体

第一の問題点は「光」に関する疑問である。

たとえば、子供時代に父親から性的虐待を受けたことのある女性の臨死体験では以下のようなことが語られている。

「その光はとても温かくて心地よいものでした。そこで、私は光に"すべての人がここに来るんですか?"と尋ねた。すると、光は"そうです"と答えた。"ヒットラーも来るのですか?"と聞くと、"そうです"と答えた。さらに"私の父も来るのですか?"と尋ねると、やはり、光は"そうです"と答えた。」(リング,1998)

この事例での「光」は温かく自分自身を包み込んでくれるだけではなく、自分を虐待した

人々や歴史上の極悪人物でさえ包み込んでしまうような人格性を備えていた。

この事例における「心地よさ」は脳の酸欠状態だけでは説明不十分な現象であるが、それに対して、ブラックモアは「その心地よくて幸せな気分は脳の酸欠によるのではなくエンドルフィンの分泌である」と結論づけた。(ブラックモア,1993)

エンドルフィンはモルヒネと同じような強い鎮痛作用と快感作用をもっている内因性の脳内麻薬性物質であるが、このエンドルフィンに着目して、ブラックモアは「臨死体験時に大量に分泌されるエンドルフィンが快感・歓喜・穏やかな気分・苦痛からの解放をもたらす」と説明している。(ブラックモア,1993)

以上のように、ブラックモアは光がもたらす快感等について科学的に分析したのであるが、実は、それだけでは説明できない点が残されている。それは、前述の女性が体験した「光の人格体」である。鈴木も「臨死体験における光の中心に人格を備えた人格体(being)を形成している点は重要な問題である」と指摘している。(鈴木, 1993)

しかも、臨死体験における光の人格体は非常に寛容であり、グレイも、自分自身の臨死体験のなかでの「光」との遭遇について「私はありのままの状態で光によって完全に愛され、受け入れられていた。受け入れてもらうために自分を正当化したり、努力したりする必要は感じなかった」と述べている。(グレイ, 1985)

上記のような「光の人格体」に関してはブラックモアも科学的に説明できなかったようである。その証拠に、彼女は「人格的・超自然的な光の要素は単なる先入観である」と結論付けている。(ブラックモア,1993)³

(2)全盲者の臨死体験

第二の問題点としては全盲者の臨死体験が挙げられる。臨死体験においては全盲者も「見る」ことができるという点である。この点に関して、ブラックモアは全盲者の臨死体験事例を徹底的に調べあげたうえで「決定的な証拠と言える事例はひとつもない」と語り、すべてが虚言であるとしている。(ブラックモア,1993)

実際、全盲者が臨死体験において「見た」事実に関する事例には具体性に欠けるものが多い。ただし、ムーディが『光の彼方に』の中で取り上げている話は傾聴に値する。それはロング・アイランドに住む70歳の女性の臨死体験である。

この女性は、18歳のときに失明したにもかかわらず、心臓発作を起こして蘇生処置を受けた間に周囲に起こっていた出来事を細々と描写することができた。そのとき使われていた器具の形だけではなく、その色についても言い当てた。さらに、彼女は蘇生処置が始められたときに医師が着ていたシャツの色（青色）も言い当てた。(ムーディ,1889)

また、ケネス・リングも『Lessons From The Light (光に学ぶ)』のなかで以下のような事例を報告している。

ヴィッキー（42歳）は未熟児網膜症のために盲目になったが、自動車事故による頭部手術中にさまざまなものを見た。体外離脱した彼女は自分の頭が切り開かれてたくさんの血が流れ出ているのを見たという。しかし、血の色については言えなかった。彼女は色についての概念をもっていなかったからである。それから、彼女は病院の上空を浮遊したが、眼下には

病院の屋根や街の灯が見えたという。そして、その直後にトンネルに吸い込まれて花々でおおわれた輝くばかりの草原に出て、そこですでに亡くなつた知人たちに出会つた。ところが、彼らに近づこうとすると、とりわけ明るい輝きを發する人物に遮られ、彼女はその人物をイエスだと直觀した。そして、イエスから「子どもを生むために戻らなければならない」と告げられた瞬間に彼女は自分の肉体に戻り、再び激痛と重苦しさを感じた。(リング, 1998)

全盲者であるヴィッキーの體験は典型的な臨死體験と基本的に同一であり、彼女はいろいろな情景を見ることができた。しかも、それは通常彼女がみる夢とは違つていた。彼女の夢のなかでは味覚・触覚・聴覚・臭覚等はあるが、色・景色・光等の視覺的なイメージはまったくなかったからである。

そして、リングが1994年から1997年にわたつてかなり大掛かりな調査を行つた結果でも、31人の盲目の臨死體験者のうち80%が視覺的體験を語つていた。(リング, 1998)

したがつて、臨死體験は、この世とはまったく異次元の世界での體験であるとも考えられるが、もちろん、これらの話についても最終的には體験者の証言を信じる以外にはその信憑性を裏付ける手立てではない。しかし、少なくとも、ブラックモアのようにこれらの証言を虚言として一蹴することは科学者の傲慢であるように思える。

(3) 事後効果

最後の問題点は「事後効果」である。

アメリカの臨死體験研究者・アトウォーターは700人の臨死體験者へのインタビューをもとに「約8割の體験者が臨死體験後の人生が大きく変化した」と述べている。その内訳は、人生に大きな変化が生じた人々が60%、以前と同じ生活が不可能なほどに人生が激変した人々が19%であった。(アトウォーター, 1997)

具体的な変化としては「死への恐怖の減少」、「あるがままの受容」、「生きる目的の自覚」、「愛、思いやり、寛容さの増大」、「物質的欲望の減少」、「靈的・精神的ものへの関心の増大」等が挙げられ、ほとんどの場合、臨死體験者はプラスの方向に心理的な変化を起こしていることが指摘されている。

日本人のなかでは鈴木秀子の事後効果が有名である。鈴木の臨死體験後の変化はまず身体面にあらわれた。膠原病がすっかり治癒してしまつたのである。さらに、精神的・靈的にも「まるで別次元の境地に達したように」すべてが変化してしまつて、鈴木は強力なヒーリング能力（癒しの力）を發揮するようになった。(鈴木, 1993)

たとえばある日、ひとりの少女のからだに手をあてると背骨が曲がっていることがからだにじかに伝わってきた。そこで鈴木が癒しの力をこめて彼女の背骨に手をあてると、突然カクーンという音が響いたのでびっくりして少女の背中を確認してみると、曲がっていたはずの背骨がまっすぐに伸びていた。

それ以来、鈴木は、重症患者のところに赴き、患者たちに手を当てて静かに呼吸を合わせるようになった。そうすると、その人と自分そして宇宙との深い一体感に満たされ、自分の手を通して宇宙の力が病人に伝わってゆくようを感じられた。その結果、奇跡的に病の癒える人もいれば、亡くなる人もいたが、亡くなつた人も、鈴木が手を当ててそばにいると、自

分の一生を語り、自分が生きてきたことの意味、果たせなかつた夢、悔いや感謝、家族への思いなど全てを語り、人生を締めくくって安らかに旅立つて行つた。(鈴木,1993)

以上のような事後効果が多くの臨死体験者に起こつてゐるのであるが、ブラックモアは事後効果に関しては全く言及していない。事後効果は明らかに科学的範疇を超えた現象であるので、科学的検証の圈外におかれたようである。

5. 「臨死体験」授業におけるVTR教材

筆者の「生命倫理」の授業においては、上述のような臨死体験研究を踏まえながら講義しているが、単に講義するだけでは学生たちに与えるインパクトは弱く、学生たちの問題意識を喚起することも難しい。

そこで、前述したように、筆者はVTR教材を使用している。臨死体験授業におけるVTR教材としては①死後の世界—太田哲也の衝撃体験 ②不思議な宇宙体験—木内鶴彦の転身 ③ジャスティンの臨死体験を使用している。その内容は以下の通りである。

① 太田哲也の臨死体験

「日本一のフェラーリ遣い」と呼ばれていた太田哲也は日本のレーシング界におけるスター選手であったが、1998年、富士スピードウェイでのレース中に車同士の激突事故に遭遇した。ところが、700度以上の高温の車内で火達磨になって断末魔の苦しみに喘ぐ太田の前に「黒いマントの老人」が現れ、体の痛みを取り去ってくれた。そればかりでなく、老人は彼の肩を優しく包み込むようにして、「少し若いけれど君は濃い人生を送った」と言って、彼の人生を高く評価してくれた。その言葉にすっかり気をよくした太田は「自分は死んでいくのだ」と思いながら、老人と一緒に坂を下りていった。死に対する恐怖は皆無であり、むしろ、穏やかな気分であった。

しかし、その時、「太田さん」「パパー」と自分を呼ぶ声が聞こえたので老人の手を振り払つて懸命に坂を駆け上がつた。すると、背後から「生きることは辛いことだよ」という老人の声が聞こえたが、彼は必死に生きる方向に進み続け、奇跡的に意識を取り戻した。

その後、太田は懸命な治療によって一命をとりとめたが、彼の顔には眉毛が一本もなく、口は斜めに大きく引きつり、鼻もなくのっぺらぼうのような顔の真ん中に二つの穴が開いているだけだった。

その顔を見た時、太田はレーサーとしての誇りをすべて失ってしまった。これからは「日本一のフェラーリ遣い」と呼ばれることもない。「醜い化け物」となった自分には誰も近づこうとしないだろう。黒いマントの男が「君は濃い人生を送った」と言った時に自分は死ぬべきだったのだ。「どうして生き返ってしまったのか?」と自問した。どこからともなく、「生きることは辛いことだよ」という声が聞こえてきた。

しかし、そのうち、太田は「人生において辛いことよりも喜びのほうが上回ればいいんだ」という悟りの境地に達することができた。⁴

そして、それからの太田は何か強い力に生かされているという感覚のもとに「生きる意味を人々に伝えることが使命だ」という信念をもって執筆・講演活動およびレーシングチームの立ち上げ等において活躍している。(太田,2001)

②木内鶴彦の臨死体験

航空自衛隊員であった木内鶴彦は典型的な理系人間であり、臨死体験などということは全く信じていなかった。しかし、22歳の時に上腸間膜動脈性十二指腸閉塞という難病に冒された。そして、一度死亡が確認されたが、30分後に蘇生した。これは死後蘇生が医師のカルテに記録されている国内唯一の症例である。

木内は心拍停止中に三途の川やお花畠を見た。その後、病院の廊下に出てみると、母親が親戚に「鶴彦が死んじゃったの」と電話している姿を目撃した。さらに、彼の意識は自分自身の過去や未来にも自由に飛翔することができた。また、幼少時代の自分の姿を見るとともに、寺のような場所で天文に関する講演をしている未来の自分を見た。そして、やがて、再度、自分の体に戻ってきた。⁵

この臨死体験がきっかけとなって、木内は自衛隊を退職して彗星探検家としての道を歩み始め、幻の彗星であるスイフト・タットル彗星発見等の数々の天文学上の偉業を成し遂げた。彼は現在でもアマチュア天文家として活躍しているが、「臨死体験によって彼の才能が一気に開花したのではないか」と言われている。(木内, 1995)

③ジャスティンの臨死体験

1991年秋、アメリカ在住のジャスティンは怪我をして腕の手術を受けた際に、担当医が間違って通常の10倍の麻酔薬を投与したために心停止に陥った。しかし、彼女は痛みや苦しみを感じることなく、明るい光に包み込まれて病室の天井付近から自分が蘇生処置をされる光景を眺めていた。すると、その明るい光のなかに、突然、イエスキリストが出現し、彼女に優しく語りかけてきた。そして、彼女はイエスに導かれるようにして他の場所に移動したが、そこには一面のお花畠が広がり、下方には小川が流れていた。川の向こうには亡くなつたはずの友人や祖父母たちが見えたが、彼らは口々に「ジャスティン、まだ死ぬのは早いわよ」と言って現世に帰るように説得した。そこで、彼女が再び生きることを決意した瞬間に、ジャスティンは奇跡的に息を吹き返して一命をとりとめた。⁶

6. 「臨死体験」に対する反応

筆者は、臨死体験の授業において3本のVTR教材を活用したのであるが、学生たちの反応は概ね良好であった。とくに、太田の遭遇した壮絶な事故現場にはショックを受けるとともに、炎の燃えさかる車中でも苦しみや痛みを感じることなく穏やかな気分でマントの男とともに死の世界に歩んでいくことができた事実に驚嘆していた。そして、Aさんは以下のような感想文を寄せてきた。

「私は亜急性リンパ節炎にかかり、連日40度以上の高熱にうなされていたことがあります

す。発熱して3日目に体温計でも測りきれない「H」というマークが出ていた時のことです。いつの間にか薄い紫色のお花畠に私はいました。太田さんと同じでとても居心地がよかつたのを覚えています。「ここは天国なのかな?」と思いました。先に進むにつれて本当に温かく、心地がよく、ずっとここにいたいと思えるような場所でした。しかし、後ろのほうから「目を開けて!」という母親の声が聞こえたので、「まだここに来ちゃいけないんだ」と思ったところで目が覚めました。幽霊とか靈感とかは信じない私だったので、これを機に「死後の世界があるのかなあ」と思うようになりました。

Aさんは自分自身の臨死体験と太田の臨死体験を重ね合わせたわけであるが、木内の体外離脱体験について多くの学生が興味を示していた。木内が時間・空間に縛られることなく瞬時に自分の意識する場所に次々と移動する様子や自分の過去の姿・未来の姿を見た点が印象的であるとともに、臨死体験後における彼自身の人生の大転換は紛れもない事実であるだけに強いインパクトを受けたようであった。

しかし、ジャスティンの臨死体験の場合は少し反応が違っていた。お花畠・小川・故人との再会等は基本的には日本人の臨死体験と共通していたので違和感をもたなかつたようであるが、「光」に関しては文化の相違を実感していた。なぜなら、ジャスティンの見た「光」は日本人の一般的な臨死体験における「光」とは違った「聖なる光」であったからである。つまり、学生たちは、彼女が光のなかにイエス・キリストを見た点に日米の文化的差異を実感したわけである。さらに、ジャスティンがイエスと会話した点にも戸惑いをみせていた。

日本人も臨死体験において光を見るが、日本人の場合はその光が神仏と結びつくケースは非常に少ない。たとえば、ある日本人女性は、自分自身の体験した「光」について「あの世に行った時、朝日のような、輝くような光に包まれて、体中、ゆったりして、安らかで、つかえていたものがみんな溶けて、幸せそのもので、ここにいつまでもいたいと思いました。あの世は海のようなものですね」と述べている。(鈴木,1997)

この臨死体験に象徴されるように、日本人が体験する「光」には宇宙的色彩が濃い。また、仮に、日本人が神仏のようなものを感じたとしても、それらと会話をすることはない。しかし、キリスト教圏の人々は光のなかに神(イエス)を見る。そして、そこにはイエスとのコミュニケーションがあり、イエスから何らかのメッセージを受け取ったという報告が多い。これについて、立花は、キリスト教における神の人格的要素が臨死体験にも反映されていると指摘している。(立花,1994)

つまり、臨死体験の基本的な内容は同じであっても、「そこで何をどのように見るか」に関しては、それぞれの国の文化や宗教が色濃く反映されているということである。学生たちがジャスティンの臨死体験に違和感をもった理由もその点にあると考えられる。

以上のように、3本のVTR教材を視聴することによって、学生たちはさまざまな思いを抱いたわけであるが、臨死体験そのものを信じるかどうかについて調査してみた結果は以下の通りであった。

臨死体験アンケート（薬学部4年生 回答者数 128名 2012.6.14.実施）

臨死体験を信じる 79名 62%

臨死体験は信じない 28名 22%

どちらでもない 21名 16%

このアンケートは授業終了直後に行ったものであるが、理系人間が圧倒的に多い薬学部生としては「臨死体験を信じる」が想像以上に多い。そして、それは、実際には、単に「臨死体験を信じる」ではなくて「死後の世界を信じる」につながっているように思われる。

実際、筆者の授業を受けた学生たちの感想文のなかにも「臨死体験は単に死後の世界をかいまみただけの体験ではなくて死後の世界そのものではないか」と述べているものが多く見受けられたが、以下に紹介するBさんのレポートもその部類に属する。

「自分自身の最期に関する問題点は「苦痛」と「存在そのものの消失」であった。しかしながら前者においては、過度な延命治療を施さない限り安らかに死んでいけるらしいことが確認できた。生理性にはエンドルフィンの分泌作用によるものであろう。その点では安心したが、自分自身の存在が無になってしまふことは恐ろしい。空しい。なぜなら「確実に」肉体が滅びることによって「空間」が「無」になり、この世での人生が「確実に」終わることによって「時間」も「無」になるからである。しかし、数々の臨死体験について学んでいるなかで、この「確実に」という概念は時空の世界からとらえた限りでの「確実」であることに気づいた。その観点から臨死体験を再検討してみると、自分自身がいかに時空の世界にとらわれていたかということに気づかされた。そして、時空の世界を超越した「魂」についてもっと真剣に考えてみようという気持ちになった。」

Bさんは臨死体験授業を受ける以前の段階で自分が「確実」と思っていたことについて再検討するとともに「魂の世界（死後の世界）」にまで思いをはせるようになったわけである。

おわりに

ネイティヴ・アメリカンの女性を母として生まれたベティー・イーディーの著書『死んで私が体験したこと』において「人間には靈なんてものはない（中略）だから死後のいのちなどないのだと私たちが考えるようになってから、たかが数百年しか経っていない。それ以来、人間は死を不自然に恐れるようになり、死はいのちをむしばむもので、人生を豊かに生きる障害となるものだと考えるようになってしまった。死は靈的な話だということがわかると、私たちは死を願うようになるのではなく、人生をもっと豊かに生きようと思うようになる」と書かれている。（イーディー, 1995）

たしかに、ここ数百年における科学技術の発達過程において、人類は「科学」の名のもとに本当に人間にとて大切なものをなおざりにするようになった傾向が強い。その結果、現代人は物質的な豊かさを手にいれた代わりに精神的には貧しくなったともいえよう。

死に対する恐怖も精神的貧困と無関係ではない。数百年前までの人間は「死」を自然の摂理として受容してきたが、現代医学においては「死は敗北」とみなされるようになった。

最近になって「より良き死」について真摯に議論がたたかわされるようになったが、それでも死に対する恐怖そのものが遠のいたわけではない。

人々は自分自身の存在が無になってしまうことに対して耐え難い空しさを覚えているが、死後の世界に対しても疑心暗鬼である。そして、差し当たりは「死」について考えないようしている。しかし、心の片隅では何らかの形での「永遠性」を願っている面もある。

臨死体験は「死をかいまみた体験」であり、死そのものの体験ではない。しかし、臨死体験を信じることは死後の世界を信じることにもつながっていると考える学生は多い。その傾向は以下のCさんの感想文のなかでも感じられる。

「私は死というものは一人の人間がこの世から消えてしまうことであり、それ以上考えることができなかった。そして、人生で築きあげてきたものが、死を境に一瞬で無になってしまふことに対しては虚しさを感じていた。しかし、今は臨死体験に強く惹かれている。だからといって「臨死体験は現実体験である」と絶対的に肯定しているわけではない。臨死体験が真実かどうかは死を迎えるまで分からぬ。しかし、死という肉体の消失は一つの通過点であり、その前に魂を前提とした世界があるならば、以前と比べて生を前向きに捉えることができるような気がする。」

Cさんは臨死体験の学びによって死の恐怖が若干緩和されたようであるが、Cさんも言及しているように、臨死体験が真実かどうかは死を迎えるまで分からぬ。もちろん、科学的に論証することもできない。

脳科学者の茂木が「臨死体験のような超越的な現象は世界を理屈で理解しようとする人にとっては、一種の不条理として立ち現れてくることになる。なぜならば、臨死体験は、人類がその本質を理解することを拒む、一種の不可解な、しかし否定できない事実として、私たちの前に立ち塞がることになるからだ。」と述べているように臨死体験は科学の対象外の分野に属する体験なのである。(茂木,1998)

しかし、アトウォーターが「15年間、臨死体験研究に専念した結果、私は重要なのは臨死体験そのものではなく、後遺作用と体験者当人がそれにどう対処するかだと確認するに至った」(アトウォーター,1998)と述べているように、そもそも、臨死体験においては、その信憑性よりも臨死体験による事後効果が重要なのである。

自分自身も臨死体験者でもある山折が「臨死体験そのものの真偽よりも、そういうものを見たということが、その人間にとってどういう意味を持つのか。そのところが非常に大事だと思うのです。その人にとってはそれで人生観が変わったり、死の恐怖が薄れたりすれば、それだけで意味があったということになるわけです」と述べている通りである。(山折,1994)

学生たちは実際に臨死体験をしたわけではないが、臨死体験を学ぶことによって間接的な「事後効果」があったように思える。実際、学生たちの授業感想文においても「死後の世界」に関心をもち始めた結果、自分自身の死についてより真摯に対峙しようとする姿勢が窺える。

臨死体験の授業を契機として学生たちの「死」に対する考察がさらに深まることは学生たちの「生」の充実にもつながることであり、その点に臨死体験授業の意義があると考えられる。

<注>

- ¹『かいまみた死後の世界』と同年に精神科医のE・キューブラー・ロスも『続・死ぬ瞬間(Death, The Final Stage of Growth)』(1975)を出版した。終末期患者の心理状態と臨死体験を結びつける点において大きな役割を果たした。
- ²1981年にはムーディ、ケネス・リング、マイクル・セイボムらを中心として国際臨死研究学会(IANDS)が結成された。
- ³臨死体験における「光」に関しては、キリスト教圏に属する人々の体験と日本人の体験との間には宗教的観点からの相違がある。
- ⁴「スーパーテレビ 死後の臨死体験～あるレーサーの衝撃体験」(日本テレビ)にて放映された。(2005.8.8.)
- ⁵「スーパーテレビ 死後の臨死体験～不思議な宇宙体験」(日本テレビ)にて放映された。(2005.8.8.)
- ⁶「報道ステーション 臨死体験特集～ジャスティンの場合」(テレビ朝日)にて放映された。(2001.11.20.)

<参考文献>

- Elisabeth Kubler-Ross(1975)『Death, The Final Stage of Growth』Prentice-Hall『続・死ぬ瞬間』(1999) 読売新聞社
- Raymond Moody(1975)『Life after Life』Stackpole Books 『かいまみた死後の世界』(1977)評論社
- Kenneth Ring(1980)『Life at Death : a scientific investigation of the near-death experience』Coward McCann 『いまわのきわに見る死の世界』(1981)講談社
- Kenneth Ring(1998)『Lessons From The Light』Da Capo Press
- Michael B. Sabom(1982)『Recollections of Death』Harpercollins 『「あの世」からの帰還』(2006)日本教文社
- Elisabeth Kubler-Ross(1991)『On Life after Death』Celestial Arts『死後の真実』(1995)日本教文社
- 立花隆(1994)『臨死体験 上・下』文藝春秋
- Immanuel Kant(1781)『Kritik der reinen Vernunft』『純粹理性批判』(1961)岩波書店
- Immanuel Kant(1788)『Kritik der praktischen Vernunft』『純粹実践批判』(1978)岩波書店
- Ph.L.Berman(1996)『The Journey Home』Pocket Books
- Blackmore(1993)『Dying to Live: Near-Death Experiences』Prometheus Books『生と死の境界』(1976) 読売新聞社
- Melvin Morse(1991)『Closer to the Light: Learning from Children's Near Death Experiences』Souvenir Press Ltd 『臨死体験 光の世界へ』(1997)TBS ブリタニカ

Raymond Moody(1889)『The Right Beyond』Bantam; Reissue 版 『光の彼方に』(1990)
阪急コミュニケーションズ

M.Grey(1985)『Return from Death』 Arkana, London,

W.Buhlman(2001)『The Secret of the Soul』 Harper San Francisco

P. M. H. Atwater(1997) 『Beyond the Light』 Avon Books (Mm)『光の彼方へ』角川春樹
事務所

Betty J. Eadie (1995)『Beyond the Darkness』 Simon & Schuster Ltd 『死んで私が体験し
たこと』同朋舎出版

鈴木秀子(1993)『死にゆく者からの言葉』文藝春秋

鈴木秀子 1997)『生の幸い、命の煌き』中央公論社

C.G.ユング/河合隼雄訳(1972)『ユング自伝—思い出・夢・思想』みすず書房

カール・ベッカー(2000)『生と死のケアを考える』法藏館

石井登(2002)『臨死体験研究読本』アルファポリス

太田哲也(2001) 『クラッシュ—絶望を希望に変える瞬間(とき)』幻冬舎

木内鶴彦(1995)『宇宙(そら)の記憶—彗星搜索家の臨死体験』竜鳳書房

山折哲雄(1994)「臨死体験と宗教」立花隆『生、死、神秘体験—立花隆対話篇』書籍情報社

茂木健一郎(1998)『生きて死ぬ私—脳科学者が見つめた「人間存在」のミステリー』徳間書
店

小松奈美子(2003)『統合医療の扉』北樹出版

小松奈美子(2005)『医療倫理の扉』北樹出版

斎藤忠資(2003)『時間と空間の分離を超える意識—臨死体験に関する一考察—』広島大学総
合科学部紀要 III 人間文化研究 Vol.12

小松奈美子(1997)『臨死体験—時空を超えた世界をめぐって』Quality Nursing Vol.3 No.5

小松奈美子(2012)『ある宗教学者の生と死—岸本英夫の生死観』The Basis 武蔵野大学教養
教育リサーチセンター紀要 第2号

斎藤忠資(2005)『すべてのものを包む光：無条件の受容—臨死体験の光に関する一考察—』
青山学院大学同窓会キリスト教学会『基督教論集』第49号

馬場俊彦(1998)『臨死体験による人格変容—回心体験との比較において』名城大学人文紀要
34(2) 名城大学人文研究会

『無垢と経験の歌』プレート43を読む -ブレイクによる龍の系譜（葡萄篇）-

岡崎 真美

1.はじめに

ブレイク (William Blake) (1757-1827 年) は、先ず、最初にキリスト教のプロテス
タントに源を持つ「墮落前の状態と世界」を描いた「無垢の歌」を出版した後、「墮落後
の状態と世界」を描いた「経験の歌」を付け加え、合本として『無垢と経験の歌』(以下、
『歌』) を 1794 年に膨版し、作者自身と妻キャサリンが、水彩絵の具で彩色した。作者
自身がサブタイトルで「人間の 2 つの正反対の精神の状態を表す ('Showing the Two
Contrary State of the Human Soul')」と記しているように、表裏一体の 1 つの人間の精
神の状態と世界を描いている。

それは、ブレイク夫妻が、1790 年末にポーランド・ストリートから、ランベスの一軒
家に移った後の作品である。このランベス居住時代は、後の、特に晩年の貧しさからは無
縁で、ブレイク夫妻は自活し、広い鏡付きのアトリエで銅版画を多数製作し、豊かに暮ら
した。それは、生活のための商業銅版画制作と、彼自身の芸術作品制作の両方の収穫期で
あった。いわば、夫妻の働き盛りであったと言えよう。

後にランベス・ブックスと呼ばれる、多才な 4 大陸 (当時) を冠した預言書群もこの時
期に製作され、ブレイクの神話体系が確立した最も重要な時期である。このランベス 13
番地、ヘラクレス・ビルディングの前庭で、ブレイク夫妻は、着衣なしの生まれたままの
姿で座っていたところを目撃されている (アクロイド 73)。他にも、ブレイクは、「これ
から俺は自由恋愛を実施するぞ」と妻に告げ、生まれたままの姿で町に出掛けようとし、
妻キャサリンは必死で止めた (ギルクリスト 112) 逸話などが、今日まで (真偽の程は
不明とはいえ)、伝わっている。これは、夫妻の自由な恋愛を賛美した行為とされる。

本稿の「花 3 部作」は、有名な『歌』の後半部分にあたる「経験の歌」(以下、「経験」)
の第 43 プレート(図像と詩行が合体して膨版されたページに水彩絵の具で彩色したもの)
に 3 作品とも 1 枚のプレートに同時に納められている。過去に於いて、この「花 3 部作」
と筆者が命名する「ぼくの可愛い薔薇」('My Pretty ROSE TREE') (以下、「薔薇」) と、
「鳴呼向日葵よ」('Ah, SEUN-FLOWER') (以下、「向日葵」) と、「その百合 ('THE
LILY')」(以下、「百合」) が、一枚のプレートに並んで提示されているにも拘らず、3 作
品が同時に、(「愛」をテーマにした) 1 つのストーリー・ラインで連続した 3 つの「人間
の精神状態」のステップとして解釈される事は殆ど皆無であった。

他のブレイクによる作品が、ごく一部の例外を除いて、1 プレートに 1 作品の割合で、
詩行と図像が読者の鑑賞に付されて、1 つの複合芸術表現として完成され、提示された事

実からも、(後期の神話体系の流れから読み直しても)、不自然である。作者自身がこれらの「花3部作」の3作品を同時に、1つの流れを汲んで、作者の意図を「謎解き」するよう1枚のプレートに納めたからには、我々には、この「花3部作」(以下、「花」)のストーリー・ラインを読み解く楽しみが与えられているとみてよい。

先行する研究としては、「花」の前者2作(「薔薇」と「向日葵」)に「僕の('my')」という所有格が使われているのに、最後の「百合」では、所有格が消えていることが、(恋人に対する)所有欲の消失と読める(リンカーン189-90)というものが、僅かに挙げられるくらいである。ところが、筆者の考究によるブレイク作の「ヘビでもあるドラゴン」の系譜から読み解くと、ブレイクが読者に投げかけた「謎」が解けるのである。言い換えれば、ブレイクの手になる殆どの作品に共通なブレイク独特の神話体系を読み解くことが、この「初期の作品」と位置づけられてきた『歌』にも可能なのである。これは、『歌』が、『天国と地獄の結婚』(*The Marriage of Heaven and Hell*) (1784年)や、ランベス・ブッ克斯とほぼ同じ年代に制作された事からも類推出来よう。

筆者は、新しい光を当て、この「花」が、ブレイクの繰り返す始源回帰志向の神話体系を、「愛」をテーマにしほって)神話体系の「各論版」として描いたと解釈可能であることを、「ヘビでもあるドラゴン」のイメージエリー(表象)を「葡萄の蔓」から解説し、考究したい。

筆者の解釈による「ヘビでもあるドラゴン」が、ワニ、サソリ、トカゲ、昆虫類(蝶類を含む)、山犬、クジラ、魚類、甲殻類、鉤爪類(ライオン、虎、ヒョウ)、狼と犬類、人面、女性の裸体、植物(柳など)、蔓植物(葡萄など)などと同義であり、堕落後の世界にブレイクによって準備され、整えられた「復活・救済への道標」である、というブレイク作品のほぼ全体に当てはまる方程式からも「花」が解読出来る事実を考えてみたい。

ブレイクの作品が、21世紀になお、我々読者を魅了するのは、ブレイクが仕掛けた数々の「謎」が、色々な観点から読み解くことができ、今でもなお、新しく解釈し直すことが可能であるからであろう。この「謎解き」は、我々読者に無情の楽しみと喜びを今日も色あせる事無く与え続けてくれているのだ。

2. ブレイクの「ヘビでもあるドラゴン」としての「葡萄の蔓」の図像を読む意義

ブレイクの死後、200余年、数々の研究者たちが、ブレイクが住んだランベス13番地のヘラクレス・ハウスの前庭(ブレイク夫妻が初めて持った庭)に生えていたという「葡萄の蔓」が、自然に延び放題にしていたのか、はたまた、人工的に(刈り取って)手入れした植物なのか、不毛ともとれる大論争を続けてきた。

しかし、筆者の読みでは、それは「木を見て、森を見ざる」行為に過ぎない。筆者の考究する「ヘビでもあるドラゴン」は、鍊金術と汎神論的モナド論を据えるヘルメス主義(全宇宙は、ジョルダーノ・ブルーノ(Giordano Bruno)が提唱した世界靈魂(アニマ・ムンディ 'amima mundi')が「一なるもの」として率いる「宇宙的統一体」であるとの哲学)が合わせ持つ、「善惡二面性」のブレイク流解釈と表現に他ならない。つまり、「葡萄の蔓」が合

わせ持つ象徴的意味を考えることが鍵である。いわば、「ヘビでもあるドラゴン」のもつアトリビュート（その本性や素性を明かす持ち物、象徴）である「翼」は（鍊金術、モナド論の影響で）、天国と地獄を同時に象徴し、神の子、イエス・キリストと悪魔を同時に象徴する。

同様に、古来、キリスト教図像学の伝統でも、「葡萄の蔓」は、ワイン、キリストの血、キリスト者のキリストとの「和合・調和」を象徴して来た。これは、聖体拝受（サクラメント）の際に、パンをキリストの身体の象徴として、ワインをキリストの血を象徴して拝受することにも由来する。最後の晩餐のときも然りである。これは、ヨハネによる福音書15:5を下敷きにしている。

また、余談では有るが、古代インドの仏教のストゥーパ（仏舎利塔）に付属する石造りの門でも、「葡萄」は、仏陀の象徴として造形されている（この両者の造形上の関係の研究は他稿に譲る）。

その「葡萄の蔓」が、さらに、「ヘビでもあるドラゴン」の性格をも受け持つと解釈出来る事を筆者の読みにより論究したい。つまり、「葡萄の蔓」は螺旋状に描かれ、「ヘビのとぐろ」を読者に連想させ、人類の贖罪と「救済と復活」に導く「希望の道標」と解釈する事が出来る。

ブレイクの全生涯に亘り、彼の芸術作品全体にこの「ヘビでもあるドラゴン」の図像が万華鏡のように散りばめられ、墮落後の現象界にも「救済と復活の道標」としてブレイク流の贖罪の仄めかしとストーリー・ラインという神話体系の流れが限無く描かれている事実からの解釈を可能にする。

つまり、我々が問題にするべきなのは、現実に「葡萄の蔓」が、ブレイクの前庭でどのように栽培されていたかではなく、「葡萄の蔓」のイメージジャーでどのような象徴的意味を自身の作品にブレイクが付加したか、を読み解く事が肝要なのだ。ブレイクが過去の文化遺産の象徴的意味を利用して自分の芸術世界を表現した事実は、殆ど総ての研究者のコンセンサスを既に得ている。

3. ブレイクの神話体系の骨格

ブレイクは、ラディカルにも天地創造によって墮落が始まったと詩行で表現している（『最後の審判の幻影』K. 608. 37-8)⁽¹⁾。「(人間の苦しみのもととなる) 実在についての誤った考えが創造された[創造は誤りである]。／真実[真実在]は永遠である('Error s Created. Truth is Eternal.')」（『最後の審判の幻影』 A VISION OF THE LAST JUDGMENT(1810年)K. 617.37-38）。

ブレイクの考えでは、エロヒムであるヤハウエによる天地創造こそは、打破せねばならぬ墮落であるのは、次の詩行の描写から明らかである。

多くの者は、創造(アダム削除)以前は全てが孤独で
混沌だったと推測する。これは、心に抱くことの出来る概念のうちで最も邪悪なもの

である。というのは、それは聖書の崇高さを奪い、その上肉体の植物的目によって捉えられた創造、混沌、時間〔男性〕と空間〔女性〕へと全存在を限定するからである。

.....

永遠界は存在する。天地創造から独立した永遠界の全てのものは〔神の〕慈悲の行為なのだ。

Many suppose that before [Adam *dell.*] the Creation All was Solitude & Chaos. This is the most pernicious Idea that can enter the Mind, as it takes away all sublimity from the Bible & Limits All Existence to Creation & To Chaos, To the Time & Space fixed by the Corporeal Vegetative Eye,

.....Eternity Exists, and All things in Eternity, was an act of Mercy.....

(『最後の審判の幻影』 K. 614. 91-92.)

先ず、ブレイクの全生涯に亘る神話体系の実態を解明せねばならない。

ブレイクの神話体系は比較的初期の段階から、最晩年に至るまで、一貫して次の 5 点に集約できるアポカリプス（天啓・啓示）の実現を、多くの文学と図像の双方で表現されている。

1. 始源に宇宙の森羅万象が「一なるもの」として統一して存在していた。
2. 墮落によって善悪、自然と人間、神と人、男女、など全ての要素が対立する二項に分裂してしまった。
3. 宇宙の森羅万象の「一なるもの」への再統一というアポカリプスの実現。
4. 魂と肉体の滅却後の救済と永遠界への復活
5. ティル・ナ・ノグ⁽²⁾ という西方浄土（永遠界）で「全宇宙の統一体」として永遠に生きる

このアポカリプスとは、始源に存在していた「永遠界」への復帰に他ならない。そこでは、善悪、神と人、男女、自然界と人類など、墮落後の現象界で相対峙する二項に分裂してしまった各々の要素が、全て「一なるもの」として「統一・合一」して存在していた。

具体的には、このアポカリプス実現のために、ブレイクの神話体系では、墮落後の現象界において相反して対立する二項に分裂・解体していた次の存在の「一なるもの」への再統一が目指される。

1. 愛と憎しみ
2. 感情と知性
3. 活力と理性
4. 身体と魂

5. 男性(父性)と女性 (母性)
6. 自己と他者
7. 善と悪
8. 天国と地獄
9. 生と死
10. 自然と人類
11. イエス・キリストと人類
12. 想像力と論証的合理主義 (蛇の論証)
13. 平和 (調和) と戦争 (闘争)
14. イエス・キリスト (神の子) とサタン (悪魔)
15. 心眼により知覚した眞の宗教と理神論 (ドルイド)
16. 西洋的なるものと東洋的なるもの
17. ブレイク流のプロテstantとヒンズー教、仏教

これら 17 の相関関係にある概念と相関的存在の「一なるもの」への「再統一・再合一」がブレイクによって究極的目標とされ、アポカリプスとして表現される。このアポカリプスの結果復帰した「永遠界」で実現される「一なるもの」の概念をブレイクは、最初にプラトンが提唱した宇宙生成論をヘルメス主義などを下敷きにして発展させた。

4. ブレイクの神話体系における「ヘビでもあるドラゴン」の役割

「ヘビでもあるドラゴン」の文化的伝統

ここでまず、歴史的なコンヴェンションにおけるヘビ、ドラゴン、の二面性に注目する。「ドラゴンは、その翼によって天国に結びつけられ、同時に悪魔をも表象する」(和治元 27) イマジエリーである。ここで鍊金術のデュアリズムが容易に類推される。ドラゴンが悪の表象と解釈されるのは、聖書に記述される墮罪の場面で、ヘビに身をやつしたサタンがイヴを誘惑することに溯る。その例示として、ヨハネの黙示録 12：7—8 で展開されるミカエルとドラゴンの戦争と前者の勝利がある。ドラゴンの語源は、ギリシャ語とラテン語に源を発し、各々‘drakon,’ ‘draco’であり、西洋におけるドラゴンの形態は、和治元氏によれば、「ヘビ型のもの以外に、トカゲ型のものもあり、後者はトカゲのような胴体に、鳥のような足と翼、……鶏冠、それに魚のような鱗を持っており、火を吐く生物として考えられた」。

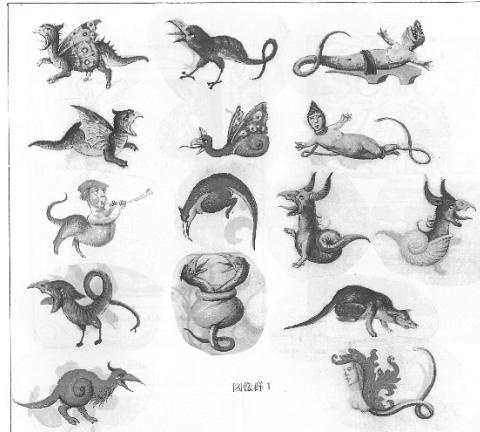
さらに、ウイリアムズ (Williams) は、「ヘビでもあるドラゴン」を、「ヘビ、鳥、そして魚の融合体であり……陸・空・海の生物」と定義している(ウイリアムズ 204)。エリアーデ (Eliade) もそれに加えて、ドラゴンの形態として「鳥の嘴、ライオンなど猫属の駒爪」を挙げている (エリアーデ 541)。

「ヘビでもあるドラゴン」が、鳥類、昆虫類 (蝶類を含む) の図像や表象として歴史的に描写されたことは、すでに証明済みである⁽³⁾。

この図像群 1 は、オーストリア国立図書館蔵の「コーデックス 1858」の『クロイの時祷

書 (*Das Groy Gaebetbuch*) の本文下のマージンに描かれているドラゴンの類いの派生形の図像群である。これらの図像群から、蝶を始めとする昆虫類、貝類、反芻動物（の角と足）、人面、女性の裸像も、ドラゴンの形態として認められる。ブレイクも、この伝統に則って独自の鳥類、蝶類、昆虫類の図像や表象に「ヘビでもあるドラゴン」の性格を持たせた⁽⁴⁾。

—No.1.



(図像群 1)



(図像群 2)

さらに、この図像群 2 の解読から、また、「ヘビでもあるドラゴン」の形態に蝙蝠の羽と犬の頭部が付け加えられる。

「ヘビでもあるドラゴン」の形態としての犬の頭部を発展させてブレイクは、ダンテ作『神曲』の「地獄編」を描いた水彩画を制作する。この図像は「3 頭の獣から逃げるダンテがヴァージルに救われる」と題されている (NGV11-90)。画面前景向かって右には豹が、中景向かって右には雄ライオンが、描かれている。この 3 頭の猛獸は、『歌』の後半、「経験」に入れられた「虎 ‘Tyger’」の図像と同様に、「ヘビでもあるドラゴン」としてブレイクによって描かれていることもすでに筆者が証明済みである (『ふじみ第 29 号』17-29)。

また、ウイリアムズは、ドラゴンは、中世のキリスト教図像学に特有な、サタンとキリストという正反対の象徴として使われた点を指摘している (ウイリアムズ 205)。さらに、筆者は、ブレイクが下敷きにした創世記 1:21 と詩編 74:13 で、同じドラゴン ‘dragon’ という単語で、大クジラ、鮫、ワニ、ヘビ、山犬があらわされている点を証明した (『英米文学への誘い』87)。これらの解釈から、西洋における文化伝統の流れの中で「ヘビ=ドラゴン=大クジラ=鮫=ワニ=山犬」の方程式が読み取れる。

そのブレイクによる受容は、《ヤコブの梯子 (天国と現象界を結びつける架け橋)》(図像 3) でクライマックスに達する。この図像 3 で描かれる梯子が、他の作家が描く直線的な梯子と異なり、ドラゴンの属性である「渦巻き風」型の螺旋階段で描かれていることと、「渦巻き風 (‘Whirl Wind’)」のイマージェリーが、『ミルトン』(Milton c.1809 年影版) と『ジェルー

サレム』(Jerusalem 1820年初版印刷)の両作品で同時に天国と地獄を象徴する事からも明らかである。ドラゴンはまた、その巨大なエネルギーから文学と図像双方で中世より伝統的に、「旋風、または、渦巻き風」として描かれてきた事実も明らかである。



(図像 3 ヤコブの梯子)



(図像 4 神の第 8 の目)

つまり、筆者の読みでは、ブレイク画の『ヤコブの梯子』も「ヘビでもあるドラゴン」の形態の 1 つと位置づけられる。この点でも、ブレイクの描く「ヘビでもあるドラゴン」が、天国と地獄を結びつけるという意味で、聖性と悪魔性の両方の象徴である意味が読み取れる。

ただし、彼は、全て少しラディカルな革新的解釈へと変容させ、オリジナリティーを創造した。

ブレイクの神話体系の文脈では、堕落も、魂と肉体と信仰を無垢の状態へ解放し、アポカリプスへと人類を導く「逆転した成長」、あるいは、永遠界への復帰へと導くための「予め準備された救済へと繋がる道筋」の意味で、必要悪である。と同時に、一旦肉体を滅却して「苦悩の炉」へ投身自殺をした上で救済され、永遠界に復帰する(『ジェルーサレム』K687)ためのブレイク自身によって準備された神の慈悲の「道標」でもある。つまり、「ヘビでもあるドラゴン」は、「救済と復活の希望」を象徴しているともいえる。

つまり、筆者の読解では、ブレイク画の『ヤコブの梯子』も「ヘビでもあるドラゴン」の形態の 1 つと位置づけられる。この点でも、ブレイクの描く「ヘビでもあるドラゴン」には、天国と地獄を結びつけるという意味で、聖性と悪魔性の両方の象徴である意味が読み取れる。

ブレイクは、ネオプラトニズムの影響を受け、図像 4 で独自の「神の第 8 の目」として『ヨブ記(ブレイク作)』(1824 年)でこの「渦巻き風」を図像上描いている。この「神の第 8 の目」は、人類の死後の贖罪、復活を促す神意のメッセンジャーとして《墓》の図像でも描かれている(この「神の第 8 の目」とネオプラトニズム、および W.B. イエイツとの関連性は、他稿で論究する)。

5. 「花」の図像と詩行を読む



(図像 5 『無垢と経験の歌』 プレート 43)

43

My Pretty ROSE TREE

A flower was offered to me,
Such a flower as May never bore;
But I said, I've a pretty rose-tree,
And I passed the sweet flower o'er.

Then I went to my pretty rose-tree,
To tend her by day and by night;
But my rose turned away with jealousy,
And her thorns were my only delight.

AH! SUN FLOWER

Ah Sunflower, weary of time,
Who contest the steps of the sun;
Seeking after that sweet golden clime
Where the traveller's journey is done.

Where the Youth pined away with desire,
And the pale Virgin shrouded in snow:
Arise from their graves and aspire.
Where my Sun-flower wishes to go.

THE LILLY

The modest Rose puts forth a thorn:
The humble sheep a threat'ning horn:
While the Lily white, shall in Love delight,
Nor a thorn nor a threat stain her beauty bright

先ず、筆者の言葉で OED 第 2 版を参考に訳してみる。

43

ぼくの可愛い薔薇の木
一輪の花[乙女]が僕[ブレイク]に差し出された[身を捧げた]
皐月も未だかつて生んだことのないたおやかな花が。
けれど僕[ブレイク]は言った、僕[ブレイク]には愛おしい薔薇[妻キャサリン]がいると。
それで、僕[ブレイク]は香しい花[乙女]をやりすごした。

程なく僕[ブレイク]は、僕[ブレイク]の愛おしい薔薇[妻キャサリン]の懷にかえった、
薔薇[妻]に昼も夜もかしづくために。
なのに、僕[ブレイク]の薔薇は惰気（嫉妬）からからそっぽを向いた、
そのうえ、棘 [妻の抗撃]が唯一のぼくの喜びだった。

嗚呼！向日葵よ

嗚呼向日葵よ！時に倦いて。
陽の足どりを数えるものよ、
懐かしの黄金の邦を求めながら
そこで旅人の旅路も終わり（終（つい）の住処になる）。

墓で若人が欲望で恋い焦がれ
そして蒼白い手弱女が頭を白髪で覆い経帷子（きょうかたびら）に身をかため
奥つ城（墓）から身をおこし飛翔してゆく
向日葵が望んでいる邦へ。

百合

奥床しき薔薇[妻キャサリン]は棘をとりのぞく[抗撃をやめ]、
慎ましやかな未[夫ブレイク]は威す角をはずす[敵対をやめる]、

そのあいだ白き百合[Individual]は愛にひとり歎ぶ
棘も、威しも、百合の輝く美を汚しあせぬ

ブレイクは、当初、「無垢」の作品で母子愛、家族愛、幼児の抱く淡い友愛、(子どもの)遊びへの志向について「本能的、原始的・本源的子どもが抱く愛」を描写することから出発した。後、合本である『歌』を構成する後半部分、「経験」の作品では、最初に詩行の冒頭で「序の歌（‘Introduction’）」と「大地の答え（‘Earth’s Answer’）」で性愛が拒絶され、「自由な恋愛」が軋で縛られている墮落の状態を表現し、両性間の相克を表現した。両性間で「リビドー」の要求するままの性欲の解放という性質の濃い「自由な恋愛」（‘free love’）が抑圧される様を描いている。

しかし、次第に、(自分の落ち度を棚にあげ)、両性間の罪と科をなじり合う「憎しみ合い」という「泥沼」を経験したあとで、「両性間の赦し合い」を経て、最終的には、『ジェルーサレム』の詩行で、神から人類に対する愛（アガペー ‘agape’）と、「無我」とも言える「自我の脱却・滅却」、人類同士の「友愛、兄弟愛、姉妹愛の必要性」を唱える。そして「自己犠牲」を推奨し、ついには、神と人間の相互愛とその「合一・統一」へと到達する。最終的には、キリスト教の意味する「天啓・啓示」を体現するアポカリプスが実現する。この様子は、『ジェルーサレム』の第4章でヨハネの黙示録を下敷きにして詩行でも表される。

このアポカリプスの成就において、神と人と、宇宙の森羅万象と、自然と人類が「合一・統一」し、「神聖なる統一的人間（‘Total Human Form Divine’）」と命名される巨人になる。

このアポカリプスの大団円は、まず、両性が「インディビドュアル」(大文字ではじまる固有名詞の ‘Individual’)となり、あらゆる両性間のいさかいと、もめ事から解放され、「憎しみ会う」ことを超越し、両性が「合一・統一」して「調和・和合」することがスターディング・ポイントとなる。つまり、「両性の調和・和合」がアポカリプスの発端なのである。

「無垢」では、仲睦まじく性愛を含めて「調和・和合」していた両性が、「経験」では分離・相克し、「男性の原理」と「女性の原理」がぶつかり合って、闘う様がいさかいとして描かれている。

両性の相対立は、しかし、ブレイクの神話の文脈では、第2段階と言える「始源に存在していた『一なるもの』」とブレイクが定義する「永遠界（‘Eternity’ または、‘Eternal World’）への復帰」という作者の目的の途中の第2段階の描写に過ぎない。つまり、(必要不可欠な道のりだが)、途中の段階なのである。

しかし、作者ブレイクは、「無垢」と「経験」の「一なるもの」への「統一・合一」後、両性のみならず、宇宙の森羅万象とすべての人類の「調和・合一」を目指す。この「花」は、単なる自由な恋愛の提唱に留まらない。

「花」の詩行に戻ると、まず、「薔薇」の詩行で両性間の嫉妬、相克、自由な恋愛の束縛が描写されている。「薔薇」の詩行では、まず、作者自身が1人称で登場する。他の『ヨーロッパーある予言』(Europe – a Prophecy) などでも、ブレイクが登場人物としてしばしば、1人称で神話の「目撃者」として詩行に登場する。

また、ブレイク自身の人生での自由な恋愛の遂行を礼賛する行動からも、嫉妬に燃える「妻」

である「薔薇」は、ブレイクの連れ合いのキャサリンと解されうる。従って、「一輪の花」である乙女は、ブレイクの現実生活で出会った不倫相手とされる。しかし、ブレイクは、「据え膳」に手を出さずに忠実に妻の下に帰ったにも拘らず、家庭争議となってしまう様が描かれているとみてよい。

従って、この「薔薇」の詩行は、「経験の世界と状態」での相克する夫婦生活の墮落ぶりが表現されていることが分かる。

「薔薇」のみならず、「花」の全ての図像では、まず、各々の詩のタイトルの冒頭に先行して「葡萄の蔓」がヘビ様の波線を描いて描かれている。これは、(写筆による)中世の聖書写本が、ページの冒頭のタイトル文字を美術的に装飾した伝統に基づいている。墮落後の絶望的な「経験の世界」にも、「神の慈悲の行為」(『ジェルーサレム』K. 646.1.24.16)として贖罪と復活へと人類を誘う復活と再生を表す「希望の道標」としてブレイクによってこの葡萄の蔓が用意されている。

「薔薇」の図像では、さらに、「葡萄の蔓」の下に、鳥類が描かれている。これらの鳥類もまた、「ヘビでもあるドラゴン」の一種である。ブレイクは、『ジェルーサレム』プレート4などの図像にも、鳥類で「ヘビでもあるドラゴン」を数多く描いている。その象徴的意味は、やはり、復活と再生を表す「希望の道標」である。

次に、「向日葵」の詩行では、向日葵が、時間の経過に飽きる程、長期間にわたって、時間が経過するのを待望し、両性間の不和に耐え、来迎を待ち続けている。この来迎とは、仏教用語で「臨終の際、仏・菩薩がこれを迎えに來ること」を意味する。向日葵が熱望するのは、「黄金郷」へ行くという来迎である。

(この、ブレイクによる著しい宗教の混同は、狂気からではなく、ブレイクが、西洋の宗教と東洋の宗教を「統一・合一」して、独自の信仰を形成しよう、との野心的試みからくるものである)。(彼の時代の仏教理解のレベルではあったものの)、ブレイクは、早くから、ヒンズー教と仏教に興味を持ち、バガバッドギータの英訳本などを直接読んでいたことなどが指摘されている。

ブレイク自身の「生きとし生けるものは全て神聖なり」(『天国と地獄の結婚』K.247.4.12.)、「全ての微細因子は神聖なり」(『ジェルーサレム』K. 714. 4.74.6)との詩行での汎神論的表现や、動物に対する人格化(アニミズム)や、動物に対する人類との同等性、神聖性の付与など、ブレイクが受けた仏教の影響は否定出来ない。それは、ブレイクと同時代の西洋では、創世記6:17で創造主がアダムに動物を(一段上の主人として)「統治」するように命じたことを下敷きにして、一種の動物蔑視が横行していたことからも伺える。ブレイクは、西洋世界が21世紀に「動物解放の世紀」と転じる遙か前に先駆者として「動物礼賛」の概念を、仏教の涅槃図に登場する数多な動物群像に触発されたものと思われる(仏教とブレイクの詳細な関係については、他稿に機会を譲る)。

「向日葵」の詩行に戻ると、この際、「黄金郷」とは、両性が相克せず、「統一・合一」し、インディビドュアル('Individual')として「和合・調和」して存在出来る始源の「永遠界」へ復帰すること、つまり、アポカリップスを待望しているものと解釈出来る。この意味に於いて、作者ブレイクは、仏・菩薩に導かれ、此岸から彼岸へ、言い換えると、墮落後の「経験

の世界と状態」から、再び、「永遠界」へ復帰することを望んでいる。

図像上、「向日葵」の詩行の塊の画面左上（タイトルの左側）に、「葡萄の蔓」の図像が描かれている。「葡萄の蔓」の斜め対極である画面右下の第2連の最終業の右側には、図像上、「ヘビでもあるドラゴン」を象徴する「葡萄の蔓」の図像がヘビ様のコイルする波線の形で描かれている。このヘビ様の形からも、「葡萄の蔓」は、ブレイクによって「ヘビでもあるドラゴン」の役割が仄めかされている。ブレイクは、「ロンドン」や他の多くの作品の図像で、ヘビ様の波線を「ヘビでもあるドラゴン」の象徴として描いている⁽⁵⁾。

この2つの「葡萄の蔓」の図像は、ともに、「経験の世界」の両性と（登場人物の）向日葵が死してのち、アポカリップスを実現し、永遠界への復帰を促す神意のメッセンジャーで、同時に、ブレイクの理解による「来迎」、とも考えられる。

「黄金郷」とは、西方浄土のティル・ナ・ノグを指し、そこで、両性は、永遠の若さを保ち、未来永劫、「和合・調和」して永遠に続く生命を得る。

このティル・ナ・ノグは、図像上、《墓》の銅版画の上部で具体的に描かれている。そこに到達するのには、一旦肉体を滅却し、「苦難の炉」に投身自殺しなければならない。その様子が、『ジェルーサレム』の詩行でも描写されている。これも、ブレイクの神話体系の方程式である。

「向日葵」の詩行でも、乙女と若者は、「墓（‘grave’）」から起き上がり、永遠界を目指して天へ飛翔していく。この描写も肉体の滅却と解釈出来る。そして、その行為の結果として両性が永遠界に復帰した様子が、最終段階の「百合」の詩行と図像とともに描写される。

「向日葵」の詩行に戻ると、永遠界たる「黄金郷」は、また、「旅人の旅路の終わるところ」と描写されている。つまり、両性は、（和合・調和していた）「無垢の世界と状態」から（相克する）「経験の世界と状態」に墮落し、のち、贖罪と救済を経て、永遠界に復帰するストーリー・ラインが、「旅」として描かれ、両性は「旅人」と描写されている。

（登場人物の）向日葵は、このアポカリップスの実現というストーリー・ラインを熱望する「預言者ブレイク」と読むことは出来ないであろうか。

また、両性が「経験の世界と状態」で相克する様は、「向日葵」の詩行で乙女が経帷子で身を固め、若人を拒絶し、若人は、欲望を追求出来ず、苦悩している様子から伺える。

さらに、乙女と若者が棲む詩行の「墓」も、「向日葵」の詩が「経験の世界と状態」に墮落していることの表現である。つまり、ブレイクは、墮落後の現象界を「墓」のイメージャリーで、その墮落ぶりを表現している。

同時に、「墓」は『ジェルーサレム』のプレート60で、図像上ドリードの三石柱としても描かれている。

この「墓」のイメージャリーは、ブレイクの作品に、文学でも、図像でも、ともに頻繁に描かれる。『両性のために一楽園の門』（*For the Sexes: The Gates of Paradise* (c. 1818年)）では、「旅人は、疲れたとき、自分の墓の中で救世主に出会う」(K. 771.6.2-3.)との詩行での表現がある。

ブレイクの神話上で、始源の「無垢の世界」から墮落後の「経験の世界」を経て「永遠界」へ復帰する人類の辿るべき道筋を「旅」のイメージャリーで捉え、人類を「旅人」のイメー

ジャリーで表現し、人類の救済、魂と肉体の浄化・昇華（カタルシス）を描いている。

総じて、「墓」は、人類が、アポカリプスを成就する目的の「旅」を人類自らの意志で開始する出発点である。

「百合」の詩行に戻ると、まず、夫ブレイクも、妻キャサリンも、夫婦間闘争の武器を引っ込める。ブレイクの武器は「角」で、キャサリンの武器は「棘」である。この描写から、ブレイク夫妻も「和合・調和」の状態に達した事が分かる。また、登場人物の百合も、自らの意志で「真の愛（大文字の‘Love’）」を積極的に寿ぐ。詩行の3行目の‘shall’は、話者の意志を表す‘shall’ととれる。

詩行最終行の「棘も、威しも、百合の輝く美を汚しはせぬ」との表現は、もはや、百合は、永遠界に復帰し、異性の恋人と‘Individual’として「統一・合一」し、両性間の闘争は終わりを告げ、両性間の闘争の武器である「角」も「棘」ももはや使用されず、百合は、西方浄土で、永遠の若さを手に入れ、光り輝く美しさで、満足している。

ブレイクは、図像上、墮落した人物を老醜さで描き、「永遠界」の人物を、若く、美しく描き分けている。これは、先の《墓》の銅版画でも観られる。

「百合」の図像でも、タイトルの冒頭の「葡萄の蔓」以外にも、タイトルから左のマージンを通って、下のマージンまで、ヘビ様の波線が描かれている。これも、「ヘビでもあるドラゴン」の系譜で読み解ける。「花」3部作全てを通じて「葡萄の蔓」が描かれているのは、ブレイクにより、墮落から復活へ至る道のりの「道標」として描かれている、と読む事が出来る。他の、（ブレイク作）『ヨブ記』プレート1でも、羊でもあり、犬でもある前景の牧羊犬が、同じ「復活と希望の道標」として描かれており⁽⁶⁾、殆ど全作品に描かれている。

こうして、「百合」の詩行でブレイク夫妻も、乙女と若人も、「永遠界」へ復帰し、宇宙の森羅万象とも「統一・合一」するに至る。結果として、ブレイクの神話体系の（「恋愛版」、兼、「結婚生活版」）としての「各論版」神話体系の表現が完結する。

6. 結論として

20世紀に発見された『死海文書』（*Death Sea Scroll*）は、いわゆる「東洋的なるもの」と、「西洋的なるもの」が、相対峙する以前に、「一なるもの」として存在していた（遠い古代の）「源統一的文明」の存在を証明して、20世紀の人類を驚かせた。

が、ブレイクは、西洋人でありながら、ヒンズー教と仏教に早くから着目し、（『死海文書』とは逆に）、「西洋文明と西洋の宗教」と、「東洋文明と東洋の宗教」の「合一・統一」を図った先駆者とみなす事が出来る。この意味からも、ブレイクの始源への回帰志向と預言者としての役割が伺われる（詳細は他稿で（『すべての宗教は一なり』*All Religions are One* 1788年）を中心に論証する）。

時代が下り、研究が進むにつれ、ブレイクの革新性が、ますます強く意識されうる。また、ブレイクの哲学は、ネオプラトニズムを受け継ぎ、後世のヘーゲルの哲学へつながってゆく「架け橋」の役目も荷なっている。

ブレイクは、総じて、思想上は、ネオプラトニズム、モナド論中心のヘルメス主義、グノ

ーシス主義、ユダヤ神秘主義（カバラ（ユダヤ神秘主義の一派）を含む）、スウェーデンボルグの神秘主義、占星術、鍊金術、魔術、悪魔学、古代エジプト神話、北欧神話、ゲルマン神話、ヒンズー教、仏教、ヘブライズム、反カトリック、プロテスタント的信仰、ドルイド、ランターズの立場の影響を受けた。

図像上は、古典古代の美術、エンブレム、キリスト教図像学、（イタリア美術を中心に）美術史的伝統の影響を受けた。

文学上は、ダンテ、ショーサー、スペンサー、シェイクスピアなどに影響を受けた。

ブレイクは、これら全ての文化的遺産を利用して、自分の友人を読者と想定して、彼らが共有した伝統の知識を利用してオリジナルな芸術を創造した。ブレイクが、読者に多岐にわたる教養を期待したため、現代、21世紀の我々にも、様々な解釈へつなげる余地を残した。従って、独創的な、斬新な「読み」を数多な読者に可能にしている（そういう理由から、ブレイクの新しい解釈は「楽しい」のであり、今なお、読者を魅了して止まない）。

「花」の3部作に共通なストーリー・ラインは、ブレイクによる「恋愛論」の「形」を借りたブレイク神話体系の（各論版）的表現と解釈可能である。

ブレイクは、自身の天才を信じて疑わなかった。それは、自信過剰ともとれる域にまで達している。彼にとっての未来人である現代、21世紀の人類が、想像力に欠け、相手の立場を思いやるデリカシーにも欠け、自分の落ち度を認めず、お互いの罪と科を責め合い、数々の犯罪も増加の一途をたどることを予見していたかのようである。彼は、我々21世紀の人類に（古代ユダヤが生んだエゼキエルやイザヤのような）「預言者」の再来として、警鐘を鳴らしていると言える。

太公望よろしくブレイクは、その詩行の文学的美しさや、その詩行のリズミカルで音楽的美しさ、謎解きの喜び、などの「疑似餌」で魚たる読者をおびき寄せ、気が付いた時には、読者の魚たちを彼の漁船のデッキに釣りあげ、「友愛と兄弟愛、姉妹愛」、「自我の滅却（仏教用語で言うと「無我」）」「他者のための自己犠牲」の境地へと虜にする。この意味に於いて、ブレイクは、21世紀の預言者とも位置づけられる。

ブレイクは、その余りの先進性によって、また、その神秘的指向によって、狂人と曲解された時期も長かった。彼の有名な「幻視」の数々は、彼が、「此岸」と「彼岸」を自由に行き来する、また、同時に両世界に棲む芸術家であり、また、大英帝国に「革命」を鼓吹する革命家でもあった。ブレイクは、また、のちの20世紀のイエイツ（William Butler Yeats）（1865-1939）が活躍するまでの架け橋ともなりえたのである。この意味からも、ブレイクを歴史と伝統の流れに沿った人類の「精神史」の一コマを区切る芸術家と解釈出来る。

註

- (1) K. とは、Geoffrey Keynes の *Poetry and Prose of William Blake: Edited by Geoffrey Keynes in One Volume.* London: Random House; New York: nonesuch Press, 1946. の略である。続くアラビア数字は、この版のページ数と行数を表す。
- (2) ティル・ナ・ノグとは、後に、W.B. Yeats が命名した西方浄土、常世の国で、永遠の命と若さが

保証されている。

- (3) 岡崎真美「鍊金術の『ニグレド』のパラドックスとブレイクのロンドンの蛇—腐敗する受胎を象徴する蛇（その1）—」（『伊藤廣里教授傘寿記念論文集』）2007年、（伊藤廣里教授傘寿記念 論文刊行会）70頁『鍊金術のパラドックスとブレイクの蛇——腐敗する受胎を象徴する蛇（その1）』（東京、伊藤廣里教授傘寿記念論文集刊行委員会）2007年8月20日。68-73頁。
- (4) 岡崎真美「第10章 ドラゴンはなぜ同時に神と悪魔を表象するのか—ブレイクによる」『ヨーロッパ—ある預言』試論（東京、れんが書房新社）2010年。214-23頁、241-242頁。
- (5) 岡崎真美「鍊金術のニグレドのパラドックスとブレイクの「ロンドン」の蛇—腐敗する受胎を象徴する蛇（その2）—」（*Poebus* 第8号 法政英語英米文学研究会）平成18年12月、29頁。
- (6) 岡崎真美「美しきニュートンの謎—ブレイクは生涯の敵ニュートンを何故図像上美しく描いたのか—」（東京、英宝社）『藤原 博先生追悼論文集-見よ 野のユリは如何に育つかを—』2007年23-37頁。

引証資料

- Ackroyd, Peter. *Blake*. London, Sinclair-Stevenson. 1995. 135-8.
- Blake, William. *Songs of Innocence and of Experience*. Ed. Andrew Lincoln. London: Tate Gallery, 1991. 127-28.
- . *The Continental Prophecies: America: a Prophecy, Europe: a Prophecy, The Song of Los, Edited with Introductions and Notes by D. W. Doerrbecker, Blake's Illuminated Books*. Vol. 4. General Editor David Bindman. London: Tate Gallery, 1995.
- . *The Complete Poems, 2nd ed. Ed. W. H. Stevenson*. London & New York: Longman, 1989.
- . *Poetry and Prose of William Blake*. Ed. Geoffrey Keynes. Complete in One Volume. London: Random House, New York: Nonesuch Press, 1946. 608. 614. 646. 714. 771.
- Bindman, David. *The Divine Comedy by William Blake*. Paris: Bibliotheque de L'Image, 1986. 20.
- Eliade, Mircea, et al. eds, *The Encyclopedia of Religion*. Vol. 3. New York: Macmillan Library Reference USA; Simon & Schuster Macmillan, 1995. 432. 541.
- Gleckner, Robert F. 'Point of View and Context in Blake's Songs'(1957), *William Blake: Songs of Innocence and of Experience*, ed. Margaret Bottrall (Macmillan, recompiled. 1986). 195.
- Girchrist, Alexander. *The Life of William Blake*. London. Cambridge University Press. rev. London. Penguin Books. 1895. 112.
- Lincoln, Andrew. Blake, William. *Songs of Innocence and of Experience*. Ed. Andrew Lincoln. London: Tate Gallery, 1991. 189-91.
- Mazal, Otto and Dagmar Thoss. *Das Croy-Gebetbuch*, 荒木成子・月村辰雄訳『クロイの

時禱書』（東京、岩波書店）1997年。

岡崎真美「永遠界、現象界、ブレイク」日本英語文化学会編（東京、朝日出版社）『異文化の諸相』1999年、46—50頁。

——、「鍊金術の『ニグレド』のパラドックスとブレイクのロンドンの蛇—腐敗する受胎を象徴する蛇（その1）—」（『伊藤廣里教授傘寿記念論文集』）2007年、（伊藤廣里教授傘寿記念論文刊行会）70頁。

——、「経験の歌』における「序の歌」に関する一私論 『テオリア』第22号 （法政大学大学院英友会）63—65頁。

——、「鍊金術のニグレドのパラドックスとブレイクの「ロンドン」の蛇—腐敗する受胎を象徴する蛇（その2）—」（Poebus 第8号 法政英語英米文学研究会）平成18年12月、29頁。

——、「美しきニュートンの謎—ブレイクは生涯の敵ニュートンを何故図像上美しく描いたのか—」（東京、英宝社）『藤原 博先生追悼論文集—見よ 野のユリは如何に育つかを—』2007年23-37頁。

——、「第3章 ウィリアム・ブレイクの文学と視覚芸術への誘い」（東京、文化書房博文社）2008年。81-98頁。

——、「第10章 ドラゴンはなぜ同時に神と悪魔を表象するのか—ブレイクによる」『ヨーロッパ—ある預言』試論（東京、れんが書房新社）2010年。214-23頁、241-242頁。

——、「『シェルーサレム』のプレートーを読む—「渦巻き風」の文脈で読む」—（東京、文化書房博文社）2012年。56-63頁。66-9頁。

——、「病める薔薇」を読む『ふじみ30号』（富士見言語・文化研究会）2009年。23頁。

——、「虎」を読む『ふじみ30号』（富士見言語・文化研究会）2009年。17-29頁。

Solomon, Andrew. *Blake's Job: A Message for our Time*. London: Palamabron press.

1993. Rev. London: British Library.

Cataloguing in Publication Data. 1999. 14.

和治元義博「竜を見たか—イギリス中世から近世におけるドラゴンの文化史」植月恵一郎編著『博物誌の文化学—動物篇』（東京、鷹書房）2003年。2頁、11-12頁。

Williams, David. *Deformed Discourse: The Function of the Monster in Mediaeval THOUGHT and Literature*. Montreal & Kingston: McGill-Queen's University Press, 1996. 205. 209.

何故人々は水を買うのか——水をめぐる社会的状況

新津 尚子・田辺 直行・下村 育世

1 はじめに

現在「水道水をそのまま飲まないこと」は、もはや特別な行為ではない。コンビニエンスストアや自動販売機では当たり前のようにミネラルウォーター¹が売られ、家庭の蛇口に浄水器が取り付けられていることも多くなった。ミネラルウォーター類の国内生産額と輸入額の合計は2011年には2,300億円を超えており（日本ミネラルウォーター協会2012a）、同年の浄水器の普及率は39.6%に達している（日本浄水器協会、2011）。

水道水をそのまま飲まずにミネラルウォーターを買う、あるいは浄水器を使うという行為が一般的になったのは、ここ20-30年のことだ。たとえば、ミネラルウォーターの一人当たりの年間消費量は、約25年前（1986年）には0.7リットル、約20年前（1991年）には2.3リットルだったのが、2011年には24.8リットルと急激な伸びを示している（日本ミネラルウォーター協会、2012b）。また浄水器についても、売上が伸び始めたのは1990年代に入ってからである（二川、1994；日本浄水器協会、2011）²。

それでは何故ミネラルウォーターや浄水器はこの20-30年間に売れるようになったのだろうか。その理由として、飲み水の安全性への不安・不満との関連が指摘されることがある³。例えば次に挙げる2件の新聞記事は、その代表的なものである。

飲み水への不安から、浄水器やパック水が飛ぶように売れる。より安全でおいしい飲み水を供給するにはどうすべきなのか。関東地区の二十三の水道事業体の労働組合が集まった「全水道関東地方本部」は十二、十三の両日、生活者が水道水にどんな悩みを持ち、水道事業体に何を望んでいるかを聞く「水道水一一〇番」を開設する（『毎日新聞』1993.10.7朝刊、下線は筆者）。

毎日の生活に欠かせない飲み水だが、最近は殺菌処理による水道水の味の低下や、水質汚染の不安などから、浄水器を取り付けたりミネラルウォーターを購入したりする家庭も多い。そこで、水道水をそのまま飲むことに対する抵抗感を聞いたところ、「抵抗がある」は、「非常に」「多少は」を合わせ52%で、「抵抗はない」は48%だった（『読売新聞』1997.7.10朝刊、下線は筆者）。

しかし5と6で論じるように、ミネラルウォーターや浄水器の売れ行きが伸びた1990年代、水道水や水源の水質は現実には向上している。またミネラルウォーターの水質についても必ずしも安全とはいえないことが指摘されているのである⁴。つまり、水質に関する諸データからは、水道水や水源の水質悪化が、ミネラルウォーターや浄水器の売上増加を後押ししたとは言えないのだ。

それでは、ミネラルウォーターが売れる背景には、何があるのだろうか。

本稿の目的は、ミネラルウォーターと浄水器の売上が伸びた 1990 年前後を中心に、ミネラルウォーターの普及の経緯、水質のデータ、水をめぐる法整備、そして世論調査や投書欄の記事から読み取ることができる人々の声を通して、ミネラルウォーターの普及を後押しした諸要因について、その関連性を明らかにすることにある。

2 ミネラルウォーターの普及史

日本において、ミネラルウォーターがどのように普及してきたのかをまず概観しておこう（日本ミネラルウォーター協会 2012c）。日本では、江戸時代に「水売り」が存在していた。神田上水、玉川上水による上水道はあったが、上水道が引かれていなかった地域には、水売りが桶に水を汲んで売り歩き、朝夕に人々は水を「買って」いた。「飲料水を買う」という行為 자체は、以前からあったことになる。明治になると、横浜、神戸など外国人居留地で、天然炭酸入りの飲料水が瓶詰され、外国人の飲み水として販売されるようになる。1887 年（明治 20 年）には、横浜で改良水道が創設され、近代的な上水道が普及していった。昭和に入って 1929 年（昭和 4 年）に、ホテル用として「富士ミネラルウォーター」が発売され、高級ホテルで使用されるようになる。高度経済成長さなかの 1960 年代後半から、ウイスキーを提供する店でウイスキーの水割り用として、使用されるようになる。高度経済成長期までのミネラルウォーターは、生活必需品というよりも業務用としての飲料水であったといえる。1980 年代になると、ハウス食品から「六甲のおいしい水」が家庭用に発売された⁵。当初は、紙パックによるものであったが、殺菌処理方法の変更など食品衛生法の規制緩和などがあり、ペットボトルに詰められたミネラルウォーターが登場し、さらにミネラルウォーターの輸入も多くなり、家庭用としてミネラルウォーターが普及し始めた。特に 1989 年、1990 年に飲料大手のサントリーとキリンからミネラルウォーターが相次いで発売され、ミネラルウォーターの販売量が急激に増加しはじめた（図 2.1 「ミネラルウォーターの国内生産量と輸入量の推移」を参照）。また、1990 年には「ミネラルウォーター類」のガイドラインが策定され、品質表示にルールを設けた（農林水産省 1990）。1995 年には輸入ミネラルウォーターの「異物混入事件」があり、翌年の 1996 年には販売量が若干落ち込みを見せたが、ミネラルウォーターの販売量は増加し、その後も増加し続けていった。2005 年以降は、ミネラルウォーターを必要とする社会層への普及が終わったためか、販売量は 250 万キロリットル前後で推移している⁶。このように、1980 年代以降、一般の人々へのミネラルウォーターの普及は進んでいるが、本節では、ミネラルウォーターが何をきっかけにして、一般の人々に普及していったのかを読み解くにあたって、大手 3 社が参入し、販売量が急激に増加しはじめた時期である 1990 年前後を主に見てゆくことにする。

2.1 ミネラルウォーター普及前後のミネラルウォーターの販売用途別の状況

1990 年前後に、ミネラルウォーターが「業務用」と「家庭用」のどちらでどの程度の量が販売されたかを、図 2.2 「ミネラルウォーターの業務用・家庭用の推移」の棒グラフの割合に注目してみる。図 2.2 をみると、1986 年から 1989 年までの 4 年間と比べて、1990 年に家

庭用が急激に増加したことがわかる。1990年は「業務用」はそれほどの増加はみられなかつたが、「家庭用」が急激に増加したことによって、ミネラルウォーターの総量が増加したのである。その後も、主に「家庭用」が増加し続け、1990年以降のミネラルウォーターの販売量の増加は、「家庭用」のミネラルウォーターの販売が牽引していた、とみなすことができる⁷。

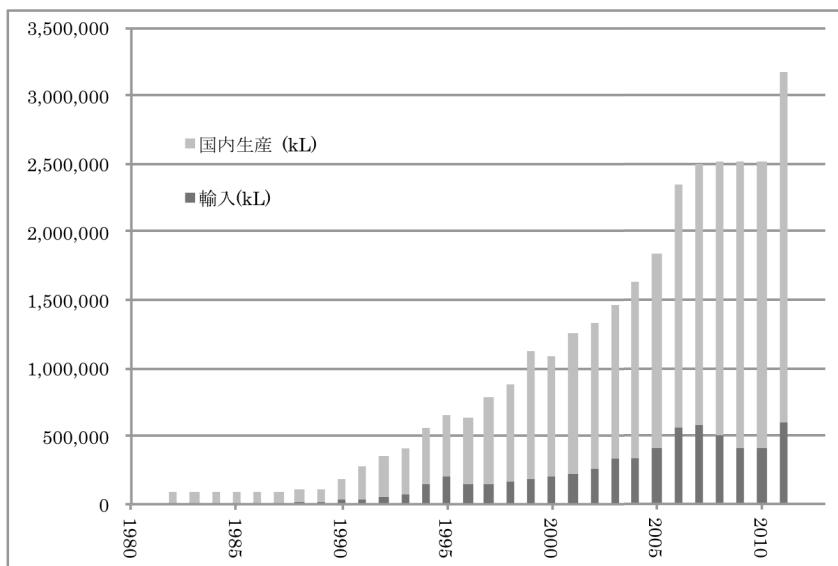


図2.1 ミネラルウォーターの国内生産量と輸入量の推移
(出典: 日本ミネラルウォーター協会, 2012b)

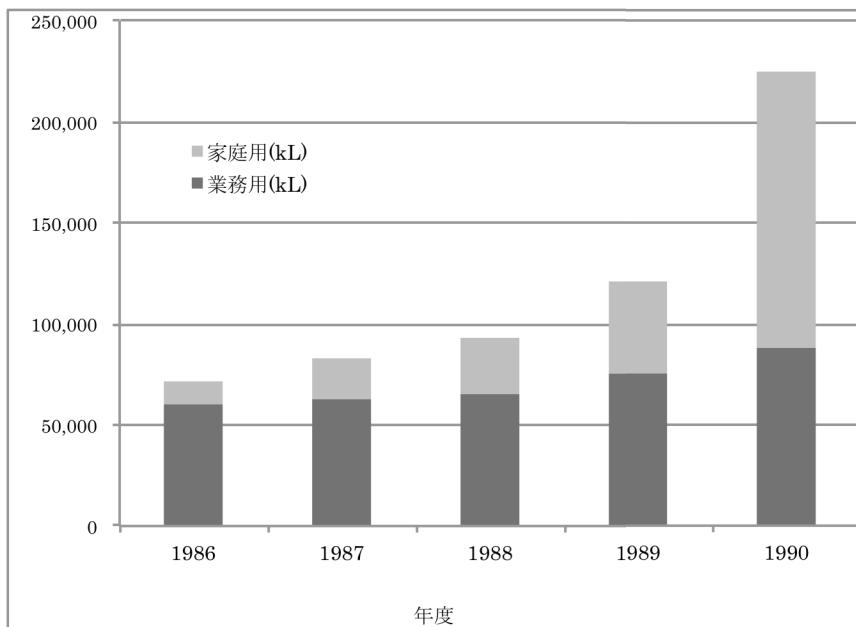


図2.2 ミネラルウォーターの業務用・家庭用の推移
(出典: 日本ミネラルウォーター協会, 2000)

2.2 ミネラルウォーターの普及前後の家庭用ミネラルウォーターの発売

1990年前後にミネラルウォーターの業界内ではどんなことが起こっていたのか、詳しく見てみることにする。ミネラルウォーターは、1983年に「六甲のおいしい水」を家庭用に販売したときには、紙パックの裏がアルミで覆われた特殊紙パック（1リットル）を使用されていた。これは、食品衛生法で加熱殺菌が義務付けられていたこと、前年の1982年にペットボトルの使用が認可されたばかりであったことなどが背景にある。その後、食品衛生法の規制緩和により殺菌方法は多様化され、外国産の輸入量も少しずつ増えていった。さらに、大型のペットボトルも使用されるようになった。1989年にサントリー「南アルプスの天然水」が、1990年にキリン「安曇山水」が相次いで家庭用として発売された。地方の中小企業の販売するミネラルウォーターや宅配を使ってミネラルウォーターを配達するサービスもあったが、ハウス、サントリー、キリンの大手3社の飲料企業が一般消費者向けに参入したことが、ミネラルウォーターの販売量が拡大し始めた初期にあったことは、その後のミネラルウォーターの売上増加の原因の一つであった、と言えるであろう。

2.3 ミネラルウォーター普及期

1990年前後にミネラルウォーターが普及し始めたときには、2リットルの大型ペットボトルでしか小売店で販売されていなかった。容器包装リサイクル法が制定された翌年の1996年に、まだリサイクル法の施行前（同法の一部施行は1997年）であったが（環境省 2012）、それまで500ミリリットルなど小型のペットボトルの使用を自主規制していた飲料業界は使用を解禁し、小型ペットボトルを使用し始めた（全国清涼飲料水工業会 2006）。その結果、自動販売機やコンビニエンスストアで、ミネラルウォーターは他の清涼飲料水とともに並んで売られるようになった。このような飲料容器に対する改革もあり、大型なものから小型のものまでシチュエーションに応じて、また、国内産のものから輸入品まで多様なミネラルウォーターの中から選択できるようになり、一般消費者にとってミネラルウォーターが身近なものになっていった。

以上本節で見てきたように、ミネラルウォーターに関わる食品衛生法の規制緩和などで、国内大手飲料会社が参入し、また輸入品が増え、多様なミネラルウォーターが売られるようになったことが、ミネラルウォーターの普及を促す原因のひとつであったとみなすことができるであろう。

3 水道水をそのまま飲まない人々

前節で述べた通りミネラルウォーターの売上は1990年頃から増加をはじめ、2005年あたりまで売上を伸ばし続けていた。ミネラルウォーターが売れる背景として、人々の水道水に対する不安や不満が指摘されることはあることは1で述べた通りである。それではミネラルウォーターが売上を大きく伸ばした1990年代、人々は水道水やミネラルウォーターについてどのように考えていたのだろうか。本節の目的は、世論調査結果や新聞の投書欄の分析を通して、この問題に迫ることにある。

3.1 飲み水など生活用水への不満：世論調査結果から

飲み水など生活用水への不満について尋ねている全国調査としては、1991年の読売新聞社の世論調査、1994年の内閣広報室の「人と水とのかかわりに関する世論調査」、1997年の時事通信社の「暮らしの中の水に関する世論調査」の3つの調査があった。

表3.1はこの3つの世論調査において、飲み水などの生活用の水について不満があると回答した者の割合である。

表3.1 飲み水など生活用の水に対する不満

1991年	読売新聞社 (N=2187)	あなたは、お宅の飲み水や料理に使う水の水質に、満足していますか、それとも、不満ですか。	32.1%	やや不満・非常に不満
1994年	内閣広報室 (N=2113)	あなたは、生活用の水に満足していますか。それとも不満ですか。	15.5%	やや不満・不満
1997年	時事通信社 (N=1368)	あなたは日ごろ使っている、飲み水など生活用の水について、満足していますか。不満ですか。	26%	やや不満・不満

これらの調査は質問文や選択肢が異なるために、単純に結果を比較することは出来ない。しかし1991年の読売新聞社の調査で「やや不満」「非常に不満」と回答した人が併せて32.1%つまり3人に1人程度いたのに対して、1994年の内閣広報室の調査では「やや不満」「不満」と回答した人が併せて15.5%、1997年の時事通信社の調査では26%と、飲料水など生活で用いる水についての不満を抱く人の割合はこの時期に増えているわけではなく、どちらかというと減少傾向にあることが分かる。

それでは、不満に感じている人たちは、何に対して不満を感じているのだろうか。内閣広報室(1994年)と時事通信社(1997年)の調査では「やや不満」「不満」と回答した人たちに対して、その理由を複数回答で尋ねているが、そこから「おいしさ」、「色・におい」、「安全性」に関する部分を取り出したものが表3.2である⁸。

表3.1と同様、質問文と選択肢が異なることから単純に比較することは出来ないが、この2つの調査を比べると、生活用水に不満を感じている人のうち、「おいしさ」について不満を感じる人は約15.4ポイント増加、「安全性」について不満を感じている人については26.1ポイント増加していることが分かる。なお、表のカッコ内の数字は、生活用水に不満を感じていない人も含めた回答者全体に対する割合を筆者が再計算した数値だが、回答者全体でみた場合も、おいしさと安全性に不満を持つ人の割合が10ポイントほど増えていた。

それに対して、「色・におい」については、生活用水に不満を感じている人の中では、1994年から1997年にかけて10ポイント程度の減少がみられるが、全体の中での比率を考えるとそれほど大きな変化が生じているとはいえない。

表3.2 生活用水に不満を抱く理由

	1994年 内閣広報室	1997年 時事通信社
おいしさ	56.8%(8.8%)	72.2%(18.7%)
色・におい	42.8%(6.6%)	30.9%(8%)
安全性	27.6%(4.3%)	53.7%(14%)

*カッコ内の数字は全体に対する割合を筆者が再計算したもの

つまり、3つの1990年代に行われた世論調査結果からは、この時期に(1)全体としては、生活用の水について不満を感じている人は増えているわけではなく、どちらかというと減少傾向がみられること、(2)ただし、不満を感じる人の中では、「おいしさ」と「安全性」について不満を感じている人が増えていることが分かった。4で詳しく論じるように、かび臭などの異臭味についての被害人口はこの時期(1990年代)ピークを迎えたあと減少する傾向にあった(図4.1)。このことは、世論調査で全体として不満を感じている者の割合が減少傾向にあること、および「おいしさ」と「安全性」について不満を表明する者が増加しているのに対して、「色・におい」について不満を表明している者の割合には大きな変化がないことと関係している可能性がある。

3.2 飲み水など生活用水への不満：新聞の投書欄から

それでは水道水への不満は、この時期の新聞の投書欄ではどのような形で表明されているだろうか。朝日新聞のデータベース(開蔵IIビジュアル)を用いて1988年から1998年までの朝日新聞の「声」欄を検索したところ、水道水の汚染についての言及がある声欄への投書記事は8件あった。このうち、水源の汚染についての言及は6件、塩素などによって人工的に水を浄化していることへの言及は2件あった⁹。5.2で詳しく論じるが、1992年には水道法に基づく水質基準が34年ぶりに改正され、また1994年には水源法二法が成立している。そして声欄で取り上げられている投書もこの時代背景を色濃く反映していた。つまり、この時期は水源の汚染や、浄水の方法に人々の関心が集まった時期と考えることが出来る。この代表的な投書としては次のようなものがある。

確かに都市の水道は取水する水そのものが汚れすぎている。水源の水質を良くすれば、発がん性物質トリハロメタンを生む一因でもある塩素の注入量も確実に少なくて済むのだ。それだけでも事は急がれる。だから環境庁の言い分もわかるが、たとえ次善の策と思われてもここは厚生省に協力して法案を成立させることが先決ではないか(『朝日新聞』1993.11.9朝刊、下線は筆者)。

この記事は一日も早い水源法の成立を望む投書であるが、当時は水源から取水した水に含まれる有機物と、その有機物を浄化するために注入された塩素とが化学反応を起こして生成

されるトリハロメタンが社会問題となっており¹⁰、この投書にも水源の汚染だけではなく、汚染のもとである有機物を殺菌する塩素に対する不信感も現れている。また、この塩素に対する不信感は、1997年以降の投書欄にもたびたび見られる。例えば下の投書は2000年のものだが、上に引用した1993年の投書と同様、水源の汚れと塩素による殺菌、そしてトリハロメタンの生成の問題が語られている。

人間が自然を壊したり、汚したりで川はヘドロ化しているところもある。そんな水を集めて飲料水にするため、たくさんの塩素を使用しなければ殺菌出来なくなっている。

安心していた水道水も、多量の塩素を使用するため、発がん性物質のトリハロメタンが含まれていると知り、だんだん怖くなってきた。

(『朝日新聞』2000.6.10朝刊、下線は筆者)

また2001年の朝日新聞社の世論調査でも、「消毒用の塩素の量が気になることがありますか。ありませんか」という質問に対して、52%と半数が「ある」と回答していた(『朝日新聞』2001.4.07朝刊)。本節の冒頭では、1990年代の中頃に飲料水に不満を抱く者の中で「おいしさ」や「安全性」に対する不満が強くなっていることを明らかにしたが、その背景には水源の汚れとともに、塩素による殺菌に対する不信感があることが推測される。繰り返しになるが次節の図4.1からは、かび臭などの異臭味の被害人口が1990年をピークに減少する傾向をみることが出来る。しかし投書からは、かび臭のもとになる有機物を酸化、殺菌する塩素¹¹への不安が、2000年代に入っても存在していたことがわかる。

3.3 ミネラルウォーターを購入する理由

こうした水道水に対する不安や不満が、ミネラルウォーターの売上増加と関連していることは想像に難くない。そしてこれはミネラルウォーターについての人々の考えを尋ねている1997年の時事通信社の世論調査結果からも裏付けられる(時事通信社 1997)。この調査では、「○○の天然水」といったミネラルウォーターがたくさん出回っていますが、あなたは買ったことがありますか。この中から1つ選んでください」との質問に対して、「いつも買っている」と回答した人は7.5%、「ときどき買っている」と回答した人は25.4%いた。さらに、この人たちを対象にその理由を複数回答で尋ねているが、その理由の上位3つは、「飲み水として、おいしいから」65%、「飲み水として安心だから」34.3%、「水道水がまずいから」33.6%と、水道水への不安感がそのまま裏返しになって現れていた¹²。

4 80年代後半から90年代前半の水道水の水質問題

既にみてきたように、1980年代後半から1990年代前半は、水道水の水質悪化や取水水源の汚染が耳目を集めた時期であった。先に挙げた91年に読売新聞社が行った世論調査でも、約3人に1人は家庭の飲料水に不満を抱いていたことは既に述べたが、水道水に対してとりわけどのような不満を抱えているかについての結果は、「味のまずさ」が最も多かった項目で

31%の人々が気にしており、次いで「不快な臭い」、3番目に「消毒剤による発ガンの可能性」であった（『読売新聞』1991.7.13 夕刊）。当時の公共用水域の水質汚濁に起因する水道水の水質問題として、大きく二つの問題——1. 異臭味問題、2. トリハロメタン問題が指摘されているが（清水 1994: 9）、先の調査の回答で挙げられた「味のまずさ」と「不快な臭い」は異臭味問題、「消毒剤による発ガンの可能性」はトリハロメタン問題に該当すると考えると、世論調査の結果もこれら二つの問題が世間の大きな関心事であったことを裏付ける結果となっている。

水道水の異臭味に関する不満については、新聞の投稿文でも以下のような形で現れている。

我が家は江戸川からの取水で、渇水時期にはまずいを通り越して異臭を放つといった感じです。一度煮てもおいしくなく、いやな思いをしていました（『朝日新聞』1988.7.29 朝刊）。

異臭味被害の大部分は「かび臭」であり、水道水の取水水源である湖沼・ダム貯水池・河川の窒素、磷の流入に伴う富栄養化により発生する放射菌や藍藻類の代謝物質が原因とされる（鏑木 1994: 13）。水質の安全性を確保してもなお、きわめて微量でもこれらが含まれると異臭味を感じさせるため、水源の保全なくしては根絶の難しい水道事業者泣かせの厄介な物質だとされる。異臭味被害がでるほどの水道水であると、水道原水の高レベルの汚染が予想されるため、浄水場における消毒のための塩素投入量が増加し、「かび臭」などのいわゆる異臭味に加え、強い塩素臭も加わった可能性がある。異臭味の発生状況は、図 4.1 の厚生労働省による「水道における異臭味被害の発生状況経年変化」に詳しい。これは、水道原水がかび臭等による異臭味被害を受けて応急的な対応を行った水道事業者等の数と、給水栓で異臭味の被害を受けた利用者の数を、水道事業者等を対象に都道府県を通じて行った調査結果である。これによると、80 年代後半から 90 年代前半の時期は毎年ほぼ 1500 万人に相当する被害が生じており、ピーク時の 90 年度には 2000 万人を突破していた。その後 95 年度までは年間 1000 万人以上の被害を生じさせているが、近年では約 170 万人（2008 年度）と年々被害は縮小傾向にあることからも、水道水の異臭味問題はこの時期にとりわけ大きな被害を伴う社会問題となっていたことがわかる。特に被害の甚大な地域は、淀川水系の水道事業所から配水を受ける地帯と、東京都の金町浄水場から配水を受ける地域で、いずれも都市部を中心としていた。前者は琵琶湖の富栄養化に伴う藻類の異常繁殖、後者は取水口のすぐ上流にある坂川の藻類からの代謝物質が原因といわれる（鏑木 1994: 13）。

もう一つの水道水の問題として当時騒がれたのは、水道水中から発ガン性があるとされる有機塩素化合物トリハロメタンが検出されるといういわゆる「トリハロメタン問題」であった。水道水中のトリハロメタンの検出は、生活の質的低下は招いたとしても水道水の安全性は確保される異臭味問題と違い、人の健康に直接影響するため、水道水の安全性そのものが問われる事態となった。当時の新聞にも、「水道一一〇番」¹³に寄せられた苦情と不安を訴える相談が掲載されている。

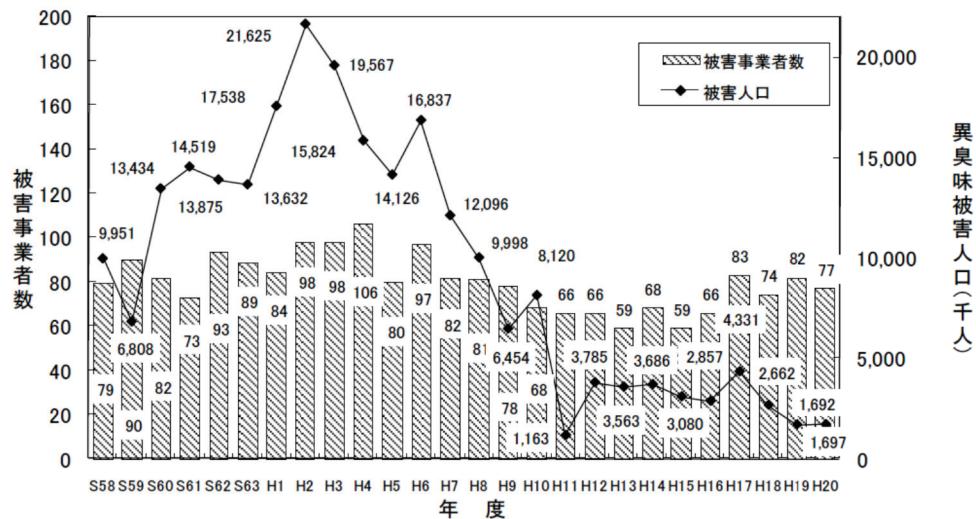


図 4.1 水道における異臭味被害の発生状況経年変化

(出典：厚生労働省 2012)

一一〇番には百十四件の苦情相談が寄せられた。うち七十件は「浄水場の塩素処理の過程で発がん性物質が生じるというが、どうやったら、除去できるのか」「沸騰させれば、飲んでも大丈夫なのか」「農薬はどれくらい水道水に入っているのか」など水道の水質に対する不安を強く訴えるものだった（『毎日新聞』1993.10.27 東京朝刊、下線は筆者）¹⁴。

トリハロメタンは、水道水の取水源に存在する本来的には有毒性のないフミン質などの有機物が、浄水場の浄水処理過程において加えられる塩素との化学反応によって生成される消毒副生成物である。メタン（CH₄）の四つの水素原子のうち三個が塩素や臭素などのハロゲン原子に置き代わった化合物であり、代表的なものはクロロホルム、ブロモジクロロメタン、ブロモホルム、ジブロモクロロメタンの四物質である。当時のトリハロメタンの汚染状況は、1994年4月に厚生省が公表した結果によると、全国の約2,000の水道事業等のうち、トリハロメタン濃度の最大値が過去3カ年において、93年12月に施行された新基準値（総トリハロメタンが0.1ミリグラム／リットル）の70%¹⁵を超えたことのある水道事業等は94事業とされ（厚生省生活衛生局水道環境部 1994: 1）、給水人口にして250万人に及ぶとされている（清水 1994: 10）。この中の一部の水道事業等では、過去3カ年で新基準値を超えている。

水道水中のトリハロメタンの問題がいかに社会的関心を惹いていたかを窺いしれるものとして、「『パニックの恐れ』と水質試験年次報告で発がん物質の検出隠す——北九州市水道局」と題する『毎日新聞』（1996.4.23 西部朝刊）の記事を挙げることができる。この記事では、異常渴水に見舞われた94年9月の北九州市水道局にて、水質基準を上回るトリハロメタンが検出されたにもかかわらず、「公表したら市民は浄水器を買いに走るなどパニックが起きた

と思う。1回ぐらいオーバーしてもすぐ影響の出るものではない」と検査結果を公開しなかったことが記されている。ここからは、当時、トリハロメタンの基準値超えは社会的パニックを惹き起こしかねないと判断されかねないほどに、切迫した問題となっていたことがわかる。さらに付け加えると、この時期は、「トリハロメタンが除去できる」と謳う浄水器の売れ行きが好調となり、性能以上の宣伝がなされたとされる浄水器なども販売され、訴訟事件にまで発展するようになっていた¹⁶。いずれも水道水を直接飲むことが、発ガン性物質を取り入れることにつながるのではないかという不安が引き起こした社会現象であろう。

このような人々の水道水への不安を背景として、安全でおいしい水道水を希求する声が強まっていくのは、当然のなりゆきであった。その動きは、水道水だけにとどまらず、取水水源をも汚染から守ろうとするより広がりをもった運動へつながっていくことになる。

5 水源法二法の制定

5.1 環境保全の時代へ

水道水の信頼が大きく失墜する中、水質問題を解決しようとする行政的対応が図られていく。この対応は、異臭味のない、安全な水を希求する人々の声に後押しされたことももちろんあるが、この時期が日本における水環境行政の転換期であったことも与っている。法整備などに見られる水道水の水質問題に対する行政的対応を見る前に、そのいきさつについて少し触れておきたい。

1992年にブラジルのリオデジャネイロで開催された国連環境開発会議(地球サミット)は、地球温暖化、熱帯林の破壊、海洋汚染といった「地球環境問題」に世界中の注目を集めたきっかけの一つとしてよく知られている。この会議には世界178カ国の代表(約7,000人)やN G O(約14,000人)が集まり、各国の元首・首脳クラスが地球規模の環境問題に対処する戦略について協議を行った(山田ほか 1993: 9; 朝日新聞「地球サミット」取材班 1992: 10)。そして、リオ宣言とアジェンダ21の採択、気候変動枠組条約と生物多様性条約への署名など、地球サミットは地球環境の保護や持続可能な開発の考え方大きな影響を及ぼした(外務省 2012)。

この地球サミットはまた、水行政を含む環境政策にも大きな影響を与えた。リオ宣言の理念の具体的な行動計画であるアジェンダ21では、第18章において淡水資源の質と供給の保護:水資源の開発、管理及び利用への統合的アプローチの適用について明記されている。日本でも、地球サミットをきっかけとして、翌1993年に、環境政策の理念と基本的な施策の方向性を示し、総合的な環境行政展開の枠組みを定める環境基本法¹⁷の制定をみた(日本水環境学会 2009: 16)。宮本によると「環境基本法は、公害対策基本法と自然保全法を廃止してそれにかわるものとして上程されたもので」(宮本 1994: 294-295)あり、その目的は公害対策基本法の修正補完と、地球環境問題を中心とした環境政策を規定することにあったという。そしてこれらを契機として、日本の水環境行政も、戦後の急激な経済発展を背景として顕在化した産業公害に起因する水質汚濁の防止・改善をはかった公害対策基本法の時代から、生態系保全の理念に支えられた予防的対応をはかる環境基本法の時代へと新たな局面を迎えることになった。日本における水道水の水質問題を解決しようという行政的対

応は、安全でおいしい水を希求する世論の後押しだけでなく、大きくは地球環境問題が一国だけの問題にとどまらず世界各国の喫緊の共通課題として認識されるという世界的潮流の影響もあった。

5.2 水源法二法の成立

地球サミットが開催された同 1992 年の 12 月、水道法に基づく水道水質基準の全面的な改正が行われ、翌 93 年の 12 月から施行されることとなった。この改正は、水道の水質基準についての世界的な見直しの動向を踏まえての、日本では 34 年ぶりの抜本的なものであり、WHO 飲料水水質ガイドラインや米国安全飲料水法水質基準などが参考にされ、人の健康の保護に対する基準項目や基準値の大幅な改定がなされた。これは対象を従来の無機物を中心とした 26 項目から、新たに有機化学物質、農薬、消毒副生成物などを加え 46 項目に強化するとともに、砒素、鉛等について従来の基準値を厳しくしたものである。トリハロメタン類についても新基準値が定められた。従来は 4 種のトリハロメタン、具体的にはクロロホルム、ブロモジクロロメタン、ジブロモクロロメタン、ブロモホルムの合計量を総トリハロメタン量として、年間平均値 1 リットル当たり 0.1 ミリグラムを水道における制御の目標値としていたが、新たに総トリハロメタンの基準値を 1 リットル当たり 0.1 ミリグラムのほか、4 種のトリハロメタンの各物質にそれぞれ水質基準が加えられた（厚生省生活衛生局水道環境部 1994）。

水道水の水質はこれで保証されたと思いきや、ことはそれほど単純ではなかった。新基準の施行を 1 年後に控えるなか、取水水源の汚染が深刻な浄水場の中にはあるにもかかわらず、新基準の達成を水道事業者の対応にのみ委ねるのは限界があると断じられるようになってくる。とりわけ、問題となっていたトリハロメタンの制御には様々な制約があった。例えば屎尿や肥料、工場排水などに由来するアンモニア性窒素の汚染の著しい水域においては、塩素の投入量の統御が困難を極める。塩素はアンモニア性窒素との反応で消費されてしまうため、アンモニア窒素の濃度変動に応じて、塩素の投入量をアンモニア性窒素に消費尽くされないレベルで、かつ過剰な残留塩素とならないレベルに制御しなければならない。ところがアンモニア性窒素の汚染水域では、アンモニア性窒素の濃度変動が非常に大きくなる場合がしばしばあり、この塩素の統御はかなりの困難を伴い、結果として消毒副生成物トリハロメタンの生成の制御も難しい（清水 1994）。

こういった問題を検討するために、厚生省は、92 年 11 月より「水道水源の水質保全に関する有識者懇談会」を設置。その結果は、翌 93 年に水道水源の水質保全対策が必要である旨を記す報告書としてまとめられる。懇談会報告書は、新聞等で大きく取り上げられ、ほとんどの全国紙の社説などにおいて水道水源の水質保全対策についての見解を表明したとされる（二川 1994: 9）。以下の『読売新聞』の社説では、各省庁が協力して水道水源の保全に尽くしてほしいという要望が記されている。

だれしも安全でおいしい水が飲みたい。だが、水道水に不安を感じている人は、東京では約半数、大阪では七割もいる。変なにおいや味のする水を飲んでいる人は、全

国で二千万人を超す。(中略)

この問題に関する同省の有識者懇談会の報告書によれば、工場や生活排水、農薬などの影響で水道水が汚染されている。トリクロロエチレンなどの化学物質が基準値を超えた水道水源は、ここ数年で九十四か所にのぼる。発ガン性が指摘されるトリハロメタンの濃度も相対的に高い。(中略)

厚生省は昨年十二月、三十年ぶりに水道水の水質基準の見直しを行い、従来二十六の基準項目を四十六に増やした。しかし、現状では新しい基準を満たす水道水を供給できない恐れもあるという。(中略)

各省庁は繩張り意識を捨て、国民の要望の強い「安全でおいしい水」を実現するため、十分な協議をしてほしい(『読売新聞』1993.2.22 東京朝刊、下線は筆者)。

同じく『読売新聞』の投書欄にも、「安全な水供給へ総合行政を期待」とする読者の声が掲載されている。

一般廃棄物や産業廃棄物の処分場から出る汚水について、厚生省と環境庁はこれまでより厳しい基準作りの検討を始めたという。

両省庁が対立することなく、協力して国民に安全な水を供給するよう望みます。役所の繩張りを超えた総合的な水源保全行政を目指して欲しいものです。

住民にとって大事なのは、豊かで安全な飲み水を手に入れることであって、どこの役所がその権限を担うかではないのです。住民はタテ割り行政の弊害を除き、関係省庁が共同で取り組む総合行政の実現を願っているのです(『読売新聞』1994.2.25 東京朝刊、下線は筆者)。

全般的には、水道水の安全性を確保するために、関係省庁が協力して制度的な仕組みを早急につくるべきだとする論調であった。新聞の社説のみならず、読者の声においても、関係省庁の協力をと要望されるのは、日本の水行政における複雑な問題が背景にある。水道水の水質基準は厚生労働省が所管する水道法に定められるが、河川・湖沼・海域への事業所等の排水基準は環境庁が所管する水質汚濁防止法で定められている。河川・ダム事業、治水・利水・河川環境および下水事業は国土交通省、水源涵養林整備や農村・山村・漁村集落排水事業などは農林水産省、工業用水や工業用水事業および水力発電事業などは経済産業省が管轄しており(2012年現在)、ここからも一元的に水源の水質保全が行えないことが窺える。先の懇談会以降、厚生省においても、関係省庁との調整作業にとりかかったが、関係法律が多く、かつ錯綜しており、その調整に難航した。特に最も関係が深い環境庁は、公共用水域の水質保全対策の代表的法律である水質汚濁防止法の改正による対応で可能と、かみついた(二川 1994: 9)。こういった省庁間の調整の困難さを目の当たりにした反応が、既に見たように、新聞紙上の市民の声にも反映していた。

省庁間の調整に調整を重ねる糺余曲折を経て、1994年3月4日、いわゆる水源二法、すなわち厚生省、農林水産省、建設省主管の「水道原水水質保全事業の実施の促進に関する法

律」(事業促進法)と環境庁主管の「特定利水障害の防止のための水道水源水域の水質の保全に関する特別措置法」(特別措置法)の二法が制定され、同年5月10日に施行された。事業促進法は、異臭味等水道の問題に幅広く対応し、下水道、合併処理浄化槽の整備事業、河川の水質浄化事業等の公共事業の促進をねらいとしていた。特別措置法は、トリハロメタンに限定して、工場排水の規制を主な柱としている。トリハロメタン対策については両法律が適用されるため、一体的な運用が図られることとなるが、事業促進法は、主として生活排水に原因がある場合に、特別措置法は生活排水に加え工場排水も原因となっている場合に適用される点が異なる。

これらの法律は、取水水源の汚染レベルが高い際、水道事業体のみの努力では水道水質基準を満たす水道水を供給できないと判断された場合に適用され、水道事業者が水源の保全を都道府県に要請することが可能となる。二法は密接に関係するため、一方の法律により水道事業者が要請を行った場合、他方の法律による要請も行ったとみなされる。施行から2007年3月末時点で、事業促進法に基づいて8つの水道事業者から計画策定の要請があり、それぞれの都道府県計画が策定された(日本水環境学会編 2009: 188)。水道水質の保全については、水道事業者においてオゾン処理、活性炭処理等の高度浄水処理を導入することにより取り組みが強化されていったこともあり、2012年7月現在、指定水域¹⁸はない(厚生労働省健康局水道課 2012)。

水道水の異臭味問題もトリハロメタン問題も、浄水場などの水道事業者の塩素消毒に代表される浄化処理だけに依存した水道水ではおいしさと安全性は必ずしも保たれず、河川や湖沼などの水道水源にさかのぼって水質保全を行うことが必須であると、広く知らしめることとなった。特にトリハロメタン問題は、浄化に必須とされる塩素消毒がかえってトリハロメタンを生成させるという深刻なジレンマを生むこととなり、塩素消毒によって水道原水は浄化可能であるとする旧来の考え方を再考させ、水道水源の保全も必須であることを周知させる結果となった。水源二法は、湖沼水質保全特別措置法、河川法、下水道法などの一般的な水質保全対策をねらいとした法律ではなく、水道水源の水質保全を直接的にねらいとした初めての法律であり、二法の成立をみて、ここにようやく日本において水道水源の保全に対する法的根拠ができたといえる。

6. 河川、湖沼および水道水の水質の向上

1980年代後半から1990年前半にかけて、既に4で見てきたように、水道水の異臭味問題やトリハロメタン問題が深刻な問題となり、人々の水道水への信頼も大きく揺らいでいた。水道水への信頼が失墜しているさなか、水道水の代替品を求めるかのように、ミネラルウォーターの販売数も増加する。2で述べたことの繰り返しになるが、この時期まではミネラルウォーターは主に「業務用」として販売されていたが、90年を境に「家庭用」が急増し、水を家庭用の飲料水として購入するという行為が急速に広がりを見せている。ほとんどコストのかからない水道水を直接飲むことを控え、金銭的にも運搬労力もかかるミネラルウォーターを買うという行為が選ばれるようになったということは、次の様なことを言うことができよう——この時期から「水」という人間にとて欠くべからざるもの、ミネラルウォーター

一の購入や浄水器の設置などに見られるように、コストをかけて飲むということが家庭においてもなされていった、と。近代的水道が整備されて以降、このことは人々の暮らしの大きな転換点だったといえるが、本節で論じるように、その後水道水や河川および湖沼などの水源の水質はおおよそ向上してきたといえるにもかかわらず、「水」を購入するという行為は続けられていく。

本節では、ミネラルウォーターに代表される「水」を買うという行為について考える前に、1980年代から1990年代にかけて、河川および湖沼の水質がどのように推移していたかを、環境省の公表している環境基準の達成率の状況から見てみることにする（環境省水・大気環境局 2011）。さらに、それらを水源とする水道水の水質がどのように変化したかもみていく（日本水道協会 2012）。最後に、ミネラルウォーターの水質についても考えたい。

6.1 河川及び湖沼の水質の向上

河川および湖沼の水質の環境基準に関しては、水質汚濁に係る環境基準で定められている（環境庁、1971）。環境基準には大きく分けて、(1)人の健康の保護に関する環境基準と(2)生活環境の保全に関する環境基準の二つがある。(1)は人の健康を害する物質、例えばシアンやカドミウムなどの濃度の上限値を定める基準であり、(2)は水質汚濁の状況を示す値の上限値を定める基準である。(1)は、常に監視し続けている項目であり、水質事故時¹⁹については、流域からの突発的な物質の流出により、さまざまな水質項目が問題となるため、ここでは水質事故時を除いた状況を適用範囲と考えることにする。つまり、(1)は、水質の経年変化などの長期的な変化をみるとときには指標としては扱いにくい²⁰。そこで、ここでは水質汚濁の指標として、(2)の生活環境の保全に関する環境基準の代表的検査項目の1つ、河川に対してはBOD（=Biochemical Oxygen Demand、生物化学的酸素要求量）、湖沼に対してはCOD（=Chemical Oxygen Demand、化学的酸素要求量）に注目する²¹。共に、水中にどれだけ有機物が含まれているかを示す。水の中に有機物が多いと、消費される酸素の量が多くなるので、この値は大きい。河川ではBOD、湖沼ではCODと測定方法が異なるが、どちらも有機物の量に注目していることに変わりはない。河川の汚濁に関してはBOD、湖沼の汚濁に関してはCODの1974年から2010年にかけての、環境基準達成率の推移を見てみよう（図6.1）。環境基準の達成率とは、その河川および湖沼の測定箇所のうちどれだけの測定箇所の測定値が、環境基準を満たしているのかの割合を表したものである²²。1970年代には基準を達成した河川は50%程度であったが、年々BODの環境基準達成率は上昇し続け、2010年（平成22年）には達成率が92.5%となった。一方、湖沼のCODの環境基準達成率は、1974年以降1990年代まで40%前後で推移していたが、2003年（平成15年）には50%を超えるようになり、2010年でも50%台を維持している。このように河川も湖沼も全体としてみれば徐々にではあるが、水質が向上しているとみることができるであろう。湖沼の環境基準達成率が河川ほどには良くなく、水質の改善が緩慢なのは、河川に比べると水の循環が悪いため、河川ほどには水質が良くなく、また、何等かの対策をしてから効果が表れるのに時間がかかるためだと考えられるが、全体としては河川、湖沼ともに、水質は改善傾向にあったとみて良いであろう。

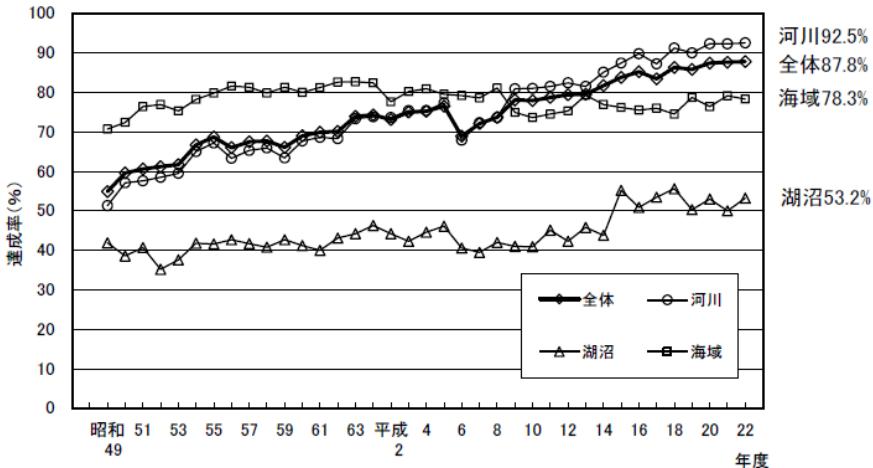


図 6.1 環境基準達成率の推移（環境省、2011: 10）

6.2 水道水の水質の向上

浄水場などの水道事業者は、水源となる「原水」と配水する側の「浄水」の水質を監視し、「安全な水」を供給するだけなく、「おいしい水」を浄水として提供するための設備を拡充している。高度浄水処理とは、浄水場での前処理に塩素を使わず、オゾンや活性炭、微生物などを使った処理をすることで、塩素が水中の有機物と反応してできる副生成物の「トリハロメタン」の生成を抑え、塩素の使用量を少なくし、「安全」で「おいしい水」を提供するための処理である。図 6.2 は、浄水方法別の浄水量を表している。ここで、折れ線グラフが示す値は、浄水量の合計（実線）と高度浄水処理の浄水量（点線）であり、1995 年（平成 7 年）に高度浄水処理の浄水量は 18.95 億キロリットル（合計 165.08 億キロリットル中）で全体の 11.5% しかなかったが、それ以後徐々に増加し、2010 年（平成 22 年）には 52.77 億キロリットル（合計 154.85 億キロリットル中）となり、全体のほぼ 3 分の 1 に増加していることがわかる。

浄水処理方法は、急速ろ過、緩速ろ過、膜ろ過、消毒のみの 4 つの方式に分類される。いずれの方式を採用する場合でも消毒設備を設け、塩素剤による消毒を行うことが義務付けられている。そのため、使用する塩素をなくすることはできないが、高度浄水処理を取り入れることで、使用する塩素の量を減らし、「異臭味」問題に広くは含まれる「カルキ臭」を抑えることや、副生成物の「トリハロメタン」の生成を抑えることが可能となる。また 5 で詳細に述べたように、水道水の水質基準が水道事業者のみの対応では達成できないと判断されたときは、水源二法の適用により、行政的策定も可能となった。

このように、水道水の水源となる河川や湖沼を「環境基準」に照らして管理保全するだけでなく、浄水場においても高度浄水処理などを取り入れて浄水し、「環境基準」を満たした「安全」で、「おいしい」水を供給する取り組みを続けている。

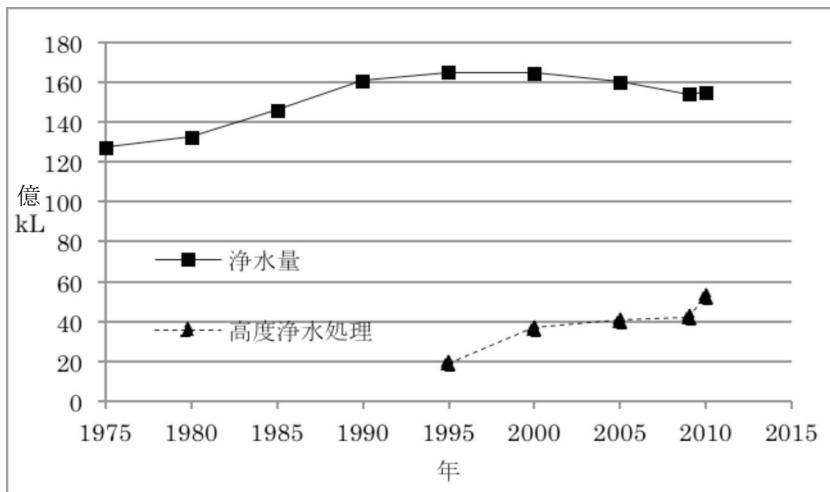


図 6.2 淨水方法別の淨水量（日本水道協会, 2012）

水道水の水質の安全管理をしている水質基準についても見てみることにする。水道水の水質基準は、水道法に基づく省令で定められていて、水道事業者に検査義務のある「水質基準」（健康関連 30 項目と生活上支障関連 20 項目）と、水道水質管理上注意喚起すべき項目である「水質管理目標設定項目」（健康関連 14 項目と生活上支障関連 13 項目）からなっている（厚生労働省, 2003）。4 で問題とした「トリハロメタン」は、「水質基準」として定められている。これらの「水質基準」や「管理目標設定項目」の基準値は、年々規制が強化される方向にある。また、毒性評価が定まらない、浄水中の存在量が不明などの全 48 項目について情報・知見を収集している。このように、さらなる規制を強めようと常に基準の見直しをし、水道水の水質の管理を強化する傾向にある。水道水の水質データは公開されていて、個々の浄水場の原水と净水が「水質基準」を満たしているかどうか常に検査している（日本水道協会, 2012）。個々の浄水場のデータを総合して、「水質基準」項目の値がどのように分布しているかをみると、ほとんどの項目で低い値を示しているが、いくつかの項目、例えば「硝酸態窒素および亜硝酸態窒素」など、「富栄養化」で問題とされている物質では、測定値が大きく分布している（日本水道協会, 2012, 平成 21 年度水道統計水質分布表（原水）平均値）²³。

6.3 水道水はまずいのか

1985 年ころから、水道水がまずくなつたという苦情が多くなり、環境省は「名水百選」を指定し、環境保全の観点から水環境の保護をアピールした。同年に、厚生省水道環境部が委嘱した「おいしい水研究会」は、「おいしい水の水質要件」をまとめた（おいしい水研究会 1985）。 「蒸発残留物」「硬度」「遊離炭酸」「過マンガンカリウム消費量」「臭気度」「残留塩素」「水温」の 7 つの水質項目が一定の数値の範囲にあれば、「おいしい水」と言えるという基準で、快適で安心して飲めることを前提に水の味を良くする要素において基準値を算出している。水道水が「おいしい水」の条件を満たしているかどうかをみる例として、2007 年度の

東京都における水質検査結果は、7項目中5つの水質項目（「蒸発残留物」「硬度」「過マンガンカリウム消費量」「臭気度」「残留塩素」）で、「おいしい水」の条件を満たしていることが分かる²⁴。

6.4 ミネラルウォーターは水道水よりも安全でおいしいのか

3では、1990年代に一般の人々の間で、水道水の「安全」と「おいしさ」に対して不満を抱く者が増えていたこと、そしてミネラルウォーターを買う人たちの間では、ミネラルウォーターを「おいしい」「安心」と思っている者が多かったことを紹介した。そして6.2と6.3では水道水の水質が向上していることを確認した。ここで一つの疑問が生じる——一般の人々が抱いているミネラルウォーターの安全性とおいしさは、はたして客観的な事実に基づくものなのだろうか。ここでは、この問い合わせに答える幾つかのデータを紹介したい。

まず安全性についてだが、1985年に東京都消費者センターのミネラルウォーターなどに対して行ったテストでは、食品衛生法違反にはあたらないものの、水道法の一般細菌の水質基準を超える銘柄²⁵が32銘柄中8銘柄(25%)あった（東京都消費者センター 1985）。比較的最近の例では2005年の名古屋消費者センターのテストでも、16銘柄中3銘柄で一般細菌が確認され、そのうち1銘柄は水道水の水質基準を上回っていた²⁶（名古屋消費者センター, 2005）。

また1995年のミネラルウォーターへの異物混入事件では、輸入ミネラルウォーターにカビが混入していることが判明した後、国産のミネラルウォーターにもカビなどの異物が混入していることが次々と確認され、同年12月の段階で異物が混入していたミネラルウォーターは45銘柄1万本にのぼった（国立国会図書館 1996）。つまりミネラルウォーターは、水道水と比べて安全であるとは言い切れないである。

おいしさに関しても、ミネラルウォーターなどが一概に水道水よりもおいしいとはいえないことが指摘されている（名古屋消費者センター 2005）²⁷。またミネラルウォーターではないものの、名水百選の一つである「観音水」と松山市の水道水とを比較した調査では、(1)両者の水質は、塩素イオン濃度以外ほとんど違いがなかった、(2)高校生を対象とした試飲調査では、「観音水」という偽ラベルをつけた水道水の方が、「水道水」という偽ラベルをつけた観音水よりも、「おいしい水」として選択する者が多かったのである（隅田ほか 2003）²⁸。

なお表6.2は1992年の毎日新聞に掲載されていた水道水とミネラルウォーターの水質を比較したものである。表の一番下は「おいしいとされる範囲」の数値であるが、ミネラルウォーターと比較して水道水がおいしくないとは一概には言えないことがわかる。

これらの事例から、3で明らかになった一般の人々が抱く水道水に対する不安や不満とミネラルウォーターに対する信頼は、実際の「おいしさ」「安全性」に基づいているわけではないことがわかる。

表6.2 水道水とミネラルウォーターの水質

(単位: mg/ℓ)

	蒸発残留物	全硬度	遊離炭酸	過マンガン酸カリウム消費量
水道水				
東京都				
足立区新田	150	75	4.0	2.7
杉並区久我山	140	70	3.0	2.2
練馬区大泉学園町	78	50	3.5	1.4
大阪市				
東成区大今里	93	38	-	2.0
東淀川区小松	107	47	-	2.3
平野区瓜破	108	49	-	2.3
ミネラルウォーター				
名水きょうごく	99	20	4.0	0.9
龍泉洞地底湖の水	114	78	3.5	0.2
南アルプス天然水	77	34	10.3	0.6
六甲のおいしい水	159	101	9.7	0.2
摩周の霧水	98	20	4.4	0.2
Vittel	845	659	18.0	1.0
Volvic	131	64	12.0	1.0
evian	341	402	32.1	0.2
おいしい水とされる範囲	30-200	10-100	3-30	3.0以下

(出典: 『毎日新聞』1992.12.16 夕刊)

7. 何故、ミネラルウォーターが売れるのか?

本稿ではここまで、ミネラルウォーター普及の経緯、飲み水などに対する人々の声、水をめぐる社会問題、日本の水政策の転換、水質の改善などのデータを分析してきた。本節ではこれらを参照しながら、いくつかの試論を交えて「ミネラルウォーターが売れているのは何故か」について考えてみたい。これはまた、水をめぐる重層的な社会的状況を整理する試みでもある。

7.1 水源および水道水の水質とミネラルウォーターの売上との関連

人は生きるために、水を飲まなくてはならない。その意味では水道水への信頼が揺らぎ、安心できない状況であれば、その代替となる水を求める必要がある。高度経済成長期に水環境を汚してまで工場で製品を作り、「健康に害がある物質」を水源に流してきた。さらに、バブル期に今度は、得られたお金で余暇に楽しむゴルフがステータスとなり、ゴルフ場が都市郊外に大量に造成された。その芝生の維持のために大量の農薬が使われ、水道水の水源となる河川や湖沼が農薬で汚染された。また、富栄養化の問題も起り、アオコの発生などにより、直接には健康に害がない「異臭味」が問題となっただけでなく、その殺菌のために大量的塩素が使われ、有機物と塩素が反応してできる発がん性物質「トリハロメタン」が生成されることが指摘されるようになった経緯については4で論じた通りである。

水道水の安全性に対して信頼できなくなった人々の中には、浄水器を水道に取り付けて、異臭味を除去したり、またトリハロメタンのように健康に害がある可能性のある物質を取り除き、少しでも水道水の安全性を高めようとした人たちがいた。また、ミネラルウォーターを小売店で購入したり、宅配で頼んだりなど、水道水以外の飲料水を選択できるようになつたことで、ミネラルウォーターを飲み水として確保しようとした人々もいた。図2.1の1980年代後半から1990年代にかけてのミネラルウォーターの国内生産量と輸入量が伸びている時期は、飲み水としての水道水の代替として、ミネラルウォーターが一般の人々に普及はじめた時期と考えができるのである。

加えて、この時期（1990年代）には、5と6で見てきたように、水源法二法などの法律の整備により水道水の水源の水質が改善され、さらに水道事業者が高度浄水処理を行うことにより、水道水の水質が改善された。しかし人々は「水道水を直接飲む」という行為に戻るのではなく、「浄水器を通して水道水を飲む」あるいは、「ミネラルウォーターを買って飲む」ことを続け、水質も味も改善されてきた水道水を直接飲もうとはせず、「水道水を飲むことに抵抗がある」²⁹ままとなつた。つまり、本稿で示されたことは、ミネラルウォーターが普及はじめる契機には、水源及び水道水の水質悪化との関連が見られたが、水質が改善された以降もミネラルウォーターの売上はそのまま増加し続け、水質の改善との関連はない動きを見せていることである。

7.2 消えない水道水への不安と不満

それでは、何故人々は水道水を飲まないのであろうか。ここで浮き彫りになるのが、主に3で論じた一般の人々の水道水への不安と不満である。水道水の水質基準の改正や水源法二法の影響を受け水源と水道水の水質が改善された1990年代、一般の人々の水道水への不安や不満は解消されたのであろうか——答えは「否」だ。

図4.1からは「かび臭」などの異臭味についての不満は1990年（平成2年）をピークとして減っていることが分かる。異臭味が問題になっていた頃、人々が抱いていたのは水道水に対する「不満」であろう。それは3で紹介した読売新聞社の1991年の世論調査結果で、「飲み水や料理に使う水の水質」に「不満」「非常に不満」を併せて32%いたことにも表れている。

しかしその後は「不満」だけではなく、かび臭のもとになる有機物の除去に塩素などの消毒剤が大量に使用されていることへの「不安」が、人々の声からは伝わってくるようになる。これは例えば3で紹介した2001年の朝日新聞社の世論調査で、消毒用の塩素量が気になることがあるか尋ねる質問に対して、「ある」と回答した人が半数いたことからも明らかであろう（『朝日新聞』2001.4.07朝刊）。また「声」欄に掲載された投書には、この朝日新聞社の世論調査を受けた次のようなものがあった³⁰。この記事は水道に対する不満と不安の両方が表明されている。

朝日新聞の世論調査によると、河川の汚染から「水道離れ」が進んでいるという。我が家も今では、水道水の使用は洗濯、ふろ、食器洗いなどの生活用水に限っている。

我が市は、名古屋市などに比べれば水道水は「うまい」といわれる。それでも消毒剤のにおいがして、生水は飲む気がしない。（『朝日新聞』2001.4.25朝刊）

また塩素への不安は、有機物が化学反応を起こして生成される発がん性物質トリハロメタンへの不安、健康への不安ともつながる。このような、水道水への不満や不安がミネラルウォーターや浄水器の売上を後押しする一つの要因であったことは、容易に推測される。

7.3 いくつかの試論

上では水道水やその安全性に対する不安や不満がミネラルウォーターを飲み続けている一因であることを指摘したが、ここではその他の理由として、2つの可能性を考えてみよう。まず指摘できるのがライフスタイルの変化である。人々はミネラルウォーターを飲む理由として「おいしいから」と答えてはいるが（時事通信社 1997;マイボイスコム, 2009)、6.4で論じたように水道水よりもミネラルウォーターがおいしいかどうかなどといった微妙な味の違いを区別できないことが指摘されている。「おいしい」からというよりもむしろ、「ライフスタイルの変化」の方が大きいと考えられるのではないだろうか。

浄水器の売上、ミネラルウォーターの売上げは伸び続け、1990年には一人当たり 1.6 リットルであったミネラルウォーターの消費量は、現在は若干の変動はあるが、ほぼ毎年同程度の一人当たり 19.8 リットルが購入され、この 20 年間に 10 倍以上となっている（日本ミネラルウォーター協会, 2012b）。これは、現在では、ライフスタイルを変化させた人々への普及が済んだと考えることができるであろう。つまり、ミネラルウォーターを買って飲んでいる人々に対しては、水道水の水質をいくら良くしても「水道水を直接飲む」習慣には戻らない可能性がある。今後の研究により、「ライフスタイルの変化」とミネラルウォーターを飲む習慣との関連を明らかにしていきたいと考えている。一方、ミネラルウォーターを買って飲むことが、ライフスタイルの変化として説明できるのであれば、水以外の清涼飲料水などの売上げ³¹やコンビニエンスストアの店舗数の増加などと関係している可能性がある。

また、「ミネラルウォーターを買って飲む」という行為をイノベーションの1つと考え、その普及という立場から考察することも重要な見方かもしれない。イノベーションの普及の一般論 (Rogers [1995]2003=2007) では、イノベーター、つまり初期の頃に始めた者は、そのイノベーションの理由を良く考えて行動しているが、その後の追随者は、その理由を重視しているというよりも、周囲にいるイノベーターの行ったことを元に、その行為を追随してゆくだけとなる。図 2.1 のミネラルウォーターの国内生産量と輸入量の推移のグラフは、1990年に指數関数的に増加し始め、その後増加し続け、2006年には指數関数的に一定値に落ち込んでいる（図 2.1）。この様子は、一般的な「イノベーションの普及」の S 字グラフで近似でき、「ミネラルウォーターを買って飲む」行為は、「水道水を直接飲む」以外の選択ができる状況が整った 1990 年から、一般の人々に広がっていったと解釈できるのではなかろうか。

たとえば 2.3 で論じた通り、ミネラルウォーターは 1980 年代には小型のペットボトルが飲料業界により自主規制されており、2 リットル入りなどのミネラルウォーターが家庭内で利用されていた。しかし 1996 年に小型のペットボトルの販売に対する自主規制が解禁されたこ

となどから、1990年代後半にはコンビニエンスストアや自動販売機でも、冷えていて小型のペットボトル入りのものや、国産だけでなく輸入品など多用なミネラルウォーターを気軽に購入し、持ち歩くこともできるようになった。その中で、ミネラルウォーターの購入層が変化した可能性を指摘することが出来る。最近(2009年1月)のインターネット調査(マイボイスコム 2009)によると、ミネラルウォーターを購入する理由として、「特に理由はない」と答える人が18.3%いた。水道水の味を直接気にしていない人でもミネラルウォーターを買うようになったといえるだろう。これは上記の「一般の人々に広がった」段階と考えることが出来るのではないだろうか。今後、人々の詳細な行動をさらに考察していくことにより、一つのイノベーションとして描ける可能性がある。

「ミネラルウォーターを購入する」、この日常的に行われている行為の背景には、水源や水道水の水質への不満のみならず、ミネラルウォーター業界の動き、浄水方法への不安、ライフスタイルの変化など様々な要因が重層的に関わっていることが、本稿から明らかになった。また水源や水道の水質向上には、異臭味やトリハロメタンに対する人々の不満の声や、地球環境問題という新たな論点に後押しされた法改正が関係していた。

本稿で論じてきた内容は、飲み水をめぐる諸問題の表層に過ぎないかもしれない。例えば本稿では個々の事例について言及することは出来なかつた。また最後に試論としてあげたライフスタイルや普及理論との関連性も今後の研究課題として残されている。

ただし、ミネラルウォーターの普及が、水道水や水源の水質悪化に単純に後押しされているわけではないことについて、諸データを用いて論証することが出来たこと、そしてミネラルウォーターをめぐる様々な要因を科学的・社会的侧面から同時に描くことが出来たことの意義は大きいであろう。

<注>

¹ ミネラルウォーター類の分類に関しては、農林水産省の「ミネラルウォーター類（容器入り飲用水）の品質表示ガイドライン」（農林水産省 1990）により次のように定められているが、本稿ではこれらをまとめて「ミネラルウォーター」と呼ぶこととする。

- ・ナチュラルウォーター：特定の水源から採水された地下水を原水とし、沈殿、濾過、加熱殺菌以外の物理的・化学的処理を行わないもの
- ・ナチュラルミネラルウォーター：ナチュラルウォーターのうち鉱化された地下水を原水としたものにあたっては「ナチュラルミネラルウォーター」と記載することができる
- ・ミネラルウォーター：ナチュラルミネラルウォーターを原水とし、品質を安定させる目的等のためにミネラルの調整、ばつ氣、複数の水源から採水したナチュラルミネラルウォーターの混合等が行われているものにあっては、「ミネラルウォーター」と記載すること
- ・ボトルドウォーター：ナチュラルウォーター、ナチュラルミネラルウォーター及びミネラルウォーター以外のものについては、「飲用水」又は「ボトルドウォーター」と記載すること

² 表1.1は浄水器本体の出荷台数の経年変化を表したものである。1989年から1992年にかけて急激に出荷台数が伸びていることが分かる。

表1.1 浄水器本体出荷台数(千台)

1981年	118	1990年	2,291	1999年	3,493
1982年	145	1991年	3,630	2000年	3,636
1983年	361	1992年	3,488	2001年	4,213
1984年	1,353	1993年	3,235	2002年	4,106
1985年	649	1994年	3,452	2003年	4,086
1986年	368	1995年	3,361	2004年	3,756
1987年	437	1996年	3,369	2005年	4,009
1988年	495	1997年	3,310	2006年	3,888
1989年	597	1998年	3,479		

(二川(1994)、日本浄水器協会(2011)をもとに筆者が作成)

³ ミネラルウォーターが普及した理由としては、他にも様々な要因が指摘されている。たとえば、サントリー(1997)は、ミネラルウォーターが家庭に密着してきた理由として、ミネラルウォーターのおいしさの浸透、無糖飲料への要望の増加、自然感・天然感と健康志向とのマッチ、水道水など環境の問題、海外旅行の増加などによる水は買うものといった意識の定着などを挙げている。

⁴ たとえば、1995年にはミネラルウォーターにカビなどの異物が混入していた事件では、ミネラルウォーターへの異物の混入が輸入、国産を問わず次々と確認され、同年12月の段階で異物が混入していたミネラルウォーターは45銘柄1万本にのぼった(国立国会図書館 1996)。なお、ミネラルウォーターの安全性については、6.4を参照のこと。

⁵ 富士ミネラルウォーターは、堀内合名会社(現、富士ミネラルウォーター(株))から、「日本エビアン(下部天然鉱泉)」として販売され、1946年より現在の登録商標名となった。また「六甲のおいしい水」は、2010年よりアサヒ飲料が「おいしい水 六甲」として販売している。

⁶ 普及理論との関連性は最終節でまた言及する。なお、2011年は東日本大震災の影響によりミネラルウォーターの売上は大幅に増加し、317万キロリットルとなった。

⁷ 日本ミネラルウォーター協会(2000)では瓶類の容器入りのものを「ウイスキーの水割り用」(以前は「業務用」と分類。本稿でも「業務用」と記す)、それ以外を「飲料用」(同、「家庭用」としている)。

1998年度には、家庭用は830,896キロリットルに増加したが、業務用は57,757キロリットルであった。

⁸ この2つの調査の該当質問文と選択肢はそれぞれ以下の通りである。内閣広報室の調査の質問文:(生活用の水に不満、やや不満と答えた人に対して)どのような点が不満ですか。この中からいくつでもあげてください。(M.A.)、選択肢:飲んでいる水がおいしくない/夏はぬるく、冬は冷たい/水道料金が高い/渴水のために断水や給水制限がある/おいがついている/色がついている/安心して飲めない/その他(内閣府政府広報室 1994)。時事通信社の調査の質問文:(やや不満、不満の人)それは、どうしてですか。この中から、いくつでも選んでください(M.A.)、選択肢:飲んでいる水がおいしくない/飲んでいる水に色やおいがついている/飲んでいる水が安全とは思えない/水の出がわるい/夏はぬるく、冬は冷たい/水道料金が高い/渴水のため、よく断水や給水制限がある/その他/わからない(時事通信社 1997)

⁹ 水道水や水源への汚染に言及があった1988年から1997年の投書は以下の通りである(全て『朝日新聞』の「声」欄に掲載された投書)。

- 1990年2月04日 浄水器求める社会こそ問題
- 1990年11月14日 知らない間に浸透した汚水
- 1991年12月05日 「斑状歯」訴訟は行政にも責任
- 1992年8月27日 不純物混じる水道水が怖い
- 1993年11月19日 水源保全法の成立こそ先決
- 1993年11月26日 水質の汚染に無関心は怖い
- 1995年10月24日 小さな努力でおいしい水に
- 1995年12月12日 最北の大地をゴミで汚すな

¹⁰ トリフォラメントの問題については4を参照のこと。

¹¹ 岡崎ほか(2005)によると、現在浄水場で主に使用されている塩素は次亜塩素酸ナトリウムであり、アンモニア性窒素や有機物の酸化に使われている。

-
- ¹² 一方でミネラルウォーターを「あまり買わない」「買ったことはない」と回答した人たちはその理由として、「水道水で十分だから(41.8%)」、「お金を払ってまで「おいしい水」を飲みたいとは思わないから(29.4%)」「今飲んでいる水がおいしいから(25.3%)」(複数回答)などをあげている。
- ¹³ 「水道一一〇番」は、関東地区の水道労組で組織する全水道関東地方本部が設置し、市民からの苦情や相談を募った。
- ¹⁴ この時期は、ゴルフ場の農薬による河川や湖沼の水質汚染も大きな問題となっていた。
- ¹⁵ この70%については、トリハロメタンが今後基準値を超える可能性が高いと考えられるレベルとして設定したもの、とされる(厚生省生活衛生局水道環境部 1994: 1)。
- ¹⁶ 国民生活センターが行った浄水器テストの結果について、浄水器販売代理店が損害賠償請求を求める訴訟をしたことなどが知られる。訴訟は棄却されている。
- ¹⁷ 環境基本法の附属・関連法令として「水質汚濁に係る環境基準について」「地下水の水質汚濁に係る環境基準について」「水質汚濁防止法」「湖沼水質保全特別措置法」「特定水道利水障害の防止のための水道水減水域の水質の保全に関する特別措置法」「下水道法」など水に関する様々なものがある(江頭ほか編 2012)。
- ¹⁸ 「指定水域」とは、「その水を水道原水として利用する水道水において特定水道利水障害が生じるおそれがあると認められる水道水源水域であって、水道事業者がその水質の汚濁の状況に応じた措置を講ずることにより特定水道利水障害を防止することが困難であり、かつ、特定水道利水障害を防止するため水質の保全に関する施策を総合的かつ計画的に講ずる必要がある」(清水 1994: 25-6) 水域を指す。「特定水道利水障害」も重要な概念であるが、特定水道利水障害とは「水道水が、水道原水の浄化処理に伴い副次的に生成する物質であって人の健康に係る被害を生ずるおそれがあるものとして政令で定める物質に係る水道水質基準を満たさないこと」(清水 1994: 24) とされる。
- ¹⁹ 異常水質には、人為的に発生する水質事故と、洪水時、渴水時の水質悪化など自然現象による異常水質がある。水質事故には、人の健康の保護に関する環境基準項目(健康項目)が基準値を上回った場合、過去に観測された水質濃度の範囲から逸脱した場合、そのほか、本来自然界に存在しない人工的な有害物質が定量下限値を超えて検出される場合がある。
- ²⁰ (1)人の健康の保護に関する環境基準は「日間平均」をとった値で、(2)の生活環境の保全に関する環境基準は「年間平均」をとった値で示される。このことからも、数年単位での長期的な水質の変化を見るには、(2)の生活環境の保全に関する環境基準がより適しているといえる。
- ²¹ 有機物が多い水質の水を水源とする水道水は「カビ臭」がし、浄水の過程で殺菌するための塩素量も多く投入しなくてはならず、塩素と有機物が反応して生成される「トリハロメタン」の生成量が多くなる可能性が指摘されていて、本稿で問題にしている「異臭味」に関わる重要な水質項目の一つである。また、BODやCODは水中の有機物の量の指標としていくつかの問題があることが指摘されているが、過去のデータが蓄積しているため、ここではこれらの値を有機物による汚濁の指標として用いて経年変化をみる。
- ²² 環境基準の達成率は、河川や湖沼をその水質および用途により AA から E までの 6 つの類型にわけ、類型ごとに環境基準値を設けて達成したかどうかを判断している。そのため、より細かい水質の変化が現れるような指標になっていると考えられる。
- ²³ 水質基準値は通常、その水を一日 2 リットル、一生飲み続けても健康に害のない値に定められている。「平成 21 年度水道統計水質分布表 平均値」(日本水道協会、2012) の表で、水質基準項目の一つ「硝酸態窒素および亜硝酸態窒素」は、原水では 5230 件中 9 件が「水質基準」を超えており、浄水ではすべての浄水場で「水質基準」を満たしている。
- ²⁴ 条件を満たしていない二つの項目は「遊離炭酸」と「残留塩素」である。前者の「おいしい水」の基準は 1 リットルあたり 3.30mg であるが、実測値(平均)は 2.3g であった。また後者の「おいしい水」の基準は 1 リットルあたり 0.4mg 以下であるが、この実測値(平均)は 0.6mg であった。
- ²⁵ このテストではナチュラルミネラルウォーター、ミネラルウォーター、ボトルドウォーター、清涼飲料水(海洋深層水を含むもの)のテストが行われている。
- ²⁶ 一般細菌が検出された銘柄に対して、別のサンプルで行った 2 度目のテストでは、いずれの銘柄からも一般細菌は検出されていない。
- ²⁷ おいしさについては、1992 年の『毎日新聞』に以下のようないいきが掲載されている。「千葉県、北海道、東京都世田谷区など各地の消費者センターが、ミネラルウォーターの試買テストをし、水道水と比較している。結論は「水質にそれほど違いは認められない」(世田谷区の調査書)と、どこも悲観的だ。外国産の場合、ミネラル分や遊離炭酸が多く、おいしい水もあったが、国内産は水道水と変わらなかつたり、むしろ少ないケースさえあった。(『毎日新聞』1992.12.16 夕刊)」
- ²⁸ また、高橋ほか(1990)が行った試飲調査でも、同様の研究結果が得られている。
- ²⁹ インターネット調査(マイボイスコム、2009)では、ミネラルウォーターを購入する理由として 28.7%

の人が「水道水を飲むことに抵抗がある」と答えている。

³⁰ ただし、2003年あたりからは水道水のおいしさや安全性について主張する投書がみられるようになる。

「日本では水道水は安心して飲めます。よりおいしい水を求めるのも悪いとは思いません。でも少し手をかけて浄水器を通すとか、沸騰させてレモンを1、2滴加えて冷やすと、おいしく飲めるものです。「まざい水」と思わないで、水道水を見直してみませんか。」(『朝日新聞』2003.6.13朝刊)

「確かに東京では、水道水のまざい時代が長く続いた。カビ臭い、タマネギの味がする、カルキのにおいが強いなどと悪評紛々だった。私もペットボトル入りの水を買ったことがある。だが今は違う。水道水ははつきりと良くなつた。」(『朝日新聞』2007.1.26朝刊)

³¹全国清涼飲料工業会の統計(全国清涼飲料工業会、2012)によると、ミネラルウォーターだけでなく、茶系飲料やスポーツドリンクなど他の清涼飲料も同様な販売の伸びを示している。

【文献】

朝日新聞「地球サミット」取材班編, 1992, 『「地球サミット」ハンドブック : In our hands Earth Summit '92』 朝日新聞社.

二川一男, 1994, 「安全で良質な水道水の確保のために①——水道水源の生活排水等による汚染に対処する総合的仕組みを確立」『時の法令』 1480 : 6-27.

外務省, 2012, 「国連持続可能な開発会議（リオ+20）」, (2012年10月4日取得,
http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/kankyo/rio_p20/gaiyo.html).

時事通信社, 1997, 「暮らしの中の水に関する世論調査」『時事世論調査特報』平成9年9月11日.

鎌木儀郎, 1994, 「厚生省における水道原水保全の考え方と対策の動向」『資源環境対策』 30 (3) : 10-17.

環境庁, 1971, 「水質汚濁に係る環境基準について」, 環境庁告示第59号, 昭和46年12月28日.

環境庁, 1985, 「名水百選について」, 環境庁水質保全局水質規制課, 昭和60年3月28日,
(2012年10月8日取得, <https://www2.env.go.jp/water-pub/mizu-site/meisui/info/kijyun.html>).

環境省水・大気環境局, 2011, 「平成22年度公共用水域水質測定結果」,
<http://www.env.go.jp/water/suiiki/h22/full.pdf>, 2012.9.23).

国立国会図書館, 1996, 「第136回国会 環境委員会 第7号」, (2012年9月28日取得,
<http://kokkai.ndl.go.jp/SENTAKU/syugiin/136/0378/13605240378007a.html>).

厚生労働省, 2003, 「水質基準に関する省令」, 平成15年5月30日厚生労働省令第101号, 最終改正: 平成23年1月28日厚生労働省令第11号.

厚生労働省, 2012, 「水質汚染事故による水道の被害及び水道の異臭味被害状況について」,
(2012年9月30日取得, <http://www.mhlw.go.jp/topics/bukyoku/kenkou/suido/kikikanri/dl/03c.pdf>).

厚生労働省健康局水道課, 2012, 「有害物質等に関する環境法令の規制等について」, (2012年10月7日取得, <http://www.mhlw.go.jp/stf/shingi/2r9852000002gthr-att/2r9852000002gtnk.pdf>).

厚生省生活衛生局水道環境部, 1994, 『水道事業等におけるトリハロメタンの現況について』

(非売品) .

マイボイスコム, 2009, 「ミネラルウォーターの飲用（第4回）」, (2012年10月8日取得,
http://myel.myvoice.jp/products/detail.php?product_id=12605) .

宮本憲一, 1994, 「地球サミットとアジア・日本の環境問題」エルンスト・ウルリッヒ・フォン・ワツゼッカー『地球環境政策 地球サミットから環境の21世紀へ』有斐閣, 288-306.

内閣府政府広報室, 1994, 「人と水とのかかわりに関する世論調査」(2012年10月7日取得,
<http://www8.cao.go.jp/survey/h06/H06-09-06-05.html>, 2012.10.7).

名古屋消費者センター, 2005, 「最近の容器入り飲用水（ミネラルウォーターなど）と水道水の比較について」(2012年10月7日取得, <http://www.seikatsu.city.nagoya.jp/test/index2.htm>) .

日本浄水器協会, 2011, 「浄水器・浄水シャワーに関する調査結果」, (2012年10月4日取得, http://www.jwpa.or.jp/jwpa_tmp/aq_ch.html).

日本ミネラルウォーター協会, 2000, 「ミネラルウォーター類の生産動態調査について」, 『日本ミネラルウォーター協会報』(62) : 5-16.

日本ミネラルウォーター協会, 2012a, 「ミネラルウォーター類 国産輸入の推移」, (2012年9月28日取得, http://minekyo.net/public/_upload/type017_5_1/file/file_13316980387.pdf).

日本ミネラルウォーター協会, 2012b, 「ミネラルウォーターの1人当たり消費量の推移」, (2012年9月28日取得, http://minekyo.net/public/_upload/type017_5_1/file/file_13482094884.pdf).

日本ミネラルウォーター協会, 2012c, 「日本のミネラルウォーターの歴史」, (2012年9月20日取得, http://minekyo.net/public/_upload/type017_11_6/file/file_12445342311.pdf).

日本水環境学会編, 2009, 『日本の水環境行政 改訂版』ぎょうせい.

日本水道協会, 2012, 「水道水質データベース 水質分布表(2007年～2009年)」, (2012年10月8日取得, <http://www.jwwa.or.jp/mizu/list.html>).

農林水産省, 1990, 「ミネラルウォーター類(容器入り飲用水)の品質表示ガイドライン」, 平成2年3月30日 食品流通局長通達2食流第1071号, 改正 平成7年2月17日 7食流第398号.

おいしい水研究会, 1985, 「おいしい水について(資料)」『水道協会雑誌』(54):76-83.

岡崎稔・鈴木宏明, 2005, 『科学で見なおす 体にいい水・おいしい水』技報堂出版.

太田進, 1994, 「環境庁における水道水源水域の水質保全の考え方と対策の動向——特定水道利水障害防止のための水道水源水域の水質の保全に関する特別措置法案の概要とその背景」『資源環境対策』 30 (3) : 1-9.

Rogers, Everett M., [1995] 2003, Diffusion of Innovations, New York : Free Press.

(=2007, 三藤利雄訳『イノベーションの普及』翔泳社).

サントリー, 1997, 「家庭用ミネラルウォーター飲用動向調査」『食の科学』光琳(10): 48-59.

-
- 清水康弘, 1994, 「安全で良質な水道水の確保のために②——水道水源水域における消毒副生成物（トリハロメタン等）対策」『時の法令』 1481 : 6-40.
- 総理府広報室, 1999, 「地球環境とライフスタイルに関する世論調査（平成 10 年 11 月）」, (2012 年 10 月 4 日取得, <http://www8.cao.go.jp/survey/h10/earth.html>).
- 隅田 学・山岡 武邦・永野 美幸, 2003, 「生活における水道水の役割の変化(1)水道水とミネラルウォーターに対する高校生の意識」『愛媛大学教育実践総合センター紀要』(21):39-48.
- 高橋 泰子・今泉 幸子, 1990, 「ミネラルウォーターの嗜好調査」『日本女子大学紀要. 家政部』(37): 83-87.
- 東京都消費者センター, 1985, 『おいしい水—ミネラルウォーター類（1985 年）（試買テスト・シリーズ〈59-5〉）』 東京都消費者センター.
- 江頭憲治郎・小早川光郎・西田典之・高橋宏志・能見善久編, 2012, 『六法全書 平成 24 年版 1』有斐閣.
- 山田健治・伸上健一編, 1993, 『地球サミットを超えて：協調分散型社会の環境プランニング』成文堂.
- 全国清涼飲料工業会, 2012, 「のみもの情報館 清涼飲料の生産量推移（1992 年～2011 年）」(2012 年 9 月 8 日取得, <http://j-sda.or.jp/statistically-information/stati02.html>).
- 全国清涼飲料工業会, 2006, 「清涼飲料の 50 年」 (2012 年 9 月 23 日取得, <http://j-sda.or.jp/for-consumers/50years.html>).

男性ファッション雑誌の「お洒落」表現 —日・韓の雑誌を比較する—

具 軟和

1. はじめに

1. 1. 本論の目的

本研究の目的は、男性雑誌の中でもファッション雑誌を中心にその表現を調べ、現代のファッション雑誌において男性の「お洒落」についてどのような表現が表れているのかを観察する。それに加え、男性雑誌のメッセージの送り手である書き手側が使用するお洒落の表現内容もともに分析する。これまでの男性雑誌の研究と言えば、主に社会学のジェンダー論の視点で書かれた坂本(2005)「女性・男性雑誌とジェンダー規範、ファッション意識」、辻(2009)「男性雑誌におけるジェンダーの表象分析」、メンズセンターの中村ほか(2000)「男性雑誌とジェンダー」などが代表的なものとして挙げられる。

しかし、文章・文体論の視点から語に注目した研究は少ない。本論は男性雑誌の内容のなかでもファッション関連の記事に注目し、具体的にどのようなことばで男性の「お洒落」を表現しているのか、その現状を観察する。さらに、日本と韓国の男性ファッション雑誌を比較することにより、日本の雑誌の特徴を浮き彫りにできると考え、日本と韓国の雑誌から現在人気がある男性のファッション雑誌を選び、観察を行ったⁱ。

1. 2. 調査方法と資料

具体的な調査方法は、日本と韓国の男性雑誌をそれぞれ4冊選び、そのなかに表れるファッションに関連する記事の中からファッションの特色を述べていると判断した表現のみを抽出した。それらには、タイトル、リード文(小見出し)、キャプションを全て含む。そして、その内容から「お洒落」を表現していると推定される用語が表れた文のみを調査の対象にし、判断が難しいものや曖昧な表現、また、商品の特徴の描写に留まった表現は外したⁱⁱ。

調査の資料は次の<表1>の通りである。

2. 日本の男性雑誌における「お洒落」

2. 1. 語の使用状況

まず、「お洒落」の属性を内包している語、また、そのような印象を受ける語が含まれている文をすべて抜き出し、それらを分類、観察することにより、男性雑誌が表現している「お洒落」のイメージを捉えることが出来ると考える。対象とした文の数は<表2>の通りであるⁱⁱⁱ。

<表1>調査資料

日本の雑誌		韓国の雑誌	
2nd (セカンド) 2012年9月号	(株) 横 (えい) 出版	ARENA HOMME 2012年7月号	(株) ソウル文化
GQ JAPAN 2012年8月号	コンデナスト・ジャパン	GQ KOREA 2012年7月号	DUSAN マガジン
Men's non-no (メンズノンノ) 2012年8月号	(株) 集英社	Esquire 韓国版 2012年7月号	(株) ガヤメディア
LEON (レオン) 2012年8月号	(株) 主婦と生活社	Maps7月号	Infinite MediaInc

<表2>分析の対象とした文数 (日本)

雑誌名 (4種類)	文数 (計 449)
2nd (セカンド)	138
GQ JAPAN	32
Men's non-no	161
LEON (レオン)	118

対象とした 449 個の文に表れている「お洒落」の属性を持つ表現を詳しくみると次のようなものが出現している。それらを出現回数が多いものから順に並べると<表3>の通りである。

<表3>に、対象にした 449 個の文から 10 回以上出現したものを見、もっとも出現数が多いものから 12 語を並べた^{iv}。これらの全ての出現回数は、233 回である。

の中には<表3>には含まれていないが、例えば No.5 の「今」という語は「現在」、「旬」という類似した意味を有する異なる表現で使用されているケースも見られた。しかし、ここでは数量的な観察を優先し、意味的な内容は後項で詳細に述べることにする。

代表語 12 種の語の出現延べ数は 233 回であり、もっとも出現数が多かった語は 4 回使用されていた「上品」であった。そして、次に多かったのは、「男らしい」ということばであり、これは男性雑誌ならではの特徴とも言えるだろう。その次に「大人」という表現が多数出現した。それから、さらにその次に流行の先端を紹介するファッション雑誌というジャンル的要素から「お洒落」、「今」のような語の使用が多く見られた。しかし、もっとも多いだろうと予測していた「お洒落」という表現はそれほど出現数は多くなかったが、それと類

似した意味を持つ「カッコいい」(13回)、「洒脱」(4回)などの語と合わせると出現回数はかなり増えると思う。

<表3>「お洒落」をイメージする上位12語（日本の男性雑誌）

No	語		出現数	No	語		出現数		
1	上品	上品 (42)	44	5	今	今っぽい(5)	16		
		品よく (2)				今っぽく (3)			
2	男	男らしい(12)	35			いまっぽさ(1)	16		
		男らしく(9)				今季のムード(1)			
		男らしさ(8)				今季らしい(1)			
		男っぽい(1)				今年らしい(2)			
		男っぽく(1)				今日的(2)			
		男っぽさ(3)				今の気分(1)			
		男気あふれる (1)				セクシー	～に、～な		
		大人 (24)、 オトナ(2)				クール	15		
3	大人	大人な(1)	32	7	クール	クール (13)	14		
		大人っぽい(3)				超クール (1)			
		大人っぽく(2)		8	格好いい	格好いい (11)	13		
		お洒落 (5)、 オシャレ (4)				格好よく (2)			
4	お洒落	お洒落な (4)	19	9	主張	主張 (3)	12		
		お洒落に (2)				主張のある (9)			
		洒落者(1)		10	都会	都会的 (10)	12		
		お洒落度 (1)				都会っぽい (2)			
		洒落気 (1)		11	リッチ	、～な (11)	11		
		しゃれたかんじ (1)				不良 (4)			
				12	不良	不良っぽい (3)	10		
						不良っぽさ (2)			
						不良な (1)			

以下に上位の12語を含め、そのほかのお洒落をイメージしていると推定した総24語の298回の各使用率を<表4>にまとめる。

調査対象にした449個の文のなかに「お洒落」をイメージすると推定される語は298回出現し、データの約66%の割合を占める。それらの語種を調べると、漢語「上品、お洒落、存在、主張、都会、魅力、上級、秀逸、上手、洒脱、個性、優等、知的」が13語も使用さ

れ、49%（143/298 語注）であり、お洒落を表す表現として占める割合が大きく、混種語である「カッコいい」を含め、和語は「男、大人、伊達男、今、不良（ワル）」6語であり、38%（110/298 語注）を占める、そして外来語は「セクシー、クール、リッチ、スマート、インテリ」の5語が使用され、15.5%を占めている。国立国語研究所の語彙調査によると、2002 年に出た小学館の『新選国語辞典（第 8 版）』では辞書の見出しレベル（異なり語数）で外来語が 9% の割合を占めているという。これは延べ語数で見ると 1956 年の資料と比べ、2.9% から 12.4% と増えていることを明らかにしたものである。また、同研究所からの調査によるものとして、雑誌 70 誌の中に表れた語種の構成（異なり語数）を調べた結果、40 年前に比べ、外来語は 9.8% から 34.8% まで使用が増えているという結果が示されている^v。その一例として、今回の男性雑誌にも次のようなキャプション文が多く見られた。

- ラフなスタイルに効かせのボストン！ （LEON、2012 年 8 月号）
- コンセプチュアルなライン。 （2nd、2012 年 9 月号）
- エスニックティストのプレスやバングルで、今っぽくブラッシュアップしてみよう。 （メンズノンノ、2012 年 8 月号）

上の例に見られるように一つの文に 3 つ、4 つもの外来語が交じった文が多く、その使い方が際立つ。しかし、内容の詳細を見ると、お洒落を表現するより、主にファッションの一部となる服やカバンなどの商品名、あるいはアイテムの詳細を描写するための表現として使用している傾向が強い。その反面、「お洒落」をイメージする表現には漢語や和語が多いという傾向が見られる。

＜表 4＞「お洒落」をイメージする用語の各出現率（298 回/総文数 449 中）

No	語	回数	使用率	No	語	回数	使用率
1	上品	4 4	9.8%	1 3	不良（ワル）	1 0	2.22%
2	男	3 5	7.8%	1 4	魅力	9	2%
3	大人	3 2	7.1%	1 5	上級者	8	1.73%
4	お洒落	1 9	4.23%	1 6	秀逸	7	1.55%
5	今	1 6	3.5%	1 7	上手	5	1.11%
6	セクシー	1 5	3.34%	1 8	個性	5	1.11%
7	存在（感）	1 5	3.34%	1 9	伊達男	4	0.86%
8	クール	1 4	3.11%	2 0	洒脱	4	0.86%
9	カッコいい	1 3	2.89%	2 1	スマート	3	0.66%
1 0	主張	1 2	2.67%	2 2	優等生	2	0.44%
1 1	都会	1 2	2.67%	2 3	インテリ	2	0.44%
1 2	リッチ	1 1	2.44%	2 4	知的	1	0.22%
＜お洒落をイメージする語数＞（298）							合計
＜調査対象の文数＞（449） = 6 6 %						298	66%

2. 2. お洒落の様相

2. 2. 1. 外面的描写と内面的描写

次に、<表4>に前項に提示した各々の表現の言語的意味を調べ、「お洒落」を外観的因素で表現しているのか、内面的な要素で表現しているのかを分析する。詳細に言えば、「お洒落」のメタ言語的意味^{vi}を重視した表現と、それに近接した類義表現は「外面的描写」とし、そうではないものは「内面的描写」と分類する。それらを<表5>にまとめる。

<表5>外面的描写と内面的描写の分類表（日本の男性雑誌）

外面的 描写	外観的因素	お洒落	1 9	1 7 1	2 5 6 (86%)	総 2 9 8 (100%)			
		お洒脱	4						
		格好いい	1 3						
		伊達男	4						
		魅力 (的)	9						
		セクシー	1 5						
		クール	1 4						
		スマート	3						
		リッチ	1 1						
		男らしい	3 5						
	価値的因素	大人	3 2						
		不良っぽい	1 0						
		存在感	1 5	7 1					
内面的 描写	知的因素	上品	4 4	4 2 (14%)					
		都会的	1 2						
		流行的因素	今っぽい						
		1 6	1 6						
	評価的因素	上級者	8				1 3		
		優等生	2						
		知的	1						
	能力的因素	インテリ	2						
		上手	5				1 2		
		秀逸	7						
		主張する	1 2				1 7		
		個性 (的)	5						

<表5>の実際の使用例をいくつ挙げよう。

<外面的描写の例>

- 白パンに合わせてみるというのも、実にイタリアらしい色合せで、わかりやすいお

洒落ですな。

(LEON、2012年8月号)

- 「～『やりすぎだろ』ってぐらいのお洒落度がカッコいいんです。」
(2nd、2012年9月号)
- アメカジベースに伊達男風のドレス要素を加えて上品に格上げ。
(メンズノンノ、2012年8月号)

<内面的描写の例>

- シンプル・イズ・ベストなアイテム選びだが、醸し出す雰囲気は上級者。
(2nd、2012年9月号)
- レザーベルトなどオーセンティックな小物たちが、控えめながら、さりげなく主張する。
(LEON、2012年8月号)
- 赤という最旬カラーで個性を発揮したい。
(GQ JAPAN、2012年8月号)

日本の男性雑誌における「お洒落」をイメージする語は、語の性質から判断した場合、圧倒的に「外的描写」が多いことが判る。外的描写の中でもっとも多かった「男らしい(代表語)」(類義表現としてこのほか、男らしさ/男っぽい等を全て含む35個、表3を参照)、「大人(代表語)」(このほか、大人っぽい/大人な等を含む32個、表3を参照)は、男性の内面的要素の逞しさ、力強さとは捉えにくく、外観的男性美を表現しているものと捉える。また、「大人」という語も厳密にはその具体例を一つ一つ取り上げ、意味合いを分析すべきであるが、今回は子どもや若者の反対の意味として考え、外観的要素として捉えた^{vii}。ほかの「上品」、「今っぽい(代表語)」(表3を参照)という用語があるが、「上品」の意味としては「品質が良い」のほかに外観的に「幼稚ではない」、あるいは「落ち着いて重みがある」、「ファッショントンのセンスのアップ」などの多様なイメージとして使用されているように見受けられる。

それから、「不良」(「ふりよう」と書いて“ワル”と読む)ということばは、最近雑誌のみではなくメディアでもよく接するが、この言葉は今回のデータ収集に使用した雑誌『LEON』が提唱した、不良がかかった中年男性(おやじ)のファッショントンを示す語でちょいワルおやじや、チョイ不良おやじなどとも表記される^{viii}。ほかにも、グラットくる色気のある男性、セクシーな魅力が強い男性という意味の「グラ男」やモテオヤジ、伊達ワルなど多少挑発的にも感じられる新造語までもが登場している。「大人」や「不良」など雑誌で使われる語の詳しい分析や文脈上の意味合いに関しては紙面の都合上、今回は割愛させていただいた。

3. 韓国の男性雑誌における「お洒落」

3. 1. 語の使用状況

まず、韓国の男性雑誌は日本の雑誌と違って、大きく3つの違いがある。

表面上の違いとして(1)広告の量が圧倒的に韓国雑誌の方が多い。(2)雑誌全体においてファッショントン記事の量が日本の雑誌に比べ、非常に少ない。(3)視覚的な訴えが多く、文の数がかなり少ない。という3点が挙げられる。女性誌を対象にした別の論文でもこのような傾向が見られたが、日本と韓国の雑誌を比較した場合に、ファッショントンに関する紙面の

割合が明らかに違うことは、読者である情報の受け手へのメッセージの様相に相違点があると判断される。

以下に観察の対象とした文の数とそれぞれの雑誌に使用されている主な語を＜表6＞、＜表7＞にまとめる。

＜表6＞分析の対象とした文数（韓国）

雑誌名（4種類）	文数（計101）
ARENA HOMME 2012年7月号	11
GQ KOREA 2012年7月号	43
Esquire 韓国版 2012年7月号	28
Maps2012年7月号	19

＜表7＞「お洒落」をイメージする上位10語（韓国の男性雑誌）

No	韓国語 / 訳	出現数
1	멋/お洒落（趣）	멋스럽다(5) /お洒落だ
		멋지다(3) /素敵、カッコいい
		멋부리다(2) /お洒落する
		멋있다(2) /格好いい
2	세련되다/洗練された	5
3	고상하다/高尚だ	5
4	우아하다/優雅だ	5
5	매력/魅力	매력/魅力(3)
		매력적/魅力的(2)
6	남자/男子	남자답다/男らしい(1)
		남성적/男性的(2)
		남성미/男性美(1)
7	돋보이다/際立つ	3
8	근사하다/（身なりが）素晴らしい	3
9	스마트/スマート	2
10	클래식/クラシック	2

上の表<6>から判るように文の数が明らかに少なく、日本の男性雑誌（表2参照）に比べると、約4分の1に過ぎない。具体的な内容をみると、用語の中でもっとも出現回数が多かったのは、日本語の「お洒落」に適合する韓国語だった。日本の雑誌では「上品」、「男らしい」、「大人」のような語が上位1～3位にランクしたが、韓国の雑誌の場合は、「お洒落」、「素敵」と訳される「멋 ([mot])」という語が一番出現回数の多い語である。

上位1から10位までの使用回数が多いものをまとめた<表7>に見られるように、調査の対象にした101個の文から抜き出した「お洒落」を意味する上位10語の出現延べ数は、46回である。日本の男性雑誌に比べ、ファッションの記事が少ないため、「お洒落」をイメージする用語の出現度も当然低い結果となった。もっとも出現回数が多いのは、「멋 ([mot])」という語であり、この語から派生した表現である「멋스럽다 ([motsuropda] /しゃれいるさま、素敵なさま)」、「멋지다 ([motchida] /格好いい)」、「멋부리다 ([moppurida] /お洒落する)」といった語である。韓国語の「멋 ([mot])」を日本語に訳すと、文脈によりお洒落、小粋、伊達という意味に解釈されるが、韓国の男性雑誌に12回出現した全ての表現は名詞（멋 [mot]）ではなく、上の3つの形容詞的表現であった。体言より述語や修飾語として使用することを好むためであろう。引き続き、その次に多かった表現は、「세련되다[serondeda]/洗練された」、「고상하다[kosanghada]/高尚だ」、「우아하다[uahada]/優雅だ」、「매력[meryok]/魅力」の4語が同じ出現回数で表れている。

「세련되다/洗練された」は、一般的に垢抜けているという意味でよく翻訳される。それから、「고상하다/高尚だ」は、抽象的な意味では学術、人格の程度が高いことを意味するが、外見的に上品な気品ある姿を表す意味を持つため、日本の雑誌で多く使用されていた「上品」に類似した使用であると考えられる。ほかに「우아하다/優雅だ」は、日本語とほぼ使い方が似ているが、日本の雑誌では一度も出現していなかったのが、韓国の雑誌では比較的に多く使用されている。女性のみではなく、男性のお洒落にも使用されていることは表現の特徴ともいえよう。そして、「매력[miryok]/魅力」は日本語と同様の意味を持ち、使い方も同じである。そのほか、「남성적[namsongjok]/男性的」、「남자답다[namzadapta]/男らしい」、「돋보이다[doppoida]/際立つ」などの語が使われ、外来語には「스마트/スマート」、「클래식/クラシック」が2回ずつ出現している。

以下に上位の10語を含め、そのほかにお洒落をイメージしていると推定した全ての語の各使用率を<表8>にまとめる。

調査対象にした101個の文のなかに「お洒落」をイメージすると推定される用語は総56回出現し、55%の比率で表れることになる。このことは、言い換えれば、2つの文に約1つ割合で出現していると言える。これは日本の男性雑誌の66%（449文中298回出現、表4参照）に比べ、出現率は低いという結果である^{ix}。

語の種類をみると、漢語である意識がほとんど希薄で韓国語化している漢字語を含め、韓国語が全体の84%（56文中47回出現）、残りの16%（56文中9回出現）を外来語が占めている。数量的には少ないが、日本の雑誌（15.5%）に比べ、外来語の使用度は高い数値という結果になった。

<表8> 「お洒落」イメージする用語の各出現率（56回/総文数101中）

No	語/訳	回数	使用率
1	멋/お洒落（趣）	12	11.8%
2	세련되다/洗練された	5	4.95%
3	고상하다/高尚だ	5	4.95%
4	우아하다/優雅だ	5	4.95%
5	매력/魅力	5	4.95%
6	남자/男子	4	3.96%
7	돋보이다/際立つ	3	2.97%
8	근사하다/（身なりが）素晴らしい	3	2.97%
9	스마트/スマート	2	1.98%
10	클래식/クラシック	2	1.98%
11	빛내주다/輝かせる	2	1.98%
12	와일드/ワイルド	1	0.99%
13	섹시/セクシー	1	0.99%
14	지적/知的	1	0.99%
15	똑똑하다/賢い	1	0.99%
16	위트있다/ウィットある	1	0.99%
17	정숙하다/貞淑だ	1	0.99%
18	트랜드하다/トレンド（な）	1	0.99%
19	업그레이드/アップグレードする	1	0.99%
合計		56	55%
<お洒落をイメージする語数> (56)			
<調査対象の文数> (101) = 55%			

3. 2. お洒落の様相

3. 2. 1. 外面的描写と内面的描写

まず、韓国の男性雑誌に表れた「お洒落」をイメージする表現例を観察してみよう。

<外面的描写の例>

- 여름 수트를 잘 입는 남자보다 멋진 사람은 없다.
夏のスーツを着こなす男よりカッコいい人はいない。
- 단순한 하의에 이 셔츠 하나만 입어도 아주 멋질 것 같다.
シンプルな下衣にこのシャツ一枚だけ着てもとてもカッコよくなりそう。.

<内面的描写の例>

- 몸에 꼭 맞는 폴로셔츠로 업그레이드하라.
体にフィットするポロシャツでアップグレードせよ。.
- 옥스퍼드셔츠는 편안한 인상을 줄 뿐만 아니라 입은 사람을 똑똑하게

보이게 하는 능력이 있다.

オクスフォードシャツは楽な印象を与えるだけではなく着ている人を賢く見せる技も持っている。

前者の2つは「**멋지다**(お洒落、カッコいいの意)」という用語を用いて、外観的な「お洒落」を表現しており、後者はそのような着方をすることが、さらに「お洒落」度をアップさせるポイントであるといったメッセージを表現している。56回出現した表現を外的・内面的描写に分類すると<表9>の通りである。

<表9>外的描写と内面的描写の分類表（韓国の男性雑誌）

外的 描写	外観的要素	멋/お洒落（趣）	12	51	52 (93%)	総 56 (100%)
		세련되다/洗練された	5			
		고상하다/高尚だ	5			
		우아하다/優雅だ	5			
		매력/魅力	5			
		남자/男子	4			
		돋보이다/際立つ	3			
		근사하다/身なりが素晴らしい	3			
		스마트/スマート	2			
		클래식/クラシック	2			
		와일드/ワイルド	1			
		섹시/セクシー	1			
		정숙하다/貞淑	1			
		빛내주다/輝かせる	2			
	流行的要素	트랜드하다/トレンド(な)	1	1		

内面的 描写	能力的要素	위트있다/ウィット感がある	1	2	4 (7%)			
		업그레이드/アップグレードする	1					
	知的要素	똑똑하다/賢い	1	2				
		지적/知的	1					

<表9>に見られるように、韓国の男性雑誌に表れた「お洒落」をイメージする用語は日本の雑誌と同様に外的描写が遙かに多い。限られた表現のなかから内面的描写として捉えられる表現は4回使用されるのみであった。やはり、両方とも外的要素の描写が多いのはファッショントレンドならではの傾向であろうと判断できる。しかし、日本の雑誌では外的・内面的描写の占める比率が各86%、14%であったが、韓国の場合には93%と7%であり、お洒落を表現するに外的描写が支配的な傾向にあると考えられる。また、優越の価値を判

じ決める要素を内包した評価的要素の「存在感」、「上品」のような用語や、優位性があることを示す「上手」、「秀逸」のような価値的要素の語と似た表現は出現しなかった。

4. 結論

この論では、日本と韓国の男性雑誌の特徴を出現回数を中心とした数量面の調査と、また、その数値から得られた語の種類や意味に関する内容面の観察を行った。結果を大きく2つにまとめると、

- 1) 日本の男性雑誌は、ファッション記事の量が非常に多く、「お洒落」を表現する文の数も多い。大半の写真にはキャプションが付き、様々な表現が付け加えられている。

ファッション全般にわたってファッション雑誌の模範とも言うべき多様な情報を掲載している。一方、韓国の場合、ビジュアルカルチャーマガジン^xの性格を帶びており、ファッション記事は少なく、それに従い、文数も表現の種類も少ない。視覚的に訴える情報が多く見られ、まるで画報のような印象を与えている。

- 2) 日本の雑誌に出現した「お洒落」をイメージする語としてもっとも多かったのは、外的描写に含まれた「上品」と「男らしい」である。そして、内面的な描写と分類した「主張する」、「上級者」のような表現の使用から見られるように、おしゃれを表現する語の多様性(バリエーション)が日本の雑誌の大きな特徴であるといえよう。ちなみに両方の雑誌の外側・内面描写の占める割合はそれぞれ、日本 86 : 14、韓国 93 : 7 である。それらの表現には漢字語が多いことも観察で判った。外来語の使用は日本の雑誌は 15.5%、韓国の雑誌が 16% であり、ほぼ似たような比率で使用されている。

5. 終わり

日本初の男性ファッション雑誌である『洋装』(昭和 23 年発行) の当時のファッション記事欄を見ると、現在の男性雑誌とは違う印象を受ける。その一部を紹介すると、

- 夏から秋への活動衣、華麗なプリント模様のシャツ風の上衣が真夏になると男子に着られる。背丈の低い日本人にはウェストにダーツを入れるかさもなければズボンの内側に上衣の裾を入れた方がよい。

- 上品、スマートでもあり正しい型になるセンス。

この時代の雑誌にもやはり外来語の使用は際立つが、現在のそれに比べると、上の文はやや洗練さに欠けているようにも思える。ファッション雑誌は最新の衣服を単に紹介するのみではなく、新しいファッションをどのように着こなすかを提案してくれるリーダー的存在である。60 年以上の前の雑誌でも読者への働きかけ的な要素(「～した方がよい。」)が観察できたが、今となっては話したことばの使用が増え、まるで目の前で語っているような雰囲気を作り出しながら、積極的に働きかける傾向が一般的になっていると思われる。

別に機会にこれらについては詳しい調査を行いたい。

<参考文献>

- 石野博史（1983）『現代外来語考』大修館書店
- 国立国語研究所（1962－1964）『現代雑誌九十種の用語用字』
- 国立国語研究所（2006）『現代雑誌の語彙調査－1994年発行70誌－』
- 高橋博美（1997）武庫川女子大学言語文化研究所年報 第9号 p. 55～71
- 辻 泉（2009）「男性雑誌におけるジェンダー表象分析」
- 宮島達夫（1994）『語彙論研究』むぎ書房
- 具 軟和（2003）「雑誌文章の特徴」－若い女性向けのファッション雑誌を中心に
－お茶の水女子大学『人間文化研究年報』第26号 p. 110～118
- 具 軟和（2009）「広告と食」－日・韓のコマーシャルからみことばと食 お茶の水女子大学大学院 大学院教育プログラム平成20年度活動報告書 p. 152～157

ⁱ モード雑誌も種類によって若干その性格が違うが、ネット上の調べにより、現在（2012年夏）購読率が高い上位の人気雑誌をその対象にした。

ⁱⁱ 例えば、「洗練された男らしさが魅力のこちらは、メタル&レザーのタグがアクセント。」のようなものは観察の対象に含めたが、次のような、「ゆったりしたワイドパンツ」、「ジャケットの荒い目が特徴」のように具体的な表現が欠けていると判断される表現は外すこととした。

ⁱⁱⁱ ここで、文の数は文章の始まりから「。」があるところまでを一つの文として数えたものである。

^{iv} 雑誌の文章にはほぼ同じイメージを類似した別の表現に変え、表す傾向がかなり見られる、例えば、「今っぽい」ということばは同様の意味で「今季らしい」、「今年らしい」などのようなものが使われており、これらは現在の流行を強調した表現と捉え、まとめて数えて観察した。

^v 国立国語研究所（2000）『日本語基本語彙－文献解題と研究』明治書院

^{vi} ここでいうメタ言語とは言語を定義するための言語とは少し違った辞書的定義と捉える。

広辞苑には、身なりや化粧を気のきいたものにしようとつとめること、見た目がよい。また、そうする人と述べている。

^{vii} 実際の使用例を見ても「大人のプレッピースタイルに格好の新色がラインナップされた。」、「大人で今っぽいワークスタイルを提案 N.ハリウッド。」のように、前者はプレッピー（preppie）ということばが意味する金持ちの子弟の反対の意味として大人のプレッピースタイルを表し、後者も大人っぽい服装の意味として扱うべきであろう。しかし、大人の意味合いに関して今後さらに検討する必要があると考える。

^{viii} ネットの「ウィキペディア」のフリー百科事典の説明を引用。

^{ix} 今回の調査では小数点以下は切り捨てし、計算した数値である。

^x モード雑誌の一種類だが、ファッションのみではなく、芸術、文化、ファッション、ブランドという要素が各々その内容としてバランスよく紙面を構成しており、全般的に韓国の男性雑誌はファッションに加え、ライススタイルをも提供しようという情報の送り手（書き手）の意図が窺える。

(近刊著書紹介)

『アダム・ファーガスンの国家と市民社会 －共和主義・愛国心・保守主義』

(青木 裕子、勁草書房、2010年刊)

青木 裕子

博士学位論文に加筆修正した私の初の単著が出版されですから、新聞や学会誌等に拙著の書評が掲載され、叱咤激励の言葉を頂いたことにこの場を借りて厚く御礼申し上げる。
(『東京新聞』2011年2月27日(日);『中日新聞』2011年2月27日(日);『経済学史研究』54巻1号、2012年7月、経済学史学会、評者:古谷聰;『イギリス哲学研究』第35号、2012年3月、イギリス哲学会、評者:福田名津子;『政治思想研究』第12号、2012年5月、政治思想学会、評者:森直人;『社会思想史研究』第36号、2012年11月、社会思想史学会、評者:篠原久;他)

また、この本が出版されてから約3ヵ月後に東日本大震災が起きた。悲しみと不安の中で被災者が耐え忍び譲り合う姿に世界中が感動し、私達日本人は「絆」の強さと重要性を再発見した。絆とは何か?私達は本当に絆で結ばれているのか?人々は何によって社会に結びついているのか?私達は完全に利他的でも利己的でもないからこそ、社会に強く結びつくことができるのではないか——。大震災という未曾有の国難を目の当たりにし、私は、ファーガスンのメッセージをより深く理解しなくてはならないと反省した。

1. アダム・ファーガスンとは誰か

『市民社会史論』の著者ファーガスンは、『國富論』の著者アダム・スマスとともに18世紀スコットランド啓蒙を代表する思想家である。生年月(1723年6月)など、多くの共通点を持ちながらも、思想的には好対照をなすとされることが多い両者は「スコットランド啓蒙の二人のアダム」と称される。経済的人間と経済活動について、スマスが経済学的観点から説明しようとしたならば、ファーガスンは政治的相関物として国家ないしは市民社会という枠組みの中で論じようとしたと言えるだろう。市民社会という言葉にファーガスンは多様な意味内容——政治社会=国家、文明社会、商業社会、世俗社会、あるいは社会そのもの——を持たせていたが、それは18世紀という時代の要請でもあった。「市民社会」の原語が紀元前4世紀に古代ギリシアで生まれた時、それは「政治的共同体=ポリス/国家」そのものを指す言葉だった。しかし19世紀にはその真逆の意味の「ブルジョワ社会」になっていた。この両極を架橋したのがスコットランド啓蒙、そしてファーガスンだったのである。



2. 人々を社会に結びつける「絆」とは何か

ファーガスンが生きた 18 世紀スコットランドでは、分業と商業の発展がもたらす高度な相互依存の体系、市場システムが発達しつつあった。そこでは確かに人々は経済的利害により結びついている。しかし、人間の利害関心は経済的なものに限定されるのか。もしさうならば、人間は一つの社会にとどまることはせず、絶えず利益を求めて移動していくだろう。人間がそうしないのは何故なのか。ファーガスンは市民社会とは多様で、経済主体の連合以上のものであると主張した。人々を市民社会に結びつけるものが、交換取引における最大限の利益への期待であるならば、「文明社会／商業社会／経済社会」は「市民社会」とぴったりと重なり合い、もはや社会の一つの発展段階や状態ではなくなり、最終地点になってしまう。そうなれば歴史が示すように、繁栄し榮華を極めた国家は、腐敗と政治的專制から免れることなく没落してしまう。しかし、ファーガスンは歴史の教訓をかみしめて人間本性を考察した結果、それらを回避する道を模索し希望を持つことができた。「利己主義的ではない利害関心」と呼び得るようなものが、市民社会において人々を結びつけているとえたのである。

人々を市民社会に結びつける経済的利害以外のものは何か。それは、より普遍的な人間本性である。つまり、家族と仲間への愛情や優しさであり、敵への憎悪と怒りであり、好き嫌いの感情であり、共感であるとファーガスンは論じている。敵がいるからこそ友がいて、境界線を引くことができる。国境もそのようにして生じる。ファーガスンの説く友愛は、「博愛」ではなく、敵あるいは他者との間に境界線を引くことによって生まれて強まっていく「友愛」である。したがって、人間同士を結びつけてきたのは、利己主義的な相互作用に先立つ、人間本性にもとづく利己主義的でない利害関心であると、ファーガスンは論じているのである。

しかしながら、経済的な相互依存のネットワークが国境を越えて無限に見知らぬ人々を結びつけていくことができるのに対して、利己主義的でない利害関心は限られた空間の中でしか人々の絆を形成しない。商業／経済社会には、国境もなく国民もいない。ただただ自由な空間が広がり、自由で無数の経済的行為体が存在するだけである。これに対して、仲間同士を結びつける友愛の絆や共感の絆は、既述のように、境界線の外側の人々の存在と相関的である。つまり、人々が利他主義的でないとしても利己主義的でない利害関心によって結びついてきたのは、常に排他的な、限られた範囲の空間の内側である。

ファーガスンは、市民社会とは個人が「一つの部族ないし一つの共同体を支持する」ようには存在するものであると論じる。つまり市民社会を構成するのは人類全般ではなく、利他的ではないが利己的でもない利害関心によって結びついている人々である。アリストテレスと同様、ファーガスンが説く市民社会とは元々は家族であり、村落、部族、国家であり、完全に利他的ではない完全に利己的でもない利害関心によって生まれ、結びついている様々なグループである。一方、ネットを通じて瞬時に災害等の様子が配信される今日、共感も瞬時に広まることもまた事実である。しかし、その共感の強さと持続性についてはどう考えるべきなのか。「グローバルな市民社会」に期待する向きもあるが、遠い所で起きた事をわが身の事のように強い思いを持ち続ける事はあまりに難しい。ファーガスンは、人間本性が自然と紡ぎ出す絆を軸とする社会の重要性を、時空を超えて私達に訴えさせる。

以上、東日本大震災の被災者の方々に敬意を表して、そして被災地の復興を祈りつつ——。

(近刊図書紹介)

『道徳教育の取扱説明書—教科化の必要性を考える』

(貝塚 茂樹、学術出版会、2012年9月15日刊)

佐藤 公

「道徳」は「教育」しなければならないものなのか。できるものなのか。この問い合わせに対し、否定的な反応を示す人々は少ないだろう。人間行為の善悪や価値判断の基準とすべき「道徳」も、人間が共有すべき価値や知識を伝達する「教育」も、社会的に機能し日常生活を構成する営みである。それ故、人間としての成長や他者との関わりの中に、当然存在している・しなければならないという経験や感覚が存在しているはずだ。

しかし、それら営みが、「学校」という場での道徳教育＝「道徳の時間」と重ねられると、人々の反応はとたんに割り切れない様相を呈する。「道徳」の「教育」という普遍的な営みが、近代国家の制度的所産である「学校」という場において、一定の価値選択と内容構成、そして教材を有する「道徳の時間」という枠組みで行われる時、営為に対する賛成・反対の意思表示以上に、賛否を論じる事自体にある種の「不自由」さを伴う状況が立ちあらわされてくる。

著者はこの、「道徳」を「教育」することを指しているはずの道徳教育という言葉が持つ響きを、「複雑で多様」であり、「不思議」であると評している。そして、道徳教育をめぐって展開してきた、戦後の教育問題論議にみえる対立やゆらぎを「思考停止」と評して、道徳教育の停滞の打破を現在の教育課題の一つとして取り上げている。すなわち、「戦前悪・戦後善」「国家悪・教育運動善」といった二項対立式の構図を乗り越え、道徳教育活性化に向け新たな取り組みを創出する必要性を説こうとする。

この状況において著者は、子どもの心に向きあうための道徳教育の再構築と活性化を実現するには、道徳教育を「教科化」すべきという立場に立つ。それは、日本社会が抱える教育課題に向き合うことを「タブー視」せざが、歴史的な視点から捉え直し、その解決と発展のための議論を粘り強く進めようとする、教育学者として著者が貫いてきた視点であり、根ざしてきた立場に基づく主張である。

本書は、道徳教育の「教科化」を切り口として、これから道徳教育を取り扱うための新しい指針を創り出すための材料を提供するものである。その材料として、修身科や教育勅語等、道徳教育を論じるにあたって避けられない近代日本教育史上の課題の分析と、「生命に対する畏敬の念」に代表される現行学習指導要領に掲げられた価値、さらにはスピリチュアリティーといった現代社会における青少年の心の問題をめぐる課題といった、道徳教育を紡ぐ過去と将来への眼差しを持って、所論は展開される。

以上をふまえ、本書の構成は大きく二つに分かれている。第I部では教科化の必要性を、修身科の過去の精算と、社会観・国家観の再生という課題に応えるためのものとして論じる。

第Ⅱ部では、教科化の課題を、宗教的情操をめぐる宗教教育やいじめなどの社会問題、国旗国歌等、これから対峙や解決が迫られる課題を中心に考察する。以下は、具体的構成である。

はじめに

第Ⅰ部 「道徳の時間」をどう活性化させるか

(「修身科＝悪玉論」だけでは何も解決しない／修身科は今も清算されてはいない／急がれる「教育勅語後遺症」の克服／何が「道徳の時間」を形骸化させているのか／徳目を「教える」ことが道徳教育の基本である／「他者」とのつながりを解体した戦後社会と教育／「愛国心」を論じない道徳教育はありえない／崩れかけている「郷土愛」と「愛国心」の関係／「国旗・国歌」とは国家論の問題である／道徳の「教科化」の論議を盛り上げよう／道徳の「教科化」を提案する)

第Ⅱ部 「生命に対する畏敬の念」をどう育てるか

(何が宗教教育を「タブー視」させてきたのか／錯綜する「宗教的情操」と「生命に対する畏敬」の関係／スピリチュアリティと道徳教育／「死者への視線」を欠いた「生命に対する畏敬の念」)

補論 中学校道徳の読み物資料と「畏敬の念」

補論 戦後道徳教育史の中の「宗教的情操」と「生命に対する畏敬」

おわりに

当然のことながら、「教科化」は最終目的でも、新しい道徳教育を創るために大前提でもない。「教科化」によって、現在の道徳教育が抱える課題や停滞する状況を全て払拭できるわけではないことは、著者も重々承知しているところであろう。だからといって、従来の「道徳の時間」のままよいというわけでもない。これから道徳教育のあるべき姿を、「修身科」という遺産や「特設道徳」の誕生という時期にまであえてさかのぼり、これまでの中庸を得たあり方や新しい第三の選択肢も含め、現在の我々当事者自身の手で模索すること。本書を通じて、著者が我々読者に求めているのは、このような姿勢であろう。

折しも、先の総選挙の結果、約三年ぶりとなる政権交代が起こった。自公連立政権下にあった2008年、当時の安倍内閣に設置された「教育再生会議」は、最終答申で道徳教育の「教科化」を提言したものの、実現に至らないまま活動を終えた。当然のように今後、改めて戦後の教育体制の見直し、さらには「教科化」への「再チャレンジ」も始められるだろう。

その時、「教科化」に向けた議論を突破口として、道徳教育が活性化を遂げられるのかどうか。よりよい道徳教育を創出するために、歴史に学び、理念を再構築し、制度を作り上げる必要がある。「教科化」が成し遂げられたとしても、道徳教育をとりまく世論というとらえどころのない空気のみならず、法制度から教員養成に至るまで、広範な変化が引き起こされなければならない。活性化の実現には、現実的課題もまた山積していることは事実だ。

しかし、本書での提言のように、道徳教育の來し方行く末について論じることをタブー視せず、まずは議論することからはじめなければ、それこそ何も変えられない。その結果がどのような形であれ、21世紀を迎えた日本社会、そしてこの社会を担うにふさわしい人間が共有すべき「道徳」と、それを支える道徳教育のあり方が示される第一歩となる。歩み出すべきその道のりを、粘り強く進み続けるための智恵と経験が、本書には詰め込まれている。

執筆者一覧（掲載順）

（いずれも、教養教育リサーチセンター研究員。
*は、客員研究員。）

古家 聰	人間科学部教授	貝塚 茂樹	教育学部教授
櫻井 千佳子	環境学部准教授	漆原 徹	文学部教授
岩田 弘三	人間科学部教授	生駒 哲郎	東京大学史料編纂所図書 部史料情報管理チーム*
北条 英勝	人間科学部教授	大谷 弘	人間科学部講師
黒河内 利臣	教養教育部非常勤講師	小松 奈美子	薬学部教授
綱島 珠美	教養教育部非常勤講師	岡崎 真美	教養教育部非常勤講師
味村 一樹	グローバル・コミュニ ケーション学部教授	新津 尚子	教養教育部非常勤講師
谷田川 ルミ	立教大学 大学教育開 発・支援センター 学術調査員*	田辺 直行	教養教育部非常勤講師
小林 博和	教養教育部非常勤講師	下村 育世	教養教育部非常勤講師
塚脇 誠	教養教育部非常勤講師	具 軟和	教養教育部非常勤講師
北岡 和彦	人間科学部教授	青木 裕子	政治経済学部准教授
		佐藤 公	教育学部准教授

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3号をお届けいたします。

本号では、「教養教育の現状と未来」と題して特集企画を組みました。前号の授業評価への問題意識を引き継ぎつつ、現在の学生が担うべき将来において求められる教養教育のあり方についてご考察いただきました。教養と称されるものの知的・精神的なありかたは、多様で広範なゆえに、統一的なイメージを掴む難しさを有しています。同時にそれは、内容面・方法面での多様性を伴い、学生や社会へどのように伝え発信していくのかという、教育の場における難しさともなります。この度は、本学の教養教育を特徴付ける“武蔵野 Basis”ご担当の諸先生方より、その難しさと向き合いつつ展開する本学教養教育の現状とともに、そのあり方についてそれぞれのお立場から具体的に論じていただけたものと思います。

また、本号では論稿が12本、近刊著書紹介が2本を掲載することができました。自然科学編の論稿掲載という課題は残ってしまいましたが、この度も教養教育らしく、テーマや課題に広がりと厚みのある力作を掲載できたことは何よりの喜びです。これも、投稿いただきました諸先生方のお力の賜物と、感謝申し上げます。ありがとうございました。

最後に、教養教育リサーチセンターの志村清美様には、いつも献身的に紀要編集事務を支えていただきしております。ここに記して感謝いたします。

（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 大谷 弘

佐藤 公

武蔵野大学教養教育リサーチセンター紀要 **The Basis** 第3号

2013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
