

人間科学

第35巻 第2号

2018年 3月

研究論文

日本語教育におけるナラティブ研究の可能性 飯野 令子 1

フリデリク・ショパン国際ピアノ・コンクールにおけるエディションの選択とその変化
..... 岡部 玲子・加藤 一郎・武田 幸子 15

The Origins of Class-Race/Ethnicity-Gender Study in US Sociology (2)
..... 長谷川美貴 29

教師, 学習者, 教室オーセンティシティの制約条件としてのタスクオーセンティシティ
..... 森本 俊 53

研究ノート

教師の職業的社会化としての一人前感 —パネル調査による分析—
..... 篠原 清夫 61

「仮想的有能感」と「センス・オブ・ワンダー」の関連
—中学生へのアンケート調査の結果から— 福田 豊子 69

福祉分野と日本語教育分野の協働による介護福祉用語集作成の試みを通じて
..... 宮本 秀樹・中川 健司・中村 英三・山岸 周作 77

Note-taking methods for academic and professional purposes
..... J. Bode 85

訳注

會澤正志齋『中庸釋義』訳注稿(八) 松崎 哲之 112 (一)

常磐大学人間科学部紀要『人間科学』編集規程

(目的)

第1条 この規程は、人間科学部紀要編集委員会（以下「委員会」という。）が行う編集作業に関して必要な事項を定めることを目的とする。

(根拠)

第2条 この規程は、人間科学部紀要編集委員会規程（1983年6月15日）第4条に基づく。

(公表)

第3条 常磐大学人間科学部（以下「本学部」という。）の研究発表誌『人間科学』（HUMAN SCIENCE）（以下「研究紀要」という。）は、毎年度に1巻とし、2号に分けて編集し、冊子体で400部発行するほか、その電子版を常磐大学のホームページに公表する。

(寄稿資格)

第4条 研究紀要へ寄稿する資格を有する者は、本学部の専任教員および委員会が認めた者とする。

(審査)

第5条 委員会は、委員会に提出された論文が学術論文として相応しい内容と形式を備えたものであり、かつ、未発表のものであることを確認しなければならない。

(論稿の種別)

第6条 研究紀要に掲載される論稿は、次の各号のいずれかに当てはまるものでなければならない。

- 1 論文 論文とは、学術論文に相応しい内容と形式を備えた理論的または実証的な未発表の研究成果をいう。
- 2 研究ノート 研究ノートとは、研究途上にあり、研究の原案や方向性を示した未発表の研究成果をいう。
- 3 書評 書評とは、新たに発表された内外の著書または論文の紹介であって未発表のものをいう。
- 4 学界展望 学界展望とは、諸学界における研究動向の総合的概観であって未発表のものをいう。
- 5 課題研究助成報告 課題研究助成報告とは、本学課題研究助成制度に基づく研究の経過報告および研究成果の報告をいう。
- 6 その他 その他の論稿であって委員会が寄稿を認めたものをいう。

(編集)

第7条 研究紀要の編集は、前条までに規定された事項を除くほか、次の各号に従って行われなければならない。

- 1 必要に応じて、片方の号はテーマを決めて特集号とする。
- 2 論文の体裁（紙質、見出し、活字など）は、可能な限り統一する。
- 3 紀要のサイズはB5とし、論文、研究ノート、書評および学界展望は二段組、その他は一段組で、いずれも横組とする。活字の大きさは、論文、研究ノート、書評、学界展望およびその他のいずれも10ポイントとし、いずれも明朝体とする。

附 則

- 1 この規程の改正には、委員会の3分の2以上の委員の同意を必要とする。
- 2 この改正規程は、2008年10月22日より施行する。

常磐大学人間科学部紀要『人間科学』寄稿規程

(目的)

第1条 この規程は、冊子体および電子媒体で公表される常磐大学人間科学部の研究発表誌『人間科学』（HUMAN SCIENCE）（以下「研究紀要」という。）に寄稿を希望する執筆者について必要な事項を定めることを目的とする。

(根拠)

第2条 この規程は、人間科学部紀要編集委員会規程（1983年6月15日）第4条に基づく。

(寄稿資格)

第3条 研究紀要へ寄稿する資格を有する者は、常磐大学人間科学部紀要『人間科学』編集規程（1983年6月15日。以下「編集規程」という。）第4条に定める者とする。

(寄稿希望者の義務)

第4条 研究紀要への寄稿希望者は、寄稿に関してはこの規程を遵守するほか、この規程の解釈については人間科学部紀要編集委員会（以下「委員会」という。）の決定に従わなければならない。

(原稿提出要領)

- 第5条 寄稿希望者は、委員会が定める原稿募集要領に従って寄稿希望書ならびに原稿を委員会に提出しなければならない。
- ② 委員会に提出する原稿は、編集規程第6条に定める論稿の種別に当てはまるものでなければならない。
- ③ 委員会に提出できる原稿は、原則として一号につき一人一編とする。
- ④ 原稿は、手書きの場合は横書きで、A4版400字詰め原稿用紙で提出する。パソコン入力の場合には、テキストファイルのフロッピーおよび横書き40字30行でA4版用紙に印刷されたものを提出する。
- ⑤ 原稿の長さは、図表等を含め、論文は2万4,000字（400字詰め原稿用紙換算60枚）、研究ノートは1万2,000字（同30枚）、書評は4,000字（10枚）、学界展望は8,000字（20枚）を基準とする。課題研究助成報告は1,300字（3.25枚）以内とする（ただし、研究計画年次終了分に関しては、論文または研究ノートに準じたものとする）。そのほかのものについては、委員会で決定する。
- ⑥ 提出原稿は、執筆者がコピーをとり、オリジナルを委員会に提出し、コピーは執筆者が保管する。

(原稿執筆要領)

第6条 寄稿希望者は、原稿執筆に当たっては、次の各号に従わなければならない。

- 1 原稿の1枚目には、原稿の種別、題目、著者名および欧文の題目、ローマ字表記の著者名を書くこと。
- 2 論文には、200語程度の欧文アブストラクトを付すこと。なお、アブストラクトとは別に欧文サマリーを必要とする場合は、A4版ダブルスペース3枚以内のサマリーを付すことができる。
- 3 書評には、著者名、書名のほか出版社名、発行年、頁数を記載すること。
- 4 日本語以外で執筆された部分については、執筆者の責任においてネイティブチェックを行う。
- 5 数字は、原則として算用数字を使用する。
- 6 人名、数字、用語、注および（参考）文献の表記等は、執筆者の所属する学会などの慣行に従う。
- 7 図および表は、一つにつきA4版の用紙1枚に描き、本文には描き入れない。なお、本文には、必ずその挿入箇所を指定すること。
- 8 図表の番号は、図1、表1、とする。そのタイトルは、図の場合は図の下に、表の場合は表の上に記載すること。
- 9 図表の補足説明、出典などは、それらの下に書くこと。

(著者校正)

第7条 初校の校正は、執筆者が行う。

(発行報告)

第8条 執筆者は、本人が寄稿した研究紀要の発行報告に代えて、論稿が掲載された当該研究紀要2冊と抜刷50部を学事センターにおいて受け取ることができる。

② 執筆者が前項に規定する数量を超える複製を希望する時は、本人がその実費を負担しなければならない。

附 則

- 1 この規程の改正は、委員会の3分の2以上の委員の同意を必要とする。
- 2 この改正規程は、2008年10月22日より施行する。
- 3 この規程の改正条項は、2013年12月18日から施行し、2013年9月5日に遡及して適用する。

日本語教育におけるナラティブ研究の可能性

飯野 令子 (常磐大学人間科学部)

The Potential of Narrative Method in Japanese Language Education

Reiko IINO (*Faculty of Human Science, Tokiwa University*)

In recent years, the narrative method has gained attention in the field of Japanese language education. The narrative method has a broad range: In Japanese language education, it encompasses from the narrative analysis of sociolinguistics to research conducted from a social interaction narrative view. Furthermore, recently life story research has been actively carried out, influenced by life story research in the fields of sociology and psychology. This is particularly true in the research on teachers, which has adopted the narrative inquiry method. Even though the terms “narrative” or “life story” are used in these studies, the 1) perception of a narrative, 2) level of narratives of interest, and 3) viewpoint from which narratives are analyzed vary depending on the purpose of the research. However, many of these studies fail to specify these categories.

In this paper, I aim to clarify narrative methods employed in research on Japanese language education so far. Particularly, I identify differences in the life story approach that has been actively carried out in narrative research in Japanese language education in recent years with the life story method utilized in sociology and psychology. Furthermore, I analyze the narrative method in Japanese language education from the above three viewpoints, and propose a way to use the narrative method to further develop Japanese language education in the future based on my findings.

はじめに

日本語教育の分野では近年、研究協力者のライフストーリーやその他のインタビューをデータとして行われる、ナラティブ研究が注目されるようになった。ナラティブという用語を用いて行われる研究は幅広い。また日本語教育の研究も射程が広く、Labov (1972) など伝統的な社会言語学に足場を持つナラティブ分析から、同じ社会言語学でも、社会相互行為的なナラティブ観 (イェルガコポロ 2013) に立つ研究、そして近年は、ナラティブの形式の一つであるライフストー

リーの研究が、社会学および心理学のライフストーリー研究の影響を受けて、盛んに行われてきた。特に教師研究では、ライフストーリー研究に加えて、ナラティブ探求 (Clandinin & Connelly 2000) という研究方法も取り入れられている。これらの研究では、ナラティブあるいはその一形態であるライフストーリーということばが使用されていても、①ナラティブの捉え方、②焦点化するナラティブのレベル、そして③ナラティブを分析する観点が、研究目的によって多様である。ところが多くの研究が、それらが明示されないま

まに行われている。

本稿では、これまでの日本語教育におけるナラティブ研究の全体像を明らかにする。特に近年、日本語教育のナラティブ研究の中で最も盛んに行われているライフストーリー研究では、社会学と心理学の相違点を明確にする。そのうえで、これまでの日本語教育におけるナラティブ研究を上記の3つの視点から分析する。その考察から、今後、日本語教育をさらに発展させる、ナラティブ研究のあり方を提言する。

1 ナラティブ研究とは

ナラティブ (narrative)¹は日本語に訳すと、語る行為を表す「語り」と語られたものである「物語」の両方の意味がある (能智 2006、やまだ 2007a)。古くは社会言語学者のラボフ (Labov) らによって「過去の経験を再現するための1つの言語的な技法」と定義され、「方向づけ」から「複雑な行為」へと進み、「評価」に焦点を当て、「結末部」でまとめ、「終結部」で聞き手を現在に引き戻すという、時系列に沿った5つの機能的要素を持つ構造として説明された (イェルゴポロ 2013: 4)。しかし、こうしたラボフらの提示した要素をすべて含むものがナラティブであれば、ナラティブの範囲はかなり限定される (能智 2006: 20)。

近年、ナラティブの概念は広がりを見せ、リースマン (2014) は学問領域による違いをまとめている。その一方の極は、ラボフらを典型とする社会言語学の定義であり、もう一方の極は社会歴史学や人類学で、インタビュー、観察、および記録などから織り上げられたライフストーリー全体をさすとする。この両極の間に、心理学と社会学の定義があり、それは「1回もしくは複数回の研究のインタビュー過程や、治療的な会話を展開していくという文脈での人生についての長い報告 (アカウント) である」(p11) とされる。リースマンはこうした定義の広がり、ラボフが分析単位とする一つ一つのストーリーが、相互作用を通して形成され展開されていく一連のストーリーに置き換わったものだと指摘している。そして、ナラティブとストー

リーが区別されなくなりつつあることも述べている。心理学の分野でやまだ (2007a) も、ナラティブを「広義の言語によって語る行為と語られたもの」とし、ストーリー (物語) と互換的に用いられることを指摘した。そして物語とは「二つ以上の出来事を結びつけて筋立てる行為」(p54) であるとし、つながりに焦点を絞って定義づけている。

このように定義されてきたナラティブであるが、その捉え方は多様である。能智 (2006) は以下のような3つの異なるナラティブの捉え方を提示している。まずナラティブを、「もの」として捉える場合と、「行為」として捉える場合があり、「もの」として捉える代表は上記のラボフのナラティブ観で、ナラティブを形式的な構造であると捉える。第2の捉え方は、同じ「もの」として捉えているのだが、素材として語られたもの全体としてナラティブがあり、その素材から語り手の「自己」や「人生」に対する見方、すなわち語り手が意味するナラティブを見出すという捉え方である。これがナラティブ・インタビューやライフストーリー・インタビューという形をとり、ナラティブの向こう側にある語り手の特徴やその人の属するグループに共通する属性などを明らかにする (p27)。そして第3に、ナラティブをその生成や過程に注目して「行為」として「こと」的に捉える見方がある。それは語られる出来事の意味内容だけでなく、語るという「今・ここ」での行為という面から、語りの特徴づけていこうとするものである (p43)。この第3の視点は、社会言語学のナラティブ分析においても見られるようになり、語り「共同作業として、また対話者による交渉の結果として、特定の相互行為の文脈の中に出現する」(イェルゴポロ 2013: 7) と捉えられるようになった。さらに第3の視点を重視しているのが臨床の分野で、ナラティブ・セラピーの実践者たちは、セラピーの場を、語りを聞き取る場というより、共同構築的に新たな語りを生み出す場としている (能智 2006: 55)。

こうしたナラティブの捉え方の広がりによって、ナラティブ研究を行う研究者は、ナラティブをどう捉

¹ 「narrative」の日本語表記は、学問分野や研究者によって、「ナラティブ」と「ナラティヴ」の両方が見られる。本稿では直接引用の部分を除き、すべて「ナラティブ」とする。

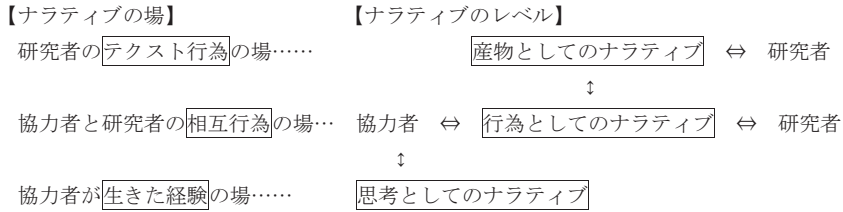


図1 ナラティブ研究におけるナラティブの多様な場とレベル

能智 (2006 : 58)、やまだ (2007a : 67)、やまだ (2007b : 182) を参考に筆者が作成

え、ナラティブのどの側面に注目するか、それによって何を明らかにするかに意識的にならなければならなかった。ここで、ナラティブ研究の広がりを示すため、能智 (2006 : 58)、やまだ (2007a : 67)、やまだ (2007b : 182) のナラティブの場やナラティブのレベルを表す図を参考に筆者が作成した、図1を示す。

まず、ナラティブはインタビューなどによって、研究協力者と研究者との「相互行為」の場で生み出される (相互行為としてのナラティブ)。それは、協力者が実際に「生きた経験」の場に基づく記憶・思考などに関係している (思考としてのナラティブ)。相互行為の場で生み出されたナラティブはその文脈を離れて、研究者のテキスト化の行為の場へと移る (産物としてのナラティブ)。個々の研究によって、注目するナラティブの場とレベルは異なる。また、ナラティブを分析するにあたって、ナラティブの構成要素などから「構造・形式」に注目するもの、語られた「意味・内容」に注目するもの、さらにはナラティブの「生成過程」に注目するもの、そしてそれらを組み合わせたものなどがある (リースマン 2014)。ナラティブ研究を行う研究者は、何を明らかにするために、ナラティブのどの場・レベルで何を分析するかに意識的になる必要がある。それらが研究目的に合致しているかどうかが大きな課題となる。

以下ではまず、これまでの日本語教育におけるナラティブ研究で、何を明らかにするために、ナラティブをどのように捉え、ナラティブのどの場・レベルに注

目し、分析の視点がどこにあったかを検討する。

2 日本語教育におけるナラティブ研究

2.1 社会言語学に基づく研究

日本語教育の分野で、伝統的な社会言語学のナラティブ分析の枠組みを使った研究は小玉 (2011) に見られる。Labov (1972) の口頭ナラティブの分析の枠組みを使って、日本語の体験談における歴史的現在形の機能を明らかにした研究である。その他には、学習者への日本語指導を視野に入れて、学習者のナラティブを分析した研究がある。木田・小玉 (2001) はナラティブを「語り手自身に、実際に起こった、語るに値する」経験談 (p33) とし、ナラティブを会話能力の一つと捉え、学習者の口頭ナラティブの分析を会話指導に生かそうとした。その中で、評価装置 (話し手が話の内容に相対的な重要性の差異をつけるための装置) になるいくつかの言語形式 (例えば歴史的現在形、直接引用など) を用いて、日本語学習者のナラティブの分析を行っている。

一方、嶋津 (2005) は、ナラティブを「日常の経験を語る場合に話の流れをわかりやすく構成することができ、語りに適切な言語形式を選択できる能力」 (嶋津 2005 : 236) として、木田・小玉と同様に、日本語学習者に育成すべき能力としての重要性を指摘している。しかし、木田・小玉とは異なり、社会文化的アプローチの視点から、ナラティブが対話者との相互行為によって構築されることと、相互行為のナラティブへ

の影響に注目した。つまりナラティブを「過去に起こった出来事の話」としつつも、それは「語り手と聞き手の相互行為の達成によって構築されるもの」とした。そのうえで、過去の経験や出来事の内部世界の「語られる世界」と、相互行為が起こっている現実世界の「語りの世界」をつなぐ評価装置に着目して、ナラティブが構築される過程を捉えようとした。また嶋津（2013）は、ナラティブとストーリーに互換性があるとし、口頭であれ筆記であれ、「時間的關係や因果関係などにおいて、構造的に一貫性をもつストーリーを構成できる語り手や書き手としての学習者の言語能力」の重要性を指摘した。そして書き手と読み手の相互行為を学習者に意識化させるためのストーリー・ライティングの実践を報告している。

以上のように、社会言語学に基づく日本語教育のナラティブ研究の特徴としては、ナラティブを学習者に育成すべき言語能力の1つと捉え、学習者のナラティブの分析から、いかに適切な言語形式を選択しているか、言語形式に注目して分析し、日本語能力を評価するというものである。ナラティブの捉え方として、従来は「もの」として捉えられていたが、社会言語学におけるナラティブの捉え方の変化と共に、語り手（書き手）と聞き手（読み手）との相互行為によってナラティブが生成される「行為」として捉え、「相互行為」の場が注目されるようになった。ナラティブを「もの」とする場合は得られた「産物としてのナラティブ」、「行為」とする場合は「行為としてのナラティブ」に注目している。ただしこの相互行為とは、研究協力者と研究者の間ではなく、研究協力者同士のものである。そして分析はいずれも言語の「構造・形式」によって行い、その「構造・形式」を日本語学習者に獲得させることを目指して研究が行われている。

この他に、小玉・古川（2001）は日本へ研修に来た非母語話者日本語教師にナラティブ（経験談）を聞くことによって、教育に対する価値観を引き出そうとした。方法としてはLabov（1984）によって考案された社会言語学的インタビューを用いている。この方法は、研究への観察者の影響を最小限にするために考えられた方法（小玉・古川2001：53）とされるように、研究者と協力者との「相互行為」への視点はない。ナ

ラティブを「もの」として捉え、語り手だけが持つ過去の「生きた経験」の場に注目し、語り手の価値観を聞き出すこと、つまり分析によって、経験の「意味・内容」を理解しようとしている。その研究者の理解を、非母語話者教師研修に生かそうというものである。

日本語教育におけるナラティブ研究は、こうした社会言語学のナラティブ分析から広がりを見せ、エスノグラフィーやライフストーリー研究の中で、インタビューによって協力者のナラティブが聞き取られるようになった。例えば、八木（2015）は日本語学習者のエスノグラフィーを実践し、その中で行ったインタビューで得られたナラティブについて、改めて分析を行っている。具体的には、Polkinghorne（1995：18）をもとに「結末となる出来事を見極めた上で、データを時間軸に整理し、なぜその結末になったのかを、『なぜなら』、『～のために』と問うことによって、その結末の原因となるデータや結末に影響を与えたデータを探し、最後に、結論をストーリーの形式で一貫性のある記述にする」（八木2015：61）というものである。八木は質的研究が多元的であることを強調し、エスノグラフィーとナラティブを融合させることによって、協力者のアイデンティティの恒常性とアイデンティティのジレンマをより繊細に、かつダイナミックに捉えられたとしている。インタビューの方法の詳細や、八木がナラティブをどのように捉えるかについては述べられていないが、ナラティブを「もの」として捉え、インタビューの結果として得られた「産物としてのナラティブ」を研究者が再構成することで、協力者が過去に「生きた経験」の「意味・内容」を分析し、理解しようというものであると考えられる。日本語教師として、学習者を理解するために、学習者が生きてきた場とそこでの経験の意味を知り、今後の教育実践に生かし、日本語教育に示唆を与えようとするものである。

以上の研究は多くが、ナラティブを「もの」として捉え、得られた「産物としてのナラティブ」をもとに、語り手だけが持つ過去の「生きた経験」の場に焦点化して、「形式・構造」や「意味・内容」を分析し、研究者が日本語学習者を理解しようとしたものである。ナラティブを「行為」として捉え、「相互行為」の場

に注目する研究であっても、相互行為を行うのは日本語学習者同士であり、研究者はナラティブの生成過程からは切り離されていた。

それとは対照的に、研究者もナラティブの生成過程にかかわる研究対象として積極的に位置づけようという研究に、ナラティブの形式の一つであるライフストーリーを聞き取って行う、ライフストーリー研究がある。

2.2 ライフストーリー研究

日本語教育の分野において近年、ナラティブ研究の中でもっとも注目されているのはライフストーリー研究だと言える。日本語教育におけるライフストーリー研究の多くは、社会学のライフストーリー研究を参照して行われてきた。同時に、心理学のライフストーリー研究の文献を参照している研究も散見される。しかし、その違いに目が向けられることは、ほとんどなかった。

社会学と心理学のライフストーリーの捉え方は共通する部分もあるが、根本的に異なる部分がある。それを理解しないままでは、研究方法を誤解したり、研究目的に適した研究方法を採用できないことになる。そこでまず、社会学と心理学のライフストーリー研究のそれぞれの特徴を述べ、その後、相違について検討する。そのうえで、日本語教育で行われてきたライフストーリー研究について、前述のナラティブ研究の視点から考察する。

2.2.1 社会学のライフストーリー研究

社会学の分野で桜井(2002)はライフストーリーを、「個人が歩んできた自分の人生についての個人の語るストーリー」(p60)とした。桜井は従来、ライフヒストリー研究を行ってきたが、ライフヒストリーからライフストーリーへと方法論の鍵概念が変化したことを明言し、「対話的構築主義アプローチ」を提唱した。

ライフヒストリー研究には、他者からの聞き取りや記録文書などの資料を補ったりしてライフヒストリー作品の妥当性を高めようとする「実証主義的アプローチ」、帰納論的な推論から語りを解釈しインタビューを重ねることによって社会的現実を明らかにしようと

する「解釈的客観主義アプローチ」があるという。それらに対して「対話的構築主義アプローチ」は、語り手が「何を語ったのか」という語りの内容だけでなく、「いかに語ったのか」という語りの様式にも注意を払う。それはライフストーリーの語りが「かならずしも語り手があらかじめ保持していたものとしてインタビューの場に持ち出されたものではなく、語り手とインタビュアーとの相互行為を通して構築される」(p28)という見方をするからである。こうした見方をするすることで、協力者のリアリティにより迫ることができる。そしてYoung(1987)を引用し、「語りの位相」として、出来事が筋によって構成されている語りを「物語領域」、語り手と聞き手の社会関係を表すメタ・コミュニケーションの次元の語りを「ストーリー領域」とした。また桜井(2012)は「語りの様式」として、個人の「パーソナル・ストーリー」、コミュニティにおける「モデル・ストーリー」、全体社会の「マスター・ナラティブ」を挙げ、分析の拠り所となる可能性を示唆した。さらに、調査者があらかじめ持っている理解の枠組みを「構え」とし、研究者は自らの「構え」に意識的になり、柔軟な発想で調査協力者を理解していく必要があるとする。これは、研究者が研究の過程で自らを反省的に振り返りながら研究を進める姿勢、さらに言えば、研究者も研究対象となることを強調したものである。

桜井は「対話的構築主義」という、ライフストーリーが語り手(協力者)と聞き手(研究者)によって共同構築される捉え方を打ち出し、「語りの位相」や「語りの様式」という概念を提示してきた。これに対して石川(2012)は社会学の立場から、桜井(2002)が「対話的構築主義」の立場をとることが研究にどのような意義を与えるのかを示していないことを指摘した。そして、ライフストーリー・インタビュー時の研究者の経験を自己言及的に記述すること、つまり協力者と研究者との相互行為を研究の中で積極的に描き出すことの意義として、協力者の経験そのものを「ひとつの『物語』として」把握するだけでなく、研究者がその「物語」を生み出した経過をも同様に把握することができたとき、協力者の経験をより深く理解することができるとした。これは桜井(2012)が、「<ストーリー

一領域>は、たしかに構成主義的な立場から理解できるにしても、それに基礎づけられた<物語世界>は語り手主導によるプロット化の限定に応じてインタビューの場から一定の自律性を持った物語、過去のリアリティをもって成立している」(p76)と述べていることに通じる。桜井の主張は、「対話的構築主義」と言いながらも、実は「物語世界」は協力者と研究者との共同構築とは言えない部分、つまり協力者の中だけに存在する部分があるということである。そのため研究者は、協力者の中だけに存在する「物語世界」をいかによく理解するか、そのために「語りの位相」「語りの様式」「構え」という概念があるのだと理解できる。

2.2.2 心理学のライフストーリー研究

心理学の分野でやまだ(2000)は物語(ストーリー)について、「二つ以上の出来事を結びつけて筋立てる行為」と定義し、ライフストーリーとはその人が生きている経験を有機的に組織し、意味づける行為であるとする。そして、人生を理解する方法として、物語が重要な役割を果たすことについて、人は外在化された行動や事件の総和として存在しているのではなく、一瞬ごとに変化する日々の行動を構成し、秩序づけ、「経験」として組織し、それを意味づけながら生きているという。こうした経験の組織化、そして、それを意味づける「意味の行為」が「物語」と呼ばれるものであるとする。また、やまだはライフストーリーを、語り手と聞き手によって共同生成される、ダイナミックなプロセスであるとする。そして、ライフストーリーを共同生成する過程で、ストーリーを語り直す行為、つまり過去の経験を新たに意味づけたり、出来事と出来事の結びつきを変えて、経験を意味づけ直ししたりする行為は、過去の出来事を再構成し、人生に新しい意味を生成し、それによって、その後の生き方も変わるといえる。そのため、やまだ(2007b)はライフストーリーが強みを発揮するのは、今ある世界の現実を超える「可能世界」(ブルーナー 1998)を構成したり、自分が生きてきた物語とは「異なる声」を聞き、「もうひとつの物語」を生成するときであるとする。臨床分野のナラティブ・アプローチでは、多様な語り、多様なイメージ、多様な物語の同時共存を許容し、そ

れぞれの文脈(コンテキスト)にいる人びとが自分自身の経験を自身の声で語る多声性と、語りの共同生成をはぐくむという。そして、支配的物語(マスターナラティブ)や優勢物語(ドミナントストーリー)に対して、「もうひとつの物語」「異なる物語」が生まれる土壌を大切にするとする。

このような心理学におけるライフストーリー研究は、ライフストーリーをナラティブの形式の一つとし、ナラティブ研究の一つとして特徴づけられる。やまだ(2007b)はナラティブ研究の特徴には、物語モード、語り手と聞き手の相互行為、物語の変化のプロセスという3つがあるとする(p65)。まず「物語モード」とは、「論理実証モード」(ブルーナー 1998、やまだ 2000)に対するもので、論理実証モードの「それは事実かどうか」ではなく、「意味の行為」や「経験の組織化」に迫ろうとするのだという。次に、語り手と聞き手の相互行為については、ナラティブ研究が語りを一方的な流れとみなさず、また物語は記憶の貯蔵庫の中に蓄えられた固形物ではないため、協力者と研究者の関係性や問い方によって、語られる物語も変化すると考えるという。そのため研究者の立ち位置や省察(リフレクション)も厳しく問われることになる。最後に、物語の変化のプロセスについては、語りを、うちに貯蓄した記憶を外へ表出するものとしてではなく、今ここの現場(フィールド)で協力者と研究者の相互行為によって共同生成されると考えるため、変化プロセスに関心があるのだとする。

2.2.3 社会学と心理学のライフストーリーの捉え方の比較

桜井とやまだのライフストーリーの捉え方の共通点は、ライフストーリーが協力者と研究者との相互行為によって、インタビューの場で生み出されると捉えること、語りが生まれるインタビューの場における相互行為に注目し、研究者自身も研究対象として、インタビューや研究者自身を省察的に捉えることであるといえる。

しかし、両者の主張を精査すると、異なる点が浮かび上がる。上述のように桜井は「物語世界」について、協力者と研究者との共同構築とは言えない部分、

つまり協力者だけが持つ、過去に生きた経験があり、研究者は、その協力者だけが持つ部分をいかによく理解するかが大きな課題となる。そのために「語りの位相」「語りの様式」「構え」という概念があるのだと理解できる。一方でやまは、ライフストーリーを共同生成する過程で、語り直す行為、つまり過去の経験を新たに意味づけたり、出来事と出来事の結びつきを変えて、経験を意味づけし直したりする行為が、過去の出来事を再構成し、人生に新しい意味を生成し、それによって、その後の生き方も変わるのだとする。つまり、ライフストーリーはすべて「相互行為」の場で生まれるため、ナラティブの生成過程に注目し、相互行為が協力者の後の人生にいかに影響を与えるかを捉えるのである。

こうした違いが生まれるのは、両者のライフストーリー研究における、焦点化するナラティブの場の違いにある。桜井は、研究者が知る由もない、協力者だけが持つ過去のリアリティを理解するために、語りの場の「相互行為」にも注目し、研究者を省察的に捉え、研究者の「構え」と協力者のリアリティとの差を問題視する。マスターナラティブやドミナントストーリーなどの「語りの様式」に注目するのも、協力者の過去のリアリティを理解するための手段である。それは語り手の過去の「生きた経験」の場に目が向いているということである。一方やまは語り手の過去よりも、語り手と聞き手の「相互行為」の場に焦点化しているため、「ストーリー領域」、「物語世界」などの語りの位相への言及はない。すべての語りは、「相互行為」の場で生成されるからである。やまだと同じく心理学の能智(2006)は、語りは基本的に聞き手に対して何かを伝え、伝えることで何らかの影響を与えようとしてなされる言語行為であり、その行為の手段として「物語世界」と呼ばれるものが形づくられるとする。そう考えるとナラティブは、過去に生じた出来事を表現していたとしても、あくまで「今・ここ」の行為であるとし、「ストーリー領域」「物語世界」などの区別は不可能で、ナラティブの一元論を唱えている。「相互行為」の場に焦点化し、ナラティブの「生成過程」に注目すると、研究者がそれ以前に持つ「構え」と、協力者だけが持つ過去のリアリティとの差も問題

にはならない。すべてがナラティブの生成過程で分析対象となるからである。またマスターナラティブやドミナントストーリーは、新たに生まれるオルタナティブストーリーとの対比で用いられる。協力者と研究者の「相互行為」の場で、どのように意味生成が起こるか、それが未来にどうつながるかのほうに焦点化されているのである。

社会学の桜井のライフストーリー研究は、語り手だけが持ち、語り手だけが知る過去の「生きた経験」の場に焦点化している。語り手と研究者との相互行為に注目するのは、それによって語り手の「生きた経験」をより深く理解するためである。したがって、分析の焦点は「生成過程」ではなく語られた「意味・内容」にある。一方で、心理学のやまだ(2000)のライフストーリー研究は、ナラティブはすべて「相互行為」の場で生成されると考えるため、協力者と研究者との「相互行為」の場に注目し、ナラティブの「生成過程」を分析する。そして、研究者との相互作用で、協力者が経験をどう意味づけるかに焦点化し、意味づけし直す行為が、協力者の今後の行動も変えるという志向性を持つ。つまり、研究者が語り手を理解することが第一の目的ではなく、協力者と研究者の間でナラティブが生成され、語り手がどのように変化し、そこに研究者がどのようにかわるか、その「生成過程」と「意味・内容」の両方が注目される。

言い換えると、社会学では協力者の過去、心理学では協力者の未来に研究の焦点があるとも言える。しかし実際は、両者とも過去に対する志向も、未来に対する志向もある。社会学の石川(2012)は研究者がライフストーリーの内容を理解する研究過程を明らかにすることが社会の変革につながるとした。また、やまだは、語り手の人生や生活の実態があるとしながらも、それはそのまま語られるわけではなく、語り手によって繰り返し確認されたり、ズレを持って語り直されたりすると考えるのである(やまだ2007a)。

2.2.4 日本語教育におけるライフストーリー研究

日本語教育におけるライフストーリー研究ではこれまで、社会学のライフストーリー研究が参照される場合が多かった。中には、心理学のナラティブ研究を参

照するもの、あるいは協力者のナラティブをデータとして用いることのみをもってライフストーリー研究とし、ライフストーリーの捉え方や研究方法に言及がないものなど多様である。本節では、日本語教育で行われてきたライフストーリー研究を上述の社会学と心理学のライフストーリー研究の特徴および、ナラティブ研究の多様な側面から考察する。

三代 (2015) は、日本語教育におけるライフストーリー研究を、ライフストーリーの記述 (研究) 方法から、3つに分類した。第一の方法として、トランスクリプト化したインタビュー記録自体をライフストーリーとして考察するものがある。これは桜井 (2002、2012) の研究法に準じており、太田 (2010) などがそれにあたるといえる。太田はオーストラリアの学校教師である非母語話者日本語教師のライフストーリーから、日本語教師としての学びの過程とその内容を、教育実践のみならず、教職に入る以前の外国語学習経験や私生活も含め広範に捉え、日本語教育に関する教師の視点とその形成過程を明らかにした。そして、言語教育政策や言語教育理論にはない、現場の教師が持つ視点に注目し、教師の視点を教師養成・研修に生かしていく重要性を指摘した。太田は、桜井 (2002) を引用し、ライフストーリーが語り手と聞き手との相互行為によって構築されるという立場をとることを明記している。そのためライフストーリーが、聞き手との関係によって変化するものであり、だからこそ、インタビューが行われた文脈を明らかにし、手続きの「透明性」を確保することで、読者に向けて研究の信頼性を高めるとする。ただし分析においては、インタビューの結果として得られたナラティブの「意味・内容」に焦点化しており、ライフストーリーが語り手と聞き手の相互作用であるとするのは、研究者の立場の表明にとどまっている。

三代 (2014) は、多くの日本語教育のライフストーリー研究で、桜井の「対話的構築主義」を標榜しながら、それが実現していないことを問題視している。つまり、ライフストーリーの考察が「語られたこと」の内容に偏重しており、「いかに語られたか」という語りの考察や、その語りを作り出した状況への考察、そのために重要な、研究者の位置づけや「構え」など、

研究者の経験が曖昧になっているとする。「いかに語られたか」を明らかにすることによって、語りの背景にあるドミナントストーリーが明らかになり、より深い考察につながることもあるという。また、「いかに語られたか」を考察することによって、研究者の位置取り、質問の仕方などが明らかになり、そこに含まれる研究者の「構え」が浮かび上がり、解釈が広がり、深みを持つという。ところが、日本語教育のライフストーリー研究の多くで、こうした研究者の立ち位置について言及がなかったり、逆に研究者の影響が極力入り込まないようにしたものなどもある (p7)。

次に第二の方法として、研究者がライフストーリー・インタビューの内容を時系列に並べかえ、協力者の物語をライフストーリーとしてまとめたものを考察するものがある。これは、上述した八木 (2014) のナラティブ分析とも通じるものである。その例として、中山 (2015) は、インタビューによって、日本語学習者のライフストーリーを聞き取り、言語学習という長期に渡る経験を学習者の人生の中に位置づけて理解しようとしている。中山はライフストーリーを分析する方法として、Mishler (1995) の、インタビューの逐語記録から出来事を抽出し、それを時系列順に並べ替え、出来事同士を結びつけるプロット (筋) を見つけ、そこに首尾一貫したプロットを見つけ出すという方法を実践している。この方法では、研究者は協力者の「過去についての語り」を聞き取り、そこから首尾一貫したプロットを見つけ出して初めて、協力者を理解したことになり、ライフストーリーが作成できるといえる。ライフストーリーは協力者を理解するために、研究者が作成するものとなる。

この第二の方法は、ナラティブが相互行為によって生成されるとは捉えていない。ナラティブを「もの」として捉え、インタビューの結果である「産物としてのナラティブ」を研究者が (場合によっては協力者も交えて) ライフストーリーとして記述し、「意味・内容」を分析することによって、協力者が「生きた経験」を理解しようとするものである。

そして第三の方法は、インタビューで語られたナラティブを研究者がストーリーとして記したものがあ。例えば、江口 (2008) がそうであるが、日本語教

師の多様性を示すために、日本語教師の実態を記録し、残すことを目的としている。ナラティブを「もの」として捉え、「産物としてのナラティブ」に注目し、語り手の過去の「生きた経験」を理解するものである。第3の方法は、第2の方法と同様に、ナラティブを相互行為によって生成されるとは捉えず、「産物としてのナラティブ」と研究者とのやり取りから、研究者がライフストーリーを記述する。ただし、第2の方法と異なるのは、研究の目的が、協力者の経験の「意味・内容」を理解することより、むしろ経験そのものを記録することである。

以上のように、これまで日本語教育におけるライフストーリー研究は、そのほとんどすべてが、ナラティブを「もの」として捉え、協力者だけが持つ過去の「生きた経験」に焦点化し、その「意味・内容」を分析するものであった。研究者が、協力者との「相互行為」に注目し、「語りの形式」や自らの「構え」を意識するのは、協力者だけが持つ過去の「生きた経験」の記憶をより深く理解するために、それらを考察に生かそうとするものであった。

日本語教育のライフストーリー研究において、心理学のライフストーリー研究に基づき、ナラティブを「行為」として捉え、協力者と研究者との「相互行為」の場に注目し、ナラティブの「生成過程」を分析したものは唯一、飯野(2010)がある。これを三代(2015)は方法としてではなく、メタ的な研究として分類している。メタ的な研究とは、研究者が自らのインタビューの経験自体を対象としたものであり、よりライフストーリー的であり、ライフストーリーを相互行為による構築物として捉えるならば、すべてのライフストーリー研究が、このスタンスに近づくとしている(p8)。飯野(2010)は、語り手である日本語教師と聞き手である研究者との相互作用により、教師の経験の意味づけが変わり、その後の実践の変容にもつながる可能性を、一人の教師のライフストーリー・インタビューを分析することから示した。この研究は、インタビューの場での、協力者である教師と研究者との「相互行為」に注目し、語り手がライフストーリーを語り直して経験の意味づけを変えるナラティブの「生成過程」を分析し、そこに、教師のその後の行動の変化につな

がる成長を見出そうとした。飯野の研究はその目的が、協力者である教師の過去の「生きた経験」を理解することより、研究者も研究対象とすることで、協力者の変化に研究者がいかにかかわるかを示し、協力者と研究者、研究成果の読者の3者にとっての、未来への変化を志向している。この研究は、ライフストーリー研究のメタ的な研究なのではなく、心理学を拠り所としたナラティブ研究に基づくライフストーリー研究そのものであるといえる。

日本語教育のライフストーリー研究の多くが、研究者が知る由もない、学習者や教師の過去の「生きた経験」を理解するために、「意味・内容」を分析し、より深い理解のためにナラティブの「生成過程」にも目を向け、「語りの形式」や研究者の「構え」にも意識的になってきた。そして研究者がそれを、今後の教育実践に生かしたり、これまでの日本語教育の前提を見直して、日本語教育を発展させることを目的としてきた(三代2015)。一方で、心理学を拠り所としたライフストーリー研究は、ナラティブの「生成過程」に注目することによって、過去の「生きた経験」よりむしろ、「相互行為」の場でのナラティブの「生成過程」を分析し、経験を新たに意味づける過程を、その「意味・内容」とともに分析し、それらを教師の未来の教育実践や生き方につなげようという志向性がある。その中では、研究者が自らの研究をメタ的に振り返り考察を加えるというより、研究者自身も協力者と同様に研究対象になり、分析され、研究の結果は研究者の未来も視野に入れたものになる。

このような特徴を持つ研究は、日本語教育のライフストーリー研究においては、上述の飯野(2010)のみにとどまっている。その他に、こうした特徴を持った日本語教育での研究例として、ナラティブ・アプローチの一つであるナラティブ探求がある。

2.3 ナラティブ・アプローチ

ナラティブ・アプローチはナラティブ・セラピーに代表されるように、臨床の分野で注目されている。「ナラティブそれ自体の分析を目的とするのではなく、ナラティブを手がかりにして何らかの現象を分析する」(野口2009)ことを目的に、教育の分野にも

取り入れられている。青木（2006）は、ブルーナー（1998）の言う論理実証型の知とナラティブ型の知を挙げ、教師の実践知はナラティブ型であることを指摘した。そして、教師の研究においてナラティブ型の研究を認め、教師教育として、自らの教育経験を語り合うことを勧めている。同様の主張から李（2004、2006、2013）は、ナラティブ・アプローチの一つである、Clandinin & Connelly（2000）が提唱したナラティブ探究（Narrative Inquiry）という方法を用いて、1人の日本語教師の1年間の教室での教育実践の観察と、教室外でのインタビューなどから、その実践知を理解しようとした。また、末吉（2011、2013）も同様に、4人の日本語教師が1年間参加した「語りの場」の記録と、その後のインタビューなどからナラティブ探求を行った。そこから、教師の悩みの根源を探り、悩みを解決して、よりよい教育実践につなげることを目指した。さらに牛窪（2013）は、新人日本語教師の日本語教育機関への参加過程をナラティブとして理解し、その結果、教師には自分や教育ビリーフを積極的に交渉できる場が必要であるとした。そのためには、ベテラン教師が新人教師の交渉可能性を開く重要性を指摘している。これは青木（2006）のいう、「秘密の物語」（Clandinin & Connelly 1995）を教室の外でも語れることにつながる。末吉（2013）も、自らが設定した「語りの場」で、末吉以外の3人の教師がそれぞれの悩みを告白し、その後解決に至ったのは、「語りの場」が秘密の物語を語れる場であったからだとしている。また李（2013）も、秘密の物語を語り合ったとき、本当の教師の発達があると結論づけている。これらの研究は、教師の実践知をナラティブ的に理解すること、教師が教育経験を語り合う場の重要性を指摘し、それが教師の発達につながるという主張をしている。ナラティブ探求の特徴は、実践者の経験を構成するナラティブを探究し、それを研究者と実践者との相互作用の中で動態的かつ関係的にとらえることである（二宮 2010）。上述の李や末吉も、ナラティブが研究者と協力者とのコラボレーションのプロセスであり、結果であるとする。そのため、研究者自身もその全過程で研究対象となる。その結果、上述の李は協力者である日本語教師の1年間に渡る葛藤と変化に寄り

添い、その実践知を理解する過程で、李自身が、まったく異なる教育観を持つ研究参加者を理解し、自らの教育観の広がりを告白している。つまり、その研究を通して、李が協力者に影響を与えるというより、李が協力者の影響を受けて、教師としての認識を変容させる過程が見てとれるのである。その一方、末吉の研究では、4人の日本語教師で構成した「語りの場」とインタビューなどによって3人の教師の悩みとその原因を、過去の人生経験から明らかにしている。そして、その悩みを解決するために「語りの場」や末吉自身が教師たちに積極的に影響を与え、教師の認識の変化のきっかけになっていることを明らかにした。これは研究者が協力者を理解するだけでなく、ナラティブを生み出す活動に参加し、その過程も研究の一部とすることによって、研究者自身と協力者両方の変化を描くことができたのである。

このようにナラティブ探求では、研究者である日本語教師が、協力者である他の教師の実践知や教育実践における悩みなどを、ナラティブを通して理解し、過去の人生経験（ライフストーリー）と結びつけながら理解できる。同時に、研究者もその過程に参加していることを明示し、ナラティブの分析によって、協力者と研究者双方の教育実践や認識の変化、つまり教師としての変容過程を明らかにできる。それら両方に成功しているのである。

李と末吉の研究は、研究者がほぼ1年の間、研究者の身近にいた協力者の実践を観察しながらインタビューを実施したり、同じ教育機関に勤務し、同じクラスも担当するような同僚同士が定期的に語り合う場を設け、さらに個別のインタビューを実施するなどしている。協力者の教育実践と教育実践が行われている場に密着し、時間の経過とともに協力者が変化する様子をリアルタイムで捉えていくのである。研究者と協力者が共に、当事者として同じ空間を生き、研究者と協力者の生み出すナラティブは、協力者の「生きた経験」との重なりが大きくなる。まさに、「生きた経験」の中でナラティブが生まれ、そのナラティブを研究対象としている。

従来のナラティブ研究では、「生きた経験」とそれを語る場は異なるものであったが、ナラティブ探求で

は、研究者が協力者と共に、「生きた経験」の場の中において、そこで生まれるナラティブが分析され、さらに新たなナラティブが生まれるという循環から、教育現場に変化をもたらそうとしている。「生きた経験」の場で行われる「相互行為」によって生成されたナラティブを、相互行為を行う研究者と共に分析の対象とする研究は、日本語教育の発展に大きく貢献することは間違いない。

3. 日本語教育におけるナラティブ研究の展望

日本語教育で、ナラティブ研究は多様な広がりを見せている。日本語教育においてもナラティブは、相互行為によって生成されると考えられるようになり、「もの」としてだけでなく、「行為」としても捉えられるようになった。社会言語学に基づくナラティブ研究では、日本語学習者の「産物としてのナラティブ」、そして学習者同士の「行為としてのナラティブ」に注目し、言語の「構造・形式」の視点から分析している。また、インタビューで得られたナラティブから、協力者の過去の「生きた経験」に注目し、その「意味・内容」を分析しようとする研究もある。そして、ライフストーリー研究においては、協力者の過去の「生きた経験」を理解するため、その「意味・内容」を分析するのみならず、より深い理解のために「相互行為」の場にも注目しようとしている。いずれも研究者が、学習者や教師を理解し、研究者のこれからの教育実践や日本語教育の発展に生かそうとするものである。

ただしこれらの研究に共通するのは、研究者はナラティブの分析からは切り離されていることである。日本語教育におけるナラティブ研究のほぼすべては、そのように行われてきた。社会学に基づくライフストーリー研究では協力者と研究者との「相互行為」の場にも注目することを重視しているが、ナラティブの「生成過程」への研究者の関わりを分析するのではなく、協力者がどのように語ったかという「語りの形式」、それに影響を与える可能性のある研究者の「構え」などを、メタ的に省察するというものである。ここには、それらを通して協力者への理解が深まる過程を開示して、研究を受容する社会を変えていこうとする志向性もある。

日本語教育の分野でも一部ではあるが、心理学に基づくライフストーリー研究、およびナラティブ探求では、研究者も分析の対象として、ナラティブという「行為」そのものが、協力者の未来、そして研究者の未来を志向することが、「相互行為」の場でのナラティブの「生成過程」の分析から示されている。それはナラティブの「意味・内容」の分析と同時に行われている。ただし、これらは今のところ、日本語教師の研究に限られている。日本語学習者を対象とした研究には見られないものである。

今後の日本語教育におけるナラティブ研究の可能性は、研究者も協力者と共に研究対象・分析対象となることにあると考えられる。特にインタビューなど、協力者と研究者との相互行為で生成されたナラティブを研究する場合は、「相互行為」の場に注目し、協力者と研究者のナラティブの「生成過程」を分析することで、どのように経験を意味づけ、意味づけ直すかが捉えられる。同時に協力者の「生きた経験」の「意味・内容」を分析することで、協力者の経験を理解しながら、協力者と研究者の未来への志向を両立させることができる。こうした研究はこれまで飯野(2010)にしても、ナラティブ探求にしても、すべて日本語教師の研究であった。日本語学習者を対象とした研究でも同様に、学習者と研究者との「相互行為」の場が、学習者の経験の意味づけの変化を生み、学習者がその後、新たな学びを生み出すきっかけになる可能性があると考えられる。同時に日本語教師である研究者も、「相互行為」の場での学習者とのかかわりによって、新たな気付きが生まれ、その後の教育実践の変化にもつながる可能性がある。

これまで日本語教育のナラティブ研究では当然のことながら、教師を対象とした研究以上に学習者の研究が盛んである。学習者の研究は、教師が知る由もない学習者の「生きた経験」を理解するという視点で、その「意味・内容」を分析し、理解した結果を教育実践に生かすことを志向してきた。その多くが社会学のライフストーリー研究を参考に行われてきたが、社会学のライフストーリー研究においても、研究者の「構え」などの省察が重視されるようになった。ナラティブを「行為」と捉える研究は、研究をメタ的に省察す

ることを越えて、研究者も分析の土台に乗せ、学習者の未来への志向と共に、教師としての研究者の経験の新たな意味を生み出し、その後の行動の変化を志向する。

本稿で検討した日本語教育におけるナラティブ研究においては、どれがよい、悪いということはありません。日本語教育のライフストーリー研究について三代(2015)が述べるように、一つの方法に収斂する必要はなく、ライフストーリー(本稿で言えばナラティブ)をどのように捉え、何を明らかにするために、どのような方法を用いるか、それらに意識的になり、記述していくことが重要である(p13)。同様に、研究者は自らの研究がナラティブをどのように捉え、どのナラティブの場やレベルに注目し、どのような分析の視点を持っているのか、他のナラティブ研究との違いに意識的になって、自らの研究目的に合った研究に取り組み、議論し合っていくことが日本語教育のさらなる発展につながる。本稿がその一助となることを期待する。

参考文献

- 青木直子(2006)「教師オートノミー」春原憲一郎・横溝紳一郎編著『日本語教師の成長と自己研修—新たな教師研修ストラテジーの可能性を目指して—』凡人社、138-157
- 飯野令子(2010)「日本語教師のライフストーリーを語る場における経験の意味生成—語り手と聞き手の相互作用の分析から—」『言語文化教育研究』第9号、17-41
- イェルゴカロポロ, A. (2013)「ナラティブ分析」佐藤彰・秦かおり編『ナラティブ研究の際前線—人は語ることで何をなすのか—』ひつじ書房、1-42
- 石川良子(2012)「ライフストーリー研究における調査者の経験の自己言及的記述の意義—インタビューの対話性に着目して—」『年報社会学論集』25号、1-12
- 牛窪隆太(2013)「新人日本語教師の教育機関への参加に関する考察—ナラティブ・アプローチによる事例研究」『言語文化教育研究』11、369-390
- 江口英子(2008)「日本語教師, 山川小夜さんのライフストーリー」『京都精華大学紀要』第34号、1-23
- 太田裕子(2010)『日本語教師の「意味世界」—オーストラリアの子どもに教える教師たちのライフストーリー—』ココ出版
- 木田真理・小玉安恵(2001)「上級日本語学習者の口頭ナラティブ能力の分析—雑談の場での経験談の談話指導に向けて—」『日本語国際センター紀要』第11号、31-49
- 小玉安恵・古川嘉子(2001)「ナラティブ分析によるビリーフ調査の試み—長期研修生への社会言語学的インタビューを通して—」『日本語国際センター紀要』第11号、51-67
- 小玉安恵(2011)「体験談における歴史的現在形の機能と視点」『日本語教育』148号、114-128
- 嶋津百代(2005)「異言語話者のナラティブを研究する」西口光一編著『文化と歴史の中の学習と学習者—日本語教育における社会文化的パースペクティブ』凡人社、234-255
- 嶋津百代(2013)「日本語学習者の協働作成によるストーリー・ライティング—書き手と読み手の相互行為的な活動の考察」佐藤彰・秦かおり編『ナラティブ研究の最前線—人は語ることで何をなすのか—』ひつじ書房、85-105
- 末吉朋美(2011)「教師による『語りの場』の意義: ある日本語教師とのナラティブ探求を通して」『阪大日本語研究』23、79-109
- 末吉朋美(2013)「教師の悩みはどこから来るのか?: 日本語教師たちとのナラティブ探求を通して」『阪大日本語研究』25、75-104
- 中山亜紀子(2015)「ライフストーリーを語る意義」三代純平編『日本語教育学としてのライフストーリー—語りを聞き、書くということ—』くろしお出版、168-185
- 二宮祐子(2010)「教育実践へのナラティブ・アプローチ: クランディニンらの『ナラティブ探求』を手がかりとして」『学校教育学研究論集』22、東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科、37-52
- 能智正博(2006)「「語り」と「ナラティブ」のあいだ」能智正博編『〈語り〉と出会う—質的研究の新たな展開に向けて—』ミネルヴァ書房、11-72

- 野口裕二 (2009) 「ナラティブ・アプローチの展開」
野口裕二編『ナラティブ・アプローチ』勁草書房、
1-25
- 桜井厚 (2002) 『インタビューの社会学—ライフストーリーの聞き方—』せりか書房
- 桜井厚 (2012) 『ライフストーリー論』弘文堂
- ブルーナー, J. (1998) 『可能世界の心理』田中一彦訳、
みすず書房
- 三代純平 (2014) 「日本語教育におけるライフストーリー研究の現在—その課題と可能性について—」『リテラシーズ』14、1-10
- 三代純平 (2015) 「日本語教育学としてのライフストーリーを問う」三代純平編『日本語教育学としてのライフストーリー—語りを聞き、書くということ—』くろしお出版、1-22
- 八木真奈美 (2015) 「ナラティブとの融合が示すエスノグラフィーの展開」『日本語教育』162号、50-65
- やまだようこ (2000) 「人生を物語ることの意味—ライフストーリーの心理学—」やまだようこ編著『人生を物語る—生成のライフストーリー—』ミネルヴァ書房、1-38
- やまだようこ (2007a) 「ライフストーリー・インタビュー」やまだようこ編『質的心理学の方法—語りをきく—』新曜社、124-143
- やまだようこ (2007b) 「質的研究における対話的モデル構成法—多重の現実、ナラティブ・テキスト、対話的省察性—」『質的心理学研究』第6号、174-194
- 李曉博 (2004) 「日本語教師の専門性のナラティブ的理解」『阪大日本語研究』16、83-1103
- 李曉博 (2006) 「『ざわざわ』とした教室の背後の専門的意味：ナラティブ探究から探る」『阪大日本語研究』18、139-167
- 李曉博 (2013) 「日本語教師の『個人的実践知』についての一考察—ナラティブ・インクワイアリーという手法を用いて—」『日本語日本文学』第23号、創価大学日本語日本文学会、55-70
- リースマン, C. K. (2014) 『人間科学のためのナラティブ研究法』大久保功子・宮坂道夫 (監訳) クオリティケア
- Clandinin, D.J. & Connelly, F.M. (1995) *Teachers' Professional Knowledge Landscape*. New York: Teachers College Press.
- Clandinin, D.J. & Connelly, F.M. (2000) *Narrative inquiry : experience and story in qualitative research*. San Francisco : Jossey-Bass Publishers.
- Labov, W. (1972) *Language in the Inner City*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Labov, W. (1984) Field Methods of the Project on Linguistic Change and Variation. In *Language in Use: Readings in Sociolinguistics*. ed. J. Baugh, et al., 28-53: Englewood Cliff.
- Mishler, E. G. (1995) Models of Narrative Analysis: A Typology. *Journal of Narrative & Life History*, 5 (2), 87-123
- Polkinghorne, D. E. (1995) Narrative Configuration in Qualitative Analysis. *Qualitative in Education*, 8 (1), 5-23
- Young, K. G. (1987) *Taleworlds and Storyrealms: The Phenomenology of Narrative*. Nijhoff.

フリデリク・ショパン国際ピアノ・コンクールにおける エディションの選択とその変化

岡部 玲子 (常磐大学人間科学部)

加藤 一郎 (国立音楽大学 演奏・創作学科)

武田 幸子 (JSPS 科研費 16K02323 研究協力者)

Choice of Editions and its Changes
in the International Fryderyk Chopin Piano Competitions

OKABE Reiko (*Faculty of Human Science, Tokiwa University*)

KATO Ichiro (*Department of Performance & Composition, Kunitachi College of Music*)

TAKEDA Sachiko (*JSPS Grants-in-Aid for scientific research 16K02323 research cooperator*)

The aim of this paper is to study the choice of the editions used by participants of the International Fryderyk Chopin Piano Competition and analyze how they changed over time. This study was done by analyzing which editions were used by the participants each time and also whether more than one edition were used by one participant at the same time, based on data given to the organizer (National Institute of Fryderyk Chopin in Poland, NIFC) by the participants for past three competitions, that is the 15th (2005), 16th (2010) and the 17th competition (2015), after the National Edition was introduced as a recommended note to use. Analysis was conducted also on how the participants' choice of editions changed over the three years. The data was provided courtesy of NIFC for this study, on the condition that the participants' names would not be revealed.

The result of the analysis shows that the usage of the Paderewski Edition and the Henle Edition decreased while the percentage of those who used the National Edition increased. Furthermore, the usage of more than one edition by one participant also decreased.

It is understandable that it must have taken a lot of effort to accept the National Edition for participants or their supervisors who are accustomed to use notes published before the National Edition. It thus seems natural that there were participants who used other notes. In 2010, however, when this Edition was completed as a set, the promotion for the National Edition was done, and Mr. Ekier, the editor held a meeting with the jury of the competition, a fact which could have contributed to the increased use of the National Edition.

はじめに

本論の目的は、フリデリク・ショパン国際ピアノ・コンクール International Fryderyk Chopin Piano Competition¹ (以下、ショパン・コンクールと呼ぶ) において、参加者が選択するエディション、つまり使用楽譜に、どのような変化が見られるのかをデータとして提示し、その傾向を考察することである。

フリデリク・フランチシェク・ショパン Fryderyk Franciszek Chopin² (1810-1849) の作品は、さまざまな校訂者や編集者により楽譜が出版されており、それらの間には細かい相違が数多く生じている。音の高さそのものが異なっていることもある。このような数多くのエディションが混在する中、ショパン・コンクールの主催者は第15回(2005年)より、参加者に対して使用するエディション名を応募書類に記入させるようになった。ちょうど、J. エキエル Jan Ekier 校訂のナショナル・エディション *Wydanie Narodowe Dziel Fryderyka Chopina* が、ショパン・コンクールの推奨楽譜として指定された年である。続く第16回(2010年)、第17回(2015年)も同様に、使用するエディション名の記入が求められた。ショパン・コンクールは2005年まではフリデリク・ショパン協会 Towarzystwo im. Fryderyka Chopina (以下、TiFCと呼ぶ) が主催し、2010年以降は組織変動のためポーランド国立フリデリク・ショパン研究所 Narodowy Instytut Fryderyka Chopina (以下、NIFCと呼ぶ) が主催しているが³、2005年からの使用エディションに関する資料は現在NIFCが所有している。

今回、NIFCに対して、本研究が科学研究費16K02323「日本人によるショパン作品の演奏解釈の変遷と研究との関わり」の一環であることと、その趣旨を説明し、個人名が特定されないという条件のもとに、過去3回(第15回、第16回、第17回)のエディションに関する情報を提供していただいた。これらの情報を基に、過去3回のコンクールにおける参加者の楽譜選択の傾向、および、その推移を考察する。

ショパン・コンクールは、世界中で行われている国際コンクールの中で最も権威のあるコンクールの1つである。他のコンクールと異なる特徴は、予選からフ

ァイナルに至るすべての課題曲がショパンの作品に限定されていることである。第1回は1927年に開催され、第二次世界大戦を挟んで第5回(1955年)からは、5年に1度行われている。課題曲と予選の段階はその回ごとに異なるが、第7回(1965年)以降は、概ね第1次予選から第3次予選、そしてファイナルという段階で約3週間にわたって行われている。主に報道されるのは入賞者であるが、そもそも第1次予選に出場すること自体が難しい。直近の第17回(2015年)では、445人が演奏の映像を伴った書類選考に応募し、そのうち160人が4月に行われた予備審査出場の対象者として絞られた。その中から152人が予備審査に参加し、うち77人が10月の第1次予選の出場権を得た。また、国際コンクール入賞歴等を持つ7人が予備審査免除者としてそこに加わった⁴。この84人⁵のうち、実際には78人が第1次予選に参加した⁶。本論で使用するのは、各回の第1次予選に参加したピアニストが選択したエディションの情報である。

ショパン・コンクールに関する日本人による先行研究は、論文としては、加藤一郎による第14回(2000年)の第1次予選からファイナルまでの演奏内容とその評価を分析し、各国の参加者の音楽的な傾向や教育および演奏の根源的な意味について詳細に考察されたものがある(加藤2001)。翻訳書としてはイェーガー・ヴァルドルフによる、ショパン・コンクール創設の目的と歴史を詳細に論じたものがある(ヴァルドルフ1988)。主な和書は3点、佐藤泰一による第1回(1927年)からの主な参加者の演奏を考察しつつ審査員や課題曲をデータとして示すと共に、著者自身が現地で行った第14回(2000年)に重点を置いて今後の展望までを述べたもの(佐藤2005)、船倉武一による過去に遡る形で主な参加者の演奏を考察し、インターネットで視聴可能な過去3回(第15回、第16回、第17回)の演奏を重点的に批評したもの(船倉2016)、青柳いづみこによるショパン・コンクールの歴史を概観しつつ第17回(2015年)の予備予選からファイナルまでの徹底したレポートとコンクールおよび日本のピアノ教育の今後までを述べたもの(青柳2016)がある。

1. ショパン・コンクールで参加者が選択したエディション

NIFC から提供していただいた参加者が使用したエディション情報から、複数の参加者が使用していたエディションについて、その詳細を記述する。対象とするエディションは、①パデレフスキ版、②ナショナル・エディション、③ヘンレ版、④ペーターズ版、⑤ウィーン原典版、⑥コルトー版である。

① パデレフスキ版

I. J. パデレフスキ Ignacy Jan Paderewski, L. プロナルスキ Ludwik Bronarski, J. トゥルチンスキ Józef Turczyński 校訂によるショパン全集である。ショパン没後 100 年を記念して 1949 年から刊行が始まり、1961 年に全集として完結した。出版は、TiFC (ワルシャワ) とポーランド音楽出版 (クラクフ) の共同出版である。「自筆譜と初版に基づく」と記載され、巻末には注釈が付くなど原典版を目指して編集されている。したがって、パデレフスキ版が原典版であると思っている人も少なくない。しかし、内容的には原典版とはいえない。主な理由は次の 3 点である。

1. 当時はまだ資料が分散していたため、参考とした資料が不足していたことから、フランス初版への偏りがみられること。作曲家が住んでいた土地の出版社から出版された版を優先する、すなわち、ショパンがパリに住んでおり、フランス初版の校正が可能だったことから、フランス初版を優先するという考え方もある。しかし、Feder によると、現存するすべての資料を調査し比較するのが基本原則であり、初版も第 1 刷のみでなく、より多くを見るべきであるという (1987: 38-56)。ショパンが生前に出版した作品の場合、自筆譜や 3 国からの複数の初版等を詳細に検討すべきであることが、現在ではショパン研究者の間に広く知られている。
2. 曲中の同じような箇所において、スラーのかけ方など異なっている場合は、その内の 1 つに揃えて統一されていること。当時はそれが校訂者の仕事であると考えられていた。現在では、同

じような箇所における細かい差異こそがショパンの音楽の本質であると考えられている。

3. 機能と声にそって異名同音が書き換えられていること。これも当時は校訂者の仕事であると考えられていた。ショパンは機能と声から外れた臨時記号の使い方を頻繁に行っている。時には同じ小節内で右手と左手で臨時記号の書き方が異なることもある。それらのすべてが、機能と声にそって書き換えられているのである。

上記の理由により、原典版とはいえない難しいパデレフスキ版であるが、2010 年に②ナショナル・エディションが完結するまでは、唯一、全曲を網羅した全集版であった。研究者たちは早い時点で上記の欠点に気付いていた。②のナショナル・エディションが計画されたのも、そのためと考えられる。しかし、パデレフスキ版に代わるエディションが見当たらなかったため、世界中で広く使われることとなった。

② ナショナル・エディション

ショパンの生誕 150 年を記念して、ポーランド国家事業として 1967 年から出版が始まった。エキエル校訂。出版は、TiFC (ワルシャワ) とポーランド音楽出版 (クラクフ) の共同出版で、①パデレフスキ版と同じである。エキエル 1 人で校訂を担当していたことや当時のポーランドの出版事情などから、出版は遅々として進まなかった。ヨーロッパでは、ショパンの良い版が出版されているという噂は聞こえていても、実際には品物が無くて入手できない状況だった。解説もポーランド語のみで、この旧版はポーランド以外ではほとんど普及していなかったといえる。

旧版が完結しないまま 1995 年から新版に移行した。新版では、旧版の出版以降に発見された資料も照合されている。P. カミンスキ Pawel Kamiński が校訂者に加わり、挟み込みの注釈はポーランド語か英語の選択ができるようになり、楽譜のページ下部の脚注はポーランド語と英語の併記となった。ショパン生誕 200 年の 2010 年に全 36 巻が完結したが、後に補遺が刊行されて全 37 巻となった。編集理念は「作品の全体性」⁷が優先されている。前述の通り、2005 年からシ

ショパン・コンクールにおいて推奨版に指定された。また2010年にはコンクールの会場で、ナショナル・エディションのプロモーションが大々的に行われた。箱ケース入りのミニチュア版全36巻も発売され、コンクールの審査員席にはこのケース入りミニチュア版が置かれていた。校訂者エキエルは、1985年より1995年までショパン・コンクールの審査員長を務めた。日本では2000年頃に注釈の日本語翻訳版が挟み込まれた時期があった⁸。《ノクターン集》、《ポロネーズ集》、《ソナタ集》、《バラード集》と出されたが、出版契約の関係で存続不能となり、そこで終了した。その後、別会社から《グランド・ポロネーズ》作品22と《即興曲集》の日本語版が出版された。

③ ヘンレ版

ミュンヘンのヘンレ社 G. Henle Verlag は原典版の出版社として定評がある。ショパンの曲集が出版されたのは1956-90年である。《前奏曲集》以外は1960年以降、多くは1970年代だった。E. ツインマーマン Ewald Zimmermann 校訂、注釈は独語のみである。待望の原典版だったが、今まで知られていたショパンの曲とは音の違いやタイのかけ方の違いが多数存在した。これは、ヘンレ版がドイツ初版に基づいた曲で顕著であった(岡部1990)。この違和感から、日本では他の作曲家の作品のような高い評価を得ることがなかった。現在では、N. ミュレマン Norbert Mülleemann 校訂による新版へと移行している。新版は自筆譜、初版等の中から底本を決めている。ヴァリエントは、譜表のすぐ上や下ではなく、そのページの下、あるいは巻末の注釈に記載されている。序文は独語・英語・仏語、注釈は独語・英語で記されている。現在までに、曲集では《前奏曲集》(2007年)、《バラード集》(2008年)、《ロンド集》(2011年)が出版された。その他、ピースで《子守歌》、《舟歌》など7曲ほど出版されている。原典版であるにもかかわらず、その注釈には、ショパンの死後に出版されたエディションについて多くのコメントが記載されている。その理由について、ヘンレ社の社長 W. -D. ザイフェルト Wolf-Dieter Seiffert は以下のように述べている。

ミクリ版、ショルツ版 [ペーターズ版、以下④で述べる1.の版を指す]、パデレフスキ版は、ショパンの楽譜の受容を理解するのにとても重要だと思います。しかしそこには誤りがたくさんあります。多くの音楽家はこれらのエディションで学びました。ピアニストたちにこのことを直接知らせることが重要です。この意味で、ヘンレ原典版のショパンは、ヘンレ社の編集方針の規則の例外となっています。通常はそのようなエディションについて解説はしません ([]内は岡部注記。2014年1月2日、岡部宛のメールより、岡部訳)。

以上のように、ショパンのエディション事情を考慮して、例外的な編集方針をとったことが明かされている。ショパン・コンクールでのエディションの選択状況については、2005年はまだ新版が出版されていなかったため、この年に使用されたヘンレ版はツインマーマン校訂の旧版と考えられる。使用したエディションが曲ごとに記入されているわけではないので、2010年と2015年に関しては、旧版か新版かを判断することはできない。

④ ペーターズ版

「ペーターズ」という記載は、次の3種の可能性が考えられる。出版は、1. 2. はライプツィヒ、3. はロンドンのペーターズ社 Edition Peters である。

1. 『ショパン全集』H. ショルツ Herrmann Scholtz 校訂 [1879]。
2. 『新ショパン全集』H. ショルツ、B. v. ポズニアク Bronislaw von Pozniak 校訂 [1948-50]。
3. 『ショパン全集 新批判原典版』C. グラボフスキ Christophe Grabowski、J. -J. エーゲルディングエル Jean-Jacques Eigeldinger、J. サムソン Jim Samson、J. リンク John Rink 校訂 [2003-]。「資料の全体性」⁹が優先されている。現在までに出版された曲集は、《前奏曲集》(2003年)、《バラード集》(2006年)、《ワルツ集》(2006年)、《ピアノ協奏曲第1番作品11》(2008年)、《ピアノ協奏曲第2番作品21》(2010年)、《即興曲集》(2011年)である。

以上、3種であるが、2005年、2010年、2015年のすべてに、わずかではあるがペータース版という記載が見られる。2005年には既に3.の原典版が出版され始めている。使用したエディションが曲ごとに記載されているわけではないので、各年におけるペータースという記載に関して、1. 2. 3. のどれを使用したかを特定することはできない。

⑤ コルトー版

フランスの著名なピアニスト、A. コルトー Alfred Cortot (1877-1962) 校訂、パリのサラベール社 Salabert から1941-47年に出版された。この版では主にフランス初版が引き継がれている。各ページの下方には詳しい注釈があり、それらは校訂上の注だけでなく、テクニク的な練習方法が譜面入りで示されている。その注釈は、時にはページの半分以上にも及んでいる。したがって、教育目的の校訂がなされていると考えられる。現在、日本語翻訳版が全音楽譜出版社より出版されている。

⑥ ウィーン原典版

ウィーンのユニヴァーサル社、マインツのショット社、日本の音楽之友社の3社が提携して1973年から出版されている。日本では音楽之友社刊、注釈は日本語と英語である。《24のプレリュード作品28》(1973年)は、B. ハンゼン Bernhard Hansen 校訂(運指法: J. デームス Jörg Demus)、《エチュード作品10》と

《エチュード作品25》(1973年)がP. バドゥーラ＝スコダ Paul Badura-Skoda 校訂ならびに運指法であるが、その後の曲集は、②ナショナル・エディションと同じエキエルが校訂および運指加筆をしている。しかし、《即興曲集》(1977年)、《スケルツォ集》(1979年)、《ノクターン集》(1980年)、《バラード集》(1986年)が出版されただけであった。

なお、参加者が記入したエディション名に「ユニヴァーサル」という表記が見られた。これはユニヴァーサル社が20世紀の初め頃に出版したR. プーニョ Raoul Pugno による校訂版の可能性も考えられる。したがって、ウィーン原典版であるかどうかの判断はできない。

2. ショパン・コンクールにおけるエディションの選択状況とその変化

本章では、まず第15回(2005年)、第16回(2010年)、第17回(2015年)の各回におけるエディションの選択状況について、回ごとにそれぞれ考察する。

2.1 第15回ショパン・コンクール(2005年)におけるエディションの選択状況

図1は、2005年に行われた第15回ショパン・コンクールで、第1次予選出場者が選択したエディションの割合を示したものである。多い順に、パデレフスキ版の単独選択36%、パデレフスキ版とナショナル・エディションの併用21%、ナショナル・エディシ

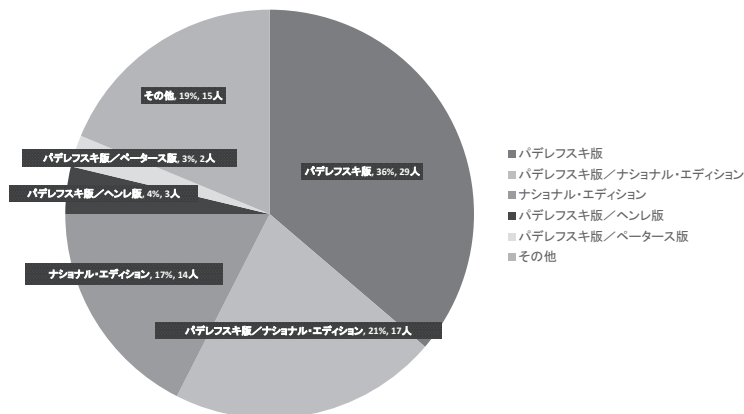


図1. 2005年のエディション選択状況

ンの単独選択 17%となっており、これだけで全体の約 3/4 を占めている。そして、パデレフスキ版とヘンレ版の併用 (4%)、パデレフスキ版とベータース版の併用 (3%) と続くが、割合は急激に少なくなる。その他 (19%) には、ヘンレ版が 1 人いるが、ほとんどが 2 種あるいは 3 種のエディションの併用となっている。グラフには具体的に示されていないが、その他には、既出のパデレフスキ版、ナショナル・エディション、ヘンレ版の他、ウィーン原典版、コルトー版、ミルシテイン版、手稿譜ファクシミリ版が含まれている。パデレフスキ版の選択率が高いこと、複数のエディションを併用している人が 4 割以上に上っていることが特徴的である。

表 1. パデレフスキ版、ナショナル・エディション、ヘンレ版の選択率 (2005年、併用含む)

	%
パデレフスキ版	73
ナショナル・エディション	45
ヘンレ版	14

表 1 は、併用も含めて、パデレフスキ版、ナショナル・エディション、ヘンレ版がどのくらい選択されていたかを示した表である。併用で重複があるため、合計は 100% を超えている。併用も含めると、パデレフスキ版が 73%、ナショナル・エディションが 45%、

ヘンレ版が 14% である。全体の 3/4 近くがパデレフスキ版を選択しており、非常に高い割合を示している。

2005 年はナショナル・エディションが推奨版に指定された年である。図 1 と表 1 から、まだパデレフスキ版が多く選択されていたことがわかる。しかし、パデレフスキ版だけでなく、半数近くがナショナル・エディションとの併用や、ナショナル・エディションだけを選択している。これは、ナショナル・エディションが推奨版に指定された影響であると考えられる。原典版として定評のあるヘンレ版が、併用も含めて 14% しか選択されていない。これは、ヘンレ版がショパンの作品では評価を得られていなかったことを示していると思われる。

2.2 第 16 回ショパン・コンクール (2010 年) におけるエディションの選択状況

図 2 は 2010 年に行われた第 16 回ショパン・コンクールにおいて、第 1 次予選出場者が選択したエディションの割合を示したものである。多い順に、ナショナル・エディション 33%、パデレフスキ版 24%、パデレフスキ版とナショナル・エディションの併用 14%、ヘンレ版 5% となっており、これだけで全体の 3/4 を超えている。そして、パデレフスキ版とベータース版の併用、ナショナル・エディションとヘンレ版の併用、パデレフスキ版とヘンレ版の併用、パデレフスキ版と

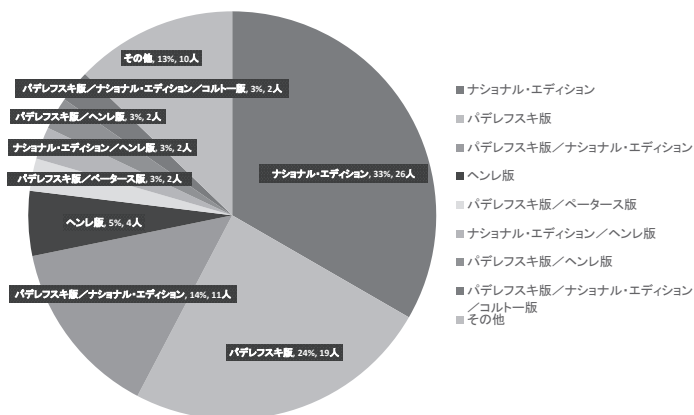


図 2. 2010年のエディション選択状況

ナショナル・エディションとコルトー版の併用が3%ずつで続く。その他(13%)には、シャーマー版単独の選択が1人いるが、ほとんどが2種あるいは3種のエディションの併用となっている。グラフには具体的に示されていないが、その他には、既出のパデレフスキ版、ナショナル・エディション、ヘンレ版、シャーマー版の他、ウィーン原典版、コルトー版、手稿譜ファクシミリ版、シュレザンジェ初版、メソニエ初版が含まれている。ナショナル・エディション単独の選択率が33%と、2005年の17%から倍近く増加している。逆に、パデレフスキ版単独の選択率は、2005年の36%から24%に減少している。複数のエディションの併用は全体の約1/3となり、2005年より減少している。

ナショナル・エディションの選択率がほぼ同じになっている。

図2と表2から、2010年には、単独選択としてはナショナル・エディションが大幅に増えてパデレフスキ版を超えたこと、併用としてはパデレフスキ版にナショナル・エディションが並んだことがわかる。パデレフスキ版は併用としてまだ多くの人が使用しているということになるが、これは、従来のパデレフスキ版を選択していた人たちが、2005年にナショナル・エディションが推奨版に指定されたことで、併用へと移行し、さらにナショナル・エディション単独の選択へと移行した結果であると考えられる。ヘンレ版の選択率は2005年とほぼ同様である。

表2. パデレフスキ版、ナショナル・エディション、ヘンレ版の選択率 (2010年、併用含む)

	%
パデレフスキ版	54
ナショナル・エディション	55
ヘンレ版	15

表2は、併用も含めて、パデレフスキ版、ナショナル・エディション、ヘンレ版がどのくらい選択されていたかを示した表である。併用も含めると、パデレフスキ版の選択率は54%、ナショナル・エディションが55%、ヘンレ版は15%である。パデレフスキ版と

2.3 第17回シヨパン・コンクール (2015年) におけるエディションの選択状況

図3は2015年に行われた第17回シヨパン・コンクールにおいて、第1次予選出場者が選択したエディションの割合を示したものである。多い順に、ナショナル・エディション50%、パデレフスキ版20%、パデレフスキ版とナショナル・エディションの併用17%となっており、これだけで9割近くを占めている。次いで、ヘンレ版3%となっている。その他は、2種あるいは3種のエディションの併用となっている。グラフには具体的に示されていないが、その他には、既出のパデレフスキ版、ナショナル・エディション、ヘン

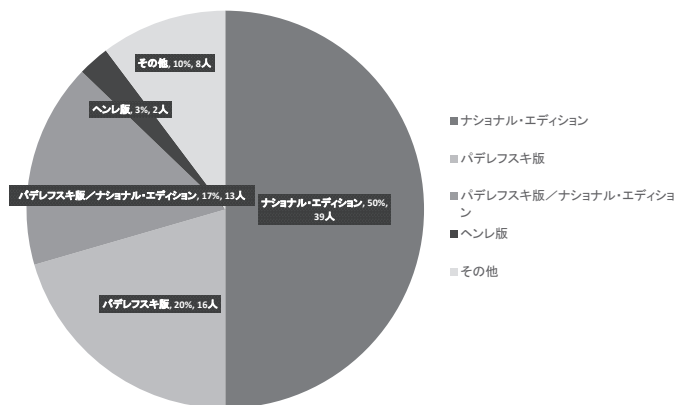


図3. 2015年のエディション選択状況

レ版の他、ペータース版、ウィーン原典版、ユニヴァーサル版、ケーネマン Konemann 版が含まれている。ナショナル・エディション単独の選択率が50%と半数を占め、2010年の33%からさらに増加している。逆に、パデレフスキ版単独の選択率は、2010年の24%からさらに減少している。ヘンレ版も僅かではあるが減少している。ここでは、ナショナル・エディションとパデレフスキ版の単独選択だけで、全体の7割を占めていること、ナショナル・エディションとパデレフスキ版の併用も含めると、この2種のエディションだけで、9割近くに上っていることが特徴的である。複数のエディションを併用している人は更に減少して全体の約1/4となった。

表3. パデレフスキ版、ナショナル・エディション、ヘンレ版の選択率 (2015年、併用含む)

	%
パデレフスキ版	43
ナショナル・エディション	71
ヘンレ版	6

表3は、併用も含めて、パデレフスキ版、ナショナル・エディション、ヘンレ版がどのくらい選択されていたかを示した表である。併用も含めると、パデレフスキ版の選択率が43%、ナショナル・エディションが71%、ヘンレ版は6%である。ナショナル・エディ

ションの選択率が圧倒的に高くなっている。それに対して、パデレフスキ版とヘンレ版は減少している。

図3と表3から、パデレフスキ版に対してナショナル・エディションがその地位を完全に逆転したといえる。

2.4 パデレフスキ版、ナショナル・エディション、ヘンレ版の選択率の変化

2.1、2.2、2.3において、第15回、第16回、第17回のそれぞれの回におけるエディションの選択状況を見てきた。その結果、ショパン・コンクールで選択されているエディションは、ナショナル・エディションとパデレフスキ版とヘンレ版で大半を占めていることがわかった。ここでは、その3大エディションの選択率が、2005年、2010年、2015年において、どのような変化をしているかを見ることとする。

経年変化をまとめた図4をみると、ちょうど2010年を挟んで、パデレフスキ版とナショナル・エディションが見事に逆転していることがわかる。2005年にナショナル・エディションが推奨版に指定されたこと、2010年にナショナル・エディションの全36巻（のちに補遺1巻追加）が完結されたことが、主な理由であると考えられる。

図5はエディションごとに経年変化を示したものである。パデレフスキ版が漸減し、ナショナル・エディションが漸増し、ヘンレ版があまり選択されていない様子が明確にみられる。

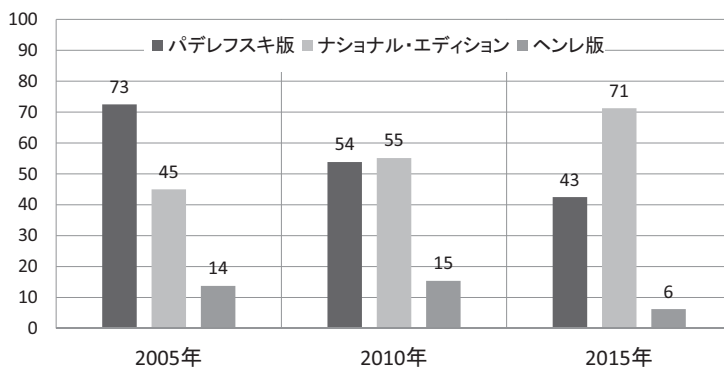


図4. パデレフスキ版、ナショナル・エディション、ヘンレ版のコンクール開催毎の使用率の変化 (%)

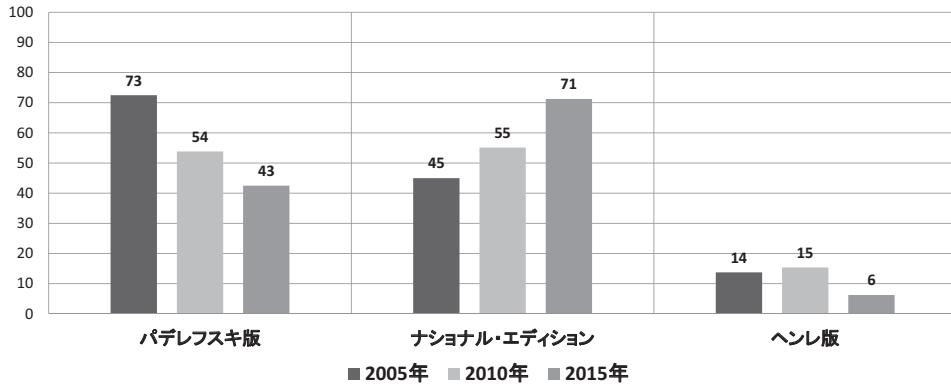


図5. パデレフスキ版とナショナル・エディションとヘンレ版の出版社毎の使用率の変化 (%)

2.5 エディションの併用状況の変化

図1、図2、図3でそれぞれの年のエディションの選択状況を見てきたが、ここではその中から、複数のエディションの併用状況の詳細を見ることとする。2005年、2010年、2015年と各々の回を見た後で、その変化を考察する。

2.5.1 2005年のエディションの併用状況

2005年は、出場者80人のうち、33人(41%)が複数のエディションを併用している。図6から、エディションを併用した33人のうちの52%、つまり半数以上がパデレフスキ版とナショナル・エディションの組

み合わせであることがわかる。次いで、パデレフスキ版とヘンレ版の併用(9%)、パデレフスキ版とペータース版の併用(6%)である。その他(33%、11人)は、パデレフスキ版と他版の併用が7人、3種の併用が5人である。パデレフスキ版、ナショナル・エディション、ヘンレ版とともに、ウィーン原典版、コルトー版、手稿譜ファクシミリ版、ミルシテイン版等を使用するなど、組み合わせ方はバラエティに富んでいる。

2.5.2 2010年のエディションの併用状況

2010年は出場者78人のうち、26人(33%)が複数のエディションを併用している。図7から、エディシ

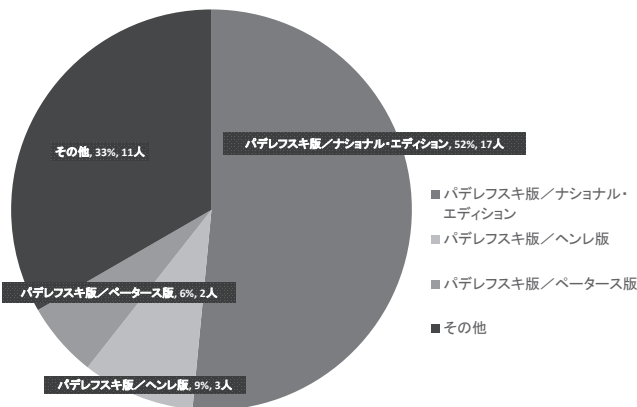


図6. 2005年エディションの併用選択状況

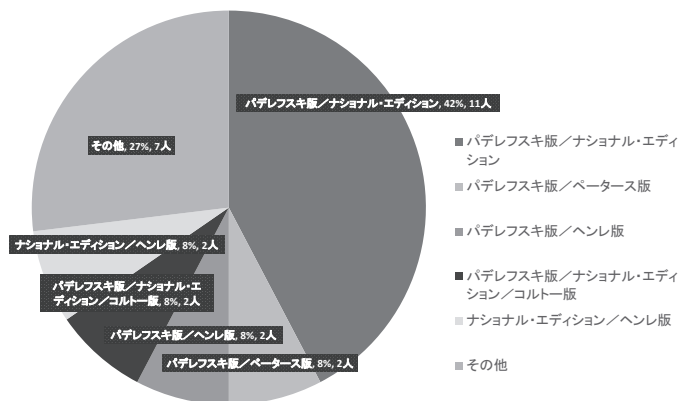


図7. 2010年エディションの併用選択状況

ョンを併用した26人のうちの42%が、パデレフスキ版とナショナル・エディションの組み合わせであることがわかる。次いで、パデレフスキ版とペーターズ版、パデレフスキ版とヘンレ版、パデレフスキ版とナショナル・エディションとコルトー版、ナショナル・エディションとヘンレ版がそれぞれ8%で同数である。その他(27%、7人)には、3種のエディションを併用している人が6人いる。パデレフスキ版やナショナル・エディションとともに、ヘンレ版、ウィーン原典版、コルトー版、あるいは、手稿譜ファクシミリ版、シャーマー版、シュレザンジェ初版、メソニエ初版を使用するなど、2005年と比較して、併用の人数

は減っているが、その組み合わせ方はさらにバラエティに富んでいる。前回の2005年にナショナル・エディションが推奨版として指定されたが、出場者たちにまだ様々な迷いがあったことが現れていると考えられる。

2.5.3 2015年のエディションの併用状況

2015年は、出場者78人のうち、20人(26%)が複数のエディションを併用している。図8から、エディションを併用した20人のうちの65%、つまり3分の2がパデレフスキ版とナショナル・エディションの組み合わせであることがわかる。その他(35%、7人)は、

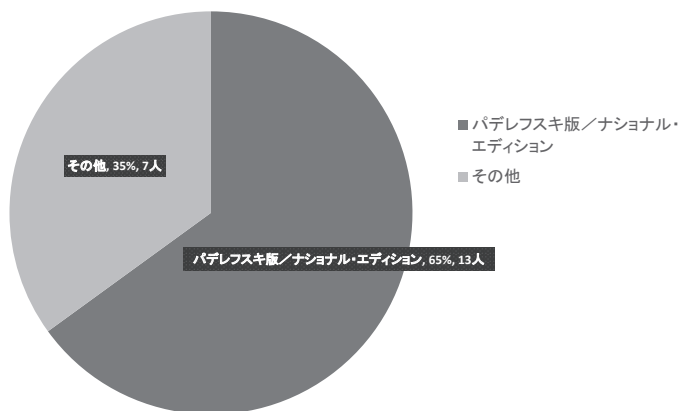


図8. 2015年エディションの併用選択状況

2種のエディションの併用が3人、3種のエディションの併用が3人、4種のエディションの併用が1人である。3種のエディションを併用した人は、パデレフスキ版とナショナル・エディションに加えて、ペータース版やヘンレ版、ユニヴァーサル版を組み合わせている。つまり、3人とも「パデレフスキ版とナショナル・エディション、プラスα」という組み合わせである。2種のエディションを併用した人は、パデレフスキ版あるいはナショナル・エディションに加えて、ペータース版、ウィーン原典版、ケーネマン版を使用している。パデレフスキ版とナショナル・エディションは必ず見るといふ参加者が多かったことを示している。

2.5.4 2005年から2015年のエディションの併用状況の変化

2005年、2010年、2015年と回が進むにつれ、エディションを併用して使用する出場者は減っている。とくに2010年まではエディションの選択状況がバラエティに富んでいたが、2010年をピークに、2015年では併用する人数も併用の仕方も減少した。上述した通り、2015年はパデレフスキ版とナショナル・エディションの組み合わせが併用の2/3を占め、さらにその他の半数近くがパデレフスキ版とナショナル・エディションに何かを加えるという組み合わせであった。この推移から考えられることは次の2点である。

1. 2005年にナショナル・エディションが推奨版として指定された。しかし、2010年の出場者には、まだエディションの選択に迷いがあり、その結果、複数のエディションの併用とその組み合わせの多様さが生まれたと考えられる。
2. 2015年にはナショナル・エディションがかなり定着した。2010年にナショナル・エディションが完結したこと、その年のショパン・コンクールの際に、ナショナル・エディションのプロモーションが行われたこと、2010年に優勝したアヴデーエワが徹底してナショナル・エディションを使用していたこと等が影響したと考えられる。

以上、エディションの選択状況とエディションの併用状況について、2005年、2010年、2015年の各々の回、および、3回にわたる変化について、データの提示および考察を行った。

おわりに

本論の目的は、ショパン・コンクールで参加者が使用したエディションについて、各回の特徴と過去3回における推移をデータとして提示し、その傾向を考察することであった。データは、ナショナル・エディションが推奨楽譜として指定された2005年以降の過去3回（第15回、第16回、第17回）に、参加者が主催者に提出した使用エディションに関する情報を基としている。

まず、第15回（2005年）、第16回（2010年）、第17回（2015年）のそれぞれの回におけるエディション選択の状況を分析した。その結果、2005年は、パデレフスキ版の使用率が高いこと（併用も含めて73%）、複数のエディションを併用している人が4割以上に上っていることが特徴的であった。2010年は、ナショナル・エディション単独の使用率が33%となり、2005年の17%から倍近く増加していた。逆に、パデレフスキ版単独の使用率は、2005年の36%から24%に減少していた。複数のエディションの併用率も全体の約1/3となり、4割を超えていた2005年より減少している。併用も含めると、パデレフスキ版の使用率は54%、ナショナル・エディションが55%となり、パデレフスキ版とナショナル・エディションの使用率がほぼ同等に並んでいる。2015年は、ナショナル・エディションとパデレフスキ版の単独使用だけで、全体の7割を占めていた。ナショナル・エディションとパデレフスキ版の併用も含めると、この2種のエディションだけで、9割近くに上っていることが特徴的であった。複数のエディションの併用率は更に減少して全体の約1/4となった。併用も含めると、パデレフスキ版の使用率が43%、ナショナル・エディションが71%と、ナショナル・エディションの使用率が圧倒的に高くなっており、パデレフスキ版に対してナショナル・エディションがその地位を完全に逆転したことが明らかである。使用率の経年変化を見ると、ちょ

うど2010年を挟んで、パデレフスキ版とナショナル・エディションが見事に逆転しているのである。

エディションの併用状況を見ると、2005年、2010年、2015年と回が進むにつれて、エディションを併用して使用する出場者が減っていた。とくに2010年までは、エディションの使用状況がバラエティに富んでいたが、2010年をピークに、2015年では併用する人数も併用の仕方も減少していた。2015年はパデレフスキ版とナショナル・エディションの組み合わせで2/3を占め、さらにその他の半数近くがパデレフスキ版とナショナル・エディションに何かを加えるという組み合わせであった。

このように、パデレフスキ版からナショナル・エディションへの移行を、データとして今回初めて明らかにすることができた。このパデレフスキ版からナショナル・エディションへの移行は、前述したように、ナショナル・エディションが完結した2010年に大々的なプロモーションが行われたこと、そして、第16回(2010年)のコンクールの際、10月8日にエキエルと審査員達の集いが催され¹⁰、それが一つのきっかけとなって審査員達のナショナル・エディションに対する興味と知識が深まったことが影響した可能性が考えられる。

NIFCの担当者からは、次回2020年のコンクールでは、使用エディションの記載を曲ごとにすることも出来ないという話を伺うことができた。もし実現すれば、より緻密な分析ができるようになると期待できる。

このようなデータ分析の結果を受け、従来のエディションとは音の違い等の違和感があるナショナル・エディションが、ショパン・コンクールの参加者やその指導者たちにどのようにして受け入れられてきたのか、そして、審査員たちのナショナル・エディションに対する理解度について、今後、考察していくこととする。

【担当部分】 はじめに、第1章、第2章：岡部
おわりに：岡部、加藤
図・表作成：武田、加藤

【注】

¹ 開催国であるポーランド語表記では Międzynarodowy Konkurs Pianistyczny im. Fryderyka Chopina である。

² フランス語表記ではフレデリック・フランソワ Frédéric François である。

³ TiFC が所有していた資料なども徐々に NIFC へと引き継がれ、ショパンの生誕200年にあたる2010年に行われた生誕記念コンサートや Third International Congress(2010年2月25日～3月1日、ワルシャワ大学)などはすべて NIFC 主催として行われた。

⁴ 予選免除者と主な入賞歴は次の通りである。ディナーラ・クリントン Dinara Klinton (パデレフスキ・コンクール第2位、2013年)、中桐望(浜松国際ピアノ・コンクール第2位、2012年)、エリック・ルー Eric Lu (アメリカ・フリデリク・ショパン・ピアノ・コンクール優勝、2015年)、レイチェル・ナオミ・クドウ Rachel Naomi Kudo (アメリカ・フリデリク・ショパン・ピアノ・コンクール第2位、2015年他)、アンジェイ・ヴィエルチンスキ Andrzej Wierciński (ポーランド国際フリデリク・ショパン・ピアノ・コンクール優勝、2015年)、ウーカシュ・クルピンスキ Łukasz Krupiński (ポーランド国際フリデリク・ショパン・ピアノ・コンクール第2位、2015年)、クシシユトフ・クシオンジク Krzysztof Książek (ポーランド国際フリデリク・ショパン・ピアノ・コンクール第2位、2015年)。

<http://chopincompetition2015.com/news/article/581d50cf-ecb2-4a1e-bfbc-70dcb18ccfc5>
(2017年9月14日検索)

⁵ <http://chopincompetition2015.com/news/article/581d50cf-ecb2-4a1e-bfbc-70dcb18ccfc5>
(2017年9月14日検索)

⁶ <http://chopincompetition2015.com/news/article/ec08ad10-9c64-4d52-be39-753c87d8541b>
(2017年9月14日検索)

⁷ 「作品の全体性」とは、ひとつの作品における基本資料を複数示しつつ、校訂者がそれらの資料から最善であると思われる内容を選択してメインの楽譜に示し、随時ヴァリエーションが示される校訂方法である。

⁸ 注釈の日本語翻訳版の制作は、ジェスク音楽文化振興会 / アーツ出版。

⁹ 「資料の全体性」とは、ひとつの作品に対して複数ある資料のうち、主たる資料をひとつ決定し、その資料に基づいてメインの楽譜を示し、それに対してヴァリエーションが示される校訂方法である。

¹⁰ エキエルと審査員達の集いの様子は、菅野恵理子氏のレポートの中で、河合優子氏の話として詳細が掲載されている。『2010 ショパンコンクールレポート』(日本ピアノ指導者協会ウェブサイト http://www.piano.or.jp/report/02soc/chopin_con2010/2010/11/16_11705.html 2017年9月29日検索)

【参考文献】

Chomiński, Józef Michał; Turło, Teresa Dalila. 1990. *Katalog Dzieł Fryderyka Chopina*. Kraków: Polskie Wydawnictwo Muzyczne.

Feder, Georg. 1987. *Musikphilologie, Eine Einführung in die musikalische Textkritik, Hermeneutik und Editionstechnik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Grabowski, Christophe. 2002. “Tekst Chopina w Nowej Edycji Źródłowej Petersa,” *Chopin - w Poszukiwaniu Wspólnego Języka*. Warszawa: Narodowy Instytut Fryderyka Chopina: 123-136.

Kamiński, Paweł. 2002. “Wydanie Narodowe Dzieł Fryderyka Chopina (WN) Jako Przykład Urtekstu Ukierunkowanego na Wykonawcę,” *Chopin - w Poszukiwaniu Wspólnego Języka*. Warszawa: Narodowy Instytut Fryderyka Chopina: 115-122.

青柳いづみこ 2016 『ショパン・コンクール：最高峰の舞台を読み解く』 東京：中央公論新社

ヴァルドルフ, イェージー 1988 『ものがたりショパン・コンクール』 足達和子 (訳) 東京：音楽之友社

エキエル, ヤン, パヴェウ・カミンスキ 2000 『フレデリック・ショパン バラード集 演奏上の注釈 原資料についての解説 (要約)』 岡部玲子 (訳)

東京：ジェスク音楽文化振興会、アーツ出版

岡部玲子 1990 「ショパン作曲バラード第4番のエディションの系譜」『常磐大学短期大学部研究紀要』第19号:22-36

—— 2013 「ショパンの楽譜の受容 ～1991年と2010-11年との比較～」『常磐大学紀要「人間科学」』第30巻第2号:67-81

—— 2015 『ショパンの楽譜どの版を選べばいいの? エディションの違いで読み解くショパンの音楽』 東京：ヤマハミュージックメディア

加藤一郎 2001 「第14回ショパン国際ピアノコンクールにおける演奏とその評価に関する一考察」国立音楽大学大学院『音楽研究 大学院研究年報』第十三輯:25-48

佐藤泰一 2005 『ドキュメント ショパン・コンクール：その変遷とミステリー』 東京：春秋社

船倉武一 2016 『ショパン・コンクールを聴く』 東京：アルファベータブックス

ベンカチュ, ヨランタ, 平野啓一郎, 加藤一郎, 河合優子, 武田幸子 2010 『フォーラム・ポーランド2009年 会議録』 関口時正, 田口雅弘 (編) 岡山：フクロウ出版

謝辞：本研究はJSPS科研費JP16K02323の助成を受けたものです。また、過去3回のコンクール(第15回、第16回、第17回)における参加者のエディション選択に関する情報を快く提供して頂いたNIFCには、心から感謝を申し上げます。

【訂正】

本紀要第34巻第2号における研究論文「ショパン作曲《ワルツ》Op.64 No.2に関する演奏解釈の可能性—エディション研究により明らかにされること」（岡部玲子・加藤一郎・武田幸子・多田純一共著）において、Chechlińska, Zofia. 2002. “Wydania Dzieł Chopina Jako Źródło i Świadcstwo Przemian w Koncepcji Wykonawczej Dzieł Kompozytora”, in Artur Szklener(ed.), *Chopin – w Poszukiwaniu Wspólnego Języka*. Warszawa: Narodowy Instytut Fryderyka Chopina: 101-114. からの引用部分 (p.17) に不備がありました。正しくは以下の通りです。

「したがってどの原典版も、ショパンのテキストをめぐる諸問題に最終的な解決をもたらす決定的な版ではないし、そのような版はあり得ない。しかし校訂者による訂正や補足を含まない版ですら、少なくとも演奏様式の研究には有益であり、作曲家のテキストをどう扱うかに関する諸研究、つまりその作曲家の作品の受容に関する諸研究にとっては、貴重な資料となっているのである。」(Chechlińska 2002: 111、西田諭子訳)

以上、お詫びして訂正いたします。

2017年11月30日

岡部玲子・加藤一郎・武田幸子・多田純一

The Origins of Class-Race /Ethnicity-Gender Study in US Sociology (2)

Miki Hasegawa (*Tokiwa University*)

Abstract :

Since the 1990s, a number of US sociologists have attempted to integrate within a single research framework class, race/ethnicity, and gender, which represent major sources of group formation, identity, and conflict. Yet, we still do not know how and why integrative research began to thrive in the 1990s. The previous article, the first of a series to uncover theoretical developments behind the proliferation of said research, showed the ways in which early scholars in Social Stratification, a subfield of sociology, discussed class and were criticized for class determinism and reductionism within the context of racial and women's movements in the 1960s and 1970s. This article demonstrates what happened next by turning to two other subfields of the discipline, namely, Race/Ethnic Relations and Gender Studies. More specifically, it examines how some scholars in these fields elevated the significance of race/ethnicity and gender, respectively, to the extent they were eventually criticized for race and gender determinism or reductionism, ignoring class differences among racial minorities and women.

1 Race/Ethnic Relations

1-1 The "Ethnicity" Approach

One way of responding to the persistence of racial/ethnic cleavages against the expectations of Marxist and non-Marxist scholars in Social Stratification is to interpret the phenomenon in "ethnic" terms. Advocates of this ethnicity approach include those theorists who simultaneously emphasized ethnic pluralism and "order-deficit" of some minority populations, most notably, blacks (Feagin 1992).

Milton M. Gordon can serve as a good example here. Interested in clarifying the current state of assimilation in the US, Gordon, in his well-known book entitled *Assimilation in American Life* (1964), first identified three major assimilation goals that

had evolved in the country: (1) Anglo-conformity (immigrant groups conform to the behavior and values of the core Anglo-Saxon group); (2) melting pot (immigrant groups mix with the core group biologically and culturally to produce together a new indigenous American ethnicity); and (3) cultural pluralism (immigrant groups retain their cultures and communities while being integrated into American society legally, politically and economically). He then examined available data and documents, and found that none of these goals had been achieved; what had actually taken place was cultural assimilation of immigrant groups into the dominant Anglo-Saxon mold.

Further, to examine the relationship between

an immigrant group and the host society, Gordon elaborated a “multidimensional model of the assimilation process,” which involved the following seven variables: (1) cultural assimilation, (2) structural assimilation (primary group-level integration into the existing network of groups and institutions), (3) marital assimilation, (4) identificational assimilation (sharing a sense of “peoplehood” or ethnicity with the core group), (5) attitude receptional assimilation (absence of prejudice by the core group), (6) behavior receptional assimilation (absence of discrimination by the core group), and (7) civic assimilation (absence of value and power conflict with the core group). Applying this model to the US society, he found that while acculturation, or cultural assimilation, had occurred to a large extent, separation of ethnic groups (formed on the basis of race,¹ religion, and nationality) still remained at a structural level, each with its own distinctive networks of organizations and informal social relationships. Hence, Gordon concluded that the current state of assimilation should be described as structural pluralism rather than cultural pluralism.

In a similar vein, but advancing Gordon’s pluralistic view, Nathan Glazer and Daniel Patrick Moynihan (1963) maintained that the pervasive assimilating force in the US had caused the loss of original cultures among immigrant groups, and that a melting pot had not emerged as these groups had been recreated as ethnic groups which now functioned as *interest* groups. According to their argument, the immigrant groups had been transformed into interest groups since ethnicity, governed by “the national ethos which structures people...into groups of different status and characters” (ibid. :291) came to coincide with residential as well as occupational concentrations whose patterns were influenced by government policies. Thus, ethnicity became the political axis to mobilize people sharing a common situation historically, socially, and economically.

While pluralism and assimilation are often seen as contradictory ideologies, this is not necessarily the case. As cultural pluralism is a form of assimilation (see Gordon’s articulation above), structural and political pluralism can also be interpreted as part of the larger straight-line process which does not negate cross-sectional pluralism, but instead points, after all, to a long-term tendency toward assimilation (Gans 1979). This essentially assimilationist position becomes particularly clear when we turn to the assumption of these pluralistic perspectives that blacks, who were allegedly much less assimilated than white ethnics such as Jews, Italians, and the Irish, would eventually be integrated into the dominant (i.e., white, middle-class, Protestant) society and culture. The assimilationist position becomes clear also when we turn to the tendency of the perspectives to focus on cultural deficiencies as major obstacles to such incorporation especially in the case of poor blacks.

Thus, Glazer (1968) distinguished “slums of despair,” resided in by blacks, from “slums of hope,” resided in earlier by European immigrant groups, with the former being characterized by a high crime rate and other social pathologies. Similarly, Moynihan (1967) attributed poverty among blacks to a weak family structure characterized by instability, illegitimacy, and matriarchy. Gordon (1964) went even further: in addition to lamenting over the “anti-social behavior” of black youth, he suggested that such problems be taken care of within the black community itself because the problems had created opportunities for the community to utilize its own distinctive network of leaders, institutions, and organizations.

It should be noted that these assimilationist commentators all acknowledged that these “pathologies” had largely stemmed from economic, historical, and social conditions, such as lack of employment, legacy of slavery, and discrimination.² Yet, their inclination toward the “immigrant analogy”

(Blauner 1972) resulted in drawing more attention to the various characteristics of the black poor than to the broader socioeconomic milieu of which they were part.

What is distinctive about these theorists was their apparent tendency to admit the primacy of “ethnicity” as a source of group identity, formation, and conflict. All agreed that each ethnic group collectively occupied a certain position within the overall socioeconomic hierarchy, and played down the significance of socioeconomic differences among different ethnic groups. Glazer and Moynihan (1963) did recognize the overlap of ethnicity and economic status as a factor to reproduce ethnic groups, but considered the consequential political cleavages solely in terms of “race and religion,” ignoring economic status as a potential source of political conflict. Gordon (1964) further recognized status differentiation *within* ethnic groups to the extent that he invented the word “ethclass” to denote the statistical intersection of a status and an ethnic group, but adhered to the assimilation model so that status differentiation occurred only to the extent assimilation had proceeded (or, at this moment, only differences in cultural behavior could be explained in terms of “social class”).

This tendency to stress “ethnicity” became even stronger in the face of the worldwide eruption of racial/ethnic conflicts. Glazer and Moynihan (1975: 16-17) stated explicitly: “the preoccupation with property relations obscured ethnic ones, which, typically, were seen either as derivative of the former, or survivals from a precontractual age, but it is *property* that begins to seem derivative, and ethnicity that seems to become a more fundamental source of stratification” (emphasis in original). In other words, ethnicity became a more effective way of mobilizing forces and resources for realization of collective interests than class. Thus, their ethnicity scheme literally replaced class as the major form of

socio-political identity and collective action (Parkin 1978; McAll 1990).

Glazer and Moynihan (1975) provided an explanation, albeit tentative, for this replacement as follows. First, the role of the state became ever more important as advanced industrial countries became welfare states, and some of the less developed ones became socialist states. Under such circumstances, workers, white-collar employees, and other “loosely aggregated groups” turned out to be too large and diffuse to make sharp and consistent claims to advance their interests, whereas the smaller ethnic groups could draw straight attention from the government. Second, as Dahrendorf (1971) pointed out, every society had its norms or socially established values for which people struggled. Such struggles were increasingly taking the ethnic form as a result of the accelerated international migration whereby different ethnic groups brought in their distinctive sets of norms. Social classes, after all, shared the socially established norms, and therefore could not become the agents of these struggles. Third, in the Third World, most of which gained political independence after World War II, the new nation-states had to face the existence of traditional tribal communities as an obstacle for nation building.

An extended and elaborated version of this explanation, especially for advanced capitalist countries, came from advocates of post-industrial society, who allowed some flexibility in the long-term trends but were decidedly “ethnic” in the period of racial/ethnic turmoil. Daniel Bell (1975: 171), for example, argued that ethnicity was “a strategic choice by individuals who, in other circumstances, would choose other group memberships as a means of gaining some power and privilege.” Among such groups, those based on class (property) and ethnicity (religious, linguistic, racial, or communal ties) had been most effective because these were capable of supplying both an “objective basis for cohesion

(interests)” and a “subjective basis for a common symbolism and shared consciousness (emotional tie)” (ibid.: 165). Yet, ethnicity became more “salient” in recent years because people had found it psychologically necessary to belong to a smaller, parochial unit for group identity as modernity expanded the cultural, economic, and political spaces in which they were embedded. At the same time, the role of property as a criterion of class position had diminished as formal education and technical skills became more important than property in determining one’s position, and as industrial conflict was institutionalized into collective bargaining, thus separating it from the world outside of work (as Dahrendorf had suggested).

According to Bell (1975), related to these developments was the politicization of society, or a shift from abstract and diffuse market competition to concrete and focused political competition involving various political entities from the local community to the national government. Politics had become more important than economics partly because of a shift in value from equality of opportunity to that of result. People’s expectations had grown to the extent that they demanded as entitlements the right to a job, unemployment insurance, adequate health care, and so forth. Politicization took place also because authority had declined in organizations and because, for those who were devoid of education or technical skills, the only way to advance their position within the existing status hierarchy was through the political route. Thus, people were compelled to join some communal and interest groups, or ethnic groups, to ensure that their interests be heard and reflected in the political decision-making.

Despite the efforts to account for the persistence of “ethnic” cleavages in contemporary society as well as to integrate the black “ethnic group” into the assimilation model within the US context, much criticism and counterevidence followed, directly

questioning the validity of arguments extended in this ethnicity paradigm. First, treating subcultural deficiencies as a major cause of the current situation of poor blacks was unwarranted. Evidence existed, for example, that the two-parent, nuclear family had been the predominant family form among blacks (and whites) up until World War II (Gutman 1976), and that the higher rates of single-parent family formation among blacks either now or in the past was better explained in terms of structural factors such as the urban economic conditions which had produced high unemployment rates for male blacks (Furstenberg, et al. 1981; Wilson 1987).³ Related to this, the relative success of minority immigrants who came later, especially Jews and Asians, which the ethnicity paradigm attributed to their specific cultural values, was actually a matter of the interaction between the awaiting socioeconomic opportunity structures and the matching skills and other class advantages that they already had when they entered the US (Steinberg 1989).

Second, the ethnicity approach underplayed the unique experience of blacks in the US as compared with those of white European immigrant groups. It was not their own choice to come to the US in the first place; blacks (as well as Indians and Mexicans) were forced to become Americans in the broader European colonial processes (Blauner 1972). The inadequacy of the ethnicity paradigm’s “immigrant analogy” became visible especially when it failed to predict and explain why the Civil Right Movement in the 1950s grew into a more radical separatist movement. In the racial movement, many blacks (as well as Latinos, Indians, and Asian Americans) rejected “ethnic” identity and began to redefine themselves in “racial” terms. In the face of these developments, ethnicity advocates increasingly turned to neoconservatism instead of rethinking the ethnicity paradigm itself (Omi and Winant 1994).

Third, although the assimilation model, which

was based on European immigrants' experience, assumed culture as a holistic, integrated way of life, it was not actually so. Asian Americans, for example, did not entertain a single coherent culture but different cultures, depending on their national, socioeconomic, and other backgrounds. Nor was ethnic culture static. While Eurocentric assimilation relied on two variables—nationality cultures and the core American ethos—to explain assimilation, development of black culture, for example, was too complex for the two-variable model to capture adequately since black culture was not simply there from the beginning but had been actively created by blacks through the experiences of slavery, emancipation, Northern migration, and above all, racism and poverty (Blauener 1972). Thus, critics maintained that culture was not predetermined or static, but, instead, open-ended, being created, recreated, and transformed as it interacted with larger socioeconomic conditions. In this connection, we may add that Carol B. Stack (1974) criticized the prevailing assumption that mainstream white, middle-class culture was the ideal for everyone to pursue, from which the perception of pathological or deviant subcultures followed, and showed how the urban black family was not pathological but characterized by resourcefulness, mutual help, and the stability of kin networks. Black culture was as valid as white culture if not better; if black culture was problematic in some respects, the dominant white culture was, too, in other respects.

Fourth, the ethnicity approach largely ignored or could not explain different meanings that ethnicity held for different socioeconomic strata. Ethnicity was by no means perceived and treated in the same way; what ethnicity meant and how it manifested varied among different social classes. It was true that despite their increasing homogeneity in educational and occupational attainment and intermarriage, ethnic identity persisted among middle-class (non-

Hispanic) whites. Yet, ethnicity for them was a free *choice*, and not for group solidarity but for individual subjective identity, which was not tied to a specific ethnic network, organization, or neighborhood. As such, their ethnic identity manifested as “symbolic ethnicity” in occasional ethnic cooking, celebration of ethnic events, and the like (Gans 1979), although it might still function as a form of cultural capital or counter-ethnicity (of “European Americans”) against racially defined minority groups (Alba 1990; Waters 1990). On the contrary, for lower-class racially defined minorities in particular, ethnicity was not symbolic nor voluntary but “real,” “hurtful,” and often a means of survival not necessarily of their own choice (Waters 1990; Franklin 1991). While race as a determinant of life chances in the labor market might have declined in significance over the course of American history (Wilson 1980, 1987), forms of discrimination remained both inside or outside the labor market (Kirschenman and Neckerman 1991; Feagin 1989, 1991), pulling even middle-class blacks back to “race” whether they liked it or not. Thus, it was more appropriate to consider that there were different “ethnicities” rather than ethnicity with a universal meaning (Waters 1990). In this connection, we may note, as Edna Bonacich (1980) pointed out, that the ethnicity schemes generally paid little attention to intra-ethnic conflict. How and why such conflict was hypothesized to take place will be discussed in the next article, where her split labor market theory is presented.

Finally, some critics argued that although it was often assumed in the ethnicity paradigm that ethnicity and social class were two separate dimensions of stratification, with the two variables considered in either-ethnicity-or-class terms, one could hold multiple-identities simultaneously (Parkin 1978). This point will also receive some elaboration in the next article where we consider all-inclusive approaches which particularly emphasize the

simultaneity of experience of class, race/ethnicity, and gender.

1-2 The "Race" Approach

Ideas replacing class were not limited to the liberal domain since some radical scholars maintained that it was *race* and *racism* that constituted the central facet of American life. Such writers generally focused on the independent role and dynamics of race and racism which manifested in various institutions and spheres of life. A chief spokesperson of this perspective was Robert Blauner (1972), who advanced an "internal colonialism" thesis in an effort to explain why the black power movement in the late 1960s and early 1970s showed an unexpected shift in focus from "civil rights to group power strategies, the outbreaks of rebellions in the urban ghettos, the growth of militant nationalism and ethnic consciousness" (ibid. :2).

Like the assimilationist theorists introduced earlier, Blauner criticized the assumption of decreasing significance of race/ethnicity in modern times, conventionally held by liberals and Marxists alike, as well as their tendency to reduce race/ethnicity to class or economic forces. However, he directed his criticism especially at Glazer and others on the ground that they, while being free from these misconceptions, highlighted ethnicity rather than race despite that race was "central to the economics, politics, and culture of this nation" (1972: 11). Blauner's point was that we could not, as Glazer and others did, treat blacks like white ethnics of European origin and take black acculturation for granted because black experience was fundamentally different from the experiences of white immigrant groups on which much of the assimilationist argument relied. The US had historically been a part of Western colonialism as evidenced by the conquests of Native Americans' lands, enslavement of African peoples, and partial incorporation of

the Mexican territories. These colonial practices crucially initiated the racial division of labor as white Westerners, the colonizers, appropriated the land, labor power, and other resources of "third-world" peoples of color, the colonized. The colonizers used the racial category to control the peoples by forcing them into "internal colonies" as valuable labor to be exploited in precapitalist sectors. The situation of the white ethnics was different: they *chose* to come to the country, to be employed as "free labor" in the growing industrial sectors of the economy. Hence, the class category was more relevant to the European immigrants. These colonial patterns were by no means things of the past: modern racial stratification directly reflected them. The typical case was the black-white relations. Although blacks had begun to move up to the North at the turn of the century for the betterment of their lives, they had faced continuous racial discrimination in education, employment, and housing. Thus, they had been not only absorbed into the lower part of a segmented labor market but also locked in urban ghettos, characterized by economic underdevelopment and whites' control of administrative bodies, like in Third World countries.

Applying the colonial analogy, Blauner further emphasized that racial control was not limited to the economic and political spheres but extended to the cultural sphere. "The colonial situation differs from the class situation of capitalism precisely in the importance of culture as an instrument of domination" (1972: 67). The colonizer stigmatized or even destroyed the colonized cultures and instigated the superiority of Western beliefs and ways of life. Today, racism manifests when the dominant white culture demands black assimilation by minimizing the uniqueness of the black colonial experience and neglecting the possibility of blacks' developing their own distinctive culture to advance their economic and political interests just like white

ethnic groups. The US was, after all, a plural society which demanded ethnic culture for group identity. Given this demand and the continuing economic and political deprivation based on racism, it was not surprising that blacks had begun to develop collective consciousness along racial lines to create or revitalize their distinctive culture, relying on what they uniquely had in common—the long historical experience of racism. The racialized blacks were, then, finally becoming an ethnic group as the assimilationists always assumed them to be—no matter how unwelcoming the form or content it took.

Blauner's race scheme demonstrated the significance of looking into history in accounting for today's race/ethnic conflicts. It also shed light on the paradox of "liberal racism," that is, treating blacks as equal helps strengthen their cultural uniqueness, which liberals want to reduce. For Michael Omi and Howard Winant, however, Blauner's internal colonialism thesis was problematic in that it essentially reduced race and racism to "nation" — a practice which was "theoretically inadequate and strategically untenable" in the post-colonial era in which "[R]acial rule" had shifted from "dictatorship to democracy, from domination to hegemony" (1994: 67). According to Omi and Winant, Blauner's another weakness lied in his neglect of various divisions within and among racially defined groups, which were already abundantly present at the time he advanced the thesis. Such cleavages, based on class, racial, political, and strategic differences, had become an important factor for the conservative backlash in recent years. Hence, they set forth a "racial formation" perspective which departed from "colonial analogies" by stressing the unique character of race relations in the US and which attempted to explain the historical dynamics of race relations in the country in terms of "racial projects" which had been dialectically articulated by the "racial state" and racial minority movements in particular.

The notion of the racial project was, in fact, built upon their rejection of all approaches that explained race and racism in terms of their paradigmatic category, be it nation, class, or ethnicity. None of the conventional paradigms captured "the specificity of race as an autonomous social conflict, political organization, and cultural/ideological meaning" (Omi and Winant 1994: 48). The reductionism in these paradigms was associated with a wrong assumption that "race" could be conceptualized only with reference to social structure (as in the class paradigm) *or* some cultural attributes (as in the ethnicity paradigm). In the former, race was assumed to be a static concept, whereas in the latter the significance of substantive economic inequalities which existed among racially defined groups were played down. Omi and Winant used the notion of the racial project in order to link both of these aspects as it denoted "simultaneously an interpretation, representation or explanation of racial dynamics and an effort to reorganize and redistribute resources along particular racial lines," thereby connecting "what race *means* in a particular discursive practice and the ways in which both social structures and everyday experiences are racially *organized*, based upon that meaning" (ibid. : 56, emphasis in original). And it was through the linkage between structure and cultural representation that racial formation processes occurred. The meaning of race was never static, but was contested and transformed as various projects competed for a hegemonic interpretation, and as the winner project rearticulated the previously assigned meanings⁴⁾ to bring about the desired racial policies.

Applying the theory of racial formation, Omi and Winant (1994) identified the following racial projects which alternately shaped the race relations in the US: neoconservative (denying race for color-blind policies), liberal (admitting race for egalitarian policies), racist far right (advocating white supremacist policies), new

right (arousing racial fears for color-blind policies), radical democratic (admitting the racial difference for egalitarian policies), nationalist (treating race as nation for separatism), and neoliberal (avoiding race for universal policies).

Omi and Winant's "formation" approach was extremely helpful in clarifying some of the complexities in racial politics of today's US, which had been an outcome of dialectic developments of contending racial projects over the years that they elaborated. Their focus on racial processes rather than structure also enabled us to transcend the structure-agency dichotomy in that the agents of racial struggle were not separated from the racial structure (note that I already mentioned the problem inherent in structural class analysis at the end of the previous article).

Nonetheless, it seems that Omi and Winant's opposition to class, ethnicity, and nation determinism or reductionism unjustifiably led them to a rather extreme position in which race now not only had life of its own, but was the most important facet of American life. In their writings, however, they did not provide reason for treating race as primary. Because the priority of race was given, Omi and Winant, who once criticized Blauner for ignoring class and other cleavages in the black movement, could not or did not explain how and why class, racial, and political cleavages that they identified in the social movements developed to allow the recent conservative backlash in the first place.⁵⁾ Because the priority of race was given, they, while maintaining that a similar formation analysis was applicable to class and gender because they saw race, class, and gender as constituting "regions of hegemony" (hegemony being a combination of coercion and consent), also could not incorporate their insights on class and gender processes into their analytical framework. Instead, as they wrote, these just "overlap, intersect, and fuse with each other in

countless ways," and in the meantime it was racism above all else that needed refusal of hegemony (Omi and Winant 1994: 65-69). This leads us to wonder: Why is it race, not class or gender, that matters? How is it possible to advocate "the specificity of race as an autonomous field of social conflict, political organization, and cultural/ideological meaning" without showing how it differs from the specificity of class and gender? It is difficult to establish the primacy or specificity of race if these important questions remain unanswered.

Criticism appeared against the race schemes' insufficient attention to the diversity of racially defined minorities. Blauner's writings focused on the experience of blacks (and other "colonized" people of color). In Omi and Winant's racial formation analysis, various collectivities such as Native, African, Hispanic and Asian Americans were all lumped together as being oppressed and dominated by (non-Hispanic) whites. Yet, the extent as well as the nature of such oppression and domination might differ among the minorities, as the authors themselves were aware. Bonacich also noted that the Internal Colonialism Theory ignored class struggle within each racial group. "The 'class question' is shunted aside, and it is assumed that racial and national oppression take its place. All whites benefit from racial oppression and all blacks lose by it" (1979: 41). Whether white workers gained from racism (imperialism) remained a question, however, and white capitalists, too, might consider the ghetto as unprofitable for investment, leaving it rather to "middle-man minorities" than to themselves as a source of colonial exploitation. This would bring a growth of the black bourgeoisie, and, although the Internal Colonialism thesis advocated "decolonization" or "self-determination" as a major solution, it might be the black bourgeoisie who benefited most from it, inviting internal class conflict within the black community.

Similarly, Parkin suggested: "Once the dominant

ethnic group is defined as power holder, there is very little theoretical temptation to uncover differences and conflicts within this power along the class lines” (1978: 624). Such race determinism would not be able to bring a viable movement and public policies which satisfy the real economic (class) needs of large number of blacks (Franklin 1991) as well as poor whites. In sum, by focusing exclusively on race, the race schemes seem to have had the unintended consequence of highlighting the need to look into the diversity of racial groups, including class differences within them.

2 Gender Studies: The "Sex/Gender" Approach

Gender Studies is arguably the most “stigmatized” area in sociology. Part of the reason is often held to be that many feminist scholars have directly challenged the fundamental epistemological assumptions of “male-biased” social sciences *en masse* (e.g., Smith 1979). Whether this is the case or not, the gender field has been very close to the other fields insofar as the overall patterns of schematic development are concerned. That is to say, feminist scholars have sometimes attempted to subordinate or replace the other paradigmatic categories of class and race/ethnicity in order to claim the autonomy and/or predominance of sex/gender oppression and subordination, and at other times made efforts to link gender to one or two of them. Indeed, as the major sex/gender-centered schemes, we can identify two opposing ideological orientations just as we did in the stratification and race/ethnicity fields—liberal and radical (although advocates of “radical feminism” differ from the race advocates in some respects other than their paradigmatic orientation).

Developments of “sex/gender” schemes, like those of “class” and “race” counterparts, were inextricably intertwined with political *praxes* as the so-called “second-wave” Liberal and Radical feminist writings emerged within the context of the

feminist movement in the 1960s and 1970s and had developed with specific strategic implications since then. However, because Liberal feminism essentially draws from the conventional, gender-blind liberalism, some feminist commentators are at best reluctant to consider it as part of feminist scholarship *per se*. Indeed, such central values as individualism and equality of opportunity we found in the liberal approaches discussed in the previous article prevail in Liberal feminism (Jaggar 1993; Whelehan 1995). Liberal feminism also tends to emphasize the societal benefits of these values on the one hand and the individual (woman’s) responsibility on the other when she fails to put them in practice.

Betty Friedan, one of the earliest and most influential advocates of the Liberal feminist perspective, exemplifies the above characterization.⁶⁾ For Friedan, it was imperative that women become like men in order to realize their full potential as rational individuals. In her *Feminine Mystique* (1983), first published in 1963, she stated as follows (ibid. : 61):

When woman was seen as a human being of limitless human potential, equal to man, anything that kept her from realizing her full potential was a problem to be solved: barriers to higher education and political participation, discrimination of prejudice in law or morality. But now that woman is seen only in terms of her sexual role, the barriers to the realization of her full potential, the prejudices which deny her full participation in the world, are no longer problems. The only problems now are those that might disturb her adjustment as a housewife. So career is a problem, education is a problem, political interest, even the very admission of women’s intelligence and individuality is a problem. And finally there is the problem that has no name, a vague undefined wish

for “something more” than washing dishes, ironing, punishing and praising the children.

Despite the struggles of first-wave feminists and subsequent gains including equal rights to vote and equal opportunities for education, women rushed home after World War II to assume the traditional women’s role. They were no longer striving artists, doctors, or other professionals as they once were, but instead mere housewives, locked behind the narrow walls of home, doing routine, unintellectual, uncreative housework day after day, being economically dependent on their husbands and concerned with their children’s growth rather than their own, and thus deprived of their own self-identity. This happened partly because of early childhood socialization into the sex roles at home and the subsequent inculcation of the “feminine mystique” (the false idea that women’s place is home) in colleges by the Parsonian functionalist and other gender-conservative social scientists, and partly because of the harsh experience of the war itself, which made both men and women long for the warmth of home. Nevertheless, Friedan maintained that women should not use these conditions as excuses for their current plight since “[I]n the last analysis, millions of able women in this free land chose, themselves, not to use the door education could have opened for them (1983: 181).” “The choice—and the responsibility—for the race back home was finally their own” (ibid.).

Instead of allowing themselves to continue to suffer the “problem with no name,” or being short of their human capacities, women should join the men’s public sphere for competitive careers (and clear formal or legal barriers which prevented it) in order to regain self-identity and feelings of self-fulfillment. Women were potentially as rational as men, and realizing the potential to a fullest extent would help not only women themselves but also the entire society because it could this way maximize

the utility of the human resources that it possessed. If this did not happen, the “problem with no name” would continue to take “a far greater toll on the physical and mental health of our country than any known disease” (Friedan 1983: 364) —as currently evidenced by a high incidence among women of alcoholism, suicides, teenage marriages, illegitimate pregnancies, and other pathologies.

If the Liberal feminist minimized the difference between men and women by focusing her attention on rationality common to all modern individuals regardless of sex, the Radical feminist maximized the significance of male-female differences by turning to biology and/or psychology. For the Radical feminist, Liberal feminist theory did not take into consideration the political nature of or power relations hidden in the sexual inequalities which it discussed. Women’s oppression was not situational nor limited to educational and labor market processes, but structural and deliberate, encompassing a whole range of institutions. In particular, Radical feminist writers brought the “personal” sphere to the forefront and explicitly tackled such issues as women’s sexuality (heterosexuality and lesbianism), male violence against women, and cultural construction of gender (femininity and masculinity), all associated with the system of patriarchy⁷ which lied at the heart of the sexual oppression. As such, overcoming formal obstacles would not solve the problem: women had to go deeper and become more radical in order to overthrow patriarchy altogether.

Like the race schemes, radical gender schemes asserted the primacy of their own paradigmatic concept over any other form of system of oppression. According to Alison M. Jaggar, a systematic critic of both Liberal and Radical feminism, this assertion was based on the following common observations (1983: 87): (1) women were, historically, the most oppressed group; (2) women’s oppression is the most widespread, existing in virtually every known

society; and (3) women's oppression is the deepest in that it is the hardest form of oppression to eradicate and cannot be removed by other social changes such as the abolition of class society. Beyond this, however, Radical feminist perspectives diverged widely largely because Radical feminism as specific feminist thought emerged relatively recently and was in the process of theoretical articulation (Jaggar 1983).

Early writers focused on biological differences between men and women to explain the roots of sexual oppression. Shulamith Firestone (1970), in one of the first systematic analyses of women's oppression, argued that while Engels was right in saying that the law of division of labor was at the basis of the division into classes, he failed to recognize that "sex classes,"⁸⁾ born out of sexual division of labor, had existed even before the emergence of the economic classes. According to her argument, the sexual division of labor was based on women's biologically-destined role of child-bearing and child-rearing, and this reproductive role made women dependent on men for physical survival. The resultant sex classes, she implied, enabled men to accumulate surplus produce and to claim its private ownership in the first place.

The biologically-based sexual division of labor was the origin not only of economic classes but also of all the other biologically distinguishable classes (notably, children *vis-a-vis* adults and blacks *vis-a-vis* whites) which emerged later in history because it provided the model of biology-based oppression. Adopting but aggressively modifying Engels's definition of historical materialism, Firestone declared (1970: 70):

Historical materialism is that view of the course of history which seeks the ultimate cause and the great moving power of all historic events in the dialectic of sex: the division of society into two distinct biological

classes for procreative reproduction, and the struggles of these classes with one another; in the changes in the modes of marriage, reproduction and child care created by these struggles; in the development of other physically-differentiated classes (castes); and in the first division of labor based on sex which developed into the (economic-cultural) class system.

In her formulation, beneath the economic, cultural, religious, and other constituents of the superstructure was the reproduction (or "psyche-sexual") base, where skewed power relations existed along biological lines in the "biological family" as the father (the men's class) oppressed the wife/mother (the women's class) as well as children, and where the power hierarchy generated the psychology of sexism. Racism could also be explained in terms of such power relations, in which blacks represented the children, white men, the father, and white women, the mother.

The base and superstructure had historically helped sustain a male-dominated power structure of the larger society. Although the biological restraints declined in the modern world, women's oppression continued because the ruling class (men) succeeded in mobilizing cultural institutions to keep women in their place (for example, through the cult of romanticism and the beauty ideal to divide and rule women as well as the assignment of women to Nature and of men to Culture to claim male superiority). From the view of "the dialectic of sex," however, elimination of sex classes and sexism ultimately required not just some cultural or legal reforms in the super structure but a complete destruction of the biological base.

So that just as to assure elimination of economic class requires the revolt of the underclass (the proletariat) and, in a

temporary dictatorship, their seizure of the means of *production*, so to assume the elimination of sexual classes requires the revolt of the underclass (women) and the seizure of control of *reproduction*: not only the full restoration to women of ownership of their own bodies, but also their (temporary) seizure of control of human fertility—the new population biology as well as all the social institutions of child-bearing and child-rearing. And just as the end goal of socialist revolution was not only the elimination of the economic class privilege but of the economic class *distinction* itself, so the end goal of feminist revolution must be, unlike that of the first feminist movement, not just the elimination of male privilege but of the sex *distinction* itself: genital differences between human beings would no longer matter culturally (Firestone 1970: 19).

Moreover, in such a sex-classless society, economic and racial classes would cease to exist because the latter had originated from the sexual division of labor.

More recent radical feminist commentators, however, criticized what they called Firestone's "biological determinism," as well as her associated tendency to deflect attention from men as the oppressor. Adrienne Rich (1976), for instance, maintained that the ideal of androgyny obscured the necessity of recognizing men as a women's common enemy and hence of engaging in struggles against men's control. Some also criticized Firestone's negative characterization of women's biology and psychology, and began instead to celebrate womanhood or womanculture of nurturance, caring, sharing, and so forth, to lift women's status, to enhance women's solidarity (e.g., Rich 1980), and

to call for a universal adoption of such female qualities for the benefit of the whole society (e.g., French 1985). In some cases, these criticisms led to an extreme view that polarization of the sexes was inevitable as well as to practices of separatism, including lesbianism (e.g., Daly 1978, 1984; Bunch 1986).

Criticisms against Liberal and Radical feminism reflected their unique as well as common problems. One of the major criticisms raised against Liberal feminism was that it gave women too much burden. The Liberal feminist solution to the "problem with no name" was to send women to the so-called public sphere, but this solution did not take into consideration how difficult it was for even privileged women to combine marriage and motherhood with a career unless major structural changes were made within, as well as the outside, the family. "Just like Wollstonecraft, Taylor, and Mill before her, Freidan sent women out into the public realm without summoning men into the private domain" (Tong 1989: 24). Thus, many women were left with "double work" involving both home and the workplace. Moreover, Liberal feminism assigned to women the task of changing the entire society without men's involvement. For instance, Bell Hooks argued: "By making women's liberation synonymous with women gaining social equality with men, liberal feminists effectively created a situation in which they, not men, designated feminist movement 'women's work.' Even as they were attacking sex role divisions of labor, the institutionalized sexism which assigns unpaid, devalued 'dirty' work to women, they were assigning to women yet another sex role task: making feminist revolution" (1984: 61).

A second major criticism against Liberal feminism was that it invited women into the men's public world without questioning the nature of that world. Under capitalism, this world did not offer women, or men, as many high-paying, prestigious "professional"

jobs as to help a majority of people gain or regain the feeling of self-worth and fulfillment. When Friedan wrote her book, a vast majority of women were “already working outside the home, working in jobs that neither liberated them from dependence on men nor made them economically self-sufficient” (Hooks 1984: 95). Even well-educated candidates or incumbents of management were not completely free from the threat of unemployment when the larger economic conditions deteriorated as, for example, Barry Bluestone and Bennett Harrison (1982) persuasively demonstrated through their discussion of the way in which the “deindustrialization of America” undermined not only the major industries but also the communities in which these industries, and management, were located.

In addition, in a similar vein to the conflict school’s critique of liberalism and functionalism (see the first article of my series), Jaggard pointed out the contradiction of pursuing status equality in a meritocratic society in which “those who occupy positions of power and influence will determine what counts as a meritorious performance” (1983: 196). She continued (ibid. : 196-197):

Because they have achieved their own favored position by accepting prevailing standards of merit, they will not tolerate criticism of those standards. Thus a meritocracy will tend inevitably toward conservatism and will tend to stifle democratic consideration of ways for improving the quality of life for all members of the community. ...In general, meritocracy legitimates a system of unequal rewards which results inevitably in unequal access to political power. In this way, it perpetuates the values of the status quo and limits the possibility of challenge to those values by denying political power to those who do not

share them.

Thus, no matter how Liberal feminists tried to maintain meritocracy, it would inevitably lead to its rejection as long as the present system remained intact. Jaggard also noted in this connection that although Liberal feminists advocated and actively engaged in legal reforms, this strategy for women’s better status assumed neutrality of the government, which, especially for Marxists, was a false assumption because the state was basically an instrument of the capitalist class. A feminist version of this critique would be that the state was an instrument of patriarchy which might allow women’s rights only to the extent that these reforms did not threaten the status quo.

More generally, Jaggard contended that while Liberal feminism made certain contributions that posed as a potentially radical threat to the very basic assumptions of classical liberalism, its scope was fundamentally limited as long as it continued to adhere to liberalism. In one of the most comprehensive critiques of liberalism in the gender field, Jaggard (1983) characterized classical (and much of contemporary) liberalism as being based on the assumptions of what she called “normative dualism” and “abstract individualism.” Normative dualism is “the belief that what is especially valuable about human beings is a particular mental capacity...for rationality” rather than “the physical basis of this capacity” (ibid. : 28). Abstract individualism is the assumption that individuals are ontologically prior to society. It holds that “human individuals could exist outside a social context; their essential characteristics, their needs and interests, their capacities and desires, are given independently of their social context and are not created or even fundamentally altered by that context” (ibid. : 29). Normative dualism and abstract individualism plus the classical economist assumption of chronic relative scarcity of resources would lead

us to a universalistic view that every individual is an egoistic, rational maximizer of his or her own utility regardless of time and place.

Moreover, normative dualism nourished political solipsism and political skepticism—other major liberal assumptions. The former says that “individuals are essentially solitary, with needs and interests that are separate from, if not in opposition to, those of other individuals” (Jaggar 1983: 40). The latter says that “there are no rational criteria for identifying what is good for human individuals other than what those individuals say is good for them” (ibid. : 194), thereby questioning the “justifiability of establishing political institutions designed to promote any specific conception of human well-being and fulfillment (ibid. : 41).

Liberal feminism’s contribution was that they at least implicitly challenged abstract individualism by suggesting that sex roles were not pre-given but acquired through socialization and that, therefore, context did matter. To prove that women were potentially as rational as men, they generated a body of research findings which unanimously supported “that most if not all of the cognitive and emotional differences between the sexes can be attributed to the different experiences of males and females, especially in their early years” (Jaggar 1983: 42). Also, by arguing that women as a *group* suffered discrimination on the basis of sex regardless of their individual wishes, interests, or merits, they further transcended abstract individualism. This group consciousness encouraged their active involvement in formal politics through which they demonstrated that meritocracy could be maintained only by constant state intervention. Furthermore, Liberal feminists challenged liberal skepticism “by presupposing that what women in fact want or need is not always identical with what they say they want or need” (ibid. : 194). This was tantamount to saying “individuals’ expressed desires may be different

from their ‘real’ desires or from what they would have chosen if they had had more knowledge” (ibid.). The presupposition thus threatened liberalism to “abandon one of its central doctrines, namely, its pretensions to moral neutrality, and make precisely the kinds of value judgments about human fulfillment that it is committed to avoiding” (ibid. : 195).

Nevertheless, their potential radicalism remained just that—potential—because Liberal feminists did not think and act against political skepticism enough. And this was why they had uncritically accepted the dominant value of rationality or the mental over that of emotion and the physical. Somatophobia was evident in their assumption that childcare and housework were sorts of unskilled labor and that non-professional “manual” jobs, which a majority of women actually took to survive, were dehumanizing. As Marx and, later, Braverman suggested, these jobs *were* indeed dehumanizing or alienating, but, for them, it was a phenomenon characteristic of capitalism. Physical labor itself was genuinely human because what distinguished man from animals lied in the very fact that he must use physical capacity to *change the environment*. “On a deeper level,” Jaggar (1983: 187) wrote, “Marxists point out that the distinction between so-called mental and manual labor is socially created... and that it serves particular social and political interests.” In other words, the mental-manual distinction functioned for the capitalist class to divide the working class. For many Radical and Socialist feminists, however, Liberal feminism not only served the interest of the capitalist class by accepting the mind-body or mental-manual dualism, but also the interest of men since that way men as a group could control and exploit women (ibid. : 87). Potential radicalism in Liberal feminism was also undermined by its implicit universalism, which neglected class differences among women. This point will be discussed when we turn to common problems of Liberal and Radical feminism.

While Liberal feminism was characterized by lack of attention to the physical basis of mental capacity, Radical feminism was characterized by its overemphasis of the body. The origin of Radical feminism at least partly lied in the disenchantment of the black and leftist movements experienced by women activists, which they found were no exception to the very worlds these movements were trying to overthrow in embracing the same ideology of male supremacy prevalent in these worlds. It also partly lied in their dissatisfaction with the Liberal and Marxist feminists' inability to transcend the essentially male-defined frameworks (Firestone 1970). By focusing exclusively on women's oppression by men, Radical feminists revealed that women were disproportionately prone to instances of physical abuse, including rape, sexual abuse, and battering. More than any other feminist framework, Radical feminism attempted to draw our attention to the various ways in which men control women's bodies beyond race and class.

Nonetheless, Radical feminism was rightly charged for its biologism. For example, against Firestone, who asserted that women's subordination to men originated from their biological differences and that women should become free from reproductive constraints via artificial insemination, in vitro fertilization, embryo transfer and other technologies, non-Radical feminists (and some later Radical feminists) pointed out the fact that biology actually changes as it interacts with the environment and that the interpretation of biology differs in different times and places. There are societies in which women's physical makeup differs little from men's, and there is only a minimal sex differentiation (Jaggar 1983). Also, there were times when women were respected *because of* the biological differences. Besides, women did not identify themselves solely in terms of body. Thus, women's subordination was not caused by biology itself but rather by *men's control* of that

biology. If the kind of reproductive technologies that Firestone suggested were developed by men within the current social context, that control would be even more strengthened, making it unrealistic to anticipate women's seizure of the means of reproduction (Rich 1976; O'Brien 1981; Tong 1989).

Jaggar argued that this biological determinism was associated with the Radical feminists' belief that all women were universally oppressed by men in the way that "an ahistorical conception of patriarchy...and an ahistorical conception of human nature reinforce each other and together encourage biological determinism" (1983: 117). Ahistorical patriarchal universalism in turn encouraged sexual reductionism as radical feminists generally agreed that women's oppression was primary in the causal sense of constituting the root of many other social problems. "For instance, not only class society and racism, but war, violence and the destruction of the environment have all been explained as symptoms of male dominance" (ibid. : 102). In many cases, however, such causality was not properly established. Firestone, for example, advocated the primacy of sex classes over economic and racial classes on the grounds that it was the origin of the latter as it enabled men to accumulate and own capital, and provided the model for racism. However, this was no more than an assumption since she in fact never showed exactly how the sexual division of labor had historically brought economic and racial classes into existence.

The difficulty of establishing the primacy of sex classes was related to her failure to develop a fully historical-dialectic-materialist analysis of sex class relations. Although the analysis was materialist as long as it situated biological reproduction as the base, it was neither historical nor dialectic. Chris Middleton (1974: 192) summarized the inadequacy as follows:

It [an analysis grounded in the social

processes of reproduction] must inevitably be ahistorical because, following the primordial "division of society into two distinct biological classes," there have occurred no major developments in the forces of reproduction which, by coming into contradiction with the prevailing modes of reproduction, could have served as the determinant for the actual historical changes that have taken place in the relationship between the sexes, in the social organization or reproductive processes, or for that matter, in the relationship between economic classes which now appears as part of the superstructure. History comes to a standstill... until the final application of empirical science to the problems of fertility control provides the preconditions for the revolutionary transcendence of sexual antagonisms. ...No more her work dialectical. Class antagonisms abound in her work, but the notion of contradiction is absent. Although it is asserted that women must seize hold of the means of empirical science if they are to be used for the benefit of mankind, and for the emancipation of women, the investigation does not proceed by an examination of how a contradiction between our capacity to control reproduction and the persisting, presumably outmoded, relationship between the sexes, might plausibly lead women to take such action.

Thus, the "primacy of the sexual dialectic as 'the great moving power of all historical events and divisions'" remained "no more than an assertion," and "the incorporation of the class dialectic by that based on sex" was "simply never established" (ibid. : 193).⁹

Many critics maintained that essentialism (a belief

that men and women are essentially different from each other and that there is no way to change either's nature), universalism (a belief that women are universally oppressed beyond time and place), and reductionism (a belief that sexual oppression is causally prior to any other form of oppression) all served the interest of men rather than that of women in that, by embracing these beliefs, Radical feminists ended up endorsing the patriarchal construction of dualisms such as man/woman, culture/nature, reason/emotion, and dominance/nurturance (Elshstain 1981; Cocks 1984) and in that these beliefs encouraged many women into separatism, with some deleterious political consequences (Jaggar 1983 ; Hooks 1984).

"Their anger, hostility, and rage was so intense that they were unable to resist turning the movement into a public forum for their attacks. Although they sometimes considered themselves radical feminists, their responses were reactionary" (Hooks 1984: 33). In a reactionary movement, separatist feminists cherished women's culture, but that culture was armed by men's culture in that it remained an antithesis of the dominant culture. By treating the dominant culture as the norm from which to deviate, essentialism in Radical feminism was "dooming itself forever to rebellion" (Tong 1989: 131). This practice enslaved rather than liberated women by tying male-defined female characteristics to women and, importantly, by neglecting to consider that there were emotional aspects in reason and rational aspects in emotion (Cocks 1984). Also, it was warned that essentialist arguments had historically been a major tool of the dominant to justify slavery and other forms of economic, social, and cultural oppression (Elshstain 1981).

Radical feminists were not only bought into men's sexist ideology by endorsing the various dualities, but by treating women as victims. Hooks (1984: 45) wrote:

Sexist ideology teaches women that to be female is to be a victim. Rather than repudiate this equation..., women's liberationists embraced it, making shared victimization the basis for woman bonding. This meant that women had to conceive of themselves as 'victims' in order to feel that feminist movement was relevant to their lives. Bonding as victims created a situation in which assertive, self-affirming women were often seen as having no place in feminist movement.

Thus, the victimization divided women from the outset, contrary to the assertion of women's shared circumstances. Such victimization also invited a self-fulfilling prophecy in that an overemphasis of "men's control over women's minds may have unwittingly reinforced the power of those whom they wish to subvert (Jaggar 1983: 115).

Extreme separatism was found particularly problematic. Hooks (1984) contended, for instance, that extremist solutions such as "a utopian woman nation, separatist communities, and even subjugation or extermination of all men" undermined "public understanding of the significance of authentic feminist movement" (ibid. : 33).¹⁰⁾ A woman-centered space could only be maintained only if women remained convinced that it was the only place where they could be self-realized and free (ibid. : 27). So once a woman found and settled in such a comfortable space, feminism became a matter of identity and lifestyle. Hooks continued: "These women do not see that it undermines feminist movement to project the assumption that 'feminist' is but another pre-packaged role women can now select as they search for identity" (ibid.). While these women might believe that they were engaged in praxis, Hooks claimed: "Praxis within any political movement that aims

to have a radical transformative impact on society cannot be solely focused on creating spaces wherein would-be radicals experience safety and support" (ibid. : 28).

Criticisms which were commonly raised against Liberal and Radical feminism revolved around their neglect of class and racial differences among women (and men in the case of Radical feminism, in particular). Betty Friedan (1983: 26) declared that the "problem with no name" could "not be understood in terms of the age-old material problems of man: poverty, sickness, hunger, cold" because it was a problem of women whose husbands were professionals, but she still used the general category of "women" to describe the privileged women's plight. This reflected her classism and racism in that, in advocating women's gaining professional jobs as a solution, she ignored the fact that it was much more difficult for poor women and women of color to pursue and realize such careers. Besides, poor women and women of color were in the workforce, for whom being a full-time housewife was a dream (Hooks 1984). Hooks argued (ibid. : 1-2):

Feminism in the United States has never emerged from the women who are most victimized by sexist oppression. ...Betty Friedan's *Feminine Mystique* is still heralded as having paved the way for contemporary feminist movement—it was written as if these women did not exist. Friedan's famous phrase, "the problem that has no name," often quote to describe the condition of women in this society, actually referred to the plight of a select group of college-educated, middle and upper class, married white women. ...She did not discuss who would be called in to take care of the children and maintain the home if more women like herself were freed from their house labor and given equal access to

with white men to the professionals. ...She ignored the existence of all non-white women and poor white women. She did not tell the readers whether it was more fulfilling to be a maid, a baby-sitter, a factory worker, a clerk, or a prostitute, than to be a leisure class housewife.

Other Liberal feminists advocated or expected that housework be “professionalized” (that is, commercialized) so that clothes would be washed by laundries, food would be prepared by restaurants, children would be brought up in childcare centers, and homes would be cleaned by paid cleaners” (Jaggar 1983: 185). But, again, Liberal feminists did not ask who would be filling these positions. This as well as other considerations cited earlier ultimately led Jaggar to conclude: “Liberal feminism cannot conceive women’s liberation. Liberal feminism has appealed to bourgeois or middle-class women within national movements, rather than to the millions of working class, rural, and destitute women who make up the majority of the whole female population” (ibid.).

Radical feminism also showed its class/racial bias by conceptualizing the family as an oppressive institution and also by leaving out those women who could not, even if they wanted to, retreat into the isolated world where women’s culture flourished. For instance, Hooks (1984: 37) noted:

many black women found the family the least oppressive institution. ...Devaluation of family...often reflects the class nature of the movement. ...Since many bourgeois women active in feminist movement were raised in the modern nuclear household, they were particularly subjected to the perversion of family life created by sexist oppression; they may have had material privilege and no

experience of abiding family love and care.

These bourgeois women could not see that, for poor and many non-white women, women-centered space could be the kitchen or church.

Just in the way that Liberal feminism was classist and racist, Radical feminists’ separatism was classist and racist because access to womanculture was much more difficult for poor women and women of color. “On the most fundamental level, however, total separatism is classist and racist because it denies the importance of class and racial divisions. It assumes that these can be overcome without the full participation of the groups who suffer from them” (Jaggar 1983: 296). In Hooks’ terms, the class nature of separatist feminism manifested in the “willingness to see feminism as a lifestyle choice rather than a political commitment” (1984: 27). She wrote: “It is not surprising that the vast majority of women who equate feminism with alternative lifestyle are from middle-class backgrounds, unmarried, college-educated, often students who are without many of the social and economic responses that working class and poor women who are laborers, parents, homemakers, and wives confront daily” (ibid. : 27). It was because their class background had rendered them to absorb the “ethics of Western society informed by imperialism and capitalism” (ibid. : 28), which said that the personal (individual) was more important than the social (collective).

It was also argued that not all men oppressed women or did so in the same way. The fact that some Radical feminists *were* able to escape men’s oppression by developing an exclusive women’s community attested to this. Tong noted: “To suggest that a poor, male hired hand on a rich white woman’s ranch is oppressing her because he has the physical power to rape her and is not oppressed by her even though she is paying him at best a subsistence wage is to suggest something at most partially true” (1989:

128-129). Men certainly differ in class and power positions, exercising different hierarchically ordered masculinities (Connel 1987, 1995; Messerschmidt 1993). And it is worth remembering that men can and should “lead life affirming, meaningful lives without exploiting and oppressing women” because “like women, men have been socialized to passively accept sexist ideology” and “there are ways in which they suffer as a result of it” and also because men “must assume responsibility for eliminating it” with women (Hooks 1984: 72).

Overall, as Ramazanoglu (1986: 22) pointed out, we may conclude that “the focus of new-wave feminist work on women’s shared oppression as women had the contradictory effect of emphasizing the division between women” —just as we did for the race schemes.

Notes:

- 1) According to Gordon’s definition, race, “technically, refers to differential concentrations of gene frequencies responsible for traits which, so far as we know, are confined to physical manifestations such as skin color or hair form; it has no intrinsic connection with cultural patterns and institutions” (1964: 27-28). Along with religion and national origins, however, it has “a common social-psychological referent” in that it serves “to create, through historical circumstances, a sense of peoplehood for groups within the United States” (ibid.).
- 2) See, for example, the section on “F. Franklin Frazier and the Negro Family” written in 1965 in Glazer (1983) in which Glazer criticized Frazier for concentrating on the dysfunctional family structure of blacks to account for their current misery and explicitly stated the importance of considering its structural factors for devising an adequate social policy.
- 3) See Liberson (1980), for example, for similar

evidence concerning values and aspirations blacks had historically held for education and the structural barriers which had restricted their full manifestations.

- 4) Omi and Winant’s definitions of race and racism reflected this perspective. They defined race as “a concept which signifies and symbolizes social conflicts and interests by referring to different types of human bodies” (1994: 55), and defined a racial project as racist “if and only if it creates or reproduces structures of domination based on essentialist categories for race” (ibid. : 71).
- 5) Winant was obviously aware of this problem, as he commented in more general terms, “What is needed is a theoretical approach that spells out why at certain moments rearticulation of racial meanings and identities is possible, whereas at others it is not, why movements or the state...at times succeed in rupturing the commonsense logic of race, while at other times they reinforce it. Conversely, we must understand what renders the effectivity of racial commonsense—which, after all, is a society-wide, macro-level phenomenon—vulnerable at some times and not at others. Why do the bonds of racial identity and racial meaning loosen? What makes racial logic vulnerable?” (1991: 136).
- 6) Of course, we have a long tradition of Liberal feminist thought (and action). J. S. Mill, Harriet Taylor, Mary Wollstonecraft, Elizabeth Cady Stanton are some of the earliest advocates women’s liberation in Western history. See Zillah R. Eisenstein (1986), for example, for the details of the radical nature of their perspectives within the historical context.
- 7) The definition of patriarchy has not been uniform and, like the concept of class in the class paradigm, patriarchy has been one of the most contending concepts in the gender paradigm. Caroline Ramazanoglu (1986: 34) summarizes the concept by saying: “However patriarchy is defined, it is a

concept used to attempt to grasp the mechanisms by which men in general manage to dominate women in general. It refers to ideas and practices ranging from most intimate of sexual encounters to the most general economic and ideological factors. It came to mean not only the power of men in general over women in general, but also the hierarchical character of male power, and the ideological legitimation of this power as natural, normal, right, and just." For a concise, critical review of the concept of patriarchy, see Chapter I, especially pages 33-40.

- 8) Firestone's use of "class" differed from Marx's: it denoted a system of oppression, and could be applied to children as a group of people who are oppressed like women. This usage reflected Engels's analogies of classes with the family members, i.e., the father the capitalist, and the mother and children as the proletariat.
- 9) See also Spelman (1988), especially pages 117-119, for her discussion of Firestone's inadequacy in establishing a causal priority of sexism over racism.
- 10) In this connection, Hooks also noted that the Radical feminist tendency to devalue the family had helped the white supremacist, patriarchal state stigmatize the entire feminist movement under the name of Radical feminism.

Bibliography:

- Alba, Richard. 1990. *Ethnic Identity: Transformation of White America*. New Haven: Yale University Press.
- .1992. Ethnicity. In E. F. Borgatta and M. L. Borgatta (eds.) *Encyclopedia of Sociology*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Anderson, Talmadge. 1992. Comparative Experience Factors among Black, Asian, and Hispanic Americans: Coalitions or Conflicts? *Journal of Black Studies* 23 (1).
- Bell, Daniel. 1975. Ethnicity and Social Change. In N. Glazer and D. P. Moynihan (eds.) *Ethnicity: Theory and Experience*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Berger, Bennet. 1973. Black Culture or Lower-class Culture? In Lee Rainwater (ed.) *Black Experience: Soul*. New Brunswick, NJ: Transaction Books.
- Blauner, Robert. 1972. *Racial Oppression in America*. New York: Harper and Row.
- 1973. Black Culture: Lower-Class Result of Ethnic Creation? In Lee Rainwater (ed.) *Black Experience: Soul*. New Brunswick, NJ: Transaction Books.
- Bluestone, Barry and Bennett Harrison. 1982. *The Deindustrialization of America: Plant Closing, Community Abandonment, and the Dismantling of Basic Industry*. New York: Basic.
- Bonacichi, Edna. 1979. Past, Present and Future of Split Labor Market Theory. *Research in Race and Ethnic Relations* 1.
- 1980. Class Approaches to Ethnicity and Race. *Insurgent Sociologist* 10 (2).
- 1992. Class and Race. In E. F. Borgatta and M. L. Borgatta (eds.) *Encyclopedia of Sociology*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Bunch, Charlotte. 1986. Lesbians in Revolt. In Marilyn Pearsall (ed.) *Women and Values*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Cocks, Joan. 1984. Wordless Emotions: Some Critical Reflections on Radical Feminism. *Politics and Society* 13 (1).
- Connell, R. W. 1987. *Gender and Power: Society, the Person and Sexual Politics*. Cambridge, UK: Polity Press.
- 1995. *Masculinities*. St. Leonards, New South Wales: Allen & Unwin.
- Dahrendorf, Ralf. 1971. On the Origin of Inequality Among Men. In E. O. Laumann et al. (eds.) *The Logic of Social Hierarchies*. Chicago: Markham Publishing Company.

- Dalla Costa, Mariarosa and Selma James. 1972. *The Power of Women and the Subversion of the Community*. Bristol, England: Falling Wall Press.
- Daly, Mary. 1978. *Gyn/Ecology: The Metaethics of Radical Feminism*. Boston: Beacon Press.
- 1984. *Pure Lust: Elemental Feminist Philosophy*. Boston: Beacon Press.
- Davis, Angela Y. 1981. *Women, Race and Class*. New York: Random House.
- Duncan, Otis Dudley. 1969. Inheritance of Poverty or Inheritance of Race? In D. Moynihan (ed.) *On Understanding Poverty*. New York: Basic Books.
- Eisenstein, Zillah. 1986. *Radical Future of Liberal Feminism*. Boston: Northeastern University Press.
- Elstain, Jean Bethke. 1981. *Public Man, Private Woman*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- England, Paula (ed.) *Theory on Gender / Feminism of Theory*. New York: Aldine de Gruyter.
- Feagin, Joe R. 1989. *Racial and Ethnic Relations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- 1991. The Continuing Significance of Race: Antiracist Discrimination in Public Places. *American Sociological Review* 56.
- 1992. African-American Studies. In E. F. Borgatta and M. L. Borgatta (eds.) *Encyclopedia of Sociology*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Feagin, Joe R., and Melvin Sikes. 1994. *Living with Racism: the Black Middle-Class Experience*. Boston, MA: Beacon.
- Firestone, Shulamith. 1970. *The Dialectic of Sex*. New York: Bantam Books.
- Franklin, Raymonds S. 1991. *Shadows of Race and Class*. Minneapolis: University of Minneapolis Press.
- French, Marilyn. 1985. *Beyond Power: On Women, Men and Morals*. New York: Summit Books.
- Friedan, Betty. 1983. *The Feminine Mystique*. New York: W.W. Norton&Company.
- Furstenberg, Frank, et al. 1981. The Origins of the Female-Headed Black Family: The Impact of Urban Experience. In Theodore Hershberg (ed.) *Philadelphia: Work, Space, Family, and Group Experience in the 19th Century*. New York: Oxford.
- Gans, Herbert J. 1962. *The Urban Villagers: Group and Class in the Life of Italian- Americans*. New York: The Free Press.
- 1968. The Negro Family: Reflections on the Moynihan Report. *People and Plans: Essays on Urban Problems and Solutions*. New York: Basic Books.
- 1979. Symbolic Ethnicity: The Future of Ethnic Groups and Cultures in America. *Ethnic and Racial Studies* 2 (1).
- Giele, Janet Z. 1988. Gender and Sex Roles. In Neil Smelser (ed.) *Handbook of Sociology*. Newbury Park: Sage Publications.
- Glazer, Nathan. 1968. Slums and Ethnicity. In Thomas D. Sherrard (ed.) *Social Welfare and Urban Problems*. New York: Columbia University Press.
- 1983. *Ethnic Dilemmas 1964-1982*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Glazer, Nathan, and Daniel Patrick Moynihan. 1963. *Beyond the Melting Pot: The Negroes, Puerto Ricans, Jews, Italians, and Irish of New York City*. Cambridge, MA: The M.I.T. Press.
- (eds) 1975. *Ethnicity: Theory and Experience*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gordon, Milton M. 1964. *Assimilation in American Life: The Role of Race, Religion, and National Origins*. New York: Oxford University Press.
- 1978. *Human Nature, Class, and Ethnicity*. New York: Oxford University Press.
- Gutman, Herbert G. 1976. *The Black Family in Slavery and Freedom, 1750-1925*. New York: Vintage Books.
- Hooks, Bell. 1984. *Feminist Theory: From Margin to Center*. Boston: South End Press.

- Jaggard, Alison M. 1983. *Feminist Politics and Human Nature*. Totowa, NJ: Rowman & Allanheld.
- Jaggard, Alison M. and Paula S. Rothernberg (eds.) 1984. *Feminist Frameworks: Alternative Theoretical Accounts of the Relations between Women and Men*. New York: McGraw-Hill Publishing Company.
- Kirschenman, Joleen, and Kathryn M. Neckerman. 1991. "We'd Love to Hire Them But...": The Meaning of Race for Employers. In G. Jencks and P. E. Peterson (eds.) *The Urban Underclass*. Washington, D. C.: The Brookings Institution.
- Liberson, Stanley. 1980. *A Piece of the Pie: Blacks and White Immigrants Since 1880*. Berkeley, LA: University of California Press.
- McAll, Christopher. 1990. *Class, Ethnicity, and Social Inequality*. Montreal: McGill-Queen's University Press.
- Messerschmidt, James W. 1993. *Masculinities and Crime: Critique and Conceptualization of Theory*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Middleton, Chris. 1974. Sexual Inequality and Stratification Theory. In F. Parkin (ed.) *The Social Analysis of Class Structure*. London: Tavistock Publications.
- Milett, Kate. 1970. *Sexual Politics*. Garden City, NY: Doubleday.
- Mitchell, Juliet. 1971. *Woman's Estate*. New York: Pantheon Books.
- Moynihan, Daniel Patrick. 1967. The Negro Family: The Case for National Action. In Lee Rainwater and William C. Yancy (eds.) *The Moynihan Report and the Politics of Controversy*. Cambridge: MIT Press.
- O'Brien, Mary. 1981. *The Politics of Reproduction*. Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Omi, Michael and Howard Winant. 1994. *Racial Formation in the United States: From the 1960s to the 1990s*. New York: Routledge.
- O'Sullivan, Catherine See and William J. Wilson. 1988. Race and Ethnicity. In Neil Smelser (ed.) *Handbook of Sociology*. Newbury Park: Sage Publications.
- Parkin, Frank. 1978. Social Stratification. In T. Bottomore and R. Nisbet (eds.) *A History of Sociological Analysis*. New York: Basic Books.
- Ramazanoglu, Caroline. 1986. *Feminism and the Contradictions of Oppression*. New York: Routledge.
- Rich, Adrienne. 1976. *Of Woman Born: Motherhood as Experience and Institution*. New York: W. W. Norton.
- 1980. Compulsory Heterosexuality and lesbian Existence. *Signs: Journal of Women in Culture and Society* 5 (4).
- Scully, Diana. 1994. *Understanding Sexual Violence: A Study of Convicted Rapists*. New York: Routledge.
- Smith, Dorothy. 1979. A Sociology for Women. In J. A. Sherman and E. T. Beck (eds.) *Essays in the Sociology of Knowledge*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Spelman, Elizabeth. 1988. *Inessential Woman: Problems of Exclusion in Feminist Thought*. Boston: Beacon Press.
- Stack, Carol B. 1974. *All Our Kin: Strategies for Survival in a Black Community*. New York: Harper and Row Publishers.
- Steinberg, Stephan. 1989. *The Ethnic Myth: Race, Ethnicity, and Class in America*. Boston: Beacon Press.
- Tong, Rosemarie. 1989. *Feminist Thought: A Comprehensive Introduction*. San Francisco: Westview Press.
- Waters, Mary. 1990. *Ethnic Options: Choosing Identities in America*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Whelehan, Imelda. 1995. *Modern Feminist Thought: From the Second Wave to 'Post-Feminism.'* New York: New York University Press.
- Wilson, William J. 1980. *The Declining Significance of*

Race: Blacks and Changing American Institutions.

Chicago: The University of Chicago Press.

----- 1987. *The Truly Disadvantaged: The Inner City, the Underclass, and Public Policy.* Chicago: The University of Chicago Press.

Winant, Howard. 1991. Racial Formation Theory and Contemporary US Politics. In Zegeye, A. et al. (eds.) *Exploitation and Exclusion: Race and Class in Contemporary US Society.* New York: Hans Zell Publishers.

Yetman, Norman R. (ed.) 1985. *Majority and Minority: The Dynamics of Race and Ethnicity in American Life.* Boston: Allyn and Bacon, Inc.

教師，学習者，教室オーセンティシティの制約条件としての タスクオーセンティシティ

森本 俊（常磐大学人間科学部）

Task authenticity as a constraint on teacher, learner and classroom authenticity

Shun MORIMOTO (*Faculty of Human Science, Tokiwa University*)

In the field of second language teaching and learning, it has been widely acknowledged that the concept of authenticity should be taken into account not only in terms of language materials (language authenticity) but also in terms of learners (learner authenticity), teachers (teacher authenticity), classroom (classroom authenticity) and tasks (task authenticity). Despite its multi-faceted nature, however, little attention has been given in previous literature to the point as to how each type of authenticity is related to one another. The present paper will first take an overview of how the concept of authenticity has been discussed in the field of second language teaching and learning. It will then argue that task authenticity, or the extent to which a given task is designed as meaningful and personal for learners, serves as a constraint on other types of authenticity. To illustrate this point, a case study on Japanese university students will be presented.

1. はじめに

インターネットや携帯情報端末をはじめとする ICT (Information and Communications Technology) の進歩により、英語教育において取り扱うことができる素材 (materials) の選択肢は飛躍的に広がった。従来の学校英語教育では、紙媒体の教科書やワークシートに加え、CD や DVD といった音声・動画教材が主な素材であったのに対し、今やインターネットを介して著名人の演説や海外の新聞、雑誌、テレビコマーシャルからレストランのメニュー、不動産情報等に至る生の素材 (authentic materials) に容易にアクセスし、それらを教材として活用することが可能となった。

オーセンティックな素材には、現実社会における生の言語使用に触れる機会を学習者に提供することで

英語学習にリアリティをもたらすと同時に、学習者の動機づけの向上させるという利点がある (Gilmore, 2007; Rogers, 1988)。しかし、一方で多くの教師にとってその取り扱いは一筋縄ではいかず、時間をかけて授業準備をしたのにもかかわらず、学習者から好意的な反応が得られなかったという事例も往々に耳にする (Chavez, 1998; Day, 2004)。その主な要因としては、素材に用いられている文法や語彙、慣用表現等のレベルが普段教科書で扱っているレベルと大きく乖離しているため、学習者が処理可能な範囲を越えてしまうという言語的要因や、素材が扱うテーマに対する背景知識が不十分なため、理解に窮してしまうという内容的要因が挙げられる。また、素材の内容理解に終始し、それを踏まえたコミュニケーション活動に至らないと

いう活動的要因や, 学習者とその素材に取り組む意義を見出すことができず, 教師の自己満足に陥ってしまうという心理的・動機づけ的要因も含まれる。

では, これからの英語教育を実践する上で, 教師はオーセンティシティ (authenticity) という概念にどのように向き合うべきなのであろうか。本稿では, まずオーセンティシティがこれまでの英語教育の中でどのように議論されてきたかを概観し, その多面性を見ていく。そして, 様々なオーセンティシティをリスト的に整理するのに終始せず, それぞれがどのようにに関連しているのかに着目することの重要性を指摘する。その中でも特にタスク (言語活動) がもつオーセンティシティ (task authenticity) が, 他のオーセンティシティの制約条件としての役割を果たすことを論じ, 学習者にとって meaningful (有意味) で personal (個人に引き寄せることのできる) なタスクをいかにデザインするかが, オーセンティックな英語教育を実践する上での鍵となることを論じたい。

2. オーセンティシティの定義

オーセンティシティは, genuineness や realness, truthfulness, validity, undisputed credibility をはじめとする様々な用語を通して議論されてきた概念であり (Tatsuki, 2006), 日本語における「真正性」に対応する。これは「偽物」に対する「本物」, または「人工的な」に対する「自然な」という関係性において理解され, 英語教育の文脈から言えば, いかに学習を白けない場に行うことができるかということである。

オーセンティシティは, 言語素材に備わった特性として長く議論され, 現実世界の言語使用を反映したオーセンティックな素材は英語学習にリアリティをもたらし, 学習を促進するという見方が共有されてきた。しかし, 近年, オーセンティシティは言語素材のみならず, 学習者や教師, タスク, 教室といった様々な要素を包含する多面的な概念であることが広く認知されるようになってきた (Breen, 1985; Gilmore, 2007; Lee, 1995)。以下, これまでの英語教育の中でオーセンティシティがどのように定義されてきたのかを概観したい。

以下の (1) と (2) は, 言語 (素材) そのものに着

目した定義である。

- (1) The language produced by native speakers for native speakers in a particular language community (Little, Devitt & Singleton, 1988; Porter & Roberts, 1981)
- (2) The language produced by a real speaker/writer for a real audience (Benson & Voller, 1997; Morrow, 1977; Swaffar, 1985)

Little, Devitt and Singleton (1988) や Porter and Roberts (1981) らが, ある言語コミュニティにおいて母語話者が母語話者に対して産出した言語をオーセンティックなものであると定義しているのに対し, Morrow (1977) や Swaffar (1985) らは, 母語話者であるか否かを捨象し, 実際の話し手または書き手が, 実際の聞き手または読み手に対して産出した言語であることがオーセンティシティの要件であると述べている。

オーセンティシティを言語 (素材) の特性として捉える上記の定義に対し, Widdowon (1979) や Breen (1985) らは, オーセンティシティとはある素材に内在的・本質的に備わっているものではなく, 読み手や聞き手によって付加される (bestowed) ものであるという見方を提案している。つまり, ある素材がオーセンティックであるか否かは読み手や聞き手がそれをどのように意味づけるかに依存するため, ア・プリアリに定義することはできないこととなる。また, van Lier (1996) は, オーセンティシティを教室でのインタラクションの中に生じるものとして捉えるべきであると主張し, それを “personal engagement” と呼んでいる (p. 128)。これは, Lee (1995) や Guariant and Morley (2001) による, オーセンティシティを教室という社会的な空間において生起するものとして捉える視点に呼応する。さらに, Benson and Voller (1997) や Lewkowitz (2000) らは, 教室内で展開される言語活動 (タスク) においてもオーセンティシティという概念が反映されることを指摘し, 現実の言語使用を反映したオーセンティックなタスクをデザインする必要性を主張している。

以上を踏まえ、Breen (1985) はオーセンティシティを巡る議論を次のように整理している。

The language classroom is an event wherein all four elements – content, learner, learning, and classroom – each provide their own relative criteria concerning what might be authentic. (p. 61, 下線筆者)

Breen は、オーセンティシティを理解する上で、素材と学習者、学習、そして教室という4つの要素を射程に収める必要があり、それぞれが相対的に関連し合いオーセンティシティを構成するという視点を提示している。

また、Lee (1995) は、Breen の主張に加えて教師の視点を導入することの必要性を指摘し、teacher authenticity という概念を提示している。

In pedagogical terms, these aspects might be defined as text factor (materials selection), learner factor (individual differences), task factor (task design), and learning settings factor (learning environment). To which could be added one more – the teacher factor (the teacher's attitude and teaching approach) (p. 325, 下線筆者)

Shomoossi and Ketabi (2007) も同様に、オーセンティシティを議論する上で“the authenticating teacher” (p. 153) という視点が不可欠であることを述べている。

以上の議論をまとめると、オーセンティシティは以下の5つに大別することができる。

- (1) 言語オーセンティシティ (language authenticity)
- (2) 教師オーセンティシティ (teacher authenticity)
- (3) 学習者オーセンティシティ (learner authenticity)
- (4) タスクオーセンティシティ (task authenticity)
- (5) 教室オーセンティシティ (classroom authenticity)

理想的には、英語学習において上記全てのオーセンテ

ィシティが満たされることが望ましいが、ここで問わなければならないのが、(1) それぞれのオーセンティシティはどのように高めることができるのか、(2) それぞれのオーセンティシティはどのような関係になっているのか、の2点である。次節ではこれらの点について議論を行いたい。尚、言語オーセンティシティについては、グローバル言語としての英語 (English as a global language) という視点をどのように採り入れるかという議論が残されていることや (Widdowson, 1998), 教師や学習者による捉え方、タスクのデザインの仕方によって素材のオーセンティシティが変化することを踏まえ、ここでは取り扱わないこととする。

3. 教師オーセンティシティと学習者オーセンティシティ

素材であれ活動であれ、ある対象がオーセンティックであるということは、それをオーセンティックなものとして意味づける (authenticate) 主体が存在することを意味する。英語教育におけるその主体は、教師と学習者であり、オーセンティシティをいかに高めるかという問題は、それぞれの視点を通して議論される必要がある。以下、教師オーセンティシティと学習者オーセンティシティに分けて考察する。

3.1 教師オーセンティシティをいかに高めるか

ある言語素材に出会った際、それをオーセンティックなものとして捉え、教材として採用するか否かを判断するのは教師である。では、その判断をする際、教師にはどのような視点をもつことが求められるのであろうか。田中他 (2005) は、英語教育における「教育的健全さ」(pedagogical soundness) の重要性を主張している。教育的健全さとは、学習者にとっての「学びやすさ」(learnability)、教師にとっての「教えやすさ」(teachability)、そして学習内容が実際のコミュニケーション場面において使えるかどうかという「使いやすさ」(usability) から構成される概念である。学びやすさの観点から言えば、たとえある素材が教師の目にオーセンティックなものとして映ったとしても、それが学習者にとって処理可能なものでなければ意味がない。同様に、教えやすさの観点から

は、素材を基に教師が教材やタスクをデザインすることができる事が条件となるだろう (materials/task designability)。さらに、使いやすさの観点から、素材や活動を通して学習した内容が学習者にとって使えるものでなければならないこととなる。したがって、ある素材に出会った際、教師が教育的健全さという視点からそれを吟味し、授業で取り扱うべきか否かを判断するプロセスが肝要となる。教育的健全さを構成する3つの要件が満たされた場合、その素材は教師にとってオーセンティックなものとなる。

3.2 学習者オーセンティシティをいかに高めるか

ある素材が教師オーセンティシティを満たしたからと言って、それが学習者にとってオーセンティックなものとして映る保証はない。Breen (1985) は、"[t]he learner may 'authenticate', or give authenticity to a text from his own state of knowledge and frame of reference. (p. 64)" と述べており、同一の素材であっても、学習者が有する背景知識や興味・関心等によってオーセンティシティの度合いが変化することを指摘している。素材のオーセンティシティを決めるのが、究極的には学習者個人ということは、そこから個人差が不可避的に生じることを意味する。よって、同一の素材で全ての学習者のオーセンティシティを満たすことは、現実的に極めて困難であると言わざるを得ない。

では、教師には自らがオーセンティックであると判断した素材をそのまま授業に投げ込み、学習者に判断を委ねるしか手立てが無いのであろうか。結論を先に言えば、素材を用いたタスクのオーセンティシティを高めることで、間接的に学習者オーセンティシティを高めることが可能となる。

4. タスクオーセンティシティの高め方と、他のオーセンティシティとの関係

4.1 教室オーセンティシティとタスクオーセンティシティの関係

タスクオーセンティシティの議論に先立ち、教室オーセンティシティとの関係を明確にしておかなければならない。教室オーセンティシティとは、教室という

社会的空間の中に生起するオーセンティシティのことであるが、ここで問わなければならないのが、教室外の世界で行われる言語的な営みがオーセンティックであるのに対し、教室で行われる言語学習は非オーセンティックなものであるのかという点である。これに対し、Tatsuki (2006) と Taylor (1994) は以下のように述べている。

"... we create our own authenticity through social interactions, through our use of language. Which means the world outside the classroom is not intrinsically more "real" - it is the quality of our social interactions inside that classroom that may seem "unreal" when compared with the outside world." (Tatsuki, 2006: 3)

"... classroom creates its own authenticity. Classroom language is a real use of language, and we cannot just dismiss the classroom setting and all that takes place in it as being by definition "artificial." (Taylor, 1994, 下線筆者)

両者に共通する点は、たとえ教室の中であっても、そこで行われる社会的相互作用は学習者にとってオーセンティックなものであり、「教室外=オーセンティック、教室内=非オーセンティック」という図式は成立しないということである。

では、教室オーセンティシティは、どのように高めることができるのであろうか。Tatsuki は、教室内の社会的な相互作用の質 (the quality of our social interactions inside that classroom) が重要であると述べているが、その社会的な相互作用とは、換言すれば教室内で学習者が取り組む一連のタスク (言語活動) に他ならない。そのため、タスクの質に応じて教室オーセンティシティは高くも低くもなり得るという関係になるのである。したがって、教室オーセンティシティとタスクオーセンティシティは同義ではなく、後者は前者の制約条件として働くこととなる。

4.2 タスクオーセンティシティをいかに高めるか

では、タスクオーセンティシティはどのように高めることが可能なのであろうか。結論を先に言えば、それは最終的にタスク（言語活動）論に行き着くことになる。タスク論とは、タスクをデザインするための理論的な枠組みであり、田中（2016）はその要件として meaningful（有意味）であることと、personal（個人に引き寄せることが可能）であることを挙げ、両者を満たすことによってタスクオーセンティシティを高めることが可能であると主張している。

あるタスクが meaningful であるか否かは、(1) 素材の内容が学習者にとって理解可能または他者のサポートを通して理解可能に関する「理解可能性」(intelligibility) と、(2) 学習者にとってそのタスクに取り組む意義を見出すことができるかに関する「行為の正当化」の観点から議論することができる。理解可能性を高めるためには、学習者の習熟度を踏まえて文法や語彙等を精査し、必要に応じて補助や解説を加え、タスクに対するレディネス (readiness) を高めることや、学習者の背景知識 (スキーマ) を活性化し、タスクへの取り組みやすさ (accessibility) を高める工夫が必要となる。行為の正当化については、活動の目的や達成目標を明確化することに加え、学習者自身の興味・関心との接続、学習者の置かれている社会・文化的文脈への位置づけ (context-setting)、学習者の個性が発現する活動をデザインすることが求められる。これらはいずれもタスクを学習者にとって personal なものにするための工夫であり、これらが満たされることによってタスクが学習者にとって取り組む意義を感じられるものとなる。以上のように、学習者にとって meaningful で personal な活動をいかにデザインするかが、タスクオーセンティシティを高めるための鍵となる。

4.3 他のオーセンティシティの制約条件としてタスクオーセンティシティ

以上の議論から、オーセンティシティを構成する教師、学習者、タスク、教室オーセンティシティは相互排他的な関係にあるのではなく、それぞれが動的に関連していると言うことができる。その中でも、タスク

オーセンティシティは他のオーセンティシティの制約条件として作用するものとして位置づけることができる。

教師オーセンティシティとの関係については、先に教育的健全さという視点を通して教師が素材に向き合うことの必要性を論じた。その要件の一つである「教えやすさ」には、素材を使って教材やタスクをデザインすることができるかに関する materials/task designability が含まれるが、これはオーセンティックなタスクをデザインすることができるか否かが、教師オーセンティシティに影響を与えることを意味する。

学習者オーセンティシティの議論においては、個人差のため全ての学習者にとってのオーセンティシティを満たすことが困難であることを述べたが、タスクオーセンティシティを担保すること (meaningful で personal なタスクをデザインすること) を通して、より多くの学習者にとってのオーセンティシティを高めることに繋がるはずである。ここでも、教師オーセンティシティと同様に、タスクオーセンティシティが学習者オーセンティシティの制約条件となっていると言うことができよう。教室オーセンティシティについては、上述した通り、タスクオーセンティシティの質によって教室オーセンティシティの質が左右されるという関係にある。

以上のように、タスクオーセンティシティは、教師、学習者、教室オーセンティシティの制約条件としての機能を果たすことから、英語教師にとってタスクデザイン力をいかに高めることができるかが大きな課題となる。

5. オーセンティシティの視点に基づいたタスクデザイン事例

本節では、前節までの理論的な議論を踏まえ、英語教師がどのようにオーセンティシティという概念を実際の指導に反映することができるかを、筆者が2017年度秋 semester に上級英語Ⅱで実践した事例を通して考察していきたい。素材は、2016年にノーベル文学賞を受賞した歌手のボブ・ディラン (1962) が作詞・作曲した *Blowin' in the Wind* (風に吹かれて) という楽曲の歌詞である。

まず, 学生がボブ・ディラン自身や彼の楽曲についてどの程度の背景知識及び興味・関心を有しているかの検討を行った。彼の楽曲を聴いたことがなく, 彼の名前を初めて聞く学生が大多数であることが想像されたが, ノーベル文学賞受賞のニュースでメディアに多く取り上げられたこともあり, どのような人物であるかについての学生の興味・関心は決して低くないと判断した。

次に素材となる歌詞の「学びやすさ」を文法及び語彙の観点から精査した。文法的な観点からは, “How many + 名詞 + must S+V. Before S+V~.” というフレーズが繰り返され, 最後に “The answer, my friend, is blowin’ in the wind.” で締めくくられているため, 理解に支障は無いと判断した。語彙に関しても, dove や cannon balls といった語を除いていずれも高校段階で学習するものであった。「使いやすさ」については, 「何度~したら…するの」という形式の表現は日常的に用いられているものであり, 表現力・理解力の向上に資するものであると判断した。以上の検討を踏まえ, 本素材を授業で用いることを決定した。

次の段階として, この素材を用いていかに学生にとって meaningful で personal なタスクをデザインすることができるかを検討し, 以下のような実践を行った。まずは導入としてボブ・ディラン自身やノーベル文学賞受賞のニュースについてパワーポイント・スライドを用いてオーラル・イントロダクションを行い, 学生の興味・関心を喚起した。続いて楽曲を聴き, 歌詞の意味をペア及びクラス全体で確認した。

内容が理解できた段階で, 歌詞の基本フレームを使って学生個人がオリジナルの歌詞を作成する活動を行った。作品の完成後, 4~5人のグループを6つ作り, 互いの作品を読んだ上で最も良いものを投票させた。続いて, 各グループから出た作品をクラスの前で発表し, その中からベスト3を投票させた。以下は第1位に選ばれた作品の1番歌詞である(下線部は予め与えられたフレーム)。

How many tasks must I remember
どれくらい仕事を覚えれば

Before I can manage my work?
仕事をちゃんとできるのだろう

How long must I work
どれくらい働けば

Before I can get a lot of money?
たくさんお金がもらえるのだろう

Yes, and how much must I massage my feet
どれくらい足をマッサージすれば

Before the pain will go off?
痛みが消えるのだろう

The answer, my friend, is blowin’ in the wind
友よ, 答えは風に吹かれて

The answer is blowin’ in the wind
風に吹かれている

この作品では, アルバイトを通して学生が働くことの大変さを感じていることが伝わってくる。以下は恋愛をテーマにした第2位の作品の1番歌詞である。

How much must I love her
どれだけ愛すれば

Before she turns around to me?
彼女は振り向くだろうか

How well must I play the guitar
どれだけギターがうまくなれば

Before she turns around to me?
彼女は振り向くだろうか

Yes, and how many lonely nights must I spend
そして, どれだけ一人の夜を過ごせば

Before she turns around to me?
彼女は振り向くだろうか

The answer, my friend, is blowin’ in the wind
友よ, 答えは風に吹かれて

The answer is blowin’ in the wind
風に吹かれている

以上のように, 与えられたフレームを用いて各学生は自由に作詞を行い, 互いの作品を披瀝観賞した。尚, 当該クラスには歌とギターが得意な学生がおり, 彼らの協力を得て上位3作品は実際にクラスで弾き語

りを行った。

本実践をオーセンティシティの観点から分析すると以下ようになる。まず、教師オーセンティシティについては、文法・語彙の観点からの処理可能性や学生の背景知識や興味・関心を検討し、タスクのデザインが可能であるという判断を通して担保された。タスクオーセンティシティは、単に歌詞の内容理解だけではなく、個人の経験に引き寄せたオリジナル歌詞の作成や良い作品を投票させるといった活動をデザインすることで満たされ、これらのタスクを通して学習者オーセンティシティの向上を図ることができたと考えられる。そしてペアやグループ単位での活動を通して教室オーセンティシティが高まり、白けない学習環境の創出に繋がった。

以上のように、タスクのデザインの仕方(タスクオーセンティシティをいかに高めるか)は、他のオーセンティシティのありように大きな影響を与えることとなる。

6. おわりに

本稿では、これまでの英語教育におけるオーセンティシティの議論を概観し、それが教師、学習者、タスク、教室を内包する多面的な概念であることを論じた。また、タスクオーセンティシティが他のオーセンティシティの制約条件としての役割を果たすことを議論し、meaningfulでpersonalなタスクをデザインし、実践することが他のオーセンティシティを高めることに寄与することを論じた。オーセンティシティにどのように向き合うかは、全ての英語教師にとって避けて通ることのできない重要な問題であり、現職教師の研修並びに大学における英語教師養成課程においても中心的なテーマの一つとして取り上げることが求められる。

7. 参考文献

- Benson, P., & Voller, P.(eds.)(1997). *Autonomy and independence in language learning*. London: Longman.
- Breen, M. P.(1985). Authenticity in the language classroom. *Applied Linguistics*, 6(1), 60-70. doi: 10.1093/applin/6.1.60
- Chavez, M. M. Th.(1998). Learner's perspectives on authenticity. *International Review of Applied Linguistics*, 26(4), 277-306. doi: 10.1515/iral.1998.36.4.277
- Day, R. R.(2004). A critical look at authentic materials. *The Journal of Asia TEFL*, 1(1), 101-114. Retrieved from <http://journal.asiatefl.org/>
- Dylan, Bob. 1962. "Blowin' in the Wind." *The Freewheelin' Bob Dylan* (1963). Columbia.
- Gilmore, A.(2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*, 40(2), 97-118. doi: 10.1017/S0261444807004144
- Guariento, W., & Morley, J.(2001). Text and task authenticity in the EFL classroom. *ELT Journal*, 55(4), 347-353. doi: 10.1093/elt/55.4.347
- Lee, W. Y.(1995). Authenticity revisited: Text authenticity and learner authenticity. *ELT Journal*, 49(4), 323-328. doi: 10.1093/elt/49.4.323
- Lewkowitz, J.(2000). Authenticity in language testing: Some outstanding questions. *Language Testing*, 17(1), 43-64. doi: 10.1177/026553220001700102
- Little, D., Devitt, S., & Singleton, D.(1988). *Authentic texts in foreign language teaching: Theory and practice*. Dublin: Authentik Language Learning Resources.
- Morrow, K.(1977). Authentic texts in ESP. In S. Holden (Ed.), *English for specific purposes* (pp. 13-17). London: Modern English Publications.
- Porter, D., & Roberts, J.(1981). Authentic listening activities. *ELT Journal*, 36(1), 37-49. doi: 10.1093/elt/36.1.37
- Rogers, C. V.(1988). Language with a purpose: Using

- authentic materials in the foreign language classroom. *Foreign Language Annals*, 21 (5), 467-478. doi: 10.1111/j.1944-9720.1988.tb01098.x
- Shomoossi, N., & Ketabi, S.(2007). A critical look at the concept of authenticity. *Electric Journal of Foreign Language Teaching*, 4(1), 149-155. Retrieved from <http://e-flt.nus.edu.sg/v4n12007/shomoossi.pdf>
- Swaffar, J. K.(1985). Reading authentic texts in a foreing language: A cognitive model. *The Modern Language Journal*, 69(1), 15-34. doi: 10.1111/j.1540-4781.1985.tb02521.x
- 田中茂範 . (2016). 『英語を使いこなすための実践的学習法 - my English のすすめ』 東京 : 大修館書店.
- 田中茂範・アレン玉井光江・根岸雅史・吉田研作 (編) (2005). 『幼児から成人まで一貫した英語教育のための枠組み - ECF: English Curriculum Framework』 東京 : リーベル出版.
- Tatsuki, D.(2006). What is authenticity? *Proceedings of the 5th Annual JALT Pan-SIG Conference* (pp. 1-15). Retrieved from <http://hosted.jalt.org/pansig/2006/HTML/Tatsuki.htm>
- Taylor, D.(1994). Inauthentic authenticity or authentic inauthenticity? *TESL-EJ*, 1(2). Retrieved from <http://www-writing.berkeley.edu/TESL-EJ/ej02/a.1.html>
- van Lier, L.(1996). *Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy and authenticity*. London: Longman.
- Widdowson, H. G.(1979). The authenticity of language data. In *Explorations in Applied Linguistics, Vol. 1* (pp. 163-172). Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H. G.(1998). Context, community, and authentic language. *TESOL Quarterly*, 32(4), 705-716. doi: 10.2307/3588001

教師の職業的社会化としての一人前感 — パネル調査による分析 —

篠原 清夫 (常磐大学人間科学部)

School Teachers' Sense of Grown-up as Occupational Socialization
—An Analysis using Panel Survey Data—

Sugao Shinohara (*Faculty of Human Science, Tokiwa University*)

1. 課題の設定

予期的社会化 (anticipatory socialization) としての教員養成は主に大学で4年間行われるが、教師として採用されれば初任時から授業はできてあたり前と思われ、担任を持ち学級経営を任されることもある。教育現場では同僚や保護者により、教師は最初から「一人前」であることを求められる傾向があり (e.g. 山中 2016)、「今ほど新任教師に『即戦力』、すなわち勤め始めたその日から『一人前の教師』として業務を遂行する力が求められている時代はない」(荒木 2015, p.5) と早期から一人前になることが教員養成関係者からも期待されている。しかし当然のことながら教師の一人前感は経験とともに高くなるものであり、一人前感を抱けるようになるには15～20年という長い経験年数が必要になることが横断的調査により明らかにされている (篠原 1995)。職業的アイデンティティ (occupational identity) の形成は一人前感を伴うものであり、職業的社会化 (occupational socialization) を明らかにしていく上で一人前感は重要な位置にあると考えられる。

これまでも教師としての一人前感についての実証的研究は若干なされている (e.g. 篠原 1995)。しかし教師の職業的社会化研究全般について言えることだが、

この分野の研究は停滞していることが指摘され続けてきた (e.g. 耳塚他 1988、篠原 1996、油布 2009)。これまでの職業的社会化過程に関する実証的研究は、主として横断的調査データを用いて年齢や経験年数などから分析がなされているという弱点があり、個人がどのような形成過程をたどるのが解明されないままであった。職業的社会化過程の解明のためにはパネル・データを用いることが必要で、そのようなデータを使用してなされた研究は数少ない (小島・篠原 2012, 2015)。そこで本研究はパネル調査データを用いて、教師の一人前感を中心とした職業的社会化過程について検討するため、一人前感の形成過程と個人内変化パターンの特徴を明らかにすることを目的とする。

2. データ

本研究におけるパネル調査データ (調査票調査) は、1984年と1986年に茨城大学教育学部学生を対象に開始 (学生調査) されたもので、その際に1,024名から回答を得た。その後1991年に第1回のパネル調査 (回収592名)、さらに2011年に第2回のパネル調査 (回収309名) を実施した。本研究において主な分析対象となるのは学生調査・第1回パネル調査・第2回パネル調査の全てに回答した対象者252名 (第2回パネル

調査時の勤務校：小学校 145 名、中学校 74 名、高校 20 名、特別支援学校 10 名、その他 3 名）である。学生調査からサンプル数が小さくなっているのは、同一人物を追跡するというパネル調査独特の問題と同時に、教師の職業的社会化に関する調査であるため教職に就いていない者は対象から外れたことによる。

3. 結果

(1) 教職志望と就職後の一人前感

まず前述の調査で回答した全て回答者の結果についてみていく。学生時代における教師としての一人前感は測定できないので、学生時代については「教職志望意識」をみることにする。「あなたはどの程度教師になりたいと思っていますか」と質問した結果、「ぜひ教師になりたい」（51.5%）が最も多く、予期的社会化としての教職への意識が高いことがわかる。その後、教師駆け出し期と考えられる約 5 年後に実施された第 1 回パネル調査で、「あなたは、自分は教師として『一人前』であると思いますか。それともそうは思いませんか」と尋ねた結果、「『一人前』だと思う」（4.1%）は非常に少なく、「あまり『一人前』だとは思わない」（49.2%）が最も多かった。さらに約 25 年後ベテラン期になっていると予想される第 2 回パネル調査で、同じ質問で「一人前感」を尋ねた結果、「『一人前』だと思う」「どちらかという『一人前』だと思う」と回答したのは合計 78.5% で、四半世紀後には多くの教師が「一人前感」を持つようになることがわかった（表 1）。

(2) 一人前感形成過程のパス解析

次に 3 回全ての調査に回答した 252 名のパネル・データを用いて、教師の一人前感の形成には何が影響しているのかを明らかにするため、一人前感の形成過程に関するパス解析を行った。初期パス・モデルは図 1 を想定し、【教職志望意識】【一人前感】【職業適性意識】【学生時代の職業不安（職業選択不安・専門知識不安・将来不安 [表 6 参照]）】【職業適性友人評価】【親による教職の勧め】【管理職志望】が高いほど数値は高くなるように数値化し、【教職近親者（いとこ以内）の有無】と【相談できる同僚の有無】については「いる」と回答した場合を 1 とするダミー変数とした。ステップワイズ法を用いた重回帰分析を行った結果、残ったパス・ダイアグラムが図 2 である。

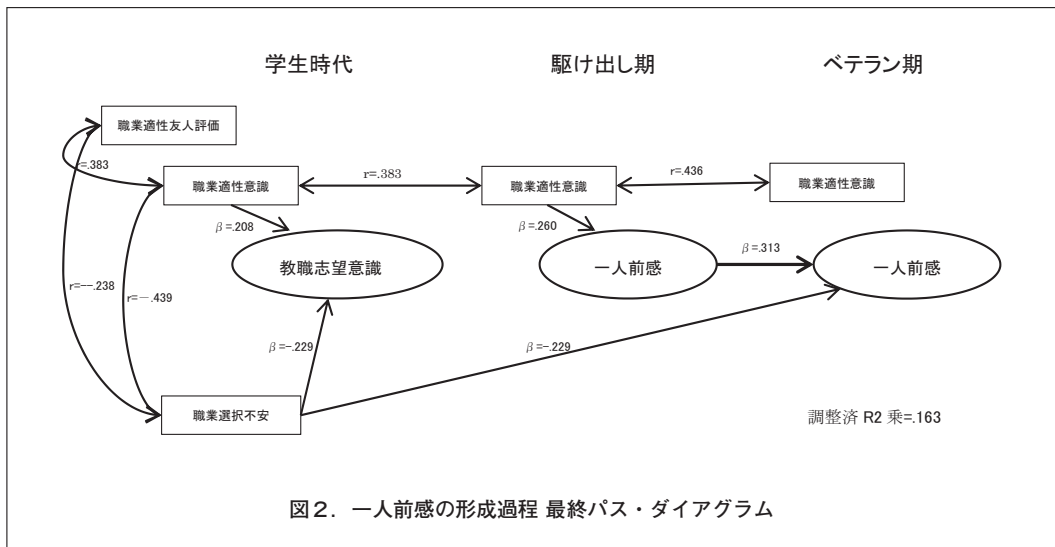
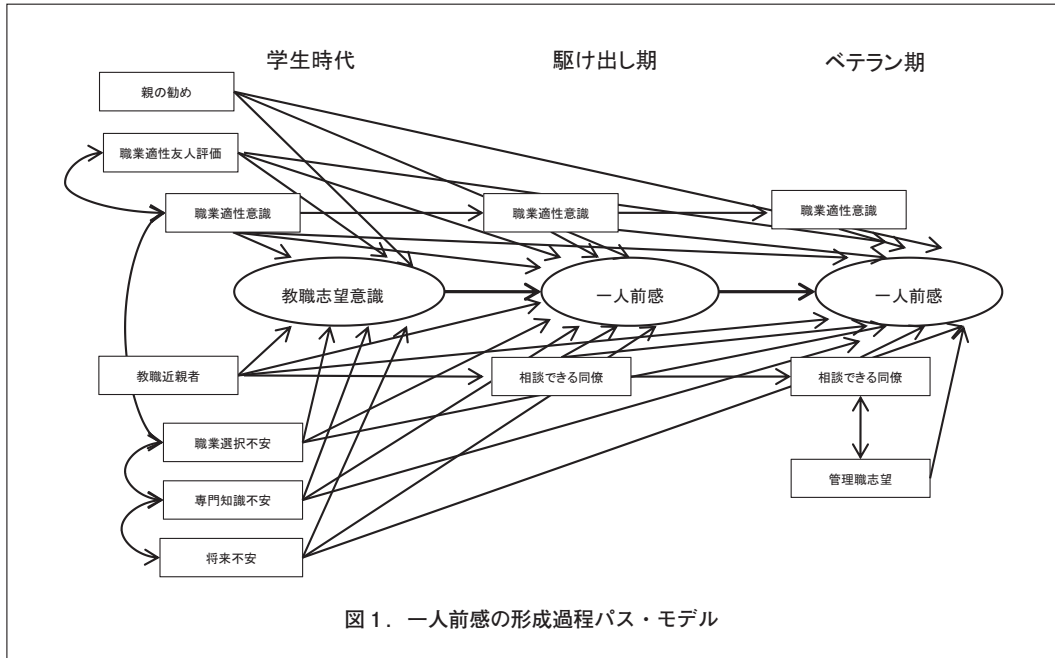
パス解析の結果から、教師としての一人前感には、学生時代の教職志望意識は直接的な影響を与えていないことが明らかになった。つまり教師になりたいという意識が高いほど、一人前感が形成されやすいという傾向は見られないということである。

学生時代の教職志望意識には、親の勧めや近親者に教職者がいることなど、意味ある他者（significant others）の直接的な影響は見られず、本人の職業適性意識（ $\beta = .208$ ）が直接的な影響を与えていることがわかった。ただし本人の職業適性意識と職業適性に関する友人の評価には有意な正の相関（ $r = .383$ ）があり、友人の影響が本人の職業適性意識を経由して教職志望意識に影響を与えている可能性がある。また、学生時代の教職志望意識には、「自分がどのような職業にむいているのかわからず不安を感じる」という職業選択

表 1. 教職志望と一人前感の変化

教職志望	一人前感			
	学生調査	第1回パネル		第2回パネル
ぜひなりたい	51.5%	一人前	4.1%	30.9%
できればなりたい	34.3%	どちらかという一人前	19.0%	47.6%
あまりなりたくない	9.9%	あまり一人前でない	49.2%	20.8%
絶対なりたくない	1.1%	一人前でない	27.8%	1.0%
わからない	3.3%			
	n=1024		n=590	n=307

(注) 列の合計が丸めの誤差のため 100% にならないことがある。



不安 ($\beta = -.229$) が負の影響を与えていることがわかった。

教師になって駆け出し期 (第1回パネル調査) の一人前感には同時期の本人の職業適性意識 ($\beta = .260$) が直接的な影響を与えているだけで、意味ある他者の影響はみられなかった。ベテラン期 (第2回パネル調

査) の一人前感には本人の職業適性意識や意味ある他者の影響はなく、駆け出し期の一人前感 ($\beta = .313$) が直接的な影響を与えていることが明らかになった。またベテラン期の一人前感には学生時代の職業選択不安 ($\beta = -.229$) が負の影響を与えていることもわかった。すなわち学生時代に「自分がどのような職業に

むいているのかわからず不安を感じる」ことがなかった教師は一人前感を獲得しやすいということである。

(3) 教職志望と一人前感の個人内変化パターン

前述したパス解析において、一人前感に影響を与える要因の全体的な傾向がある程度わかったが、一人前感個人内ではどのような変化を見せるのか。このような意識の変化について明らかにするには回顧的回答 (retrospective response) を収集し分析する方法も考えられるが、職業的資質や能力の変化に関連する質問については回答に不安定性があり、データの信頼性において問題を抱えることが明らかにされている (小島・篠原 2011)。しかしパネル調査データは各個人のその時点での回答なので、信頼性の高いデータを用いて分析を行うことができる。

ここでは3回の調査全てに回答したデータを、パターンに分けて分析することにする。表2の○と×は、学生時代は「教職志望意識」で、○は「教師になりたい」、×は「なりたくない」を表す。駆け出し期、ベテラン期は「一人前感」で、○は「一人前」、×は「一人前でない」とする回答を表す。

表2. 個人内変化のパターン

学生→駆け出し→ベテラン	%	人数
○→○→○	22.6%	57
○→○→×	0.8%	2
○→×→○	49.2%	124
○→×→×	19.0%	48
×→○→○	0.4%	1
×→×→○	5.2%	13
×→×→×	2.0%	5
無回答あり	0.8%	2
計	100.0%	252

○・学生「なりたくない」、教師「一人前」

×・学生「なりたくない」、教師「一人前でない」

集計の結果、最も多かったのは「○→×→○」で、49.2%の教師がこのパターンであることがわかった。学生時代の教職志望は高いが、教師になって初めの頃は一人前感を持ってず、ベテランになると一人前感を持つようになるというルートである。学生時代の教職

意識は高いが、教師駆け出し期にリアリティ・ショックを受け、経験を積み重ねることにより一人前感を形成すると推測される過程である。Marcia (1966) のアイデンティティ地位理論を援用し、このパターンを【教職アイデンティティ達成地位】(以下達成地位)と名付けておく。次いで多かったのは「○→○→○」(22.6%)で、学生時代の教職志望意識が高く、若い頃から一人前感が形成されているパターンで、【教職アイデンティティ早期完了地位】(以下早期完了地位)と名付ける。3番目に多かったのが「○→×→×」(19.0%)で、学生時代の教職志望意識は高いが、その後一人前感が形成されないパターンで、ここでは【教職アイデンティティ拡散地位】(以下拡散地位)と呼んでおく。なお3つのパターンの割合には χ^2 検定の結果、性別 ($\chi^2=4.520$ $df=2$ $p=.104$)、勤務学校 ($\chi^2=8.360$ $df=8$ $p=.399$) による統計的相違は見られなかった。

(4) 一人前感が形成されない教師の特徴

ここで特に問題となるのは、学生時代の教職志望意識が高いにもかかわらず一人前感が形成されないパターン、すなわち「○→×→×」ルートを迎えている教師だと考えられる。【拡散地位】の教師の特徴を捉えるため、各時期の「職業適性意識」と先述の3つの教職アイデンティティ地位間とのクロス集計を実施し χ^2 検定を行った結果、学生時代に統計的有意差がみられ、【早期完了地位】の教師は「非常むいている」「ややむいている」(計73.6%)が多く、【拡散地位】の教師は「むいていない」(20.8%)が相対的に多いことが明らかになった(表3)。同様に第1回調査すなわち駆け出しの期においても、【拡散地位】は教職に「適していない」(17.0%)と思っている教師が多く(表4)、ベテラン期も「適していない」(18.8%)が有意に多かった(表5)。

以上の結果から、【拡散地位】の教師の特徴として、学生時代から継続的に「職業適性意識」が低いことがわかった。これまでも学生時代の職業適性意識が一人前感の形成を促進する要因となっていることは指摘されていたが(小島・篠原 2015)、一人前感形成パターンからみても改めてそれが明確にされた。

表3. 一人前感形成パターンと学生時代の職業適性意識

職業適性意識(学生)	早期完了地位	アイデンティティ 達成地位	アイデンティティ 拡散地位
非常にむいている	14.0%	6.5%	4.2%
ややむいている	59.6%	41.1%	47.9%
どうともいえない	17.5%	42.7%	27.1%
むいていない	8.8%	9.7%	20.8%
	n=57	n=124	n=48

$\chi^2=19.150$ df=6 p=.004

(注)列の合計が丸めの誤差のため100%にならないことがある。

表4. 一人前感形成パターンと駆け出し期の職業適性意識

職業適性意識(第1回)	早期完了地位	アイデンティティ 達成地位	アイデンティティ 拡散地位
適している	64.3%	37.9%	17.0%
どうともいえない	28.6%	51.6%	66.0%
適していない	7.1%	10.5%	17.0%
	n=56	n=124	n=47

$\chi^2=24.615$ df=4 p=.000

表5. 一人前感形成パターンとベテラン期の職業適性意識

職業適性意識(第2回)	早期完了地位	アイデンティティ 達成地位	アイデンティティ 拡散地位
適している	78.9%	58.1%	27.1%
どうともいえない	19.3%	41.1%	54.2%
適していない	1.8%	0.8%	18.8%
	n=57	n=124	n=48

$\chi^2=45.848$ df=4 p=.000

(注)列の合計が丸めの誤差のため100%にならないことがある。

また学生時代の不安についてみると、「①職業選択不安」(自分がどのような職業にむいているのかわからず不安を感じる)に関して、【早期完了地位】の教師は「よくある」が1.8%と低いのに対し、【拡散地位】の教師は18.8%と高く、統計的有意差がみられた。「②専門知識不安」(自分の専門知識がどのくらいあるかわからず不安)についても、【早期完了地位】の教師は「よくある」が14.0%と相対的に低いのに対し、【拡散地位】の教師は41.7%と高かった。「③将来不安」(自分が現在学んでいることが将来どのくらい役立つのかわからず不安)も、「よくある」は【早期完了地位】10.5%、【達成地位】11.3%と低いが、【拡散地位】は31.3%と高かった(表6)。「【拡散地位】にある教師

は、学生時代という予期的社会化における職業に関する不安が高いという特徴があることがわかった。

さらに学生時代において「いここ以内」に教職に就いている者がいるかどうかとの関連を調べたところ、【拡散地位】の場合、「いる」とする者が有意に多いことがわかった(表7)。学生時代に教職者が身近にいる場合、教育現場の実際についてより多く見聞する機会があると考えられ、教職に対する困難性をより意識させられるとともに、教職に対する要求水準を引き上げさせられ、一人前感を抱きづらい状況になる構造があることが推測される。

表6. 学生時代の不安

①自分がどのような仕事にむいているのかわからず不安

職業適性不安	早期完了地位	アイデンティティ 達成地位	アイデンティティ 拡散地位
よくある	1.8%	6.5%	18.8%
たまにある	26.3%	46.0%	52.1%
あまりない	59.6%	38.7%	25.0%
まったくない	12.3%	8.9%	4.2%

$\chi^2=25.126$ $df=6$ $p=0.00$

②自分の専門知識がどのくらいあるのかわからず不安

専門知識不安	早期完了地位	アイデンティティ 達成地位	アイデンティティ 拡散地位
よくある	14.0%	23.4%	41.7%
たまにある	47.4%	64.5%	39.6%
あまりない	36.8%	9.7%	18.8%
まったくない	1.8%	2.4%	0.0%

$\chi^2=29.833$ $df=6$ $p=0.00$

③自分が現在学んでいることが将来役立つのかわからず不安

将来不安	早期完了地位	アイデンティティ 達成地位	アイデンティティ 拡散地位
よくある	10.5%	11.3%	31.3%
たまにある	38.6%	42.7%	35.4%
あまりない	43.9%	41.1%	29.2%
まったくない	7.0%	4.8%	4.2%
	n=57	n=124	n=48

$\chi^2=12.802$ $df=6$ $p=0.046$

(注)列の合計が丸めの誤差のため100%にならないことがある。

表7. 一人前感形成パターンと教職近親者の有無

教職近親者(学生時代)	早期完了地位	アイデンティティ 達成地位	アイデンティティ 拡散地位
いる	47.4%	37.1%	62.5%
いない	52.6%	62.9%	37.5%
	n=57	n=124	n=48

$\chi^2=9.199$ $df=2$ $p=.010$

4. 結論

本研究の目的は、教育学部を卒業した教師のパネル調査データを用いて、一人前感を中心とした教師の職業的社会化過程について検討することであった。その結果、以下の点が明らかになった。

1) 教育学部学生の予期的社会化としての教職志望意識は高く、9割近くが教師になりたいと思っているが、駆け出し期に一人前感を持つ教師は2割程度で少ない。しかし、学生時代から約25年後のベテラン期になると8割近くは一人前感を抱くようになる。

2) 教師としての一人前感に関するパス解析を行った結果、一人前感には学生時代の教職志望意識は直接的な影響を与えていないことが明らかになった。教師として駆け出し期の一人前感には、本人の職業適性意識 ($\beta = .260$) が直接的な影響を与えているのみであった。ベテラン期の一人前感には、駆け出し期の一人前感 ($\beta = .313$) による影響と、学生時代の職業選択不安 ($\beta = -.229$) による負の影響があり、教育学部時代の不安が少ない教師ほど一人前感が高くなることがわかった。教師としての一人前感には、友人

の評価や親の勧めなど意味ある他者の直接的影響は見られなかった。

3) 教職志望意識と一人前感の個人内での変化パターンを分析した結果、学生時代の教職志望は高いが教師駆け出し期に一人前感が持てず、ベテラン期になり一人前感を持つ【教職アイデンティティ達成地位】が最多で、このパターンの教師が約半数を占めることがわかった。学生時代の教職志望が高く、教師駆け出し期・ベテラン期いずれにおいても一人前感を持っているパターン【教職アイデンティティ早期完了地位】の教師は2割強、学生時代の教職意識は高いがその後一人前感が形成されない【教職アイデンティティ拡散地位】は2割弱であった。

4) 【教職アイデンティティ拡散地位】の教師は、学生時代から継続して職業適性意識が低いことが明らかになった。また【教職アイデンティティ拡散地位】の教師は、学生時代の予期的社会化における職業に関する不安が高いこと、教職者が身近にいる場合に多いことがわかった。

教師は成りたての頃から「一人前」であることを求められる傾向があるが、当然ながら教師の多くは早期から一人前になれるわけではなく、教師自身もそう感じている。自分が教師に向いていると思っていても、現場に出ることにより教師として自らに足りないものを認識し、一人前感を抱くには長い期間を要する。しかし、学生時代の職業選択不安が、ベテラン期の一人前感に負の影響を与えていることから、教員養成段階での指導が将来の一人前感形成に寄与することが示唆された。また、学生時代の教職志望意識が高くても、教師としての一人前感を形成することができない【教職アイデンティティ拡散地位】の教師は、学生時代の職業に関する不安が高く、継続して職業適性意識が低い特徴があることから、教育実習や現場で教職の充実感・成功体験等を経験し、適性意識を有することが将来の一人前感に結びつく可能性があることが示された。今後は学生時代のどのような経験が将来教師としての一人前感に影響を与えていくのか、職業的社会化の観点から検討していきたい。

文献

- 荒木寿友, 2015, 「教員養成におけるリフレクションー自身の『在り方』をも探究できる教師の育成に向けてー」『立命館教職教育研究』第2号, pp.2-14.
- 小島秀夫・篠原清夫, 2011, 「回顧的回答の安定性・不安定性について」『茨城大学教育学部紀要(人文・社会科学, 芸術)』第60号, pp.85-98.
- 小島秀夫・篠原清夫, 2012, 「教師の職業的社会化過程の研究ーパネル調査の分析ー」『茨城大学教育学部紀要(教育科学)』第61号, pp.411-420.
- 小島秀夫・篠原清夫, 2015, 「教師の職業的社会化過程の研究ー職業適性意識の分析ー」『茨城大学教育学部紀要(教育科学)』第64号, pp.309-324.
- 篠原清夫, 1995, 「教員の満足感・一人前感の形成要因」『学校教育研究』第10号, pp.131-145.
- 篠原清夫, 1996, 「教師の職業的社会化研究の課題と方法」『人間科学論究』第4号, pp.125-137.
- Marcia, J. E., 1966, Development and Validation of Ego Identity Status, *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, pp.551-558.
- 耳塚寛明・油布佐和子・酒井朗, 1988, 「教師への社会的アプローチー動向と課題ー」『教育社会学研究』第43集, pp.84-120.
- 山中伸之, 2016, 『必ず「一人前の先生」になれる!』金子書房.
- 油布佐和子編, 2009, 『教師という仕事』日本図書センター, p.13.

付記

本研究は、教師の職業的社会化研究に長年携わってきた元茨城大学教授の小島秀夫先生が、科研費(課題番号22530527)等で継続的に収集したデータを用いて分析を行ったものである。教師の職業的社会化研究の発展を願って、今回データ使用を許可して下さった小島先生には心より感謝の意を表したい。なお本研究は、日本学校教育学会第32回研究大会(2017年8月5日:上越教育大学)で発表したものを加筆・修正したものであり、研究内容の責任は全て筆者にある。

「仮想的有能感」と「センス・オブ・ワンダー」の関連 —中学生へのアンケート調査の結果から—

福田 豊子 (常磐大学人間科学部)

The Relation between “Assumed Competence” and “Sense of Wonder”

Fukuda, Toyoko (*Faculty of Human Science, Tokiwa University*)

Abstract

The purpose of this paper is to consider the relationship between “assumed competence” and “nature experiences”, “life experiences” and a “sense of wonder”. The question I am interested in is why this mentality has a negative correlation with an “affinity for home economics”, which was the result indicated by my earlier research in 2015.

The study participants were 525 junior high school students. They had to consider “nature experiences”, “life experiences” or a “sense of wonder” as they completed an “assumed competence” scale test after a home economics lesson in 2016.

The results revealed a significant negative correlation between “assumed competence” and “sense of wonder”. On the other hand, a “sense of wonder” appears to have a significant positive correlation with an “affinity for home economics”. Through the results of regression analyses, it was demonstrated that the more “nature experiences” or “life experiences” children have, the more their “sense of wonder” and “affinity with home economics” increase. Moreover, an “affinity with home economics” increases a “sense of wonder” and a “sense of wonder” reduces “assumed competence”.

Home economics education has a responsibility to grow this “sense of wonder” in children and students. Cooking lessons, for example, are the best opportunity for them to feel nature and life by facing and treating food materials.

1. はじめに

近年、他者を見下す若者の増加傾向が指摘されるようになってきた。日本の心理学において「仮想的有能感 (assumed competence)」と名付けられたその心性は、「自己の直接的なポジティブ経験に関係なく、他者の能力を批判的に評価・軽視する傾向に付随して習慣的に生じる有能さの感覚」(速水 2012) と定義された。先行研究によると、「仮想的有能感」は、共感性と負の相関関係があると報告されている。

家庭科教育と「仮想的有能感」の関連について、筆者が 2014 年に中学生 198 人、高校生 194 人を対象に試みたアンケート調査の結果、「仮想的有能感」と「家庭科親和性」に強い負の相関関係が見出せた(注 1)。家庭科教育が「仮想的有能感」を抑制する可能性を提示できたが、家庭科教育のどの部分が「仮想的有能感」と負の相関関係をもつのかは、わからない。そこで、今回さらに自然体験や生活体験との関連、さらに自然や生命に対する感性である「センス・オブ・ワン

ダー」との関連に焦点を当て分析してみることにした。

国立青少年教育振興機構が2006年より実施している「青少年の体験活動等に関する実態調査」によると自然体験や生活体験、お手伝いといった体験が豊富な子どもや生活習慣が身につけている子どもほど自己肯定感や道徳観・正義感が高くなり、お手伝いをしている子どもや生活習慣が身につけている子どもは、携帯電話やスマートフォンが気になったり操作したりすることが少なくなる傾向がある（注2）。生活体験やお手伝いというのは家庭科教育の内容と重なる部分が多く、「家庭科親和性」との強い関連が予想できる。

また、「自然や生命の美しさや神秘に驚く感性」としてレイチェル・カーソンが同名の著書の中で提唱した概念である「センス・オブ・ワンダー」も、自然体験との関連が予測できるため、重要なキー・コンセプトになると考え、分析軸として加えることにした。

2. 目的

本稿の目的は、「仮想的有能感」がなぜ「家庭科親和性」と強い負の相関関係があるのか、その理由を探るため、「自然体験」、「生活体験」、「センス・オブ・ワンダー」という3つの項目と「仮想的有能感」の相関関係を明らかにすることである。

「仮想的有能感」は極めて新しい概念ではあるが、今日の若者の心性（メンタリティー）を理解する上で非常に重要であり、IT技術の急速な発展やメディア革命という時代の波とも何らかの関連をもつと思われる。インターネット依存症やひきこもりの増加等とも、どのように関わっているのか、その詳細はまだ明らかになっていない。

「仮想的有能感」を抑制する可能性をもつ家庭科教育を、どのように展開してゆけばよいのか。そのヒントを「自然体験」、「生活体験」、「センス・オブ・ワンダー」というキーワードとの関連から見出せると考えた。さらには「食育」や「生きる力」も視野に入れた、家庭科という教科の、今後の方向性についての考察を深めることにも繋げてゆきたい。

3. 方法

2016年4月、中学生525人を対象に、家庭科の授業の中でアンケート調査を実施した。

「仮想的有能感」、「自然体験」、「生活体験」、「センス・オブ・ワンダー」、「家庭科親和性」に関し複数の質問を設け、足し合わせたものを得点とし、それぞれの相関関係を分析した。

3.1. 「仮想的有能感」を測る尺度

まず「仮想的有能感」を測るため、仮想的有能感尺度（ACS-2: Assumed Competence Scale version2）（速水2006）を使用した。次の11項目である。

- ①自分の周りには気の利かない人が多い。
- ②他の人の仕事を見ていると、手際が悪いと感じる。
- ③話し合いの場で無意味な発言をする人が多い。
- ④知識や教養がないのに偉そうにしている人が多い。
- ⑤他の人に対して、なぜこんな簡単なことがわからないのだろうと感じる。
- ⑥自分の代わりに大切な役目を任せられるような有能な人は、私の周りに少ない。
- ⑦他の人を見ていて「ダメな人だ」と思うことが多い。
- ⑧私の意見が聞き入れてもらえなかった時、相手の理解力が足りないと感じる。
- ⑨今の日本を動かしている人の多くは、たいした人間ではない。
- ⑩世の中には、努力しなくても偉くなる人が少なくない。
- ⑪世の中には、常識のない人が多すぎる。

3.2. 「自然体験」を測る尺度

次に自然体験の豊富さを測る質問として、国立青少年教育振興機構の「青少年の体験活動等に関する実態調査」（2014）で使用されている次の9項目を、そのまま利用した。

- ①ロープウェイやリフトを使わずに高い山に登ったこと。
- ②大きな木に登ったこと。
- ③キャンプをしたこと。
- ④太陽が昇るところや沈むところを見たこと。
- ⑤海や川で貝を取ったり魚を釣ったりしたこと。

- ⑥夜空いっぱい輝く星をゆっくり見たこと。
- ⑦チョウやトンボ、バッタなどの昆虫を捕まえたこと。
- ⑧野鳥を見たり、野鳥のなく声を聞いたりしたこと。
- ⑨海や川で泳いだこと。

3.3. 「生活体験」を測る尺度

生活体験の多さを測る質問として、同じく国立青少年教育振興機構の「青少年の体験活動等に関する実態調査(2014)」における質問項目を少し変更して使用した。①についてはそのまま使用した。乳幼児との接触体験に関する「赤ちゃんのオムツをかえたり、ミルクをあげたりしたこと」と「小さい子どもを背負ったり、遊んであげたりしたこと」の代わりに、次の②～⑤の質問をし、さらに⑥～⑫を付け加えた(注3)。

- ①ナイフや包丁で、果物の皮をむいたり、野菜を切ったりしたこと。
- ②赤ちゃん(生まれてから1歳までの乳児)を見たこと。
- ③赤ちゃん(生まれてから1歳までの乳児)に触ったこと。
- ④幼児(学齢前の子ども)を見たこと。
- ⑤幼児(学齢前の子ども)に触ったこと。
- ⑥マッチを擦ったこと。
- ⑦ろうそくにともった火を見たこと。
- ⑧人間や動物の出産の現場を見たこと(映像も含む)。
- ⑨身近な人の死を経験したこと。
- ⑩鉛筆をナイフで削ったこと。
- ⑪誰かのために、食事やおやつを作ったこと。
- ⑫ボランティア活動に参加したこと。

3.4. 「センス・オブ・ワンダー」を測る尺度

本稿における「センス・オブ・ワンダー」という概念は、学問的に明確な定義があるわけではないので、教科「道徳」の内容や、宗教心を問う尺度等、関連するいくつかの項目を参照し、独自で尺度となりそうな項目を考えた。次の9項目である。

- ①自然は美しく素晴らしい。
- ②自然は心を癒してくれる。
- ③自然の営みや命のつながりを不思議だと思う。

- ④人間の生活にとって自然は重要だと思う。
- ⑤自分が生きていることを不思議だと思う。
- ⑥食べ物にも命があるから感謝していただきたい。
- ⑦自分の命を大切にしたい。
- ⑧人間も自然の一部だと思う。
- ⑨環境問題を考え、自然を大切にしたい。

これらの項目を見ると「自然親和性」と呼ぶこともできるように思えるが、自然だけでなく生命との親和性についても問いかけている。つまり「センス・オブ・ワンダー」とは「自然親和性」と「生命親和性」を合わせたものかもしれない。あるいは「自然=生命」という公式を受け入れることができる感性とも考えられる。

3.5. 「家庭科親和性」を測る尺度

家庭科という教科に対する好感や愛着だけでなく、重要性を認識している敬意、教科の理念に賛同しているか等についても問いかけたと考え、次の10項目を使用した(注4)。

- ①家庭科という教科は好きだ。
- ②家庭科における調理実習は好きだ。
- ③家庭科の授業は現在の生活に役立つと思う。
- ④調理実習は現在の生活に役立つと思う。
- ⑤家庭科の授業は将来の生活に役立つと思う。
- ⑥調理実習は将来の生活に役立つと思う。
- ⑦家庭科で生活に必要な基礎知識が身についたと思う。
- ⑧調理実習で生活に必要な基礎技術が身についたと思う。
- ⑨包丁を使う技能は、将来の生活に役立つ技能だと思う。
- ⑩家庭科で生活に必要な技術が身につくと思う。

4. 結果

4.1. 「仮想的有能感」と「家庭科親和性」の間にある負の相関関係

2014年に実施した前回の調査では「仮想的有能感」と「家庭科親和性」に強い負の相関関係が見られた。今回の調査でも同様の結果が得られた。「家庭科親和性」が強い人は「仮想的有能感」が弱く、「家庭科親

和性」が弱い人は「仮想的有能感」が強い。あるいは、「仮想的有能感」が強い人は「家庭科親和性」が弱く「仮想的有能感」が弱い人は「家庭科親和性」が強い。つまり家庭科教育は「仮想的有能感」と反発する何かを提供しているということになる。

因果関係は分からないが、この結果は、家庭科教育が「仮想的有能感」を抑制する可能性があることを示している。では家庭科教育のどの部分が、「仮想的有能感」と相反するのか？それを探るには、自然体験、生活体験、「センス・オブ・ワンダー」がヒントになると考え、「仮想的有能感」と「自然体験」、「仮想的有能感」と「生活体験」、「仮想的有能感」と「センス・オブ・ワンダー」の相関関係を分析してみた。

4.2. 「仮想的有能感」と「センス・オブ・ワンダー」の間にある負の相関関係

まず、「仮想的有能感」と「自然体験」との間に、有意な相関関係は見出せなかった。また「仮想的有能感」と「生活体験」との間にも、有意な相関関係は見出せなかった。

しかし、「仮想的有能感」と「センス・オブ・ワン

ダー」との間には、強い負の相関関係が見いだされた。

「仮想的有能感」「センス・オブ・ワンダー」「自然体験」「生活体験」「家庭科親和性」という5つの要素のそれぞれの相関関係を示したものが次の表である。この表を見ると、「仮想的有能感」が「センス・オブ・ワンダー」と強い負の相関関係があることがわかる。また、「センス・オブ・ワンダー」が「家庭科親和性」と強い正の相関関係があることもわかる。つまり、近年の若者の心的な傾向である「仮想的有能感」は、家庭科教育や「センス・オブ・ワンダー」と対極に位置づけられる。そして家庭科教育は「センス・オブ・ワンダー」と密接な関係をもっている。

家庭科教育は「仮想的有能感」を抑制する可能性があるだけでなく、子どもの「センス・オブ・ワンダー」を育むことができると考えられる。それがまた「仮想的有能感」を抑制するという相乗効果をもたらすのではないだろうか。

以上は仮説にすぎないが、この仮説に基づいて、5つの要素の関係をさらに検討するため、これらの変数をもとにした回帰分析を行なってみた。

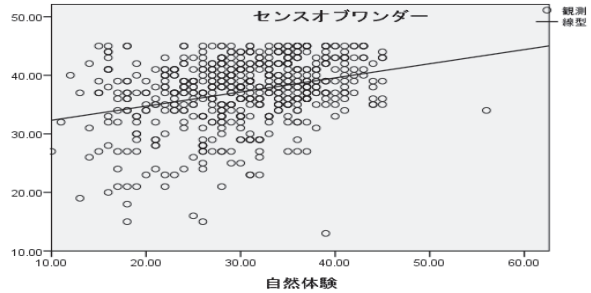
相 関

		仮想的有能感	センスオブワンダー	自然体験	生活体験	家庭科親和性
仮想的有能感	Pearson の相関係数	1	-.160**	.060	-.009	-.171**
	有意確率(両側)		.000	.162	.833	.000
	度数	543	542	543	543	541
センスオブワンダー	Pearson の相関係数	-.160**	1	.310**	.342**	.474**
	有意確率(両側)	.000		.000	.000	.000
	度数	542	544	544	544	541
自然体験	Pearson の相関係数	.060	.310**	1	.530**	.243**
	有意確率(両側)	.162	.000		.000	.000
	度数	543	544	545	545	542
生活体験	Pearson の相関係数	-.009	.342**	.530**	1	.417**
	有意確率(両側)	.833	.000	.000		.000
	度数	543	544	545	545	542
家庭科親和性	Pearson の相関係数	-.171**	.474**	.243**	.417**	1
	有意確率(両側)	.000	.000	.000	.000	
	度数	541	541	542	542	542

** 相関係数は 1% 水準で有意(両側)です。

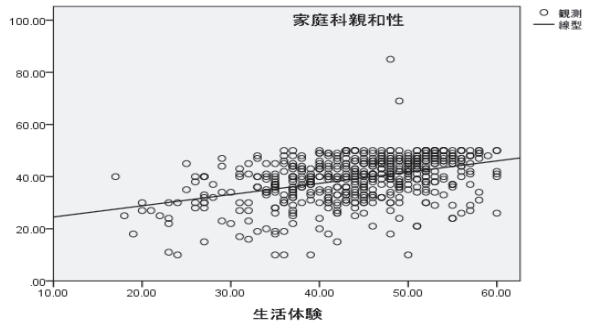
4.3. 「自然体験」が育む「センス・オブ・ワンダー」と「家庭科親和性」

「自然体験」を独立変数、「センス・オブ・ワンダー」を従属変数として行った回帰分析の結果が右図である。「自然体験」が多いほど「センス・オブ・ワンダー」が育まれていく。「家庭科親和性」を従属変数とした回帰分析のグラフも、ほぼ同様の軌跡を描く。



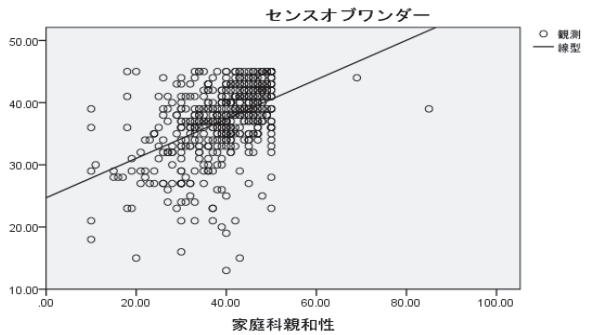
4.4. 「生活体験」が育む「センス・オブ・ワンダー」と「家庭科親和性」

「生活体験」を独立変数とした場合も同様の軌跡が描かれる。右図は、「家庭科親和性」を従属変数としたものであるが、「センス・オブ・ワンダー」が従属変数でも同様である。



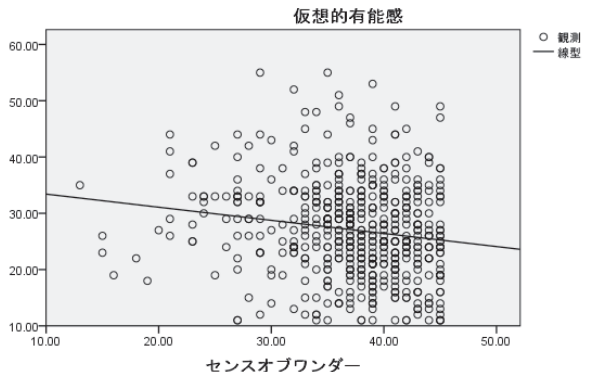
4.5. 家庭科教育が育む「センス・オブ・ワンダー」

「家庭科親和性」を独立変数、「センス・オブ・ワンダー」を従属変数とした回帰分析の結果が右図である。家庭科教育が「センス・オブ・ワンダー」を育むと解釈できる。



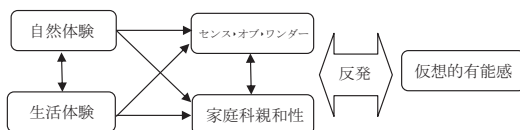
4.6. 「仮想的有能感」を抑制する「センス・オブ・ワンダー」

「センス・オブ・ワンダー」を独立変数、「仮想的有能感」を従属変数とした回帰分析の結果が右図である。「センス・オブ・ワンダー」が「仮想的有能感」の抑制要因となる。



5. 考察

以上の結果から「仮想的有能感」、「センス・オブ・ワンダー」、「自然体験」、「生活体験」、「家庭科親和性」の関係を下図のようにまとめることができる。



まず、自然体験や生活体験が豊富な子どもほど「センス・オブ・ワンダー」が育まれ、家庭科教育に親近感をもつ。また、家庭科教育は子どもの「センス・オブ・ワンダー」を培い、「センス・オブ・ワンダー」が豊かな子どもほど、家庭科教育になじみやすい。

さらに、「仮想的有能感」を抑制するためには、「センス・オブ・ワンダー」を育てる教育の実践が求められる。具体的には、家庭科教育における調理実習が絶好の機会となる。食材は、かつては自然の中で生きていた命そのものであり、「センス・オブ・ワンダー」育成のためには、抜群の教材といえる。調理実習以外でも自然体験や生活体験を教育現場に取り入れる方法はいくつもある（注5）。たとえば「食育」において、自分が育てた野菜を自分で調理する、という取り組み等は比較的实现可能な試みであろう。

6. まとめと今後の課題

今回の試論においては「センス・オブ・ワンダー」がキー・コンセプトとなった。この概念の学問上の新たな定義や、尺度としての妥当性の検討が、今後の課題である。家庭科教育は、「センス・オブ・ワンダー」と密接な関係を持ち、子どもの発達に及ぼす大きな影響力を、ポテンシャルとして秘めている。家庭科教育の今後の方向性を見極めるためにも、この概念を追求してゆく必要がある。

近年の若者の心的傾向である「仮想的有能感」に、強力な解毒剤として立ち向かうことができるかもしれない「センス・オブ・ワンダー」。それは「センス・オブ・ライフ（生命に対する感性）」であり「センス・オブ・ネイチャー（自然に対する感性）」でもありそ

うだ。共感性や「生きる力」との関連も予測される。家庭科教育は子どもたちの「センス・オブ・ワンダー」を育むための一つの方法・手段である。我々家庭科教育にたずさわる者は、今日の教育現場において極めて重要な役割を担っていることを、改めて自覚したい。

注釈

1. 筆者の、日本家庭科教育学会 2015 年度例会発表「家庭科教育による「仮想的有能感」抑制の可能性」（2015）より。
2. この調査では、次のことも明らかになっている。「保護者がしつげに力を入れている家庭ほど、子どもの自己肯定感や道徳観・正義感等が高くなる傾向がある。」
「子どもにかかる教育費が高い家庭ほど、子どもが自然体験を多くしている傾向が見られるが、生活体験やお手伝いと教育費にはほとんど関係が見られない。」
3. 生活体験を測る質問として、国立青少年教育振興機構が用いている項目のうち、今回使わなかったものは3つある。まず、「タオルやぞうきんを絞ったこと」。これについては、98%の子どもが体験ありと答えているので省いた。また、「道路や公園などに捨てられているゴミをひろったりしたこと」と「弱者いじめやけんかをやめさせたり注意したりしたこと」の2つの質問については、純粋な生活体験というより他の道徳的要素が含まれた体験と考えられるので、今回は使用しなかった。
4. 食領域以外の消費生活や被服などについては触れず、教科全般と調理実習との比較ができるような質問項目にしたのは「食育」を視野に入れたからであるが、質問項目の重複傾向も見られ、「家庭科親和性」の尺度として使用するには課題が残っている。
5. 注釈2で引用したように、自然体験は経済的に余裕のある家庭でしか子どもにさせてやることができないのに対し、生活体験はどのような家庭でもさせてやるのが可能である。自然体験も生活体験もともに重要であるが、生活体験は家庭でも学校でも推奨し、自然体験については経済的に余裕のない家庭

の子どものためにも、学校において特に推奨するのがよいと思われる。

参考文献・引用文献

- 阿川佐和子、福岡伸一 (2017) センス・オブ・ワンダーを探して だいわ文庫
- Carson, Rachel レイチェル・カーソン 上遠恵子訳 (1996) センス・オブ・ワンダー 新潮社
- 独立行政法人国立青少年教育振興機構 (2017) 青少年の体験活動等に関する実態調査報告書
- 速水敏彦・小平英志 (2006) 仮想的有能感と学習観および動機づけとの関連 パーソナリティー研究、14, 171-180
- 速水敏彦 (2012) 仮想的有能感の心理学 北大路書房
- 多田満 (2014) センス・オブ・ワンダーへのまなざし 精興社

福祉分野と日本語教育分野の協働による 介護福祉用語集作成の試みを通じて

宮本 秀樹 (常磐大学人間科学部)

中川 健司 (横浜国立大学国際戦略推進機構)

中村 英三 (長野大学社会福祉学部)

山岸 周作 (上田福祉敬愛学院介護福祉学科)

An attempt to construct a prioritized list of technical terms in the caregiving field through collaboration of experts in welfare and Japanese language education

Hideki Miyamoto (*Faculty of Human Science, Tokiwa University*)

Kenji Nakagawa (*International Strategy Organization, Yokohama National University*)

Eizou Nakamura (*Faculty of Social Welfare, Nagano University*)

Shusaku Yamagishi (*Department of Care Work, Ueda Fukushi Keiai Gakuin*)

1 はじめに ～なぜ協働なのか～

経済連携協定 (EPA) に基づく介護福祉士候補者 (以下、候補者) の受け入れは 2008 年度に始まり、現在インドネシア、フィリピン、ベトナムの 3 か国を対象としている。候補者は、計 12 か月間の訪日前日本語研修及び訪日後日本語等研修を受けた後、契約を結んだ介護施設等で就労するが、最終的には、介護福祉士国家試験 (以下、国家試験) に合格することが就労継続のための条件となっている。国家試験に合格するためには、介護分野の専門知識が不可欠であり、介護福祉分野の専門用語 (以下、介護福祉用語) の習得が試験の合否に大きく影響する。日本語を母語としない候補者にとって介護福祉用語の習得には介護福祉教育の側面と外国語である日本語をいかに学ぶかという日

本語教育の側面がある。この 2 つの専門性を有する研修担当者が候補者の介護福祉用語の習得を支援できればよいが、全体的には稀なケースであろう。そのため、候補者が国家試験に向けて介護福祉用語を効率的に学ぶためには、介護福祉教育、日本語教育それぞれの分野の専門家による〈協働〉という形をとるのが現実的である。

2 本研究のねらいと方法

筆者らの専門的背景を説明すると、専門学校において介護福祉士養成を担当する者 1 名、介護福祉施設を運営する傍ら社会福祉士の養成に携わる者 1 名、障害者福祉を専門とし社会福祉士養成に携わる者 1 名、医学分野の日本語教育に関わった経験を有する日本語教

員1名である。

本稿は、著者らの研究グループが、候補者への学習支援として、介護福祉・社会福祉と日本語教育の協働という形で、国家試験で用いられる介護福祉分野の用語集を作成した経緯を報告することを目的とする。まず先行研究として、福祉分野、日本語教育のそれぞれの分野において他領域・他組織との協働の実践例について整理を行い、その現状と課題について触れる。次に福祉分野と日本語教育の協働実践の一つの形として、候補者の介護福祉にかかる用語学習の支援に向けた教材開発の事例を整理・分析する。さらに、そこで得られた課題・知見を踏まえながら、候補者への学習支援にかかる提言を述べる。なお、本稿では介護福祉・社会福祉と対象を広く捉えるときは「福祉」、介護福祉分野に特化する形で対象を捉えるときは「介護福祉」という区分を用いる。

3 福祉分野と日本語教育における他領域・他組織との協働の事例とそれにかかる課題

大槻、長谷川、益（2010）の報告にもあるように候補者の受け入れを契機として、介護福祉と日本語教育の専門家の協働が各所で始まっているが、両分野においては、同EPA以前にも他領域・他組織間の協働は行われていた。ここでは、国内における福祉分野、及び日本語教育にかかる他領域・他組織との協働について触れた後、福祉分野と日本語教育間の協働について述べる。

3-1 福祉分野と他領域・他組織の協働

福祉分野では、歴史的に様々な他領域・他組織との協働が行われている。補装具を作る際の補装具製作者と身体障害者更生相談所との「制度的な協働」、病院内での医療ソーシャルワーカーと医療・看護との「日常的な業務上の協働」、地域包括支援センターでの福祉と保健・看護との「ワンストップ相談的な協働」、児童福祉領域における要保護児童対策地域協議会や障害者福祉領域における協議会のような「幅広い協働」など、協働の幅と奥行きは拡大し続けているといってもよい。宮本（2003）も社会福祉士養成教育の中で＜連携の重要性＞に触れているが、協働のない福祉活動

は考え難いといっても過言ではない。さらに進んで、介護福祉サービスのシステムと障害福祉サービスのシステムとのリンケージのように、協働のシステム同士を結びつける「新たな協働」をいかに視野に入れるかが問われる時代状況になっているのかもしれない。

一般的な話として、協働のシステムの中にいるメンバー（専門職、非専門職）が各自の守備範囲（≒職務としてしなければいけないこと、できること、してはいけないこと）を適切に認識し、同時に他メンバーの守備範囲を理解することが、協働の質を決定する大きな要因となる。この作業は、守備範囲と守備範囲の境界線を「見える化」にすることにつながる。勿論、上記のことは福祉分野における協働だけの話ではない。

現実の生活問題に対処するとき、医療行為のように法的に厳格に守備範囲が決められているものを除けば、福祉分野にかかる協働の課題として、守備範囲のすり合わせが恒常的に存在し続けているともいえる。それを踏まえて、成年後見制度の後見人活動のように裁判所から示された守備範囲（≒代理行為目録、同意行為目録）のように制度の性格上、自由裁量がそれほど多くない場合のすり合わせがある一方、地域のお世話役としての民生委員活動のように、ある面業務に弾力性を相当量含むがゆえに、地域のよろず相談的な役割を担い、「一体、どこまで関わればいいのか」といったことも発生する。まさに守備範囲のあり様、関係が協働を規定しているといわざるを得ない。

3-2 日本語教育と他領域・他組織の協働

日本語を外国語として学ぶ場合、①日本語を学ぶこと自体が目的の学習者もいるが、②日本語を何かを学ぶための手段とする学習者も少なくない。後者の典型的な例が、日本語で経済や工学などの専門を学ぶ学部留学生や大学院留学生である。そして、日本語教育では学習者が学ぼうとする分野の専門家との協働を行ってきた経緯がある。

日本語教育と他領域・他組織の協働は、高等教育において日本語で専門分野を学ぶ留学生に対する教育や在日外国人子弟に対する初等中等教育において実践例等が報告されている。後者（②）においては、中川

ら(2007)の高等教育における医学教育の例、永川ら(1998)の日本留学前の予備教育における化学教育の例がある。前者(①)の日本語教育における初等中等教育との協働の例としては川上ら(2006)がある。川上らは、全校児童の半数以上をJSL児童(日本語が第一言語でない児童)が占める新宿区立大久保小学校での、日本語教室を担当している小学校教諭と、日本語教育を専門とする大学教員・大学院生の協働によるJSL児童の日本語能力把握の試みについて考察している。

3-3 福祉分野と日本語教育の協働について

立川(2013)が述べているように、それ以前にも協働にかかる小規模な実践はあったが、介護福祉分野における日本語教育が本格化したのは、候補者の受け入れ以降である。その中で、候補者への学習サポート等を通じ、必然的に介護福祉と日本語教育の協働がなされるようになった。このような協働に関する報告としては、日本語学習の一環として候補者が職員に対して「身体拘束」についてのアンケートを行い、日本社会の主体的な参加者としての自覚を促す試みを行った富張ら(2011)や、介護職員と日本語教員のチームティーチングによる介護記録の指導を行った元木(2013)などがある。

3-4 他領域・他組織との協働のメリットと課題

これら他領域・他組織との協働の目的は第1に、他領域・他組織の教育者の協力を得ることによって、自らが有していない専門性を補完することにある。介護福祉と日本語教育の協働においても、日本語教員が介護教員の代行的役割を担うことなく、日本語教育の視点からの指導が教育的なプラス効果をもたらしたことが報告されている(元木2013)。それに関連して、「化学の教師が、未習語彙と既習語彙に対する認識を持つことができた」(永川ら1998)のように、他分野における教育の観点を取り入れることができたというメリットも報告されている。

同時に、他領域・他組織との協働における課題も指摘されている。日本語教育者と医学教育者の協働について考察した中川ら(2007)では、両者が共同作業を

行う時間が限られているため、議論をする時間が十分にとれず、①協働のあり方に関する共通認識を持つのが難しいこと、②協働を行うことのメリットが医学教育者にとってあまり明確ではないこと、の2点を協働を行う上での課題として挙げている。候補者の受け入れに伴う介護福祉と日本語教育の協働におけるこの2つの課題を見てみると、①の共通認識を持つのが容易ではないということについては違いがないが、②の協働のメリットについては、協働の成果が候補者の国家試験の結果に直結するという意味で双方にとって明確である場合が多いと考えられる。

しかし、上記のように協働のメリットを意識しやすい介護福祉と日本語教育の協働であっても必ずしも円滑に機能するわけではない。筆者らの一人が関係する特別養護老人ホームにおいて、過去インドネシア人候補者2名を受け入れた。原則として週5日当該施設で働き、うち週2日は半日、同法人が運営する介護福祉士養成施設において介護教育を提供した。その教育には、介護教員と日本語教員の双方が関わったが、その中で、以下の2つの課題が見えてきた。

①介護の専門用語は、候補者にとって日常生活で使用する言葉とは異なり、容易に通じにくい場合がある。介護教員の立場からすれば、候補者に通じる<平易な日本語>が見つけにくかった。

②候補者受け入れ2年目より日本語教員を雇い介護の専門教育を導入した。しかし、日本語教員の立場からすれば、介護の専門用語の意味が十分に理解できず、専門教育の指導に苦慮することが多かった。

これは協働の中であっても、それぞれの専門性が相互に補完できにくい領域があることを示している。

4 候補者が必要な日本語能力について

候補者は日本の介護現場で就労し、国家試験を受験するわけであるが、施設側は候補者たちに対してどの程度の日本語能力が必要だと考えているのだろうか。2014年度入国インドネシア人・フィリピン人介護福祉士候補者受け入れ機関マッチング・アンケート(2014)によれば、日本語能力試験認定(N5～N1)の中で、施設側が求める日本語能力としては、以下の回答となっている。

表1 施設側が求める候補者の日本語能力

来日ステージと求められる日本語能力	N3	N2
就労開始時に必要な日本語レベル	73.2%	14.1%
介護業務を任せられる日本語レベル	35.2%	52.4%

N3=日常的な場面で使われる日本語をある程度理解することができる
N2=日常的な場面で使われる日本語の理解に加え、より幅広い場面で使われる日本語をある程度理解することができる

(日本語能力試験JLPTより <http://www.jlpt.jp/about/levelsummary.html>)
出典：同アンケート結果より筆者らが作成

当然のことながら、経験を積むにつれ、候補者はN3からN2への日本語能力が求められていく。ただし、「介護業務を任せられる」の中に、下記の例のような「記録を書く」業務や「引き継ぎ」業務等を明確に含めれば、表1とは異なるN3、N2の割合になることが十分に予測される。

佐野ら(2013)は、候補者に必要な日本語能力として、①一般日本語能力、②業務関連日本語能力、③国家試験のための日本語能力を挙げているが、前述の施設側の求める日本語能力の指標となっている日本語能力試験は専らこの①一般日本語能力に関するものである。当然、②業務関連日本語能力、③国家試験のための日本語能力については、就労開始段階で十分なレベルに達しているわけではないため、施設への配属後に学んでいく必要がある。これらの3つの日本語はそれぞれ重なる部分はあるものの、求められる方向性に異なりがあるので、必要な語彙にもそれぞれ違いがある。

千葉県の特別養護老人ホームで候補者受入れ研修責任者である蓮見(2011)は候補者との関わりの中で、会話やコミュニケーションはできるようになるとしながらも、「記録の理解」を課題としてあげている。これは前述の②業務関連日本語能力が不足している例である。

このように、同じ日本語といっても、日常的語彙と専門語彙との違いが候補者の理解に大きく影響していることは他の文献や報告等においても指摘されているところであるが、候補者への指導については、候補者が上記3種類の日本語能力を並行して習得しなければいけないことを認識しておく必要がある。

以上のことを踏まえ、本研究で上記の③国家試験の

ための日本語能力の一部である介護福祉用語を学ぶための教材を開発するに至ったのは、候補者が介護福祉用語を学ぶのに適当な教材がなかったことが大きな背景としてある。介護福祉用語辞典は複数あったが、いずれも日本人向けで、わからない語があってもその意味を調べるのが容易ではなく、記載されている用語の説明も日本語が母語ではない候補者にとって理解しやすいものではなかった。

5 協働による教材開発の報告

「1 はじめに」で述べたように、候補者が介護福祉用語を学ぶための良質な教材を作成するためには、日本語教育、福祉分野のそれぞれの専門性をすり合わせる必要があり、それぞれの分野の専門家による協働という形をとった。

5-1 教材開発の過程

本研究グループでは①国家試験の科目ごとに専門用語が学習できる、②新カリキュラムの内容をカバーしている、という方針のもと、国家試験で用いられる介護福祉の用語集を作成した。語彙集に掲載する語の選定方法は以下の通りである。

- A『新・介護福祉士養成講座』全15巻(中央法規出版、2009-2011年)の索引
- B『介護福祉士養成テキスト』全12巻(ミネルヴァ書房、2009-2010年)の索引
- C『介護福祉士基本用語辞典』(エクスマレッジ、2007年)

の各見出し語を基に、①：A～Cのうち2つ以上の文献で扱われている見出し語をまず採用する。②：①で漏れた見出し語のうち、Aのみ、またはBのみで扱われているものについては、国家試験に向けて学ぶ必要性が高いかどうかという観点で介護福祉、社会福祉、医学、看護学等の分野の専門家に選別を依頼した。その結果、介護福祉用語2138語が選定された。これら2138語には、読み方、英訳、インドネシア語訳、同義語があるものについてはその情報(例：「介護支援専門員」に対する「ケアマネジャー」)を付与した。実際の国家試験で用いられた語ではなく、上記の手順で扱う語を決定したのは以下の理由による。候補者が

同 EPA の枠組みで受験する第 24 回試験 (2011 年度) から新カリキュラム準拠の国家試験に移行することが決まっていたが、用語集の作成開始時には、まだ新カリキュラムによる試験は実施されておらず、旧カリキュラムの試験データに基づいて用語を選択した場合、新カリキュラムの国家試験に対応できるかどうかは不明であった。

学習語彙を選定するにあたり複数の文献で共通に出現する語を抽出するというのは、日本語教育分野では一般的な手法であり、この作業は日本語教育者が担当した。また、索引のみにある語の取捨、及び同義語の選定については福祉分野の担当者が行った。そして、その過程で日本語教育、福祉のそれぞれの視点から、候補者にとって学習すべき介護福祉用語の範囲等についての難しさが見えてきた。

5-2 日本語教育から見た介護福祉用語の難しさ

後述するように、日本語が母語でない候補者が介護福祉用語を学ぶ際に内容的には難しくなくても、表記等形式の問題で理解が困難になる場合がある。そのため、介護福祉用語にはどのような形式 (語種) のものが多いかという観点も必要である。「5-1」の作業で選定された介護福祉用語の言語的な特徴としては、①漢字を含むものが多い、②カタカナ語が多いということが挙げられる。漢字を含む語は 2138 語中 1876 語と 87% に達し、学習効果を上げるためには、一定レベル以上の漢字知識が求められる (中川ら 2012)。また、カタカナ表記を含む語も 2138 語中 425 語と 2 割近くに上った。

介護分野のカタカナ語には、①英語語源、②同義語を持つものが多いという特徴が見られる。①は、英語を解する候補者にとっては理解の助けになる一方で、和製英語 (例:「ケアハウス」) やももとの英語から意味が変化した和製用法 (例:「デイケアセンター」) のものが少なからず存在し、候補者の理解を困難にしている可能性がある (中川ら 2014)。また、「インフォームドコンセント」という用語は、ももとの英語と意味に違いがなく、看護の背景を持つ者が多い候補者にとっては、内容的に決して難しいものではない。しかし中川ら (2014) が指摘しているようにカタカナ

語で用語が長いと、元の語を再生できず、その結果理解が困難になる場合がある。

「5-1」で述べた作業を通じて、上記のような言葉が候補者の理解を妨げる要因になっていることを研究グループ内で共有することができた。

5-3 介護福祉から見た介護福祉用語の難しさ

「5-1」で触れているとおり、教材には、介護福祉用語のそれぞれに読みと英訳、インドネシア語訳をつけた。複数の介護福祉用語辞典、社会福祉用語辞典、医学辞典等を参照した他、医学用語については医学の専門家の協力を得るなど、可能な限り正確な訳語をつけるよう試みたが、中には翻訳が非常に困難なものもあった。例えば、過去の国家試験でも用いられた「五分粥」という語がある。英語にもインドネシア語にも粥を表す語はあるが、日本語の全粥、七分粥、五分粥、三分粥、重湯のように細かく分けて表すことはない。このような日本独自のものは、単にその名称を翻訳するだけでは、候補者の理解を助けるものにはならず、「a porridge having a rice:water ratio of 1:10」のような説明を付与した。場合によっては、写真や図で説明するなど他の方法が求められる。その背景には、介護福祉の視点から見ると、「五分粥」は単なる食べ物ではなく、利用者の状態によってどのような食事を出すべきなのかという観点がある。候補者に対する指導においては、このような多様な内容を押さえつつ、言語的には、わかりやすく指導する必要がある。この「何をどこまで理解する必要があるか」の「どこまで」については、日本語教員では把握が難しい。このことは、専門用語の厳密さとわかりやすさのバランスをいかにとるか、言い換えると、介護福祉の専門性とわかりやすくするための日本語教育上の配慮をいかに調和させるかという課題につながってくる。

また、介護福祉の用語集作成の作業を通じて一般的な日本語教育と国家試験合格のための学習との間に「一定の溝」があることも確認できた。例えば、「5-2」で挙げた「ケアハウス」は実体的な概念であり、時間的・技術的な学習課題として比較的対処が可能なものである。一方、出身国にはない福祉の考え方、「自己決定」や「利用者本位」といった理念的なものの理解

をどのように進めていくかなど次元の異なる学びの問題が存在する。個別具体的な事例の中での理解が求められる領域であり、ある面、概念操作的な能力が求められる。これには、実習・学習指導者がこれらの問題をくどのように伝えられるか」といった、実習・学習指導者側の要素が深く関わってくる。

6 おわりに～「共通言語へのすり合わせ」と「日本語教育の視点を持った介護職等の育成」にかかる提言～

本稿では、福祉、日本語教育両分野での協働について概観した上で、著者らが行った候補者への介護福祉用語学習の支援に向けた教材開発実践の報告を行なった。そして、福祉分野と日本語教育が、それぞれの専門性を発揮してお互いを補完するにはどのようなことに留意する必要があるのかについて述べた。

また、「日常生活用語－専門用語」の軸と「福祉教員－日本語教員」の軸との関係の中で、「理解の壁」にかかる課題を指摘した。別の具体例として、「疾病・症状・障害」を候補者に伝える際、福祉の側は、この3つを切り離さず相互関連的にトータルに学ぶことの重要性を説く。一方、日本語教育の側は、この3つの言葉は意味が異なるので、お互いを切り離して学ぶことが理解への近道であると説く。候補者への学習サポートという共通目標はあるものの、そこに到達するための手段が異なる。この例のように「理解の壁≠理解するための方法の違い」を乗り越えるために、福祉と日本語教育との「共通言語へのすり合わせ」といった新たな課題が明らかになった。

こういった諸課題に対して、前述の元木(2013)は、日本語教員が専門的な実習記録を書くことは難しいとしながらも、「日本語教育の視点から教材作成や添削指導を行うこと」を通じてもたらされた教育的な効果について触れている。このことを深化させていくためには反転して、介護職等が日本語教育の視点を持ちつつ、候補者への指導を行う試みが求められる。本来ならば、日本語教育を専門領域とする専従職員の雇用が求められるところであるが、当該施設持ち出しの人員費が絡むことになるので、経営的な余力がなければ、その実現には一定の困難を伴う。

したがって、次善策としては、上記の「共通言語へ

のすり合わせ」を意識しながら、恒常的に候補者と接する介護職等が日本語教育のスキルを身に付けて、学習サポートの業務にあたることが現実的かつ安定的な教育提供につながる。

付記)

①本研究グループで開発した語彙集は学習ウェブサイトという形で一般公開している。

「介護のことばサーチ」<<http://kaigo-kotoba.com/>>

②本稿は科学研究費補助金（課題番号:15 H 03215）の研究成果の一部であり、第28回日本介護福祉学会(2015)での発表の内容を発展させたものである。

【文献】

蓮見篤祐(2011)「介護福祉士候補者の受け入れから施設が学んだこと」『月刊福祉』全国社会福祉協議会、2011-11、pp28-31

川上郁雄・高橋理恵(2006)「JSL 児童の日本語能力の把握から実践への道筋—新宿区立大久保小学校の実践をもとに—」『日本語教育』128、pp 24-35

公益社団法人国際厚生事業団(2014)「平成26年度入国インドネシア人・フィリピン人介護福祉士候補者受入れ機関マッチング・アンケート」『平成26年度社会福祉推進事業EPA介護福祉士の定着促進の課題に係る調査(書面調査)』厚生労働省・外国人介護人材受入れの在り方に関する検討会資料(2014.11.20)

宮本秀樹(2003)「医療・保健・福祉系専門職との連携 他職種とのかかわり」『社会福祉士養成校ガイドブック2004』社団法人日本社会福祉士養成校協会編集、中央法規出版、pp 38-41

元木佳江(2013)「EPA介護福祉士就学生に対する実習記録を書く指導に関する日本語教育の試み」『鳴門教育大学国語教育学会・語文と教育』27、pp85-102

永川元・後藤多恵・長田佳奈子・ほか(1998)「日本語教師と化学教師によるチームティーチングの実践的研究」『1998年度日本語教育学会秋季大会予稿集』

pp85-91

中川健司・隈井正三・佐藤千史・ほか (2007) 「基礎医学術語学習辞典の作成における日本語教育者と医学教育者の協働 - その成果と課題 -」『第9回専門日本語教育学会研究討論会誌』、pp2-3

中川健司・中村英三・宮本秀樹 (2012) 「新カリキュラムの介護福祉士国家試験受験に向けた科目別介護用語選定の試み」『第14回専門日本語教育学会研究討論会誌』、pp11-12

中川健司・齊藤真美 (2014) 「介護専門用語におけるカタカナ語の様相」『ときわの社論叢』1-1、pp130-139

大槻瑞文・長谷川朋子・益加代子 (2010) 「第Ⅲ部 実践編 EPAによる外国人介護労働者受入れを成功に導くために」『介護現場の外国人労働者』塚田典子編著、明石書店、pp136-220

佐野ひろみ・杉山朗子・橋本洋輔・ほか (2013) : 「EPA 看護師候補生のための医学術語トレーニングペーパー」『2013年度日本語教育学会秋季大会平予稿集』、pp350-355

立川和美 (2013) 「EPA 介護福祉士候補者への日本語教育に関する小考 - 留学生へのアンケート調査を通じて -」『流通経済大学社会学部論叢』23-2、pp63-74

富張浩俊・中村知生 (2011) 「外国人介護福祉士を受け入れて」『第6回JFC研究会』

Note-taking methods for academic and professional purposes

Jeroen Bode (*Faculty of Human Science, Tokiwa University*)

Introduction

Although note-taking is an assumed skill students do well, it is one of the most neglected ones. In English classes in Japanese universities students tend to write down facts and other points of information in an unorganized style. In *Sherlock Holmes* (Conan Doyle, 2007, p. 924 et), for example, the importance of note-taking on important details of the case is a recurrent element in the whole canon of 60 adventures. In certain professions, such as with law enforcement officers, taking notes functions as source material for reports (Swanson et al., 2012, p. 154; Gilbert, 2010, pp. 67- 68).

In this article I will discuss in further detail an adapted note-taking method in some of the advanced university classes (University of Tsukuba, Tokiwa University and Tsukuba Gakuin University) I am in charge of this year. These classes are of a one-year program (except for University of Tsukuba where there are 23 classes) and the goal is to enhance all four language skills. In my classes, I use *Sherlock Holmes* stories for students to collect data in another language and learn basic ordering principles in note-taking strategies. Eventually these notes are used in conjunction with additional research on their chosen presentation project. All the notes are then the initial step towards a final presentation. In the process students become familiar with summarizing data,

judging data to include or exclude with regard to their research topic.

Usually note-taking has been strongly associated with lecture based classes. However, note-taking can also be applied to the gathering of information from other sources of information. Since *Sherlock Holmes* adventures are available for students in quite accessible editions like the graded readers, they can apply the note-taking methods and their structural organization. From among the methods available, I introduce to students the Cornell method in an adapted format as Pauk & Owens suggested in their book (Pauk, W. & Owens, R.J.O, 2014, p. 262). They emphasize flexibility in its format style because depending on the field of study the requirements may not be the same. On websites like <https://www.template.net> ("Cornell Notes Template", n.d.) the format is adjustable to personal preferences and requirements. It can be combined with other formats such as charting and mapping sections. All these matters will be addressed in following sections of this article.

The next section is concerned with basic equipment issues, such as pens, pencils and the types of traditional paper-based notebooks because these issues are actually discussed in professional manuals for law enforcement officers (Saferstein, 2010, p. 32; Miller & Whitehead, 2015, p. 16).

Implements and other tools

Many of my students tend to use a pencil to take notes. Although I recommend them to write their notes with a more permanent medium, it seems that the pencil is prevalent because it offers the possibility of making corrections. In Japan, the US and the UK, police officers are strongly encouraged to use pens. Types of ink, however, are not universally determined. Saferstein (2015, p. 32) gives two options - either black or blue - while Miller & Whitehead (p. 16) state that blue ink “does not reproduce well” while “black ink results in clear and clean reproductions”. Furthermore, pencils are for Miller & Whitehead “totally unacceptable” because of its fading quality over time. Of course humans are not completely infallible. When writing notes a slip of the pen will occur. To delete or otherwise obliterate mistakes means falsifying police notes, sometimes also referred to as field notes. Defense lawyers see this as an attempt to hide facts or mislead a defense council. Depending on local police traditions and guidelines, the commonly agreed on best approach is a single line through the mistake, initialed with corrections following directly, as is practiced by police in the UK (Bryant, R. & Bryant, S., 2016, p. 188). In Japan (Kanagawa prefectural police manual, 2008, p. 6) a double line with the officer’s personal seal and corrections in the appropriate place is the required method to make modifications.

One more important point in choosing stationery for taking notes is the issue of what type of notebook to select. This is also approached differently by different law enforcement agencies. Gilbert (2010, p. 68) recommends loose-leaf paper because paper from bound notebooks cannot be removed for reference while in court. Others (Miller & Whitehead, 2015, p. 16) see the danger of being accused of tampering with notebook contents in using loose-leaf types. Pocket notebooks used by the UK police are with fixed pages either the bound or hard cover types. Additionally, these notebooks are the property of the specific police

station the officer belongs to. Swanson et al. (2012, p. 155) shows that there is room for personal choice, either loose-leaf or spiral-bound. The proper manner of storage is to place them in sealed envelopes in case they need to be resubmitted in court cases.

For myself, I use mainly two types. For research related notes, I typically use the bound notebook option, as they can be stored on bookshelves with other books. While for my notes on Sherlock Holmes, the spiral-bound option is more beneficial because it can be opened in a more full-flat use of the pages. It facilitates notetaking, without having to press down the pages, making maps and other visual aids in handling Sherlock Holmes adventures. The organization of notebooks into *verso* (left-hand page) and *recto* (right-hand page) as demarcation areas I will address in the subsequent section. In the appendix there are examples to show first hand what *verso* and *recto* indicate.

Verso (left-hand page) and recto (right-hand page): the organization of notebooks

Pauk & Owens (2014, p. 276) recommend leaving the left-hand page, the “primary page”, for the main ideas only, while using the right-hand page for supporting ideas. However, the system I apply in my notebooks, and what I recommend students, is the complete reverse of that since I look first at the right-hand page after turning to a page in notebook. This is the first page that hits the eyes and only after fully opening the notebook the left-hand page will come into full view. Taking notes within a spiral-bound notebook, I fold over the left hand page to the back to facilitate writing and holding the notebook. A flexible attitude towards organization is also recommended as one of the key points to follow as a main point of advice because depending on the type of course (or information) the demands may vary (ibid, p. 262). Notebooks could contain listings, drawings (maps) or other combinations if suited to individual purposes

(ibid, p. 264). A prescriptive approach is not beneficial for academic and professional notebook use. For one academic year my students are presented to one basic format style for note-taking which they can deviate from after the course and find their own consistent format. In the appendix, some examples for the organization used in my notebooks can be found.

Benefits of using notebooks for academic purposes and for professional purposes

Notes recorded in notebooks can help retain information for long-term purposes, not just for an upcoming test or exam. Although not all minor details can be recalled immediately from memory, they can be located in the notebook where they were recorded. My notebooks, both academic and professional, are built on the organization of main source and sub source with page numbers, editions, authors, and book titles. The main source is the book placed in center position in the process of gathering information, while the sub source can be other reference material. The information I collect in notebooks are for subsequent publications, presentations, sworn and criminal translations (I work as a sworn-translator for legal documents ranging from government to criminal/judicial entities).

Likewise, students in my classes are encouraged to collect not only new vocabulary but also content-based information. By requiring them to write manually they are also developing orthographic memory as a physical expression and activity, while also creating a more legible final product. There are of course electronic devices available to record information. Depending on the situation, it may happen that notes can only be taken manually. For example, when for some reason an electronic device is low in power or otherwise out of commission. The students will use the notebooks, wherein they collect a wide range of information on the stories they read, for a final presentation. In this way, it becomes clear for them

that the purpose of a notebook is not just taking notes.

In many professional publications on criminal investigation, there are separate chapters devoted to note-taking (“fieldnotes”) and report writing. Although it is natural to assume that after having acquired a higher educational background, writing ability should be well established, the reality is quite different. Hess Orthmann & Matison Hess (2013, pp. 41-46), for example, emphasize that all information observed (by sight and hearing) is significant. As a guideline they give the 5Ws (Who, What, Where, When, Why, and How) to organize everything and avoid overlooking anything essential. In an “effective report” (ibid, p. 75), the officer further organizes his/her notes and through an informal outline, and the essential statements in the reviewed notes are numbered by a cross-reference system. Headings for long reports guide readers in the narrative flow of the story (ibid, p. 75). These headings facilitate the decision-making process of where to put information collected in the officer’s notebook (ibid, p. 75). Both the notebook and the report can be considered permanent records (ibid, p. 42) of the facts for a case and could end up in trial and/or retrial (ibid, p. 45). Additionally, diagrams and sketches are elements that facilitate the narrative portion of the report (ibid, p. 83).

In a textbook (Finch & Fafinsky, 2016, p. 119) for study skills in criminology, three major note-taking types are explained: Linear notes (the traditional approach used mainly for lectures), flow diagrams (mainly used for text source notes) and mind maps (containing new information and retained knowledge from memory). A flow chart could be combined with linear notes in review. The Cornell Method is not mentioned in this book, but experimenting with other approaches is encouraged to find the most beneficial type for each individual. It seems that there is no strict pattern in the way notes should be taken but rather, it is more important for what purpose the notes are taken.

Two case examples: note-taking 1st and 2nd term textual information sources

From the outset in teaching a particular style and method of note-taking, it is essential to determine what the source of information is. By using Sherlock Holmes adventures students can organize and collect case information as presented by Dr. Watson, one of the characters in the stories. In each chapter, I ask several essential questions to facilitate students' understanding of the main content therein. These questions form the main part of the *recto* (right-hand) page with a required summary of the storyline of the respective chapter at the bottom. I leave the *Verso* (left-hand) page for additional cross-reference material from other sources. These sources can be either Sherlock Holmes adventures or other non-fictional material but are relevant to the adventure students read (e.g. studies on capital punishment in U.K. history (Knowles, 2015), on Edmund Locard's exchange principle (Hess Orthmann & Matison Hess, 2013) of traces and evidence from one surface to another in criminal investigation to name two). Since it would take students too long to read the original adventures for these classes, the Oxford graded reader editions of Sherlock Holmes and the Duke's Son (original title: The Priory School) and Sherlock Holmes: the Norwood Mystery (original title: The Norwood Builder) have been selected for a two-term academic year. These adventures are ideal for organizing textual information in other visual formats, such as the timelines (years, months, days, hours) in which a case develops. Geographical maps are very helpful to display all facts and evidence found in a large crime scene such as described in the *Duke's son*. With Freytag's pyramid (Bachman Gordon and Kuehner, 1999) all the essential plot elements of these two stories can be visually represented. All these matters are included in the appendixes.

The reason I selected these two stories is that they contain quite a lot of information to collect and

organize. Furthermore, the crime scenes present an interesting challenge for making geographical maps. In *The Duke's son*, the crime scene is mostly on a moor (outside/field investigation) and in *The Norwood Mystery*, the crime scene is mostly contained within a single structure (inside/house investigation).

Layout of notebooks: organization of information

This again depends on personal preferences and future purposes. Notes can be incorporated in presentations or publications with interpretations added to the collected information. Since the reader should be able to check or further his or her own research it is important to include biographical information such as book titles, editions, page numbers and other locational information. From personal habit, I put that information in the so called *cue*-column (Pauk & Owens, 2014, pp. 262 - 263) while the main reference source is kept on the *recto* page with an APA reference to the source at the top. This is followed by the notebook page number (in numeral notation) and the date of note-taking also on the right. The *verso* page is for additional information from other sources and has a Roman numeral as its page number. This layout is to separate the main source from additional sources. For the traditional numbering of pages (p. 1, p. 2, etc) I use the *recto* page while I assign the Roman numerals (p. I, p. II, etc) only for the *verso* pages. This functions as a visual aid in the division of main and sub-pages. The recommendation for note-taking by Pauk & Owens (2014) as well as those of Finch & Fafinsky (2016) have been adapted for how I apply notebook organization in my classes. The main point in doing this was to keep the original source intact, but when it was difficult to decide the importance of certain details in all of the information retrieved it was included on the opposite page (*verso*). This point was stressed in the book by Miller and Whitehead: "when in doubt put it in" (2015, p. 17). From this, I added the specific location in the

notebook for these uncertainties. As emphasized previously the structural basis of my notebooks is for the sole purpose of separating the main source from additional sources. Pauk & Owens (2014, pp. 300 - 301, and Figure 11.6) combine lecture and textbook notes on the same page resulting in three vertical columns (cues and jottings, 2.5"; textbook notes, 3"; lecture notes 3") and one horizontal column (summary, 2"). For extensive notes to be included in presentations or publications, in my notebooks (both academic and professional), the above described space restrictions on a single page would make the page look overloaded with notes and be virtually illegible.

A linguistic notebook

Before addressing the merits and demerits of traditional notebooks, linguistic notebooks are one more type of notebooks. They are slightly different from the notebooks described thus. Linguistic notebooks follow the same format as described earlier in which the *recto*-page is reserved for the main text book with exercises and linguistic explanations, while the *verso* page contains mostly additional explanations which add more details, including even non-linguistic matters such as cultural information. While studying Latin this summer, I added a more detailed listing of the declensions and conjugations among others on the *verso* page as an extra personal element to the basic study program. For the textbook that extra information was not required actually. There was also room to experiment with new vocabulary and with making the language in my notebooks receive a more personalized quality. By doing this, it was easier to retain more of the language in the learning process. The difference is that the linguistic notebook has a much more personalized quality to it than the academic and professional notebooks I described earlier which contain mostly factual information.

Merits and demerits of traditional notebooks

One of the basic problems that immediately comes to mind in manually written notebooks is linked to one's clear dexterity with a pen. Handwriting is highly individual and can even lead to questions of authorship, one of the study-fields of forensic linguistics. Indeed, there is a long history of people using a high ability in manual dexterity for criminal gains such as falsely signed cheques. However, that is not a consideration for the topic at hand in this article. Ochsner (1990) describes the complexity of the brain, muscle and neurological coordination in the writing process. Of course, it is not essential to try to make any graphological implications or inferences when seeing hard-to-read handwriting but it may hinder the reader, and even the original author in his /her access to the information. The quality and general speed could be points of demerit in using a traditional medium.

What would be the merits of taking notes? Pauk & Owens (2014, p. 288) see it as the initial part in the process of retaining information as a permanent knowledge base with due emphasis on "reviewing", "reciting" and "reflecting" during this retaining process. Thus, the notebook forms an external memory device in a sense.

Another fact related to the merits introduced by Finch & Fafinsky (2016, pp. 118, 121 - 122) indirectly is that notes should be useful and complete as far as the collected information in the study of criminology is concerned, which is of course, applicable to other fields of study.

Miller & Whitehead (2015, p. 17) add to the merits of using of notebooks with the following observations: Notebooks help the writer of the report to remember specific and detailed information (p. 17), and in a judicial sense, the notebook is also a permanent record and memory bank, and is a helpful first step in writing a good report. Swanson et al. (2012, pp. 154 - 155) goes further to emphasize that "in court, fieldnotes

are an indication of an officer's thoroughness as an investigator" and that "the notes add to the credibility of the [incident] report". The previous three sources (Finch & Fafinsky, Miller & Whitehead, Swanson et al.) express professional viewpoints of the use and goals of a notebook and the validity of them outside the academic circumstances.

Conclusion

Through this preliminary study I have attempted to present the essential thoughts on notebooks both from an educational viewpoint (Pauk & Owens) and from a professional viewpoint (Finch & Fafinsky, Miller & Whitehead, Swanson et al., and other sources in the field of criminology). To enhance the quality of note-taking I have tried to embrace academic note-taking formats and styles with professional applications and requirements. As a medium between these two types, the two Sherlock Holmes adventures can be treated in a non-literary fashion to apply the note-taking theories in a practical skill based fashion.

When a notebook is effectively used it does wonders for studying a subject and in making it an active part of one's memory with the possibility of reviewing it multiple times.

References

In English

- Bryant, R. & Bryant, S. (2016). *Blackstone's handbook for policing students*. Oxford (UK): Oxford University press.
- Bachman Gordon, J. & Kuehner, K. (1999). *Fiction: the elements of the short story*. Chicago: NTC/Contemporary publishing group, Inc.
- Conan Doyle, A. (2007). *The complete stories of Sherlock Holmes*. Hertfordshire (UK.): Wordsworth.
- Conan Doyle, A. (2008). *Sherlock Holmes and the duke's son*. Oxford (UK): Oxford University press.
- Conan Doyle, A. (2016). *Sherlock Holmes: The*

Norwood mystery. Oxford (UK): Oxford University press.

- Finch, E. & Fafiski, S. (2016). *Criminology skills*. Oxford (UK): Oxford University press.
- Gilbert, J.N. (2010). *Criminal investigation*. Columbus: Prentice Hall/Pearson.
- Hess Ortman, C. & Matison Hess, K. (2013). *Criminal investigation*. New York: Delmar Cengage learning.
- Knowles QC, J. B. (2015). *The abolition of the death penalty in the United Kingdom: How it happened and why it still matters*. London: The Death Penalty Project.
- Miller, L.S. & Whitehead, J.T. (2015). *Report writing for criminal justice professionals*. London/New York: Routledge.
- Ochsner, R. S. (1990). *Physical eloquence and the biology of writing*. Albany (NY): State university of New York press.
- Pauk, W. & Owens, R.J.O. (2014). *How to study in college*. Boston: Wadsworth.
- Saferstein, R. (2010). *Criminalistics: An introduction to forensic science*. Boston: Pearson.
- Swanson, C.R., Chamelin, N.C., Territo, L. & Taylor, R.W. (2012). *Criminal investigation*. New York: McGraw-Hill Companies.

In Japanese

- Kanagawa Prefectural Police, Criminal Investigation Division, General Affairs Bureau. (2008). *Handbook on inspection and investigation reports: Text samples from crime categories and modes* [検証・実況見分調書作成要領：罪種別・態様別記載例]. Yokohama: Author.

Internet source:

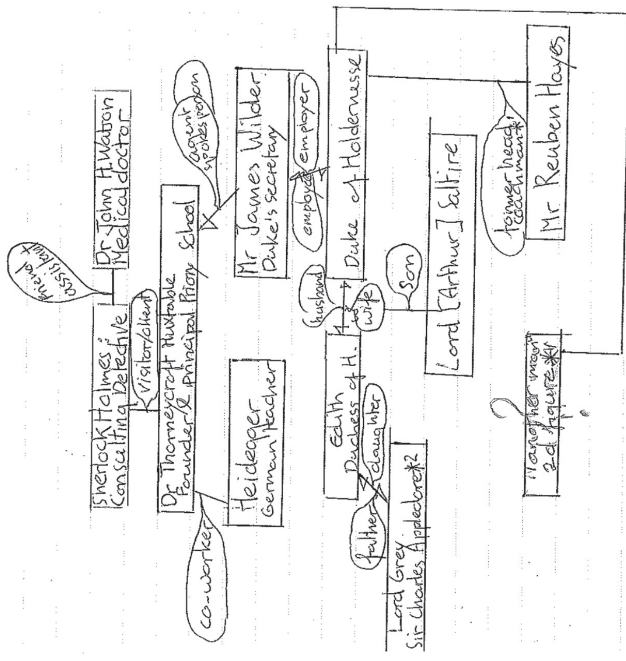
- Cornell Notes Template - 51+ Free Word, PDF Format Download! (n.d.). Retrieved from <https://www.template.net/design-templates/print/cornell-notes-template/>

NO. _____ DATE 4/6/2017

Figure 1

Chapter 3: Holmes and Watson go North

Family tree and other connections



* original: p.9368
 * original: p.932

Pp. 11-15 Questions

Q1 Who do Holmes and Watson meet when they arrive at the school (in total 3 persons!)? (P.11)

Q2 Why was Mr Wilder angry for what Holmes said? (P.12)

Q3 What did Holmes bring back? (P.12)

Q4 Who were watching the road? (P.12)

Q5 What is the distance between the school and Holderness Hall? (Give both distances!) (P.12)

Q6a What did the gardener find?
 b And where?

Answers
 [Next page]

Summary:
 Holmes and Watson meet the duke and Mr Wilder. Holmes enquires with inquiries. Holmes goes out for a "crime scene inspection" and returns with a

Figure 1: Sample page of adapted Cornell Method; verso-page: Family tree and other connections (author's notebook)

Figure 2

NO. (P.13)
DATE 4 6 2017

Chapter 6: Sherlock Holmes talks to the Duke.

Pp 31-34

Questions

Q1 a) How many crimes are committed in this case?
b) Make a list of them with the name(s) of the offender(s) if known in Chapter 5?

Q2 Who is the "another man" mentioned in Chapter 5?

Q3 What will happen to Reuben Hayes?

Q4 What more information did you get about James Wilder?

Answers
[Next page]

Summary
Holmes & Watson visit Holderness Hall and have a meet with the duke. Holmes explain his

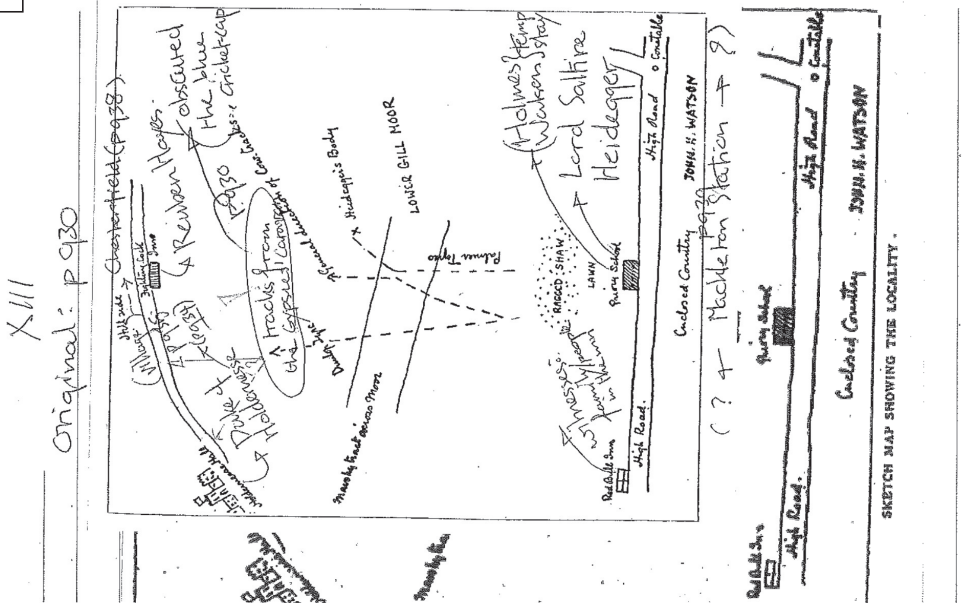


Figure 2: Sample page of adapted Cornell Method; verso-page: location maps with case details (author's notebook)

Figure 4 (Based on Paukes and Owens)

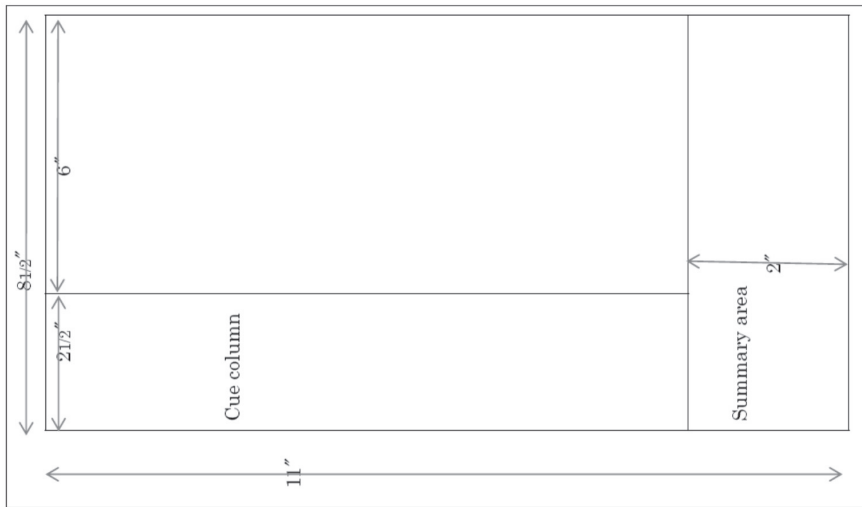


Figure 5 (Based on Paukes and Owens)

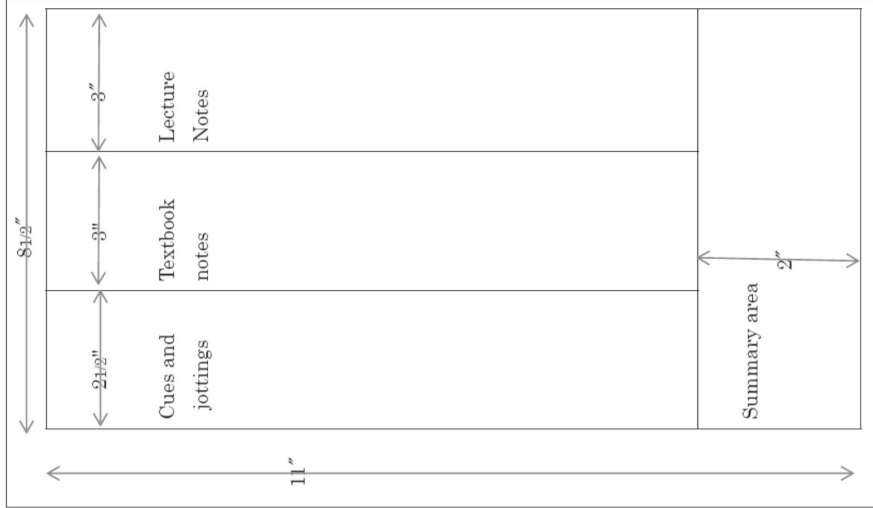


Figure 4: Cornell Method notebook basic layout (source: Pauk & Owens, 2014, p. 263)

Figure 5: Cornell Method notebook layout (source: Pauk & Owens, 2014, p. 301) for lecture and textbook notes [Depending on the size of the notebook, the size of the columns need to be adapted to fit the total page size]

Figure 6

2017 9

-VII-

<p>Target point Declension: 1st (feminine) & 2d (masculine) Examples in Nominative case and Accusative case</p>	<p>Stage 2 In villa Pp 20-21 (U.S.) Pp 16-17 (U.K.)</p>	<p>The visit of a friend (Amicus) Review two verb structures/locations 1. est in (Caecilius est in Atrio) 2. salutat (Amicus Caecilium salutat) Caecilius - Caecilium (m) Metella - Metellam (f) Quintus - Quintum (m) servus - servum (m) Canis - Canem (m or f)</p>
<p>Features of interest: Latin adjectives #15 Cibus est paratus The food is ready #17 Grunio est anxius Grunio is anxious</p>	<p>Pp 22-23 (U.S.) Pp 18-19 (U.K.) Pocket Oxford P. 745 #8 - 3d D</p>	<p>Metella As before review verb structures/locations Additional declensions (Nominative and Accusative cases) Culina - Culinam (f) Grunio - Grunionem (3rd D) #16 Cibus est paratus (Food is ready) Cibus - Cibum (m) Amicus - Amicum (m)</p>
<p>#24 P 7 Caecius est laetus (The cook is happy) Caecius est iratus (The cook is angry)</p>	<p>Summary story: mercator (merchant) A merchant friend of Caecilius visits. They go to the dining room for dinner. They are upset that the cook makes them wait.</p>	

Figure 6: an example of linguistic notebook (author's Latin studies)

る諸侯を記憶せよ」のことである。
天下国家を治めるには、全部で九つの常経がある。これを行う手段は一つである。

《釈義》(九経)の義を完結させている。

○《九経》は、いかにして《身を修め》《人を治め》そして《天下国家を治める》かを知るためにある。それはまさしく《自己を成し遂げ》て《他物を完成させる》ことである。思うに《九経》はいずれも《近親者を親しむ》《賢人を尊ぶ》ことを推し及ぼしたものであり、《五道》は《近親者を親しむ》《賢人を尊ぶ》の条目であり、これを《三徳》によって実行する。そのため、その常経は九つあるとはいえ、その結果は一つである。

○考察する。30・31節は《学び》《行い》《身を修める》ことについて述べ、これを31節の《人を治める》で承けて、32節・33節で詳細に《天下国家を治める》大経を述べている。本篇の意図は、いかにして自己を修め、百姓を安堵させるのか、まさしく《外と内とを合一する道》を併せて論じることにあると見るべきである。ただ心法だけを論じているのではない。

○26節の《哀公政を問う》からここまでは、27節に示された《礼の発生する所》といかにして《道》を知り実行するのかを述べ、最後に《政》の大経を述べている。これ以下は《身を誠にし、善を明らかにする》ことを述べている。いずれも《自己を成し遂げ》、《他物を完成させる》手段であり、それによつて《道》を行う手段が一つであることを示している。これらはすべて《道》を修める《こと》である。

右はいかにして政を確立するかについて論じている。

*本稿は常磐大学二〇一七年度課題研究(各個研究)による成果の一部である。

人を手懐ける。途絶えた家を継承させ、滅亡した国を再興し、諸侯の国が混亂していればこれを平定し、危機に瀕していれば助け支える。規定通りの時期に諸侯もしくは大臣を訪問させ、帰国の際には多くの土産を持たせ、来訪時の貢納品は少なくさせる。そうして諸侯を安撫するのである。

《釈義》九つの常経について述べている。

《身を修めた》者は、「威厳を正して民に君臨し」「その服装を正し、そのまなざしを尊ぶ」、それはまさしく「非礼な行為は視聽言動してはならない」ことである。

心中では賢人を尊ばなければならぬと分かっているが、讒言によって善人の行動が絶たれてしまうと、忠と邪が入り乱れ、小人の道が長じ、君子は徳を収めて小人の難から逃れ避けてしまう。美人の褒姒が国政に干渉したから、国が亡びたのであり、賄賂がまかり通ると、悪人は遠慮せず行動するようになる。そのためいづれも君にあえて近づかせない。そのため、《讒言》《美人》《財貨》の三つを捨て去り、ただ《徳》だけを《貴ぶ》とするのである。これは『書経』洪範の「私は徳を好んでおります、と言え、この者に福を与えなさい」と同じであり、《徳を貴ぶ》ことは《賢人を尊ぶ》ための要なのである。

近親者を親愛し、彼らが富貴になることを願う。そのため《位を尊くし、禄を重くし、彼らと好悪を同じくする》のである。『孟子』万章上の「舜は弟の象が心配すれば、自分も心配してやり、象が喜べば自分もまた喜ぶ」とは、《近親者を親しむ》心情を述べているのである。しかし、親族は彼らを親愛し、富貴にするだけで十分である。

大臣を敬うことになると、これとはちがってくる。彼らには高位高官を授け、仕事を委任してその成果を求めるのである。彼らに伸び伸びと仕事をさせて、君は大臣の仕事に干渉しない。こうすることによって大臣を敬うのである。

家臣たちの上位者を奉じる気持ちを観察し、忠信な者を割りだし、彼らの俸禄を重くし、彼らを推挙し、人々の上に立たせるようにする。こうするこ

とによって士を努力させるのである。

赤子を保育するように、誠の心で民に接すれば、彼らの喜びと悲しみを把握することができる。こうして「季節に従って民を使役し」、そのための制度を整えて、《百姓を励ます》のである。

しばしば仕事の成果を調査して、その結果を給料に反映させれば、《様々な業種の人々を努力させる》ことができる。

《賢人を尊ぶ》以下はいずれも文字を《勸》と変えている。それは、思うに彼らを奮いおこして、勧め励まし従事させようとしたのである。これは『易経』の「ものごとくの変化に通じ、民を倦怠なくはげむようにさせた」に通じている。

街道に客舎を整備し、来訪者をもてなす制度は、賓客の入国に際して、あたかも自分の国に帰ったかのようにするためにあり、《優れたところを喜び称え、その欠点を同情し》、苦勞人を勞い、来たい者を来させ、邪悪な者を正し、ひねくれ者を正直にし、力不足の者を助け自立させれば、たとえ遠方の人であっても滞りなく意思が疎通するようになる。こうして《遠方の臣民を手懐ける》のである。

「滅んだ国を再興し、絶えた家を継承させれば」、その義なる行動で十分に天下の人々を心服させることができる。そして《諸侯の内乱を平定し、危機を助け》れば、諸侯は勝手にふるまえず、大夫は僭越できず、多数が少数を乱暴にあつかうことはできず、大国が小国を併呑することはできなくなる。諸侯が天子に見える《朝礼》、大臣に代行させる《聘礼》は、上位者が下位者を安撫し、下位者が上位者を奉ずるためのものであり、必ず定期的に行わせ厳格に運用する。篤く下を安撫して、来訪時の貢納品を少くさせる。いずれも恩と威とを兼ねて施すのであって、こうして諸侯を懐柔するのである。そもそもたくさん土産を持たせ、貢納品を少くすることで、人を悦ばせることができるが、恩恵は慣れさせてはならない。そのため、必ず定期的に朝聘させれば、君は威厳を失わずに、その恩によって人を服従させることができるのである。まさしくそれは『書経』洛誥の「敬しみ誠の心で天子に仕え

(二十七) 朝聘…章句には「朝」は、諸侯の天子に見ゆるを謂う。「聘」は、諸侯の大夫をして来献せしむるを謂う」とある。

(二十八) 敬みて百辟の享を識す…『書経』洛誥に「公曰く、已汝惟れ終えよ。汝其れ敬しみて、百辟の享を識し、亦た其の不享あるを識せ。享に儀多し。儀の物に及ばざる惟れ不享と曰う。惟れ志を享に役せざるなり。凡そ民不享と曰う。惟れ事其れ爽侮せん」とある。蔡伝は「此れ諸侯を御するの道なり。百辟は諸侯なり。享は朝享なり。儀は、礼。物は、幣なり。諸侯上に享するに、誠有り偽有り。惟れ人君克く敬する者は能く之れを識る。其の享するに誠ある者を識り、亦た其の享するに誠あらざる者を識る。享は幣に在らずして礼に在り。幣余り有りて礼足らざるも、亦た所謂不享なり」とする。

33 【現代語訳】身を修めれば道が確立する。賢人を尊べば惑いがなくなる。近親者を親しめば親戚から怨まれなくなる。大臣を敬えば何事にも眩惑されなくなる。家臣たちを自分の体のように見れば、士は君のためにいかなる困難にでも立ち向かう。庶民を子のように愛すれば、万民は勤勉となる。様々な職種の者を招来すれば国の財用を賄うことができる。遠方の臣民を手厚くもてなし手懐ければ、四方の人々は帰属する。諸侯を懐柔すれば、小国は君の徳に懐き、大国は君の威を畏れる。

『釈義』(九経)のはたらきを述べている。
26節に「道によって身を修め、仁によって道を修める」とあるように、「三徳」で「五道」を行うことで「道が確立する」。君が「三徳」で「五道」を行うことは、「君が徳によって政務に従事することによって、北極星を中心に星々が回るように、臣下は君の徳を実現するためにはたらき」「君の中極(道徳)が確立される」ことである。

君が「賢人を尊ぶ」ことで、「讒言」「美人」「財貨」によって、君の「徳」が乱されず、嫌疑が生まれず、「人を知る」鏡が暗くならない。そのため君の「惑いがなくなる」のである。

「親族を親しむ」と、彼らの「地位を高く」「俸禄を重くし」彼らと「好

悪を同じくする」ので、親族から「怨まれない」。君子が親族にくまなく気を配るのは、堯が高祖から女孫に至る九族をくまなく親しんだことを意味している。

君が「大臣を敬う」ことは彼らに仕事を委ねて成果を求めることであり、そうすれば、股肱の臣は実力を発揮し、功績はあらわになり、蔽い隠せなくなる。たとえ小人がいてもだまし惑わせることはできない。そのため君は「眩惑されない」のである。

「家臣たちを自分の体のように見れば、彼らを自分の手足のように視るようになる。そのため、彼らからの「報礼が重くなる」。

赤子を養うように民に接すれば、「万民は励み努力する」。

四方の工匠を招来すれば、「国家の財用を賄うことができる」。

遠方の臣民まで余すことなく手懐ければ、「四方の人びとは帰属する」。

「諸侯を懐柔し服属させれば、たとえ服従しない者がいたとしても、天下は動揺しない。そのため天下の諸侯は「畏れる」のである。「遠人」は臣民のことであり、その勢力は弱いため「柔らく」とし「帰」と言い表す。「諸侯」は君長であり、その勢力が強大なため、「畏」と言い表すのである。これは『書経』武成の「大国は君の力を畏れ、小国は君の徳に懐く」の意とほぼ同じである。

自らの行動を慎しみ、その服装を正し、非礼な行為は視聽言動しない。そうして身を修める。讒言をすて去り美人を遠ざけ、財貨を賤しみ徳を貴ぶ。そうして賢人を活躍させる。近親者の位を高くし、彼らの俸禄を重くし、彼らと好悪を同じくする。そうして近親者を親しませる。所属の官庁官員を増やし、小事は彼らに任せる。そうして大臣に自らの任務を遂行させる。忠信な者を厚遇して、俸禄を重くする。そうして士を努力させる。季節に応じて万民を使い、税金を安くする。そうして万民を励ます。毎日、仕事の内容を確認し、毎月、その結果を調査し、その能力に見合った給料を与える。そうして彼らを努力させる。使者には旗じるしの節を持たせて見送り、来訪者を手厚く歓迎して、善きところを誉め称えその欠点を同情する。そうして遠方の

婦人のおしゃべりは、禍乱の本であり、国を亡ぼす原因ともなるとし、婦人の声を悪声の梟鳴に例え、近づけてはならないとする。

(十七) 子の好む攸は徳なりと曰えは、之れに福を錫えよ。『書経』洪範に「凡そ厥の庶民、猷有り為す有り守有らば、汝は則ち之れを念い、極に協わざるも、各に罹らざれば、皇は則ち之れを受けよ。而、而の色を康らかにして、子の好む攸は徳なりと曰わば、汝は則ち之れに福を錫えよ」とあり、『洪範要義』には「君の極を作す所以は、賢を挙げ能を使うに在り。謀慮有り、施設有り、操守有るは、皆な賢能の人なり。其の中行なる者は君の建つる所の中を協せ、因みて当に才に隨いて任用すべし。其の或いは未だ中行を為すを得ずして、能く猷有り為す有る者は、則ち狂者の流にして、守有る者は狷者なり。亦た皆な宜しく其の長ずる所を択びて永く之れを録すべし。…汝、汝の顔色を安和平穩にして、以て之れを懐柔し、之れをして自ら奮して以て善に進むを得しむるなり。極に協うは、固より徳有るの人なり。而れども中人と雖も苟も徳を好むを以て言と為すは、亦た皆な善の類なり。汝は則ち之れを錫うるに福を以てす。…君は徳を以て極と為し、苟も徳を好むの人、其の大小厚薄精粗を論ずる亡く、概ね君の極に非ざるは無し。賢を挙げ徳を尚ぶを以て政を立つるの体と為す。即ち政を為すに徳を以てする者なり」と説かれる。會澤は政事の基本は徳であるとし、徳を実現した賢能の人ばかりではなく、徳を好み、善に指向する者もその才能に従って任用すべきだとした。

(十八) 象憂えば亦た憂え、象喜べば亦た喜ぶ。『孟子』万章上のことば。

(十九) 敢えて叢脞を為し以て其の官を侵さざる。『書経』益稷に「元首叢脞なるかな。股肱惰るかな、万事墮るるかな」とあり、『典謨述義』巻四、皋陶謨には「叢は摠なり。脞は小なり。叢脞は細碎にして大略無し。小小の事を摠聚し、以て大政を乱す。叢脞は煩碎なり。惰は懈惰なり。墮は傾圮なり。言うところ、君、臣職を行いて、煩瑣細碎なれば、則ち臣下惰怠し、背えて事を任せられず、而して万事廃棄す。之れを戒むる所以なり」とある。

(二十) 直を挙げ諸もろの枉がるるを措く。『論語』為政篇のことば。『説論日札』巻一、何為則民服には「公室に服するは直なり。私門に服するは枉なり。…故に直を挙げて諸もろの枉るる者の上に錯き、以て邪枉なる者を制御すれば、則ち民は私門を

去りて公室に服するなり。故に夫子又た曰く、上、義を好めば則ち民は私門を去りて公室に服するなり、と。故に夫子又た曰く、上、義を好めば則ち民敢えて服さざる莫し、と。義を好む者は即ち直なり」と説かれる。

(二十一) 休戚よるこびとかなし。『国語』周語下・单襄公論晋周将得晋国に「晋国に憂え有れば、未だ嘗て戚まずんばならず、慶び有れば、未だ嘗て怡ばずんばならず。…晋の為に休戚するは、本に背かざるなり」とあり、韋昭注に「休は喜なり」とある。

(二十二) 民を使うに時を以てし。『論語』学而篇のことば。『説論日札』巻一、道千乘之国には「民を使うに農隙を以てするは、固より不易の論にして、推して之れを行い、類に觸れて之れを長ず」とある。

(二十三) 其の変に通じ、民をして倦まざらしむ。『易経』繫辭下伝のことば。韓康伯は「物の変に通ずるが故に、其の器用を楽しみて懈倦せざらしむるなり」とし、正義には「事、久しくして変ぜざれば則ち民は倦みて変ず。今、皇帝堯舜の等、其の事久しくして或いは窮まるが故に、其の変を開通し、時を量りて器を制し、民をしてこれを用いしめ、日新して懈倦有らざらしむるなり」とする。

(二十四) 委積候館。『周礼』地官・遺人。「遺人。邦の委積を掌る。…五十里に市有り。市に候館有り。候館に積有り」とあり、鄭玄は「委積とは、廩人倉人、九穀の数を計り、国用に足し、其の余を以て之れに共す。所謂余法用なり。…皆余財を以て之れを共す。少きを委と曰い、多きを積と曰う。…候館は樓以て觀望すべき者なり」とする。

(二十五) 勞らい来らせ匡し直くし輔け翼く。『孟子』滕文公上に「放勳曰く、之を勞い之れを来らし、之れを匡し之れを直くし、之れを輔け之れを翼けて、之れを自得せしめ、又た従いて振徳せよ」とあり、集注には「堯の言うところは、勞する者は之れを勞い、来る者は之れを来らせ、邪なる者は之れを正し、枉れる者は之れを直くし、輔けて以て之れを立たせ、翼けて以て之れを行わせて、自ら其の性を得さしめ、又た従いて提撕警覺して以て恵みを加えよ。其の放逸怠惰にして或は之れを失わしめざれ」とある。

(二十六) 滅国を興し、絶世を継げ。『論語』堯曰篇のことば。

に及び、仁、能く之れを守るとも、莊、以て之れに泄まざれば、則ち民、敬せず。知、之れに及び、仁、能く之れを守り、莊、以て之れに泄むとも之れを動かすに礼を以てせざれば、未だ善ならざるなり」とある。『説論日札』巻四には「知之れに及ぶとは、当に行うべき所を知るなり。其の知る所の者を守るは、仁なり。中庸に云う、《中庸を扱ふ》は、知なり。《拳拳服膺》は仁なり。仁に非ざれば《期月を守る能わざる》なり。莊なる者は己を治むるに敬しみを以てす。自ら敬しみて民之れを敬う。之れに臨むに莊を以てすれば、則ち敬す、是れなり。《自注略》之れを動かすに礼を以てし、己の莊を推して以て人に及ぼす。礼は道の節文にして、百事の準則、民を軌物に納るる所以なり。此れを以て民を動かす、民をして軌物の中に涵泳し、其の動くに礼を以てし、举措、道に合せしむ」とする。會澤は知の徳で中庸を扱ひ、其の徳でそれを守り、自らを敬しみ厳かな態度で民に臨んではじめて民から敬われるとする。さらに民を礼に従わせることで、民の行動を道に合致させることができるとする。

(十二) 其の衣冠を正しくし、其の瞻視を尊ぶ…『論語』堯曰篇に「君子は…威ありて猛からず。…君子は其の衣冠を正しくし、其の瞻視を尊び、儼然たれば人々望んで之れを畏る」とある。

(十三) 礼に非ざれば、視聽言動すること勿れ…『論語』顔淵篇に「顔淵、仁を問う。子曰く、己に克ち礼に復るを仁と為す。一日も己に克ち礼に復れば、天下に帰す。仁を為すこと己に由る、人に由らんや、と。顔淵曰く、其の目を請い問う。子曰く、礼に非ざれば視ること勿れ、礼に非ざれば聴くこと勿れ、礼に非ざれば言うこと勿れ、礼に非ざれば動くこと勿れ」とある。『説論日札』には「己とは人に対するの称なり。《自注略》一身の喜怒哀愛樂等是れなり。《自注略》蓋し顔淵仁を為すの方を問うに、子曰く、一己の心に克つ《自注略》、聖人の制する所の礼を踐み《自注略》己と礼と対して言うなり。仁とは親愛の徳、己を脩め人を治むるの道なり《自注略》。徳を心に存して道を行いに施す、行う所人々齊しからざれば、聖人礼を制して以て徳の則と為し、以て其の齊しからざるを齊しくす。然る後、人、法則とする所有りて、而して得て以て仁を為す。礼とは仁の事に施す者なり。故に礼を踐めば則ち仁を為すなり」とし、會澤は仁は万人が備える心の徳とする一方で、民衆は

聖人の制定した礼を実践することで、はじめて仁を実現できるとする。仁を自律的に実践できるのは聖人、為政者のみであり、為政者が仁を体現した礼を制定し、それを民に実践させることが政事であるとしたのである。

(十四) 讒説行いを殄たば…『書経』舜典に「帝曰く、竜、朕は讒説行いを殄ちて朕が師を震驚することを望む」とある。孔伝は「望は疾、殄は絶、震は動なり。言うところ、我れ讒説の君子の行いを絶つを疾みて、我が衆を動驚し之れを遏絶せんことを欲す」とし、正義は「帝は竜を呼びて曰く、竜、我れ人の讒佞の説を為し、君子の行いを絶ち、我が衆人を動驚するを憎疾す。之れを遏めんと欲す」と説く。蔡伝は「望は、疾、殄は絶なり。行を殄つとは、善人の事を傷い絶つを謂うなり。師は、衆なり。其の言の正しからずして、能く黑白を交じ乱して、以て衆聴を駭かすを謂うなり」と説く。

(十五) 小人の道長じて、君子徳を儉め難を避く…『易経』否象伝に「是れ天地交わらずして万物通ぜざるなり。上下交わらずして天下邦无きなり。内は陰にして外は陽、内は柔にして外は剛、内は小人にして外は君子なり。小人の道は長じ、君子の道は消するなり。象に曰く、天地交わらざるは否なり。君子以て徳を険め難を避く。榮するに禄を以てすべからず」とあり、本義には「其の徳を取斂して外に形さず、以て小人の難を避く」とする。

(十六) 哲婦城を傾くるは…『詩経』大雅、瞻卬に「哲夫城を成し、哲婦城を傾く、懿たる厥の哲婦、泉と為り鵲と為る、婦の長舌有るは、維れ厲の階、乱、天より降るに匪ず、婦人より生ず」とある。朱熹集伝には「哲は知なり。城は猶お国のごときなり。哲婦は蓋し褒姒を指す。傾は覆なり。懿は美なり。泉鵲は悪声の鳥なり。長舌は能く多言する者なり。階は梯なり。寺は庵人なり。○言うところ、男子位を外に正して、国家の主と為る。故に知有れば則ち能く国を立つ。婦人は非無く儀無きを以て善と為し、哲を事とする所無し。哲は則ち適に以て国を覆すのみ。故に此の懿美の哲婦にして、反つて泉鵲と為る。蓋し其の多言にして能く禍乱の梯を為すを以てするなり。是の若くなれば、則ち乱、豈に真に天より降る、首章の如くならんや。特に此の婦人に由るのみ。蓋し其の言多しと雖も、而れども教誨の益有る者に非ざるなり。是れ惟だ婦人と寺人のみ。豈に近づくべけんや」と説かれる。賢い

何れぞ躑躅涼涼たる。斯の世に生まれては、斯の世為り。善せらるれば斯に可なり、と。闔然として世に媚ぶる者は、是れ郷原なり、と。万章曰く、……孔子以て徳の賊と為すは、何ぞや、と。曰く、之れを非とするに挙ぐる事無く、之れを刺るに刺ること無し。流俗に同じく、汙世に合す。之れに居ること忠信に似、之れを行うこと廉潔に似たり。衆皆之れを悦び、自ら以て是と為すも、而も与に堯舜の道に入るべからず。故に曰く、徳の賊なり」とある。

（四）人を知る。「人を知る」は28節にも示されるが、『書経』皋陶謨にも「皋陶曰く、都あ、人を知るに在り、民を安んずるに在り」とあり、會澤の立論の根拠となつてゐる。28節【訳注】（二）、および14節【訳注】（二）参照。

（五）堯の九族を親しむ。「書経」虞書・堯典に「克く俊徳を明らかにして以て九族を親しむ。九族既に睦まじくして百姓平章す」とある。孔伝には「克く俊徳の士を明らかにし、之れを任用し、以て高祖・玄孫の親を睦まじくす」とある。正義には「堯能く名を広遠に聞こゆるは、其の賢哲に委任するに由るが、故に復た之れを陳ぶるを言う。言うところ、堯の君と為るや、能く俊徳の士を尊明し、之れをして己を助けて化を施さしむ。此の賢臣の化を以て、先ず其の九族の親を親しましむ。九族化を蒙り、已に親睦して、又た之れをして百官の族姓を和協顕明せしむ。……又た之れをして天下の万国を合会調和せしむ。其の万国の衆人、是れに於いて変化し上に従い、是れを以て風俗大和す」とあり、堯が俊徳の士に教化を委任して、まずは自らの九族を親睦させ、次いで「百姓」（正義では「百官」の親族）を和合し顕明し、最終的に万国の衆人を和睦させたとする。蔡伝には「明は之れを明らかにするなり。俊は大なり。堯の大徳、上の文に称する所、是れなり。九族は、高祖より玄孫に至るまでの親なり。近きを挙げて以て遠きを該ぬ……此れ堯の其の徳を推すことを言う。身よりして家、而して国、而して天下」と堯が自らの大徳を明らかにし、次いで九族を親睦させたとし、「大学」に基づいた解釈をする。『典謨述義』卷一には「俊は大なり。是れ明徳を明らかにするの意なり」とし、按語には「俊徳を明らかにすとは、即ち大学の明徳を明らかにするの義なり。其の徳、中に実外に見われ、家国天下を昭明す。即ち（誠なれば則ち形れ、形るれば則ち著しく、著しければ則ち明らかなり）是れなり。大徳、中に充実し、其の天下を憂うるの仁を、事業に發し、

己よりして物に及ぼす。先ず九族を親しむは、即ち身脩まりて家斉なり。百姓を辨章す以下は、則ち治国平天下なり」とし、『大学』の脩身齊家に基づいて堯が自らの大徳を明らかにして身を修め、次いで九族を親しみ家を斉えたとする。さらに「安謂えらく、本篇の俊徳を明らかにするは、則ち身を脩むるなり。九族を親しむは則ち親を親しむなり。百姓を辨章するは、則ち賢を尊ぶの等なり。而して大臣を敬う・群臣を体するは、是れなり。協和・於変は則ち親を親しむの殺にして、庶民を子とす、百工を来らす、遠人を柔らぐ、諸侯を懐くる、是れなり。聖賢の書の互相發明すべきこと、大抵此の如し」と、『書経』と『中庸』を関連させて解釈している。

（六）任を委ねて成を責む。「後漢書」蔡邕列伝に「夫れ宰相大臣は君の四体（李賢注：股肱を謂う）にして、任を委ねて成を責む」とある。

（七）講張して幻を為す。「書経」無逸のことは、孔伝は「講張は誑かすなり。君臣道を以て相い正す。故に下民に相い欺誑し幻惑すること有るなし」とし、蔡伝は「講は誑かす。張は誕なり。名を変え実を易えて以て眩視する者を、幻と曰う」とする。

（八）報礼重き。孔穎達疏には「群臣は賤しきと雖も、君厚く之れを接納すれば、則ち臣は君恩を感ず。故に君の為に患難に死す、是れ報礼重きなり」とある。

（九）赤子を保んずるが如く。「書経」康誥に「赤子を保んずるが如くせば、惟れ民其れ康又せん」とあり、『大学』はこれを引用して「康誥に曰く、赤子を保んずるが如し、と。心誠に之れを求むれば中らずと雖も遠からず」とする。

（十）大國は力を畏れ、小國は徳に懐く。「書経」武成に「太王に至りて、肇めて王跡を基す。王季其れ王家を勤めたり。我が文考の文王、克く厥の勳を成せり。誕いに天の命に膺りて以て方夏を撫でたり。大邦は其の力を畏れ、小邦は其の徳に懐く」とあり、孔伝には「言うところ、天下諸侯、大なる者は威を畏れ、小なる者は徳に懐く。是れ文王威徳の大なればなり」とあり、蔡伝では「太王始めて民の心を得。王業の成るは実に此に基す。……文王に至りて、克く厥の功を成す。大いに天の命を受けて、以て方夏を撫安せば、大邦は其の威に畏れて、敢えて肆にせず、小邦は其の徳に懐いて、自ら立つことを得」とある。

（十一）莊そかにして以て之れに蒞み。「論語」衛靈公篇に「子曰く、知、之れに及ぶとも、仁、之れを守る能わざれば、之れを得と雖も、必ず之れを失う。知、之れ

し」民を取るに制有りて、以て「百姓を勸む」べし。

数しば其の良苦を省み、以て其の食を上下し、以て「百工を勸む」べし。

「賢を尊ぶ」以下、皆な文を変じて「勸」と曰うは、蓋し鼓舞作興し、之れをして勉勉して事に従わせしむ。所謂「其の変に通じ、民をして倦まざらしむる」者なり。

委積候館の類は、賓をして入るに帰るが如くせしめ、其の「善を嘉して不能を矜れみ」、勞らい來らせ匡し直くし輔け翼くれば、遠方と雖も閔節脈理し通ぜざるは莫し。以て「遠人を柔らく」べし。

「滅国を興し、絶世を継げ」ば、義以て天下の心を服すに足る。而して「乱を治め危うきを持す」れば、則ち諸侯は放肆するを得ず、大夫は強僭するを得ず、衆は寡を暴するを得ず、大は小を併せるを得ざるなり。「朝聘」なる者は上は以て下を撫し、下は以て上を奉ずるものにして、必ず其の時を以てして、怠慢するを得ざらしむ。下を撫するには「厚」きを以てするも、「來」たる者に求むる所は「薄」くす、皆な恩威兼ね施し、「諸侯を懐くる」所以なり。夫れ「往くを厚くし來たるを薄くする」は、固より以て人を悦ばすべきも、然れども患は以て襲るべからず。故に「朝聘」は必ず「時を以てす」れば、君は其の威を失わずして、而る後に其の恩以て人を服すに足る。即ち洛誥の所謂「敬みて百辟の亨を識す」是れなり。

凡そ天下国家を為むるに九經有り。之れを行う所以の者は一なり。

《釈義》「九經」の義を結ぶ。

○「九經」とは「身を脩め、人を治めて、天下国家を治むる」所以を知ることなり。即ち「己を成し」以て「物を成す」ことなり。蓋し「九經」は皆な「親を親しむ」「賢を尊ぶ」の推にして、「五道」は則ち「親を親しむ」「賢を尊ぶ」の目、之れを行うに「三徳」を以てす。故に其の「經」は「九」有りと雖も、其の致は則ち「一」なり。

○按ずるに、上文は「学び」「行い」「身を脩むる」を言い、之れを承くるに「人を治むる」を以てして、詳らかに「天下国家を治むる」の大経を言う。見るべし、本篇の意は、己を脩め百姓を安んずる所以、即ち「外内を合するの道」

を併論するに在りて、特に心法を論じて止むるに非ざるなり。

○「哀公政を問う」より此れに至るは、「礼の生ずる所」と「道」を知りて之れを行う所以の者とを言い、遂に政の大経を言う。此れ以下は乃ち「身を誠に善を明らかにする」を言う。皆な「己を成し」、「物を成す」所以にして、以て其の之れを行うの所以は「一なるを見ず」。亦た皆な「道を脩むる」の事なり。

右政の立つ所以を論ず。

【訳注】

(一) 政を為すは徳を以てす。北辰の其所に居るが如く、『論語』為政篇に「子曰く、政を為すは徳を以てす。譬うれば北辰の其所に居りて衆星之れと共にするが如し」とある。『説論日札』卷一、為政には「為とは、有為にして無為の謂いに非ざるなり。……徳とは生まれながらにして身に得て心に存し道を行うの資と為るものなり。(自注略) 子思、知・仁・勇を以て三徳と為し、又た仁・知を以て性の徳と為すは、則ち其れ天の性より出づる者にして、道を行いて始めて之れを得るものに非ず。仁義礼智の心に根ざす者は徳なり。政を為すに徳を以てす、とは、法制禁令「ら」心に根づく所の仁義より出づるなり」とし、「徳」を生まれつき心に備わる「道」を行うための資本であるとし、政事はこの心に備わる「徳」に根ざして行われるべきとする。そして「国是定まりて皇極を建つ」と、国の方向性が定まり、君が中極に適った政策を決定すれば、「臣民皆な徳行に非ざれば則ち施すこと無く、仁政に非ざれば則ち行わざるを知る」と臣民は徳行仁政でなければ実施されないことを知り、「紛紛の論、得てして聞すること無く」と、それ以外の議論が起ることなく、徳に適った政事が実現することとする。

(二) 皇極を建つ『書経』洪範篇のこと。4節【訳注】(十四)、および26節(補説)参照。

(三) 徳に賊たる『論語』陽貨篇に「郷原は徳の賊なり」とあり、『孟子』尽心下に「万章」曰く、何如なれば斯れ之れを郷原と謂うべき、と。曰く、何を以てか是れ嚙嚙たるや。言、行を顧みず、行、言を顧みざるに、則ち曰く、古の人、古の人、と。行、

右論政之所以立

33 【訓読文】身を脩むれば則ち道立つ。賢を尊べば則ち惑わず。親を親しめば則ち諸父昆弟怨まず。大臣を敬えば則ち眩まよわされず。群臣を体とすれば則ち士の報礼重し。庶民を子とすれば則ち百姓勸む。百工を来たらせば則ち財用足る。遠人を柔らぐれば則ち四方之れに帰す。諸侯を懐なつくれば則ち天下之れを畏る。

《釈義》（九経）の効を言う。

（身を脩むるには道を以てし、道を脩むるには仁を以てし²⁶、（三徳）を以て（五道）を行うが、故に（道立つ）なり。（三徳）を以て（五道）を行うは、則ち「政を為すには徳を以てす。北辰の其の所に居るが如く²⁷」して、「皇極を建²⁸」なり。

（賢を尊べ）ば、則ち（讒）（色）（貨）をして徳に賊たるを得しめず、嫌疑生ぜずして、（人を知る²⁹）の鑑かた暗くらまざるが、故に（惑まよわざるなり）。

（親を親しめ）ば、則ち（位を尊くし・禄を重くし・好悪を同じくす）るが、故に（怨うらまれず）。君子其の親を遺さざるは、即ち堯の九族を親しむの意なり。

（大臣を敬う）は、則ち「任を委ねて成を責む³⁰」。股肱は力を宣はし、其の功はあらわるべくして、以て掩蔽すべからず。小人有りと雖も「講張かうちやうして幻を為す³¹」能わざるが、故に（眩まよわされざる）なり。

（群臣を体とす）れば、則ち臣を視ること手足の如きが、故に（報礼重き）なり。

赤子を保んずるが如くすれば、則ち（百姓勸む）。

四方の工匠を招来すれば、則ち（財用足る）。遠きを遺さずして能く之れを柔らぐれば、則ち（四方之れに帰す）。

諸侯を懐服すれば、則ち不臣者有りと雖も、天下動揺せざるが、故に（之れを畏る）。臣民の勢弱なるが、故に之れを（柔らぐ）とし（帰）を以て之れを言う。君長の勢強なるが、故に（畏）を以て之れを言う。亦た猶お大国は力を畏れ、小国は徳に懐なつくの意のごときなり。

齊明盛服、礼に非ざれば動かざるは、身を脩むる所以なり。讒を去り色を遠ざけ、貨を賤しみて徳を貴ぶは、賢を勸むる所以なり。其の位を尊くし、其の禄を重くし、其の好悪を同じくするは、親を親しむを勸むる所以なり。官は盛んに任せ使うは、大臣を勸むる所以なり。忠信禄を重くするは、士を勸むる所以なり。時に使い薄く斂とむるは、百姓を勸むる所以なり。日に省み月に試み、既稟きりん事に称うは、百工を勸むる所以なり。往くを送り来るを迎え、善を嘉して不能を矜れむは、遠人を柔らぐ所以なり。絶世を継ぎ、廢国を挙げ、乱を治め危うきを持し、朝聘時を以てし、往くを厚くして来るを薄くするは、諸侯を懐なつくる所以なり。

《釈義》九経の事を言う。

（身を脩むる）者は、「莊せいかにして以て之れに蒞たみ³²」、「其の衣冠を正しくし、其の瞻視せんしを尊ぶ³³」。即ち「礼に非ざれば、視聽言動すること勿れ³⁴」と、是れなり。

心は（賢を尊ぶ）を知ると雖も、讒説行いを殄たた³⁵ば、則ち忠邪混淆し、小人の道長じて、君子は徳を儉けんめ難を避く³⁶。哲婦城を傾くるは、則ち牝鷄にして長舌すればなり³⁷。貸賂行えば、則ち姦かん充ちゆう忌むこと無し。皆な君子をして敢えて近づかざらしむる所以なり。故に此の三者を去りて、唯だ（徳）のみ是れ貴ぶとす。「予の好む攸は徳なりと曰いはば、之れに福を錫あたえよ³⁸」の如きは、則ち（賢を尊ぶ）所以の要なり。

之れを（親しみ 其の貴きを欲し、之れを愛して其の富むを欲す。故に（位を尊くし禄を重くし、其の好悪を同じくす）。「象憂えば亦た憂え、象喜べば亦た喜ぶ³⁹」が如きは（親を親しむ）の心なり。然れども其の親族に於けるは、則ち之れを親愛し、之れを富貴にすれば足れり。

（大臣を敬う）に至りては、則ち此れと同じからざるなり。故に授くるに盛大の官を以てし、委任して成功を責め、之れをして四体を展布せしめて、敢えて叢脞そうそを為し以て其の官を侵さざるは、（大臣を敬う）所以なり。

能く群臣の上を奉ずるの心を察し、其の（忠信）なる者を知りて、其の（禄を重くし）、直なを挙げ諸もろの枉かまがるるを措くは、士を勸むる所以なり。

赤子を保んずるが如く、能く其の休戚きせきを知る。故に「民を使うに時を以て

ぶ等差)を推し及ぼしたものであり、(庶民を我が子のように愛しむ) (諸々の職種の者を招来する) (遠方の人を懐柔する) (諸侯を安撫する) は、(近親者に親しんでいく順序)を推し及ぼしたものである」と。安は(諸々の職種の者を招来する)ことは、(賢人を尊ぶ等差)に属すべきだと思ふ。次節の(毎日確認し、毎月調査する)が(親を親しむ)の意であるのとは違ふ。

33【原文】脩身則道立。尊賢則不惑。親親則諸父昆弟不怨。敬大臣則不眩。體群臣則士之報禮重。子庶民則百姓勸。來百工則財用足。柔遠人則四方歸之。懷諸侯則天下畏之。

《釈義》言九經之効。

脩身以道、脩道以仁、以三德行五道、故道立也。以三德行五道、則爲政以德、如北辰居其所、而皇極建矣。

尊賢、則不使讒色貨得賊德、嫌疑不生、而知人之鑒不暗、故不惑也。

親親、則尊位重祿同好惡、故不怨。君子不遺其親、即堯親九族之意也。

敬大臣、則委任責成。股肱宣力、其功可見、而不可以掩蔽。雖有小人、不能講張爲幻、故不眩也。

體群臣、則視臣如手足、故報禮重也。

如保赤子、則百姓勸。

招來四方工匠、則財用足。

不遺遠而能柔之、則四方歸之。

諸侯懷服、則雖有不臣者、而天下不動搖、故畏之。臣民勢弱、故柔之而以歸

言之。君長勢強、故以畏言之。亦猶大國畏力、小國懷德之意也。

齊明盛服、非禮不動、所以脩身也。去讒遠色、賤貨而貴德、所以勸賢也。尊

其位、重其祿、同其好惡、所以勸親親也。官盛任使、所以勸大臣也。忠信重

祿、所以勸士也。時使薄斂、所以勸百姓也。日省月試、既稟稱事、所以勸百

工也。送往迎來、嘉善而矜不能、所以柔遠人也。繼絕世、舉廢國、治亂持危、

朝聘以時、厚往而薄來、所以懷諸侯也。

《釈義》言九經之事。

脩身者、莊以蒞之、正其衣冠、尊其瞻視。即非禮勿視聽言動、是也。

心雖知尊賢、而讒說殄行、則忠邪混淆、小人道長、君子儉德避難。哲婦傾城

者、則牝雞而長舌。貸賂行、則姦宄無忌。皆所以使君子不敢近也。故去此三

者、而唯德是貴。如曰子攸好德、錫之福者、則所以尊賢之要也。

親之欲其貴、愛之欲其富。故尊位重祿、同其好惡。如象憂亦憂、象喜亦喜者、

親親之心也。然於其親族、則親愛之、富貴之而足矣。

至於敬大臣、則與此不同也。故授以盛大之官、委任而責成功、使之展布四體、

而不爲敢爲叢墜以侵其官、所以敬大臣也。

能察群臣奉上之心、知其忠信者、而重其祿、舉直措諸枉、所以勸士也。

如保赤子、能知其休戚。故使民以時、取民有制、可以勸百姓。

數省其良苦、以上下其食、可以勸百工。

尊賢以下、皆變文曰勸者、蓋鼓舞作興、使之勸勉從事。所謂通其變、使民不

倦者也。

委積候館之類、使賓人如歸、其嘉善矜不能、勞來匡直輔翼、雖遠方、而關節

脈理莫不通。可以柔遠人。

興滅國、繼絕世、義足以服天下之心。而治亂持危、則諸侯不得放肆、大夫不

得強僭、衆不得暴寡、大不得併小。朝聘者上以撫下、下以奉上、必以其時、

而不得怠慢。撫下以厚、而所求於來者薄、皆恩威兼施、所以懷諸侯也。夫厚

往薄來、固可以悅人、然患不可以褻。故朝聘必以時、君不失其威、而後其恩

足以服人。卽洛誥所謂敬識百辟之享是也。

凡爲天下國家有九經。所以行之者一也。

《釈義》結九經之義。

○九經者知所以脩身治人、而治天下國家。卽成己以成物也。蓋九經皆親親尊

賢之推、而五道則親親尊賢之目、行之以三德。故其經雖有九、而其致則一也。

○按、上文言字行脩身、承之以治人、而詳言治天下國家之大經。可見本篇之

意、在併論所以脩己安百姓者、卽合外內之道、非特論心法而止也。

○自哀公問政至此、言禮之所生與所以知道而行之者、遂言政之大經。此以下

乃言誠身明善。皆所以成己成物、而以見其行之之所以一。亦皆脩道之事也。

近いことに気づけば（身を修める）ことができる。（道によって身を修め）て、この（達道）を世界中に通達させることが、まさしく（その人がいれば政治の成果が挙がる）ことなのである。本節で（身を修める）ことから（天下国家を治める）ことまで述べているのは、（外と内とを合し）て（天下国家を治める）ことを窮極の目標とするからであり、ここもまた一身を好んで身を修めるだけでやめるとはしていない。

○考察する。先儒は「三知」「三行」「三近」を「三徳」に配当している。その説は紛紜としており、多くは牽強附会のでたらめである。思うに古人の文は後世の一字一句に拘泥する方法とは異なっている。「三近」も同じように必ずしも一つ一つ配当する必要はない。

○27節の（仁は人なり）からここまでは、26節の（道によって身を修め、仁によって道を修める）の意味を解釈している。これ以下が（政を為す）の義の解釈である。

32【原文】凡爲天下國家有九經。曰、脩身也。尊賢也。親親也。敬大臣也。體羣臣也。子庶民也。來百工也。柔遠人也。懷諸侯也。

《釈義》承上言所以治天下國家。前言知所以治之、以下又言行其所知、所以成物也。

○爲政之目九。脩身以道、成物之本。親親尊賢、則禮所生、而成物之要也。知所以脩身、則加斯心於彼、而以治人也。朱考亭注曰、敬大臣體羣臣、則自尊賢之等而推之也。子庶民、來百工、柔遠人、懷諸侯、則自親親之殺而推之也。安謂來百工當屬尊賢之等。下文日省月試、與親親之意異也。

【校注】

（校一）會澤家本は「朱子」を「朱考亭注」と訂正し、熱田家本は「朱考亭」を「朱注」と訂正している。

32【訓読文】凡そ天下國家を爲むるに九經有り。曰く、身を脩むるなり。賢

を尊ぶなり。親を親しむなり。大臣を敬うなり。群臣を体とするなり。庶民を子とするなり。百工を來たらすなり。遠人を柔らぐなり。諸侯を懐くるなり。《釈義》上を承けて（天下國家を治むる）所以を言う。前に之れを治むる所以を知るを言い、以下に又た其の知る所を行い、（物を成す所以）を言うなり。○（政を為す）の目は九。（身を脩むるに道を以てする）は（物を成す）の本なり。（親を親しむ）（賢を尊ぶ）は、則ち（礼の生ずる所）にして、（物を成す）の要なり。（身を脩むる）所以を知らば、則ち斯の心を彼れに加えて、以て（人を治むる）なり。朱考亭注に曰く、「大臣を敬う」《群臣を体とする》は、則ち《賢を尊ぶの等》自りして之れを推すなり。（庶民を子とす）《百工來たらす》（遠人を柔らぐ）《諸侯を懐くる》は、則ち《親を親しむの殺》自りして之れを推すなり」と。安謂らく《百工を來たらす》は当に《尊賢の等》に属すべし。下文の（日に省み月に試み³³）の《親親》の意とは異なるなり。

【訳注】

（一）朱考亭注に曰く……『中庸或問』当節該当部分の言葉。

32【現代語訳】天下・國家を治めるには、全部で九つの常経がある。身を修めること、賢を尊ぶこと、近親者を親しむこと、大臣を敬うこと、群臣を我が体のように見ること、庶民を我が子のように愛しむこと、諸々の職種の者を招来すること、遠方の臣民を手懐けること、諸侯を安撫することである。《釈義》上文を承けて（天下國家を治める）手段を述べている。前節では、天下國家を治める手段を知るところを述べ、以下ではさらに、その知り得たことを行い、（他物を完成させる手段）を述べている。

○《政事》の細目は九つである。（道によって身を修める）ことは、（他物を完成させる）根本である。（近親者を親しむ）（賢人を尊ぶ）ことは、（礼が起る所）であり、（他物を完成させる）要である。（身を修める）手段が分かれば、自らの心を他人に加えることによって、（人を治める）のである。朱子は言う。「大臣を敬う」《群臣を自分の体のように見る》は、《賢人を尊

して「恥を知る」は、則ち其の守る所を終る所以なり。上文の「三知」は「知」なり。「三行」は「仁」なり。而して其の「生知」「安行」は「誠」なり。「思勉」を待たずして「従容として道に中る」なり。「学」「困」「利」「勉」は「之れを誠にする」なり。「道を脩むる」の「教」を待ちて、乃ち「生」「安」と一なり。本篇の意、「教」の功を尤も大と為す。故に此れ上文を承けて、言う「学びて知り」「利し」「勉する」は、「知」「仁」に近くして、「困しみて」「恥を知る」は「勇」に近しとす。能く「三」者の「三徳」に近きを知れば、以て「身を脩むる」べし。「身を脩むるに道を以て」し、能く「達道」をして「天下」に達せしむれば、則ち「其の人存して其の政挙がる」なり。「身を脩めて」以て「天下国家を治むる」に至るは、「外内を合し」て「天下国家を治むる」を以て極致と為す。亦た一身を好みて止むるに非ざるなり。

○按ずるに、先儒は「三知」「三行」「三近」を以て、「三徳」に配当す。其の説紛紜として多くは牽強に属す。蓋し古人の文、後世の字句に拘拘するの法とは同じからず。「三近」なる者も亦た未だ必ずしも須らく一一配当すべからざるなり

○「仁は人なり」より此こに至るは、「身を脩むるには道を以てし、道を脩むるには仁を以てす」の意を解く。此こ以下は乃ち「政を為す」の義を解くなり。

【訳注】

(一) 先儒は三知三行三近を以て三徳に配当す。「礼記」中庸、孔穎達疏には「「学を好むは知に近し」とは、前文の「或いは学びて之れを知るを」覆す。蓋し能く学を好めば、事の知らざるもの無し。故に「知に近し」と云うなり。○「力行は仁に近し」とは、此れ則ち前文の「或いは利して之れを行」なり。其の勉力して善を行を以ての、故に「仁に近き」なり。○「知恥は勇に近し」とは、前文の「困しみて之れを知る」及び「勉強して之れを行」を覆す。其の自ら羞恥を知り、善事を勤め行に、危難を避けざるを以ての故に「勇に近き」なり」とし、章句では「其の分を以て言えは、則ち知る所以の者は「知」なり、行う所以の者は「仁」なり、

之れを知り功を成すに至りて一なる所以の者は「勇」なり。其の等を以て言えは、則ち「生知」「安行」なる者は「知」なり、「学知」「利行」なる者は「仁」なり、「困知」「勉行」なる者は「勇」なり。「三知」を「知」と為し、「三行」を「仁」と為す。則ち此の「三近」なる者は「勇」の次なり」と説き、或問では「曰く、張子・呂・楊・侯氏は皆な「生知」「安行」を以て「仁」と為し、「学知」「利行」を以て「知」と為し、「困知」「勉行」を以て「勇」と為す」とし、三知・三行・三近を知・仁・勇の徳に様々配当している。

31【現代語訳】先生は言われた。学問を好むことは知の徳に近く、努力して行うことは仁の徳に近く、恥を知ることが勇の徳に近い、と。学問を好み、努力して行い、恥を知る、これらの三つが知・仁・勇の徳に近いと気づけば、いかにして身を修めるのかが分かる。いかにして身を修めるのかが分かれば、いかにして人を治めるのかが分かり、いかにして人を治めるのかが分かれば、いかにして天下・国家を治めるのかが分かる。

《釈義》「三徳」によつて「五道」を行なうことを述べている。一つとも「自己を成し遂げ」て「他物を完成させる」事である。

○「学を好む」は35節の「善を択ぶ」ことであり、8節の「中」を「択ぶ」、すなわち「達道」を「知る」手段である。「力めて行なう」は「固く執ることであり、「中」を「守る」、すなわち「達道」を「行」手段である。そして「恥を知る」は、その守ったことをやり遂げる手段である。前節の三つの「知」は「知」の「徳」であり、三つの「行」は「仁」の「徳」である。そしてその「生知」「安行」は「誠」であり、「考え励みもせず」にゆつたりくつろいでいながら道的中することである。「学・困・利・勉」は「誠になるための」手段である。「道を修める」「教え」の成果を待つて、ようやく「生知」「安行」の聖人と同じになる。本篇の意図は、「教え」の機能を最も重大としている。そのためこの条は前節を承けて、「学んで知り」「利し・勉めて行」ことは「知」「仁」に近く、「困しみて知り」「恥を知る」ことは「勇」に近いと言っているのである。この三つの行為が「仁・知・勇」の三つの「徳」に

り、困知すべき者有り、利行すべき者有り、勉行すべき者有り、是れ即ち上章の聖人と雖も知らず能わざる所有者者なり」とし、「生知安行」を聖人に属するとみることを批判する。

30【現代語訳】ある者は生まれながら達道を知っており、ある者は学んで達道を知り、ある者は苦しみながら達道を知る。何を知るのかは一つである。ある者はたやすく達道を行い、ある者は利によって達道を行い、ある者は努め励んで達道を行う。その行いの成果は一つに行き着く。

《釈義》上文を承け、《知》によって《達道》を知り、知り得たことを《仁》によって行うことを述べている。

○《達道を知る》とは、8節の《中》を《択ぶ》ことであり、《達道を行う》とは《中》を《守る》ことである。《生まれながら知る》《たやすく行う》は、35節の《誠》の本となっており、《学・困・利・勉》は、《之れを誠にする》の本となっている。ここでは《誠》と《之れを誠にする》の義にまで説き及んではないが、しかし、それらの言葉はそもそも《一つ》のことを意味している。また39節に《委細に学問思辨して善（中）を選び》、最終的に《天下の至誠》に至ることができるとあるのも、この章と関連している。

○呂氏は言う。「入る経路は異なるが、至る境地は同じだ。だからこそ《中庸》なのだ。《生知》《安行》の才能を願うも、それは無理だし、《困しみ知る》《勉めて行う》ことを軽んじて、できないとする。それこそが、6節で孔子が嘆く《道》が《明らかならず》《行われぬ》ことの原因なのだ」と。

今、これを考察してみる。《生知》《安行》はもともと《聖人》の属性である。しかしながら本文の主論は、《道を修める》ことにあり、《聖》と《賢》との違いにあるのではない。《道の修得》レベルを主眼に解釈してしまうと、本文の意と異なってしまう。そのため《学び》《困しみ》《利し》《勉めて》《知り行う》ことは、《生まれながら知る》《安んじて行う》ことと、その《知り行う》ことは同じだと述べるのである。次節ではこのことを承け、もはや《生まれながら知る》《安んじて行う》を言わずに、《学を好む》《力めて行う》《恥

を知る》と言い、さらに《この三つを知れば、身を修め、人を治める方法を知ることができる》と言い、これを《天下国家を治める》で承けるのである。《身を修め、人を治め、天下国家を治める》ことは、いずれも《学を好む》《力めて行なう》ことよって得られる結果であり、《生まれながら知る》《安んじて行なう》ことには期待していない。前後の文を詳細に検討すれば、本文の意がわかる。呂氏の説は正しい。

31【原文】子曰、好學近乎知、力行近乎仁、知恥近乎勇。知此三者、則知所以脩身。知所以脩身、則知所以治人。知所以治人、則知所以治天下國家矣。

《釈義》言以三德行五道。兩節皆成己以成物之事也。

○好學者擇善之事、所以擇中。力行者固執之事、所以守中。而知恥者、則所以終其所守也。上文三知者知也。三行者仁也。而其生知安行者誠也。不待思勉從容中道也。學困利勉者誠之也。待脩道之教、乃與生安一也。本篇之意、教之功尤爲大。故此承上文、言學知利勉近於知仁、困而知恥近於勇。能知三者之近三德、可以脩身。脩身以道、能使達道達於天下、則其人存而其政舉也。脩身以至於治天下國家者、合外内而以治天下國家爲極致。亦非好一身而止也。

○按、先儒以三知三行三近、配當三德。其說紛紜、多屬牽強。蓋古人之文、與後世拘拘於字句之法者不同。三近者亦未必須一一配當也。

○自仁者人也至此、解脩身以道、脩道以仁之意。此以下乃解爲政之義也。

31【訓読文】子曰く、学を好むは知に近く、力めて行なうは仁に近く、恥を知るは勇に近し。此の三者を知れば、則ち身を脩むる所以を知る。身を脩むる所以を知れば、則ち人を治むる所以を知る。人を治むる所以を知れば、則ち天下国家を治むる所以を知る。

《釈義》《三德》を以て《五道》を行なうを言う。兩節は皆な《己を成し》以て《物を成す》の事なり。

○《学を好む》は《善を択ぶ》の事にして、《中》を《択ぶ》所以なり。《力めて行なう》は《固く執る》の事にして、《中》を《守る》所以なり。而

之等差。若專措輕重於其間、則非本文之意也。故言學困利勉之與生知安行一。而下文承之、亦不言生知安行、而言好學力行知恥、又言知三者則知所以脩身治人、又承以治天下國家。皆由好學力行得之者、而不待生知安行。審前後文、本文之意可見。呂氏之說是矣。

30【訓読文】或いは生まれながらにして之れを知り、或いは学びて之れを知り、或いは困しみて之れを知る。其の之れを知るに及んでは一なり。或いは安んじて之れを行い、或いは利して之れを行い、或いは勉強して之れを行う。其の功を成すに及んでは一なり。

《釈義》上文を承け、《知》以て《達道》を知り、《仁》以て知る所を行うを言うなり。

○《達道》を《知る》は《中》を《択ぶ》の事にして、《達道》を《行う》は、《中》を《守る》の事なり。《生まれながら知る》《安んじて行う》は、下文の《誠》³⁵の起本にして、《学・困・利・勉》は、《之れを誠にする》³⁵の起本なり。此こは《誠》と《之れを誠にする》との義を説き及ばずと雖も、然れども既に両言は《一》なり。而して下文の《曲を致し》³⁹、以て《天下の至誠》に至るべきも、亦た此の章と相い発するなり。

○呂氏曰く「入る所の途は異なると雖も、至る所の域は則ち同じ。此れ《中庸》たる所以なり。乃ち《生まれながら知る》《安んじて行う》の資を企するも、幾及すべからずと為し、《困しみ知る》《勉めて行う》を軽んじて、成す有る能わずと謂うが若きは、此れ《道》の《明らかならず、行われざる》所以なり」と。

今按ずるに、《生知》《安行》は、固より聖人の事なり。然れども本文の言う所は、《道を脩むる》を論ずるを主として、《聖》と《賢》との等差を論ずるを主とせず。若し専ら輕重を其の間に措けば、則ち本文の意に非ざるなり。³³故に《学び》《困しみ》《利し》《勉むる》は、之れ《生まれながら知る》《安んじて行う》と一なるを言う。下文は之れを承け、亦た《生まれながら知る》《安んじて行う》と言わずして、《学を好む》《力めて行う》《恥を知る》³⁹と言い、

又た《三者を知れば則ち身を脩め人を治むる所以を知る》³⁹と言い、又た承くるに《天下國家を治むる》を以てす。皆な《学を好む》《力めて行なう》に由りて之れを得る者にして、《生まれながら知る》《安んじて行う》を待たざるなり。前後の文を審らかにすれば、本文の意見るべし。呂氏の説は是なり。

【訳注】

(一) 曲を致し……39節釈義には「《曲を致す》とは、《学問思辨博審慎明》、其の委曲を尽くして以て善を択ぶを謂うなり。……其の《曲を致す》の功、此れに至りて則ち上文の《至誠》なる者と一なり。《学問思辨》の功、《愚柔》と雖も必ず《明強》なり。況んや《愚柔》ならざる者をや。《学知困知》の至り、《生知》と異ならず。故に曰く、《其の之れを知るに及んでは一なり》とある。生まれながら《達道》を知り行い《誠》であるのは聖人であるが、凡人であつても学問に励み《達道》を知り行えば《誠》になり聖人の域に到達することができるとする。これが本節で説く所の《学知・苦知・利行・勉行》、35節の《之れを誠にする》であり、會澤にとつてこれが『中庸』の主旨とみなされていた。

(二) 呂氏曰く……呂氏の説は『中庸章句』に記される。

(三) 聖と賢との等差を論ずる……『中庸章句』には「其の等を以て言え、則ち《生知》《安行》なる者は《知》なり、《学知》《利行》なる者は《仁》なり、《困知》《勉行》なる者は《勇》なり。蓋し人の性は不善無きと雖も、氣稟は同じからざる者有り」とあり、「生知」「安行」が「知」、「学知」「利行」が「仁」、「困知」「勉行」が「勇」に分類され、その違いを氣質によるものとみる。また『中庸或問』に「且つ上文の三者の目は、固より次序有り。而して篇首諸章に、舜を以て知を明らかにし、回を以て仁を明らかにし、子路を以て勇を明らかにす」とあり、『中庸』篇首に「舜は其れ大知なるかな?」、「回の人と為りや、中庸を択びて」、「子路、強を問う」とあることから、「知」は聖人の舜、「仁」は賢人の顔回、「勇」が子路にあてがわれ、それぞれが受けた氣質によって違いが生ずると論じられた。ちなみに获生徂徠は聖人の道は至大なり。故に其の中に生知すべき者有り、安行すべき者有り。是れ即ち上章の夫婦の愚も与り知るべし、夫婦の不肖も能く行へべきなり。学知すべき者有

章には「聖人の天下を治るや、天下大同の道を以て、天下大同の人を治む」とある。また「大同」は『礼記』礼運篇に基づくことばであり、大道が行われていた理想の世、理想の政治のこと。

（六）聖人は天下の上従り道を見る。老佛は一身上に就きて道を求む…『童子問』中巻、第七十一章に「蓋し聖人は天下の上従り道を見る。仏者は一身の上従り道を見る。天下の上従り、道を見るが故に天下の同じく然りとする所を見る。徳を貴びて心を貴ばざる所以なり」とある。

29【現代語訳】普遍なる道である天下の達道は五つあり、それは三つの徳によつて行われる。すなわち、君臣・父子・夫婦・兄弟・朋友の交わり、この五つが天下の達道であり、知・仁・勇の三つが普遍なる徳、すなわち天下の達徳である。これを行う手段は一つである。

『釈義』前節の「人を知る」を承けて、「達道・達徳」を述べ、「自己を成し遂げ、物を完成させる」大要を示している。まさしくここに「礼が生まれる」のである。

○〈達道〉とは26節の〈道によつて身を修める〉の〈道〉である。〈達徳〉とは同じく〈仁によつて道を修める〉の〈仁〉、すなわち〈性の徳〉である。26節の〈仁〉は、〈仁〉一字で〈知〉と〈勇〉を兼ねていたが、ここでは〈知・仁・勇〉に分けて述べている。〈五〉つの〈達道〉は〈人の道〉であり、〈三〉つの〈達徳〉は〈性の徳〉である。〈性の徳〉によつて〈人の道〉を行うからこそ、冒頭で〈性に率った〉行動が〈道〉であるとするのである。人の〈性〉はみな同じであるため、この〈徳〉と〈道〉とは、世界中どの時代でも変わらないことなく通達している。同じように〈これを行う手段〉も、〈一つ〉に帰着するのである。思うに〈知〉で〈五道〉を知り、〈仁〉で〈五道〉を行い、〈勇〉でこれを成し遂げる。その〈徳〉は三つではあるが、その帰着点は〈一つ〉である。〈一つ〉とは次節の〈これを知る〉と〈功を成す〉の〈一つ〉と同じで、その〈一つ〉に帰することである。〈一つ〉に行き着くことは、暗に35節の〈誠〉の起本となっている。しかし、ここではまだ〈誠〉を説いてい

ない。そもそも〈三徳〉によつて〈五道〉を行うが、そのうちの〈君臣〉〈朋友〉は〈賢人を尊ぶ際の等差〉であり、〈父子〉〈夫婦〉〈昆弟〉は〈近親者に親しむ際の区別〉である。これによつて、〈人〉と〈天〉とを〈知り〉、〈親に仕える〉ことができ、〈近親者を親しみ〉〈賢人を尊ぶ〉〈礼〉を〈世界中〉に行わせることができるのである。まさしくそこに22節から25節で述べた〈舜〉及び〈武王・周公〉の行為に、〈道〉と〈徳〉に〈達〉と称した理由が見られるのである。

○考察する。『書経』舜典には、舜は堯に司徒に命ぜられると〈五道〉を民に行き渡らせ、また、帝位に就いた後は、契を司徒に命じて民に〈五道〉を教えさせたとあり、皋陶謨には「天は君臣・父子・兄弟・夫婦・朋友の〈五道〉を定めた」と述べられている。『孟子』には契が人倫を教えたことが称えられている。すると、この〈五道〉は堯舜以来、不変である。何故これを〈達道〉としたのかわかるであろう。

○さらに考察する。〈達道〉〈達徳〉には、いずれも〈天下〉とともに言っている。〈聖人の道〉は〈天下〉と同じであり、ただ一身の心性を説くだけではないことが分かる。伊藤氏は「聖人は天下大同の道によつて、天下大同の人を治めた」、さらに「聖人は人々の上につけて道を見るが、老・仏は一身上に就いて道を求める」と言うが、これは正しい。

30【原文】或生而知之、或學而知之、或困而知之。及其知之一也。或安而行之、或利而行之、或勉強而行之。及其成功一也。

『釈義』承上文、言知以知達道、仁以行所知也。

○知達道擇中之事、行達道守中之事。生知安行、下文誠之起本、學困利勉、誠之之起本。此雖未説及誠與誠之之義、然既兩言一也。而下文致曲、可以至於天下之至誠、亦與此章相發。

○呂氏曰、所入之途雖異、而所至之域則同。此所以爲中庸。若乃企生知安行之資、爲不可幾及、輕困知勉行、謂不能有成。此道之所以不明不行也。

今按、生知安行、固聖人之事。然本文所言、主於論脩道、而不主於論聖賢

皆な同じなるが、故に其の「徳」と「道」とは、以て古今に通じ「天下」に「達すべし。而して其の「之れを行う所以の者は」、則ち亦た「一」致するなり。蓋し「知」は則ち「五道」を知り、「仁」は則ち「五道」を行い、「勇」は則ち能く之れを果たす。其の「徳」は「三」と雖も、其の致るは則ち「一」なり。「一」とは下文の「之れを知る³⁰⁾」と「功を成す³⁰⁾」の「一」と同じく、其の「一」に帰するを謂うなり。「一」に致るは、暗に下文に「誠」を言うの起本と為す。然れども此こは未だ「誠」を説かざるなり。夫れ「三徳」を以て「五道」を行い、而して「君臣」「朋友」は「賢を尊ぶの等³¹⁾」なり、「父子」「夫婦」「昆弟」は「親を親しむの殺³²⁾」なり。此れを以てして「人」と「天」とを「知り」、以て「親に事う」べく、以て「親を親しみ」「賢を尊ぶ」の「礼」を「天下」に行うべし。即ち上文の「舜³³⁾」及び「武王・周公³⁴⁾」の行う所の者の如きは、所謂「道」と「徳」とに之れ「達」を称する所以なり。

○按ずるに、舜、五典を徴し、契に命じて五品に遜わしむ³⁵⁾。皐陶は「天、有典を叙む³⁶⁾」と言う。孟子は契の以て人倫を教うるを称³⁷⁾。見るべし五者は堯舜以來変ぜざる所にして、「達道」と為す所以なり。

○又た按ずるに、「達道」「達徳」は、皆な「天下」を以て之れを言えは、「聖人の道³⁸⁾」は「天下」と之れを同じくし、特だ一身の心性を説くのみに止まらざるを見るべし。伊藤氏謂えらく「天下大同の道を以て、天下大同の人を治む³⁹⁾」と。又た曰く「聖人は天下の上従り道を見る。老佛は一身上に就きて道を求む⁴⁰⁾」と。此の言、之れを得たり。

【訳注】

(一) 達道・達徳…達道・達徳に関しては、會澤は「一、論道之大義」で詳細に述べている。そこでは、「達徳」は天が人に賦与した生まれながらの気質である「性」の「徳」であり、「性」の「徳」である「仁・知・勇」に従って行動すると、「父子・君臣・夫婦・昆弟・朋友」という人間関係に「親・義・別・序・信」の「道」が備わるとした。この人間関係における正しいあり方・行動が「達道」であり、それはまた「天の建つる所」「人の由るべき所」「天下の大道」ともされた。「達徳」は

万人が「内」に備える気質であり、それによって「達道」が実現されるとするが、そこには聖人の「教」が必要であり、「教」の中に「達道」は客観的規範として示されるとされたのである。ところで、朱子は「性」を「理」とみなしたが、會澤は23節訳注(一)で確認したように、「理」の存在を認めず、「氣」が万物の根本であるとした。「性」の「徳」たる「達徳」も4節《釈義》で「其の性は固より天地の中和の氣を有す」と、「中和の氣」を備えりとされ、そのはたらきによって人間関係における調和のとれた行動である「達道」が実現されるとする。

(二) 舜は五典を徴し、契に命じて五品に遜わしむ…『書経』舜典に「慎みて五典を徴くせしむれば、五典克く従えり」、また「帝曰く、契、百姓親しまず、五品遜わず、汝司徒と作り、敬しみて五教を敷きて寛に在れよ」とあり、堯帝が舜を司徒に任じると五道は民にゆきわたり、また、舜は帝位に就くと、契を司徒に任じて五教を広めさせたとしている。『典謨述義』巻一には「徴は善なり⁴¹⁾。美なり⁴²⁾。五典は五教なり⁴³⁾。父子に親有り、君臣に義有り、夫婦に別有り、長幼に序有り、朋友に信有り、是れなり」、同巻二には「五品は、父子・君臣・夫婦・長幼・朋友、五者の名位、等級なり…五教は父子に親有り、君臣に義有り、夫婦に別有り、長幼に序有り、朋友に信有るなり」とあり、「五典」「五教」を「達道」としている。

(三) 天、有典を叙む…『書経』皐陶謨のことば。1節【訳注】(七) および27節【訳注】(三) 参照。

(四) 孟子は契の以て人倫を教うるを称う…『孟子』滕文上に「后稷、民に稼穡を教えて、五穀を樹芸す。五穀、熟して民人育す。人の道有る、食に飽き、衣を煖かにし、逸居して教うることを無ければ、則ち禽獸に近し。聖人之れを憂うること有りて、契をして司徒為らしめて、教うるに人倫を以てす。父子親有り、君臣義有り、夫婦別有り、長幼序有り、朋友信有り。放勳曰く、之れを勞い之れを来らし、之れを匡し之れを直くし、之れを輔け之れを翼けて、之れを自得せしめ、又た従いて振徳せよ。」と、人は衣食住が足り、怠けて暮らし、教がないと禽獸に近くなってしまう。それを舜は愛い、契を文教を掌る大臣である司徒として、人々に五典を教えたのである。

(五) 天下大同の道を以て、天下大同の人を治む…伊藤仁齋『童子問』中巻、第九

會澤正志齋『中庸釋義』訳注稿（八）

松崎 哲之（常磐大学人間科学部）

Translation with notes on Aizawa Seishisai's "Tyuuyou Syakugi" (8)

Tetsuyuki Matsuzaki (Faculty of Human Science, Tokiwa University)

29【原文】天下之達道五。所以行之者三。曰、君臣也、父子也、夫婦也、昆弟也、朋友之交也。五者天下之達道也。知仁勇三者、天下之達德也。所以行之者一也。

《釈義》承知人、言達道達德、以見成已成物之大要。即禮之所生也。

○達道者上文脩身以道之道。達德者脩道以仁之德。前言仁、仁一字該知勇。至此乃分言之也。五者人之道、而三者性之德。以性之德、行人之道、所以爲率性。人性皆同、故其德與道、可以通古今達天下。而其所以行之者、則亦一致也。蓋知則知五道、仁則行五道、勇則能果之。其德雖三、其致則一矣。一者與下文知之與成功之一同、謂其歸一也。致一者、暗爲下文言誠之起本。然此未說誠也。夫以三德行五道、而君臣朋友尊賢之等也、父子夫婦昆弟親親之殺也。以此而知人與天、可以事親、可以行親親尊賢之禮於天下。即如上文舜及武王周公所行者、所謂道與德之所以稱達也。

○按、舜徵五典、命契遜五品。皐陶言天叙有典。孟子稱契教以人倫、可見五者堯舜以來所不變、所以爲達道也。

○又按、達道達德、皆以天下言之、可見聖人之道與天下同之、不特說一身之心性而止。伊藤氏謂以天下大同之道、治天下大同之人。又曰、聖人從天下上見道。老佛就一身上求道。此言得之矣。

29【訓読文】天下の達道は五。之れを行う所以の者は三。曰く、君臣なり、父子なり、夫婦なり、昆弟なり、朋友の交わりなり。五者は天下の達道なり。知・仁・勇の三者は、天下の達徳なり。之れを行う所以の者は一なり。

《釈義》（人を知る²⁹）を承けて、（達道・達徳）を言い、以て（己を成し、物を成す²⁹）の大要を見す。即ち（礼の生ずる所なり²⁹）。

○（達道）とは上文の（身を脩むるには道を以てす²⁹）の（道）なり。（達徳）とは（道を脩むるには仁を以てす²⁹）の（徳）なり。前の（仁）を言うは、（仁）の一字もて（知）（勇）を該ねたり。此れに至りて乃ち分けて之れを言う。（五）者は（人之道²⁹）にして、（三）者は（性の徳²⁹）なり。（性の徳）を以て、（人之道）を行うは、（性に率う²⁹）と為す所以なり。人の（性）は

執筆—one覽 (掲載順)

飯野 令子	人間科学部	准教授
岡部 玲子	人間科学部	教授
加藤 一郎	国立音楽大学演奏・創作学科	准教授
武田 幸子	JSPS 科研費 16K02323	研究協力者
長谷川 美貴	常磐大学	准教授
森本 俊	人間科学部	助教
篠原 清夫	人間科学部	非常勤講師
福田 豊子	人間科学部	非常勤講師
宮本 秀樹	人間科学部	准教授
中川 健司	横浜国立大学国際戦略推進機構	教授
中村 英三	長野大学社会福祉学部	教授
山岸 周作	上田福祉敬愛学院介護福祉学科	教授
Jeroen Bode	人間科学部	非常勤講師
松崎 哲之	人間科学部	准教授

編集委員

石原 亘 大津 美紀 岡部 玲子
Kevin McManus 永野 勇二

常磐大学人間科学部紀要 人間科学 第35巻 第2号

2018年3月31日 発行
非売品

編集兼発行人 常磐大学人間科学部 〒310-8585 水戸市見和1丁目430-1
代表者 河野 敬一 電話 029-232-2511 (代)

印刷・製本 山三印刷株式会社

HUMAN SCIENCE

(Faculty of Human Science, Tokiwa University)

Vol. 35, No. 2

March 2018

CONTENTS

Articles

- The Potential of Narrative Method in Japanese Language Education
 R. Iino 1
- Choice of Editions and its Changes in the International Fryderyk Chopin Piano
 Competitions
 R. Okabe, I. Kato & S. Takeda 15
- The Origins of Class-Race/Ethnicity-Gender Study in US Sociology (2)
 M. Hasegawa 29
- Task authenticity as a constraint on teacher, learner and classroom authenticity
 S. Morimoto 53

Research Notes

- School Teachers' Sense of Grown-up as Occupational Socialization :
 An Analysis using Panel Survey Data S. Shinohara 61
- The Relation between "Assumed Competence" and "Sense of Wonder"
 T. Fukuda 69
- An attempt to construct a prioritized list of technical terms
 in the caregiving field through collaboration of experts in welfare
 and Japanese language education
 H. Miyamoto, K. Nakagawa, E. Nakamura & S. Yamagishi 77
- Note-taking methods for academic and professional purposes
 J. Bode 85

Translation with Notes

- Translation with notes on Aizawa Seishisai's "Tyuuyou Syakugi" (8)
 T. Matsuzaki 112 (一)
-