

常磐短期大学研究紀要

第 49 号 (2020年度)

目 次

原著論文

床の肌触りは幼児の遊びをどのように変化させるか？

—カーベットを敷いた事例から— …………… 村上八千世 1

星野徹の隠喩論 …………… 菅野 弘久 56

研究ノート

ネイティブ・イングリッシュの聞き取り練習の試み

—Linking における明示的指導の必要性— …………… MITO Kazushi 13

教養教育の行方 (序論) …………… 李 精 23

常磐短期大学

令和 3 (2021) 年 3 月

床の肌触りは幼児の遊びをどのように変化させるか？ —カーペットを敷いた事例から—

村上八千世

I. はじめに

保育園の保育室内の床面には園によってさまざまな材質が使われている。一般的にフローリング（木材）、ビニールシート、カーペット、コルクタイルなどはよく使われている材質であろう。そして材質によって表面がツルツルして冷たい肌触りのものからぬくもりの感じられるものなどさまざまである。

どのような判断基準で床の材質は選ばれているのだろうか。例えば保育園の場合は国の「児童福祉施設最低基準」（厚生労働省）や都道府県の定める条例、各自治体が定めるガイドラインや施設の整備基準に従って施設整備が行われるが、それらには床材の具体的な指定などは見当たらない。保育園では子どものお漏らしや嘔吐に備えて清掃性の良い材質を選ぶことも少なくないだろう。またフローリングよりビニールシートの方が安価であるため、経済的な理由で材質を決定することもあるだろう。あるいは床材の肌触りの良さを考えて選択することもあるかもしれない。

また多くの園では保育室の床の上に様々な敷物などを敷いている。薄い布や毛足の長いカーペット、ゴザ、ウレタンでできたマットなど多種多様なものが市場に出回っており、用途や目的に合わせて選択することができる。保育者がこれらの敷物などを選択する際にはその場所で展開される子どもの遊びなどを予想したり、期待しながら決定すると考えられるが、実際に床の肌触りなどが子どもの遊びや活動にどのような影響を与えているのだろうか。

アメリカの知覚心理学者James J. Gibsonは人と物の間にある関係性について「アフォーダンス理論」を提唱している。アフォーダンス（Affordance）とはGibsonによる造語であり、「環境のアフォーダンスとは、環境が動物に提供する（offer）もの、良いものであれ悪いものであれ、用意したり備えたりする（provide or furnish）ものであり、環境に存在し、動物に行為の可能性を提供する情報である。たとえば硬くある程度の広さを持つ表面が、もしも人の膝ほどの高さの段差をもっていれば、それは『座る』という行為をアフォードする可能性がある。しかし、もし

2021年2月15日受付

MURAKAMI Yachio 幼児教育保育学科・准教授（発達心理学、園環境デザイン）

この表面が胸ほどの高さをもつ場合、『座る』という行為がアフォードされることはないだろう」(1979)と述べている。床材や敷物の肌触りにおいてもその場所で生活する子どもとの間にはそれぞれにアフォードランスが存在し、子どもたちの知覚や行動を刺激しているといえることができるだろう。畳やカーペットのような材質の質感は「寝転がる」という行為をアフォードする可能性が高いが、ビニールシートやタイルのような質感の床ではそのような「寝転がる」という行為がアフォードされる可能性は低いだろう。

このように子どもが保育室の中で座ったり、寝転んだりする行為には、環境から受け取った情報が影響していると考えられることができる。保育園で子どもたちの様子を見てみると、床の材質や敷物の素材などの環境によってそこで遊ぶ際の体位も異なり、展開される遊びの質も異なるように思える。保育者はこれらのことを意図して、敷物を敷くなどの環境構成を行っていることもあるだろうし、意図せず行うこともあるだろう。

保育環境の床材や敷物に関わる先行研究は学童保育施設の活動機能と平面構成を扱った研究(宮本・岩淵,2007)や幼稚園・保育所の畳の使用実態についての研究(正岡・井上・亀崎・田中,2016)などがある。前者は「フローリングとPタイル」に比べて「畳とカーペット」では活動が多少静的になることを示しているが「静的」活動の詳細については詳しく触れていない。後者は保育者を対象に質問紙調査をおこなったものであり、保育環境に「畳」を取り入れる理由は、「子どもが落ち着く場所をつくるため」であり、畳を敷くことによって子どもの様子が他の場所に比べてリラックスしているように保育者が感じていることを明らかにしたが、子どもの行動を直接分析したものではない。

子どもがリラックスすれば座ったり、寝転んだり姿勢に変化が生じるであろうし、他児との身体接触が生起することも考えられる。子ども同士の身体接触に関する研究には次のようなものがある。無藤(1997)は、人間関係を「からだを持ったもの同士の関係である」とし、幼児はことばだけでやり取りすることは少なく、身体がことばの代わりや補足として機能していると述べており、鯨岡(2001)は、身体接触という非言語的コミュニケーションは気持ちを繋ぎ合い、お互いの気持ちを分かり合うという点では、言語的コミュニケーションに劣らないどころか、むしろそれ以上の意義をもつと述べた。塚崎(2002)は3歳児の保育場面における身体接触について、特に初めての環境で初めての人間関係を経験する3歳児にとって身体接触は他のモダリティーではありえない全身性のコミュニケーションであり、仲間関係において欠かせない手段となっていることを明らかにしている。また野村(1984)は子どもが他の感覚にさきがけて触覚を発達させるため、人間関係が触覚的経験として把握され、触覚を通じて感情の種々相を成熟させるとしている。このように遊び場面における子ども同士の身体接触は言葉で理解し合うことと同じように、またはそれ以上に他者を理解するための手段として機能していることがわかっている。塚崎・無藤(2004)は3歳児の仲間関係における身体接触の研究で身体接触の発生パターンを「行為者から発生する身体の動きを受け手が受け取って成立する身体接触」と「偶発的な発生によつ

て成立する身体接触」の2パターンに分け、さらに身体接触における行為の展開として、「親和的展開」「展開無し」「反発的展開」の3つに分類して分析を行った結果、親和的展開の要因としては「力の調節、意味の共通理解、認知、相性の良さ、双方向的、ことばによる支え、情動調節」があり、展開無し、及び反発的展開の要因として「力の未調節、体格差、曖昧な行動による意味の取り違い、認知不足、相性の悪さ、一方的、ことばを伴わない、状況判断のかけた感情的・衝動的な状態」があることを明らかにした。また塚崎・無藤（2004）は保育現場における3歳児クラスの身体接触の変容を観察した結果、親和的意味においては手と胴の接触が多いが、否定的意味では、胴が減って腕による接触が増え、これは否定的になるほど身体と身体の距離が広がり接触面積が小さくなることを意味していると考察している。このように多くの研究において子どもが身体接触をコミュニケーション手段として意図的に駆使している可能性を示唆している。

また石井（2002）は乳児の初期経験の重要性においてハーロウの一連の実験（Harlow,1958）を取り上げ、「スキンシップ」の定義をしており、「皮膚と皮膚が触れ合うことによって、物理的な皮膚接触だけでなく心が通じる現象、あるいは通じたと思う現象を言う」とした。山口（2004）はスキンシップを意図的に多く取り入れた遊びを続けた園児は、そうでない園児と比べ衝動性が低減したとしている。正木（2004）は「じゃれつき遊び」が前頭葉の実行機能のひとつである抑制機能の向上に有効であると提唱しており、「じゃれつき遊び」についてスキンシップを主しながら運動量を確保しコミュニケーションを図る体育的遊びのことでありと定義している。

このようにスキンシップ、「じゃれつき遊び」など身体接触は身体的のみならず、心理的な他者との繋りや抑制機能に影響することを明らかにしているが、一方では子ども同士の遊びにおける身体接触の機会は減少傾向にあることも問題視されている。畳やカーペットなどの保育環境は遊びの中で子どもの身体接触を増加させ、子どもたちがより充実した園生活を送ることと関連しているかもしれない。

II. 目的

床面の肌触りが変化することで子どもの行為や遊びがどのように変化するのかを明らかにすることが本研究の目的である。

子どもの遊びは様々な環境要因によって常に影響をうけ、絶えず変化しながらかたちづくられている。ここでは、床面の肌触りを統制し、硬い床面の条件とカーペットを敷いた条件での比較を行い、床の材質が持つ肌触りの変化が子どもの行動や遊びの内容に与える影響を分析した。

III. 方法

埼玉県内の保育園で3～5歳児を異年齢保育しているクラスを対象に遊びの様子をビデオカメラで観察した。保育室の一角のコーナーでリノリウム（硬くてツルツルしている材質：詳細は後

述) という材質で仕上げられた床面とそこにカーペットを敷いた状態の2条件を時期をずらして設定し、自由遊びの時間に子どもたちが過ごす様子を記録した。

1. 調査対象

異年齢クラスの3歳～5歳児、合計74人を対象とした。人数と年齢・性別の詳細は表1の通りである。

表1. 調査対象の園児の人数 (人)

	男児	女児	合計
3歳児クラス	13	10	23
4歳児クラス	11	13	24
5歳児クラス	18	9	27
合計	42	32	74

2. 調査期間

リノリウム条件での観察：

2017年8月29日、30日の2日間で合計2時間30分

カーペット条件での観察：

2017年9月5日、6日、7日の3日間で合計2時間30分

3. 手続き

観察対象とした保育室の床にはリノリウムという材質が使われていた。リノリウムとは木粉などを加工した建材の名称であるが、表面はツルツルして硬く温かみを感じられる素材ではない。その保育室の一角(約1.3m×約1.9m)を観察エリアに定め観察を行った。まずはじめにリノリウムの床をそのまま使って観察を行い、次にそのリノリウムの床の上にカーペットを敷いて観察を行った。前者を「リノリウム条件」、後者を「カーペット条件」と呼ぶことにした(図1-1, 図1-2)。どちらの条件も直前の2日間は観察時と同じ環境設定にし、子どもたちが事前にその場所に慣れる様に配慮した。カーペット条件で使用したカーペットは毛足が約5ミリで、リノリウムに比べると肌触りが良く温かみがある。それぞれの床面条件で自由遊びの時間の子ども様子をビデオカメラで記録した。

録画データをもとにオランダのマックスプランク心理言語学研究所が開発/提供している動画解析ソフトELANを用いて子どもが観察場所に立ち入ったときの滞在時間、姿勢(立位・座位・臥位)、及び他者との身体接触の部位(行為主体者の身体部位、行為受け手の身体部位)、その遊びの内容について分析を行った。



図 1-1. リノリウム条件観察エリア



図 1-2. カーペット条件観察エリア

4. 倫理的配慮

観察に際して、対象園の園長、主任、担任保育士に対して研究目的や調査内容、方法、及び個人情報保護に関して文書を作成し、併せて口頭で説明を行い、同意を得た。また保護者に対しても同様に文章を作成し、個々に配布するとともに、保育室に掲示し、不明な点や意見がある場合には問い合わせ先を明記して対応できるように配慮した。

IV. 結果

1. 子どもの滞在時間とエピソード数

調査期間中に子どもが観察エリアに滞在した時間とエピソード数を表 2. に示した。1つのエピソードは一人の子どもが観察エリアに来てから去るまでを示し、同じ子どもが出たり入ったりした場合はその都度 1 カウントとした。ただし一瞬来てすぐ去るなどで 1 秒以下の滞在はカウントしなかった。延べ総滞在時間は各エピソードの滞在時間を合計したものである。

表 2. 滞在時間とエピソード件数

	延べ滞在時間(秒)	エピソード件数	平均滞在時間 (秒)	最長滞在時間 (秒)	最短滞在時間 (秒)
リノリウム条件	18134.7	258	70.3	538.7	1.5
カーペット条件	11597.5	133	87.2	597.2	1.8

延べ滞在時間とエピソード件数は共にリノリウム条件の方が多かったが、対象園では自由遊びの時間は自由に園庭に出て遊ぶことが許されており、天気によって保育室内に残る子どもの数が大きく影響を受けたり、年齢によって特別なプログラムが入ることもあったため、調査時間に対する延べ滞在時間の量を比較することは困難であった。ただし、各エピソードの平均滞在時間、

最長滞在時間、最短滞在時間ともリノリウム条件に比べカーペット条件の方が長い結果となった。

2. 滞在時間中の子どもの姿勢と他児との身体接触

さらにそれぞれの子どもが滞在時間中にとった姿勢を立位、座位、臥位に分類し、その滞在時間を算出した。立位とは足だけを床に着けている状態を示し、座位は正座、長座位、及び膝立ち(膝を床に着けて立っている状態)、四つ這いなどを示し、臥位は仰臥位、伏臥位、側臥位などを示す。また各姿勢において他児との接触件数をカウントし、接触時間を算出した。接触のカウント方法は一人の子どもが他者の身体に触れ始めてから触れ終わるまでを1カウントとし、同じ子どもが同じ対象児に何度も触れた場合も都度カウントした。ただし、すれ違うときに偶然肩が触れたなどの接触はカウントしなかった。結果を表3、表4、に示した。

各床材条件での滞在時に子どもがどの姿勢をとっているかその頻度をPearsonのカイ二乗検定で解析したところ、カーペット条件では臥位と座位が有意に高く、リノリウム条件では立位が有意に高いという結果が得られた ($\chi^2(2, N=1438) = 80.331, p < .01$)。

次に滞在時間についてStudentの*t*検定を行ったところ、カーペット条件では臥位や立位に比べ座位での滞在時間が有意に長かった(座位-臥位: $p < .05$, 座位-立位: $p < .05$)が、リノリウム条件では姿勢間に有意な差は認められなかった。さらに姿勢ごとに各床材条件を比較したところ、臥位と立位での滞在時間はカーペット条件よりリノリウム条件の方が有意に長かった(臥位: $p < .05$, 立位: $p < .01$)。

滞在時間中の他児への接触の頻度を姿勢ごとにカイ二乗検定を用いて解析したところ、リノリウム条件では立位での接触が有意に多く、カーペット条件では座位と臥位の時に接触頻度が有意に高かった($\chi^2(2, N=368) = 58.565, p < .01$)。また滞在時間中の他児への平均接触時間について*t*検定を行ったところ、リノリウム条件よりカーペット条件の方が長かった ($p < .01$)。

表3. 滞在頻度、滞在時間と子どもの姿勢

	滞在頻度 (件)				平均滞在時間 (秒)		
	立位	座位	臥位	合計	立位	座位	臥位
リノリウム条件	508	199	91	798	22.3	23.3	23.7
カーペット条件	270	200	170	640	16.5	22.0	16.1

滞在頻度 $p < .01$ 滞在平均時間 ** $p < .01$, * $p < .05$

表 4. 滞在時間中の子どもの姿勢と他児への接触

		立位	座位	臥位	合計	
リノリウム条件	接触時間 (秒)	1024.9	208.9	233.7	1467.6	
	接触頻度 (件)	180	37	18	235	
	平均接触時間 (秒)	5.7	5.6	13.0	6.2	
カーペット条件	接触時間 (秒)	347.8	388.8	494.3	1230.8	} $p < .01$
	接触頻度 (件)	51	39	43	133	
	平均接触時間 (秒)	6.8	10.0	11.5	9.3	

接触頻度 $p < .01$

3. 身体接触時の身体部位

滞在時間中の身体接触時に接触児（接触の送り手）が自分の身体のどの部位（Tool）を使用し、対象児（接触の受け手）の身体のどの部位（Object）に接触したかを手足、腕脚、体幹、頭の4分類でカウントし、表5に示した。

接触時のToolとObjectの組み合わせをPearsonのカイ二乗検定で解析したところ、接触時は手・足を使って体幹や腕・脚に触れることや、体幹を使って体幹に触れることが有意に多いことがわかった ($\chi^2(9, N=371) = 128.432, p < .01$)。20%の期待度数が5未満のためカイ二乗に問題がある可能性があり、Fisherの両側検定を行った結果 $p < .01$ で結果が有意であることがわかった。

表 5. 身体接触時の Tool と Object

		Tool (件)				総計	
		手・足	腕・脚	体幹	頭		
O b j	リノリウム条件	手・足	15	2	0	0	17
		腕・脚	49	8	2	1	60
		体幹	45	12	79	2	138
		頭	20	1	1	1	23
		総計	129	23	82	4	238
e c t (件)	カーペット条件	手・足	9	0	0	0	9
		腕・脚	19	7	0	0	26
		体幹	28	15	51	0	94
		頭	3	0	0	1	4
総計		59	22	51	1	133	

$p < .01$

4. 滞在時の遊びの内容の分析

滞在時間中に子どもがどんな過ごし方をしているかを分類したところ、リノリウム条件、カーペット条件で行われている遊びの種類に大差はなかった。

観察エリアで展開される遊びの成り立ちや子どもの構成は複雑で一つの遊びから別の遊びに移行したり、また元の遊びに戻ったり、さらに一つの遊びから複数の遊びに分裂するなど本研究の場合遊びを単位として捉えることは非常に困難であった。そのため遊びの質を測る手段として接触時の親和性を見ることで両条件での違いを比較することにした。

各接触を親和的、中立的、攻撃的の3項目で分類した。親和的とは接触児が対象児に対して好意的に接触した場合であり、抱き着く、しがみつくと、手をつなぐ、肩を組む、頭をなでる、体幹で他児の上に覆いかぶさるように触れて寝転ぶなどを指す。攻撃的とは蹴る、叩く、羽交い絞めにする、相手の行為に抵抗するために押し返したり押しのけたりするなどを示す。中立的とは親和的でも攻撃的でもない接触を示し、立ち上がるときに他児の肩を支えにする場合や、誰かに押されて他児に触れてしまう場合や、移動する際に他児と他児の間にねじ込むように入る場合などの接触を指す。接触時の親和性の分類と遊びの種類を表6.に示した。親和性の分類に従って接触頻度について表7.にまとめた。

床材と接触時の遊びの親和性についてPearsonのカイ二乗検定を行ったところ、カーペット条件では親和的な遊びの時の接触頻度が有意に高く、リノリウム条件では中立的、攻撃的な遊びの時の接触頻度が有意に高かった ($\chi^2(2, N=371) = 57.457, p < .01$)。また平均接触時間はStudentのt検定を行ったところ、カーペット条件でもリノリウム条件でも親和的な遊びの時に長かった (共に $p < .01$)。

表6. 接触時の親和性の分類と遊びの種類

遊びの種類	
親和的	じゃれ合い (身体に触れ合うことを楽しむ) ぬいぐるみあそび (ぬいぐるみを抱く、歩かせるなど) パレエごっこ ⁽ⁱ⁾ くつろぎ (ぼーっと座る・ゴロゴロ寝転ぶ)
中立的	飛行機飛ばし ⁽ⁱ⁾ ぶらぶら来る・傍観・物を取りに来る 本棚と壁の隙間に入る
攻撃的	戦いごっこ・アクションポーズ ぬいぐるみを投げる・振り回す おもちゃをめぐる遊び (取り合い、見せびらかし) 取っ組み合い・ケンカ すもうごっこ ⁽ⁱⁱ⁾

i : リノリウム条件でのみ見られた

ii : カーペット条件でのみ見られた

表 7. 接触頻度と親和性

	接触時の遊びの親和性 (件)			総計
	親和的	中立的	攻撃的	
リノリウム条件	79	37	122	238
カーペット条件	95	0	38	133

$p < .01$

V. 考察

以上の結果から、平均滞在時間がリノリウム条件よりカーペット条件の方が10秒以上長いこと、リノリウム条件では立位姿勢で過ごす時間も、頻度の割合も高いことから出入りが激しいことがうかがえた。滞在時の子どもの姿勢の頻度はカーペット条件では臥位と座位が高く、リノリウム条件では立位が高かったことから、子どもはカーペットで過ごす方が落ち着いて過ごしている様子がわかる。またカーペットで過ごす場合の滞在時間は座位の時に長いことがわかった。滞在時間中の他児への接触の頻度もカーペット条件では座位と臥位の時に高く、リノリウム条件では立位の時に高かった。しかし、両条件とも立位時の平均接触時間は、臥位時の平均接触時間より比較的短いことから、立位時の接触時間は叩いたり、蹴ったりする場合の短い接触が頻繁に行われていると考えられる。

また身体接触時に子どもが使う身体部位は手足をToolにして対象児の腕・脚や体幹を触る頻度が高く、立位の時には腕を引っ張ったり、叩く、蹴るなどの攻撃的な接触が多いことがうかがえる。同時に体幹を使って体幹に触れる接触頻度も高いことから、座位や臥位の時には身体そのものが触れ合うことを楽しむような遊びが展開していると考えられる。さらにカーペット条件の時は親和的な遊びの中での接触頻度が高く、リノリウム条件では攻撃的な遊びの中での接触の頻度が高いことから、床材の状況と子どもの遊びの親和性、接触頻度は互いに影響し合っていることが考えられる。

肌触りの悪い床面では子どもたちはその場所に落ち着いて腰を下ろすことが少なくなる一方で、立ったままこまめにその場所を行ったり来たりする。そのためその場所はますます落ち着きの悪い場所となる可能性が考えられる。立ったままで落ち着きがなければ、他者とじっくり向き合うような遊びは展開しないだろう。その場所に長くどまっても腰を下ろさなければ、動的な遊びになりやすく、動的な遊びには激しさが伴い、親和的な動的活動もある接触をきっかけにいざこざに発展することも少なからず見られた。

カーペット条件で子どもの様子を観察していると、カーペットの毛並みに沿って表面を撫でる子どもがよく見られた。珍しさから芽生えた好奇心かもしれないが撫でることでカーペットの表面の色が変わり刷毛で絵を描くような感覚を味わえるのと、撫でるときの肌触りが良いからであると考えられる。撫でながら床面に吸い寄せられるようにカーペットに横たわり、ゴロゴロと気

持ちよさそうに自分の手足をカーペットに擦りつけながら感触を楽しんでいた。カーペットの心地よさがまさに子どもにそこで寝転がる行為をアフォードしていると考えられる。誰かが寝転がれば、カーペットの上にさらに他児の身体の皮膚などの肌理が現れ、それに引き寄せられるように次から次へと子どもが寝転びにやってくる様子が見てとれた。次にやってきた子どもは先に寝転がっている子どもの身体にピタリと自分の身体をつけて並んで寝転がることも少なくなかった。先に寝転がった子どもの身体が次の子どもを寝転がせるようにアフォードしたと考えられる。寝転がった子ども同士は体幹を使って、背中や腹部に覆いかぶさったり、馬乗りになったり、身体の広い面積を使って他児の身体の肌触りを楽しんでいるようにも見え、他児と触れ合うことそのものが目的のようなくつろいだ雰囲気が見られた。また、だれもいないところを見計らって観察エリアに来て一人で寝転がってくつろぐ子どもも見られた。親指を口にくわえて気持ちよさそうに休むのだが、しばらく寝転がったあと、あるタイミングで起き上がって保育室内の遊びのグループに戻っていく。寝転がること、くつろぐことが気分を変えるきっかけになり、また再び生き活きとして遊びへと復活するのもかもしれない。

保育室内に敷物を敷く際には暖かさや、明るさ、エリアの枠決めなどさまざまな目的を持って、様々なデザインや機能を考えて決定すると思われるが、材質の肌触りが子どもの遊びや人間関係に影響をもたらす可能性があることも大いに考慮すべきではないだろうか。肌触りの良いものには布製のものが多いが、衛生面を考慮して敬遠することもあるようだ。床面の肌触りにはこのような機能があることを知って、積極的に保育環境に取り入れてみることには意味があると考えられる。

本研究の結果は材質の肌触りの良さが子どもの遊びの中での身体接触を増加させる可能性があることを示唆している。

Ⅶ. 本研究の課題と限界

本研究では床面の肌触りに注目しをして、リノリウム条件とカーペット条件での比較を行ったが、厳密に比較するにはさらに空間環境の統制を行う必要がある。今回はできるだけ通常の保育場面での観察を行おうとしたが、たとえば、観察エリアに設置されている棚や棚の中の玩具、子どもが観察エリアの外から持ち込む玩具なども少なからず影響を与えることとなった。また観察日は複数日に渡ったが、保育内容を全ての日程で統一することが困難であった。

参考文献

- 厚生労働省 2011 児童福祉施設最低基準
- 東京都 2012 東京都児童福祉施設の設備及び運営の基準に関する条例
- 世田谷区 2015 世田谷区保育の質ガイドライン
- 世田谷区 2020 世田谷区保育所設備・運営基準解説

- James J. Gibson 1979 The Ecological Approach to Visual Perception, Boston:
Houghton Mifflin Company (邦訳: ジェイムズ・J・ギブソン 著『生態学的視覚論—ヒトの知
覚世界を探る』サイエンス社 1986)
- 山本一成 2019 保育実践へのエコロジカル・アプローチ—アフォーダンス理論で世界と出会う
— 九州大学出版会
- 正岡さち・井上直美・亀崎美苗・田中宏子 2016 幼稚園・保育所における畳の使用実態 島根
大学教育学部紀要(人文・社会科学) 第50巻 131-139
- 宮本文人・岩淵千恵子 2007 学童保育施設における活動機能と平面構成 日本建築学会計画系
論文集 第618号 25-31
- 無藤隆 1997 協同するからだとことば—幼児の相互作用の質的分析 金子書房
- 鯨岡峻 2001 保育を支える発達心理学 関係発達保育論入門 ミネルヴァ書房
- 塚崎京子・無藤隆 2004 3歳児の仲間関係における身体接触 お茶の水女子大学子ども発達教
育研究センター紀要 65-74
- 塚崎京子・無藤隆 2004 保育現場における3歳児の身体接触の変容 乳幼児教育学研究 13
13-25
- 石井富美子 2002 乳幼児期の発達の特徴 石井哲夫・無藤隆 新・保育士養成講座 第3巻
発達心理学 第3章 section4. 社会福祉法人全国社会福祉協議会,120-127
- 山口創 2004 子どもの「脳」は、肌にある 光文社新書
- 正木健雄 2004 脳を鍛えるじゃれつきあそび 小学館

付記

本研究は2016年度常磐短期大学学内課題研究(各個研)の助成を受けている。

謝辞

本研究にご協力いただいたU保育園の園長、及び保育士の先生方、保護者の方々、観察を受け入れてくださった子どもたちに感謝申し上げます。

ネイティブ・イングリッシュの聞き取り練習の試み —Linkingにおける明示的指導の必要性—

MITO Kazushi

要旨

現在日本の大学および短期大学において、教養目的としての英語科目の多くがコミュニケーション能力の向上を重要な目標のひとつとしている。しかしながら高校まで英語を学んできた大学生および短期大学生の英語の聴解力が特に向上しているとは言い切れない。また、何より学習者のリスニングに対する苦手意識は依然として強い。これを解消する為には、日本語の音声的特徴と日本語母語話者の聞き取りにおける慣習性を理解した上で、口語英語に特徴的に現れる音変化を明示的に指導する必要がある。この考察は、筆者が常磐短期大学キャリア教養学科の学生を対象に、英語母語話者の英語（ネイティブ・イングリッシュ）を理解する上で必要と思えるLinking（連音・音連結）の指導を、音声学的なアプローチではなく、英会話の一環として試みた授業報告とその考察である。

キーワード：Linking、明示的指導、機能語

1. 研究の背景

20世紀後半から英語の持つ「国際語」や「世界言語」としての役割が説かれ始めるとともに、外国語としての英語教育（EFL）もコミュニケーション能力向上を目標としたものへと変化してきた。たしかに、外国語としての英語教育においては、正確な発音をすることは必ずしも最重要事項でないだろう。特に英語以外を母語とする話者にとっては英語習得の臨界期を過ぎた場合、完全に英語母語話者（ネイティブ・スピーカー）のごとく発音で会話出来るようになるのは至難の業でもある。しかしながら、それは英語の発音教育はすでに必要ではなくなったという意味ではない。むしろ効果的なコミュニケーションを図るためにはどうしても「明瞭性・通じやすさ（Intelligibility）」を求める英語教育が必要になってくる（清水2011、藤原2015、渡邊2017）。

オーラル・コミュニケーションにおける「通じやすさ」を向上させるためには「聞く」と「話

す」の両方の能力が必要となる。しかし、今年度、授業が遠隔授業で行われたことによる制約もあり、「聞こえなければ話すことは難しい」という基本概念に沿って、特に学習者の「聞く」能力を向上させるための工夫を試みた。

2. 明示的指導の必要性

第二言語や外国語としての英語教育において、発音の明示的指導が有効であることは既に幾つも報告されている。Goto (1971) は、Articulation (アーティキュレーション発声法) の訓練を行えば日本語母語話者もR音とL音を区別して発声できるようになることを報告している。

特にミニマル・ペアを使っての聞き分けでは、内田 (2008) が日本語母語話者が英語を学習する上で重要であると思える音素を選び出し、ミニマル・ペアを使ってそれらを訓練することにより聴解能力が向上したことを報告している。西原 (2016) は大学入学直後の30人を対象にして4ヶ月間の同化、脱落、連結 (Linking) の発音練習をした結果、総合正解率が最終的に22%から64%に上がったことを報告している。Mito (2020) が行った調査¹⁾でも短期大学の学生64人を対象にミニマル・ペアを使った7週間の練習の結果で、正解率が初回に比べて2倍から3倍に上がっている。

Linkingにおける分析や調査の文献も多いが、聴解力を向上する為の段階的過程を具体的に示した報告はあまりない。Linkingの明示的指導を受けた学習者に対するアンケートでは、Mito (2020, 2021) が40人の大学生1年生を対象にCengage のテキストブックとその音声ファイルを利用した練習で、82.5%の学習者から「大変役に立つ」、「かなり役に立つ」という回答を得ている²⁾。

3. 日本語の特徴としての開音節

筆者は明示的指導を始めるにあたり、日本語の特徴としての開音節が英語学習者の英語習得に大きく干渉していることを、まず学習者自身が認識し理解することが重要であると考え。つまり日本語母語話者が英語を聞き取れない大きな理由の一つは、日本語の特徴としての開音節性が干渉して、英語のLinkingが聞き取り難くなるためである (笠原ら2017、福島2013、清水2011)。開音節とは音節が母音で終わる音節のことで、日本語の場合、促音、撥音、長音等の例を除いて音節が全て母音で終わる。この日本語の特徴的な言語の性質が、英語という別な言語に習慣的に持ち込まれることにより、余分な母音を挿入してしまい母語の干渉がおこるのである (笠原ら2017)。

筆者の経験では、殆どの大学・短大での学習者は何となくは知っているが、それがどの様に、そしてどれ程、英語の音変化を聞き取ることの妨げになっているか理解しているものは少なかった。筆者は学習者にこの日本語と英語の特徴的違いを理解させた上で、英語のLinking等の音変化を指導することにしていく。

4. 聞き取り難しい英語の機能語

英語は基本的に閉音節言語である。そしてこの性質が英語の多くのLinkingを可能にしているのである。例えば、子音で終わる単語の後に母音で始まる単語が続いた場合等、前の単語と後の単語が音声的に繋がって、日本語母語話者にとっては、一つの違った単語に聞こえるのである。しかしながら、繋がる前後の二つの単語の両方が、若しくはどちらか一方が長い場合（多音節単語）、殆どの日本語母語話者にとって聞き取りが比較的楽になる。

しかし、問題になってくるのは英語に多く出てくる冠詞、前置詞、接続詞、助動詞、代名詞等の機能語である。機能語の多くは単音節で短い。さらに内容語と違い、口語においては母音が弱音化されることが多く、必然的にストレス（強勢）を置くことも少ないため聞き取り難い。それがさらに前後の単語と連結するのでますます分かり難くなるのである。そこで筆者は日本語母語話者が聞き取りに苦勞すると予測される短い機能語を中心としてLinkingが起こるフレーズを集めた。

5. 会話を目的としたLinkingの明示的指導

フレーズの分け方においては連結の違い等による音声学的な分け方（破裂音+母音、摩擦音+母音、鼻音+母音等）はしなかった。むしろ、良く使われる機能語だけを中心に、英語で会話を試みる際に活用できるようなフレーズを重点的に集めて分けた。つまり冠詞の“a/an”、代名詞の“it”や“you”、前置詞の“at”、“on”、“in”、“up”、“out”、“of”、接続詞の“and”等、頻度が高く短い機能語で頻繁にLinkingしているフレーズである。これらの中にはすでに慣用句的になっているのも多く会話にも使える。文法的に順を追って分類したものではないので、必然的に多くの例文が重複するがそれは発音練習の上では問題ではない。

筆者はそのようなフレーズのグループ別の表を幾つも作って、毎週授業の終わりに繰り返してシャドーイングをした。以下の3つはその中の一部である。（表1, 2, 3）

表1 シャドーイング用クラス配布資料 “a, an”

1. Have a nice day.	7. Get a cup.	13. Pick an apple.
2. Want a fried.	8. (I) made a check.	14. Wait a second.
3. Take a look.	9. Thanks a lot.	15. Hold on a second.
4. (It) took a long time.	10. I am a student.	16. Hang on a minute.
5. Hit a car.	11. That's a girl.	17. Here is a man.
6. (I) got a pen.	12. That's not a question.	18. It was an accident.

表2 シャドーイング用クラス配布資料 “it”

動詞+it	前置詞+it		動+it+副詞等	
1. Get it.	1. Look at it.	16. Out of business.	1. Set it up.	16. Put it off.
2. Got it.	2. Keep at it.	17. (It) ran out of it.	2. Pick it up.	17. Put it in
3. Take it.	3. (I'm) good at it.	18. A lot of.	3. Pack it up.	18. Fill it in.
4. Have it.	4. (It's) on it.	19. Think about it.	4. Keep it up.	19. Fill it out.
5. Has it.	5. (It's) in it.	20. Don't worry about it.	5. Put it up.	20. Take it out.
6. Make it.	6. Think of it.	21. know about it.	6. Make it done.	21. Check it out.
7. Made it.	7. (I'm) aware of it.	22. Talk to me about it.	7. Put it down.	22. Find it out.
8. Do it.	8. (I did it) because of it.	23. Tell me about it.	8. Write it down.	23. Try it out.
9. Eat it.	9. (I did it) instead of it.	24. (I) heard about it.	9. Shoot it down.	24. Tried it out.
10. Bring it	10. (I'm) sick of it.	25. (Do) something about it.	10. Take it down.	25. Send it out.
11. Ring it.	11. (I) heard of it.	26. Forget about it.	11. Get it done.	26. Hand it out.
12. Put it (there).	12. (I'm) proud of you.	27. What about it?	12. Take it easy.	27. Let it go.
13. Ate it (all)	13. Get rid of it.	28. I go with it.	13. Make it better.	28. Let it be.
14. I need it	14. (It's) part of it.	29. (I'll) deal with it.	14. Make it happen.	29. Heard of it.
15. I like it.	15. All of it.	30. Do without it.	15. Cut it off.	30. Build it up

表3 シャドーイング用クラス配布資料 “you”

t+you		d(z), θ+you		k+you	sh+you	p+you
1. Hate you	14. Kept you	1. Told you	14. Could you	27. Kick you	24. Miss you	33. Keep you
2. Meet you	15. At you	2. Hold you	15. Find you	28. Break you	25. Kiss you	34. Help you
3. Catch you	16. Lift you	3. As you	16. Found you	29. Pick you	26. Pass you	35. Ship you
4. Caught you	17. That you	4. Paid you	17. Stand you	30. Make you	27. Wish you	36. Wrap you
5. Eat you	18. Beat you	5. Did you	18. Read you	31. Take you	28. Wash you	
6. Cost you	19. Shut your	6. Lead you	19. Send you	32. Thank you	29. Brush you	
7. Get you	20. Let you	7. Is your	20. Spend you	33. Check you	30. Push you	
8. Got you	21. Cut you	8. Feed you	21. Judge you	34. Ask you	31. Makes you	
9. Hurt you	22. Watch you	9. Hide you	22. Change you	35. Pack you	32. Rush you	
10. Hit you	23. About you	10. Has you	23. With you	36. Wake you		
11. Sent you	24. But you	11. Because you				
12. Put you	25. What you	12. Called you				
13. Teach you	26. Didn't you	13. Would you				

6. ネイティブ・スピーカーの英語を聞き取る練習

キャリア教養学科のキャリア・イングリッシュⅣでは、後期全15週からなる授業の内、初めの10週はアメリカの小学生用学習動画やNational Geographics社の児童教育用YouTubeを使ったりスニング練習をした。

終わりの5週はアメリカ在住の英語母語話者の方々にオンラインでクラスに参加して頂いて会話の練習を試みた。会話の練習では授業で使用しているGoogle Meetに、一回の授業につき一人ずつアメリカから参加して頂いて、あらかじめ週ごとに決められたテーマに従って日本の学生と直接話して頂いた。アメリカからの参加者は全員ボランティアでの参加で、20歳から24歳までの4年制大学の現役学生及び卒業生。専攻は様々で今まで英語の教育には特別携わった方はいなかった。参加にあたっては、出来るだけ日頃使っている自然な英語を自然なスピードで話すことをお願いした。アメリカからの参加時間は毎回約60分である。日本からの参加者はキャリア教養学科10名⁴⁾の2年生。以下が基本的な授業の進行である。

- ① 授業の前に、その週のテーマに従って日本の学生が話す内容をそれぞれ準備してくる。要求はしていなかったが、殆どの学生が英作文を準備していた。以下がそのテーマ。

テーマ① (2020.12.10) : 自己紹介・家族について

テーマ② (2020.12.17) : 趣味について

テーマ③ (2020.12.24) : 食べ物につて

テーマ④ (2021.01.07) : 学校や友達について

テーマ⑤ (2021.01.14) : 自由ディスカッション (会話レッスン)

- ② アメリカ人参加者が入ってくる前に、日本の学生が最終準備をする時間を取る。必要に応じて講師が質問を受けたり、テーマの話をしたりする。(約20分)
- ③ アメリカ人参加者が入ってくる。自己紹介も含めて短い話をして頂く。その後日本の学生から質問を受ける。講師は司会、及び必要に応じて通訳をする(約5分)
- ④ 日本の学生が一人ひとり順番に、その週のテーマに従って準備してきた話をする。その後、アメリカ人参加者がそれぞれの学生に2～3個の質問をする。必要に応じて講師が通訳にはいる。日本の学生は個人が話す時間以外も全員参加して他の学生達の会話を聞いている。(一人約3～5分)
- ⑤ アメリカ人参加者に退出して頂き、講師を中心に反省会をする。残った時間で発音練習のシャドーイングをする。(約20分)

7. 疑問文を聞き取る為の集中練習

予測できたことだが、英語母語話者との授業を始めてみると、学生たちは英語母語話者の質問をあまり理解できなかった。例えばごく簡単な質問でもアメリカ人参加者が尋ねると

“How did you do that?” を “haudyududa” というように、そして “What are you doing?” は “wadayadoin” のように、さらに “What is it?” は “wadiz “ のようにごく自然に発音すること等が日本の学生にはなかなか聞き取れ無いのである。

アメリカ人参加者からすると、日本の学生の言っていることが良く聞き取れないこともあって、毎回このような質問をしてくる。その都度、筆者が通訳するわけだが、毎週ほぼ同じような疑問文であっても学生達の聴解力の向上はあまり見られない。それで、最後の授業に典型的で頻度が高いと思える、疑問詞を伴う疑問文を50例集めて(表4)、それだけのリスニング練習をアメリカ人参加者と一緒に90分間行った。これは、もともとのレッスン・プランではなかったが、どこかに集中して練習することは効果的であると思い実行した。

疑問詞は機能語の分類ではではないが、これらの短い疑問文は、ほぼ慣用句的に使われているものも多く、Linkingも多く発生しているため、口語英語の発音練習用の教材として効果的であると思える。以下がその疑問文の表と授業の進行課程、そして練習結果である。なおこの最後の授業だけはアメリカ人参加者は初めから90分間参加して頂いた。

表4 疑問詞を伴う疑問文50例 (赤い文字がFlappingを起こし、青い単語がLinkingを起こしている³⁾)

《一般動詞》	《Be 動詞》
<p>What 現在形</p> <p>1. What do you do (now)? 2. What do you think (about it)? 3. What do you say? 4. What do you call this (in Japanese)? 5. What do you mean (by that)? 6. What do you want? 7. What do you want to do?</p> <p>What 過去形</p> <p>8. What did you do? 9. What did you think? 10. What did you say? 11. What did you mean? 12. What did you get?</p> <p>How 現在形</p> <p>13. How do you do? 14. How do you do that? 15. How do you say this? 16. How do you like (your coffee)? 17. How do you find it? 18. How do you feel (about it)? 19. How do you make it? 20. How do you want (to pay for it)? 21. How do you get there?</p> <p>How 過去形</p> <p>22. How did you get that? 23. How did you do that? 24. How did you find it? 25. How did you make it?</p>	<p>あなたは(今)何をしますか? それについて どう思いますか? 何と言いますか? これを何と呼びますか? それは どういう意味ですか? 何が欲しいですか? 何をしたいですか?</p> <p>何をしましたか? どう思いましたか? 何と言いましたか? どういう意味ですか? 何を手に入れましたか?</p> <p>どうしますか? どうやってそれをしますか? これはどう言いますか? (あなたのコーヒー)はどうですか? (あなたのステーキ)はどうですか? (それについて)どのように感じますか? どうやってそれを作りますか? どのように(それを支払)たいですか? どうやってそこに着くのですか?</p> <p>どうやって手に入れたのですか? どうやってそれをしましたか? どうやってそれを見つけましたか? どうやって作りましたか?</p> <p>What</p> <p>1. What is it? 2. What is this? 3. What is that? 4. What is that for? 5. What's going on? 6. What's up? 7. What was it? 8. What are they? 9. What are those? 10. What are you doing? 11. What's the matter?</p> <p>How</p> <p>12. How's it going? 13. How far is it? 14. How big is it? 15. How was it? 16. How are you doing?</p> <p>Where</p> <p>17. Where are you? 18. Where are they? 19. Where is he? 20. Where are you going? 21. Where is it coming from?</p> <p>Who</p> <p>22. Who is it? 23. Who's that? 24. Who are you? 25. Who do you want to talk to? (一般動詞)</p> <p>それはなんですか? これは何ですか? それは何ですか? それは何のためですか? 何が起っているのですか? どうしたの? それは何でしたか? それらは何ですか? それらは何ですか? 何をしていますか? どうしたの?</p> <p>調子はどうですか? どこまでですか? どれくらいの大きさですか? どうでしたか? 調子はどう?</p> <p>どこにいますか? どこにありますか? 彼はどこにいますか? どこに行きますか? どこから来たの?</p> <p>それは誰ですか? それは誰ですか? あなたは誰ですか? 誰と話したいですか?</p>

＜授業進行＞

Stage 1 : 授業前に前もって疑問詞を伴う疑問文50例をアメリカ人参加者に送り、基本的にその構文どおりか、その構文を使って短い質問するようお願いする。この時点では日本の学生にはこの例文を見せない。授業が始まってアメリカ人参加者があらかじめ用意した50の質問例（表4）にしたがって日本の学生に1人3問ずつ順番に質問をしていく。疑問文は出来るだけ一人ひとり違う質問をしていただく。日本の学生は質問の内容に答えるのではなく、何と聞かれたかを答える。必要に応じて講師が通訳に入る。この時点で日本の学生の聞き取り正解率は37.5%（表5）。

Stage 2 : その後、同じ50例文を日本の学生にも送信し、さらに全員と例文を画面共有する。そこで講師はアメリカ人参加者が使用したばかりの疑問文例の一つひとつ示しながら発音し、日本の学生がそれをシャドーイングする。シャドーイングはスロースピードと自然な速度の二種類でやる。この後、もう一度アメリカ人参加者が全員と同じような質問をすることを伝えて、10分間の自習時間を与える。

Stage 3 : 10分後に一回目と同じように、アメリカ人参加者が日本の学生に一人ずつ質問する。二回目は質問した後、その都度画面共有して使用した例文（疑問文）を示す。日本人参加者は自分がアメリカ人参加者と話している時は例文を見てはいけませんが、他の学生がアメリカ人参加者と話している時は、例文を見ながらどの様に発音しているかを聞いて学習する。二回目の正解率は83.3%（表5）。

表5 聞き取り練習結果表⁴⁾

	学生1	学生2	学生3	学生4	学生5	学生6	学生7	学生8	学生9	学生10	正解率
1回目	1/3	3/3	1/3	0/3	2/3	0/3	1/3	1/3	?*	不参加	37.5%
2回目	3/3	3/3	3/3	3/3	3/3	2/3	3/3	3/3	?*	不参加	83.3%

*:ネット環境が悪く評価対象にならないと判断

8. 一回の授業時間（90分）内の始めと終わりの正解率が37.5%から83.3%に大きく上がった。その理由として考えられるのは、日本人参加者は尋ねられたことに英語で回答する必要がなく、また質問内容を日本語に訳すのでもなく、単純に何と尋ねられたかを、与えられた文章例の中から選択して当てるといふ、比較的単純な練習であったからであろう。筆者の考えではスマートフォンを使う事の多い学生にとって、授業もスマートフォンで参加しながら、クイズ感覚で学習できたのではないかと予想する。同時に、正解率が上がっていく様子がゲーム感覚で楽しめたこと

で、「楽しかった」という感想が多かったのではないかと思う。さらに、学生達にとっては始めにネイティブ・スピーカーの質問が聞き取れなかった実感から学習意欲が高くなり、集中していたことも理由であろう。このような、練習はオンラインでも容易にでき、なおかつ効果的であると思える。

9. 学習者による感想

後期授業の目的の一つである聴解力の向上は、最終日の授業結果からみて、ある程度の成果はあったと判断できる。筆者は後期課程が終わった時点で、学習者達に最終日の授業内容を中心に自由に授業に対する感想を書いて頂いた⁵⁾。

英語の学習も含め、基本的に言語の習得には時間がかかる。全てオンライン⁶⁾ 授業という特殊環境の中にあっては、学習効果を上げることも大切であるが、筆者としては、学習者達に少なくとも学習の方法を学び、卒業後も意欲をもって学び続けて頂きたいと思うので、その気持ちを知りたかったのである。以下に学習者の感想文を内容別に分類してみた。回答者は履修者全10名である (表6)。

表6 学習者の授業に対する感想のまとめ

英語(学習)に 対して	好きになった 楽しかった 良かった もっとしたい 必要と思う 助かった	7人
	上達した	3人
良かった点	添付音声ファイル	2人
	ネイティブ・スピーカーと話せたこと	3人
	今まで習わなかった発音 (Linking や Flapping 等) が理解できたこと	3人
	自然な英語、口語英語、日常英語、短い文 (慣用句) が多かったこと	8人
	色々な種類の疑問文を練習できたこと	1人
気が付いた点	英語が読めても聞こえないこと	2人
	何故今まで YouTube が理解出来なかったか	1人
難しかった点	英語を話す速度が速い	2人
	時制の区別	4人
要請したい事	先生と話す機会	3人
	対面式授業	4人

注) 一人が複数の意見を答えている。ただ「好きになった」や「楽しかった」等の感情表現は繰り返されても一人で計算。

10. 結果と考察

感想文で多かったのは、英語が以前よりも「好きになった」「楽しくなった」「もっと学習したい」「上達した」等の感想である。筆者は特に最後の授業に対する感想を中心に書くことをお願いしたが、ほぼ全員がその前から練習していたLinking等の練習に使った短いフレーズ（表1、2、3）の練習が良かったと述べている。

日本で教えるALT（Assistant Language Teacher）や、日本の大学にいる英語圏からの留学生は、少なからず日本人が話す英語（カタカナ英語）に慣れているので、聞くときも話すときも、日本語母語話者に合わせて会話をすることが多い。しかし、日本の学生が実際に海外に行ってみると、殆ど聞き取れなかったという例は多い。また、YouTubeが広く利用されている現在、YouTuberの英語が聞き取れないという学生も多い。今回のクラスからもそのような感想があった。

始めに述べたように、音声学の解説書や日本語母語話者の言語習得傾向を分析した文献は幾つもあるが、コミュニケーション・イングリッシュを目的とした発音の段階的指導書は殆どない。勿論、音声の正確さ（Accuracy）を求めるならばフォニックスから徹底的に練習していく必要もあるかもしれない。

しかし、たとえ完全な英語が使えなくても、もしオーラル・コミュニケーション能力向上のための通じやすさ（Intelligibility）を目指すならば、まずそれを干渉している大きな原因の一つに日本語の「開音節性」があることを学習者に理解させる必要がある。次に、日本語母語話者が苦手とする英語の短い機能語を中心に、それらが自然にLinkingを起こしている英語母語話者の口語英語を、典型的な例を多くあげながら明示的に指導する必要があると思う。

今回の研究のなかで具体的に調査出来たのは疑問詞文を使った練習結果だけであった。筆者としては、これからはさらに他の文章例での練習結果も調べていきたい。またセメスターや年度の初めと終わりで学習者の聴解力が、実際どの程度向上するかの具体的なデータを取りながら、英語の音変化における明示的指導と実践的な口語英語能力の向上ための研究を続けたい。

注

- 1) 千葉県C短期大学の学生約60人を対象に、一週間に一度10～15分程度の練習を7週間行った。静かな教室環境で比較的ゆっくりとした発音で行った結果ではあるが、10種類の/r/と/l/のペアを使っての初回の28%～58%の正解率が、最終回に89%～100%に上がった。
- 2) 東京M大学の約40人を対象に、15週間行なった練習に対するクラス履修者へのアンケート調査。大学で既に使用しているリスニング教材のスク립トにFlapping, Linking 及びReductionのそれぞれを赤、青、緑でカラーコードした自作の教材を使った。評価は4段階の ①殆ど役に立たない、②ある程度役に立つ、③かなり役に立つ、④大変役に立つ。
- 3) このクラスでは前期においてFlappingに関する解説と練習を既にしてある。その時示した

Flappingは“Word-internal Flapping”で開音節とは直接関わらないが、その後Linkingを説明する時にはFlappingとLinkingがどの様に繋がるかを示す必要があると思える。

- 4) 履修者10名の内、オンライン授業参加者は毎週の平均で7～8名だった。最終日はまとめのレッスンをすると告知したが、それでも1名だけインターネットが繋がらず結局9名での授業になった。ただ、最後の授業感想は10名全員提出した。
- 5) どちらかと言えば、機械的な雰囲気強いとも思えるオンラインコースが終わった直後に、更なる機械的な選択形式のアンケート調査はあえてしなかった。また、質問形式のアンケートだと、回答者が質問者側の意図と期待が読み取れるので、期末試験の時期に記名式でのアンケート調査を実施しても、履修者からの正直な回答は得にくいと思えた。
- 6) Google MeetにはZoomのようなBreakout Sessionの機能がないこともあって、グループ・アクティビティーを含めて授業形態における限界があった。

引用文献

- 1) Goto, H., 1971 “Auditory perception by normal Japanese adults of the sounds "l" and "r"”, *Neuropsychologia*, Vol. 9, 317-323
- 2) 内田浩樹、2008「日本語母語話者が訓練すべき英語の音素：発音が聴解分野にもたらす効果」『鳥取環境大学紀要』、6号39～48頁
- 3) 西原真弓、2016「英語の聴解能力向上に効果的な音変化現象の発音指導」31～48頁
- 4) 清水あつ子、2011「国際語としての英語と発音教育」『日本音声学会』15巻1号44～62頁
- 5) 藤原愛、2015「共通語としてのコア (Lingua Franca Core) を考える」『明星大学研究紀要』51号79～87頁
- 6) 渡邊真由美、ケビン・マクマナス、2017「発音訓練が英語学習者にもたらす変化：明瞭性 (Intelligibility) の高い英語発音を目指した授業から」『常磐国際紀要』第21号41～56頁
- 7) Mito, K., 2020「オーラル・コミュニケーションにおける発音指導の試み—ミニマル・ペアを使ったシャドーイング演習—」『千葉明星短期大学研究紀要』第40号111～123頁
- 8) Mito, K., 2020「FlappingとLinkingの明示的指導：大学一般教養におけるコミュニケーション・イングリッシュ・クラス」『関東甲信越英語教育学会第44回オンライン研究大会』
- 9) Mito, K., 2021 “Explicit Listening Strategy for Japanese English Learners: Supplemental exercises using World Link” Meisei University ISC Professional Development Forum
- 10) 笠原園子、大倉直子、2017「日本語母語学習者に対する視覚的英語リズム指導法の効果—母音挿入・添加の排除と弱母音の習得—」107～122頁
- 11) 福島彰利、2014「日本人英語学習者に見られる音連結の欠如」『甲南大学教職教育センター年報・研究報告書』21～28頁

教養教育の行方（序論）

Consideration about the course of cultural
education(introduction)

李 精

はじめに

このようなエピソードがある。それは賢人の集うダボス会議で米国の大手企業の経営者が大学の教授に対して「〇〇大学はもっと即戦力となる学生を送り出してほしい。」との要望を出したところ、教授は「即戦力を求める会社は、後に技術が陳腐化した時、その社員を追い出しかねない。そのような企業に私は大切な卒業生を送りたくない。」と答えたというものである。このエピソードはいみじくも「教養教育」の重要性を示唆していると筆者はとらえている。

教養教育を考えるにあたって、1つの基点となるのは1991年6月の大学設置基準の大綱化（＝改正）である。大綱化の謂は「規制緩和（ないし規制撤廃）」「自由化」であり、それまでの一般教育と専門教育の区分、また一般教育内の科目区分（一般「人文」「社会」「自然」、外国語、保健体育）が廃止された。廃止後、各大学はカリキュラムを自由に編成することが可能となった¹⁾。しかしその一方で、各々の教育研究活動は各大学が自主点検をし、評価を行うことが求められ、その流れは現在まで続いている。大綱化の中で「教育課程の編成にあたっては、大学は、学部等の専攻に係る専門の学芸を享受するとともに、幅広く深い教養及び総合的な判断を培い、豊かな人間性を涵養するよう適切に配慮しなければならない」と謳われたわけであるが、その意に反して教養教育の軽視、風化が進んだといわれている。清水の調査²⁾によれば、カリキュラム改革にあつて、従来の（総単位数）－（一般教育科目数）＝（専門教育科目単位数）、から（総単位数）－（専門教育科目数）＝（一般教養的科目数）（下線は筆者）へとの図式の変化が明確に現れ、従来の一般教育科目等の科目の著しい縮小傾向もしくは軽量化傾向が認められたという^{3) 4) 5)}。皮肉にも「大学人の見識を信じるものである」という大学審議会の表明に逆行する現象が現れたことになる⁶⁾。

2021年2月15日受付

LEE Sei キャリア教養学科・教授（会計学）

今日「反知性主義」という言葉を使い相手を非難するように⁷⁾、現代では教養を含む知性が軽んじられる傾向もあり、教養を基盤とする知性の後退が見られる。

こうした状況下にあつて、大学は知性の砦としての機能を取り戻さなければならない。高等学校進学率は98.8% (平成30年度) に達しており、その意味で実質的に高等学校は義務教育化している。かつての高等学校でのエリート教育、教養教育を期待することはもはやできなくなっているといつてよいであろう。専門知 (学術知) と教養を同時に提供しなければならないのが大学としての今日的な役割であろう^{8) 9)}。

大学設置基準の大綱化後「一般教育」という用語は姿を消し¹⁰⁾、代わつて「教養教育」という言葉が使われるようになったが、その外延は必ずしも明らかではない。

「教養」を身につけるといつた時、一般的にはおそらく「知識量を増やすこと」という1つのとらえ方があろうが、そうであればこれは量的な問題になる。現在書店に行くと「教養としての〇〇学」という題名の書物があちこちで目につくが、これらを読みこなせば教養がついたことになるのか。それによつて知識量を増やせばよいのか。「教養教育」における「教養」はそういう類のものであろうか。単に量的問題に帰する概念であらうか。

小稿ではこうした動き・意識を踏まえ、「教養」概念および「教養教育」のこれからの行方を考察する序論とする。

I 公的な教養論

1991年の大学設置基準の大綱化後、教養教育に影響を与える変節点が現れた。それは1995年に発生した地下鉄サリン事件である。この事件により、大学を出た人間にもかわらず「教養のない行動をしてしまう」という実行犯等を非難する空気が世間に醸成された。これを契機に教養教育を見直そうという動きが現れた¹¹⁾。そこには公的また私的な多くの提言が見られるが、本稿では公的に代表的と考える2つの提言をまず取り上げ、その概要を示す。

1. 2002年 (平成14年) 2月、中央教育審議会『新しい時代における教養教育の在り方について (答申)』

20ページにわたる大部の答申である。

「第1章 今なぜ「教養」なのか」の中で次のように述べている。

(前略) このような時代においてこそ、自らが今どのような地点に立っているのかを見極め、今後どのような目標に向かって進むべきかを考え、目標の実現のために主体的に行動していく力を持たなければならない。この力こそが、新しい時代に求められる教養であるとする。我々は、このような前提を踏まえながら、歴史的な転換期・変革期にあつて、一人一人が自らにふさわしい生き方を実現するために必要な教養を再構築していく必要がある。

これを図式化すれば、「立地点→目標設定→主体的行動→その力（＝新しい時代の教養）をもつ」とまとめられる。新しい時代の教養は「古い時代の教養」ではなく、新たな視界を切り開くことが企図されている。

続く「第2章 新しい時代に求められる教養とは何か」では次のように述べられている。

教養とは、個人が社会とかかわり、経験を積み、体系的な知識や知恵を獲得する過程で身に付ける、ものの見方、考え方、価値観の総体とすることができる。教養は、人類の歴史の中で、それぞれの文化的な背景を色濃く反映させながら積み重ねられ、後世へと伝えられてきた。人には、その成長期段階ごとに身に付けなければならない教養がある。それらを、社会での様々な体験、自己との対話を通じて一つ一つ身に付け、それぞれの内面に自分の生きる座標軸、すなわち行動の基準とそれを支える価値観を構築していかなければならない。教養は、知的な側面のみならず、規範意識と倫理性、感性と美意識、主体的に行動する力、バランス感覚、体力や精神力などを含めた総体的な概念としてとらえるべきものである。

この記述は教養は何らかの知識というのではなくある種の姿勢であり価値観の総体であるとしている。そしてそこには段階的な獲得があることを示し、それをどう構築していくべきかについて示唆を与えているといえよう。

上記の記述を受けて、次の5つの「力」等を見つめることを提言している。

- ・ 社会とのかかわりの中で自己を位置付け律していく力や自ら社会秩序を作り出していく力。
- ・ グローバル化を意識し、伝統の理解や文化、歴史等に対する理解を深め互いに尊重し合うことのできる資質・態度。外国語で的確に意思疎通を図る能力。
- ・ 科学技術の倫理的課題や、環境問題を含めた科学技術の功罪についての正確な理解力や判断力。
- ・ 普遍的な教養を身に付ける礎となる国語の力。
- ・ 「修養的教養」としての生活文化や伝統文化の価値を見直す。

ここでは教養は各種の「力」を獲得していく「まなざし」としてとらえている。

これに続いて第3章では「どのように教養を培っていくか」についての提言がなされている。

2. 2010年（平成22年）4月、日本学術会議『21世紀の教養と教養教育』

これは藤田英則（国際基督教大学教養学部教授）を委員長とする14名の大学教員から構成され

る分科会の提言である¹²⁾。

最初の要旨として以下の記述がある。

(前略) 現代社会は、人間、自然および社会に関わる科学と技術の際限のない発展を通じて膨大に集積され、かつ、たえまなく増大する「知」に媒介されて存在し、活動している。このような「知」の増大は、「知」のはげしい専門分化と体系の不透明化をともなっているが、人類が直面する現在の問題を認識し、未来の方向を模索するための総合的な「知」のあり方こそ、いま、強く求められている。21世紀の世界に展望を拓くために、人間、自然および社会に関わって人類が共有しなければならない「知」とは何か、「知」の専門分化と膨大な発展をその根本において理解しうる基礎的な「知」とは何か。全分野を包摂する学術の地平において、これをとらえる試みが必要とされている。21世紀のリベラル・アーツの創造とは、そのような課題である。… (中略) …「知の創造」の基盤となる教養として何が重要か、その形成という点で、大学教育、とりわけ教養教育に期待されるものは何かについて提言することである。

このようにまず提言の作成の背景を述べ、次の2節で「現状及び問題点」を指摘した後、3節で提言の内容を示している。その内容を概観する。

(1) 現代社会の諸要請に対応しうる教養および教養教育の課題

- ①グローバル化時代の特徴と課題
- ②メディアの地殻変動に対応する教養の再構築 (本論では「メディアの地殻変動と知識基盤社会の諸要請」)
- ③知の地殻変動に対応しうる教養の再構築 (本論では「知の地殻変動と「知」の再編・再構築」)
- ④市民社会の課題と市民的教養の形成
- ⑤現代社会の教養と教養教育の課題

(2) 教養教育の充実と教養の再構築に向けて

- ①21世紀の教養教育の課題
- ②21世紀に期待される教養：学問知・技法知・実践知と市民的教養
- ③大学教育のカリキュラム編成の課題

II 「教養」の定義

前節では公的な教養論を概観したが、ここでこの議論、また後の議論の前提となっている「教養」¹³⁾の概念を3つの視点(定義)から整理してみたい。

1. 辞書・事典による定義

まず辞書の定義から。

『広辞苑』（Web辞書，2020年）によると、「（1）教養育てること（2）（cultureイギリス・フランス Bildungドイツ）学問・芸術などにより人間性・知性を磨き高めること。その基礎となる文化的内容・知識・振舞い方などは時代や民族の文化的理念の変遷において異なる。」としている。

『大辞林』（Web辞書，2020年）によると、「（1）おしえそだてること。（2）社会人として必要な広い文化的知識。また、それによって養われた品位。（3）〔英culture;（ドイツ）Bildung〕単なる知識ではなく、人間がその素質を精神的・全人的に開化・発展させるために学び養われる学問や芸術など。」としている。

『大辞泉』（Web辞書，2020年）によると、「（1）教養育てること。（2）㊦学問、幅広い知識、精神の修養などを通して得られる創造的活力や心の豊かさ、物事に対する理解力。また、その手段としての学問・芸術・宗教などの精神活動。㊧社会生活を営む上で必要な文化に関する広い知識。」としている。

漢語としての「教養」は漢籍の古典に由来するものであり、元の意味としては「教育」の意味に近い。したがって、各辞書の（2）以下の定義はcultureやBildungに影響されての定義ということができよう。（1）の定義は共通しているが、これを教養とすると「教養教育」は「教養育てることの教育」すなわち「教育の教育」となり同語反復となってしまふ。したがって後に検討する「教養教育」は（2）以下の定義をあてはめたものである¹⁴⁾。

次に事典による定義・説明を1つ上げる。

『日本大百科全書（ニッポニカ）』（Web辞書，2020）によると、「人間の精神を豊かにし、高等円満な人格を養い育てていく努力、およびその成果を指す。とかく専門的な知識や特定の職業に限定されやすいわれわれの精神を、広く学問、芸術、宗教などに接して全面的に発達させ、全体的、調和的人間になることが教養人の理想である。教養はとくに専門的、職業的知識を意識した場合、「一般教養」と表現されることがある。教養ということばの原語である英語やフランス語のcultureがラテン語のcultura（耕作）からきていることからわかるように、土地を耕して作物を育てる意味だったものを「心の耕作」に転義させて、人間の精神を耕すことが教養であると解されている。その「心の耕作」cultura animi という表現を初めて用いたのは古代ローマのキケロである。心を耕して豊かになるための素材は、時代や社会によって異なって展開されてきたが、ヨーロッパでは古代ギリシア・ローマ的な教養の概念が受け継がれてきている。ギリシアでは精神と肉体が調和した全人的教養人が理想とされ、そのために学ぶべき知識が学科目として提示され、それがやがて自由七科へと発展、継承されていった。古代の教養の概念はルネサンス人文主義によみがえり、さらに18世紀後半にドイツの新人文主義運動のなかで、古典文化の精神を学び直し、それを新たに創造、展開し直すという形でとらえ直された。しかし、教養は古典的、学問的に偏り、それ自体が目的となるきらいがあるため、科学・技術が急速に発達し、社会生活

も大幅に変化した現代では、教養の新しい内容が求められている。〔諏訪内敬司〕としている。

ここにおいては辞書が示す「教養育てる」の意は見え、辞書の(2)~(3)の意味に相当する定義・説明になっている。精神の発達論として古代ギリシャ・ローマ時代を起源としてその後15世紀のルネサンス~18世紀後半のドイツ~現代へと受け継がれていく姿が説明されている。限定された教養(=一般教養)ではなく広範囲にわたる分野との関係、さらに肉体をも含む関係性の中での全人的教養が歴史の流れの中で生まれたことが示されている。

2. 語用論としての定義

辞書または事典による定義はコンテキストから離れて語や文の意味を扱う意味論からの定義であるのに対して、コンテキストを考慮したなんらかの意図を含んだ語用論としての定義がある。これは哲学の中に日常言語学派という流れがあり、基本的なものの考え方であるとされている。端的に言えば、ある言葉が社会でどのように使われているかを考える視点からの定義である。

ここでの定義を挙げると枚挙に暇がないほどの「論者」が現れることになり、ここに「教養」の定義が百家争鳴の様相を呈することになるのである。辞書・事典の一意的な定義から距離が近いものから遠いものまで様々であるが、その理由は教養に対する価値観がまちまちであるためである。したがって、この中で教養の定義を一意的に収束させることは困難である¹⁵⁾。

3. オペレーショナルな定義

オペレーショナルな定義とは、あることをこのようにすればこうなるという操作的な概念としての定義である。これは「制度上の教養」といってもよいもので、先述の公的な教養論にも見られるような概念のとらえ方である。

教養とは本源的に組織によってではなく、個人によって意識され望み、選び取られるものであるが、教養教育の場では組織的に取り上げられ、「基準化」されていく。以下では実際の日本の大学教育上の例を2つ取り上げる。

東京大学教養学部の基礎を作った人物として南原繁¹⁶⁾、矢内原忠雄¹⁷⁾がいるが、ふたりは協働して次のような教養のとらえ方を基に東京大学のそして日本の新制大学の戦後の「教養教育」の礎を築いた¹⁸⁾。

南原は「普遍的な知性」が教育の一番根底にあり、それを踏まえての自由な教育を提唱している。そして旧制高校的な教養が「教養主義」に墮落したものとして退け、新制大学の「一般教養」ないしはリベラルアーツ教育が人類的価値を生み出すものととらえた¹⁹⁾。

教養について触れた記述・発言をいくつか挙げてみよう。

第二に、学問の研究は普遍的教養の基礎の上に、それ自身ひとつの中心を持たねばならぬということである。そのいずれを取って見ても、さながら一つの宇宙であり、そのうちには

無限の問題と秘密が蔵されている。学問の業は、あれやこれやの知識を断片的に掻き集めることではなく、一つのこと深く徹することによってなければならない。

それは一生を賭けてもなお足らず、古来有名無名のいかに多くの人々が真摯な努力を、これに傾け来たったことか。人類が今日の文明と驚くべき進歩を遂げ来たったのもその賜物にほかならぬ。諸君も大学3年の間に、能うかぎり専門的研究に従事し、少なくともこれが基礎的知識を身につけることなくしては、出でて社会人としても完成し能わないであろう。

しかし、重要なのは、それらは全体につながる有機的部分であって、大学における学問研究の方法は、一切の学問の全体的連関についての正しい認識から生まれるということである。諸君は常に自己の専門とするところが全体の中で占める位置を知り、常に全体との調和ある構造に結びつけることを心がけねばならぬ。これは一般的にいて、高い教養の問題である。特殊の研究にのみ従事して、普遍的教養という大事な仕事を怠るがために、かえって自己の専門の学に対する興味と自信を失い、学徒本来の使命をも没却するに至るのである²⁰⁾。

このことは、個々の科学的真理をどこまでも探求し追求すること自体ではなくして、むしろすでに知られている知識を各分野、さらには全体にわたって総合し組織化し、以って時代の到達した知識の水準と文化の特質を理解せしめることである。これは将来いかなる専門家や職業人となるにしても、およそ時代に生きんとする人間としての学生一般に対してなされるべきことである。かれらはそれによって生きる社会と世界に対する自らの精神態度を培うことができ、また将来の専門的研究に対する一般的基礎を獲得することができるであろう。他方にこれが教育に携わる者の役割は、おのおのが一個の科学者・研究者としてよりも、あるいはそれと同時に、言葉の正しい意義においてのプロフェッサー（教授）たることである。かれらはまず自らが真に教養された人間であって、人生と世界についての確固たる精神と目標を持つことが要求せられるであろう²¹⁾。

これは大学の理念・大学とは何かということに関連するが、大学というのはむかしのように専門の、職業的の、学問の研究と教授だけでいいのか、それともこういう時代ですから教養というものをになう—どこの大学でも戦後はそうなったけれど—それでもなおかつ専門と教養がどの程度の比重をもつかという問題があるのではないですか。スペインのオルテガなどは「教養が大学の本質だ」というくらいだ。これは少し無理だと思うが、もちろん、その教養というのは多少専門的なものをいれての話だと思いますが、そういう意味で教養というものを単なる段階的なものとしてばかりでなく、大学の本質として考えていいのではないかという一つの試みですね²²⁾。

こうした文章・発言から窺えるように、南原自身、旧制高校のエリート教育を受けいわゆる「教養主義」の空気を吸った人間であったが、そこから一線を画した新時代の異なる専門分野を総合する力としての教養を軸として「教養学部」の創設にあたったのである。いわば知の構造化を図ったというべきものである。そして「(前略)まさに大学の組織のなかにあって、他の諸学部との内的関連において、むしろ全学の基礎をなす学部である」とした²³⁾。

一方、矢内原はアメリカに赴き、各地で「一般教養」の状況を視察したのち日本に戻り、その知見を参考に新たに学部の後期課程として「教養学科」を創設し、諸外国の歴史・経済・政治・文学などの地域的な総合研究、そして国際関係論・文化人類学・人文地理学・科学史・科学哲学・西洋古典学・比較文学などの新たな学問分野を置いた。矢内原も南原と同様、旧制高校の大学予科的な位置づけを改めることに力を尽くした²⁴⁾。

最近の事例としては2004年度に全国初の公立大学法人として開学した秋田の国際教養大学の例がある²⁵⁾。大学の理念として「国際的に活躍できる人材の養成」が掲げられたが、その意図するところは英語による卓越したコミュニケーション能力と豊かな教養を身につけた実践力のある人材を育成し、国際社会と地域社会に貢献するというものであった。英語の能力の伸長は今のグローバル化の世界で即戦力となる人材を意識し、他方実利的な学問だけでなく懐の深い人材を養成することに力点を置いている。大学名に含まれている「国際教養」は極めて新しい概念である。初代の理事長・学長であった中嶋嶺雄²⁶⁾は「教養は、単に知識の量ではなく、人間形成とも深く関わっています。教養と格闘するからこそ個性的な自己発見があり、それが高い専門性の獲得、ひいては世界で通用するエリートの育成につながっていくのです。」と述べている。そして現代の「知識基盤社会」といわれる時代の中で「ここで言う知識とは、外国語はもとより、政治、経済、歴史から数学、科学、芸術まで社会のあらゆる領域に及ぶ幅広い教養であり、特定の分野の専門性とは違います。」とし、教養の位置づけを行っている。こうした基本的な考え方を基にさまざまな科目設定が取られている²⁷⁾。国際教養大学はグローバル人材を育む教養をベースとした大学作りを行っている。人材という言葉は「役に立つ人物」「才知のある人物」という2つの意味を持っている。社会の諸問題を解決する才知があり、もって社会に役に立つ人間の育成を目指しているのである。

このように異なる時代の中でそれぞれ時代の要請する「教養」とを捉え、それを大学の「制度」として取り入れていくという例である。

Ⅲ 「教養」の歴史

歴史的に見た場合、「教養」は2つの主要な言葉にたどり着く。

1. リベラルアーツ

先述の日本学術会議にも顔を出した言葉であるリベラルアーツはもともと何を意味するのか。

明治時代に西周によってリベラルアーツは「藝術」と訳されたが、今では藝術（芸術）はアーツ（arts）のみが対応する言葉となっている。ではリベラルとは何か。そしてリベラルという形容がかかるアーツとは何か。

リベラルアーツ（liberal arts）はラテン語の「アルテス・リベラレス（あるいはリベラーレス）（art liberales）」を英語で表現したものである。この言葉は古代ギリシャまでさかのぼる概念で「もとは人間が奴隷でない身分、すなわち生産活動に拘束されない自由市民であるために必要とされる学問を意味していた。」²⁸⁾その後、ヨーロッパでは12世紀に大学（ユニベルシタス（universitas））が誕生し、そこで現代に使われているキーワードである「教養教育」の原型が生まれたといわれている。そしてその基礎に据えられたのがこのアルテス・リベラレスとされている。当時は大学に入る者はほんの一部の人たちでその人たちは知識人であり、知識人が自分の思考を自由にするという発想でリベラルアーツが取り入れられた（自由市民→自由な発想、への変化）。

アルテス・リベラレスには2つのカテゴリーがある²⁹⁾。1つは「トリヴィウム」(trivium)でもう1つが「クワドリヴィウム」(quadrivium)である。

トリヴィウムはソフィストに由来する「3科」³⁰⁾を意味し、ラテン語³¹⁾を学ぶ際に必要な文法・論理・修辞学を指す。クワドリヴィウムは旧くはターレスやピタゴラスに由来する「4科」³²⁾を意味し、天文学・算術・幾何学・音楽³³⁾を指す。これらを合わせて「自由7科」という。前者は言葉に関わるものとして今日の文系、後者は数に関わるものとして今日の理系に相当する。そして、哲学がこの自由7科の上に位置するものであった（3科+4科=自由7科<哲学）。このすなわち、文系・理系の科目を総合して身につけることが自由市民、知識人の教養につながっていったのである。ラテン語の伝統は今日に知識人の教養として伝わり、4科は日本の戦後の「一般教養」に大きな影響を与えている。ヨーロッパにおいては伝統的に自由7科（それを受け継ぐ教養科目）は高校までに終わるという原則がある³⁴⁾。

2. ビルドゥング

ドイツの作家のトーマス・マンの長編小説『魔の山』やゲーテの『ヴィルヘルム・マイスター（修業時代・遍歴時代）』などを代表とする小説は「教養小説」と呼ばれ、その原語はビルドゥングロマン（Bildungsroman）である。教養小説は主人公がさまざまな経験を通じて人間としての内面的成長をしていく過程を描く小説である。そこで使われるビルドゥングがこれである。

ビルドゥングは日本語においては、その使われる文脈に応じて「陶冶」、「教養」、「教育」、「人間形成」、「自己形成」と訳されるが、その核心において「他の言語に置き換えるのは不可能」でドイツ語以外の言語によってその内実を捉えようとする場合に一語に置き換えることはできないとされる³⁵⁾。

この言葉の概念は歴史の中でさまざまに移り変わった。

ベルリン大学（今日のフンボルト大学）を創設したフンボルト³⁶⁾は「人間の真の目的は—それは変わりやすい傾向ではなく、永遠に変わらない理性が指定するのだが—人間のもつ諸力を最高にもっとも調和のとれた、一つの全体に陶冶することである」とし、個人が自発的に他の個人に出会い、相互作用しながら、しだいに調和のとれた人格へと発展する過程をビルドゥングと呼んだ³⁷⁾。

啓蒙主義哲学者のヘーゲルはビルドゥングを好んで使った。

「こうして個体がここで妥当と現実性を手にするに至るのは、教養を通じてのことである個体に属する真の根源的な自然と実体は精神であって、精神とは自然的な存在から疎遠になることである。」³⁸⁾

「個別的な個体への関係については個体が教養を経ること〔個体の形成〕としてあらわれるものが、実体そのものにぞくする本質的な契機である。」³⁹⁾

ヘーゲルにおいては教養は精神の形成を意味し、それは疎外を通して自分自身を乗り越えていくことにあった。自己形成がやがては人間文化の形成に繋がっていくことも示唆されていた。

IV 専門知（学術知）と教養（知）

卑近な話をまず書きたい。NHKのテレビ番組に『ブラタモリ』という番組がある。この番組は一般視聴者のみならず番組のテーマとなっている地球科学の研究者にもファンが多いそうである。地球科学者が頻繁に番組に出演・協力していることがその一因である。この地球科学者（内外の）が集まって2019年5～6月に開催された『日本地球惑星科学連合大会』で『ブラタモリの研究』というパブリックセッションが行われた。その理由は地球科学の裾野を広げ、地球科学の専門知をパブリックに解説する方法論を議論したいということであったが、参加者の約6割は学会員で、残りの4割が非会員のパブリックであったようだ。そこで番組の人気の秘訣が評価され、その1つは番組の難易度が視聴者の科学リテラシーに合致しているというものであったが、筆者に引っ掛かってきたのは、時空間スケールを探りながらシームレスに事象を切り取るのがこの番組のセンスで、文系と理系を行ったり来たりするストーリーが魅力的であるとする別の評価である。この番組は特定の学問分野にターゲットを絞り込まずにあらゆる学問分野を柔軟に出入りしている。各学問の正確さは専門家がそれぞれ裏付けをしている。確かな知識に基づいているとともにシームレスということによりストーリーにも他の番組にない面白さが生まれているという特異な番組。わかりやすさと正確さがハイレベルで両立している番組である⁴⁰⁾。

この番組は囚らずも専門知（学術知あるいは学問知）と教養（知）の関係性を端的に示しているように思う。上述の「シームレスに事象を切り取る」「文系と理系を行ったり来たりする」は「特定の学問分野にターゲットを絞らずにあらゆる学問分野を柔軟に出入りしている」ということである。地球科学の専門知はもちろん基盤となる知識であるが、そのみにターゲットを絞らず、社会学・歴史学…等の別分野の知識が融合されたものとして提示されているのである。ここ

で、シームレスに切り取るがまた「シームレスにつなぎ合わせる」役割を果たしているのが教養（知）ではなかろうか。シームレス、すなわち「見えない糸」が各専門知を縫合して1つの「総合知（あるいは統合知）」を生み出したのではないか。

経営学者の野中と竹内は次のようなことを述べている。すなわち、「（前略）世界にはあらゆる知識が揃っていないながら（下線は筆者）、世界の金融システムの崩壊を食い止められもしなければ、リーマンブラザーズの金融機関やイーストマン・コダック、ゼネラルモーターズ、サーキット・シティといった業界の盟主の失墜も防げなかった。」ここにも専門知と教養（知）の関係性を探るヒントが隠されているだろう⁴¹⁾。こちらにおいては教養（知）の働きがあれば問題の解決につながる総合知が得られたのではないか。

ところで専門知とは何であろうか。専門知は学術知または学問知といってもよい。学術という言葉から想起するのは学術団体である。日本の場合「日本学術会議」があり、その協力学術研究団体となっている学会・協会は2000を超える⁴²⁾。それらが発出してきた、また今なお発出している知識が専門知とまず考えよう。もちろん海外の学会等から発出される知識、学術団体以外の専門家から発出されるものも専門知である。さらに歴史的に今日まで蓄積されてきた専門知も当然ある。各分野の学問により生み出されてきた知識（またはその総体）である⁴³⁾。

自然科学の場合の科学における「事実」は「専門研究者集団たちがよってたかってアラを探し、それでも瑕疵が見つからなかったときにはじめて認定」⁴⁴⁾され、専門知となろう。社会科学の場合は専門研究者が論理を追って得た知見を研究者集団が「真理」として認めたもの、間主観的に認知された知見が専門知として認識されることになる。

今日学問は細分化されており、その狭くなったところで研究を続けていくというのが研究者の一般的な姿である⁴⁵⁾。それぞれの領域には障壁があり、容易に行き来できない状況が生まれている⁴⁶⁾。部外者から見れば同じような領域に見えても、当のそれぞれの分野にいる研究者間では別の領域の知識が十分理解できず、研究者同士での話が通じなくなることが頻繁に起きている。細分化に連れて学会等の数は増えている。筆者自身の経験に照らしてもキャリアの当初はいくつかの学会に属していればおおよそ事足りていたが、細分化につれて学会も分岐し、別の学会に入らないと分野のより細かい知識が追跡できないことになってきている。それがすぐさま可能であればよいが、現実には細分化された中にとどまってその中で研究作業を続けて行くことになる。

次に教養（知）について考えてみよう。

科学者の福井謙一は独創性を生むために重要なことは「無鉄砲」になることであるといっている。「何か一つの着想が浮かぶ。それをやってみようとする。その時に、知識がありすぎる人は、他人がやっていないというだけでその着想が非常に荒唐無稽なものに見えて、二の足を踏んでしまいがちになるものではないだろうか。触媒にたとえれば、知識というガスに覆われて、着想がそこに吸着してこない。だから、着想は浮かんでも実際にそれをやってみるまでには至らない。つまりは先入観に気圧されて、無鉄砲になりきれないのである。」⁴⁷⁾ この記述は直接的にはいく

ら多数の知識を積み重ねても新たな発想は生み出されないということをいっている。福井は「不勉強の徳」という言葉を使い、基礎的な知識を積み上げ（固め）、しかる後は無鉄砲に考えるという。これがノーベル賞受賞のアイデアをもたらした。この考え方は専門知と教養（知）の関係に敷衍することができると思う。すなわち、その分野の専門知を「枚挙」したところでその分野の知識枠からは脱却できず、新たな途が開けない。専門知の積み上げは必要であるがそれで頭が一般になってしまっただけでは着想が吸着できる余地がない。触媒の「吸着座理論」⁴⁸⁾のように触媒が触媒としての働きをすることができるように、専門知が新たな専門知（メタ専門知）を生み出すため専門知のみで教育を充足させるのではなく、ここは「不勉強」にとどめて、教養（知）の「無鉄砲さ」を発揮することが必要になってくる。

専門知に固執してしまう、言い換えれば絶対視してしまうとある知識枠から脱却できない。脱却するには外からの視点が時に必要になってくる。自然科学の専門知にしても常にそれが絶対的な真理であるという保証はない。しばしば指摘されることであるが、専門家集団のバイアスがある場合によっては生じることもあるのである⁴⁹⁾。その「誤謬」を正すのは内側にある専門知の場合もあるが、外側からの視点かもしれない。その視点を提供するのが教養（知）ではないかと考えるのである。新たな分野内の専門知を生み出すためにも、また専門知を逢着させて（例えば人文知と自然科学知）新たな「総合知」を生み出すためにも教養（知）の果たす役割は大きい。現実問題に対処するためにも専門知と教養（知）の結合は今後不可欠となってくるだろう。「近代社会が高度な知識を獲得し発展したのは、文系と理系それぞれにおいて専門分化が進むとともに、文系と理系が平和な棲み分け（下線は筆者）をなしえてきたからである。しかし、現実というものは専門分化して現象するのでもなければ、文理棲み分けの形で存在するものでもない。専門分化とは関係なく全体的現象としてあらわれる」⁵⁰⁾のである。南原繁の「全体につながる有機的部分」「全体との調和ある構造」という言葉が思い起こされなければならない。

おわりに

今日少子化問題が大きな問題とされている。この問題自体は大学自体で解決できる問題ではないが、逆手に取る策がある。これを奇貨としての少人数教育への取り組みである。受験勉強のみが勉強ととらえている多くの学生（一部の学生はすでに自ら教養の意義を意識している⁵¹⁾）に対して教養の意義を伝え、意識改革を促すことである。もっとも大学に入学した学生は次なる目標として就職が目前にちらついており、その前提としての大学で用意された科目・単位を充足することしか眼中にない者が多いように見受けられ、積極的な学修意欲がない。そもそも学ぶとは、「野生動物のように自ら知識を狩りに出かけ、貪欲に吸収すること」⁵²⁾であるが、その積極性は希薄である。加えてユニバーサル化より多様な入試形態が現れたことにより低学力の学生が入学してきたこともあるが、少人数教育が可能となってきた今、こうした学生に教養の意義を伝える授業の展開を図る余裕が大学に生まれてきたともいえる。アクティブラーニングは専門教育

においても有効な手段とされるが、アクティブラーニングで双方向の授業を教養教育でも施していくことが今後必要になってくるであろう。教養について教員も教えながら学生からも学ぶことができる機会が生まれる⁵³⁾。今では使われなくなった言葉に「半学半教」という言葉があり、教える者、教わる者が互いに啓発していきながら深く学んでいくことができるのである⁵⁴⁾。

専門知は今後ますます先鋭化していくが、それは分野がますます蝸壺化していくことである。この途は必要不可欠な途であるが不可逆な途でもある。そこにあって教養（知）の果たす役割はますます必要とされている。先鋭化していく専門知をシームレスに結びつける役割は教養（知）において他にないのではないか。

教養教育は人間の一生の問題でもあって大学の専売特許ではないだろう。なにも教養は大学だけで「鍛錬」できるものではないからである⁵⁵⁾。しかしこの「生涯学習・教育」の中にあって大学の教養教育の果たす役割もまた大なることも事実であろう⁵⁶⁾。教養教育のカリキュラムを改革するためには全国一律的なものではなく、各大学に適合性を持った改革でなければならないであろう。さまざまなその大学が持つ「変数」を統合したものが求められる⁵⁷⁾。

「はじめに」では触れなかったが、アメリカでベストセラーとなったアラン・ブルームの『アメリカン・マインドの終焉』⁵⁸⁾がかつて問いかけた「文化と教育の危機」が筆者に多大の影響を与えており、教養教育を考える一里塚となっている。その発刊からすでに30年以上が経過したが、著者の憂いた問題は今でも筆者に問いかけを止めていない。教養教育は大学の問題⁵⁹⁾でもあり教員個人の問題でもある。

最後に次の警句を挙げて本稿を締め括ろう。

「大学では教養部が消え、かつ教養科目がどんどん切り離されている現在、この我が国の文教政策は経済界の要望を反映したもの、それを無批判に認めたものでしかないように思われる。バブル経済こそ残念ながら日本社会を貫く構造である。しかしまた日本の教養科目は減ぶべくして減んだと判断している。教養の深みを担当者自身が身につけていなかったからである。教養課程の教授たちは単なるノウハウ、知識の情動的断片を「教えて」きたからである（もっとも専門課程の教授たちも然り）。大学教育に哲学そして雄弁（言論的競闘）が今こそ必要である。」⁶⁰⁾

【注】

- 1) 学部名称は「文学部」「法学部」「医学部」…などの例示が廃止され、環境・国際・情報…といった時代を反映する言葉を含む学部名称が続々と生まれた。これに伴い学位の名称も大幅に増え、今日700以上存在する。
- 2) 清水一彦「大学設置基準の大綱化と大学の変貌」『日本教育行政学会年報』, 1994年, 25頁。
- 3) その他の文献として、吉田文「教養教育と一般教育の矛盾と乖離：大綱化以降の学士課程カリキュラムの改革」『高等教育ジャーナル－高等教育と生涯教育』, 2006年, がある。
- 4) もっとも「教養主義の没落」は大綱化後に始まったわけではなく、1970年前後から続いている。

る流れであるという（竹内洋『教養主義の没落』中公新書（中央公論新社），2003年。）さらにいえば、教養教育の軽視化自体は戦後になってアメリカ流のリベラル・カレッジの考え方が導入された時点から始まっている。すなわち明治以降のドイツ型の大学教育理念が根付いてきた中でアメリカの大学教育理念が入り込んできたため、2つの理念の文化的対立による拒絶反応が起きていた。一口でいえば、専門教育を是としていた大学教員に一般教育を取り込む意識が欠けていたのである。しかし、大綱化はこの傾向の固定化に大きな決定打を与えたといえる。

- 5) 森利枝によると日本の大学の一般教育、あるいは教養教育といわれているものは「否定形」で話されてきたのではないかという。つまり、「あっちじゃないほうのもの」というとらえ方をされてきたのではないかということである。ここで「あっち」とは専門教育を指し、そうでない「教育の残滓」が一般教育、教養教育ということである。（森利枝「教養教育をどうとらえるか」東谷護編著『教養教育再考』所収，ナカニシヤ出版，2019年，87頁。）こうした意識の中では一般教育、教養教育を肯定的にとらえる気運は出てこない。
- 6) 大学設置基準の大綱化は大学院重点化のために利用され、それが主要目的となって教養教育の軽視が進んだという指摘がある。「大学院に所属替えになった教員の多くは、教養教育に対する情熱が枯渇してしまった。」（野家啓一「『教養』のための弁明」山脇直司編『教養教育と統合知』所収，東京大学出版会，2018年，22-23頁。）
- 7) 2005年頃からこの言葉が論壇に現れ、「知性のない者」という意味で多用されるが、この言葉の原義は「知的な生き方およびそれを代表とするとされる人々に対する憤りと疑惑」であり「そのような生き方の価値をつねに極小化しようとする傾向」とされ、必ずしもネガティブな感情を示す言葉ではない。（リチャード・ホーフスタッター『アメリカの反知性主義』田村哲夫訳，みすず書房，2003年，6頁。）
- 8) 著述家の佐藤優は、高校までの勉強と大学の学習の違いは、いろいろな扉が開かれていることであると表現している。そして教養について、「一般的教養的な科目も幅広く学習しておくよう、できるだけ大学生の低学年時に伝える。読書でも映画でも音楽でも、教養を身につけるための道しるべは必要なのです。」と述べている。（佐藤優『いま大学で勉強するということ』岩波書店，2018年，35頁。）ただ一方では、「多様なバラバラなテーマが風呂敷を広げたように投げ出されている状況」（佐伯啓思『学問の力』ちくま文庫（筑摩書房），2014年，13頁。）も看過できないであろう。
- 9) 西洋中世史の専門家である阿部謹也は次のように述べている。「教養の理念はむしろ高等学校において実践すべきものとされた。わが国の戦前の高等学校の生徒たちは大学受験をそれほど重視しなくてもすんだから、在学中はもっぱら自らの教養を豊かにすべく時を過ごすことができた。しかし、その教養とは一切の実務から離れて宇宙や国家に想いを馳せるという意味での教養でありドイツと同じく実務や実利に疎く、現場を知らないリーダーが輩出する

ことになった。そのドイツと同じく、大学出とそうでない人との間に差を生じるようになった。ドイツの教養大学の卒業生が最終的にはナチズムの担い手になったといわれているように、わが国でも第二次世界大戦にいたる悲惨な結果をもたらすことになったのである。」（阿部謹也『学問と「世間」』岩波新書（岩波書店），2001年，36-37頁。）ここには切り取られた教養であるが教養の持つネガティブな側面が示されている。ドイツの問題については、野田宣雄『ドイツ教養市民層の歴史』講談社学術文庫（講談社）1997年、が参考になる。

- 10) そもそも実は戦後になって「一般教養」という言葉がいつの間にか誤って「一般教育」と呼ばれるようになったという。「もとより、教養教育は本来、欧米のエリート教育を支えたりベラル・アーツに由来するが、戦後の学生改革で生まれた大衆型大学、高等教育の大衆化を支えることができなかった。それは、予算や施設の質量の面で不十分だった以上、やむを得ない側面をもっていた。このために、教養教育をほどこすべき部局は、専門主義の台頭とともに、それへの入門コースもしくは予備校以外の何物でもなくなった。予算や施設に十分な手当てがなされず、専門教育の付属物でもあるかのように、教養教育が位置づけられるとすれば、その地位が一般教育に劣化することは避けられなかっただろう。」（山内昌之「リベラル・アーツとしての教養教育」浅野撰郎他編『東京大学は変わる』所収，東京大学出版会，2000年，32頁。）一般教育は、「大衆型大学の典型であるアメリカの州立大学において、出身や人格形成の背景においてすこぶる多様な新入生に対して最小限に共通する基礎知識を習得させるもの」（同書，33頁）ゆえ、その言葉の意識の下では本来の向かうべき方向性からずれてしまったことになる。大学設置基準の大綱化によって元の「用語」に戻ってきたとはいえる。
- 11) しかし事件を引き起こした人間の多くは大綱化以前に大学を卒業した人たちであるので、この非難には当たらない。間違った認識ではあったが見直しの契機にはなった。
- 12) 日本学術会議日本の展望委員会知の創造分科会『21世紀の教養と教養教育』2010年（平成22年）4月5日。
- 13) 横浜市立大学は次のように教養を紹介している。「（前略）そして、本当に多くの人が教養について語ろうとしますが、なぜか多くの方は『教養』について語る結果となってしまいます。教養というものを揶揄する文脈で使うため、あるいは、独自定義の教養について語るためなど、人により目的も様々ですが、結局のところ、かぎかっこがついているものを見る限りは、真面目に「教養って何なの？」という問いに答えるものになっていません。そこで、まず教養とは何かということを正しく理解することからはじめたいと思います。そして、教養を身につける意義を理解し、教養を身につけるためにはどうしたらよいかを考えて、もう教養に「」をつけることから卒業してほしいと思います。」と言い切り、教養の定義として「ピースミールに問題を解決する決疑論的な能力」としている。（『教養とは YCU横浜市立大学』<http://www.yokohama-cu.ac.jp/academic/core/outline/culture1.html>）
- 14) 明治時代までは「教養」は「教育」の意味で使っていた。その後大正年間になり、阿部次郎

の『三太郎の日記』に見られるように教養が自己の発見や人格形成と密接に結びつけられた。(野家啓一「「教養」のための弁明」山脇直司編『教養教育と統合知』所収、東京大学出版会、2018年、4-5頁。) また、昭和時代の代表的な教養論の1つとして東京大学の経済学者であり自由主義思想家であった河合栄治郎による『学生に与う』が挙げられるが、その中で河合は「自己が自己の人格を陶冶することがすなわち教養である」(河合栄治郎『学生に与う』現代教養文庫(社会思想社)、1955年、51頁。)、また教養は「(前略) 現実の自我を耕作して人格たらしめること」としている(同書、67頁)。なお余談であるが、教育・科学・歴史・道徳…といった「価値あるもの」の12の項目の執筆の内、教養の項が最も難所であったとの後日談を残している。

- 15) 高田里恵子はこの辺りの事情について、「この問題については、何を述べても、どう語っても、すっきりしないとはじめから居直っておきたいくらいである。「そうだ、そのとおりだ」と感じさせてしまうような教養論・反教養論は、むしろ危険でさえあるかもしれない。」と述べている。(高田里恵子『グロテスクな教養』ちくま新書(筑摩書房)、2005年、7頁。)
- 16) 南原繁(1889-1974)は終戦の年の12月に東京大学総長に就任。東京大学のみならず、日本の高等教育機関の全体に関わる制度改革に関与した。
- 17) 矢内原忠雄(1893-1961)は南原の後の東京大学総長。教養学部の最初の学部長でもある。南原同様、無教会主義キリスト教の指導者としても知られているが、南原とともに東京大学また戦後の日本の大学の礎を築くことにも多大な貢献をした。
- 18) 南原が教養学部の「生みの親」で矢内原は教養学科(1951年4月発足。教養学部の後期課程)の「生みの親」といわれる。
- 19) 吉見俊哉『大学とは何か』岩波新書(岩波書店)、2011年、187頁。
学校令を制定し帝国大学のシステムの根幹を設計した森有礼と南原との間には大きな差異があるという。森有礼は彼のプロテスタンティズムがナショナリズムに結びつき国家を大学に超越させた。一方、南原は同じプロテスタンティズムのエートスに導かれながらも国家を真理に超越させることはなかった(同書、186-187頁。)。これは大学が国家に隷属しないということを意味する。
- 20) 南原繁「真理の闘い」『南原繁著作集第7巻』所収、岩波書店、昭和48年、179-180頁。
- 21) 同上、217-218頁。
- 22) 丸山真男・福田歓一編『聞き書 南原繁回顧録』東京大学出版会、2014年、370頁。
- 23) 南原繁「真理の闘い」『南原繁著作集第7巻』所収、岩波書店、昭和48年、218頁。
- 24) 赤江達也『矢内原忠雄 戦争と知識人の使命』岩波新書(岩波書店)、2017年、210-211頁。
- 25) 中嶋嶺雄『なぜ、国際教養大学で人材は育つのか』祥伝社黄金文庫(祥伝社)、平成23年、を参照した。
- 26) 中嶋嶺雄(1936-2013)の専門は現代中国政治。東京外国語大学の学長も務めた。

- 27) 中嶋嶺雄『なぜ、国際教養大学で人材は育つのか』祥伝社黄金文庫（祥伝社）、平成23年、33頁。
- 28) 石井洋二郎編『21世紀のリベラルアーツ』、水声社、2020年、22頁。
- 29) 村上陽一郎『あらためて教養とは』新潮文庫（新潮社）、2004年、41頁。
- 30) 真壁広幹編『西洋教育思想史（第2版）』慶應義塾大学出版会、30頁。
- 31) ラテン語は知識人の「共通語（リンガ・フランカ（lingua franca）」）とされ、まずはこれを学ぶことになる。
- 32) 真壁広幹編『西洋教育思想史（第2版）』慶應義塾大学出版会、30頁。
- 33) 音楽には魂の調和を目指す「実践としての音楽」と調和の原理を知る「数学としての音楽」が科目としてあり、それを包括したものが「哲学としての音楽」であるという（工藤千晶「プラトンの教育課程論における「音楽」の位置に関する研究」音楽文化教育学研究紀要（美作大学）、2016年3月、58頁.）。
- 34) 肥田野登「人生100年時代における教養教育」主体的学び研究所『主体的学び6号特集 いま、なぜ教養教育が必要なのかを問う』所収、東信堂、2019年、9頁。
- 35) 山名淳「現代において人間形成（ビルドゥング）に向き合うことは何を意味するか」L・ウィーガー・山名淳・藤井佳世編著『人間形成と承認』所収、北大路書房、2014年、7－8頁。
- 36) ヴィルヘルム・フォン・フンボルト（1767－1835）はドイツの言語学者、外交官。ベルリン大学を1810年に設立した。
- 37) 櫻井佳樹「「教養」概念の比較思想史研究」小笠原道雄編『教育哲学の課題「教育の知とは何か」』所収、福村出版2015年、77頁。（熊野純彦訳）
- 38) G.W.F. ヘーゲル『精神現象学（下）』（熊野純彦訳）ちくま学芸文庫（筑摩書房）2018年、95頁。
- 39) 同上、97頁。
- 40) 尾形隆幸「『プラタモリ』を学者たちが「奇跡の番組」と絶賛する理由」を参照した。
<https://gendai.ismedia.jp/articles/-/65381?imp=0>
- 41) 野中郁次郎 竹中弘高『ワイズカンパニー 知識創造から知識実践への新しいモデル』東洋経済新報社、2020年、4頁。
- 42) 日本学術会議は、日本の人文・社会科学・自然科学全分野の科学者の意見をまとめ、国内外に対して発信する日本の代表機関である。
- 43) 否、学問上の専門知に限られないかもしれない。すなわち、たとえば漁師がその職業経験の中で得た特殊な漁法上の知識、それがその個人のみにも帰属するかもしれない知識も一個の専門知であろう。また日本人が日本語を話すのは自然な能力であって専門知とは呼ばないだろうが、米国人が流暢に日本語を操れる場合にそれを通訳などの職業の基盤にした場合、その日本語の知識も専門知ということになるだろう。ただここでは、大学などの場に限定した形で専門知＝学術知、ととらえたい。

- 44) 佐倉統『科学とはなにか』講談社, 2020年, 48頁。
 佐倉は次のようにも述べている。「科学者というのは、科学的な研究を行い、その成果を学術専門誌に論文として発表することが仕事だ。それが、科学的な知識を生産するということだ。」(佐倉統, 同書, 32頁.)
- 45) レオナルド・ダ・ヴィンチは「万能の人」であり、画家、彫刻家、科学者、技術者、哲学者であった。この時代にはまだ「専門家」はいなかった。ゆえに一人の人間が(ただし有能な者が)さまざまなことを手掛けた時代だったのである(もっともレオナルド自身が仕事を増やす手段として仕事の「分野」を広げていったという側面もあるようである)。
- 46) 阿部謹也は学会というものは一種の「世間」であって、ある「世間」は他の「世間」に対して開かれていないという。「世間」の規制があり、それがして研究者の自由な往来を妨げているという。学会を横断するような研究成果が生まれていないのは、明治政府が文科と理科に分けたことに起因し、その余波が今に尾を引いていると指摘している。(阿部謹也『学問と「世間」』岩波新書(岩波書店), 2001年, 63頁.)
- 47) 福井謙一『学問の創造』朝日新聞社, 1987年, 120頁。
- 48) 福井は次のように説明している。「触媒とは、自らはあまり顕著な変化を受けることなく、反応物質の化学反応の速度を速めたり遅らせたりする物質のことであるが、その理論の一つに「吸着座理論」というのがある。これはわかりやすくいうと、例えばここに、ある金属の触媒があるとす。この触媒が触媒として作用するには、化学反応を起こそうとするAというガスが触媒の表面に吸着しなければならない。そのガスが吸着するためには、吸着に都合のよい場所が空いたままになっていなければならない。ところが、Aというガスが吸着する前に、化学反応に無関係なBというガスがその場を覆っていたら、Aは吸着できないのである。これが吸着座理論である。」(同上, 118頁.)
- 49) バイアス以外ではクーンのパラダイム理論がある。クーンは「パラダイム」をキーワードに科学の構造を分析したが(トーマス・クーン『科学革命の構造』1962)、パラダイムのフレームワークの中で専門家が専門知を積み重ねていく「通常科学」が続いた後に変則事象がある時生じ、それが増大していき既存のパラダイムで論理的に一貫した説明できなくなった時に新たなパラダイムに取って代われ「パラダイムシフト」が生じるとした。その代表例としてはニュートン力学から相対性理論への転換、さらに量子力学への転換がある。クーンは科学の認識論的相対主義者であり、絶対的であるとされた科学の真理を相対化する試みをした。
- 50) 今田高俊「新しいリベラルアーツを求めて」山脇直司編『教養教育と統合知』所収, 東京大学出版会, 2018年, 20頁。
- 51) 九州にある屈指の進学校であるL高校には「文文芸武(下線は筆者)」という言葉があり、これは一般の「文武両道」を超えて「文武」はいうまでもなく、そこに「文芸」を加えたも

のを身につけるという伝統があるそうである。進学勉強に加えて、学生各人の自由意思による関心事を追求していくという姿勢はかつての旧制高等学校を彷彿させるものがある。

- 52) 齋藤孝『なぜ日本人は学ばなくなったか』講談社現代新書（講談社），2008年，38頁。
- 53) 応用経済学の1つである教育経済学の考え方では教育プロセスを生産プロセスに擬して考える。そこでの重要な生産要素は教育資本というストックである。一般に大学など教育機関で行われる知的生産には教育資本と研究資本が必要であるが、日本の大学では研究資本が重視され、教育資本は貧弱である。教育資本を蓄積するためには大学にしっかりした装置や仕掛けを作ることである。これによりある程度良質の教育を供給できると考える。プロセスと考えた場合、学生の学習プロセスと教師の教育プロセスが互いに同調し合うことが重要であるという（山田太門「新しい教養教育プロセスと教育資本の形成」三田評論，2002年12月，30-31頁。）
- 54) 半学半教は江戸時代から明治の初年にかけて教育機関ではよく使われていた。慶應義塾豆百科No.16, <http://www.keio.ac.jp/ja/about/history/encyclopedia/16.html>.
もともとは当時の経営基盤が弱い民間の私塾では教育の一部を塾生の先進者に任せざるを得なかったことから来るもので、塾生＝教師（半分生徒半分教師）という立場を示す言葉であった。
- 55) また先述の「知識の狩人」同様、自分で狩りに行くものであろう。
- 56) もともと大学は職業教育の場ではなかった。J.Sミルは次のように述べている。「大学は、生計を立てるための特定の手段に人々を適応させるのに必要な知識を教えることを目的とはしていないのです。大学の目的は、熟練した法律家、医師、または技術者を養成することではなく、有能で教養のある人間を育成することにあります。」（J.Sミル『大学教育について』竹内一誠訳，岩波文庫（岩波書店），2011年，12頁。）
- 57) たとえば中央大学では、時代の要請に応える人材を養成するために文系・理系にかかわらず学部横断的なデータサイエンス教育を始めている。今、企業の経営環境は激変しており、デジタルトランスフォーメーション（DX）の開発に各企業は着手している。データに基づく意思決定の手法がクローズアップされており、それに対応する人材の養成が急がれている。各分野の専門性だけでは追いつかず、データサイエンスの知見が必要とされている。この結合に教養（知）の働きが看取れよう。
日本では明治以降、文系・理系と分かれているが、外国ではたとえばアメリカのハーバード大学のように学部は「文理学部」（FAS：ファカルティ・オブ・アーツ・アンド・サイエンス）しかないようにその区分があまり見られない。
- 58) アラン・ブルーム『アメリカン・マインドの終焉』菅野盾樹訳，みすず書房，1988年。
- 59) 筆者は現在、短期大学に所属しているが、小稿は4年制大学を前提として考察したものである。短期大学については次の指摘がある。「短期大学はコミュニティ・カレッジ（ジュニア・

カレッジ) がモデルだったけど、アメリカのように4年制への転学を考慮に入れたものでなかったし、専門教育機関としても不徹底で、実際には4年制大学の進学を望まないが、高等教育を受けさせたいという過渡期の高等教育受容の受け皿となりました。家政系と文学系の私立短大が多かったゆえんです。そういう一過的な需要構造に対応したものだから、短大の衰退は当然だったでしょう。」(竹内洋・佐藤優『大学の問題 問題の大学』竹内洋発言, 時事通信社, 2019年, 25頁.) ここでは短期大学の専門性について疑義が指摘されているが、同時に短期大学における教養教育も問題としなければならない。これについては別稿を予定している。

60) 角田幸彦『キケロー』清水書院, 2018年, 268頁.

- ヴァーコ（上村忠男訳）『新しい学（上）』（中央公論新社、二〇一八）
- Brooks, Claenah, *Modern Poetry and the Tradition*, (The University of North Carolina Press, 1939)
- Collingwood, R.C., *The Philosophy of Giambattista Vico*. By *Benedetto Croce* (George Allen & Unwin, 1913)
- Lewis, C. Day, *The Poetic Image* (Jerry P. Tarcher, 1984)
- Wheelwright, Philip, *The Burning Fountain: A Study in the Language of Symbolism* (Indiana University Press, 1968)

計算し切れなかった剰余の部分必ずしもつ。意識的価値判断の網目をもれる部分が、必ずできてくる。そしてその剰余の部分こそ、原体験の情緒的相当物を表象するという意味で、もつとも根源的なものの表象に寄与するのである。

参考文献

星野徹「隠喩について」(一九五六、『茨城歌人』(一九五六年一月号)
 星野徹「隠喩の時代(一)」(一九五九、『茨城歌人』(一九五九年一月号)
 星野徹「隠喩の時代(二)」(一九五九、『茨城歌人』(一九五九年二月号)
 星野徹「隠喩の時代(三)」(一九五九、『茨城歌人』(一九五九年三月号)
 星野徹「隠喩の時代(完)」(一九五九、『茨城歌人』(一九五九年四月号)
 星野徹「詩と神話」(一九六〇、『詩と神話』(思潮社、一九六五)
 星野徹「ベルセウスの楯」(一九六〇、『詩と神話』(思潮社、一九六五)
 星野徹「蓑虫考」(一九六〇、『詩と神話』(思潮社、一九六五)
 星野徹「短歌における機知」(一九六〇、『薔薇水その他』(菅野弘久編)(国文社、二〇一四)
 星野徹「機知・アイロニー・etc」(一九六〇、『短歌研究』(一九六〇年一〇月号)
 星野徹「象徴主義の帰結」(一九六一、『短歌研究』(一九六一年

二月号)
 星野徹「山繭の歌」(一九六一、『星野徹詩論集Ⅱ』(笠間書院、一九七五)
 星野徹「短歌的表現の遠心性と求心性」(一九六一、『薔薇水その他』(菅野弘久編)(国文社、二〇一四)
 星野徹「ヴァイタルな風」(一九六四、『詩と神話』(思潮社、一九六五)
 星野徹「陰喩的と原型的」(一九六四、『詩と神話』(思潮社、一九六五)
 星野徹「水の女」(一九六四・六五、『詩と神話』(思潮社、一九六五)
 星野徹「詩の発生」(一九六六、『詩の発生』(思潮社、一九六九)
 星野徹「方舟考」(一九六六、『星野徹詩論集Ⅰ』(笠間書院、一九七五)
 星野徹「短歌的イメジ」(一九六六、『薔薇水その他』(菅野弘久編)(国文社、二〇一四)
 星野徹「石との対話」(一九七〇、『詩の発生』(思潮社、一九六九)
 星野徹『PERSONAE』(国文社、一九七〇)
 星野徹「神話の精神分析」(一九七二、『星野徹詩論集Ⅰ』(笠間書院、一九七五)
 星野徹「『万葉集』のこと」(一九七六、『薔薇水その他』(菅野弘久編)(国文社、二〇一四)
 星野徹「文学は今何をすべきか」(一九八三、『薔薇水その他』(菅野弘久編)(国文社、二〇一四)
 星野徹「詩の土壌豊かな茨城」(一九八九、『薔薇水その他』(菅野弘久編)(国文社、二〇一四)
 菅野弘久「星野徹のイディリス・シットウエル批評」、『常磐短期大学研究紀要』第四四号(二〇一六)、一六・三四頁。

- (18) 「象徴主義の帰結」、一三三頁。
- (19) 「陰喩的と原喩的」、二三八・三九頁。
- (20) 『新しい学(上)』、三二九頁。
- (21) 「詩と神話」では、神話批評の方法論を確認し、その日本の現代詩への援用として、民俗学が収集する神話類型を手がかりとした詩作が提案される。「ベルセウスの楯」では、詩とは何かという根源的問いが神話批評の観点から検討される。「蓑虫考」では、人間の裡にひそむプリミティブなものが原型的イメージに触発されて詩的感動が生まれることを、蓑虫のイメージを手がかりに考える。「火の繭」では、ことばの超個人的なものと詩人の個性の関係を直感的に把握することに詩的表現の可能性があることが確認される。「卵の座標」では、文明化した人間の意識のありかは、科学的知識の伸長にともなう水平方向への拡大と、それに即応した垂直方向への深化の相乗的和によって決定されること、さらにその座標を情緒的に表象する詩人の態度が論じられる。「ヴァイタルな風」では、原体験の詩的顕在化が詩人の主体的／受動的心の均衡から論じられる。「水の女」では、水と女の連想パターンが詩人の想像力を刺激する理由、その原体験としての可能性が日本と西欧の作品と文献と自在に往還して論じられる。
- (22) 「星野徹のイーディス・シットウェル批評」、二〇・二三頁。
- (23) 「文学は今何をすべきか」、二八三・八四頁、「詩の土壌豊かな茨城」、二八五・八六頁。
- (24) 共感にささえられた新しい詩的世界の構築ということについては、テキスト外の情報による傍証として、もともと「樹」は、下山嘉一郎と中崎一夫による二人誌『階段』の〈招待作品〉品として書かれたということがあげられる。そこから、同時代に詩を書くものへのエールを感じ取ることは容易であろう。作品は第五号(一九六三)に掲載された。この共感にこめられているように、めざす理想が高ければ高いほど、それを実現するための覚悟、詩人としての意志がもとめられるだろうが、星野は『PERSONAE』の〈跋〉として、〈敘〉の「樹」に呼応するように、つまり詩人であるための共感から孤高の意志を明らかにするように、「ミソサザイ」を置くことを忘れない。それは、このように結ばれている――
- いま 明るい疎林をくぐりぬけ 茨のあいだをすりぬけながら しだいにほくを 迷路の深みへといざなう
ミソサザイよ 枯葉色のちいさな欺瞞と不遜よ ここまできてしまったほくには 戻ることも往くことも同じだから 同じだから ということが ひとつの決意を呼びさます やはりほくは小鳥を飼おう
- (25) 「あとがき」『詩と神話』、二四二頁。
- (26) 「隠喩の時代(完)」、五頁。
- (27) 「ヴァイタルな風」、一三五頁。
- (28) 詩人には詩を書くことで自分自身が変容することへの期待があり、またそのような期待がなければ、詩を書くことはないのかもしれない。「山繭の歌」には、〈原体験〉の詩的形象化と結びついた、そのような期待をうかがわせる一節が見える――
- 一篇の作品が成立する場合、それは、作者自身でささ

に影響されながらも、最終的には個性的な〈原型のヴァリエーション〉としての〈詩〉が生まれると説明する。〈原体験〉の詩的顕在化が、ひとつの心性だけで決定されないということは、〈詩人〉は詩作のはじまりですでに〈原体験〉を意識し、それをただ効果的に映すように〈詩〉を書いているのではないということであり、むしろ実際のところは、書いている間は最終的な〈詩〉を予見できず、したがって、ここでは〈詩人〉自身も変化することを余儀なくされる。その意味で、〈詩人〉にとつて〈詩〉を書くことは、新しい〈認識〉や洞察を獲得するための〈既知〉から〈未知〉への自己投企でありつづける²⁶⁾。

神話を手がかりに詩的営為を始めた星野であったが、その独特な神話批評の構築にあたり、〈隠喩〉をめぐる思考が果たした役割は、詩句の〈転移／変形〉による意外性や驚きをもたらす一般的な修辞的效果については自明なものとしたりうえて、人間の価値が希薄になった現代文明において新しい〈認識〉の地平を開き、個の実存的意味を意識させることとモノとの原初的にかかわり、その感覚的・瞬間的把握が神話批評によって回復可能であることを示し得た点で、じつに大きいものがあつたといわねばならない。

注

- (1) 「隠喩の時代 (一)」、八頁。
- (2) *The Philosophy of Giambattista Vico. By Benedetto Croce, p.48.*
- (3) 「隠喩の時代 (二)」、三頁。

- (4) 「ヴァイタルな風」、一三四・三五頁。
- (5) *The Poetic Image, "The Nature of the Image," pp.13-37.*
- (6) たとえばクリアンス・ブルックスの『隠喩と伝統』には、〈詩人が書くこととすれば、隠喩が唯一の手段となることが多い〉、〈比喩は構造的に詩そのものである〉、〈叙述は隠喩によらなければ叙述できない〉ということばが見える。 *Modern Poetry and the Tradition, pp.15-16.*
- (7) 「ペルセウスの楯」、四八・四九頁。
- (8) 「ペルセウスの楯」、五五頁。
- (9) 「ペルセウスの楯」、五四頁。
- (10) 星野によれば、〈対象化する想像力〉は〈事物にはたらくかけ、それを特殊化し、強調し、一回限りの経験の意味やかがやきを認識する上に役立つ〉もの、〈形式化する想像力〉は〈事物にはたらくかけて形式化し、それに距離を与えて客観化する〉もの、また〈陰喩化する想像力〉は〈異質の要素を結合して統一を与えるもの〉、そして〈原型化する想像力〉は〈個々の事物が普遍的なものの具体例であること、普遍の存在の投影を含むものであること〉を見て取る想像力であり、双方を関係づける想像力のはたらくと、それぞれパラフェースされる。

- (11) 「陰喩的と原型的」、二一四頁。
- (12) 「陰喩的と原型的」、二三五・三六頁。
- (13) 「詩と神話」、二七頁。
- (14) 「詩と神話」、一四頁。
- (15) 「神話の精神分析」、二二頁。
- (16) 「陰喩的と原型的」、二二五頁。
- (17) 「詩と神話」、三八頁。

のイメージには、まさに〈詩〉が立ちあらわれる瞬間を感じることにもなる。〈レモン／太陽〉に感知される詩的世界への憧れと、〈ぼく〉と〈きみ〉との共感にささえられたその構築の想いが、新緑に芽吹く樹木と瑞々しい〈レモン〉、そして眩しく輝く〈太陽〉による、生命のほとばしりへの連想をともなつて表出される。

*

ふたたび『詩と神話』の「あとがき」で星野は、「樹」の〈きみ〉のように、同じ意志を共有しうる未知の読者（A君）に向けて、こう語りかける――

A君、宇宙空間が、ぼくらの意識が、大変な速度で拡散しつつあるとき、それを収斂する核を、どこに求めればよいのでしょうか。つまり、人間の精神とは何でしょうか。このふしぎなシンボル群、シンボル群を統一する原理とは、一体⁽²⁶⁾。

〈ことば〉というシンボルの加速度的な膨張と拡散の結果、〈シンボル群〉、すなわち近代文明が醸成されると、その人間疎外、生命価値の矮小化に抵抗する手段として、または〈ぼくらの意識／人間の精神〉を〈収斂する核〉として星野が考えたことは、誕生したばかりの〈隠喩〉に可能であった原初的・神話的な〈ことば〉のありようを、〈原体験〉の回復によって再現し得る〈詩〉を書くことであつた。そして、〈隠喩〉を成り立たせる知覚対象の類似性または〈相関係〉を発見することに、星野が〈詩〉を感じていたことはすでにふれたが、その発見は、ひとつの〈認識〉を

導くものでもあつた――

それ「隠喩」は言葉においては、その形の転嫁であり意味の譲渡である。すなわち一つの事物を指示するシンボルにすぎない。言葉の外形はそのままにして置いて、その言葉をして別の事物を指示させるとき、そこに起る現象を言うのである。そうした類似の現象が累積されるとき、それは方法としての可能性を具えてくる。つまり、既知の事物をもって未知の事物を定義し、既知の知識をもって未知の知識を限定する方法として、広く認識の手段として用いられたのである⁽²⁶⁾。

その語義――古代ギリシア語の〈転移／変形〉に遡れる――をふまえながら、〈隠喩〉には、ひとつの概念をもうひとつの概念に〈転移／変形〉して新しい文脈をつくり、そのなかで身慣れたものを見慣れぬものにする異化作用だけではなく、〈認識〉につながる〈手段〉、〈方法〉としての〈可能性〉が認められるという。

この〈事物〉と〈知識〉に新しい〈定義〉と〈限定〉を加えて、〈既知〉から〈未知〉を〈認識〉するという思考は、〈原体験〉を措定した実作に向かうときの〈詩人〉の心性にふれた、〈詩〉は既知の世界から未知の世界への架橋であつて、詩人の精神はその架橋の作業にのみ集中し、詩人の想像力は未知の世界の形象化にのみ没頭する⁽²⁷⁾という「ヴァイタルな風」（一九六四）の印象的な一節をただちに想起させる。さらに星野は、〈詩人〉の〈精神〉と〈想像力〉を敷衍して、神話批評に依拠した創作のプロセスでは、〈詩人〉の裡には、批評家のような主体的心性と巫女のような受動的心性があり、その対照的な心性の均衡によって、超個人的な〈原型〉

陽)——(ぼく)にとつては、かけがえない強いあこがれの対象——めがけて(いっせいに)吹き出す(芽)。体から(芽を吹く)ということが、『古事記』に記述のある、スサノオに斬り殺されたオオゲツヒメの体から穀物が芽吹いたとされる五穀豊穡の神話、あるいはアドーニスなど穀物神全般の神話的世界を連想させる。この穀物神の死と復活のドラマにひそむ再生/新生への期待は、(執念のように) 歓喜のように」と、意志の強さのようなものを感じさせて吹き出す(芽)の勢いと重なり合う。(指)のはじまりが、(腕)、(肩)、(足)とつながって、最後に(ぼくらの知らない土)にあるということも、生の根拠または文化のエトスとしての(土)の感覚とともに、無意識の拡がり⁽²³⁾と情動的な影響力を感じさせることから、その神話類型の連想を強くする——

同じ姿勢 同じ表情 同じ認識の循環をくりかえし 身をよじり だが ほんのわずか触れあうことがある 指と指のさきが ほんのわずか わずかの弾み 鉱物質のひびきをたてる するとたちまち 足もとから吹きだす ぼくとさみの共通の芽 その芽にも 芽を吹く指がある

〈同じ姿勢 同じ表情 同じ認識の循環をくりかえし〉ながらも、〈指と指のさき〉が偶然触れ合うときに、一瞬の閃光のように生まれる〈鉱物質のひびき〉。(芽)の柔らかさと対照的な〈鉱物質〉の硬さの質感に加え、その共感覚(触覚と聴覚)をふくむ〈ひびき〉とは、単調な散文的日々の繰り返しのなかで、ことばとモノが原初的な姿でふと結びつく瞬間、たとえばミケランジェロが《アダ

ムの創造》に描いた神とアダムの触れ合う指先のような、その望むべき再現の奇跡への期待であるのだろう。「樹」に続いて詩集の巻頭を占める「エホバ」で、〈指〉が〈思考する〉〈指〉となつてあらわれることが、そのような想像を許してくれる——

腕を
手を
ぶらぶらあそばせること
あそばせることは
思考することであつたから
一〇本の指は
それぞれ
それぞれのカテゴリーを思考した

〈一〇本の指〉が〈一〇種類のカテゴリー〉を組み合せ/積みあげては〈崩し〉、そしてその〈行為〉を繰り返すなかで、〈一〇種類の思考〉によって〈コトバ〉が〈エホバ〉に引き寄せられていく。世界を〈命名〉することで分節し、〈コトバ〉を生みだす〈指〉の〈思考〉。そこには触れることで対象の認識に至るという構図、つまりはシットウェルふうの共感覚による世界認識のひとつの形を見ることができると。

シットウェルの詩句を彷彿とさせる〈鉱物質のひびき〉と、ほぼ同時に生まれる〈ぼくとさみの共通の芽〉。(指)がその〈思考〉で〈コトバ〉を引き寄せるといふなら、〈指〉が〈吹きだす〉〈芽〉とは、その風景を緑に染め抜く清新さの印象から、純粹化・結晶化された〈コトバ〉であるだろうし、また〈芽〉の先に〈芽を吹く指〉が生まれることから喚起される〈芽/コトバ〉の無限増殖

対する行為である。そうしたものは、いつでも、人間の識
 関の向こう側、意識の深い井戸の底に見え隠れしている。
 詩人は命名することによって、こちら側に引き寄せき上
 げようとする。名を呼ぶことは、呼ばれるものを、人間の
 力で制御できる範囲内に誘き寄せること、その呪術的行為
 であつたのだ。アダムが、すべての鳥や獣に命名して支配
 したようにである。想像力の陰喩化するはたきも、原型
 化するはたきも、結局は、命名という認識の行為に奉仕
 する。名をもたぬもの、得体の知れぬもの、しかもそこに
 あることが確実なものに、最もふさわしい、最初で最後の
 名を与えるという行為、その困難な行為に奉仕するのであ
 る。¹⁹⁾

〈感覺的にそこにあるもの〉に〈名を与える〉ことで〈もの〉た
 らしめ、その存在を実感させる〈命名〉という行為は、ここでも〈感
 覚を持たない事物に感覚と情念をあたえる〉ことに〈隠喩〉の価
 値を認めたヴィーゴを想起させるが、世界を〈ことば〉で分節
 し、その関係の網目から捉える世界認識のひとつの形にはかなら
 ない。そうであるなら、たとえば「創世記」に〈人が呼ぶと、そ
 れはすべて生き物の名となつた〉とあるように（二章十九節）、〈名
 を呼ぶこと〉によって〈人間の識関／人間の力で制御できる範囲
 内〉に〈もの〉として位置づける（そして、その位置は〈名〉が保
 証する）ことで、〈もの〉と〈人間〉のかかわり、すなわち世界
 内存在としての個のありようが明かになり、その結果、個の実存
 的意味が強く意識されることになる。その意味で、〈命名〉にと
 もなう〈呪術的／根源的〉価値を〈感覺的なものから離れて久し
 い〉時代に問い直して、世界認識の一形式である〈詩〉の可能性

を考えることには、きわめて現代的な意義が認められる。そのよ
 うな判断は、当然のことながら星野にもあつたはずで、そのうえ
 で〈詩人〉であることへの強い想いは、星野のクレドともいえる
 ことばで終わる「陰喩的と原型的」が、そのクレドの変奏ともい
 うべき論考に続けて、『詩と神話』の末尾に置かれていることか
 らもうかがえる。

*

〈隠喩〉を考えるなかで明らかになつた〈言葉とものとの最初
 のふれ合いの状態、そのういういしい状態〉の回復は、星野にと
 つては神話批評の実践に加えて、〈ことば〉による感覚の回復を
 意図したイーディス・シットウエルの音楽的・絵画的想像力に可
 能性を感じながらの詩的課題となつた。²⁰⁾ 早い時期の具体例として、
 たとえば第一詩集『PERSONAE』（一九七〇）において、その〈敘
 に位置づけられた「樹」がある――

ぼくの指が芽を吹く きみの指が芽を吹く
 おや指も ひとさし指も くすり指も どの
 指も いっせいに芽を吹く そのとき 太陽
 は一顆のつめたいレモンだ 執念のように
 歓喜のように 太陽に向かって レモンに向
 かつて 指は腕 腕は肩 肩は足 足は ぼ
 くらの知らない土から

〈樹〉となつた〈ぼく〉が、劇的独白で〈きみ〉に語りかける。〈ぼ
 くの指〉と〈きみの指〉から、〈一顆のつめたいレモン〉である〈太

再確認し得る〈詩〉を回復するための契機となる——前節で概観した〈隠喩〉をめぐる議論を要約すれば、おおむねこうなる。

このような議論の展開に、C・D・ルイスを経由してたどりついたヴァイコの隠喩論があったことはすでにふれたが、さらに議論を特徴づけるものとして、折口信夫に触発されながら『万葉集』を実例に論じていることがあげられる。これは星野が神話批評の構築にあたり、折口信夫に代表される民俗学を、欧米の神話批評をささえる社会人類学に相当させて援用することを戦略的に考えていたからであり、「蓑虫考」(一九六〇)、「水の女」(一九六四・六五)、「詩の発生」(一九六六)、「方舟考」(一九六六)、「石との対話」(一九六七・六八)などの詩論は、その具体的な成果の一部である。

星野はまた、いわゆる前衛短歌の民族的伝統への関心の薄さにふれながら、その新しい象徴主義を考えるうえで、〈初期万葉の世界〉は〈メタフォアやシンボルの無限の宝庫〉であるとの認識を示すか、『万葉集』のこと(一九七六)には、その〈隠喩〉について考える契機となった一首についての短い言及がある。それによれば、T・S・エリオットが「形而上派詩人論」のなかで、十七世紀形而上派詩人の比喩の卓拔さを〈思想を薔薇の花の香りのように直接的に感じ取る〉と賞揚したものと同質の斬新さ、その〈コンシート／奇想〉の先駆ともいえる表現が、〈夏野ゆく牡鹿の角の束の間も妹が心を忘れて思へや〉(五〇二)に感じ取れる驚きにあったという——『万葉集』は、近代的問題意識というわたしの偏見のフィルターを通して、わたしの中に入ってきたのだった。エリオットによる形而上派詩人の文学史的再発見とその二十世紀における受容や、『荒地』の〈神話的方法〉による詩的創造への志向にも通底する〈近代的問題意識〉から『万葉集』の読み直しが始まり、その結果として「隠喩について」や「隠喩

の時代」が書かれることになった。そして、そこで得られた〈隠喩〉についての知見と『万葉集』の読みは、「短歌における機知」(一九六〇)、「機知・アイロニー・etc」(一九六〇)、「短歌的表現の遠心性と求心性」(一九六一)、「短歌的イメジ」(一九六六)などの短歌論の基本的な枠組みともなった。

〈隠喩〉を手がかりとした一連の短歌論は、星野にとって、論者が発表された同時期の作歌数の多さから見ても、まずは実作を主とする自身の文学営為を問うものであったはずだが、イギリス文学と批評理論の素養を活かした議論によって、結果的に星野は、神話批評の理念のもと、実作に向かう意義とその文学的可能性について説得力ある主張を重ねることになった。意識の古層に堆積する汎人類的記憶を呼び覚まし、意識の発達にともなう失われた、ことばとモノの原初的紐帯を回復することによって、すなわち〈言葉とものとの最初のふれ合いの状態〉を再現する〈根源的な命名という行為〉によって、現代文明で希薄化した人間性を取り戻すことに〈詩〉を書く根拠があり、したがって、〈いまだ名をもたぬもの、しかも感覚的にそこにあるもの〉を明らかにするという、その〈困難な行為に奉仕する〉ことに、現代に生きる〈詩人〉としての役割がもとめられることになる——

詩人は、言葉とものとの最初のふれ合いの状態、そのうまい状態を目標し、一挙にそこに立ち還る。根源的な命名という行為を成就するためである。であるから詩人は、感覚的なものから離れて久しい言葉、表示能力を失った二次的三次的なシンボルにすぎない言葉を嫌忌する。それらの集積である文明を批判する。詩人にとって、命名とは、いまだ名をもたぬもの、しかも感覚的にそこにあるもの

トマス詩には、聖書的なイメジャリが多いのであって、それは、この原型化する想像力のはたらきが先ず選びとつたものである。だが、どのような言葉を選び取るうとも、それだけでは、潜在する可能な意味は引き出され得ない。その意味が、表面化するには、つまり情緒的に再表象されるためには、言葉と言葉の相互の関係、結合の仕方が問題になる。図式化して言えば、想像力の、垂直方向にはたらくところの、原型化するはたらきと、主として水平方向にはたらくところの、陰喩化するはたらきとが、からみ合っており、共働しなければならぬ。¹²⁾

トマスの詩に類出する〈聖書的なイメジャリ〉については、星野はすでに「詩と神話」(一九六〇)のなかで、トマスは二十世紀前半のイギリス詩にあらわれた新しい象徴主義——神話とのかかわりを主題とする——のひとつとして、「旧約」という神話の背後にある生命の原理を掘り当て、〈聖書のイメジ〉によって〈性〉という〈神話類型の最もプリミティブなもの〉を表現していると説明する。¹³⁾ここではその説明が、さらに詩人の創作心理、つまりプラトンとボードレールが共存する詩人の心性に還元して語られている。〈潜在する可能な意味〉をふくむ〈聖書的なイメジャリ〉に気づかせるのが〈原型化する想像力〉であり、またその潜在的意味を顕在化する契機となるのが、〈隠喩〉を核とした〈言葉と言葉の相互の関係、結合の仕方〉を引き出す〈陰喩化する想像力〉であって、最終的には、これらの〈想像力〉が相互規定的に〈共働〉することで、トマス特有の表現——〈信仰とセックスの全き合一の世界〉¹⁴⁾——が生まれるという。

こうした判断を保証する根拠は、その前提となる精緻な作品分

析と星野自身による創作過程の對象化に求められるだろう。作品分析には、ことばに対する鋭敏な感受性と、その感受性で捕捉したものを論理に還元して記述する思考と技術が不可欠であり、この感受性と論理の必要十分条件は、詩人の心性を映すものでもあるからだ。その意味でこの一節は、神話批評の方法論として、またより具体的には、原体験や原型的イメジという抽象的なものを感覚化するプロセスの二相を示すものとして読むことができ。実際、星野によれば、創作行為とは〈意識がその機能の退行によって集合的無意識の中へと沈下し、原型、原初のイメジの支配を受けること〉¹⁵⁾であって、それはまた、〈原型化する想像力〉と〈陰喩化する想像力〉の〈共働〉を念頭において、〈言葉をつむぎ、隠喩の網を織ること〉によって、情緒的に漠然とそこに何かがあるとしか感じられない深層の意味、原型をとらえる以外にない¹⁶⁾と、言い換えられる。かくして、〈原型〉と〈隠喩〉が共振するとき、〈詩〉が生まれることになる。

*

〈隠喩〉が合理的精神の発露を待たずに〈直喩〉に先行して誕生したとき、〈物質／精神〉、〈主体／客体〉の分化は未だなく混然としたままで、ことばとモノは直感的・瞬間的に結びついて受容されていた。それゆえそこには、実存としての個にかかわる〈詩〉がたしかに存在していたが、それは近代文明の合理主義によって散文化・記号化したことばにアニミスティックな生命力の回復をめざした神話批評が、その〈原型〉を通して求めたものでもあった。〈隠喩〉は、したがって、稀薄化した〈人間実存の原理〉を

ような理解にもとづく。星野自身による感覚的把握の具体例は、神話批評を論じた一連のエッセイのなかの作品分析に見て取れるが、その原理論として読めるのが「陰喩的と原型的」(一九六四)である。

〈陰喩〉と〈原型〉のかかわりを考えるために、星野は共通項となる〈想像力〉の検討からはじめる。これは、神話批評に依拠するフィリップ・ホイールライトの議論に接続させるための布石になっているが、さらにS・T・コールリッジが『文学評伝』*Biographia Literaria*で展開した〈想像力〉論へ言及することで、ニュー・クリティシズムの神話批評への拡大に焦点化した星野の詩論その構築の過程を明らかにしようとする意図もうかがえる。詩の創作に関与する〈想像力〉は、コールリッジによれば、〈相異なる要素を結合し、統一体として形成するはたらき〉であり、これは類似性の度合いで比喩的效果が左右される〈陰喩〉の説明にもなっている。ニュー・クリティシズムは、その成立を意味論的に究明するうえで、作品を自律的・自己充足的なものとして捉えて言語分析に集中するため、そこに〈原型〉の観念が入ることはなく、そこで星野は、人類学や神話学を援用した新しい意味論——存在論の意味論——を提唱して分析を行うフィリップ・ホイールライトに注目し、その方法論の可能性を検討する。

ホイールライトは『燃える泉』*The Burning Fountain*で、〈想像力〉のはたらきを意味論的に四つに分類する——すなわち〈対象化する想像力〉“*Confrontative Imagination*”、〈形式化する想像力〉“*Stylistic Imagination*”、〈陰喩化する想像力〉“*Metaphoric Imagination*”、〈原型化する想像力〉“*Archetypal Imagination*”⁽⁵⁾。このなかで星野がとくに注目する〈想像力〉のはたらきは、〈陰喩化〉と〈原型化〉であり、とくに具体的な事物に普遍的存在の

投影を見て、関連づける〈原型化する想像力〉に関心が向けられる。それはコールリッジ以降、とくに大きな変化のない〈想像力〉論に新しい視座を与えるものとの判断からだが、星野はその意義を次のように説明する——

原型を感じ取る人間の力を、想像力のはたらきに帰属せしめ、その相対的なはたらきの中に、意味論的の一つの位置を与えたということ、そうすることによって、人間実存の原理の一端を説明しようとするにあると思われる⁽⁶⁾。

一人ひとりの無意識の奥底に痕跡として残る、その意味であくまで抽象的な原体験や原型的イメージを感覚化して捉え、それを詩的形象に彫琢する詩人の営みに〈想像力〉の観点から、ひとつの根拠が与えられているとの理解がある。また、その営みである神話批評の実践が〈人間実存の原理の一端〉の〈解明〉に資するとの敷衍からは、方法論としての神話批評の有効性の確信とともに、星野の初期詩作の主調であった〈ペシミズムの克服〉、つまりは幼少期の父親との死別あるいは戦争体験による喪失感／孤絶感の主知的克服において果たすはずの神話的想像力、その可能性への期待も読み取れる。

さらに星野は、四つの〈想像力〉は個別に作用するものではなく、絡み合って作用するのが一般的であると認めながらも、〈陰喩化する想像力〉と〈原型化する想像力〉にしほり、その協働のさまを、ディラン・トマス「わたしの裂くパン」“*This Bread I Break*”に精緻な分析を施すことで明らかにし、次のように要約する——

係性を、〈隠喩〉を成立させる対象間の類似性に重ねることによって得られる判断だが、星野はその妥当性を、〈単純な感覚的現象をあらわす単語〉が類似性によって〈抽象的な精神内容〉を獲得していく例——〈spiritas〉、〈psukhe〉、〈materia〉——をあげて示し、さらにその意味の拡張の結果、認識の地平も拡がることから、〈物質的な現象をあらわす言葉で、その現象の背後にある何か精神的なものを定義しようとする〉点に、つまりは〈物質的／精神的〉の二項対立に〈楯（マスク）／実在〉のそれと同質の関係性を感じし得る点に、〈隠喩〉の本質を見る——

メタファは、それを発明した人びとにとって決して修辭的な技巧にとどまるものではない。経験、認識の領域を拡大するための闘いの武器であった。自然界と精神界との原始林に斧を入れて一寸刻みにカルティヴェイトしていった人びとの足跡が、そこにはつきりと見られるだろうし、ラテン・ギリシャのミメーシスも、元来はこのような実在認識の闘いの結果獲得された経験の美学であったのであろう。詩がすなわちメタファであるという考えが、単なるモダンイズムの傾向ではなく、その底に太い地下水が流れているわけである。⁽⁸⁾

〈隠喩〉が〈経験、認識の領域を拡大するための闘いの武器〉であり、〈ミメーシス〉が〈実在認識の闘いの結果獲得された経験の美学〉であるという認識は、古代ギリシア人の思考形式を反映する〈ミメーシス〉と〈ペルセウス〉の英雄伝説とのアナロジーを成立させるだけの自我意識の発達が、あるいは〈実在認識の闘い〉といえる程度の論理的・抽象的思考の展開が、〈隠喩〉の誕生には不

可欠であると星野が考えていたことを示す。それは次のことばからもうかがえる——

物質と精神が言葉という紐帯で結ばれる段階、言葉のメタファとしての現象が起る段階は、明かに精神発達の一つの段階に対応する一回限りの時期であって、それを超える意識の合理化に伴う言葉の形態と意味の分化が進行し、メタファとしての力が、発生的な意味でのそれが言葉から失われてゆく。⁽⁹⁾

〈精神発達の一つの段階に対応する一回限りの時期〉に、〈形態〉と〈意味〉が未分化の状態で一挙全体的に〈物質〉と〈精神〉を結びつけるのが〈メタファ／隠喩〉であり、そしてその〈発生的な意味での〉〈力〉によって〈言葉〉を〈詩〉たらしめることから、〈詩〉と〈隠喩〉が同一視される。

〈ペルセウス〉の英雄伝説は、古代ギリシア人の〈実在〉の捉え方を象徴的に表現するだけではなく、〈詩〉と〈隠喩〉の同一性が、〈ミメーシス〉から〈モダンイズム〉まで貫流することを神話的に表現する。この時空を超えた連続性、または過去と現在の同時存在／同一性は、星野が一九六〇年代に精力的に取り組んでいた神話批評と結びつくからである。神話批評は、C・G・ユングのいう集合的無意識に堆積した人類共通の経験（原体験）や神話類型（原形的イメジ）の詩的顕在化の可能性に批評基準を置くことから、その抽象的な原体験や原型的イメジは、まず感覚化されなければならないが、ことばとモノの原初的・神話的關係により近い状況で誕生したと考えられる〈隠喩〉は、その感覚的把握の格好の契機となり、星野の〈隠喩〉への関心のありかも、その

〈明哲な精神〉の〈思惟〉を必要としない、合理的思考以前の〈混乱した能力〉で理解し、その理解を〈隠喩〉で語る〈原始人〉にとつても、〈詩〉が世界認識のひとつであることは現代人と何ら変わるところはない。むしろ合理的・省察的思考の介入によって対象との距離を遠ざけない分だけ、その世界認識はより直截なものといえるかもしれない。このことはまた、〈詩人は理性を失う前にはうたえない〉とするプラトンと〈詩人は必ず批評家でないければならない〉とするボードレールは詩人の裡に共存している、という詩人の心性にふれた星野のことばの妥当性をも保証するだろう。C・D・ルイスもまた同じように、詩的世界を構築する〈イメジ〉には実在の世界と照応する型、すなわち関係性があり、そのことを読者によく教えるのが〈隠喩〉であることを確認したうえで、〈イメジ〉と〈隠喩〉によって新しい関係性の発見に加え、古い型／関係性の再構築に詩人の役割があると考える。

〈隠喩〉に〈詩〉の可能性を見出す星野の判断には、詩句の結合と配列、また全体的構成から作品価値を決定するニュー・クリティシズムが〈隠喩〉に分析の焦点を置いたことにも関係するが、この〈詩〉と〈隠喩〉を等価と見ることについては、「ペルセウスの楯」(二九六〇)にやや詳しい説明がある。

人間が〈真実(実在)〉に近づくための〈詩〉には、嘘という〈マスク〉が必要であると主張するR・P・ブラックマーのことは——〈すべての詩は、ウソというマスクをかぶった或る程度の抽象化一般化を必要とし、ウソは詩の具体的な性質そのものである〉——を手がかりに、星野は〈詩〉について考える。〈実在〉は超感覚的なものであり、人間が直接ふれることはできないので、〈実在〉の〈影〉を映す鏡のような〈詩〉を必要とするという古

典的模写説(ミメーシス)と、〈詩〉には〈マスク〉が必要であると説くモダンイズム詩観は、表面的には批評上の視座の違いから対極に位置するとはいえ、〈実在〉を啓示する〈影／マスク〉が〈詩〉であるという認識では一致する。そしてこの認識は、〈ペルセウス〉が、直視できない怪物〈ゴルゴン〉を仕留めるために、その〈影〉を〈楯〉に映しながら近づいて首を刎ねたと伝えられる英雄伝説と符合し、そこから〈詩〉は〈ペルセウスの楯〉に相当するという理解が導かれる——

ペルセウスの用いた楯がゴルゴンの影を映すものであつて、この楯で身を守りながら怪物に接近しそれを仕留めたということ、これは、ギリシャの詩観、模写説に酷似する。全く符号するとも言ってもよい。実在、影、詩の関係は、ゴルゴン、影、楯の関係に一致するのである。人間には、ゴルゴンを直視することができないのと同じように、実在を見ることは不可能なのである。詩人は、ペルセウスがゴルゴンの姿を楯に映したように、実在の影を詩という鏡に映しながら、その鏡を楯として恐ろしい実在に接近するのである。詩人にとって、詩はペルセウスの楯である。詩は、実在、つまり真実との関係においてその影を、つまりウソを映す楯であるということになる。

〈実在〉に到達するには〈鏡〉、〈楯〉、〈マスク〉が必要であり、そしてそのことが〈詩〉そのものであると星野は考える。このような思考の論理は〈隠喩〉のそれでもあり、したがって、〈隠喩〉は〈詩〉の修辞的技巧にとどまらず、その同義語であることが明らかにされる。それは〈実在〉と〈鏡〉、〈楯〉、〈マスク〉との関

を通して回復することが、短歌もふくめた現代の〈詩〉にもとめられ、そしてその点に〈隠喩が現代において有する意義〉があると論じられる。

この〈隠喩〉の誕生が〈直喩〉に先立つという判断は、ジェイムズ・フレイザーやジェイン・E・ハリソンに代表される社会人類学や折口信夫の民俗学によって明らかにされた、古代人の宗教的感情から芸術的感情が分離し、やがて自我意識の確立にともなって審美的創造の意識や態度が形成されたという理解にもとづくが、〈隠喩〉を手がかりに古代人の意識のありようをさぐる「隠喩の時代」(二九五九)においても、その議論を展開する根拠になっている。『万葉集』の、とくに古い作品を集めた巻に頻出する〈隠喩〉に代り、〈直喩〉が徐々に増えていった事実については、『万葉集』成立に深く関与し、初期と後期を代表する柿本人麻呂と大伴家持の詩的世界の相違の検証もふくめ、その背景にある自我意識の覚醒と分化の過程、またそれにもなう詩的直感の退化と散文的思想の優位にふれることで、『万葉集』に〈隠喩の時代〉の終末期に位置づく〈記念碑〉としての意義と、合わせて文化の底流として現代に流れつづける影響の大きさ、そしてその文学的価値が強調される。

一般に〈隠喩〉の効果は、イギリス十七世紀の形而上派詩人の〈コンシト／奇想〉について、サミュエル・ジョンソンが下した〈最も異質な観念同士に暴力でくびきを掛ける〉という評言が教えるように、修辭的に結びついた知覚対象の類似性の発見に大きく左右される。その類似性または〈共通領域〉について星野は、〈物質と精神、主体と客体との相関関係〉と捉え、その〈相関関係〉を発見することが〈詩〉であり、さらにその発見を最も端的にあらわすものが〈隠喩〉であると説明する。言い換えれば、〈物質〉

と〈精神〉、〈主体〉と〈客体〉といった截然とした二項対立を無効とする磁場にこそ〈詩〉が生れる可能性があり、その可能性を予見させるのが〈隠喩〉ということになるが、星野はこの〈主体／客体〉未分化の磁場を、古代人の原始的心性、そのアニミズムの世界にもとめる――

普通われわれの覚醒状態においては、認識の主体と客体とが分離され、自我は外界から独立した存在となつてゐるが、原始人においては、そうではなかつたであらう。自我と非我との間に明確な境界は存在しなかつたであらう。物と心、知覚と感情とが混沌として未分化の状態にあつたのである。¹⁾

現代人の意識に照らせば前論理的・反合理的と映る古代人の思考形式にも、それ自体ひとつの論理があることを認めたくえて、〈隠喩〉に詩の可能性をもとめる思考を促したものに、C・D・ルイスの『詩的イメジ』*The Poetic Image*を経由したジャンバッティスタ・ヴィーコの『新しい学』*La Scienza nuova*の詩学についての理解があったことは、ベネデット・クローチエによる要約²⁾への短い言及からも明らかであり、そしてその理解は、前述の社会人類学や民俗学の知見とも重なり合う――

詩は人間精神の原始的行為である……彼「人間」は明哲な精神で思惟する前に、混乱した能力で理解する。彼は明哲に発音する前に歌い、散文で語る前に韻文で語り、技術用語を用いる前に隠喩を用いる。そして言葉の隠喩的使用は、原始人にとって極めて自然なのである。³⁾

星野徹の隠喩論

菅野 弘久

星野徹の隠喩論、とくに初期の詩的営為における〈隠喩〉について考えること、それが本稿の課題となる。

星野は第一詩論集『詩と神話』（一九六五）の「あとがき」で、論集に収められた八編のエッセイは、〈神話学的批評とニュー・クリティシズム〉を（止揚しながら）、〈詩とは何か〉を問い続けた結果であるとの認識を示す。〈私たちが神話というものを信じなくなつてからすでに久しい〉という詩的創造における〈神話〉の役割、その神話的想像力の可能性を予感させるフレイーズに始まり、ことばとモノの原初的・神話的関係の回復にふれる〈命名〉という〈困難な行為に奉仕する〉詩人のあるべき姿を強調して閉じるというように、それらのエッセイを周到に配置した構成は、〈詩〉を考える原理論としての価値を論集にあたえるには十分であり、そうであればなおさら、論集末尾の「陰喩的と原型的」に確認できる〈陰（隠）喩〉と〈原型〉の並置からも、この時期の星野にとって〈隠喩〉が重要なテーマのひとつであったことがわかる。

*

〈隠喩〉に関する最初期の論考に「隠喩について」（一九五六）

がある。発表媒体が短歌誌ということもあり、短歌における〈隠喩〉の使用、すなわち〈現代詩の技法を短歌に導入して、新しいポエジーを定型に盛る〉ことの意義を考察する。議論の過程で明らかになる〈隠喩〉の理解は、このあとの隠喩論にも通底し、その意味で「隠喩について」は、胚種的な思考を展開したものといえる。その理解とは、〈隠喩〉と〈直喩〉は、ふたつの知覚対象に類似性を認識することで共通するが、比喩表現の誕生ということでは、〈隠喩〉が〈直喩〉に先行するというものである。〈直喩〉の〈説明的散文的〉内容が読者の〈常識性〉に、そして〈隠喩〉の〈説明的詩的〉内容がその〈想像力〉に向かうのは、〈直感〉には〈説明〉を成り立たせる客観的・合理的思考が必要とはされないからで、したがって、〈直喩表現の生まれる以前の隠喩の時代〉は、〈人間が最も詩的な世界に、しかもそれが詩であることを自覚することなく、直接に詩を生きていた時代〉ということになる。さらにここから、抽象的観念の形成にもなつて失われたことばとモノの原初的関係を、〈隠喩〉による〈意味の再発見〉または〈再創造〉

二〇二二年二月十五日受付

KANNO Hirohisa キヤリア教養学科・教授（イギリス文学）

常磐短期大学研究紀要寄稿規定

制定 昭和51.11.24 教授会

改正 昭和60.3.19, 平成2.4.18

平成10.7.14

(目的)

第1条 専門委員会の設置および運営に関する規定第4章に基づいて発刊する研究紀要の寄稿については、この規定の定めるところによる。

(寄稿資格者)

第2条 本紀要の寄稿資格者は、次の各号のいずれかに該当する者とする。

1. 本学の専任職員であって、教員資格審査規定第2条に定める教員
2. 学内講師および本務校のない非常勤講師であって、委員会が寄稿資格を認めた者
3. 本学の事務員であって、1～2号との共同研究者
4. その他、学問的価値などを考慮して、特に委員会が認めた論文の寄稿者 (昭和60.3.19改正)

(未発表の原則)

第3条 寄稿論文は未発表のものに限る。

(論文の種類)

第4条 寄稿論文は原著論文のほか、研究ノート、報告、翻訳、書評、文献紹介などとする。(昭和60.3.19, 平成10.7.14改正)

(基準原稿枚数)

第5条 論文1篇の長さは、図・表・写真などを含め、400字詰用紙40枚を基準とする。(昭和60.3.19改正)

(1人1篇の原則)

第6条 寄稿論文は1人1篇とする。但し、共同研究の場合、もしくは2つ以上の原稿論文の合計が40枚を越えない場合には、複数の論文を認めることがある。

(原稿の訂正等)

第7条 委員会は、寄稿論文に対して必要な場合には、加筆、訂正、削除もしくは、掲載見送りを要求することがある。

(著者校正)

第8条 校正は著者校正とし、校正段階での原稿の変更は原則として認めない。

(抜刷)

第9条 抜刷は1篇につき4部を無料とし、それ以上については希望者の実費負担とする。(平成10.7.14改正)

(論文概要)

第10条 原著論文には、論文概要(例、英文で200語程度)をつける。(平成10.7.14追加)

附 則

1. この規定の改廃には、教授会出席者の3分の2以上の同意を必要とする。
2. 昭和60年3月19日の改正により、第2条を削除し、第3条および第4条をまとめて第2条とし、以下2ヶ条ずつ繰り上げる。
3. この規定の改正条項は、昭和60年4月1日より施行する。
4. 校名変更に伴い、平成2年4月1日より規定名称を改める。
5. この規定の改正条項は、改正の日より施行する。

常磐短期大学研究紀要 第49号 (2020年度)

令和3 (2021) 年3月31日発行

発行者 常磐短期大学

〒310-8585 水戸市見和1丁目430番地の1

電話 029-232-2511(代)

印刷所 山三印刷株式会社

〒311-4153 水戸市河和田町4433の33

編集委員会

委員長 菅野 弘久

委員 石崎ちひろ 大内 晶子

村上八千世 安井 教浩

高池 宣彦

(アルファベット順)

Bulletin of Tokiwa Junior College

No.49

Contents

Articles

- MURAKAMI Yachiyo: Changes in Children's Play Caused by Floor Texture
..... 1
- KANNO Hirohisa: Toru HOSHINO's View of Metaphor
..... 56

Research Notes

- MITO Kazushi: An Attempt to Practice Listening to Native English:
The Necessity for Explicit Instructions in "Linking" 13
- LEE Sei: Consideration about the Course of Cultural Education (Introduction) 23

Tokiwa Junior College
March 2021