

龍谷紀要

第46巻 第1号

2024年10月

京ことばと船場ことば	角 岡 賢 一 (1)
日本海海戦における東郷平八郎の描かれ方.....	手 嶋 泰 伸 (17)
Relationship between Japanese young children's theory of mind and self-regulation, and social networks	東 山 薫 (29) 平 井 美 佳
<i>Lyke Wake Dirge: Purgatory</i>	ロザーティ・サイモン (45)
日本の大学生による英語ライティングフィードバックのための 生成 AI チャットボットの活用に関する研究	ホワイ ト ショーン・アラン (57)
リベラル・アーツとしての食育を考える (1) —「学びに向かう力」と「学び続ける力」に着目して—	福 田 豊 子 (85)

龍谷大学

京ことばと船場ことば

角 岡 賢 一

▶ キーワード

京ことば、船場ことば、
動態保存、京阪方言

▼ 要 旨

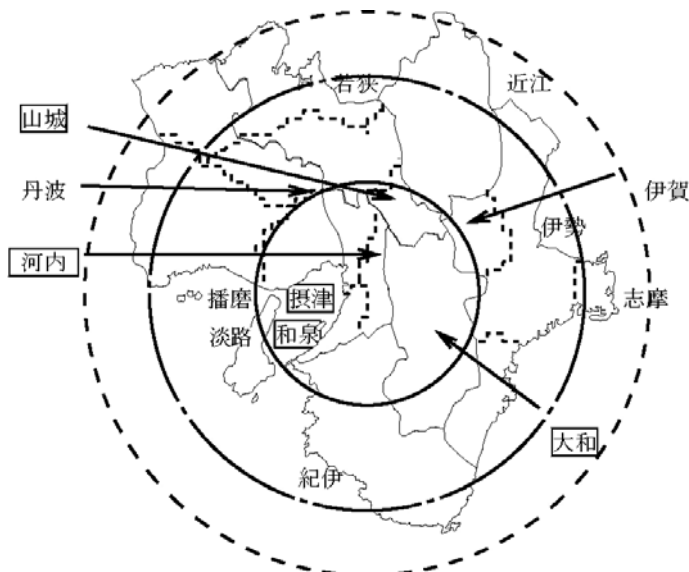
This is a contrastive study of *Kyo-kotoba* (Kyoto dialect) and *Semba-kotoba* (Semba dialect), which are considered to be the core of the Kinki district. Kyoto had been the capital of Japan for 1100 years until the Meiji Restoration, and Semba has long been the center of commerce. Geographically, politically and economically, Kyo-kotoba and Semba-kotoba are the most prestigious among the Kinki dialects. In this paper, pragmatic aspects will be explored in the greetings and commercial conversations, as well as from the phonological and lexicological viewpoints.

第一節 はじめに

本稿では、上方ことばの代表的な下位区分として京ことばと船場ことばを比較対照する。まずは用語としての方言区画から論じる必要がある。方言学上は、近畿地方で話されるのは「近畿方言」として括るのが一般的であろう。『関西弁事典』でも、巻頭の編集方針でそのように言及されている。その際に留意せねばならないのが、行政上の区画と方言学的な区画が一致しないという点である。方言学上の近畿方言には若狭方言が含まれる一方で、但馬と丹波は中国方言的な色彩が強いと指摘されている（同事典）。このように、方言区画を示すには現行の府県境よりも旧国名で表示した方が実情を反映して好ましいのである。廃藩置県から僅々百六十年ほど、その間に近代化の波が押し寄せて社会全体が大きく変化したとしても、方言区画に残る言語基盤は保たれている部分大きいと言えそうである。

また同事典では、書名からして「関西弁」と標榜しているが、「～弁」というのは方言学的ではなく一般的な通称という印象を受ける。例えば「大阪弁」と言えば大阪府下全域を指し、摂津だけではなくに泉州方言や河内方言も含まれて区別ができない。これは甚だ不都合である。

先に「上方ことば」と称したが、以下の論考ではこれは若狭を含み、但馬と丹後を除く近畿方言と同一の定義とする。旧国名では、山城、摂津、大和、河内、和泉、近江、丹波、播磨、淡路、紀伊、伊勢、志摩、伊賀、そして若狭という十四箇国である。摂津と山城を中心として、同心円状に広がっている。方言区画としては、旧国名で表示するのが簡便である。無論、もっと細分化すれば細かい区別をすることができる。これを地図で示してみよう。畿内五箇国は囲みで表示する。旧国境は点線で表示してあるが、現行の府県境を跨いでいるのは、摂津、丹波、紀伊である。



〈旧国名による畿内と周辺諸国〉

近畿地方という名称そのものが、大和朝廷が都を据えて以来、畿内を中心として政治経済の中心であったという事情を物語っている。言語的にも、畿内で話されていた話し言葉が標準的であり、周辺の諸方言とは比較的確な線が引かれているように思われる。この五箇国と隣接しているのは播磨、丹波、近江、伊賀、伊勢、紀伊、淡路である。境を接していないのは志摩と若狭のみで、但馬と丹後は方言区画としては近畿方言圏外である。三重の同心円を描いてみると、中心は河内と摂津と和泉という三国が境を接する大和川の近辺に位置する。

畿内外縁部では、方言圏論の好例とも言えそうな音声－音韻現象が見られる。ザ行－ダ行－ラ行の混交で、播磨、丹波、紀伊においてである。座布団が「だぶとん」、前栽が「せんだい」、「角の饅頭屋」が「かろのうろんや」になる。『関西弁事典』では「「かろのうろんや」はどこへ行った」という特設欄を設けて、ダ行－ラ行混交を採り上げている。そこでは、このような混交は嘗て近畿方言で広く見られていたが、一九八〇年代では大和、紀伊と近畿地方北部に限られるようになっていたと報告されている。当該地でも、若い世代は漢字で書いた通りに発音しているであろう。まだ混交を保っている世代から交替が進めば、日常生活では耳にすることが無くなるのであろう。同事典の図十では、ザ行－ダ行の混交は播磨、丹波、紀伊に加えて大和の中南部と丹後にも分布すると示されている。紀伊は現在の県境までで、県境を越えた

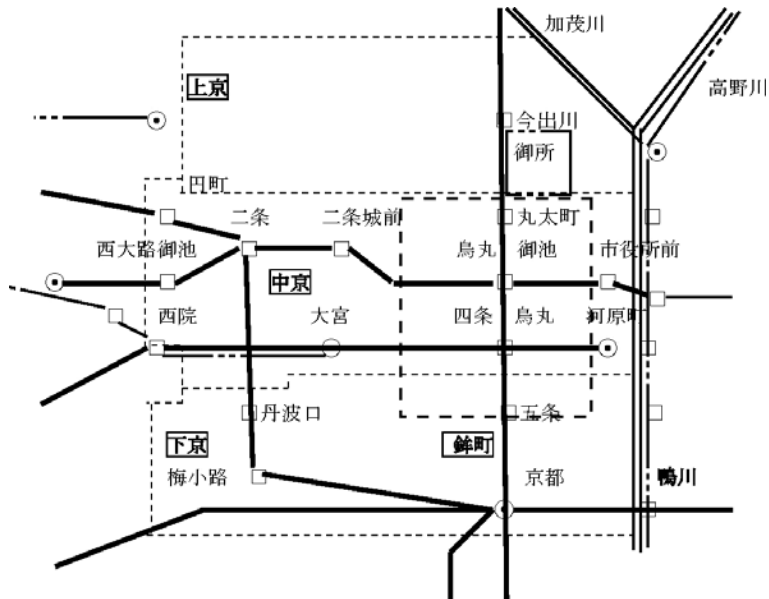
北紀には見られない。

今でこそ京阪神と三都で括っているが、神戸は幕末の開港までは小さな港町でしかなかった。兵庫の津から天保山までは渡し船があったようで、噺『兵庫の渡海、鱻の魅入れ』に題材が採られている。廃藩置県で、兵庫という地名が県名に採用されたのも、以前に指摘したが腑に落ちない。兵庫県は、但馬、播磨、淡路に摂津と丹波の半分ずつという五国で構成されているが、県名として兵庫が採用されたのは、どのような事情からであろうか。神戸という地名は、上方噺では出てこない。その神戸の一部である兵庫の津は、天保山までの渡しに名を残している。開港に伴い、外国人居留地も設けられて、瞬く間に人口も増えたことであろう。

神戸方言は、摂津の西半分を占めているものの、船場ことばとは異なる特徴がある。最も頻繁に指摘されるのは、「～シテイル」という相が「～シトウ」になる現象であろう。「知ッテイルカ」は船場ことばでは「知つとるか」であるが、神戸ことばでは「知つとうか」となる。これは播磨でも共通で、これを聞くだけで神戸以西の方言であることが明らかになる。摂津の東半分に接する西宮や伊丹、尼崎では耳にすることがないように思われる。このように見ていくと、摂津の下位区分として大阪市内－阪神間－神戸市域という細分化する必要もあり得る。

第二節 洛中の地理

本稿では、京ことばとは行政区画で旧上京と下京（昭和四年に中京区が分区されて三区となった）で話されている言葉を指すものとする。以下、この三区を「洛中」と括る。洛中の東境は鴨川である。京阪電車の出町柳駅付近で加茂川と高野川が合流して鴨川となる。上京区は北が鞍馬口、南は御池通、西は北野天満宮の西側を流れる川が区境となっている。中京区の西は三条以北が西小路、松原通までは西大路、大宮通から東は四条が南境である。二条城と市役所、花街では先斗町が区内である。下京区の南端は東海道線、西は西佐井通である。東海道線と近鉄、地下鉄という鉄道の玄関口も下京区内である。洛中全体で南北は一里二十町、東西は一里ほどで面積は一九四四町歩ほどである。この洛中三区を単純化して地図にしてみよう。山田庄一氏『京なにわ暮らし歳時記』で謂う鉾町を太い点線で示してある。



〈洛中図〉

中京に路線と駅が集中している実態が見て取れる。五線の十一駅がある。四条通は阪急線と嵐電が重複する区間を含めて密であり、地下鉄東西線は御池から二条までを横断している。地下鉄烏丸線と並行する嵯峨野山陰線梅小路から二条までは、千本通に沿うものの、他路線との接続は二条駅しかない。下京は四線で四駅になっている。四線とも京都駅に乗り入れている。上京には僅か一路線一駅しかない。これは、地下鉄烏丸線の今出川と丸太町の東側に御所が大きな面積を占めているというのが主因であろう。二路線以上が乗り入れている乗り換え駅が六駅ある（京都、四条大宮と烏丸、西院、二条、烏丸御池）。これも中京に集中している。京阪電車鴨東線は川端通の地下を走っているため、洛中には算入されない。鉄道網の難点は、経営主体が異なる路線を乗り継ぐとその都度初乗り料金が加算されるため、運賃が割高になるという点である。市営地下鉄の二路線だけでは貧弱で、嵯峨野線と阪急線と京阪鴨東線によって都市交通らしい体系になっているという様子が窺える。地下鉄網だけで行き来が出来る船場とは対照的である。浄土真宗十派で京に本山を置く四派とも、下京区内にある。東西本願寺と興正寺、仏光寺である。鉾町は、丸太町-寺町-五條-新町という四本の街路に囲まれた地で、地図でも示されるように京の心臓部である。丸太町通を境として御所と接しているのが京らしい。

四年前の国勢調査による人口は、次の通りである。

市全体 1,463,723 上京区 83,832 中京区 110,488 下京区 82,784

三区で二十七万七千人ほどで、市全体の二割弱である。都市化に伴い、夜間人口が減っている状況が窺える。船場とは違い、大企業の本社が軒を連ねるといふ土地柄でもない。四条通と河原町通は繁華街で、飲食店や物販店が集中している。都心化が進んで、もはや暮らすには適

さない地と成り果てたであろう。気位の高い洛中人と雖も、より快適な住環境を求めるならば洛中から出るという選択肢しか残っていなかったであろうことは想像に難くない。それでも人口密度は一町歩当たり百三十七人と、密集している。百町歩では一万三千七百人であるから、全国平均二百八十人の約四十九倍である。道路と公共施設以外は町屋など民家や集合住宅であるから、当然の密集度である。

第三節 京ことば

井上章一氏『京都ざらい』という朝日新書は、八年前の新書大賞を受賞した著作で、徹頭徹尾洛中の悪口で貫かれている。氏は嵯峨の生まれ育ちである。行政区画でこそ右京区に属するが、洛外の地である。裏表紙の惹句には「ええか君、嵯峨は京都とちがうんやで……」とある。ここまで来ると、洛中意識は滑稽ですらある。氏には物心付いた時から、洛外人として扱われてきた屈託が身体に染みこんでいる。曰く、「嵯峨からは肥え汲みの人が来てはったなあ」(杉本秀太郎氏)、曰く「あの辺は言葉遣いがおかしかった」(国立民族博物館初代館長、梅棹忠夫氏)、びと、氏はこれを称して、洛中人の「中華思想」と揶揄しておられる。正しく、その通りである。洛中人は、洛外の人を「よそさん」と呼ぶようである。今は宇治市在住である井上氏は、自らを「居留民」と称しておられる。よくせき、自虐意識が強いものと見える。「居留民」即ち「よそさん」である。曰く、洛中人は洛外の資本で出来た店を「外資系」と称する。その井上氏でさえ、嵯峨から西山を越えた亀岡を侮り「田舎者よばわりをされた私は、より田舎びた亀岡を見だし、心をおちつかせている。嵯峨は街からはずれているが、亀岡ほどじゃあない、と」。確かに亀岡は西山を越えて洛外をも外れ、丹波の国である。もはや他国であり、畿内でもない。ことほど左様に、地域性に拘る意識というのは見事に階層構造を形成しているのである。

洛中人の考え方にもう一つ、歴史に絡む事がある。それは明治二年に帝が江戸へ下ったのはちょっとした様子見で、いずれ京に戻るおつもりであったのが、何かの都合でそのままずるべったりと江戸城に居着いてしまわった。そやから、遷都の詔勅もないままや。御所は今でも京にある、びと、これを根拠に、帝の代替わりの度毎に「御所に戻って来はったらええのに、びと、」ということになる。井上氏は「そう言いつのる人さえ、いなくはない」と控え目である。しかしこれは案外、洛中人の本音とも言えるであろう。公家衆や出入りの商人も随行して行き、京には寂しい空気が充満した。泉文明氏『京ことばとその周辺』では「冗談まじりに」という断りがあるが、同趣旨の考え方が紹介されている。

洛中人の中華思想に最も敏感であるのは、浪速人びとである。曰く「京は王城の地言うけど、青物食うて往生の地じゃ」と悪たれる。こういう心情は、京に題材を採った落とし噺に描かれている。最も顕著なのは『京の茶漬け』であろう。洛中人は、客人が帰りかけると「何もおへんけど、まあぶぶ漬けでも、びと、」と言うのが口癖である。本心では茶漬けさえ出す気がないのに、お愛想でこういうことを言う。これを「ごっつお言葉」と称する。「京の茶漬け、高松のあつかんで」と並び称する。高松の「あつかんで」というのは、「まあ、よう扱わんで」の転訛と考えられている。噺『京の茶漬け』は、京に上る度に「何もおへんけど、まあぶぶ漬けでも」と言われ続けて癪に障っていた浪速人が、「一遍、ほんまにぶぶ漬けよばれたる」と勇躍、

朝から出掛けるといふ筋立てになっている。京の出入り先に赴いて帰り際、いつものように「何にもおへんけど、まあぶぶ漬けでも、、」と言われた切っ掛けを捉えて、「ああさよか、えらいすまへんなあ」と応じたのである。当家では残りご飯が茶漬け一杯分しかなかったので、最初のお椀を食べ終わってもお替わりを勧めることが出来ない。痺れを切らした浪速人、空になったお茶碗の底が見えるように突き出して、「もし、このお茶碗、どこでお買い求めになりました」と尋ねると、相手は「へえ、このお櫃と一緒に、そこの荒物屋で」と空になったお櫃の底を見せる、というのがサゲである。ことほど左様に、浪速人には洛中人の中華思想が鼻に付くのである。

また『愛宕山』という噺では、ミナミをしくじった（失敗した）幫間の一八と繁八という二人が祇園で働いている折、愛宕山への野駆けに同道するという筋立てになっている。ここでは一八と繁八の二人に、浪速人が洛中人をどう捉えているか代弁させるようになっている。現今のように公共交通機関が発達している、市街から愛宕山に参詣して戻ってくるには一日がかりである。増してや往時のように全行程を徒歩でとなると、夜明けと共に出立して帰りは日が暮れ時、ともすると日がとつぷりと暮れてから帰着という遠出であったことであろう。普通にお茶屋遊びをするよりも、舞妓芸妓に仲居、お茶屋の女将まで総動員で、仕出し屋にお昼の弁当を手配するやら何やらで、何倍もの散財になったことであろう。そして線香代（お花代）は、置屋を出てから帰って来るまでという勘定なので、丸一日である。それを一八は「京の人間てなしみたれてけつかるさかいなァ、お茶屋で散財したら高つくさかい山行きしょうてな、しょうもないこと考えるのや」と悪態を吐く。浪速人と洛中人を対立させようという構図の下で、経済的合理性は犠牲になっている。そして愛宕山上で土器投げをして遊んでいる折、又しても「しょうもないあんなアホなもん、へッ、京の人間なんか、大体しみたれてけつかるさかいね、土器みたいなもん放って喜んでまんねん。あんなもん百枚放ってなんぼでんねやいね。大坂の人間はあんなケチなもん放りまへんわ」と難癖を付ける。旦那が「ああそう、大坂のお方は何を放りなはる」と尋ねると、「ええ、金を放りまん、へッ、金貨やとかね、銀貨とか、五十銭の銀貨なんかチャリン、、」と見栄を張る。業を煮やした旦那、予て用意していたのであろう小判二十枚を崖からばら撒いた。一八が崖の下まで取りに行くであろうとの算段であった。果たして一八は、傍らの茶屋にあった傘を差して崖を跳び降りて小判を拾い集めた。勢いで崖を跳び降りたまでは良かったが、上がってくる時のことは全く念頭になかった。噺では、襦袢を解して絹糸の縄を綱い、先端に石を結びつけて崖途中の竹に結び、縄を引いて竹を撓らせておいて反動で跳び上がってくるという現実離れした展開にしている。襦袢も着ていないので裸同然の一八、「小判は」と尋ねられて「あ、下に忘れてきた」でサゲになる。

京ことばが現時点においても最も「需要が大きい」のは、花街においてであろう。国内外からの観光客はお茶屋遊びをするのが目的で京を訪れ、お座敷では京ことばを耳にして満足することであろう。今や洛中で生まれ育ち、そのまま舞妓や芸妓になる例はごく少ないであろう。つまり、洛外育ちで置屋に入って、京ことばは「第二言語」として学ぶことになるのである。着物の着付けや行儀作法を習得するのと同じように、京ことばも努力して後天的に身に付けるものである。そういう意味では、一種の廓ことばである。その特殊性が際立ちすぎると、廓外で使うのが憚られる、という社会的影響について考察する必要も生じるであろう。

大淵幸治氏『本当は怖い京ことば』という一書は、書名通りに語用論的観点から洛中人の思

考回路が如何にして言語的に具現されるかを興味深く、実例を挙げて分析しておられる。氏は越中のお生まれであるが、西陣の上七軒で「生長」と経歴紹介にあるも、何歳からであるかは記載がない。しかし生まれが洛中でないという事実によって、洛中人たり得ないという姿勢で臨み、それ故に客観的視点が貫かれている。洛中人の思考は受け身志向が基本であって、「洛外人からこう言われた場合にはこう返す」という場合が多いという。自分から意思を表示するのではなく、相手の言い分を正面から否定することなしに、相手に悟らせるように持つて行くという高等戦術なのである。そして「それが分からんようなお人は、しょうがない」と切って捨てるのである。「考えときます」という常套句が典型である。洛外人がこれを字義通りに受け取って後日、「あの件はどないになりました」とでも尋ねようものなら、「あの人は、言うてることが伝わらん人や」という評判が立って、最悪の場合付き合いもして貰えないようになる。洛中人は「お断りします」と断定するのを避けるが為に「考えときます」と取り繕うのであって、その機微を察しないことには朴念仁とされてしまうのである。帯の惹句から例を引くと、「おうち、面白い人どすな」とある。「おうち」は二人称の人称代名詞で、「お宅」に相当する。京で面と向かって「面白い」と言われるのは、「あんたの言うてることは分からん」という宣告であり、決して褒め言葉ではない。「あんたとは、よう付き合わんわ」と言われているに等しいのである。このように、「面白い」は書名通り「怖い」形容詞である。

社会言語学的に興味深いのは、性差に関する考察である。「～え」というのは「～にきなさい」という命令文であるが、女性語であるとの指摘である。「あんた、大概え」というのは「大概にしておきなさい」の意であるとの説であるが、随分と簡略化されたものである。「え」という一音で強い命令を表意する助詞として成り立っているのである。語用論的には、面前の相手に対して何かを制止するという状況が必要である。文脈依存とされる日本語語用論的考察においても、これほど簡略な統語形式がこれほど複雑な背景状況を必要としている端的な例であると言えようか。まだ同書には、「いちびりすぎえ」という見出しも立っている。「いちびる」は巫山戯るの意で、船場ことばとしても通ずる。しかし「いちびりすぎえ」を「巫山戯すぎですよ、エエ加減にきなさい」と言い換えてしまうと、京ことばとしての味わいが失われてしまう。反対に複雑な統語構造の例としては「しとうみ」、これに「やす」を加えると「しとうみやす」となる。「しとうみ」は差し詰め、「してみなさい」であろう。「これを食べてみなさい」は「これ食べとうみ」となろう。「しとうみやす」となると、「してみたらどうですか」となろうか。この辺りは性差もあるが、年代差も関わってくるであろう。現代の若年層においては、このような物言いは廃用になって久しいと断ぜざるを得ない。

依頼表現では、究極の丁寧度は「～しておくれやさしまへんやろか」というように具現されるようである（最終章）。これは多分にして想像上の言い様であり、現実に耳にすることはまず皆無であろう、という程の複雑な統語構造である。直訳すると、「していただく訳にはまいりませんか」とでもなるであろうか。統語分析すると「し（するの連用形）+て、助動詞「だ」の連用形+お、接頭辞+くれ（くれるの連用形）+やす、動詞の未然形+し、するの連用形+助動詞「ます」の連用形+否定の助動詞+助動詞「やろ」終止形+終助詞」というように、途轍もなく複雑である。これは理論上の産物であって、現実の言語生活においては、このような複雑すぎる物言いは理解の負荷が過重になるので絶対に避けられるであろう。聴き手が解釈するには、統語的負荷が大きすぎるのである。

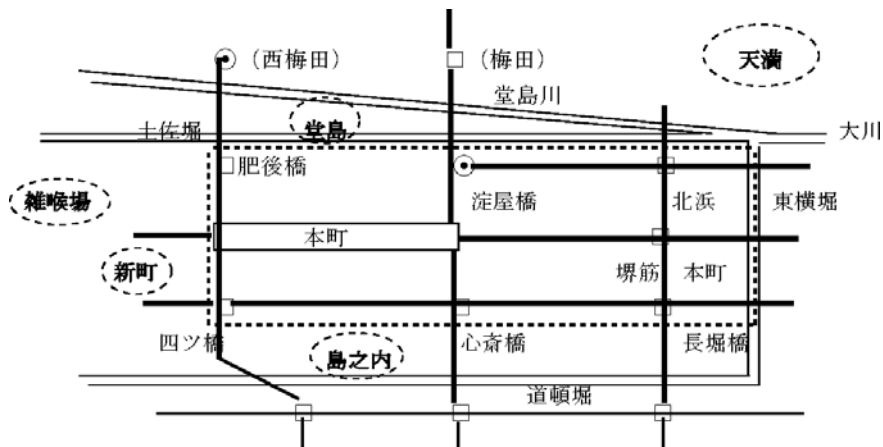
第四節 船場の地理

船場は嘗て、東西の横堀と土佐堀、長堀という四本の堀に囲まれていた。堀で囲まれているので四角に近い地形であり、東西は十町ほど、南北は二十町ばかりである。洛中に比べると、面積は十三分の一ほどにしか過ぎない。約百年前に西横堀と長堀が埋め立てられ、「地続き」になった。その頃から市内に工場が建て込んで、煤煙で空気が悪化したという事情もあって、船場に居を構えていた店主と家族は、市内なら帝塚山、市外は芦屋や伊丹というような阪神間に居を移した。土佐堀の北は堂島川と蜷川を越えるとキタ新地、長堀の南は島之内で、更に道頓堀を越えるとミナミの新地という土地柄であった。道頓堀は芝居町で、五座と呼ばれた小屋が軒を連ねていた。

西横堀や長堀が埋め立てられるまでは、浪速の街は「八百八橋」に象徴される水都であった。「江戸の八百八町、浪速の八百八橋」と並び称されたものである。往時の主要な橋名を列挙してみよう。北西の肥後橋を起点に、東→南→北廻りに「橋」を省略して並べる。肥後－淀屋－浪速－今橋－本町－農人－安堂寺－末吉－安錦－長堀－心齋橋－四ツ橋－信濃、となる。これらの橋に囲まれた「島」が船場であった。四ツ橋は長堀と西横堀が交差する地点にあって、炭屋、吉野屋、下繫、上繫という四本の橋が架けられていた。船場の南西隅であった。今の東横堀は、辛うじて川として残ってはいるものの、地図上は高速道路が上を通っているのだから筋としては表示されないことが多いのは嘆かわしい。

山田庄一氏『京なにわ暮らしの歳時記』では、船場ことばとは島之内と雑喉場と堂島から天満にかけて、大店の主が話す一種の社交用語と定義されている（第四章）。地理的範囲は船場から外に大きく広がるのに対して、通用される階層を限定している点が社会言語学的には興味深い。船場で生まれ育つ店主にとっては第一言語であるが、船場以外から奉公に来た丁稚らにとっては、後天的に習得する第二言語である。

往時の船場は、今では地下鉄路線図と重ねると分かりやすい。南北に走る四つ橋線、御堂筋線、堺筋線、東西は京阪電車本線、中央線、長堀鶴見緑地線に囲まれる地で、碁盤目のように東西南北は直交する。土佐堀南岸を通る京阪電車は淀屋橋駅が終点であるが、天満橋から分岐した中之島線は堂島川南岸を通って浪花橋－大江橋－渡辺橋－中之島に到る。橋尽くしである。船場内の駅は、四つ橋線が肥後橋－本町－四ツ橋、御堂筋線が淀屋橋－本町－心齋橋、堺筋線が北浜－堺筋本町－長堀橋である。東西は、中央線の本町－堺筋本町と長堀鶴見緑地線の四ツ橋－心齋橋－長堀橋である。中央線の本町は、四つ橋線と御堂筋線を結ぶ通路としても機能している東西に長い駅である。このように旧船場の地域内には地下鉄駅で乗り換え駅を含めて延べ十四駅あり、そのうち淀屋橋と北浜は京阪電車本線も走っている。五町も歩けば、どこかの駅に辿り着く。面積が十三倍以上という洛中には、東海道線が一駅、嵯峨野線（山陰本線）は京都を除いて四駅、地下鉄烏丸線六駅と東西線六駅、四条通地下の阪急線が三駅と嵐山電鉄嵐山本線の二駅、合計で二十二駅である。単純計算では、単位面積当たりの鉄道駅の集積度は八倍以上という勘定になる。現在の船場を地理的に見るならば、地下鉄路線図で代用されることを示してみよう。想定域内を点線で囲んでみる。船場の周辺地は楕円で表示する。



〈船場地域内の地下鉄路線図〉

恐らくは地下鉄網整備の折に綿密に計画を立てていたものであろうが、市街中心部たる船場は、非常に分かりやすい条里制の如くに東西南北に路線が通っている。京阪電車本線が天満橋から都心への延伸を計画した際、梅田への乗り入れを要望したのであるが、先見の明に欠ける市交通局はこれを是としなかった。そのため、淀屋橋駅を始発とすることを余儀なくされた。現在に至るまで、筆者を含んだ京阪沿線住民は梅田に出るのに環状線か地下鉄線に乗り換えるという不便を強いられている。京阪電車は天満橋から分岐して堂島川南岸を東西に貫く中之島線を開業したが、利用者は当初の想定を下回っているようである。船場外となる東横堀の東には地下鉄谷町線が堺筋線と平行して走り、更にその東は長堀鶴見緑地線が玉造から北上して環状線と並行して京橋に至る。東海道線の尼崎と旧片町線の片町（現、大阪城北詰）や京橋を結ぶ東西線も比較的新しい路線である。路線の大半は地下を走っている。

大江橋と淀屋橋の間にある大阪市役所から南海電車の難波駅まで南北を貫く御堂筋は、南行き的一方通行ではあるが、浪速の目抜き通りである。北御堂はお西、南御堂はお東という浄土真宗の門前町であるかのような町の造りである。昭和初期に関一市長の構想によって現在の道幅に拡充整備された。西横堀や長堀が埋め立てられた時期と重なっている。この時期に街並みが大きく変貌したのである。

第五節 船場ことば

京ことばについて論じた書物は夥しい数が入る。対して船場ことばについては、ごく限られる。これは奈辺に起因するものか、という辺りから比較するのも意味があることと思われる。ここまでに京ことばについて触れてきたが、上洛する観光客にとって「観光資源」としての京ことばは魅力的である。花街を例に採るのが分かりやすいであろう。言わば、京ことばは廓ことばとしての存在価値が大きいとも考えられる。そういう観点からは、船場ことばは商人のものであり、外部との接触は商い上の関係者に限られる。京ことばが不特定多数の上洛者が触れる対象であるのに対して、船場ことばは少数特定の関係者が接触する存在であるという対

比が成り立ちそうである。前掲の井上章一氏には『大阪的』という著があって、この数十年はお笑いに特化していると一般的に受け止められている商都を広い視点から俯瞰している。洛中人の中華思想と比べるには好一对を成している。その前書きに、船場では京の呉服などを商いしていたために喋り方も洛中人と同様であった、という指摘がある。また太閤秀吉公が大坂築城によって石山合戦による荒廃を復興しようと企てた折、伏見から商人を呼び寄せたという説も称えられている。慶長の冬の陣と夏の陣を経て大坂城は落城したが、その後は天下の台所として街は栄えていった。その中心が船場であった。

まずは前掲の山田庄一氏『京なにわ暮らしの歳時記』を参照してみよう。氏は大正十四年、船場は安土町二丁目のお生まれで、生家は代々呉服屋を営んでいたが、曾祖父の七代目で廃業した。大学は京で下宿生活となった。船場と島之内は、氏の出生直後から様子が変わり始めた。店主家族は、店だけを残して居を郊外に移し始めたのである。それから約二十年後、空襲によって一帯は焼け野原と化した。戦後は復興によって高層建築が建ち並び、夜間人口は減少の一途を辿った。従って、上方噺で「動態保存」されている船場ことばや商家の有り様は、百年前までの様子と承知をしておかねばならない。商家の世襲では、性別と長幼の順が絶対的である。船場では、娘に婿を取ることが多かった。実の息子に嗣がせたは良いが、商才がなければ家業が傾く。血筋を受け継がせるためには、勤当でもせぬ限り代替えは辛い。その点、娘に婿を取るについてはじっくりと人物を見定めることができ、合理的であった。同書においては、娘の長幼を次のように列挙している。「おいとさん、中いとさん、小いとさん、豆いとさん、芥子いとさん」となると第五子までの勘定である。次に息子であるが、これは「おぼんさん、中ぼんさん、小ぼんさん、豆ぼんさん、芥子ぼんさん」であろうか。原著では中略であったので、補足した。子沢山はお家繁盛とばかりに、末子までの順番を想定した命名である。

同書第四章は「失われた船場ことば」と題して、往時の語彙や言い回しなどを収録した貴重な記録である。そこで列挙されている語彙項目を、統語範疇によって分類してみる。見出し語には丸印が附されていたが、これは略す。語義を括弧内に示すが、表記を変更した語や言い換えたものもある。

〈名詞—人物、人体、身の回り品〉 きびしょ（急須）、かっか（下駄）、おとがい（顎）、でぼちん（額）、しぶちん（しわん坊）、ねそ（目立たぬ人）、しっかい（悉皆、布の洗い張り）、おじゃみ（お手玉）、ちちりん（松毬）、かんしょやみ（潔癖症）、ねき（傍）、ちちくま（肩車）、あとじょり（後退り）、あつけ（暑気）、はばかりさん（ご苦労さん）、あんさん（対称詞）

〈名詞—食べ物〉 おむし（味噌）、おまん（饅頭）、がんじ（丸薬）、おひつ（飯櫃）、おしたち（醤油）、おけそく（仏前にお供えする餅）

〈名詞—動物、昆虫類〉 きんとと（金魚）、おんびき（蟄）、おんごろもち（土竜）、おねきり（おにやんま）、らっぽ（銀ヤンマの雄）、べに（同じく雌）、ほっかぶり（台所に出没する、最も嫌われる虫類）

〈動詞、補助動詞、形容詞、副詞〉 なぜる（撫でる）、おます（あります、そうです）、ずつな

い(術ない、苦しい)、けなるい(羨ましい)、こそばい(擦ったい)、がらんど(空っぽ)、びんちょ(汚い、不潔)、とうない(とても)、えんぱんと(折悪しく)

人物に関して「ねそ」は補足が必要であろう。同書では「ねそがことする、ねそがこそする」という見出しで立項され、「目立たぬような人が大事を起こす」という語釈が付いている。『大阪ことば事典』では「ねそ」で「むっつりとしておとなしい人を嘲っている」という語釈である。「かんしょやみ」は漢字表記するとしたら「痲症病み」となるであろう。噺『百年目』でも、奉公した早々に寝小便をした丁稚に暇を出すというお家さんが「痲症病み」と謂われている例がある。

名詞では、昆虫の部類に語彙が多いのが印象的である。銀ヤンマにおいては、雌雄の区別までなされている。往時の住まいは土庭もあったので、昆虫や爬虫類も棲息する余地があったのであろう。「なぜる-なでる」はザ行とダ行の混交例である。

部分的には「でほちん、しぶちん、はばかりさん、こそばい」のように、現代の日常語彙として生き残っている場合もある。『おごろもち盗人』のように噺の外題として伝わっている語彙もある。「ちちくま」は、噺『地獄八景亡者戯』で軽業師が三人を肩車して針の山を登っていく場面で使われている。これが「動態保存」の実例である。

このように名詞で意味範疇によって分類を加えてみると、身近なものが多いという点に思い至る。

補助動詞では、「~でござります」が訛って「~でござす」になったという分析である。音韻分析をすれば、かなり複雑な過程になるであろう。文楽三味線の古老であった二代鶴澤清八師は更に丁寧で「ござらっしゃります」という二重敬語であったという。

次は挨拶の類である。主として奉公人が用向きに出掛ける折、「いて参じます」と店内に声をかける。筆者の語感では「行って参じます」と促音便にするよりもこの方が雅な響きをするように思われる。対して送り出す側は「お早うお帰り」と送り出す。噺『高津の富』では、淀屋橋辺りに宿を取った客が出掛ける折、「お早うお帰りやす」と送り出されている。もっと古風には、店主であれば「いといなはい」と送り出す言い方もあったであろう。「行ってきなさい」に相当する。いかにも船場らしい、商家らしい挨拶である。

年配の女子衆が「頭を下げて頼んだ」ことを「手摺り体貌で、頼んで参じました」という言い様をしたと紹介されている。字面で見ても、辞書を引かねば親しみのない字が並んでいるが、話し言葉としても難解である。『大阪ことば事典』では「手摺り」という見出し語として二通り立項してある。高低低という音形では「欄干、勾欄。縁側に足を踏みはずさぬように木や竹で低い仕切りをしたもの。橋の欄干は手すりとはいわない」という語釈である。もう一つは低低高という音形で「人形芝居の舞台で、人形遣いの腰から下を隠すための装置をいう(中略)。今日のように板を前面に横に張ったものとなっても、テスリの名だけが残り、ひいては、人形遣いの異名ともなったのである」という語釈である。中略の箇所は、人形が一人遣いであった折の記述で、今では「ツメ人形」と呼ばれている。いずれにしても後者は、人形浄瑠璃と関連が深いようである。「体貌」という語は『大阪ことば事典』に立項されていないが、『広辞苑』第六版には「①すがた。かたち。容貌。②体容を正して敬意を表すこと。礼貌」とある。前者は一般語彙としての用法であるが、後者は社会語用論的意図が加わった結果である。

次に船場ことばの実例として、三島佑一氏『船場道修町』から、大番頭が丁稚に論している場面を再録してみる（初章、「道修町の歴史と商法」より）。

「ええか、奉公いうもんは働きながら勉強させてもろてるということやで（中略）見てみ、学校行きが中学や大学出てようよう社会に出る時分には、わてらは心掛け次第で、もう歴とした船場商人になれるやないか。立派な店持ったら、ゆくゆくは学校出を雇うこともできるんやで。それに授業料はいらん、三度三度食べさせてもらうわ、着る物もあてごうてもらうわ、おまけに月々小遣いももろうて、それで長年勤め上げたら暖簾分けや別家いうて、嫁さんや家の世話までしてもらえる。結構なことやないか（後略）」

これは百年前までの船場ことばを映していると考えて良からう。著者は道修町のお生まれであるから、生粋の船場人である。同書の見出しに、地名の民間語源として「土性骨があるから」ともあるが、根拠は示されていない。『大阪ことば事典』には「道修町やくすり屋、松屋町カシン（菓子）屋、寺町や坊ンさん」と挙げられている。

船場ことばを対象とした文献は少ないものの、上方噺に伝えられているのは「動態保存」であると筆者は考えている。船場の大店が職住一体で、店主から丁稚までもが一つ屋根の下に暮らしていたのは百年前までであるが、往時の言葉遣いは噺の中にそのまま残っているのである。人称代名詞を例に採るのが分かりやすいであろうが、「わて、あんさん、おまはん、こなた、こなた」というような物言いは二十一世紀の現代においては、船場のど真ん中と雖も耳にすることはあるまい。仮にこれを「僕、君、あなた」というように置き換えたとしたら、噺としての味わいは雲散霧消してしまう。それ故に噺の中では百年前までの言葉遣いは、そのままに後代に伝えていかねばならないのである。これを「動態保存」と称したのである。大ネタの『百年目』を題材に採る。隠れ遊びの番頭が芸者太鼓持ち一統を引き連れて花見に出かけたところ、出会い頭に当主と遭遇してしまう。番頭が「足が上がるか」と一晚煩悶した翌日、当主が番頭を呼び出して論ず場面が聴かせ所である。年齢としては、当主は還暦手前の五十代、番頭は三十代ぐらいであろうか。親子ほどの年齢差があり、当主の貫禄を演出するのが噺家として腕の見せ所である。番頭は実直なように見せかけて陰でお茶屋通いをして散財しているのが、店主は最終的にそれを許すという風格を示さねばならないのである。次は米朝師版からの引用である。

且「こなたの骨折りで毎年大福帳が一冊ずつ汚れていく。こなたの丹精じゃ、ありがたいこっちゃと思てる。（中略）こなた、一家の主を旦那と言うのは、どういうわけか知ってなはるか。知らん。そうじゃろな。この歳になるわしが今まで知らなんだんやさかい。（中略）」

しかし昨日は、相当うろたえてたとみえて、妙な挨拶をしたなあ、おまはん。なんや、長々ご無沙汰をしとりますとか、承りますればお店もますますご繁盛とか、、、妙なことを言うてたがだいふ酔うてたんか」

番「いいえ、もう旦那さんの顔を見た途端に酒の酔いもなんにもきれいに醒めてしまいましたけど、あの時は、ああ申し上げるよりしょうがおまへなんだ」

旦「なんでやいな」

番「あんなとこ見られた上は、こらもう百年目やと思いました」

注目すべきは、主から番頭への対称詞が「こなた－こんた－おまはん」と連続的に変化している点である。「こなた」は古風で、丁寧な響きがあるが、「こんた」は二音節目の撥音化によって丁寧さが下がる。「おまはん」となると、更に尊卑度が低下している。番頭が初めて奉公に上がった頃というのであるから、数十年前の懐古談やら、「旦那」の民間語源を織り込んだりして、当主が一人で長々と喋っている。梵語の「だんな」は布施の意であり、ここでの語源説は民間語源で、この癖専用で拵えたものかもしれない。梅檀の木というのは実在する香木であるが、難莖草という草はない。当て字である。この場面では語源の正確さは二の次で、当主－番頭－店の者という立場でお互いを支え合うという教訓を垂れるのが目的なのである。番頭としては、直に当主と話をするまで、足が上がるのかお許しが出るのか、測りかねていた。前夜はそれを考え抜いて、悩みに悩んでいたのである。しかし当主が話し始めてみると、どうやらお咎めはないようである。番頭は緊張しながらも、黙って話を聴いていたことであろう。これに先だって、丁稚に言いつけて番頭を呼びにやらせる場面で、「米の飯がてっぺんへのぼったとは、貴様のことじゃ」ときつい叱りようで、最も野卑度が高い対称詞として「貴様」になっている。これは意識して番頭の耳に入るように計算した物言いであろう。

第六節 結 び

本稿は、京ことばと船場ことばを対比して、主として社会言語学的見地からその特性を浮かび上がらせようと試みてきた。構成として、両地域においてももの言い様がどのように異なっているかという側面を重視して分析を進めてきた。しかしながら方言学的には、両方を纏めて「京阪方言」というように括るのが一般的である。それは一つに、音韻面や語彙面で両地域の差が小さいので、それに目を瞑って一括りとするのが可能であるという事情に拠る。いま一つは、畿内においても文化的かつ地理的に中心に位置しており、周辺部と区別されるべき必然性があったと言えるであろう。ここで「京阪方言」と括っているのは、主として高低による語強勢の区別による。京阪式では「橋」は高低、「箸」は低高、「端」は高高である。一音節語は母音が長化されて一拍半となり、「火」は低高、「日」は高低である（いずれも『関西弁事典』による）。これらは近畿方言全般に認められる音韻の特徴である。筆者は播州方言の地に生まれ育ち、京阪方言とは異なる点を自覚する経験があった。「猫」は低高であり、「電池、電車、地図」は全て頭高であった。特に後者は播州方言全般と言えるや否やは確言できず、個人的な発音である可能性も考えられる。また敬語は京阪式のハルではなく、テ敬語であった。「～シテハル」は「～シトツテヤ」であった。これらは方言区画として顕著な差であると言える。摂津国は今では府県境によって東西に隔てられているが、東摂津－西摂津－播磨というように並べてみると、連続体を形成している様子を実感することができる。

語用論的にも、両地域には共通した意識があると言える。主として商家で、発注をしたり頼み事をするような場合、「これは、急いで急かんようなこっちゃけど、、、」と前置きをすることがある。実質的には「できれば急いでほしい」というのが本心なのであるが、それを遠回し

に言語化しているのである。表面上は相手に気遣いをしているという態を見せて、話し手の言い分もちゃんと盛り込んでいる辺り、高度な言語文化であると言えよう。気心の知れた相手に限られるとしても、あからさまな物言いよりも含蓄があって、なおかつ本心も伝わるようにと洗練されてきた文化である。頼まれた方も、できる限りで相手の要望に応えようと心掛けるであろう。阿吽の呼吸である。

しかし地域的特性によって、自ずから異なる傾向も窺える。船場は江戸開府以来、天下の台所として日本経済の中心であった。六十余州を相手にして大きな商いを張ってきたのである。それに対して京は、王城の地であるが故に一千年来変わらないながら、小さな商いに特化して生き残ってきたという側面が強いであろう。そういう観点から、船場は商いを優先するという点で余りにも迂遠な物言いをすると誤解を招きかねないという思考が働いて当然であると考えられる。

再度、地理的見地から総括をしておこう。冒頭の地図でも示したように、近畿方言は三重の同心円で捉えると理解が早い。中心部を占めるのは畿内五箇国であるが、その中でも洛中と船場は地理的にも文化的にも核である。両地は直線距離で約十一里、そのうち六里ほどは淀川が直線で結んでいる。淀川右岸は北摂の地で、左岸は河内国である。河内国は北で山城と接し、南は紀伊国と接している。そのためか南河内は、言葉遣いが荒いという印象を受けるが、それは今東光師の文学作品などによって後付けされたものかもしれない。言語学的な検証が必要であろう。播州弁にしても紀州弁にしても、周縁になるほど雅さから遠い言葉遣いになるというのは何故か必然性が潜んでいるように思われる。都から遠ざかるに連れて、鄙の様相を呈してくる。但馬、丹後となると、もはや近畿方言の圏外となってしまう。言語圏の中心部が標準的で規範となっており、周縁部へと外れるに連れて標準的でなくなる傾向というのは日本語のみならず、世界中の言語で普遍的に観察される原理であろう。

最後に、「部外者」が用いたがる誤用について指摘しておく。これは洛外人と言うよりも、近畿圏外でも知ったかぶりで多用されている「まったり」についてである。「まったり」は味付けについての形容詞であり、塩辛くはないが濃厚な味を形容している。それを部外者は「ゆったり」との音声的類似性からか、「まったりと時間を過ごす」というように誤用する。「まったり」という語感がいかにも京ことばらしい雅な響きであるためか、正確な意味合いも知らずに真似をしたくなるものらしい。言語流通というのは正用か誤用かであるよりも、広く流布されて一般化するに連れて定着してしまうものである。常に辞書を座右において言葉の正用を心掛けていきたいものである。

参考文献

- 泉文明 (2012) 『京ことばとその周辺』 京都：晃洋書房。
- 稲垣史生 (2007) 『三田村鳶魚 江戸生活事典』 (新装版) 東京：青蛙房。
- 井上章一 (2015) 『京都ざらい』 東京：朝日新聞出版。
- 井上章一 (2018) 『大阪的』 東京：幻冬舎。
- 大淵幸治 (2022) 『本当は怖い京ことば』 名古屋：リベラル社。
- 桂米朝 (1985) 『続・上方落語ノート』 東京：青蛙房。
- 桂米朝 (1991) 『三集・上方落語ノート』 東京：青蛙房。
- 桂米朝 (2013, 2014) 『米朝落語全集』 全八巻 増補改訂版。大阪：創元社。

- 角岡賢一（2019）「日本語尊大表現の語用論的分析」『龍谷大学グローバル教育推進センター研究年報』第28巻。pp.3-22。
- 角岡賢一（2020）「待遇表現としての尊大語と卑罵語」米倉、他（編）『ことばから心へー認知の深淵ー』東京：開拓社所収。
- 角岡賢一（2021）『上方落語にみられる待遇表現』東京：くろしお出版。
- 菊地康人（1997）『敬語』東京：講談社。
- 真田信治（監修、2018）『関西弁事典』東京：ひつじ書房。
- 釈徹宗（2010）『おてらくご 落語の中の浄土真宗』京都：本願寺出版社。
- 陣内秀信（2023）「都市空間のなかの長屋」田中優子（編）『落語がつくる〈江戸東京〉』東京：岩波書店所収。
- 関山和夫（1992）『落語名人伝』東京：白水社。
- 高島幸次（2018）『上方落語史観』大阪：140B。
- 田中優子（編著、2023）『落語がつくる〈江戸 東京〉』東京：岩波書店。
- 田中優子（2023）「『長屋』という思想」上掲書所収。
- 秦恒平（2012）『京のわる口』東京：平凡社。
- 前川佳子（2016）『船場大阪を語りつぐ』大阪：和泉書院。
- 前田勇（1966）『上方落語の歴史』改訂増補版。大阪：杉本書店。
- 牧村史陽（1984）『大阪ことば事典』東京：講談社。
- 松田敬之（2019）『次男坊たちの江戸時代 公家社会の〈厄介者〉』東京：吉川弘文館。
- 三島佑一（2016）『船場道修町 薬・商い・学びの町』大阪：和泉書院。
- 宮本又郎（2012）『改訂新版 日本経済史』東京：放送大学教育振興会。
- 山田庄一（2021）『京なにわ 暮らしの歳時記』東京：岩波書店。
- 山本有造（1994）『両から円へー幕末・明治前期貨幣問題研究』京都：ミネルヴァ書房。

日本海海戦における東郷平八郎の描かれ方

手 嶋 泰 伸

▶キーワード

日本海海戦、東郷平八郎、
小笠原長生、安保清種、
司馬遼太郎

▼要 旨

本稿は日本海海戦における敵前回頭時の東郷平八郎の描かれ方について分析している。敵前回頭の指示を誰がどのように出すのかについてと、東郷が笑顔を見せるかどうかについて注目して分類すると、戦前の描かれ方は4種（小笠原型Ⅰ、安保回想型、小笠原型Ⅱ-1、小笠原型Ⅱ-2）に類型化できる。東郷の神格化は1930年代に進行するものの、その中心的役割を担った小笠原長生の描き方は多様であり、戦前において共通のイメージができあがっていたわけではなかった。司馬遼太郎『坂の上の雲』は戦前にあった4種の描き方の諸要素を引き継いでいたが、それらを整理・統合することで、連合艦隊旗艦三笠艦橋の厳粛さを強調することになった。それは『坂の上の雲』の映像化でさらに強調される。日本海海戦における東郷のイメージの固定化は、戦前ではなく戦後に発生した現象であった。

はじめに

日本海海戦、ひいては日露戦争の帰趨を決定づけたものとして捉えられる、1905年5月27日における連合艦隊司令長官東郷平八郎による、いわゆる「丁字戦法」移行のための敵前回頭の指示は、戦前から多数の伝記や戦記、文学作品で描かれた。

日露戦争中の様々な軍人の行動や逸話は、その後に修身教科書や唱歌の題材として取り上げられ、「神話」化した⁽¹⁾。その中でも、東郷平八郎の神格化は、海軍における日清戦争・日露戦争の広報や公刊戦史編纂の中心であった小笠原長生によるところが大きい⁽²⁾。

神格化された東郷言説の中で最も重要となる功績は日本海海戦における敵前回頭の指示であったが、日本海海戦を勝利に導いた連合艦隊の行動は東郷一人の偉業ということではできず⁽³⁾、敵前回頭時の三笠艦橋上は非常に混乱していたことも明らかにされている⁽⁴⁾。そのうえ、日本海海戦での日本の完勝とも言える戦果は、5月27日の昼間の砲撃戦よりも、その後の水雷攻

撃によるものであることも指摘されている⁽⁵⁾。また、日本の勝利は多分にバルチック艦隊側に存在した多数の問題点によるものだという事も指摘されており⁽⁶⁾、神格化された東郷像が虚像であることは明らかだ。

戦後において、司馬遼太郎の歴史小説は日本的なリーダーシップ像を描くものとして受容され⁽⁷⁾、代表作である『坂の上の雲』（1968年から1972年まで『産経新聞』に連載され、単行本は文藝春秋社より刊行）は、天皇制国家の中での神格化された東郷像とは一線を画した東郷平八郎の言動を描こうとしつつも、輝かしい歴史としての日露戦争像を再生産した。

歴史学界は司馬の歴史認識に潜む様々な不備やその虚構性を批判することになる⁽⁸⁾。司馬の小説を始め、伝記や戦記、文学作品などで描かれた日露戦争像はその虚構性や不備が指摘されることで、実証研究の中で事実確定の根拠史料となることは当然ない。そのため、東郷平八郎による敵前回頭の場面は数多く描かれてきたが、そうした描かれた東郷平八郎の言動は、田中宏巳氏等によってなされた東郷の神格化の分析以外で⁽⁹⁾、学術的に分析されることは少ない。

しかし、虚構であるからといって、それが史料になり得ないわけではない。国民に対して語られる内容から、海軍の宣伝工作の実態を明らかにした諸研究が示すように⁽¹⁰⁾、語られたことが史実であるかどうかではなく、どのように語るのかということからの分析は、戦争をめぐる諸問題において有用である。

そして、前述した田中宏巳氏による研究では、東郷の神格化の歴史的経緯は明らかとなっているものの、細部の描写についてまでは十分に分析されておらず、そのために、東郷がどのように描かれたのか不明瞭であり、神格化とされつつも、その具体性については課題が残っている。

敵前回頭の場面を描いた多数の著作物を、それが歴史的事実であるか評価するのではなく⁽¹¹⁾、その表現のされ方を分析し、それに基づいて、その描かれ方を分類することができれば、東郷の神格化の内実はより明瞭に理解可能になろうし、『坂の上の雲』に代表されるような戦後の著作物を包括した歴史的過程として描くことができるであろう。本稿では、東郷像の形成者であった小笠原長生の記述の変化を中心に、日本海海戦における敵前回頭を描くための諸要素から描写の類型化を行って分析していきたい。

I 小笠原長生による典型例とその周辺

日本海海戦で連合艦隊が勝利を収めてからかなり早い段階で東郷平八郎を称賛した書籍として、村上俊蔵編『東郷大将詳伝』（1905年）がある。しかし、その書籍の中でも、日本海海戦の記述中、東郷個人に関する描写はほとんどなく、海戦の経過が記されただけであった⁽¹²⁾。敵前回頭の場面は、バルチック艦隊が「日本艦隊に前路を遮られ、退かんか既に遅し、遮莫れ盲進撃突、一気に突過せんと、最早死地に陥りたれば、外に活路を求むる暇なく、沖ノ島附近に至る頃、我に先つて砲門を開き、我亦之に応じて、砲声殷々、硝煙漠々」と記されているのみであり、連合艦隊の視点から描かれているわけではなかった⁽¹³⁾。

浜中仁三郎『東郷大将』（1906年）では、連合艦隊の視点から「主戦艦隊は少時南西に向首し、敵と反航通過する如く見せしが、午後二時五分急に東に折れ、其前面を変じて斜に敵の先頭を圧迫し」と記述しているものの⁽¹⁴⁾、東郷の決断の結果として描いているわけではない。

敵前回頭を東郷の決断として描いたものとしては水野広徳『此一戦』（1911年）があるが、そこでは「敵の距離約八千米突に近づくや、機を見て動くこと迅雷の如き我が大将は、決然として左舷回頭の令を下した。大胆！又冒険！」とごく簡素にまとめられているのみである⁽¹⁵⁾。

芳文堂編『東郷大将』（1906年）や横山健堂『大将東郷』（1915年）のように、日本海海戦の場面の記述については、東郷が提出した戦闘詳報を引用することで代替しているものも多い⁽¹⁶⁾。

その点で、小笠原長生が『東郷元帥詳伝』（1921年）で描いた日本海海戦における敵前回頭の場面は、東郷の決断を強調したものである。その部分を引用すると、以下の通りである。

爰に彼我両隊は縦陣の以つて相対し、其の儘直進すれば、互に反対に通過し去りて利害共に相均しく、所謂五分五分の勝敗に了るべき形勢を成せり。然れども、恁くの如き平凡の戦闘に甘んずるは、敵の殲滅を期したる東郷司令長官の与する所にあらざるなり。長官は頭を回らして急度加藤参謀長を見たり。同時に参謀長も亦長官を見、両者の視線期せずして相合せ一刹那、参謀長声高く問ふて曰く、『長官！取楫になすべきか』と。司令長官『諾』と答へて思はず会心の笑を浮べ、三笠は同五分遂に左折して東北東に変針し、斜に敵の先頭を圧迫せんとせり⁽¹⁷⁾

『東郷元帥詳伝』が刊行された際、小笠原は予備役となって宮中顧問官を務めていたが、1914年4月から1921年3月まで東宮御学問所幹事として総裁の東郷を支えていた。小笠原は日清・日露戦争に関する海軍の戦史編纂事業の中心的人物であり、『東郷元帥詳伝』も小笠原が日露戦争中から収集した資料や関係者から聞き取った談話をもとにして執筆されたものである⁽¹⁸⁾。

『東郷元帥詳伝』における敵前回頭の描写は、以下の要素を特徴としている。まず、①敵前回頭は連合艦隊参謀長加藤友三郎が口頭で東郷に確認を求め、東郷が同意を与えて実施されたものとして描かれている。そして、②東郷は加藤に回頭の指示を与えた後、笑みを浮かべている。本稿では、これら2つの要素を含んだ描かれ方を、「小笠原型Ⅰ」とする。他の類型と比べると、東郷の笑顔が描かれることで、颯爽とした司令官像が強調される描かれ方であると言える。

この『東郷元帥詳伝』における敵前回頭時の描写は、他書のベースの1つとなっている。小笠原自身も『小学生全集1 乃木將軍と東郷元帥』（1929年）で小笠原型Ⅰの描写を踏襲している⁽¹⁹⁾。すなわち、加藤による口頭での確認と東郷の笑みが描写されているのである。この小笠原型Ⅰの描き方は、小笠原以外にも、久米元一「東郷元帥」（1930年）などでも用いられている⁽²⁰⁾。

この小笠原型Ⅰとは異なる描写がなされているのが、日本海海戦時に連合艦隊旗艦三笠の砲術長を務めていた安保清種の回想である。安保は次のように回想している。

加藤参謀長は突然「砲術長！君一ツ距離ヲ測ツテ呉レ、シツカリシタ所ヲ」と叫ばれたので、自分は直に測距儀について測つて見ると、敵の先頭にある旗艦「スウォーロフ」は正に八千米、最うこそ何れの舷で戦ふかを定めて貰はねばならぬのでありますから、自分は

「モウ八千米ニナリマシタ、ドチラノ舷デ戦サヲナサルノデスカ」と大声で報ずると、此時遅し彼の時早し、東郷長官の眼と加藤参謀長の眼とが期せずして相会し、互に何かうなづかれたかと思えた其の刹那に、参謀長の甲高い声が突如として響いた「艦長取舵一杯！」伊地知艦長が「エ、取舵ニデスカ」と念を押すに対し、参謀長は「ソーダ、取舵ダ」と確言して、徐ろに長官に向ひ「長官！取舵ニ致シマシタ」と報告され、茲に三笠は恰も蒼隼の翔鶴を搏つが如き勢を以て遂に其の艦首を急転して驀然東航敵の先頭を圧したのである⁽²¹⁾

この安保の回想での敵前回頭の描写は、以下の要素を特徴としていると言える。まず、小笠原型Ⅰとは違い、①敵前回頭の指示は加藤と東郷が言葉を交わして確認するのではなく、視線を交わして確認している。また、②東郷が笑みを浮かべる描写もない。言葉を交わす小笠原型Ⅰよりも、東郷と加藤の間の信頼関係を強調する描き方であると言える。本稿では、これら2つの要素を含んだ描かれ方を、「安保回想型」とする。

この安保回想型もまた、他書のベースの1つとなっている。例えば、仁木笑波『東郷元帥芳影録』（1928年）では、「参謀長また同じく鋭どき視線を長官に注いだ。秒、一秒？？以心伝心、互ひに黙笑はかはされた」と記されている⁽²²⁾。東郷の笑顔が描かれているものの、東郷と加藤との間に言葉は交わされていない。

以上のように、敵前回頭時の三笠艦上における東郷について、詳細に描かれるようになるのは1920年代になってからであった。この時期は、大別して小笠原型Ⅰと安保回想型と類型化できる2通りの描かれ方があったと言える。

Ⅱ 1930年代における描かれ方の変化

小笠原長生は、『撃滅 日本海海戦秘史』（1930年）において、敵前回頭時の描写を以下のように記述し、小笠原型Ⅰの要素の一部を変更している。

その途端！。それまで幕僚等の議論に耳をも貸さずして一意敵の態度に着目してゐた東郷大將は、突然右手を真直に挙げ、颯と左舷の方に一振して詰つと参謀長を見返つた。参謀長はその意を覚り

『艦長！取舵一杯！。』

と叫んだ。

『エ、取舵にですか。』

『さうだ、取舵だ。』

いひも終らず大將に向ひ

『長官！。取舵に致します。』

打領いた大將は会心の微笑を浮かべ、依然として炯々たる眼光に敵の動静を看守つた⁽²³⁾

この『撃滅 日本海海戦秘史』における描写は、以下の要素を特徴としている。まず、小笠原型Ⅰでは、変針の指示は加藤友三郎の口頭での確認に東郷平八郎が承諾を与えることでなさ

れたのに対し、①東郷が自発的に右手を挙げて左方に振り下ろすことでなされている。その後、②東郷が加藤を振り返り視線を交わす。安保回型想との違いは、2人が視線を交わすのは、東郷が加藤に先行して指示を与えた後となっていることである。そして、③取舵の進路をとったあとに、東郷が笑みを浮かべている。これは、小笠原型Ⅰと違い、東郷と加藤との間の会話での確認が行われなくなったからである。

この描写方法では、東郷の司令官としてのリーダーシップはより強調される。東郷が加藤との間で確認を行わずに敵前回頭の指示を出すことで、東郷の戦機を見る目がより際立つからである。また、笑みを浮かべるのが回頭開始後となったことで、勝利への自信を表現するものとなっている。つまり、東郷の指揮官としての有能さを小笠原型Ⅰや安保回型想よりも、より強調した描き方であると言える。

社会教育協会編『社会教育パンフレット第199輯 東郷元帥』（1934年）では、「元帥は長剣を杖ついて艦橋上に屹立し、炯々たる眼光は益々輝き、結びたる口は愈々締め、戦機の熟する刻々を見る中、午後二時五分、距離約八千米、元帥の唇は突如動いた。『左舷回頭！』艦長の取舵の号令と共に、三笠の艦首は、俄然左舷に回頭し、敵と同舷の進路をとり、斜に敵の先頭を圧迫し始めた」と描写されており⁽²⁴⁾、東郷は右手を挙げずに声を出して回頭を命じている。どのように命令を出すのかに違いはあるが、1930年代には指揮官としての東郷の有能さがより強調される描き方となったことは共通していると言えよう。

さて、東郷が右手を挙げて左方に振り下ろすことで敵前回頭を指示するという大きな変化は、何故生じたのであろうか。小笠原は以下のように説明している。まず、日本海海戦時に三笠艦上にいた今村信次郎が、後年に東郷に対して「小笠原の詳伝を見ると眼と眼と見合して参謀長が叫んだやうに書いてありますが、私はその時丁度長官の真後ろにをりまして、長官が右手を挙げて左の方へおろされて、参謀長を見返へられたのを確に見ましたが、これは錯覚でもあつたのでせうか」と尋ねたため、東郷は小笠原に対して、「今村がかういつて来た、どうもさういふ証人が出て来たのだから仕方がないので、お前が見た通りだよといつたから、今後詳伝を直してよいよ」と告げたというのである⁽²⁵⁾。

上記の『撃滅 日本海海戦秘史』での3つの要素を含んだ描写を「小笠原型Ⅱ」としたいが、同様の描写が小笠原長生『愛国読本』や小笠原長生『聖将東郷全伝』（1940年）、小笠原長生『聖将読本』（1941年）、小笠原長生『略伝東郷元帥』（1941年）でとられている一方で⁽²⁶⁾、東郷の笑顔が描かれないパターンも小笠原長生『東郷元帥の偉業』（1935年）や小笠原長生『偉人叢書第六 東郷平八郎』（1940年）でみられるため⁽²⁷⁾、東郷の笑顔が描かれるものを「小笠原型Ⅱ-1」、描かれない場合を「小笠原型Ⅱ-2」としたい。

小笠原型Ⅱ-2は1930年代の複数の書籍でもみられる。例えば、伊藤痴遊『元帥東郷平八郎』（1934年）や山口愛川『世界の大東郷』（1934年）、尾崎主税『聖将東郷と靈艦三笠』（1935年）などが挙げられる⁽²⁸⁾。基本的に、1930年代における東郷の笑顔の描写は小笠原が書いたものにしか無く、荒井勇蔵『修身の徳目と東郷元帥』（1935年）が数少ない例外である。そこでの記述は、

同司令長官は敵に接近せんが為め第一第二戦隊をして、南西に変針せしめたるを以て爰に彼我両隊は縦陣を以て相對し、其の儘直進すれば、互に反対に通過し去りて利害共に相均

しく、所謂五分々々の勝敗に了るべき形勢を成せり、敵の殲滅を期したる東郷司令長官の与する所にあらず、長官は右手をあげ左に振り加藤参謀長を顧みし利那「長官！取梃にすべきか。」と司令長官「諾」と答へて思はず会心の笑を浮べ、三笠は同五分遂に左折して東北東に変針し、斜に敵の先頭を圧迫せんとせり⁽²⁹⁾

というもので、ほぼ小笠原型Ⅰと小笠原型Ⅱ-1を混合させた記述と言える。小笠原の著書を参考にして書かれたとみて良いであろう。

基本的に小笠原が書いたものには東郷の笑顔が描かれぬのは、小笠原が普段から東郷の私設秘書官的な立場で東郷に親しく接していることから、東郷の人間味を表現し易かったのに対し、他の書籍の著者は東郷の神格化が進行した1930年代において、そうした東郷の人間味を表現し難かったからと考えられる。東郷の笑顔が描かれず、東郷が右手を左方に振り下ろすという派手な演出が描写されることで、小笠原型Ⅱ-2は東郷の戦場における司令官としての厳肅さを強調することになるのである。

以上のように、1930年代において、東郷が自発的に敵前回頭を命じ、笑顔も描かれ難くなるため、右手を左方に振り下ろすという演出も加わることで、東郷の指揮官としての有能さと厳肅さは強調され、東郷の神格化が進行していることがみてとれよう。ただ、重要なのは、神格化されつつも、その描かれ方には多様性があったということである。

では、戦後における司馬遼太郎『坂の上の雲』における描かれ方は、こうした1930年代までのものと、全く異なるか、それとも共通点を有するのかについて、次章で検討したい。

Ⅲ 戦後における描かれ方

敗戦と戦後の東京裁判により、日本の軍部に対する評価は大きく転換したものの、日露戦争のような数十年以上前の歴史は、比較的早く娯楽コンテンツとしての地位を回復する。

穴吹良博『三笠艦ものがたり』(1958年)は、日露戦争時の連合艦隊旗艦である三笠を擬人化し、その三笠の視点から日露戦争を描写した作品である。そこでは、「こうして胆をひやしながら走るぼくの艦上で、この時、重大な号令がかかった。『取舵一ぱーい！』加藤参謀長が左手を大きくあげて、伊地知艦長にいったのだ」と⁽³⁰⁾、敵前回頭を加藤友三郎が号令し、右手ではなく左手をあげたものとして描いている。戦前に刊行された書籍での描写と大きく異なるものであり、それらの資料をどの程度厳密に参照したのか不明である。

1969年に東宝が製作した映画『日本海大海戦』(監督は丸山誠治)では、東郷が加藤を振り返り、右手を左方に振り下ろした後に加藤が頷いている⁽³¹⁾。東郷が加藤と視線を合わせるのが拳手の前後という違いはあるが、ほぼ小笠原型Ⅱ-2を踏襲している。

「はじめに」でも述べたように、歴史学界から歴史認識の不備や事実誤認で多くの批判があったものの、司馬自身の認識としては、『坂の上の雲』は史資料に基づき、事実のみを記述したという位置付けであった⁽³²⁾。そのため、前章までに紹介したような戦前・戦時期に刊行された書籍での日本海海戦時の敵前回頭時における東郷平八郎の幾つかの描き方は、司馬にとっての選択肢であったと言える。

最終的に、司馬が描いた敵前回頭の場面は、以下のようなものである。

安保少佐は真之の横をすりぬけて後方へゆき長谷川少尉と交代した。のぞくなり、おどろいた。すでに彼我の距離は八千メートルに近づいていたのである。

「もはや八千メートル」

と叫び、そのあと、

—どちら側で戦さをなさるのですか。

と、どなった。

(※引用者中略)

ところが、かれがそうつぶやいたとき、安保砲術長の記憶では、かれの眼前で背を見せられている東郷の右手が高くあがり、左へむかつて半円をえがくようにして一転したのである。

瞬間、加藤は東郷に問うた。東郷が點頭した。このとき、世界の海軍戦術の常識をうちやぶったところの異様な陣形が指示された。

「艦長。取舵一杯。—」

と、加藤は、一度きけばたれでも忘れられないほどに甲高い声で叫んだ。

艦長伊地知大佐は、一段下の艦橋にいた。(※引用者中略)

伊地知がおどろいたのは、すでに敵の射程内に入っているのに、敵に大きな横腹をみせてゆうゆう左転するという法があるだろうかということであった。

伊地知はおもわず反問し、

「えっ、取舵になるのですか」

と、頭上の艦橋へとなりあげると、加藤は、左様取舵だ、と繰り返した⁽³³⁾

戦前における日本海海戦時の敵前回頭の描かれ方としては、小笠原型Ⅰ、安保回想型、小笠原型Ⅱ-1、小笠原型Ⅱ-2の4種類に大別できるが、『坂の上の雲』で司馬は小笠原型Ⅱ-2に、ごく一部、小笠原型Ⅰ-1の要素を織り交ぜていると言える。

まず、東郷が右手を左方に振り下ろすという小笠原型Ⅱの要素を採用しているとともに、小笠原型Ⅰにみられた、東郷と加藤との間の会話による確認を、具体的に記述するのではなく、「加藤は東郷に問うた。東郷が點頭した」という一文で織り交ぜている。

東郷が右手を振り下ろす描写は、前章でみたように、小笠原長生にとっては今村信次郎の証言によって新たに挿入したものである。小笠原としては、今村の証言による新たな事実を、東郷の命により記載したに過ぎず、東郷の描写をより派手なものにしようという意図はそれほど強くなかったと考えられる。加えて、小笠原は『明治天皇紀』編纂のための資料として東郷の代理で談話を提供した際に、その速記を東郷に確認してもらったところ、手を挙げた描写が東郷によって削除され、その理由を東郷が「それは誰が手を挙げたの誰が考へたといふのぢやない。前年の八月十日の黄海々戦に苦い経験を経てゐるから、幕僚は申すに及ばず誰でもあの時の状況を見てをつたものは、ア、して敵の頭を抑へなければならぬといふことは誰の考へにもわかり切つてをつた。東郷がやつたの、加藤がやつたのといふ性質のものぢやない。殊に明治天皇の御伝記の御材料になら、自分が海戦後捧呈した戦闘詳報があるから、あの程度でよろしいと思ふ。誰がかうした、彼がかうしたといふやうな枝葉にわたることは、避けるのが至当であると考へたから消した」と説明したことを証言しており⁽³⁴⁾、東郷自身が描写をドラマティ

ックにすることに抑制的であったことを述べ、東郷の高潔さを強調しようとしている。しかし、小笠原の意図はどうか、1930年代の東郷の神格化の中で、東郷の拳手は東郷が敵前回頭を主導したことを示す重要な要素として、多くの書籍に採用される要素となっていた。

司馬はサブ・リーダーとしての秋山真之を主人公の一人に据え、「東郷は真之の樹てた戦術原則のとおり艦隊を運用した」と記述することで⁽³⁵⁾、『坂の上の雲』において、部下を信頼するリーダー像の象徴として東郷を描いた。小笠原型Ⅰにおいて、この部下との信頼関係は東郷と加藤との会話で表現されていたのだが、それを司馬はごく簡潔にしか記述せず、同時に司令官としての東郷の能力を象徴する要素であった右手の左方への振り下ろしを描写したのである。すると、戦術選択は秋山に負うところが大きいものとして描いているがために、この右手を左方に振り下ろす東郷の動作は、司令官としての有能さを示す小笠原型Ⅱでの意味合いが減退し、単に戦闘の転換点を印象付ける、荘厳さを演出する行動に過ぎなくなる。

また、小笠原型Ⅰや小笠原型Ⅱ-1にみられるような回頭前後の東郷の笑顔を、司馬は描かなかった。そもそも、司馬は『坂の上の雲』で、東郷の笑顔をほとんど描いていない。

小笠原が描く東郷の笑顔は、小笠原型Ⅰでは颯爽とした司令官像を演出する要素であり、小笠原型Ⅱ-1では勝利を確信した司令官としての余裕を表現するものであった。そして、それは東郷に身近に接していた小笠原だからこそ描写できる、東郷の人間味でもあった。

その東郷の笑顔を描写しなかったことによって、『坂の上の雲』における東郷は、泰然としたリーダーとして描かれ、右手を左方に振り下ろす動作の描写とともに、敵前回頭時の三笠艦橋の厳粛さが強調されることになるのである。

この三笠艦橋の厳粛さは、『坂の上の雲』がNHKスペシャルドラマとして映像化された際、さらに強調されることになる。日本海海戦における敵前回頭の場面は2011年12月18日に初回放送された「第12回 敵艦見ゆ」の終盤で描かれた。そこでは、渡哲也演じる東郷平八郎が加藤らに背中を向けたまま、右手を左方に振り下ろすと、草刈正雄演じる加藤友三郎が静かな声で前方を見据えたまま「艦長、取舵一杯」と命令を出す⁽³⁶⁾。

原作では東郷と加藤の間で言葉が交わされるが、ドラマ版において東郷は振り返らず、三笠艦橋にいる者は皆、真っ直ぐに前方を凝視しており、一言も発しない。加えて、原作では加藤は三笠艦長の伊地知彦次郎に取舵の号令を甲高い声で叫んでいるが、ドラマ版では必ずしも声が高くはない俳優につぶやくように静かに回頭を号令させている。総じて、ドラマ版では、三笠艦橋の厳粛さを強調するような原作からの変更が複数加えられていると言える。

司馬の没年は1996年であるため、『坂の上の雲』の映像化に司馬は関与していない。そもそも、司馬は生前、『坂の上の雲』の映像化には反対であった⁽³⁷⁾。上記の三笠艦橋上の厳粛さを強調するような変化は、司馬個人の問題ではなく、戦後に形成され、共有されるイメージと言えるであろう。

以上のように、『坂の上の雲』にみる戦後の敵前回頭時の描かれ方は、戦前までの表現方法の類型を引き継ぎつつ、そこから特に厳粛さを強調するように変化をしていったものであると言える。

おわりに

日本海海戦時における「丁字戦法」移行のための敵前回頭について、詳細に描かれるようになったのは1920年代になってからであり、それには小笠原長生の影響が大きかった。同時期には安保清種の回想も見られた。

小笠原はその後、自身の描写を1930年代に変化させる。概ね1920年代に描写されたものを小笠原型Ⅰ、1930年代以降に描写されたものを小笠原型Ⅱとし、その小笠原型Ⅱは小笠原型Ⅱ-1とⅡ-2に分類できる。日本海海戦における敵前回頭を描いた書籍は、基本的に小笠原の描いたものか安保の回想を参照しているため、『三笠艦ものがたり』のような特殊なものを除けば、大半がこれら4類型の内のどれかに分類することが可能である。

それらの諸要素は、以下の表のようにまとめられる。

表 日本海海戦における敵前回頭の描かれ方の類型

類型	要素
小笠原型Ⅰ	①敵前回頭は加藤が東郷に口頭で確認を求めた後に実施。 ②東郷が加藤に回頭の指示を与えた後に笑みを浮かべる。
安保回想型	①敵前回頭は加藤と東郷が視線を交わして確認した後に実施。 ②東郷が笑みを浮かべる描写がない。
小笠原型Ⅱ-1	①敵前回頭は東郷が自発的に戦機を見定めて決定。右手を挙げ、それを左方に振り下ろすことで指示。 ②東郷が加藤を振り返り視線を交わす。 ③回頭開始後、東郷が笑みを浮かべる。
小笠原型Ⅱ-2	①敵前回頭は東郷が自発的に戦機を見定めて決定。右手を挙げ、それを左方に振り下ろすことで指示。 ②東郷が加藤を振り返り視線を交わす。 ③東郷が笑みを浮かべる描写が無い。

東郷平八郎の神格化は1920年代から始まるものの、戦前の日本海海戦における敵前回頭の描き方は上記4種類あり、東郷の司令官としての能力の高さや有能さを強調するように変化をさせていったものであった。つまり、1930年代にかけて東郷の神格化は確かに進行したが、その描かれ方には多様性があったのであり、特に東郷の笑顔が描かれるかどうかで、東郷の人物像は大きく左右されることになる。

そのように、神格化されつつも、存在した描写の多様性を統合したのが、司馬遼太郎『坂の上の雲』であった。司馬が描写した敵前回頭時の三笠艦橋は、上記4種の描き方を混合させたものである。『坂の上の雲』が秋山真之を主人公の一人に据え、実務の大半を担ってトップを補佐するサブ・リーダー像を主軸の一つにしたことによって、上記4種類の東郷の司令官としての能力の高さを表現するために存在した諸要素は意味を変え、厳粛さを表現する演出となった。東郷の笑顔が描かれなことはそれに拍車をかけることになる。そして、『坂の上の雲』が映像化された際、その厳粛さはさらに強調されたのである。

先行研究の指摘するように、東郷の神格化の過程において小笠原の著作物の影響は極めて大きかったが、同時に、日本海海戦における敵前回頭の描写だけでも小笠原の描き方は3種類あり、多作であったがために、そのどれか一冊が戦前における敵前回頭時の三笠艦橋の共通したイメージを形成したわけではない。

むしろ、そうした共通イメージは『坂上の雲』によって、戦後に形成されていく。戦前にあった描写の諸要素を整理・統合し、厳粛さを強調するように三笠艦橋が描かれ、それがさらに映像化によって強調されていったためである。

東郷の神格化とイメージの固定化は、戦前に完了したわけではなく、むしろ、一部形を変えて、戦後に生じたのである。

注

- (1) 山田朗「東郷平八郎の虚像と実像」(『歴史評論』469、1989年)、千葉功「日露戦争の『神話』 日露戦争とその後の日本社会」(小風秀雅編『日本の時代史23 アジアの帝国国家』吉川弘文館、2004年)。田中宏巳『小笠原長生と天皇制軍国思想』(吉川弘文館、2021年)第2~3章。また、その他にも、戦跡や博物館等、様々な手段で日露戦争の記憶は維持・誇張される(木下直之「日露戦争を語るもの」、小森陽一・成田龍一『日露戦争スタディーズ』、紀伊國屋書店、2004年)。
- (2) 田中宏巳『東郷平八郎』(筑摩書房、1999年)第1章。
- (3) 前掲山田「東郷平八郎の虚像と実像」、15~16頁。野村實『日本海海戦の真実』(講談社、1999年)。
- (4) 田中宏巳『秋山真之』(吉川弘文館、2004年)198~200頁。
- (5) 同上、200~203頁。
- (6) 大江志乃夫『バルチック艦隊 日本海海戦までの航跡』(中央公論新社、1999年)。
- (7) 福間良明『司馬遼太郎の時代 歴史と大衆教養主義』(中央公論新社、2022年)第3章。
- (8) 例えば、成田龍一『司馬遼太郎の幕末・明治『竜馬がゆく』と『坂上の雲』を読む』(朝日新聞社、2003年)、中村政則『『坂上の雲』と司馬史観』(岩波書店、2009年)、原田敬一『『坂上の雲』と日本近現代史』(新日本出版社、2011年)。
- (9) 前掲田中『東郷平八郎』第1章、前掲田中『小笠原長生と天皇制軍国思想』第3章。但し、前掲野村『日本海海戦の真実』222~225頁で野村氏は「丁字戦法」不採用論への反論として、東郷の伝記の変化を分析している。
- (10) 例えば、一ノ瀬俊也『飛行機の戦争 1914-1945』(講談社、2017年)、小倉徳彦「日露戦後の海軍将校による著作活動-小栗孝三郎とその周辺-」(『日本史研究』696、2020年)、中嶋晋平『戦前期海軍のPR活動と世論』(思文閣出版、2021年)など。
- (11) 例えば、伝記や文学作品を使用史料から排し、回想録を中心に日本海海戦時の三笠艦橋上の様子を再構築しようとしたものとして、西尾林太郎「加藤友三郎と日露戦争」(『愛知淑徳大学論集-交流文化学部篇-』13、2023年)。
- (12) 村上俊蔵編『東郷大将詳伝』(成功雑誌社、1905年)146~167頁。
- (13) 同上、152頁。
- (14) 浜中仁三郎『東郷大将』(日露戦争記念社、1906年)215頁。
- (15) 水野広徳『此一戦』(博文館、1911年)120頁。
- (16) 芳文堂編『東郷大将』(芳文堂、1906年)88~100頁、横山健堂『大将東郷』(春陽堂、1915年)496~512頁。
- (17) 小笠原長生『東郷元帥詳伝』(春陽堂、1921年)564~565頁。
- (18) 前掲田中『小笠原長生と天皇制軍国思想』、130頁。
- (19) 小笠原長生『小学生全集1 乃木將軍と東郷元帥』(興文社、1929年)247~248頁。
- (20) 久米元一「東郷元帥」(『少年少女偉人全集2』、金の星社、1930年)318~321頁。

- (21) 安保清種「海戦の勝敗と主将」(加藤元帥伝記編纂委員会編『元帥加藤友三郎伝』、宮田光雄、1928年) 59～60頁。
- (22) 仁木笑波『東郷元帥芳影録』(春江堂、1928年) 81頁。
- (23) 小笠原長生『撃滅 日本海海戦秘史』(実業之日本社、1930年) 124～125頁。
- (24) 社会教育協会編『社会教育パンフレット第199輯 東郷元帥』(社会教育協会、1934年) 20～21頁。
- (25) 東京日日新聞社、大阪毎日新聞社『参戦廿提督回顧卅年日露大海戦を語る』(東京日日新聞社、1935年) 342頁。
- (26) 小笠原長生『愛国読本』(実業之日本社、1932年) 106～107頁、小笠原長生『聖将東郷全伝』(聖将東郷全伝刊行会、1940年) 347頁、小笠原長生『聖将読本』(南方出版社、1941年) 141～142頁、小笠原長生『略伝東郷元帥』(南方出版社、1941年) 115頁。
- (27) 小笠原長生『東郷元帥の偉業』(海軍省、1935年) 36～37頁、小笠原長生『偉人叢書第六 東郷平八郎』(三教書院、1940年) 188～189頁。
- (28) 伊藤痴遊『元帥東郷平八郎』(郁文舎出版部、1934年) 479～480頁、山口愛川『世界の大東郷』(一心社、1934年) 163頁、尾崎主税『聖将東郷と靈艦三笠』(三笠保存会、1935年) 61～62頁。
- (29) 荒井勇蔵『修身の徳目と東郷元帥』(成武堂、1935年) 35～36頁。
- (30) 穴吹良博『三笠艦ものがたり』(刀江書院、1958年) 127頁。
- (31) 『東宝 DVD 名作セレクション 日本海大海戦』(東宝、2015年)。
- (32) 司馬遼太郎「『坂の上の雲』秘話」(司馬遼太郎『司馬遼太郎全講演』第3巻、朝日新聞社、2000年) 359頁。
- (33) 司馬遼太郎『司馬遼太郎全集』第26巻(文藝春秋、1973年) 408頁。
- (34) 前掲『参戦廿提督回顧卅年日露大海戦を語る』342～343頁。
- (35) 前掲『司馬遼太郎全集』第26巻、413頁。
- (36) 『スペシャルドラマ 坂の上の雲』第3部「第12回 敵艦見ゆ」(NHK エンタープライズ、2012年)。
- (37) 福田みどり「夜明けの会話－夫との四十年」(文藝春秋編『司馬遼太郎の世界』、文藝春秋、1996年) 95頁。

附記

本稿は JSPS 科研費 (基盤研究 (C)、課題番号 23K00816、研究代表者兒玉州平) による研究成果の一部である。

Relationship between Japanese young children's theory of mind and self-regulation, and social networks

Kaoru TOYAMA
Mika HIRAI

► Keywords

theory of mind; self-regulation;
social networks;
young children

▼ Abstract

This study aimed to examine the relationship between theory of mind (ToM) performance, children's self-assertion or self-inhibition as rated by their caregivers and teachers, and social networks rated by the children themselves. The participants were 115 Japanese children aged 3–6 years (61 girls and 54 boys) enrolled in 3 kindergartens and nursery schools in Tokyo. In the interview, they were assessed by a false belief task on unexpected content and the Picture Affective Relationship Test (PART), which measures the size of their social network. Children's class teachers and caregivers were asked to rate children's self-regulation (self-assertion and self-inhibition) using a questionnaire. The results showed that children's ToM was positively correlated with the size of their social network, especially the number of friends as reported by the children themselves, and also their self-inhibition as rated by their teachers, even when their verbal abilities were controlled. In addition, a logistic regression analysis was conducted using nine independent variables. We used the presence or absence of accomplishing the false belief task as the objective variable, and then we used gender, age in months, age of vocabulary development, self-assertion and self-inhibition as rated by caregivers and teachers, and the number of adults and children listed in the PART as reported by the participating children as independent variables. The results suggest that children's scores on teacher-rated self-inhibition and the number of children in the child-reported PART were related to accomplishing the false belief task.

1. Introduction

The theory of mind (ToM) refers to the assumption that we and others have individual minds (Premack & Woodruff, 1978). In other words, it alludes to the social cognitive ability to understand and attribute mental states to oneself and others. However, young children who have not yet developed a ToM may just think of the minds of others in terms of their own minds.

False belief tasks (Perner, Leekam, & Wimmer, 1987; Wimmer & Perner, 1983) have been used as a method of examining whether children understand that their minds are different from those of others. These tasks determine whether one can respond from the perspective of another person who knows the facts but is unaware of or misunderstands them (i.e., has a misconception). Naito and Koyama (2006) carried out 2 false belief tasks with 327 Japanese children aged 3–7 years and found that the children began to accomplish the tasks at ages 3 years and 11 months to 4 years and 6 months, and were able to accomplish the task reliably at ages 6 years to 6 years and 8 months.

Thus, acquiring the ToM implies being able to reason about the minds of others while restraining one's own mind. The development of the ToM and social competence is thought to be acquired not only through involvement with family members, but also through involvement with a variety of people; in other words, through a wide range of human relationships. The reason for this is the more people children interact with, the more opportunities they have to encounter the minds of a variety of people. Therefore, in this study, we predicted that the ToM would be related to children's self-inhibition and the diversity of their relationships. The following is a review of previous studies on the relationship between self-inhibition and human relationships.

1.1 Theory of mind and its relationship with self-regulatory functions

To detach one's mind and assume that the minds of others exist requires the suppression of one's desires and emotions. Several studies have shown significant positive correlations between executive functions and ToM, including conflict inhibition, delayed inhibition, and cognitive flexibility (e.g., Ogawa & Koyasu, 2008; Perner & Lang, 1999; Toyama, 2020).

Carlson and Moses (2001) examined the association between unexpected location and content type false belief tasks and executive function among 107 young children aged 3 years 3 months to 4 years 11 months. The results showed that the tasks measuring conflict inhibition, cognitive flexibility, and delayed inhibition were positively correlated with ToM (r s = .24–.36, p s < .001–.05). In Japan, Ogawa and Koyasu (2008) also examined the association between these two factors, and although there was no association between the false belief and delayed inhibition tasks (r = -.08, n.s.), there was a significant and positive correlation

between the conflict inhibition and cognitive flexibility tasks ($r = .31, p < .01$; $r = .38, p < .01$, respectively).

Thus, we know that there is a relationship between ToM and those executive functions involved in conflict suppression; however, studies have not examined the relationship between ToM and children's daily self-regulatory functions. Kashiwagi (1988) considered the self-assertive aspect of children's self-regulatory function important; until then, only the aspect of self-inhibition had been considered an issue but Kashiwagi defined both these aspects as self-regulatory functions. Therefore, in this study, we examined the relationship between self-assertion (and not just self-inhibition) and ToM.

1.2 The relationship between theory of mind and family

The relationship between ToM and family has been discussed in terms of maternal language use and the number of siblings. Regarding maternal language, the frequency of use of mental state words (Dunn et al., 1991), causal references (Peterson & Slaughter, 2003; Slaughter, Peterson, & Mackintosh, 2007 (for both Australian parents and their children)), and utterances that promote the acquisition of an emotional perspective (Ruffman, Perner, & Parkin, 1999) are positively related to ToM performance. However, in Japanese parents and children, often no association is found between the frequency of use of mental state words and ToM performance (Toyama, 2017; Tsuji, 2019); concerning references to causality, no relationship has been found between the two factors in studies of Western parents and children (Dunn & Brown, 1993). In addition, mothers' control over their children's speech and behavior has been found to be negatively correlated with ToM performance both in Western countries and in Japan (Dunn & Brown, 1993; Toyama, 2011).

Regarding siblings, Perner, Ruffman, and Leekam (1994) were the first to mention the influence of siblings' presence on ToM development. Miyazawa and Murakami (2015) also found that among Japanese children, those under 5 years and 1 month with a sibling had better ToM performance than those without a sibling; however, this difference was not observed for children over 5 years and 1 month. In addition, studies using children from Japan, China (Kyo and Koyasu, 1996), and Iran (Farhadian, Gazanizad, & Shakerian, 2011; Shahaeian, 2015) found no difference in ToM performance based on the number of siblings. Additionally, Matsunaga and Goshiki (2008) found no difference in the ToM of children with siblings and children without siblings who did or did not have relationships with other children of different ages. This latter subgroup of children without siblings performed poorly on ToM.

Thus, although the results on the relationship between ToM and family are not in agreement, there is a consensus that relationships with others, including family members, are important for ToM development.

1.3 Social competence and popularity among peers

ToM may be related significantly to social competence and peer popularity. Social competence is a mutually satisfying interaction between children and peers or adults (O'Malley, 1977) and is a superordinate concept of social skills (Shibata, 1995). This ability is thought to be acquired by building many relationships, i.e., social networks. However, few studies have examined the relationship between ToM and social networks. Moreover, the results for social competence, which is supposed to be related to social networks, are not consistent and the association is not always strong (Hughes & Leekam, 2004; Slaughter, Imuta, Peterson, & Henry, 2015). For example, Peterson, Slaughter, Moore, and Wellman (2015) examined the relationship between children's ToM performance and the teacher-rated maturity of children's peer relationships in a sample of 53 children aged 5–13 years. They asked teachers to answer seven questions on a seven-point scale for each child. Results showed a significant moderate positive correlation between children's ToM performance and the teacher-rated maturity of children's peer relationships ($r = .51, p < .001$); this association was also found when the effects of age and language ability were excluded ($pr = .40, p < .05$).

Slaughter, Dennis, and Pritchard (2002) examined the relationship between ToM performance and popularity in a class of 78 children aged 4–6 years. Each participant was asked to name three people they would like to play with in class (like the most: LM) and three people they would not like to play with (like the least: LL). The number of LL minus that of LM nominated by the child was deemed "social popularity" and the sum of LM and LL was deemed "social influence." There was a positive correlation between ToM performance and social popularity ($r = .27, p < .05$), and controlling for age effects did not change the results ($pr = .27, p < .05$); however, ToM was not associated with social influence ($r = .13, n.s.$; $pr = .12, n.s.$ after controlling for age).

Although these results support the association between ToM performance and social competence, Bosacki (2015) arrived at different results: 91 children were studied at two time points (time point 1: girls $M_{age} = 6$ years and 4 months, boys $M_{age} = 6$ years and 3 months; time point 2: girls $M_{age} = 8$ years and 3 months, boys $M_{age} = 8$ years and 2 months). The children completed secondary false belief tasks to measure ToM, and the teachers rated their social skills. Social skills were rated on a three-point scale for 59 items that asked about the "exclusion of peers" (e.g., ignoring classmates), "anxiety and fear" (e.g., fear of peers), "unsociability with peers" (e.g., preferring to play alone), and "social skills" (e.g., cooperating with peers). The results showed that children's ToM performance at time point 1 predicted higher "anxiety and fear" for time point 2, but teachers' ratings at time point 1 did not predict the children's ToM scores at time point 2.

Kokkinos, Kakarani, and Kolovou (2016) also explored the relationship between ToM performance, social skills, and peer relationships in 243 children aged 10–12 years. ToM was

tested using standard and secondary false belief tasks, and social skills were tested using the Social Skills Rating System (Gresham & Elliott, 1990), on a three-point scale for each of the 10 items related to “assertion,” “empathy,” “self-inhibition,” and “cooperation.” For peer relations, the child is first asked to determine which type of child he or she most resembles in each statement, the left or the right. Once that is determined, the child then decides whether the statement on the side he or she has chosen is “really right for him or her” or “a bit right for him or her” (Harter, 1985). The results showed that neither social skills nor peer relations were related to ToM performance (assertion: $r = -.02$; empathy: $r = .09$; self-inhibition: $r = -.01$; cooperation: $r = .03$; all n.s.; peer relations: $r = -.03$, n.s.).

As mentioned above, although some studies have found a relationship between ToM and social competence, their number is small and the results are inconsistent. Slaughter, Imuta, Peterson, and Henry (2015) conducted a meta-analysis of 20 studies (total participants: 2,096; age range 2 years 8 months to 10 years) on ToM performance and peer popularity and reported a positive correlation between the two ($r = .19$, $p < .05$); however, except for studies in which upper elementary school students self-evaluate their popularity, only studies in which peer and teacher evaluations are given are included. Thus, although the number of studies with self-evaluations has increased for upper elementary school students and older, only those with peer and teacher ratings are available for younger children. The age range of 3–5 years, when ToM is developing, is a time when peer interactions increase dramatically for many children (Banerjee, Watling, & Caputi, 2011). It is, therefore, important to clarify the nature of children’s self-rated social networks during this period. In this study, we focused on ecological validity and considered that children who encounter many others have a better understanding of false beliefs because they have the opportunity to learn about the minds of many others.

Given the above, the present study aimed to examine the relationship between ToM performance and children’s self-assertion or self-inhibition as rated by their caregivers and teachers and social networks rated by the children themselves. This is because the larger the peer group, the greater the need for self-regulation and, therefore, it is important to measure not how the children evaluate their own self-assertion and self-inhibition, but how others evaluate their self-assertion and self-inhibition, that is, how the children’s self-regulation function would be demonstrated in their real lives. Since false belief tasks are strongly related to language ability (e.g., Astington & Baird, 2005), we analyzed the effects of language ability after controlling for it.

2. Method

2.1 Participants

The participants in this study were 115 Japanese children aged 3–6 years (61 girls and 54

boys) who were enrolled in 3 kindergartens and nursery schools in Tokyo. To keep the number of children in the groups, we divided the groups based on age: 3–4-year-olds (23 children; 11 girls and 12 boys; $M_{age} = 53.04$ months, $SD = 5.05$), 5-year-olds (53 children; 25 girls and 28 boys; $M_{age} = 64.07$ months, $SD = 3.53$), and 6-year-olds (39 children; 25 girls and 14 boys; $M_{age} = 75.80$, $SD = 2.93$).

2.2 Measures

2.2.1 False belief task

Only one false belief task of an unexpected content type (Baron-Cohen, Leslie, & Frith, 1985) was performed. This is because, in a study in which 2 similar false belief tasks and 3 false belief tasks of an unexpected location type (Wimmer & Perner, 1983) were administered to 68 participants aged 3–6 years ($M = 4$ years 11 months, *range* 3 years 0 months – 6 years 10 months) and analyzed using Item Response Theory, it was shown to be the task that best discriminated the individual characteristic values of ToM understanding (Toyama, 2020).

The children were shown a box of chocolates, the contents of which could be guessed just by looking at the outer package, and then asked what they thought was in the box. The child was then asked to confirm that the box contained a toy elephant and not chocolate; after the lid of the box was closed and a toy figure of a boy was produced, the child was asked, “This boy did not look inside the box because he just arrived here, right? What does this boy think is in this box? Chocolate? Or an elephant?” (target question). Then, a memory question was asked, “Did the boy look inside this box?” The child was given one point for each correct response to the memory and target questions and zero points for all the other responses. All scores were checked by the two authors.

2.2.2 Ratings of children’s self-regulation by their teachers and caregivers

The children’s caregivers or kindergarten teachers were asked to complete a questionnaire for each child regarding the two aspects of self-assertion and self-inhibition (Ouchi, Nagao, & Sakurai, 2008), which are indicators of social competence. They were asked to respond to 10 items regarding self-assertion (such as “willingly expressed their opinions” and “invited friends to play”) and 8 items regarding inhibition (such as “took turns with play equipment and toys” and “stayed away from places where they have been told not to go”). The items were rated as follows: “fully applicable” (5 points), “fairly applicable” (4 points), “neutral” (3 points), “not very applicable” (2 points), and “not at all applicable” (1 point). The average score was calculated by dividing each total score by the number of items.

2.2.3 Picture Affective Relationships Test

We used the Picture Affective Relationships Test (PART), a scale developed by Takahashi (1978–2002) to measure networks of affection. It measures whom children seek most in

various daily life situations. The 15 gender-specific pictures that were used in the study included 5 types of psychological functions: (1) seeking proximity, (2) receiving emotional support, (3) receiving reassurance for behavior or being, (4) receiving encouragement and help, and (5) sharing information and experiences. In this study, we focused on the number of people mentioned in each of the 15 situations. In particular, we examined how the number of adults and children that the participants mentioned in the 15 situations were related to their false belief task performance.

2.2.4 Language ability

Children's language ability was measured using the Picture Vocabulary Test (Ueno, Utsuo, & Inaga, 1991) in which children were asked to select from four pictures the word that corresponded best to what the researcher said.

2.3 Ethical considerations

To conduct the survey, we obtained permission from the principals of the three nursery schools and kindergartens in Tokyo, distributed a letter of request describing the survey to the children's caregivers, and requested cooperation only with their consent. During the survey, we explained to the children that we could interrupt or stop the survey at any time, and we offered the children breaks if they appeared tired or bored.

3. Results

3.1 False belief task

In the false belief task, those who answered the target and memory questions correctly were given a score of 1, and all others were given a score of 0. Because there was no difference between the genders ($\chi^2(1, N=115)=0.16$, n.s.), the subsequent analysis was conducted for both genders together.

Next, a χ^2 test was conducted to examine whether differences were found in false belief task score across the age groups, and significant differences were found ($\chi^2(2, N=115)=15.47$, $p<.001$). Residual analysis revealed significantly more 0 points and significantly fewer 1 points in the 3–4-year-old group, and significantly fewer 0 points and significantly more 1 points in the 6-year-old group ($ps<.001$).

3.2 Ratings of children's self-regulation by their teachers and caregivers

For the self-regulation function, a higher tendency indicated higher scores for the 10 questions related to children's self-assertion and the 8 questions related to their self-

regulation. Because 6 responses were unavailable for the teacher rating, 109 children (48 boys and 61 girls; $M_{age} = 65.94$ months, $SD = 9.24$) were included in the study. The mean per-item score for children's self-assertion based on teachers' ratings was 3.64 ($SD = 0.66$), and the mean score for self-inhibition was 3.67 ($SD = 0.79$). Self-assertion mean scores were 3.48 ($SD = 0.76$) for boys and 3.78 ($SD = 0.55$) for girls, and self-inhibition mean scores were 3.39 ($SD = 0.84$) for boys and 3.90 ($SD = 0.68$) for girls, with girls scoring higher on both items (self-assertion: $t(107) = 2.37, p < .05$; self-inhibition: $t(107) = 3.53, p < .01$).

Twenty-three responses were unavailable for the caregivers' ratings, resulting in the responses of 92 participants (46 boys and 46 girls; $M_{age} = 65.46$ months, $SD = 9.29$) being included in the study. The mean per-item score for self-assertion based on caregivers' rating was 3.84 ($SD = 0.58$), and that for self-inhibition was 3.59 ($SD = 0.65$). Self-assertion mean scores were 3.88 ($SD = 0.56$) for boys and 3.79 ($SD = 0.60$) for girls, with no gender-based differences ($t(90) = 0.75, n.s.$). Self-inhibition mean scores were 3.42 ($SD = 0.63$) for boys and 3.76 ($SD = 0.63$) for girls, with girls scoring significantly higher ($t(90) = 2.54, p < .05$). This indicates that girls scored significantly higher than boys on self-inhibition in both teacher and caregiver ratings. This result was similar to those of previous studies that examined gender-based differences in self-inhibition (Kashiwagi, 1988; Toda & Takano, 2004).

3.3 PART

The number of persons mentioned in the 15 PART illustrations ranged from 2 to 12 ($M = 5.69, SD = 1.98$). As shown in Figure 1, most children listed five or six people, and no one listed just one person. In other words, even among young children, the person they wanted beside them the most varied according to their psychological function.

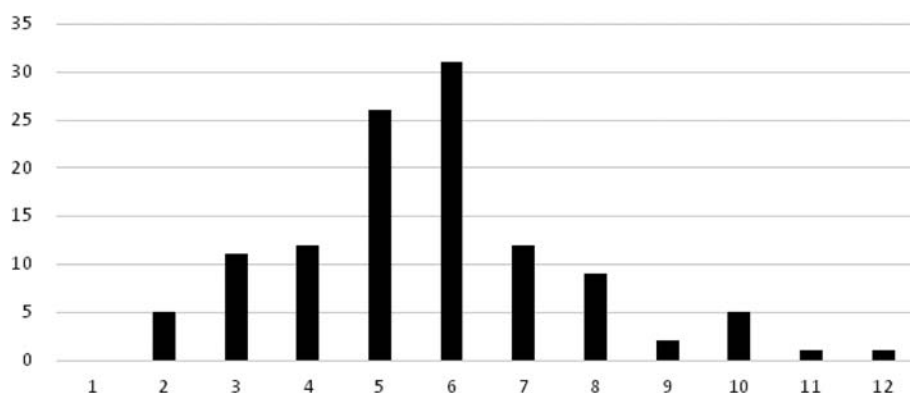


Figure 1 Frequency distribution of the number of people listed in PART

The number of respondents who listed adults ranged from 0 to 6 ($M = 2.56, SD = 1.00$), while the number of respondents who listed children ranged from 0 to 8 ($M = 3.17, SD = 1.84$).

Looking at the leftmost bar in Figure 2, we can see that few children mentioned only adults or children. The number of adults mentioned was often two or three, and the number of children was often one to four. Looking at the breakdown of those who were mentioned, only one child did not mention any family members, and almost all children were divided between family members and other people according to their psychological functions. As there was no difference in the total number of persons ($t(113)=1.71$, n.s.), adults ($t(113)=1.51$, n.s.) and children ($t(113)=1.06$, n.s.) mentioned in the PART for boys and girls, this subsequent analysis was conducted without distinguishing between the genders.

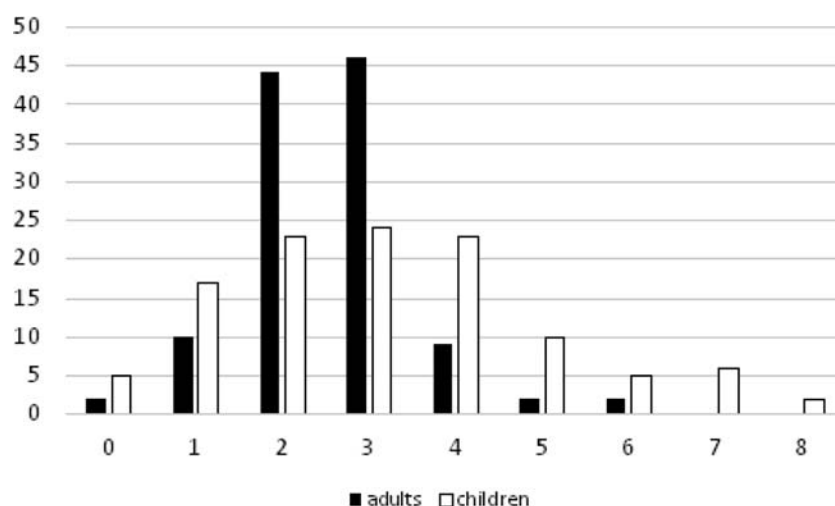


Figure 2 Frequency distribution of the number of adults and children listed in PART

3.4 Correlation between false belief tasks and language ability

Spearman's rank correlation coefficient was calculated to see the correlation between scores on the false belief task and verbal ability, and a positive significant correlation was found ($r = .34$, $p < .001$). Therefore, from this point, the analysis was conducted considering the influence of language ability.

3.5 Correlations between the false belief task and children's self-regulatory functions rated by teachers and caregivers

Spearman's rank correlation coefficient was used to examine the relationship between the false belief task and children's self-assertion and self-inhibition as rated by their teachers and caregivers. Consequently, a significant trend toward self-assertion and a positive significant correlation with self-inhibition rated by the teachers (caregivers' ratings: self-assertion: $r = -.02$, n.s.; self-inhibition: $r = .06$, n.s.; teachers' ratings: self-assertion: $r = .19$, n.s.; self-inhibition:

$r = .33, p < .05$; see Table 1) was revealed. This correlation was maintained after controlling for the influence of the children's language ability (caregivers' ratings: self-assertion: $pr = -.06$, n.s.; self-inhibition: $pr = .01$, n.s.; teachers' ratings: self-assertion: $pr = .14$, n.s.; self-inhibition: $pr = .23, p < .05$).

Because there was a gender-based difference in the self-inhibition scores rated by teachers, with girls scoring higher than boys, we examined the correlation between self-inhibition and the false belief task separately for each gender. Only self-inhibition rated by teachers for boys was positively correlated with the false belief task (boys: $r = .48, p < .001$; girls: $r = .19$, n.s.), and this result remained significant after controlling for language ability (boys: $pr = .42, p < .01$; girls: $pr = .12$, n.s.).

Table 1 Correlation coefficient between false belief task score and children's self-regulatory functions as rated by their teachers and caregivers

	Self-Assertion by teacher	Self-Inhibition by teacher	Self-Assertion by caregiver	Self-Inhibition by caregiver
FBT score	.19 [†] (.14)	.33*** (.23*)	-.02 (-.06)	.06 (.01)

The lower panel is the value that eliminates the influence of the children's language ability
[†] $p < .10$, * $p < .05$, *** $p < .001$

3.6 Correlation between the false belief task and the number of adults and children mentioned in PART

To check the association between scores on the false belief task and the number of people listed by the participants on the PART, Spearman's rank correlation was used and a significant positive correlation was found ($r = .23, p < .05$). The correlation remained after controlling for the influence of language ability ($pr = .20, p < .05$). Next, we examined the correlation between the number of adults and children mentioned in PART by the participants. The results showed a positive correlation only in terms of the number of children mentioned (the number of adults mentioned: $r = .02$, n.s.; the number of children mentioned: $r = .24, p < .05$). The significant positive correlation remained after excluding the influence of verbal ability, the partial correlation between the false belief task and the number of children mentioned on the PART ($pr = .22, p < .05$).

3.7 Logistic regression analysis with false belief task as dependent variable

As mentioned above, the false belief task performance was related to children's language ability, the number of children mentioned in the PART by the participating children's report, and their self-inhibition ability as rated by the teachers. To clarify the variables related to success on the false belief task, we used the presence or absence of accomplishing the task

as the dependent variable, and then we used gender, age in months, age of vocabulary development, self-assertion and self-inhibition as rated by caregivers and teachers, and the number of adults and children listed in the PART as reported by the participating children themselves as independent variables, the logistic regression analysis was conducted using nine independent variables (Table 2). The results suggest that children’s scores on teacher-rated self-inhibition ($\beta = 1.12$, $p < .05$) and the number of children in the child-reported PART ($\beta = 0.42$, $p < .05$) were related to accomplishing the false belief task. Surprisingly, the children’s age in months is not related to accomplishing the false belief task, however, we believe this is because the total number of 3–4-year-olds was only 23.

Table 2 Results of logistic regression analysis with accomplishing the false belief task as the objective variable

Factors	Coefficient	Standard error	95% lower limit	95% high limit	Z-value	p-value	
Gender	-1.131	0.624	-2.353	0.091	-1.814	.070	†
Age in months	-0.009	0.043	-0.094	0.076	-0.197	.844	
Language ability	0.026	0.022	-0.018	0.070	1.178	.239	
S-A by caregiver	-0.566	0.556	-1.656	0.525	-1.017	.309	
S-I by caregiver	-0.139	0.485	-1.090	0.811	-0.287	.774	
S-A by teacher	0.700	0.456	-0.194	1.594	1.535	.125	
S-I by teacher	1.116	0.455	0.223	2.008	2.451	.014	*
No. of children listed in PART	0.424	0.179	0.074	0.775	2.371	.018	*
No. of adults listed in PART	-0.038	0.290	-0.606	0.530	-0.131	.896	

Note: S-A = Self-assertion, S-I = Self-inhibition, N = Number

† $p < .10$, * $p < .05$

4. Discussion

The present study examined the relationship between ToM performance and children’s self-assertion and self-inhibition rated by their teachers and caregivers, and their social networks as reported by the children themselves while considering the children’s language ability. The results showed that the number of children listed in the PART and the participants’ self-inhibition rated by the teachers were associated with the ToM performance. These significant correlations were maintained when the partial correlations were obtained by eliminating the influence of the children’s language ability. Then, we conducted logistic regression analyses with ToM scores as the objective variable and found associations between children’s scores on teacher-rated self-inhibition and the number of children on the child-reported PART.

Regarding the ToM and self-regulatory functions, several studies have shown significant positive correlations with executive functions, including conflict inhibition, delayed inhibition, and cognitive flexibility. In a study on the relationship between self-regulatory functions

perceived by young children and prosocial behavior, both self-assertion and self-inhibition were positively correlated with spontaneous prosocial behavior, but self-inhibition was reported to be more strongly related (Maruyama, 1999).

A study in which mothers and teachers were asked to rate 11 daily activities of their children (including curiosity, spontaneity, and social skills) found that there were clear differences in the ratings of these activities (Otsuka, 1992). This indicates that children exhibit different behaviors at home and preschool and that spontaneity and social skills are higher when rated by teachers than by the mother, suggesting that these skills are more likely to be demonstrated at preschool. Self-inhibition, which was positively correlated with the false belief task in our study, is considered an ability that is more pronounced in relationships with same-age peers. Therefore, it is more likely to be demonstrated in kindergartens and preschools than at home, and only teacher-rated self-inhibition could have been associated with the false belief task performance.

No previous study on ToM and social networks has asked children themselves what kind of relationships they have, had their teachers rate them on their popularity with peers and social competence, and found agreement across their results. However, in neuroscience, regressions of mentalizing ability (synonymous with ToM) and social network size on gray matter volume have shown that gray matter volume in the medial orbitofrontal cortex and ventral portion of the medial frontal gyrus is varied parametrically, indicating a shared neural basis for these very different aspects of sociality. Studies have concluded that prefrontal cortex volume predicts understanding of others and the size of social networks (Lewis, Rezaie, Brown, Roberts, & Dunbar, 2011).

In the present study, we found a correlation between false belief understanding and children's social networks by asking the children themselves using PART. The results are indicative only, as they are related to the number of children with whom equal relationships are experienced, rather than to the number of adults, who often tend to prioritize children in interpersonal interactions with them. In kindergartens and daycare centers, children learn from equal peer relationships what they cannot learn from relationships with parents, grandparents, and teachers, which are relationships of concession. It has been said that conflicts with friends promote social and cognitive development, language acquisition, and understanding of others (e.g., Shantz, 1986). Thus, by being involved with more peers, children can experience various conflict situations and become aware of beings with minds different from their own. In other words, peer relationships, especially those with children of the same age, allow children to experience a variety of interactions, which may be related to the improvement of their ToM.

One limitation of the present study is that we were unable to control for the number of age groups. One might also argue that even if a false belief task of an unexpected content type best predicts the ToM, multiple false belief tasks should be administered. However, we believe that the significance of this study lies in the fact that we found a relationship

between the self-regulatory function and ToM, and between the social network reported by the children themselves and ToM. It is also significant that the self-regulation function, including teacher-rated self-inhibition and the number of children who were identified as network members in the social network, was significantly correlated with the ToM, despite the exclusion of the influence of children's language ability.

Acknowledgement

This work was supported by the Ryukoku University Researcher Program (2020).

References

- Astington, A. J., & Baird, J. A. (2005). *Why language matters for theory of mind?* Oxford University Press.
- Banerjee, R., Watling, D., & Caputi, M. (2011). Peer relations and the understanding of faux pas: Longitudinal evidence for bidirectional associations. *Child Development, 82*, 1887-1905.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind"? *Cognition, 21*, 37-46.
- Bosacki, S. L. (2015). Children's theory of mind, self-perceptions, and peer relations: A longitudinal study. *Infant and Child Development, 24*, 175-188.
- Carlson, S. M., & Moses, L. J. (2001). Individual differences in inhibitory control and children's theory of mind. *Child Development, 72*, 1032-1053.
- Dunn, J., & Brown, J. R. (1993). Early conversations about causality: Content, pragmatics and developmental change. *British Journal of Developmental Psychology, 11*, 107-123.
- Dunn, J., Brown, J., Slomkowski, C., Tesla, C., & Youngblade, L. (1991). Young children's understanding of other people's feelings and beliefs: Individual differences and their antecedents. *Child Development, 62*, 1352-1366.
- Farhadian, M., Gazanizad, N., & Shakerian, A. (2011). Theory of mind and siblings among preschool children. *Asian Social Science, 7*, 224-231.
- Frye, D., Zelazo, P. D., & Palfai, T. (1995). Theory of mind and rule-based reasoning. *Cognitive Development, 10*, 483-527.
- Gerstadt, C. L., Hong, Y. J., & Diamond, A. (1994). The relationship between cognition and action: Performance of children 3 1/2-7 years old on a Stroop-like day-night test. *Cognition, 53*, 129-153.
- Gresham, F. M., & Elliot, S. N. (1990). *Social skills rating system manual*. American Guidance Service.
- Harter, S. (1985). *The self-perception profile for children: Revision of the perceived competence scale for children*. Manual University of Denver.
- Hughes, C., & Leekam, S. (2004). What are the links between theory of mind and social relations? Review, reflections and new directions for studies of typical and atypical development. *Social Development, 13*, 590-619.
- Lewis, P. A., Rezaie, R., Brown, R., Roberts, N., & Dunbar, R. I. M. (2011). Ventromedial prefrontal volume predicts understanding of others and social network size. *NeuroImage, 57*, 1624-1629.
- Kashiwagi, K. (1988). *Youjiki ni okeru "jiko" no hattatsu: Koudou no jikoseigyokinou wo chushin ni*. The University of Tokyo Press (in Japanese)
- Kochanska, G., Murray, K., Jacques, T. Y., Koenig, A. L., & Vandegest, K. A. (1996). Inhibitory control in young children and its role in emerging internalization. *Child Development, 67*, 490-507.
- Kokkinos, C. M., Kakarani, S., & Kolovou, D. (2016). Relationships among shyness, social competence, peer relations, and theory of mind among pre-adolescents. *Social Psychology of Education, 19*, 117-133.
- Maruyama, A. (1999). Developmental study of social cognition and social problem-solving strategies in

- interpersonal conflict situations in preschool children. *Japanese Journal of Educational Psychology*, 47, 451-461. (in Japanese)
- Matsunaga, M., & Goshiki, T. (2008). The influence of sibling and children of different ages on the development of young children's theory of mind. *Japanese Journal of Developmental Psychology*, 19, 316-327. (in Japanese)
- Miyazawa, Y., & Murakami, C. (2015). Influence of siblings on multifaceted child development in theory of mind. *Shinshu University Journal of Educational Research and Practice*, 8, 29-43. (in Japanese)
- Naito, M., & Koyama, K. (2006). The development of false-belief understanding in Japanese children: Delay and difference? *International Journal of Behavioral Development*, 30, 290-304.
- Ogawa, A., & Koyasu, M. (2008). The relation between components of executive function and theory of mind in young children. *Japanese Journal of Developmental Psychology*, 19, 171-182. (in Japanese)
- O'Malley, J. M. (1977). Research perspective on social competence. *Merrill-Palmer Quarterly*, 23, 29-44.
- Otsuka, K. (1992). The comparisons of children's behavioral rating between their mothers and teachers. *Bulletin of Morioka Junior College*, 2, 43-52. (in Japanese)
- Oh-Uchi, A., Nagao, H., & Sakurai, S. (2008). Development of an early childhood self-regulation scale: Social skills and problem behavior. *Japanese Journal of Educational Psychology*, 56, 414-425. (in Japanese)
- Perner, J., & Lang, B. (1999). Development of theory of mind and executive control. *Trends in Cognitive Sciences*, 3, 337-344.
- Perner, J., Leekam, S. R., & Wimmer, H. (1987). Three-year-olds' difficulty with false belief: The case for a conceptual deficit. *British Journal of Developmental Psychology*, 5, 125-137.
- Perner, J., Ruffman, T., & Leekam, S. R. (1994). Theory of mind is contagious: You catch it from your sibs. *Child Development*, 65, 1228-1238.
- Peterson, C. C., & Slaughter, V. (2003). Opening windows into the mind: Mother's preferences for mental state explanations and children's theory of mind. *Cognitive Development*, 18, 399-429.
- Peterson, C., Slaughter, V., Moore, C., & Wellman, H. M. (2016). Peer social skills and theory of mind in children with autism, deafness, or typical development. *Developmental Psychology*, 52, 46-57.
- Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*, 1, 515-526.
- Ruffman, T., Perner, J., & Parkin, L. (1999). How parenting style affects false belief understanding. *Social Development*, 8, 395-411.
- Shahaeian, A. (2015). Sibling, family, and social influences on children's theory of mind understanding: New evidence from diverse intracultural samples. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 46, 805-820.
- Shantz, D. W. (1986). Conflict, aggression, and peer status: An observational study. *Child Development*, 57, 1322-1332.
- Shibata, T. (1995). Effect of peer experience on preschoolers' social competence. *Japanese Journal of Educational Psychology*, 43, 85-91. (in Japanese)
- Slaughter, V., Dennis, M. J., & Pritchard, M. (2002). Theory of mind and peer acceptance in preschool children. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 545-564.
- Slaughter, V., Imuta, K., Peterson, C. C., & Henry, J. D. (2015). Meta-analysis of theory of mind and peer popularity in the preschool and early school years. *Child Development*, 86, 1159-1174.
- Slaughter, V., Peterson, C. C., & Mackintosh, E. (2007). Mind what mother says: Narrative input and theory of mind in typical children and those on the autism spectrum. *Child Development*, 78, 839-858.
- Takahashi, K. (1978-2002). Picture Affective Relationship Test. <http://www.keiko-takahashi.com/PART.htm>.
- Toda, M., & Takano, S. (2004). Teacher's evaluation of preschoolers' self-regulation and its development. *Journal of Hokkaido University of Education*, 55, 195-204. (in Japanese)
- Toyama, K. (2011). A study on the relationship between 5-, 6-year-olds children's theory of mind and

- mothers' commentary of the mind. *Japanese Journal of Educational Psychology*, 59, 427-440. (in Japanese)
- Toyama, K. (2017). Can mothers' mental state words predict children's theory of mind development? Institute of Electronics, Information and Communication Engineers Technical Report, 117(29), 177-182. (in Japanese)
- Toyama, K. (2020). The difference of the degree of difficulty among false belief tasks: Analysis by Item Response Theory (IRT). Institute of Electronics, Information and Communication Engineers Technical Report, 119 (394), 153-156. (in Japanese)
- Tsuji, H. (2019). Parental reports on children's mental state language predicts executive processing at three years of age. Institute of Electronics, Information and Communication Engineers Technical Report, 118 (437), 89-93.
- Ueno, K., Utsuo, T., & Iinaga, K. (1991). PVT: Picture Vocabulary Test. Nihon Bunka Kagakusha. (in Japanese)
- Wimmer, H., & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103-128.

Lyke Wake Dirge: Purgatory

Simon ROSATI

► Keywords

Lyke Wake Dirge; folk song;
broadside ballads; Yorkshire;
Purgatory;
Catholicism in England;
The Reformation;
religious intolerance; death;
the afterlife

▼ Abstract

This is the third and last of three short papers on the *Lyke Wake Dirge*, a Yorkshire folk song. It concerns the third obstacle the soul of a newly dead person must face on the way to the Otherworld, namely Purgatory. The paper describes the Catholic nature of the doctrine of Purgatory and thus of the song. It then considers post-Reformation attitudes to Purgatory in England, and the gradual fading of anti-Catholic sentiment, as illustrated by broadside ballads.

The *Lyke Wake Dirge*: Purgatory

The *Lyke Wake Dirge* (Roud 8194) is a song that describes the journey of the soul of a recently dead person as it attempts to make its way to heaven. The lyke is the corpse, as we still see in the lychgate outside English churches, and in German Leiche. The wake is a ceremonial watching over the dead person, long abandoned in England but more familiar in Ireland. A song for the dead is a dirge, with the word 'dirge' deriving from the Latin dirige, the first words of the matins ceremony for the dead, said in the presence of the corpse (Duffy 2022: 369). It was first recorded in writing by John Aubrey in around 1686 in his collection later published as *Remaines of Gentilisme and Judaisme* (Ed. Buchanan-Brown 1972: 176-178). Aubrey's informant said the song was sung 'about 60 yeares since at Country

vulgar Funeralls' in Yorkshire, which gives a date of 1626 or so. This is the text given by Aubrey:

This ean night, this ean night;
Every night and awle:
Fire and Fleet and candle-light
And Christ receive thy Sawle.

When thou from hence doest pass away
Every night and awle
To Whinny-moor thou comest at last
And Christ receive thy Sawle.

If ever thou gave either hosen or shun
Every night and awle
Sit thee downe and putt them on
And Christ receive thy Sawle

But if hosen nor shoon thou never gave nean
Every night, &c:
The Whinnes shall prick thee to the bare beane
And Christ receive thy Sawle.

From Whinny-moor that thou mayst pass
Every night &c:
To Brig o'Dread thou comest at last
And Christ &c:

From Brig of Dread that thou mayst pass
Every night &c:
To Purgatory fire thou com'st at last
And Christ &c:

If ever thou gave either Milke or drinke
Every night &c:
The fire shall never make thee shrink
And Christ &c:

But if milk nor drink thou never gave nean

Every night &c
The Fire shall burn thee to thy bare bane
And Christ receive thy Sawle

The Doctrine of Purgatory

This is the third of three short articles on elements of the song, and will focus on the third obstacle the soul has to pass, which is Purgatory. The existence of Purgatory is an important part of Catholic doctrine today, and before the Reformation it was central. As Duffy (2022: 8) puts it:

There is a case for saying that *the* defining doctrine of late medieval Catholicism was Purgatory. [emphasis in the original]

Marshall (2002: 7) agrees.

Le Goff traces ideas of a purgatory, or a third otherworld (other than heaven or hell), back to pre-Christian times (1981: 43-48). He also notes the importance of Augustine (pp 92-110), who prayed for the soul of his mother Monica. She must therefore have been somewhere where prayers could help her. Then Le Goff discusses Gregory (the Great) (pp 121-134). Gregory in his *Dialogues* (1911) discusses purgatory at some length, even suggesting that some people are sent back to this world to atone for their sins, often at hot springs (associated with volcanic fire) (1911: 234-235). Le Goff suggests that the idea of Purgatory as a place became established at the end of the thirteenth century. Marshall (2002:7) takes issue with such a late date, but in any case Purgatory was firmly established by the time of *Lyke Wake Dirge*. The then highly popular *Golden Legend* of Jacobus de Voragine (trans. Ryan 2012), which among other things was a guide for topics for priests' sermons, discusses Purgatory at some length in connection with All Souls' Day, November 2nd (666-676). The Church gave no information on the location of Purgatory. It was generally thought to be somewhere underground, close to Hell, though Dante describes it as a mountainous area near to Heaven (see Marshall 2002: 7-10).

Scriptural authority for the existence of Purgatory is thin, to say the least. In the Hebrew Bible, 2 Maccabees 12: 38-45 describes sacrifice and prayer for the dead arranged by Judas Maccabeus (active 167-161 BCE), including,

For had he not expected the fallen to rise again, it would have been superfluous and foolish to pray for the dead, (*New Jerusalem Bible*)

The more contemporary Douai-Rheims version has 'vain' rather than 'foolish'. Maccabees, however, is not a canonical text for Protestants (Marshall 2002: 54). In the Greek Bible

Matthew 12: 31-32 would seem to accept the possibility of the remission of sins after death, while I Corinthians 11-15 suggests that people's worth will be tested by fire after death. As authority for the doctrine of Purgatory, the passages in 2 Maccabees and Paul's letter are cited in the *Catechism of the Catholic Church* (1994: 235), as are the Dialogues of Gregory and the Councils of Florence (1439) and Trent (1563, and thus part of the Counter-Reformation) (also McBrien 1995: 1070).

So it was possible to believe that the dead were in a place that was not beyond the reach of prayer. As Reformers pointed out, the word purgatory appears nowhere in the Bible. On the other hand, as Johan Eck, opponent of Luther, pointed out, neither does the word Trinity (Marshall 2002: 53).

The purpose of Purgatory is to purge the souls of sinners who were not bad enough to be sent to Hell, but not pure enough to enter Heaven yet (Catechism: *ibid.*, McBrien 1995: 1070). Modern teaching is that it is a condition, but in the past it was regarded as a place, as Le Goff suggests. It was a highly unpleasant place, with a strong emphasis on fire, pain and suffering. Dickens (1991) puts the Anglican view and stresses how the Catholic Church terrified people with the pains of Purgatory, including quoting Sir Thomas More at some length (p 28). Yet it should be remembered that all souls in Purgatory will eventually be admitted to Paradise, so it is and was a hopeful doctrine, perhaps more hopeful than the possibility of eternal damnation in a Protestant Hell.

Before the Reformation, the Christian community included both the living and the dead. The living could help the dead through such activities as prayer, almsgiving, and paying for masses. The virtue arising from good deeds could be transferred to dead relatives. Of course, this was wide open to clerical corruption, as Luther and other reformers loudly pointed out, and the Catholic Church used such beliefs to raise huge amounts of money, including from poor people. After the Reformation, the dead were regarded (officially at least) as dead and gone and beyond any help. Thus prayers, masses and almsgiving for the dead served no purpose (Cressy 1999: 396; Thomas 1991: 721). Indeed, true Protestants denied the possibility of the existence of ghosts (Brown 1979: 19). This was a major change in thinking.

Purgatory and the English Reformation

The reign of Elizabeth I (reigned 1558-1603) firmly established Protestantism in England. Despite plots and rebellions there was never any real likelihood of the re-establishment of Catholicism. Yet, as we have seen, according to Aubrey the *Lyke Wake Dirge* was still being sung in the Cleveland area of Yorkshire in the 1620s. Blakeborough (1898: 122-125) gives a version of the song, dating to perhaps 1800 or so, with Purgatory fire replaced by the flames of Hell. But he also says (p 124):

There is another version in the North Riding [of Yorkshire] which seems to have been

written according to the tenets of Rome; at least I imagine so, as purgatory takes the place of hellish flames,

The date at which this Catholic version was last sung is unclear in Blakeborough, but we can safely assume a date well into the eighteenth century, at least. Moorman (1919: 103-106) prints a song he got from Blakeborough called *A Dree Neet* (dree means gloomy). It is similar to the *Lyke Wake Dirge*, including the journey of the soul to the Whinny Moor and the Brig o' Deead, but not Purgatory. It does however mention candle, bell, mass and priest, and extreme unction (or the last rites), all very Catholic. Atkinson (1868: 595-605), however, despite being vicar of Danby in Cleveland, where the song was recorded, from 1847 to 1900 (see Atkinson 1891), manages to discuss the song at length, including supposed pagan antecedents of Purgatory, without ever mentioning Catholicism.

The *Lyke Wake Dirge* dates back to the first quarter of the sixteenth century, at least, and may date from before the Reformation in England. We actually have very few folk songs that can be shown to be that old. It is not surprising, then, that it is the only folksong I know that mentions Purgatory as a matter of fact.

Earlier Broadside Ballads

On the other hand, there is a considerable history of broadside ballads mentioning Purgatory in a hostile way. There is an early one dating from around 1535, that is to say during the reign of Henry VIII, entitled *A Ballad of Luther, the Pope, a Cardinal, and a Husbandman*, which includes this (Rollins 1930, I: 3-7):

Pope Thou stryuest against my purgatory
 Bycause thou findest it not in scripture
 As though I by myne auctoritie
 Myght not make one for myne honoure

The ballad is anti-Pope and pro-Luther, which might not entirely have pleased Henry. There were many ballads mentioning Purgatory in the later 17th century and into the early 18th. One example is *The Jesuitical-Cheat Discover'd; or, The Popish Priest Tried and Condemned* (ESTC R233135 in the Bodleian Library). It is undated, but refers to the execution of David Lewis, SJ, in 1679. Lewis was actually executed for being a Catholic priest and for saying mass, treasonable offences at the time, but the ballad, claiming to tell a true story, tells how Lewis cheated a young woman (a Maid) out of fifteen pounds by offering to pray for her father in Purgatory. The last word of every stanza is Purgatory, as in this example:

For now quoth he, thou needst not fear,

Thy father's out of Purgatory.

A more widespread ballad, it would seem, is *The Catholick Ballad: or an Invitation to Popery, Upon considerable Grounds and Reasons*. It was written by Walter Pope, fellow of the Royal Society and successor to Sir Christopher Wren as Gresham Professor of Astronomy (*Roxburghe Ballads* I 26, 27 pp 89-93). The Bodleian has eight copies (ESTC R 235642, among others) and the English Broadside Ballad Archive (EBBA), held at UC Santa Barbara, lists 17 copies. Most date from the 1670s and 1680s, the reign of Charles II, who was suspected (probably correctly) of having Catholic sympathies – Catholicism was still a threat. It is a sarcastic ballad, listing the many supposed benefits of Catholicism, including the Papacy, the Virgin Mary, relics, rosaries, Latin, and the lack of need to read the Bible, among other things. There are three stanzas concerning Purgatory:

But first by the way you must make a short stay
At a place called Purgatory.
Which the Learned us tell, in the buildings of Hell,
Is about the middlemost story.

Tis a monstrous hot place, and a mark of disgrace,
In the torment on't long to endure;
None are kept there but fools, and poor pitiful souls
Who can no ready money procure.

[For] a handsum round sum you may quickly be gon,
So the Church has wisely ordein'd,
And they who build crosses and pay well for masses,
Would not there be too long detein'd.

It is made clear that only the poor and fools need stay there long. Money will get you out. A similar ballad is *The Popes Great Year of Jubilee, or, The Catholicks Encouragement for the Entertainment of Popery*, perhaps from 1679 (ESTC R181958). On Purgatory, it has this to say:

We have a place cal'd purgatory,
Though fools do count it a vain story;
In which if you be purged well,
You need not fear the jaws of hell:
I must confess tis hot they say,
But money will do't, and bring you out,

Come all away, come all away.

Similarly, in *News From Londonderry*, number 192 in Rollins' edition of Samuel Pepys' collection of ballads (Ed. Rollins 1930, IV: 115):

And if your friends have been detain'd
in Purgatory long;
We'll set them free for Twenty pence,
and save them by a Song,

Of course, conflict between Catholics and Protestants was deadly at the time, 1688-1689, in Ireland. One final example of Purgatory is *The Jesuits Lamentation or, The Priests never Better Fitted*, of 1689 (EBBA 22369, also in Pepys):

Our Trading now is grown as dead as
Saints to which we pray:
Our Purgatory now is fled,
With Peter's pence away;

Our Holy Pardons now are dead
and not esteemed here;
Our Pilgrimages too are fled,
with all we held most dear

As we see, the absurdity of the doctrine of Purgatory, and the corrupt way it was used to enrich the Catholic Church, was not the only weapon used to attack Catholicism, or Popery. The Pope was the Whore of Babylon (*Saint George for England*, in Brome (Ed.) 1662, II: 127), or the great Harlot (Rollins III, pp 70-72, number 102). Catholics were blamed for poverty and the state of the economy (*A Pill against Popery*, 1678-1679, Bagford Ballads II: 585-589, Ed. Ebsworth 1878). As we have just seen, various aspects of Catholic belief were strongly rejected. Jesuits were particularly feared, and there was a Jesuit seminary at Saint Omer, then in the Spanish Netherlands (now in France) dedicated to training priests to go to England and attempt to reconvert the people (see, for example, Aveling 1966).

Catholics were French, Spanish or Romish, but this was partly English patriotism defending the Church of England. Consider the ballad *The Second Part of the Loyal Subject's Litany* (1680 and later, EBBA 32610), which includes:

From the Roman disease, and Geneva physician
[...]

Libera nos Domine

and

From the Popes hatching eggs in a Presbyter's Nest,
Libera nos Domine

The Geneva physician is, of course, Calvin. The English Civil War would still have been a raw memory at this time. A similar example is *The Loyal Letany* (1681, EBBA 36973). The use of Latin in an Anglican song has a certain dramatic irony. It should also be pointed out that many ballads encourage true religious feeling in a non-Sectarian way, with titles such as *The Young Man's Repentance; or, The Sorrowful Sinner's Lamentation* (Roxburghe II: 562, Rollins II: 37). Numerous examples may be found in Pepys' collection, the *Bagford Ballads*, and the first part of volume VIII of *The Roxburghe Ballads*.

Two prophetic ballads give an indication of differing attitudes to Catholicism. The first uses the well-known trope of the sexual incontinence of those in Catholic holy orders (*The Countryman's Prophecy*, Pepys 179, Rollins IV, 66):

When a nun with a Fryer together lives Chaste,
And thinks it a Sin for to finger her Waste,
And tho' tis not Lent, yet from flesh will abstain
Then Popery'll return into England again.

Compare that to *The Protestant's Prophecie* of 1675-1677 (Ebsworth II: 440), which includes:

when Horses shall Run without any Leggs,
when Hens shall draw Carts, and Oxon lay Eggs:
when gamesters refuse to take what they have won
then Popery out of this land will be gone.

A Cavalier (Royalist) ballad (in Mackay 1863: 233), entitled *The Claret Drinker's Song or The Good Fellow's Design*, goes further and suggests that religion is a waste of good drinking time:

What coxcombs were those that would ruin their case
And their necks for a toy, a thin wafer and mass!
For at Tyburn they never had needed to swing
An they been but true subjects to drink and their king:
A friend and a bottle is all my design,

He's no room for treason that's top full of wine.

During the seventeenth century, Catholicism was seen as a serious threat, particularly in the form of Catholic France and Spain. A Catholic king, James II, was deposed in 1688 after a short, three-year reign, and there was sectarian warfare in Ireland as a result. One way to express this fear was in mockery of the doctrine of Purgatory, as we have seen.

Later Broadside Ballads and Purgatory

Once we get into the 18th century, ballad references to Purgatory seem to disappear, at least in England. A 19th century ballad, entitled *Lines Written on a Discussion between a Protestant Boy and a Catholic Girl near Dundalk, Co. Louth*, has 53 entries in the Roud index at the Vaughan Williams Memorial Library (VWML) (Roud 34502 - the title actually varies slightly). The Catholic girl defeats the Protestant boy in a theological argument, overcoming his objection that:

You believe that Purgatory your sins will puge [sic] away.

This example is from Cecil Sharp's broadside collection held at the VWML. The ballad is clearly aimed at Irish Catholics, and the theological arguments on both sides leave much to be desired.

Finally, there is a ballad entitled *Dan O'Connell in Purgatory* (Roud V34589). Daniel O'Connell (1775-1847) was a key figure in the Catholic Emancipation of 1829 in Britain and Ireland. The ballad is strongly against him. One example was printed in 1866 in Glasgow, the third printing of 10,000 copies since 1851, according to the heading. Every stanza of the ballad ends with the word Purgatory. For example, the Pope sends letters to Irish priests:

Commanding them to celebrate
High Mass throughout the church of late,
His soul from thence to extricate,
Out of this Purgatory.

A Threshold

Speaking more generally with regard to *Lyke Wake Dirge*, we may say that death is a transition that may take some time, both for the newly dead person and for the living people left behind, particularly, for example, a pregnant widow (van Gennep 1960: 147). Marshall describes situations where people are regarded as being somewhere between life and death: monks and nuns, supposedly dead to the world, lepers, who underwent a ceremony of

separation, and those who had been near death, had received extreme unction and then recovered. He also points out that it could be difficult to be sure that a person really was dead. So death involves an element of liminality (Marshall 2002: 13). The song certainly gives an impression of a soul on a long journey, caught somewhere between life and death.

In modern Britain people continue to believe that the living can communicate with the dead, and that the living and the dead can help each other. People also continue to believe in ghosts. Clearly there has been a difference between religious doctrine and popular belief. The dead also continue to influence the living through wills, which may contain onerous and long-lasting provisions. Shakespeare may have said that death is an undiscovered country from whose bourn no traveller returns, but in fact people did and do see the boundary as permeable. The *Lyke Wake Dirge* is an illustration of this.

Bibliography

Printed Materials

- Atkinson, J. (1868) *A Glossary of the Cleveland Dialect*. London: John Russell Smith.
- Atkinson, J. (1891) *Forty Years in a Moorland Parish*. London: Macmillan.
- Aubrey, J. (1972) *Three Prose Works*. Ed. J. Buchanan-Brown. Fontwell, Sussex: Centaur Press.
- Aveling, H. (1966) *Northern Catholics*. London: Geoffrey Chapman.
- Blakeborough, R. (1898) *Yorkshire Wit, Character, Folklore & Customs of the North Riding of Yorkshire*. London: Henry Frowde.
- Brome, A. (1662) *Rump, or an Exact Collection of the Choycest Poems and Songs Relating to the Late Times*. London: H. Brome
- Brown, T. (1979) *The Fate of the Dead*. Cambridge: D.S. Brewer.
- Catechism of the Catholic Church* (1994) London: Geoffrey Chapman.
- Chappell, W. M. & J. W. Ebsworth (Eds.) (1869-1901) *The Roxburghe Ballads*. 9 volumes. Hertford: Ballad Society.
- Cressy, D. (1997) *Birth, Marriage and Death. Ritual, Religion and the Life-Cycle in Tudor and Stuart England*. Oxford: Oxford University Press.
- Day, W. G. (Ed.) (1991) *The Pepys Ballads*. 5 volumes. Wolfboro, New Hampshire: D. S. Brewer.
- Dickens, A. G. (1989) *The English Reformation*. Second edition. University Park, Pennsylvania: Pennsylvania State University Press.
- Duffy, E. (2022) *The Stripping of the Altars. Traditional Religion in England, 1400-1580*. New edition. New Haven, Connecticut: Yale University Press.
- Ebsworth, J. W. (Ed.) (1878) *The Bagford Ballads*. 4 volumes. London: Ballad Society.
- Gregory (The Great, Pope) (1911) *The Dialogues of St. Gregory the Great*. London: Philip Lee Warner.
- Holy Bible, The: Douai-Rheims Version* (2009) Gastonia, North Carolina: Saint Benedict Press.
- Jacobus de Voragine (2012) *The Golden Legend*. Trans. W. G. Ryan. Princeton: Princeton University Press.
- Le Goff, J. (1981) *La naissance du Purgatoire*. Paris: Gallimard.
- Marshall, P. (2002) *Beliefs and the Dead in Reformation England*. Oxford: Oxford University Press.
- McBrien, R. P. (Ed.) (1995) *The HarperCollins Encyclopedia of Catholicism*. New York: Harper Collins.
- Moorman, F. W. (1919) *Yorkshire Dialect Poems (1673-1915) and Traditional Poems*. London: Sidgwick and Jackson.
- New Jerusalem Bible, The* (1999) New York: Doubleday.

- Rollins, H. E. (Ed.) (1930) *The Pepys Ballads*. 8 volumes. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Thomas, K. (1971) *Religion and the Decline of Magic*. London: Penguin.
- van Gennep, A. (1960) *The Rites of Passage*. Trans. M. Vizedum and G. Caffee. Chicago: University of Chicago Press.

Electronic Sources

- | | |
|--|---|
| Bodleian Library: Broadside Ballads Online | http://ballads.bodleian.ox.ac.uk |
| English Broadside Ballad Archive | https://ebba.english.ucsb.edu |
| Vaughan Williams Memorial Library | https://www.vwml.org |

Exploring the Use of Generative AI Chatbots for Second Language Writing Feedback with Japanese University Learners of English as a Foreign Language

Sean A. WHITE

► Key words

generative artificial intelligence (AI);
chatbot; ChatGPT;
second language writing;
English as a foreign language

▼ Abstract

The emergence of generative AI (genAI) chatbots like ChatGPT presents both opportunities and challenges for second language teaching and learning. This is especially the case for writing due to AI's ability to quickly produce natural human-like texts by means of simple prompts. The present study explored the use of genAI chatbots not as composing but as feedback tools used by students on texts they wrote for an oral presentation. Participating students (N=6) answered post-task questionnaires and submitted their draft and revised texts as well as chat logs for analysis. Results indicated that genAI could be used cautiously as a source of reference in addition to instructor feedback. In light of use- and feedback output-related issues raised, the need to develop AI literacy and better understanding of genAI through further research are highlighted.

1. Introduction

In November 2022, OpenAI released its “user-friendly,” artificial intelligence chatbot application ChatGPT (OpenAI, 2022). It was widely recognized for its natural language processing (NLP) abilities using simple conversational prompts rather than computer code.

These abilities were based on the GPT (generative pre-trained transformer) large language model (LLM) GPT-3, an artificial neural network built with human feedback-reinforced machine learning using a large and diverse dataset of human language (first available via API in 2020; OpenAI, 2020). While computer text generation of individual sentences based on predictive algorithms had already existed for some time (familiar to most people now through text-completion suggestions of mobile devices and email and word-processing programs), the transformer model incorporated by OpenAI into its GPT family of models allowed for greater “attention” and context awareness to not only construct individual grammatically correct sentences but entire natural-sounding, human-like texts with a high degree of rhetorical consistency (Godwin-Jones, 2022, 2023). In effect, it appeared to be able to not only produce texts but also, because of its dialogic interface, communicate with users based on the messages (prompts) they entered. The fact that this ability was based on large amounts of information on the internet in its training data (including data from CommonCrawl, book corpora, and Wikipedia; Brown et al., 2020; Zhao et al., 2023) meant that ChatGPT was able to provide clear (if not always accurate) answers to user questions typically found through more involved internet searches, thus giving it an air of authority and perceived useability/productivity of a “super tool” with potential revolutionary uses.

However, ChatGPT and similar generative artificial intelligence (genAI) chatbots are fundamentally language-processing rather than information-processing tools (Walters & Wilder, 2023). As a result, the limitations of the technology became apparent: information was not up-to-date and limited to the cutoff date of the training data, and even then, due to its “emergent” nature it could “make things up” or “hallucinate” information and ideas in achieving its intended purpose of completing natural-sounding human language texts (OpenAI, 2022). Initially having a training cutoff date of September 2021 for the first-released and initial free version, GPT-3.5 (OpenAI, n.d.-b), the paid version, ChatGPT Plus, provided access to an updated model, GPT-4, with a more recent December 2023 training cutoff date (OpenAI, n.d.-b). GPT-4 also showed increased information accuracy and reduced instances of hallucinations (OpenAI, n.d.-a) and remains the most advanced model reserved for ChatGPT Plus users while free and paid users both have access to the better-optimized GPT-4o, released May 2024 (OpenAI, 2024). GPT-4 and GPT-4o have a number of other features, including multimodal (not just text) input, including file uploads, and can, via modifications first through plugins and now through custom instruction “GPT”s, connect to the internet for more recent information and services. The pace and degree of technological change mean that we will likely see continued and rapid improvement (Godwin-Jones, 2022).

The emergence of ChatGPT and similar LLM-based chatbots such as Anthropic’s Claude, Google’s Gemini (formerly Bard), and services that use OpenAI’s GPT models such as Microsoft’s Copilot (formerly Bing Chat) have generated a large degree of excitement for their potential applications—both positive and negative. ChatGPT’s ability to generate not only text, but also images, computer code, and results of data analysis, all multimodally, have

had many predicting increased productivity and innovation. On the negative side, there is concern about job loss, deskilling, malignant uses to deceive others for financial, political or other gains, and accidents and other kinds of misfortune brought on by ceding too much of our lives to machines. In education, generative artificial intelligence chatbots have been heralded as “game-changers” for their potential to provide customized adaptive learning, and targeted for banning as tools that promote plagiarism and decreased thinking and intellectual accountability (Cotton et al., 2023; Fütterer et al., 2023; Kasneci et al., 2023; Lampropoulos et al., 2023; Moorhouse et al., 2023; Perkins, 2023; Sullivan et al., 2023).

As language processing tools based on LLMs, genAI chatbots and related technology are well-suited to being applied to second language education in particular. Researchers have identified a number of affordances and pitfalls, including potential benefits of individualized and adaptive learning, learner autonomy and efficiency, increased engagement and motivation, and language and educational equity, but also problems related to plagiarism and academic integrity, authenticity, training and use biases, inequality, and premature- and over-reliance leading to inhibited skill development (Barrot, 2023a; Pack & Maloney, 2023; Warschauer et al., 2023). The sudden appearance of this technology on a wide scale, however, means best pedagogical practices are yet unclear, though research interest has, unsurprisingly, surged since November 2022 (a Google Scholar search for OpenAI shows nearly a tripling of results returned from 2022 to 2023, a number that was already surpassed by August 2024). Based on this as well as a lot of trial and error, there appears to be some initial consensus. First, wholesale outsourcing of learning and especially text creation to genAI is unacceptable and, unsurprisingly, many institutions quickly banned or limited their use for academic work (Fütterer et al., 2023; Moorhouse et al., 2023; Sullivan et al., 2023). However, the use of AI to support learning has been broadly recognized. This includes as a language-resource, practice, thinking and brainstorming, and feedback tool used by both learners and teachers (Barrot, 2023a, 2023b; Pack & Maloney, 2023; Warschauer et al., 2023). At present, details regarding how and to what extent these are best implemented in terms of pedagogy and other issues are unclear and there is much need for research following the initial studies that have begun to appear.

The present study is an exploratory investigation into the use of genAI chatbots, including ChatGPT, in an oral skills development class in an English as a foreign language/lingua franca, communication-focused course of study for social science majors. It consisted of the use of genAI by students in preparing for a composed oral presentation modeled in part on TED Talks that served as learning material over the course of a semester.

2. Background & Research Questions

Rationale for inclusion in second language learning and writing

A number of articles following the release of ChatGPT have argued for its use in second language learning. Mizumoto (2023) recognized the relative accessibility/user-friendliness of genAI such as ChatGPT in comparison to corpora which it can complement. He positioned it as one of many data-driven learning (DDL) resources such as concordance tools, machine translators (MT) (e.g., DeepL and Google Translate), corrective feedback tools (e.g., Grammarly), and other text generators (e.g., Quillbot) in a proposed Metacognitive Resource Use framework and pedagogical approach which seeks to develop learner metacognitive knowledge and regulation via direct instruction. Godwin-Jones (2022) similarly emphasized the need for knowledgeable instructors, making it incumbent on language educators to work to clarify appropriate uses of AI tools and creatively incorporate them into their instruction whenever possible.

Warschauer et al. (2023) argued forcefully for the affordances of AI text generators as empowering tools for second language writers (and learners) and the need to incorporate them into instruction. This requires experimentation by instructors to develop best practices while mitigating the real threats of inauthenticity, plagiarism, and insufficient language skill development. The authors proposed a framework for second language writer AI literacy based in part on Ng et al. (2021) that includes understanding, using (“accessing” and “prompting”), corroborating, and incorporating text generators and their output. Following this, for using ChatGPT, they listed specific writing functionalities of content development (outlining, brainstorming), corpus search (example sentences, vocabulary, grammar), text modification (adjustment of text difficulty level, genre, tone, etc.), feedback and revision (proofreading, editing, analysis and explanation of errors), response to language-related questions, support for sentence generation (translation, templates and sentence starters), vocabulary/grammar support, and paraphrasing and summarizing (p. 12).

Su et al. (2023) argued that ChatGPT is well suited for learning argumentative writing due to its dialogic nature and ability to help create and assess outlines, provide example sentences and texts, answer questions, provide feedback on learner-submitted texts, and proofread and edit language. The authors provided suggestions and examples of uses throughout the writing process, including outline preparation, content revision, proofreading, and post-writing reflection. In particular, they highlighted the potential for timely feedback on outlines and drafts in terms of content and proofreading. In their testing using GPT-3.5, they found content feedback to be largely evaluative rather than elaborative, with some inconsistency with multiple submissions. However, grammar checking of individual sentences was accurate and the chatbot was able to provide alternatives based on its interpretation of

written content. Full-text checking resulted in grammatical, mechanical, lexical, and full-sentence corrections that the authors determined produced a better text overall. In addition to both Su et al. and Godwin-Jones, and echoing Mizumoto and Warschauer et al., Kong et al. (2024) presented a reflective framework for incorporating ChatGPT as a part of process writing.

Research on ChatGPT assessment and feedback capabilities

In addition to the above research that provides a rationale for including genAI in second language learning and writing, particularly for feedback on learner-composed texts, there have been several studies to evaluate ChatGPT's abilities to assess texts (Baffour et al., 2024; Liang et al., 2023; Mizumoto & Eguchi, 2023; Pfau et al., 2023). Generally, it was found in these studies to be accurate to a certain extent for overall ratings that correlated well with human ratings, and which improved with more specific language criteria (Mizumoto & Eguchi), but became much less valid and reliable than human assessment when assessing individual components such as grammar, organization, etc. (Baffour et al.; Pfau et al.). As a feedback tool, Liang et al. found 30% overlap with feedback provided by human reviewers of research papers submitted to journals, which was consistent with usual overlap levels between human reviewers. Lastly, Wu et al. (2023) examined grammar correction abilities of ChatGPT in comparison to Grammarly and a specialized corpus-based tool, GECToR, and found it able to catch more errors and have lower false negative results than either of the other two tools but at the expense of a larger number of false positives (flagged items that were not in fact errors), with measures of accuracy (precision) and recall decreasing with longer texts. The specialized tool had the fewest number of false positives, giving it higher precision at the expense of a larger number of false negatives. Although Grammarly was rated highest based on a balance of precision and recall, the authors concluded that there was promise for the use of ChatGPT for grammar error correction of texts, particularly when used in conjunction with other tools, which is consistent with Mizumoto (2023).

ChatGPT applied research

A small number of early experimental, quasi-experimental, and mixed-methods studies informed the current study. Escalante et al. (2023) conducted a study involving 48 English language learners of B1 and above proficiency where ChatGPT-4 was used by instructors to provide feedback on content and language use on weekly writing assignments. No difference was found between treatment group and control group receiving instructor feedback as measured on pre- and post-tests, with both groups exhibiting positive gains. Additionally, questionnaires showed participants as evenly divided in terms of preference for AI and

instructor feedback. Students preferring AI feedback emphasized its detail, accuracy, and clarity as well as convenience. Some students also indicated a preference for a combination of AI and instructor feedback, noting the ability to interact with tutors to discuss writing while also having access to the detailed AI feedback. The ability of AI to save instructors' time in providing their own feedback was noted as a benefit of using AI. Given the lack of group difference between learning outcomes as well as the preference division, the authors concluded that ChatGPT can be used for feedback without any loss in learning outcomes in comparison to instructor feedback but that it should be used in combination with the latter.

Guo and Wang (2023) compared feedback on content, organization, and language obtained by ChatGPT-3.5 vs. feedback generated by instructors on 50 essays written by Chinese learners of English of B2–C1 proficiency. They found both quantitative and qualitative differences between the two. First, ChatGPT produced more than two times the amount of feedback than instructors, distributed evenly between content, organization, and language, compared to instructors' greater focus on content and language. Notably, 18% of the ChatGPT feedback was determined to be “off-task.” Second, ChatGPT produced significantly more directive feedback with specific suggestions as well as more praise, while instructors produced significantly more informative and query feedback prompting writers to consider action for themselves. In addition, ChatGPT offered more text summary compared to instructors, which the authors suggest may be beneficial to learners to consider organization of their texts. Instructor perceptions of ChatGPT feedback were generally positive though concerns were raised regarding the length and comprehensibility of feedback, especially for lower proficiency learners. The authors concluded that ChatGPT has the potential to complement instructor feedback and lessen burdens on teachers while indicating the need to appropriately address concerns and issues (through prompting and understanding of AI feedback) such as those just mentioned.

Lastly, Song and Song (2023) took a social constructivist position and conceived of ChatGPT as a potential “knowledgeable peer” able to support learners' writing and language development. In their experimental study involving 50 university students learning English in China, students in the treatment group used ChatGPT as a writing coach and tutor to provide explanations, examples, and feedback on their writing over a 12-week period. Writing authenticity and integrity were emphasized and plagiarism discouraged on weekly writing assignments. Students were also asked to reflect on their learning and use of ChatGPT in a writing portfolio. Results of the post-test and a questionnaire indicated significant improvements in writing skills and motivation compared to the control group.

Research questions

Given both the potential and issues related to the use of genAI in learning second language writing, the present study was conducted as an exploratory study with the following

research questions:

1. How can genAI be used as a feedback tool to support English language learners' process writing?
2. What prior experience do students have using genAI?
3. How do students use genAI as a feedback tool for checking their writing?
4. How do they perceive the process and results of using genAI as a feedback tool for checking content, organization, and language in their writing?
5. How accurate and useful are the writing feedback results provided by genAI and are they similar to or different from human/instructor feedback?
6. How do students use the results obtained from genAI as a feedback tool for checking their writing?

3. Method

Participants & procedure

The class in which the study took place consisted of nine (six male and three female) second-year students majoring in economics, business, law, and policy studies during the fall semester of the 2023 academic year. It was a 15-week oral skills class at the B1 level of English proficiency (as indicated by the results of the class placement test). The class focused on conversational, oral academic, and vocabulary and overall language proficiency development. Basic lessons involved the use of an oral skills textbook. At the completion of each unit in the textbook, students viewed TED Talks that were thematically connected to textbook unit topics. TED Talks were used as authentic examples for language input, listening practice, vocabulary reinforcement, as well as output practice based on talk transcripts and content reaction. They also served in part as model talks for more structured oral communication/presentations. Students watched a total of three talks over the semester. As an end-of-semester activity assignment, students were asked to create their own five-minute talk modeled on the TED Talks they had previously viewed in class. They were asked to submit possible topics for their talks on the university LMS. There was no restriction in terms of topic. Students were told they could (but were not required to) use genAI in brainstorming their topics and to submit their chat history in the case that they used any. Earlier in the semester, students were introduced to genAI and its possible uses for language study. Specifically, they were introduced to the free and paid subscription-based tool Poe (Quora, Inc., n.d.), an online and mobile and desktop application offering access to a number of chatbots, including ChatGPT, Claude, and Gemini as well as user-created bots. Students were given an opportunity to chat with chatbots to learn about English stative and non-stative verbs encountered in a lesson in the textbook by asking for explanations, example

sentences, and translations (these were compared to the textbook and other online sources for checking accuracy). After topics were submitted and confirmed, students were asked to submit the text for their talk on the LMS by the deadline indicated. They were instructed that talks should have some kind of clear message that the student wanted to share. In addition, they were explicitly told that the use of genAI or machine translation (MT) was not permitted to write their drafts.

Texts were written outside of class. After they were submitted, in class students were shown a section of a YouTube video (Vox, 2023) on the issues surrounding the use of AI in education which touched on AI literacy and possible helpful and harmful uses. Following the video and in line with its content, students were told that chatbots could be used as a helpful tool for feedback on their written texts. Taking advantage of the dialogic nature of chatbots, students could submit their texts and prompt and ask questions about what they had written in terms of clarity of message, organization, and flow of their texts as well as suggestions for improvement. An online resource was introduced with an initial prompt and questions to ask in both English and Japanese, with Japanese suggested as the potentially better option for understanding responses. The initial prompt was as follows (Figure 1):

Initial AI chat prompt (enter into chatbot):
I'd like to have a chat about something I have just written. I will enter the text and then after you confirm, I will ask you a series of questions about it. You will act as a writing tutor and respond to each question I ask. OK?

Enter text:
First, the text: " "
 [Copy and paste your text + return. Do not include your name or other personal information.]

Questions (enter each, one by one): . . .

Figure 1 *Model Initial Chat Prompt for Content Feedback Included in Resource Provided to Students*

Table 1 summarizes the question-prompts provided, which were drawn in large part from writing rubrics found in Dzekoe (2017) and White (2023). Figures 2 and 3 show example AI content feedback responses to student-submitted texts.

Table 1 *List of All Text Content Feedback Prompt Questions Included in Resource Provided to Students*

No.	Prompt
1.	What is the main message of this text? Is it explicitly stated, or is it implied? Is there a clear topic sentence or conclusion that indicates the main message?
2.	Rhetorically, is the main message presented deductively, inductively, abductively, or some other way?
3.	What is the main purpose of the text? Is this explicitly stated, or is it implied?
4.	Is the main message sufficiently explained, described, and illustrated? What improvements can be made to make it more effective?
5.	What other minor ideas are expressed in the text? Do they contribute to or detract from the interest and usefulness of the text?
6.	What is the significance of the main message and other information and ideas in the text? Is it explicitly stated, or is it implied? How/why are the main message and other information and ideas useful, helpful, interesting, etc.? Does it describe its real-world relevance/applications?

7. What information or content is missing from the text? What else could or should be included?
 8. Does the text appear credible? Are reliable sources referred to, either explicitly or implicitly?
 9. Is the text organized appropriately and logically?
 10. Is the text well-written in terms of grammar, vocabulary, register, mechanics, etc.?
 11. Is the reasoning in the text clear and logical? Does the text exhibit critical thinking?
 12. Is the text balanced? Does it exhibit any cognitive biases? Are counter-arguments, alternate perspectives and interpretations, or limitations acknowledged or discussed?
 13. Does the text make any recommendations or indicate future directions? Are they explicit or implied? Are they appropriate, based on the text? Do they suggest any actions for others (listeners, readers) to take?
 14. What questions might someone ask about this text? How might the author respond to these?
 15. Is the text interesting and engaging? With whom would it resonate? Does it include stories, anecdotes, and/or interesting examples? Does it use rich language and/or rhetorical questions or other devices?
 16. What other suggestions do you have to improve this text?
-

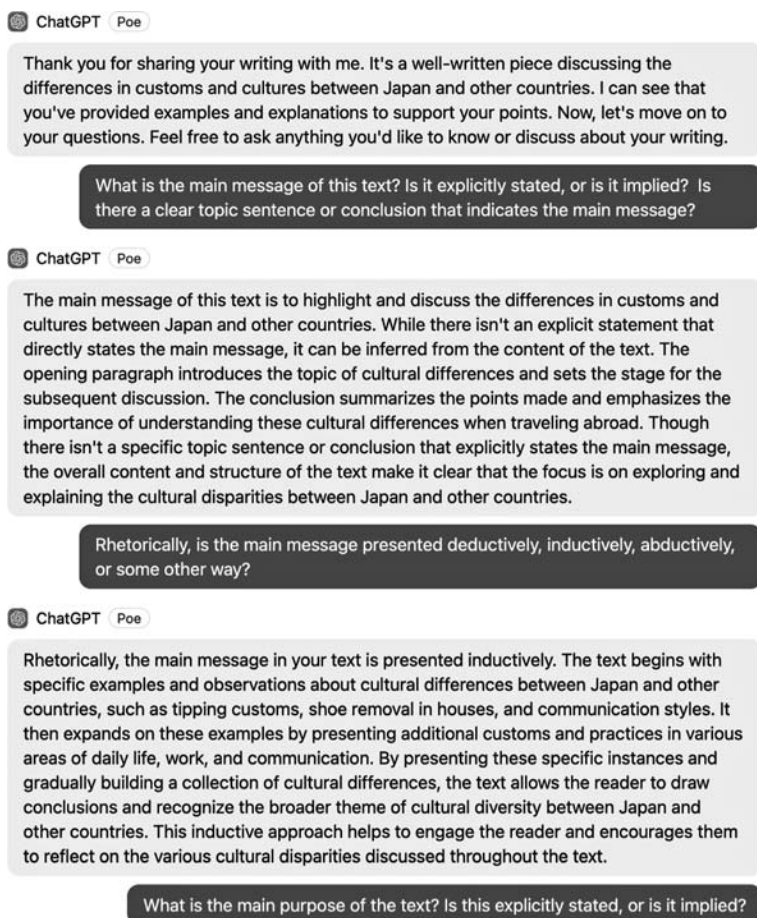


Figure 2 *AI Content Feedback Chat Example 1 for S3*

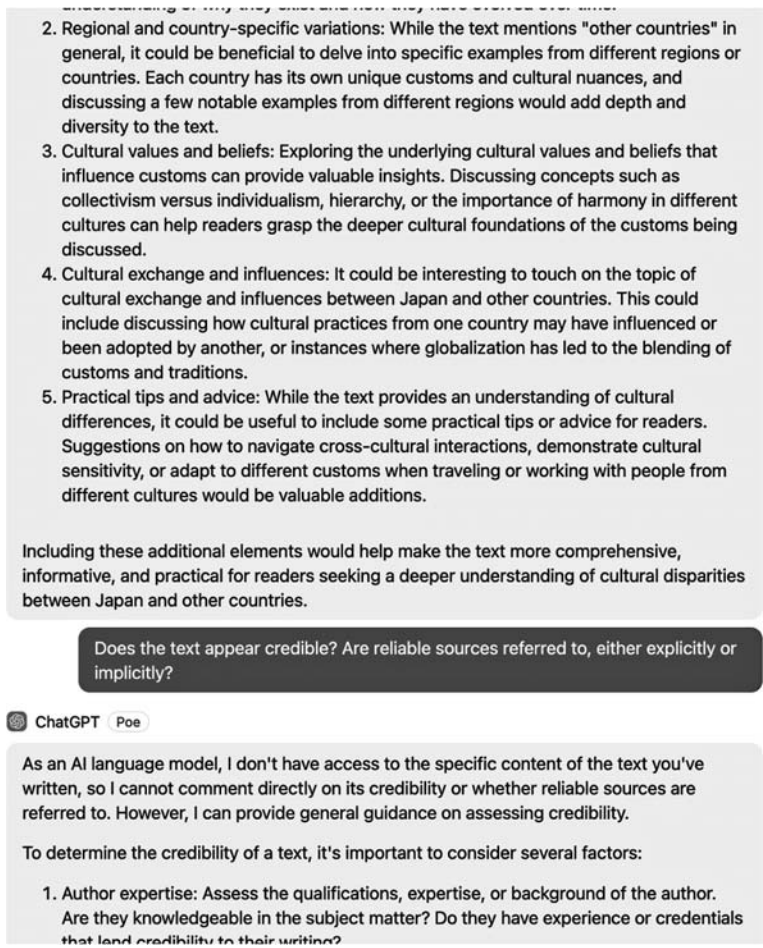


Figure 3 AI Content Feedback Chat Example 2 for S3

Note: Due to the length of the chat, the context window was apparently exceeded and feedback became generic advice when prompted to assess text credibility.

In addition to content-related prompts and questions, students were also given an example of how to receive language-related correction feedback in the form of a table indicating errors found, suggested corrections, and explanation of each error in Japanese (Figure 4). Students were told they could copy and paste each of these prompts and questions from the online resource. Excerpts from AI suggested language corrections are shown in Figures 5 and 6.

After getting writing feedback, start a new chat to do an English language check.

Initial prompt:
Act as an English teacher. I will enter the text of a presentation after you confirm the instructions. Please create a table with 3 columns. The first column should include each grammatical, word-choice, and spelling error you find in the text. The second column should list your suggested correction of the error you indicated. Content in the first 2 columns should be written in English. In the third column, for each error please include an explanation written in Japanese of why it was marked an error. OK? After you confirm these instructions, I will enter the text.

Enter text
 “ ”

[Copy and paste your text + return. Do not include your name or other personal information.]

Figure 4 Model Initial Chat Prompt for Obtaining AI Language Corrective Feedback

Error	Correction	Explanation (説明)
four skills for improving English skills	four skills to improve English proficiency	"to improve" is more commonly used in this context.
I thought speaking is the most necessary in four skills.	I believe speaking is the most essential skill out of the four.	"believe" is more appropriate for expressing personal opinion.
if we can speak, we can accurately tell the other person what we want to say	if we can speak, we can effectively convey our thoughts to others.	"convey" is a more precise verb choice.
if we can pronounce properly, we will be able to listen without problems	if we can pronounce correctly, we will have better listening comprehension.	"correctly" is more suitable for describing pronunciation.
if we make mistakes, the others will correct those mistakes	if we make mistakes, others can help us correct them.	Revised for clarity and fluency.
it is important for us to experiences that talks with native speakers	it is important for us to have experiences of conversing with native speakers.	"experiences of conversing" is a more accurate phrasing.
If we have never talked with them in English, we must be nervous.	If we have never spoken to them in English, we are likely to feel nervous.	Revised for clarity and fluency.

Figure 5 AI Language Correction Feedback for S2

Note: AI produced explanations in English despite being prompted to display them in Japanese. AI may tend to default to the language of the submitted text.

Error	Correction	Explanation (Japanese)
pay a tip	leave a tip	チップを支払う
it is not customary to pay a tip	tipping is not customary	チップは習慣ではない
We have many customs and cultures in our lives	We encounter many customs and cultures in our lives	私たちは生活の中で多くの習慣や文化に触れます
when we enter a house in Japan	when entering a house in Japan	日本の家に入る時
it is normal to enter the house with shoes on	it is common to enter the house with shoes on	靴を履いたまま家に入るのが普通です
our commonplace customs and cultures may be different in other countries	customs and cultures in other countries may differ from ours	他の国の習慣や文化は私たちと異なる場合があります
First is daily life	First, let's talk about daily life	まず、日常生活について話しましょう
people often eat without saying anything	people often eat without any specific expressions	何も言わずに食事をする人が多い
people don't take a bath every day or only take a shower	people don't bathe every day or only take showers	毎日お風呂に入らない人もいるし、シャワーだけの人もいます
it is against manners to eat with dishes	it is considered impolite to eat with your hands	手で食事することはマナー違反です
overtime work is less because	overtime work is less	残業は少ないです。家

Figure 6 AI Language Correction Feedback for S3

Note: The excerpt includes examples of suggested language corrections that contain no grammatical or other errors but are potentially more statistically salient based on the training data.

The resource indicated which chatbots were likely to be most helpful for either content feedback or language feedback. This was based on previous trials by the instructor and the quality of feedback obtained. Students were told they were free to use any chatbot on Poe or elsewhere. They were also told that use of AI was optional. They were given time to practice in class and were encouraged to continue outside of class for the next session where they could present and discuss their results and actions. Between the conclusion of this class and the next session, the instructor also provided content-related feedback on texts submitted on the LMS using the review function of Microsoft Word. During the next session, students had an opportunity to discuss with peers and as a class their experience and the feedback they received. They then received the instructor's feedback and were asked to revise their texts for a final talk to be given in class and text submission on the LMS. Final talks were to be given in-class, without presentation slides or oral reading of a script. Assessment of the talk was holistic and based on both the final submitted text and delivery in class. For the revised text, the instructor confirmed for students that although the use of



Figure 7 Item Frequency Results of Multiple-Choice Questions on Post-Task Questionnaire

AI chatbot was optional, the sample questions regarding content and language feedback should be considered along with the instructor feedback.

Following the delivery of the talk in the subsequent class session, students were invited to answer an anonymous online survey (Figure 7) created with Microsoft Forms at the end of class regarding their perceptions of the use of chatbot for feedback on their talk texts as well as request for consent for their answers and submitted assignments to be analyzed and shared for research purposes by the instructor and author (confirmed by entering their name as signature). Students were told their participation in the research was voluntary and had no effect on their grade for the assignment or class and was done outside of class time, after the final class. One reminder invitation was sent electronically ten days after the last class. In total, six students responded to the questionnaire, and four consented to their submitted texts being analyzed and shared anonymously. Questionnaire results and frequency statistics were generated by Microsoft Forms. Further descriptive statistics were obtained using Microsoft Excel. Comparison of first draft that included instructor feedback and final revised texts was done using the document comparison function in Microsoft Word. The resulting comparison document was further analyzed along with student-submitted chatbot feedback chat history qualitatively in MAXQDA24.

4. Findings

Questionnaire results

Figure 7 displays the results for multiple-choice item questions (1, 3–10, 12, 14–23) in the post-task questionnaire, covering participants' prior experience using genAI, task scaffolding, feedback perceptions and uptake, future use, and overall satisfaction and problems encountered. Answers to short-answer items (2, 1, 13, 24) are described in the discussion that follows.

Trends & text feedback analyses

Prior experience (Questionnaire Q1–Q2)

Students had limited experience with genAI prior to this task. What experience they had was based on curiosity after hearing about it as a general topic and/or for some learning tasks related to classes, including this one. Uses included brainstorming and outlining for assignments, searching for information for completing assignments or understanding content, and non-specified chatting to “ask questions.” Two students mentioned ChatGPT specifically, while others did not specify what kind of genAI they used. While not investigated here, given training data date limits and reliability issues related to current genAI, students will need to understand how genAI differs from search engines for finding information,

highlighting the need for AI literacy.

Task scaffolding implementation (Questionnaire Q3–Q7)

Student understanding of the task of using genAI for content and language corrective feedback on writing was mixed, with some students reporting good understanding and others less so. This again points to the need for both AI literacy and better task explanation and material. Since steps to be taken and questions to be asked were provided as task scaffolding, students reported little difficulty with the task. The majority of students (67%) reported using English only in completing the task, and remaining 33% using both languages. This was somewhat surprising since prompts were provided in both languages and the instructor indicated to students that using both languages would likely provide better results. It should be noted, however, that ChatGPT-3.5 appears to default to the language of the text entered (and not the language indicated in the prompt). Output language likely contributed to the later-reported difficulty in understanding the feedback generated in the task (Q10–Q13) by some students, which was not adjusted for length or students' proficiency level in the prompt. While chatting in the target language most certainly has language use practice benefits, for feedback purposes, first language is preferable if only one language is used. This also suggests a need for developing AI literacy, which includes purposes and methods of using tools as well as initial and follow-up prompting when chatbots do not output as expected. For the genAI chatbots used for both content and language feedback, the reported results were split evenly between ChatGPT-3.5 (free version 3.5 Turbo, January 2024) and Poe Assistant (free chatbot based on ChatGPT-3.5 Turbo, January 2024). For students who reported using Poe Assistant, it was not entirely clear if they were referring to the specific chatbot or confused it with the Poe site/app from which it is accessed. Interestingly, Poe Assistant itself was not listed as a recommended chatbot for the task, although students may have used it based on an understanding that it was based on ChatGPT. No other recommended chatbots were used by students participating in the study. This may have been due to the name recognition of ChatGPT. As was explained to students, certain genAI chatbots may be more helpful than others for certain tasks. This too falls under AI literacy and should be better highlighted in future activities and training.

Feedback perceptions and reported uptake (Questionnaire Q8–Q17)

Students used genAI chatbots to provide feedback on both the content, organization, rhetorical and other features of their talk draft texts as well as use of language with corrective suggestions and explanations. Overall, the results were mixed as well as interesting. For the feedback on content, all students reported that they found using genAI very useful. For language feedback, five out of six students reported using genAI for language feedback/correction as extremely or very useful, with one student reporting it less so for reasons unclear but possibly related to the amount of feedback/errors indicated (which

may have been overwhelming or possibly demotivating based on student comments). Compared to feedback provided by the instructor for content feedback, however, four out of six students (67%) reported it less useful, with two (33%) saying it was “about the same.” Reasons given for perceiving it as less useful were because of too much output/feedback and difficulty in language (presumably in L2). One student said the instructor feedback was more targeted and succinct, making it easier to understand and use. Another student indicated a preference for human feedback as “reflective of a broader perspective.” For language-focused feedback/correction, student perception of genAI fared better, with 83% (five out of six students) indicating that it was “about the same” as the instructor (despite the fact that no language feedback was given for language by the instructor). Students wrote that they found the quality to be reliable and cited the ability to easily get instant and useable feedback as benefits. However, one student found it less helpful than the instructor, citing the amount and difficulty of feedback (provided in L2). Together, results suggest that students found genAI useful but it was potentially qualitatively different from instructor feedback and depended on the kind of feedback—more useful for language-related corrective feedback and perhaps less so for content. In both cases, the amount of feedback was mentioned as well as difficulty of language. This points to an issue in the task design and prompts provided which did not indicate an appropriate length of feedback output for comprehension. In addition, it is clear that students would have likely found use of L1 (Japanese) for output in addition to or in place of L2 (English) useful in obtaining feedback. Both of these need to be considered in future task designs.

Although students did indicate genAI could be useful for generating feedback, their report of using that feedback is somewhat more complicated. For the content feedback, one student (17%) reported “a lot,” three students (50%) “somewhat,” and two (33%) “not very much.” For the latter two students, this may have been because they preferred (as noted above) human feedback for content or found it to be difficult. Regarding the use of language correction feedback to correct their drafts, three students (50%) reported using it “not very much,” one “somewhat,” and two (33%) “a lot.” Later examination of student drafts (see next section) confirmed this to be the case. Students who did incorporate the feedback did have higher quality final texts, although original drafts were of relatively higher quality as well.

Feedback & revision analyses (AI and instructor content and language feedback; student feedback uptake)

A total of 47 text content and organization feedback responses were generated by the AI chatbots versus 38 by the instructor (Table 2). As indicated in some of the student questionnaire responses, the length of AI-generated responses far exceeded the instructor’s, with averages of 196 words vs. 13 words (also noted by Guo & Wang, 2023 and Su et al., 2023). The shortest AI response (81) was more than two-and-a-half times as much as the longest instructor’s response (31). While greater amount of detailed feedback may have some

advantages, it can also become unmanageable from the learner’s perspective and both the response length and level of language should be addressed in the prompt in future trials.

Table 2 *Student Text Content and Organization Feedback*

Student	AI feedback no. of responses	AI mean no. of words per reponse	AI no. of words per response range	Instructor feedback commments no.	Instructor mean no. of words per comment	Instructor no. of words per response range
S1	16	174	81–325	7	10	1–20
S2*	–	–	–	9	14	3–28
S3	16	243	96–329	12	15	4–31
S4	15	170	71–298	10	13	2–23
Total	47	196	71–329	38	13	1–31

*AI feedback chat not submitted.

As an automated generative technology known for its limitations and inaccuracies (“hallucinations”), this analysis found the text content and organization feedback submitted by the three students to be a combined 96% wholly or mostly/largely accurate (Table 3). That is, the evaluative feedback was appropriate as rated by the researcher. This may also reflect findings in other research showing ChatGPT to be capable of relatively valid assessment (Baffour et al., 2024; Mizumoto & Eguchi, 2023; Pfau et al., 2023), based on the large model and specific data it has been trained on. However, since this assessment was completed by the researcher alone as a single-coder, these results are merely suggestive and await further research that involves more than one rater in order to better control reliability. Also, while it was found that accuracy was high for the text content and organization evaluative feedback, it often did not include suggestions for improvement, also mentioned by Su et al (2023). In an iterative process, learners will need to learn how to further prompt AI in order to obtain improvement suggestions as well. As indicated in the table, one student’s chat exceeded the chatbot’s context window and so subsequent feedback became general suggestions rather than anything specific to the submitted text (for this reason, it was not included in the analysis of accuracy). Students will also need to check for and deal with such issues.

Table 3 *AI Content Feedback Analysis*

Student	No. of feedback comments	Accurate	Largely or mostly accurate	Generally accurate
S1	25	19 (76%)	6 (24%)	0 (0%)
S2	–	–	–	–
S3	8*	3 (38%)	3 (38%)	2 (24%)
S4	13	12 (92%)	1 (8%)	0 (0%)
Total	46	34 (74%)	10 (22%)	2 (4%)

*Chat exceeded context window mid-way, rendering subsequent feedback as generic advice (non-specific to the student's text, although generally useful). Only text-specific feedback is counted.

In addition to evaluative feedback, several of the prompts provided to the students specifically requested suggestions for improvement of such things as the main text message, missing information, and general/overall items. As was the case for content and organization, the researcher assessed the quality of the suggestions in terms of helpfulness/usefulness. A total of 63% of the 16 suggestions in the texts were found to be helpful/useful or helpful/useful but needing more details or examples (Table 4). As a result, nearly 40% of the suggestions were judged to be only somewhat helpful and/or other (less than helpful, etc.). Compared to the content feedback, the quality was considerably lower, though better quality may be obtained with follow-up prompts by the learner.

Table 4 *AI Content Suggestions Analysis*

Student	No. of suggestions	Helpful/useful	Helpful/useful but needs details/examples	(Only) somewhat helpful/other
S1	8 (5 unprompted)	4 (50%)	2 (25%)	2 (25%)
S2	–	–	–	–
S3	3*	1 (33.3%)	1 (33.3%)	1 (33.3%)
S4	5	2 (40%)	0	3 (60%)
Total	16	7 (44%)	3 (19%)	6 (37%)

Note: S2 did not submit AI content feedback chat.

*Chat exceeded context window mid-way, rendering subsequent suggestions as generic advice (non-specific to the student's text, although generally useful). Only text-specific suggestions are counted.

As for the content feedback and suggestions, the AI-suggested language corrective feedback submitted by two students was also assessed in terms of type and accuracy/quality. Overall, more than half of the overall corrective feedback related to collocations, or English vocabulary and expressions most often used in the specific context of the text and message based on the model's training data (Table 5). This meant that many of the suggested corrections were not necessarily errors in terms of grammar or even expression, but may have been less statistically likely based on the training data. Collocations were followed by style/register (19%) and word choice (14%) and there were noticeable differences

in these areas between students. Taken together, however, 85% of the corrections (S2: 76%; S3: 93%) were largely lexical in nature, rather than grammatical, even though a number of grammatical errors were not flagged for correction by the AI (discussed below). Based on the very limited sample here, when given a general/broad prompt for corrective feedback that includes vocabulary, expressions, grammar, and mechanics, the AIs tended to focus on lexical suggestions common to English texts even if they were not necessarily errors, and appeared to ignore a number of grammatical errors (somewhat contradicting Wu et al., 2023). The reasons for this may include possible maximum response length limits as well as the nature of/biases in LLMs in general, but also text length and the limited number of cases (two) in the current analysis. In addition to the need for further research, instructors and learners will need to be aware of such issues in how to consider AI-generated feedback responses as well as how to confirm with further prompting.

Table 5 *AI-Suggested Language Corrections by Type and Student*

Type	S2	S3	Total
Collocation	10 (34.5%)	20 (69%)	30 (52%)
Style/register	9 (31%)	2 (7%)	11 (19%)
Word choice	3 (10%)	5 (17%)	8 (14%)
Verb tense/aspect/voice	3 (10%)	–	3 (5%)
Word form	1 (3.5%)	1 (3.5%)	2 (3%)
Singular/plural number	1 (3.5%)	1 (3.5%)	2 (3%)
Sentence/clause structure	1 (3.5%)	–	1 (2%)
Preposition	1 (3.5%)	–	1 (2%)
Total	29 (100%)	29 (100%)	58 (100%)

Text language corrective feedback was also assessed in terms of its accuracy by means of single-researcher evaluation. Based on this, the overall true positive rate was calculated as 74% (precision = .74), with false positives accounting for 26%, drawn from the lexical domain including collocations, style/register, and word choice (Table 6). As already indicated, AI tends to suggest corrections for items that are not necessarily errors, perhaps just less statistically salient based on its training data. All suggested grammar error corrections (100%) were determined to be true positives (though their smaller number may have contributed to this). Conversely, a total of 70% of the assessed false negatives (clear errors in the texts not singled out for correction by the AI) were grammar-related. The overall false-negative rate was a high 45% (recall = .55). Better and/or follow-up prompting may help in part to deal with this kind of issue.

Table 6 *AI-Suggested Language Correction Accuracy Analysis*

Error/suggestion type	Positive freq.	True positive (TP) freq.	False positive (FP) freq.	False negative (FN) freq.	Precision (%)*	Recall (%)**
Collocation	30	23	7	8	77%	74%
Style/register	11	7	4	–	64%	100%
Word choice	8	5	3	–	63%	100%
Verb tense/aspect/voice	3	3	0	2	100%	60%
Word form	2	2	0	–	100%	100%
Singular/plural number	2	2	0	5	100%	29%
Sentence/clause structure	1	1	0	3	100%	25%
Preposition	1	1	0	6	100%	14%
Punctuation	0	–	–	7	–	0%
Article/determiner	0	–	–	3	–	0%
Coherence break	0	–	–	2	–	0%
Total	58	44	14	36	76%	55%

*precision = TP/(TP + FP); **recall = TP/(TP + FN)

Lastly, student uptake of AI-generated feedback in their revised texts was analyzed in comparison to the instructor feedback. All students who submitted their revised texts for analysis increased in the total number of words they wrote, with an average of 96 words (Table 7). No clear uptake was confidently determined from the AI-generated content feedback in the revised texts, however, although as already indicated, some students replied in the questionnaire that they incorporated some AI feedback. It is possible that there is a gap between what was reported and what really took place, but more likely AI feedback and instructor feedback overlapped to some extent and students opted to revise their texts in the places indicated by the instructor. Recall that several of the students replied that they used very little (if any) of the AI content feedback due to either a preference for human feedback as being broader and more nuanced, or to difficulty in comprehending output in L2. Overall, learners were judged by the researcher to have incorporated 76% of the instructor content-related feedback. As for AI language corrective feedback suggestions, two students (S1 and S4) did not submit their feedback but indicated that they incorporated little of it into their revised texts. This was reflected in the language revisions assessed by the researcher, with just a small number of unknown origin for each since the instructor did not include any language feedback in either text. For the other two students who submitted the AI language corrective feedback, however, there were significant (though varying) revisions based on it, with S2 incorporating 93% of it as uptake, while S3 was a much smaller 41%. S3 was much more selective in using the feedback which was 93% composed of collocation, style/register, and word choice suggestions.

Table 7 *Student Text Revisions by Kind and Source*

Student	Draft no. of words	Revision no. of words	Word increase	Instructor no. of feedback comments	Student no. of content revisions	AI no. of sugg. language corrections	Student no. of lang. revisions	Student total no. of revisions	Student no. of non-revisions
S1	344	490	146	7	6	-	3	9	1
S2	256	329	73	9	8	29	29*	29	2**
S3	656	778	122	12	7	29	19*	26	15**
S4	247	288	41	10	8	-	2	10	3
Mean	376	471	96	10	7	29	13	19	5

Notes:

1. There was no clear content revision based on AI feedback, though some feedback overlapped with instructor feedback. Total uptake of instructor feedback: 29/38 = 76%.
2. S2 did not submit AI content feedback; S3's AI chat exceeded the context window mid-chat, causing subsequent feedback to become generic advice (non-specific to the originally submitted text).
3. S1 and S4 did not submit AI-suggested language revision results.
*S2: 27 language revisions based on AI feedback (=93% uptake), 2 of indeterminate origin; S3: 12 language revisions based on AI feedback (=41% uptake); 2 revisions based on instructor feedback; 5 revisions of indeterminate origin. S1 and S2 language revisions were of indeterminate origins. Total uptake of AI-suggested language corrections: 39/58 = 67%.
**S2: One AI and one instructor language feedback non-revision; S3: 14 AI and one instructor language feedback non-revisions.

Issues of how best to generate feedback, for what, and how to use the results of that are all areas for future investigations but all may be included under the topic of AI literacy for language learning. Student enjoyment of using genAI for feedback (questionnaire items 16 and 17) depended on the learner and was relatively evenly divided, with a slight preference for content feedback rather than language. It is possible that generative language correction feedback, with its form- rather than content-focus may have been less interesting for one student.

Future use (Questionnaire Q18–Q21)

Students were generally positive toward using genAI again in the future to generate both content and language correction feedback on their English writing, with a preference for the latter (67% vs. 84%). Four out of six students (67%) indicated they would very likely use it again for feedback, with two (33%) neutral/unsure. All students indicated they wanted to use genAI for other (unspecified) purposes.

Task satisfaction and problems (Questionnaire Q22–Q24)

Regarding final questions about learning task satisfaction and problems encountered, all students reported being “satisfied” (4 out of 5 on Likert scale), with few (50%) or virtually no (50%) problems. Despite issues already indicated above, it appeared task scaffolding was acceptable in terms of students' experience of the task. However, some students did report a gap between their intentions/expectations and the results they obtained. More experience, greater proficiency in using, and overall AI literacy should help to address such issues.

5. Discussion & Conclusion

Research questions and implications

Based on the data and analysis presented above, tentative answers to the research questions are as follows:

1. How can genAI be used as a feedback tool to support English language learners' process writing?

The findings suggest that at present, at least for using well-known and freely available chatbots such as ChatGPT-3.5, genAI is best used as a supplementary feedback tool. Based on the analysis here, there appears to be potential for aiding in content and language development if used appropriately and judiciously. It should be used alongside human (instructor) feedback, with appropriate and iterative prompting, controlled output length, and awareness of tendencies such as some lack of specificity, language/lexical corrective biases toward vocabulary, collocations, and expressions, and a potential for both over- and under-correction. As a result, AI literacy training is essential. Additional use of specialized and freely available corrective tools such as Grammarly, as well as automated writing evaluation programs, make genAI chatbots one among several writing resources available to learners as described by Mizumoto (2023).

2. What prior experience do students have using genAI?

Based on self-reported responses and researcher examination of submitted materials, it appears students participating in the study had limited prior experience with using genAI for writing feedback or other purposes. However, this will likely change due to both increasing development and promise and likely prominence of genAI in the future. Focusing efforts to appropriately incorporate it into education remains an urgent task.

3. How do students use genAI as a feedback tool for checking their writing?

There appeared to be a preference for ChatGPT specifically or as the base of the Poe Assistant chatbot, despite the additional recommendations in Poe (Claude for content and Gemini for language feedback). This likely had to do with the name recognition or perhaps the default chatbot in the Poe application. Some prior familiarity may also have been possible. For prompting, students used the resource prompts exactly as provided through copying and pasting. Students did not appear to add their own follow-up prompts for clarification, translation, etc. but accepted the output as provided by the chatbot. Since it appears that the chatbots had a tendency to output in English even when prompted in Japanese (after an English text was entered) and students replied that the length and ease of understanding were problems, learning iterative, follow-up prompting will become important for effective

use. Effective prompt engineering will need to be emphasized in training and developing AI literacy.

4. How do they perceive the process and results of using genAI as a feedback tool for checking content, organization, and language in their writing?

While the process did not appear to cause difficulties for students and overall they were positive about their use of genAI for feedback on their writing and for continued future use, some students indicated difficulties in understanding and using the output. Although responses were not uniform, there was a clear preference for language compared to content feedback. This is consistent with Ranalli (2021) and others (Alharbi, 2023) in research with Grammarly and other automated tools, finding that discrete language feedback was preferred due to its ease of understanding and implementation. The students in the present study generally rated the targeted and more succinct instructor content feedback as more helpful than the AI feedback, with the language feedback being roughly equal. Despite this preference, given the nature of genAI, it can be a potentially unreliable tool without an understanding of how it works (e.g., suggesting alternatives even when there are no errors or the possibility of missing grammatical and other errors). Instruction in appropriate use and experience will be necessary for continued use (in conjunction with and support of instructor feedback).

5. How accurate and useful are the writing feedback results provided by genAI and are they similar to or different from human/instructor feedback?

In the present study, accuracy and usefulness depended on the type of feedback, as well as the areas within each type (based on the analysis of a single researcher/coder). Content feedback was found to be 96% accurate or mostly accurate, a quite high level. Suggestions for content were a lower 63% helpful/useful with and without additional explanation. For language feedback, genAI had a tendency to focus on lexical suggestions rather than grammar corrections. While precision was a relatively impressive .74, recall was just .55, indicating a relatively large number of missed errors, 70% of which were grammar-related. The student reported preference for language feedback and the possibility for genAI to focus more on collocation/lexical suggestions versus grammatical error correction needs to be addressed and understood by both instructors and learners. It should be noted, however, that variables such as text length, proficiency level, as well as prompting and specific chatbot and version used may affect results. Overall, these results appear to generally be consistent with those reported in Baffour et al. (2024), Guo and Wang (2023), Mizumoto and Eguchi (2023), Pfau et al. (2023), Su et al. (2023), and Wu et al. (2023) regarding ChatGPT's assessment and correction capabilities (while partial differences with Wu et al. may be accounted for by variable differences just mentioned).

6. How do students use the results obtained from genAI as a feedback tool for checking their writing?

Results from the survey and text analysis found students used AI feedback differentially and selectively. Based on student responses, there were differing levels of genAI feedback preference and use (consistent with Escalante et al., 2023). Some clearly preferred instructor to AI for content feedback, with one student suggesting that the latter lacked the kind of perspective that humans have. Others found the language feedback lacking, and even some students who found it potentially helpful made use of it selectively. Just as genAI is tied to individualized learning, it also depends on the individual and how they use and respond to it, making use an individual experience. In this regard, Ranalli's (2021) concept of "calibrated trust" in his study of students' differential use of Grammarly is informative.

In summary and by implication, the findings in the present study suggest the following:

1. Use of AI for writing feedback purposes needs to be in addition to, not in place of, instructor feedback.
2. Developing AI literacy will be important for successful use. It does not necessarily develop on its own and appropriate task design, scaffolding, and repeated experience will all contribute positively.
3. AI literacy includes understanding potential benefits, problems, and biases in using, along with the types of tools available and when and how to use them (Warschauer et al., 2023). In particular, choosing appropriate tools, and prompting them to provide comprehensible and useable feedback in terms of language, amount, etc. should be emphasized.
4. Use of L1 is almost certainly more helpful for feedback purposes.
5. For content feedback, asking a series of questions one by one will provide more detailed and potentially useful feedback rather than entering all questions/feedback criteria all at once. Alternatively, prompt engineering may achieve similar results and should be explored further. While more detailed feedback may be more useable, there should be limits on its amount and complexity to avoid overwhelming learners.
6. Appropriate output in terms of length and difficulty should be included in the prompt.
7. Possible tendencies in the chatbot model (GPT-3.5) employed here to focus on collocations and lexical expressions compared to grammar correction should be both understood by users and researched further.
8. Other issues such as feedback quality/validity and reliability need to be further explored.
9. There is potential for genAI feedback in a broader feedback and learning regimen that can foster greater learner autonomy, self-efficacy, instructor efficacy, and overall metacognitive development and learning.

Limitations & future directions

This was an exploratory study with a very small sample size. In addition, genAI feedback output and student revised text data analyses were undertaken based on a single coder, and a number of variables such as AI content feedback uptake, text length, and learner proficiency could not be accounted or controlled for. Finally, only a single chatbot/model, ChatGPT-3.5 was employed, and different genAI and versions may obtain different results. As a result, the study can not claim generalizability or confirmed reliability. Findings can only be taken as suggestive, informing future investigations and cautious classroom practice. Future research and practice should improve on task-design and direction, training, and measurement and employ more sophisticated research methods, both quantitative and qualitative. Given the likely continued development and spread of generative and other AI technology, it is crucial that both pedagogy and research address the affordances and significant challenges that it presents second language teaching and learning.

References

- Alharbi, W. (2023). AI in the foreign language classroom: A pedagogical overview of automated writing assistance tools. *Education Research International*, 2023, 1-15. <https://doi.org/10.1155/2023/4253331>
- Baffour, P., Saxberg, T., Abboud, R., Boser, U., & Crossley, S. (2024). *Assessing ChatGPT's writing evaluation skills using benchmark data*. The Learning Agency. <https://the-learning-agency.com/guides-resources/assessing-chatgpt-writing-evaluation-skills-using-benchmark-data/>
- Barrot, J. S. (2023a). ChatGPT as a language learning tool: An emerging technology report. *Technology, Knowledge and Learning*, 29, 1151-1156. <https://doi.org/10.1007/s10758-023-09711-4>
- Barrot, J. S. (2023b). Using ChatGPT for second language writing: Pitfalls and potentials. *Assessing Writing*, 57, 100745. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2023.100745>
- Brown, T. B., Mann, B., Ryder, N., Subbiah, M., Kaplan, J., Dhariwal, P., Neelakantan, A., Shyam, P., Sastry, G., Askell, A., Agarwal, S., Herbert-Voss, A., Krueger, G., Henighan, T., Child, R., Ramesh, A., Ziegler, D. M., Wu, J., Winter, C., ... Amodei, D. (2020). Language models are few-shot learners. arXiv. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2005.14165>
- Cotton, D. R. E., Cotton, P. A., & Shipway, J. R. (2023). Chatting and cheating: Ensuring academic integrity in the era of ChatGPT. *Innovations in Education and Teaching International*, 61(2), 228-239. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14703297.2023.2190148>
- Dzekoe, R. (2017). Computer-based multimodal composing activities, self-revision, and L2 acquisition through writing. *Language Learning and Technology*, 21(2), 73-95. <https://dx.doi.org/10125/44612>
- Escalante, J., Pack, A., & Barrett, A. (2023). AI-generated feedback on writing: Insights into efficacy and ENL student preference. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(1), 57. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00425-2>
- Fütterer, T., Fischer, C., Alekseeva, A., Chen, X., Tate, T., Warschauer, M., & Gerjets, P. (2023). ChatGPT in education: Global reactions to AI innovations. *Scientific Reports*, 13(1), 15310. <https://doi.org/10.1038/s41598-023-42227-6>
- Godwin-Jones, R. (2022). Partnering with AI: Intelligent writing assistance and instructed language learning. *Language Learning and Technology*, 26(2), 5-24. <http://doi.org/10125/73474>

- Godwin-Jones, R. (2023). Emerging spaces for language learning: AI bots, ambient intelligence, and the metaverse. *Language Learning and Technology*, 27(2), 6-27. <https://hdl.handle.net/10125/73501>
- Guo, K., & Wang, D. (2023). To resist it or to embrace it? Examining ChatGPT's potential to support teacher feedback in EFL writing. *Education and Information Technologies*, 29, 8435-8463. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12146-0>
- Kasneji, E., Sessler, K., Kuchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., Gasser, U., Groh, G., Günnemann, S., Hüllermeier, E., Krusche, S., Kutyniok, G., Michaeli, T., Nerdel, C., Pfeffer, J., Poquet, O., Sailer, M., Schmidt, A., Seidel, T., ... Kasneji, G. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences*, 103, 102274. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274>
- Kong, S.-C., Lee, J. C.-K., & Tsang, O. (2024). A pedagogical design for self-regulated learning in academic writing using text-based generative artificial intelligence tools: 6-P pedagogy of plan, prompt, preview, produce, peer-review, portfolio-tracking. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 19, 030. <https://doi.org/10.58459/rptel.2024.19030>
- Lampropoulos, G., Ferdig, R. E., & Kaplan-Rakowski, R. (2023). A Social media data analysis of general and educational use of ChatGPT: Understanding emotional educators. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.4468181>
- Liang, W., Zhang, Y., Cao, H., Wang, B., Ding, D., Yang, X., Vodrahalli, K., He, S., Smith, D., Yin, Y., McFarland, D., & Zou, J. (2023). Can large language models provide useful feedback on research papers? A large-scale empirical analysis. arXiv. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2310.01783>
- Mizumoto, A. (2023). Data-driven learning meets generative AI: Introducing the Framework of Metacognitive Resource Use. *Applied Corpus Linguistics*, 3(3), 100074. <https://doi.org/10.1016/j.acorp.2023.100074>
- Mizumoto, A., & Eguchi, M. (2023). Exploring the potential of using an AI language model for automated essay scoring. *Research Methods in Applied Linguistics*, 2(2), 100050. <https://doi.org/10.1016/j.rmal.2023.100050>
- Moorhouse, B. L., Yeo, M. A., & Wan, Y. (2023). Generative AI tools and assessment: Guidelines of the world's top-ranking universities. *Computers and Education Open*, 5, 100151. <https://doi.org/10.1016/j.cao.2023.100151>
- Ng, D. T. K., Leung, J. K. L., Chu, S. K. W., & Qiao, M. S. (2021). Conceptualizing AI literacy: An exploratory review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2, 100041. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100041>
- OpenAI (n.d.-a). *GPT-4*. Retrieved September 16, 2024, from <https://openai.com/gpt-4>
- OpenAI (n.d.-b). *OpenAI Models*. Retrieved September 16, 2024, from <https://platform.openai.com/docs/models>
- OpenAI (2020). *OpenAI API*. Retrieved September 16, 2024, from <https://openai.com/index/openai-api/>
- OpenAI (2022). *Introducing ChatGPT*. Retrieved September 16, 2024, from <https://openai.com/index/chatgpt/>
- OpenAI (2024). *Hello GPT-4o*. Retrieved September 16, 2024, from <https://openai.com/index/hello-gpt-4o/>
- Pack, A., & Maloney, J. (2023). Potential affordances of generative AI in language education: Demonstrations and an evaluative framework. *Teaching English With Technology*, 23(2), 4-24. <https://doi.org/10.56297/BUKA4060/VRRO1747>
- Perkins, M. (2023). Academic integrity considerations of AI large language models in the post-pandemic era: ChatGPT and beyond. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 20(2). <https://doi.org/10.53761/1.20.02.07>
- Pfau, A., Polio, C., & Xu, Y. (2023). Exploring the potential of ChatGPT in assessing L2 writing accuracy for

- research purposes. *Research Methods in Applied Linguistics*, 2(3), 100083. <https://doi.org/10.1016/j.rmal.2023.100083>
- Quora, Inc. (n.d.). *Poe*. <https://poe.com/>
- Ranalli, J. (2021). L2 student engagement with automated feedback on writing: Potential for learning and issues of trust. *Journal of Second Language Writing*, 52, 100816. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2021.100816>
- Song, C., & Song, Y. (2023). Enhancing academic writing skills and motivation: Assessing the efficacy of ChatGPT in AI-assisted language learning for EFL students. *Frontiers in Psychology*, 14, 1260843. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1260843>
- Su, Y., Lin, Y., & Lai, C. (2023). Collaborating with ChatGPT in argumentative writing classrooms. *Assessing Writing*, 57, 100752. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2023.100752>
- Sullivan, M., Kelly, A., & McLaughlan, P. (2023). ChatGPT in higher education: Considerations for academic integrity and student learning. *Journal of Applied Learning and Teaching*, 6(1), 31-40. <https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.1.17>
- Vox (2023, December 12). *AI can do your homework. Now what?* https://youtu.be/bEJ0_TVXh-I?si=UdDowUIG8oibyTeN
- Walters, W. H., & Wilder, E. I. (2023). Fabrication and errors in the bibliographic citations generated by ChatGPT. *Scientific Reports*, 13, 14045. <https://doi.org/10.1038/s41598-023-41032-5>
- Warschauer, M., Tseng, W., Yim, S., Webster, T., Jacob, S., Du, Q., & Tate, T. (2023). The affordances and contradictions of AI-generated text for second language writers. *Journal of Second Language Writing*, 62, 101071. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2023.101071>
- White, S. A. (2023). Developing critical thinking skills in virtual exchange: Reflective journal writing for university English as a lingua franca learners. *The Ryukoku Journal of Humanities and Sciences*, 45(1), 39-55. <http://doi.org/10.50873/10773>
- Wu, H., Wang, W., Wan, Y., Jiao, W., & Lyu, M. (2023). ChatGPT or Grammarly? Evaluating ChatGPT on Grammatical Error Correction Benchmark. arXiv. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2303.13648>
- Zhao, W. X., Zhou, K., Li, J., Tang, T., Wang, X., Hou, Y., Min, Y., Zhang, B., Zhang, J., Dong, Z., Du, Y., Yang, C., Chen, Y., Chen, Z., Jiang, J., Ren, R., Li, Y., Tang, X., Liu, Z., ... Wen, J.-R. (2023). A survey of large language models. arXiv. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2303.18223>

リベラル・アーツとしての食育を考える (1)

—「学びに向かう力」と「学び続ける力」に着目して—

福田 豊子

▶キーワード

リベラル・アーツ、食育、
生きる力、社会人基礎力

▼要 旨

教育現場に「生きる力」という言葉が登場した1996年から、四半世紀以上が経過した。今も、新しい「生きる力」がキーワードとして教育界で提唱され続けている。2005年に施行された食育基本法は、食育を「生きる力」の土台と位置づけた。第4次食育推進基本計画が実施されている現在、政府も「食育実践の環（わ）を広げよう」としている。「『食べる力』が『生きる力』を育む」（内閣府2024）からである。

食育は全国民を対象とするものであり、大学においても食育は可能である。本研究では、大学における食育がリベラル・アーツとして機能するのかどうかを検討したい。リベラル・アーツとは、もともと古代ギリシャ文化などに端を発するが、現代は一般教養や学問横断的基礎知識を指すことが多い。リベラル・アーツを重視する大学も存在する。

18歳人口が減少し大学進学率が増加し続けている中、現代の大学は少数エリートのための学問の府ではなく社会人になる直前の学びの場としての役割を担っている。自立に必要な最低限の教養として、食育を位置づけることができるのではないだろうか。

「人生100年時代の社会人基礎力」の概念に「学び続けることを学ぶ」という視点がある（経済産業省2018）。「生きる力」の中核「学びに向かう力・人間性等」をふまえ「学び続ける力」という指標をヒントに、大学における食育の意義を紐解いていきたい。

I. 問題の所在と研究の目的

1. 「生きる力」の基礎としての食育

食育とは、「様々な経験を通じて『食』に関する知識と『食』を選択する力を習得し、健全な食生活を実践することができる人間を育てるもの」である（農林水産省2023）。食育基本法

の前文では、食育を「生きる上での基本であって、知育、徳育及び体育の基礎となるべきもの」と位置づけた（農林水産省 2023）。食育は教育の土台であり、「生きる力」を育むために不可欠なものであるとされたのである。

食育基本法の制定時（2005年）「生きる力」は「知（確かな学力）・徳（豊かな人間性）・体（健康・体力）のバランスがとれた力（資質・能力）」と定義されていた。2017年に公示された新学習指導要領においては、この「生きる力（知・徳・体のバランスのとれた力）」を身につけるため3つの柱を挙げている。「知（知識及び技能）」「知（思考力、判断力、表現力など）」「徳（学びに向かう力、人間性など）」である（文部科学省 2017）。「知・徳・体」のバランスのよい力を身につけるための柱が「知・知・徳」になった⁽¹⁾ことで「徳」が重要性を増したと捉えることができる。そもそも「生きる力」が提唱されるようになった経緯として、知的能力育成に偏重した教育に対する批判があったことから、新しい「生きる力」の「徳」にあたる「学びに向かう力、人間性など」は、「生きる力」の中核と位置づけられる。

日本を含む35か国で構成する国際機関である経済協力開発機構（OECD）は、社会情動的スキル（Social and Emotional Skills）の重要性を提言している（経済協力開発機構 2018）。社会情動的スキルは非認知的スキルとも呼ばれており、新しい「生きる力」に唯一残っている非認知能力として注目されている。社会情動的スキルが「学びに向かう力、人間性など」（経済協力開発機構 2018）と意識され、新しい「生きる力」の中核となったのである。

「学びに向かう力、人間性など」という資質・能力が、食育によって育まれるかどうか大学生の学びを例に検討してみるにあたって、参考にできる指標として「社会人基礎力」がある。経済産業省が2006年に提唱した「社会人基礎力」とは「職場や地域社会で多様な人々と仕事をしていくために必要な基礎的な力」（経済産業省 2018）である。それは教育現場で生まれた「生きる力」が、学校教育の最終段階つまり社会人となる直前、どのようなものとなっているべきかを示した指標であるといえる。

2. 「人生 100 年時代の社会人基礎力」の3つの視点

(1) 「社会人基礎力」とは

「社会人基礎力」は次の3つの能力・12の能力要素として定義されている（経済産業省 2018）。

- ① 前に踏み出す力（アクション）：一歩前に踏み出し、失敗しても粘り強く取り組む力
[主体性] 物事に進んで取り組む力
[実行力] 目的を設定し確実に行動する力
[働きかけ力] 他人に働きかけ巻き込む力
- ② 考え抜く力（シンキング）：疑問を持ち、考え抜く力
[課題発見力] 現状を分析し目的や課題を明らかにする力
[計画力] 課題の解決に向けたプロセスを明らかにし準備する力
[創造力] 新しい価値を生み出す力
- ③ チームで働く力（チームワーク）：多様な人々とともに、目標に向けて協力する力

- [発信力] 自分の意見をわかりやすく伝える力
- [傾聴力] 相手の意見を丁寧に聴く力
- [柔軟性] 意見の違いや立場の違いを理解する力
- [状況把握力] 自分と周囲の人々や物事との関係性を理解する力
- [規律性] 社会のルールや人との約束を守る力
- [ストレスコントロール力] ストレスの発生源に対応する力

(2) 「人生 100 年時代の社会人基礎力」の「気づき」

2006年に発表された「社会人基礎力」は2018年、「人生100年時代の社会人基礎力」として再定義された。「これまで以上に長くなる個人の企業・組織・社会との関わりの中で、ライフステージの各段階で活躍し続けるために求められる力」に、次の3つの視点が「気づき」として新たに付け加えられた（経済産業省2018）。

- ① 何を学ぶか【学び】 学び続けることを学ぶ
- ② どのように学ぶか【統合】 多様な体験・経験、能力、キャリアを組み合わせ、統合する
- ③ どう活躍するか【目的】 自己実現や社会貢献に向けて行動する

3. 食育は学生の「学び続ける力」を育てるのか

新しい「生きる力」の中核である「学びに向かう力、人間性など」と類似した資質・能力が「人生100年時代の社会人基礎力」の概念を示す図1にも示されている。3つの視点の1つ「何を学ぶか【学び】 学び続けることを学ぶ」である（図1参照）。さらに、概念図に「気づき」の設定を加えた図2の「何を学ぶか【学び】」の欄を左から右へ確認していくと、就学前の「学びに向かう力がついているか」から社会人としての「学びはなにか」へと、その後も学びが続いていくことが示唆されている（図2参照）。

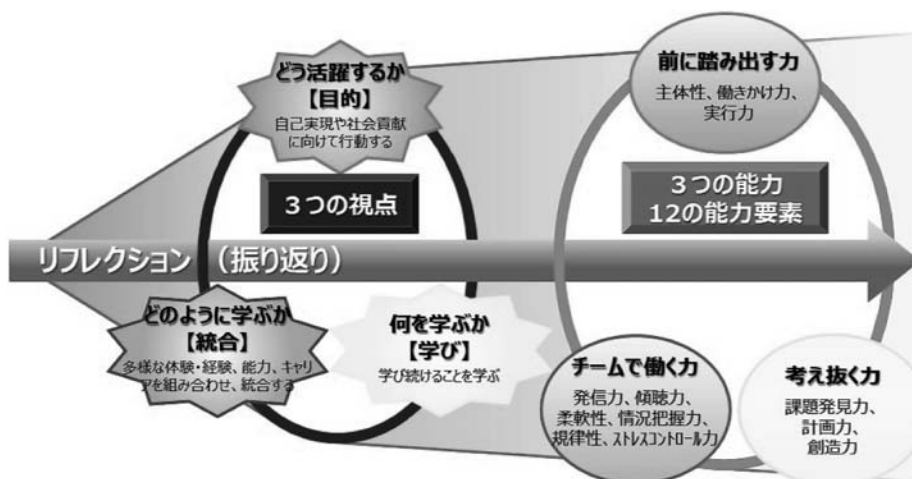


図1 「人生100年時代の社会人基礎力」とは（経済産業省2018、p.30）

	就学前教育 幼稚園教育要領 保育所保育指針	初等中等教育 学習指導要領	高等教育 大学設置基準等	教育と社会との関係の接続（これまでの重点）	新人 社会人 社会人基礎力 (2006)	中堅 社会人	中高年 社会人
何を学ぶか【学び】	・学びに向かう力がついているか	・主体的に自己を発揮しながら学びに向かう態度はついているか	・どんな専門分野を修めて社会で活躍するための礎とするか		・自らが付加価値を生み出すための学びはなにか ・学びの広さや深さを得らえるか	・強みを伸ばし、弱みを克服する学びはなにか ・社会や技術の変化に対応するための学びはなにか	・持続的に活躍し続けるために必要な学びはなにか ・経験等を引き継ぐための学びはなにか
どのように学ぶか【統合】	・大人との触れ合いは十分か ・他者との関わりは十分か	・学校間での連携や交流は十分か ・共に尊重し合いながら協働して生活していく態度はついているか	・年代、地域、文化などを越えた多様な人と関わっているか		・多様な人と出会い、視野を広く持ち、多様な機会を得ているか	・多様な人との関係性を構築し、価値の創出に向けて組み合わせているか	・多様な人との関係性を活用し、活躍の場や活動の領域をこれまでより広げているか
どう活躍するか【目的】	・よりよい生活を営もうとしているか	・自分のよさや可能性を認識しているか	・得手不得手を踏まえて、企業・社会とどのように関わりたいか		・組織や家庭との関係でどんな自分でありたいか	・自己実現するためのどのような行動が必要か	・これまでの経験を踏まえ自らが社会に提供できる価値はなにか
3つの能力 12の能力要素	リフレクション(振り返り)				リフレクション(振り返り)		
	<ul style="list-style-type: none"> ・主体的・対話的で深い学び ・キャリア教育の充実 			<ul style="list-style-type: none"> ・多様な経験の積み重ね ・リフレクションと多様なフィードバックの積み重ね 			
	教育や体験活動を通じた育成／育成の支援			仕事や地域での実践を通じた深化／研鑽環境の整備			

図2 「人生100年時代の社会人基礎力」の「気づき」の設定（経済産業省 2018、p.31）

社会人になる前に「学び続ける力」をつけておくことが求められているのである。新しい「生きる力」の「学びに向かう力」は「人生100年時代の社会人基礎力」の「学び続ける力」へと繋がり、その後社会人になっても継続・発達し続けるものと想定されていることがわかる。社会人になる直前の大学時代に何を学ぶかが問われている。学生の「学び続ける力」となるような学びが大学教育に求められている。「学び続ける力」をつけるための学びを提供することは、現代における大学の一つの重要な役割といえよう。

一般的に食育は低年齢児を対象にしたものと把握されがちだが、食育基本法における食育の対象は全国民である。特に「若い世代を中心とした食育の推進」が重要課題の一つとなっている。

『令和元年度食育白書』によると、若い世代（20～39歳）の朝食欠食率は25.8%、男性に限ると31.5%（2019年度）にもなる。若い世代は朝食の摂取頻度が低いだけではない。2016年～2020年までに取り組むべき施策として示された第3次食育推進基本計画では、若い世代を中心とした食育推進の目標として、次の4つの課題が数値目標として示された（農林水産省 2019）。①「朝食の摂取頻度」、②「主食・主菜・副菜を組み合わせた食事を1日2回以上ほぼ毎日食べている割合」、③「地域や家庭で受け継がれてきた伝統的な料理や作法等を継承している割合」、④「食品の安全性について基礎的な知識を持ち、自ら判断する割合」である。

若い世代はこれらの数値が他の世代に比べて低く、これらの割合の増加が第3次食育推進基本計画における目標となっている。また、日本政策金融公庫が2019年に実施した消費者動向調査でも、若年・中年層を中心に「食べること」への関心が低下しており、20代の約3人に1人が朝食を食べないことがわかっている（日本政策金融公庫 2019）。若い世代にこそ、食育を最も推進しなければならないのである。その意味でも、大学における食育は必要不可欠な学びであると考えることができる。社会人になる直前の最終段階の学びは、その後の人生を決定づける重要な役割を担っているからである。

以上のような観点から、自立するためにもっておくべき最低限の教養、生きていくための知

識と技術であるリベラル・アーツ教育の一端を食育が担えるのではないかと考えた。そのような問題意識に立脚して、本研究では考察を深めていく。

食育が特に大学生の世代に必要とされているという前提に立ち、さらなる食育の影響を検討する必要がある。そのためにまず、食育が大学生の「学びに向かう力」や「学び続ける力」に何らかの影響を及ぼすのかどうかを明らかにしたい。本論考の目的は、食育が大学生の「学び続ける力」に影響を与えるかどうか、またそれはどのような影響であるのかを検討・考察することである。

Ⅱ. 研究の方法

1. 先行研究と本研究の位置づけ

大学生の食生活実態を調査した若松によると、自宅外通学生の朝食摂取頻度の低さが目立ち特に1、2回生の食事摂取頻度が低いことから大学における食育の必要性が示されている。大学生の食育には「食生活を見直す学習だけではなく、調理技術を身につける調理実習を定期的に行うことが効果的である」と結論付けられている（若松 2012）。

名古屋市等が行った大学生の朝食摂取状況の調査によると、朝食欠食率は女性より男性で高く学科別では管理栄養士養成課程の学生に比べ他学科の欠食率が有意に高い。また朝食欠食者は健康への自覚や食事についての意識が低く、睡眠不足など生活習慣に課題がある。朝食欠食者の朝食摂取に必要な支援として、生活習慣の改善だけではなく朝食レシピの紹介なども効果があると調査結果がまとめられていることから、食に関する学びを大学で専門的に学んでいる学生だけではなく一般の学生にとっても食育が有効であるようだ。管理栄養士になりたい学生がその後の人生において健康的な食生活を送れるようになるであろうことは当然のことかもしれないが、他学科の学生にとっても大学時代の食育がその後の食生活に影響を与えることが示唆されている（金城学院大学他 2013）。

澤村、伊達の食事調査によると一人暮らしの大学生は食生活に課題が多く見られた。このことから、食に関する知識を提供してくれる人が近くにいないことなどが問題であり、大学時代の食育は食生活に対する行動変容に繋がるであろうと考察されている。食習慣や生活習慣が乱れやすい大学時代に「食に関する知識を深め、自ら食を選択し、望ましい食生活を実践していくための力をつけることが大切である。社会人になる前の最後の教育の場として、大学での食育は重要であり、次世代へ望ましい食生活を継承していくためにも必要不可欠である」と、大学における食育が提唱されている（澤村、伊達 2017）。

女子栄養大学の小西らが大学生の調理への志向性と自己肯定感、生活の自立度、コミュニケーション度、中学時代の家庭の食環境等との関連を調査中である。詳細な結果が出るのはこれからであるが、概して大学生への食育の効果が明らかになっている。

食に関する学びを専門とする大学や学科において食育の重要性は認められているが、リベラル・アーツとして食育が機能するかどうかという問題意識にたって大学における食育の効果を調査した研究は少ない。そこで、福田、羽溪、野口は大学生が稲作体験から何を学ぶのか調査をした。キャンパス内で育てる稲を観察・スケッチする課題の感想を分析した結果、学生が次

の9つを学んだ(獲得した)ことがわかった。①生命や自然の不思議さに驚く感性「センス・オブ・ワンダー」、②好奇心・探究心を刺激されることによる興味・関心、③食材への愛着、親近感、④稲を子どものように感じる心(健やかな成長への願い)、⑤保育者としての未来へのヒント、⑥命の大切さ、食の大切さへの気づき・感謝、⑦癒されたり、励まされたりする効果・活力源、⑧環境問題への気づき・関心、未来への責任感、⑨大学のキャンパスにおける稲作体験の意義、である(福田、羽溪、野口2023)。本研究は福田、羽溪、野口による2024年の研究を継承するものとも位置づけられる。

以上のような先行研究をふまえ、本研究ではアンケート調査という方法によって食育がリラル・アーツとして機能するかどうか検討していく。

2. アンケート調査の方法

本学(龍谷大学)短期大学部こども教育学科においては、幼稚園教諭二種免許状の取得が可能である。免許取得のための必修科目として「保育内容『環境』の指導法」という授業がある。学校教育の教科に相当するものとして、幼児教育には領域というものがあり、保育内容領域「環境」は5領域の一つである。領域「環境」のねらいの一つに「身近な環境に親しみ、自然と触れ合う中で様々な事象に興味や関心をもつ」というものがある。米という食材を身近な自然と位置づけて、このねらいを学生自身に体験させることを試みた。普段毎日のように米(ご飯)を食べている学生が、特に米に対する強い興味・関心をもっているとは思えない。しかし、授業の中で米と触れ合うことで学生の米(ご飯)に対する興味・関心は高まるのではないかと考えられる。

2023年12月5日、81名の1年生が受講する授業「保育内容『環境』の指導法」において、稲穂から米粒をとる作業を学生に課した。「保育内容『環境』の指導法」は後期の授業であるが、学生は既に前期「幼児と環境」という授業を受講している。「幼児と環境」も幼稚園教諭二種免許取得の必修科目であり、領域「環境」に関する授業となっている。「幼児と環境」においても、米を題材にした授業の展開がなされた。こども教育学科の学生の自由参加により実施されている「こども米プロジェクト」⁽²⁾の活動を授業の中で紹介したのである。「幼児と環境」の受講者は、キャンパスで育てられている稲の生育の様子(図3参照)を観察・スケッチする体験も可能となった。

「幼児と環境」での体験をふまえ「保育内容『環境』の指導法」の授業では、「こども米プロジェクト」のメンバーが刈り取った稲の稲穂部分を学生の人数分準備した。その稲穂を教室内に持ち込み、学生に一粒ひとつぶ米粒をとる作業を課した。自分たちが観察・スケッチした稲の稲穂から米粒をとることになる。現代においては機械化されている稲刈りから精製にいたる「稲穂→米粒→玄米→胚芽米→精白米」という工程(図4参照)を確認するため、その一部「稲穂→米粒」を手作業で実施した。玄米にまでする学生もいた。

授業後オンラインでのアンケートに答えるよう指示した⁽³⁾。アンケートの項目は次の6つである。①田植え体験の有無、②稲刈り体験の有無、③稲穂から米粒をとる経験の有無、④米の精白についての知識の有無、⑤稲穂から米粒をとる経験の評価、⑥稲穂から米粒をとる作業をした感想。①から⑤は選択、⑥の感想は自由記述である。



図3 キャンパスに実った稲穂

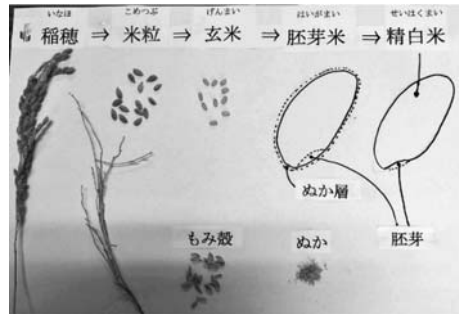


図4 稲穂から白米への過程

Ⅲ. アンケート調査の結果

1. 学生の稲作体験や米についての知識

81名の受講生のうち、78名の回答が得られた。

(1) 田植えの体験の有無

「あなたは、これまで田植えをしたことがありますか？」という質問に対して、「はい」が53名(68%)、「いいえ」が25名(32%)であった。7割近くという数字が全国的にもあてはまるかどうかわからない。また、田植えをした時期についての質問はしていないが、幼児教育や初等教育を中心に、多くの教育現場で田植えに関わる体験が提供されていることがうかがえる回答となった。

(2) 稲刈りの体験の有無

「あなたは、これまで稲刈りをしたことがありますか？」という質問に対して、「はい」が42名(54%)、「いいえ」が36名(46%)であった。半数以上の学生に稲刈りの経験があることから、田植えと同様に、教育現場での経験が多いのではないかと考えられる回答となった。稲刈りは、田植えより少し重労働であると思われることから、ある程度の年齢以上でない経験しにくい作業なのかもしれない。あるいは田植えより少なかったのには別の理由があるかもしれない。

(3) 稲穂から米粒をとる経験の有無

「あなたは、これまで稲穂から米粒をとる作業をしたことがありますか？」という質問に対して「はい」が32名(41%)で「いいえ」が46名(59%)であった。稲穂から米粒をとる経験をもつ学生の割合は、半数に満たなかった。田植えや稲刈りとは異なり、室内でできる作業にもかかわらず、教育現場で多く実施されているとはいえない。

(4) 米の精白についての知識の有無

「あなたはこれまで米粒から玄米→胚芽米→精白米となる過程を知っていましたか？」という質問に対して、「はい」が47名(60%)「いいえ」が31名(40%)であった。家庭科などで習い、大半の学生が知っているようである。常日頃から接している食材であるにもかかわらず、その知識が定着していない学生にとっては、米という食材に対する興味・関心が薄いことが容易に想像できる。

(5) 稲穂から米粒をとる経験の評価

「稲穂から米粒をとる作業は、あなたにとってよい経験になりましたか？」という質問に対して、「とてもよい経験になった」が42名(54%)、「よい経験になった」が34名(43%)、「あまりよい経験にはならなかった」が2名(3%)、「嫌な経験になった」が0名(0%)、「とても嫌な経験になった」が0名(0%)であった。

「とてもよい経験になった」と「よい経験になった」を合わせると76名(97%)となり、ほとんどの学生が授業の中で実施した稲穂から米粒をとる作業をよい経験と評価していることがわかる。「よい経験となった」という言葉は「よい学びとなった」という意味とも把握することができる。この体験がよい経験となった理由について、あるいはどのような学びとなったのか、さらに次の自由記述の感想から読み解いてみたい。

2. 稲穂から米粒をとる作業をした感想

81名の受講生のうち、74名の回答が得られた。感想の中で最も多かったものが、稲穂から米粒をとるという手作業の大変さについての記述であった。

(1) 稲穂から米粒をとる作業の大変さ

次のような記述が見られた。

「いつも何気なくお米を食べていたけれど、稲穂の米粒はバラバラになっている状態が当たり前で、自分たちでとると、とても大変で面倒くさかった」

「実際に作業を行ってみると、こんなに手間がかかっているのだということに気づきました」

「稲穂から米粒だけをとり出すのが、なかなか難しかった。とても細かい作業で目が疲れた」

「稲穂から米粒の皮をとるのは意外と難しく、手作業だと途方もない作業になると感じました。それぐらい稲穂も米粒も数が多く、こんなにたくさん米粒がついているのだと知りました」

「手でやってみると、時間のかかる大変な作業だなと思いました」

「1つの作業を体験するだけでも、稲に対する感じ方が変わると感じました」

(2) 昔の人や農家の人等への感嘆・感謝の念

稲穂から米粒をとる手作業を行っていた昔の人への感嘆を示す、次のような記述があった。

「昔の人は、これを全て手作業でしていたと考えると、すごいなと感じました」

「昔この大変な作業を手作業で行っていたと思うと尊敬という言葉しか出てこない」

「稲穂から米粒をとり殻をむいて少し茶色いお米が出てくるのを初めて見た。今は機械でできる作業だけれど、昔は手作業でやっていた人もいたのだから、すごいなと思った」

「…稲穂から米粒をとるのはコツがあるというのを知って、これも昔からの智恵があって作業の効率化を図るために自然と向き合っただけで学んできたことが智恵となって今に繋がっているのだと感じました」

昔の人だけではなく農家の人に対する感謝の念も示されていた。

「昔はこうしてとっていて、そんなお米を私たちが毎日食べられるのも、農家さんのおかげだと思えた」

(3) 稲作技術の発展への感嘆

米の生産過程・流通過程の機械化に思い至った学生の感想には、次のような記述があった。

「今はほとんどが機械でできてしまうので、とても便利な時代になったんだなと思いました」「難しかったこの作業を、すぐにできる機械はすごいなと思いました」

「稲穂から一粒一粒とりわけ、そこからさらに籾殻をとる作業は単純作業ではあったけれど、とても大変な作業でした。今は機械であつという間に白米にすることができるけれど、道具がない時代はとても時間を要するものであることに気づくとともに、一度で大量に籾米をとるために、何か道具を使う必要性に気づき、道具を開発したその発展もすごいと思いました」

大量生産されるようになったことへの驚きと同時に、米の生産・流通に関わる人びとへの感謝の念も表されている。

「毎日当たり前で食べている白米は様々な工程を経て白米になっているということがわかりました。そしてこの工程にはお米を育てる農家の人や、白米へとする工場の人、お米を販売する人などたくさんの人々が携わっているということもわかりました。稲穂から米粒をとる作業は思っていたよりも大変で、いくらとってもいっぱいになりませんでした。この作業をしてくれる人がいるということを感じておきたい…」

米の生産・流通に関わる人々への感謝に加え、学生の感想の中には、米の大切さや米そのものへの感謝、あるいは米を食べることができることに対する感謝の念も記されていた。

(4) 米や食べ物大切さ、食べることへの感謝

米を大切に思う次のような感想があった。

「一粒一粒大切に食べないといけないと思った」

「お米は簡単にとれるものではないため、この作業でお米の大切さを知ることができました」

「この作業を行ってみて昔の人がお米を高級品にしていた理由がわかりました」

「米粒をとる体験を通して、お米や食べ物大切さについて、改めて気づくことができたと思います」

「いつもおなかいっぱいお米を食べているけれど、頑張っ稲穂から米粒をとってもコップ一杯分もなく、たくさん米粒を食べていると知り食べ物の大切さを改めて感じた」

「普段、精米機とかには行くけど、その他の作業は知らなかったの、すごく勉強になりました。もっとお米を大切にしたいと思います」

「これからは、これまで以上に一粒残らずお米を美味しく食べていきたいと考える」

さらに食べ物に対する感謝が述べられている。

「米はこうやって食べられていることを知り、改めて感謝の気持ちを感じました」

「私が毎日食べている白米は、食べられることは当たり前じゃない、感謝して食べなければならぬと思いました」

「当たり前にお米を食べられていることに感謝したい」

「あんなに大変な作業を経て美味しいお米になることを実感し、感謝の気持ちを込めて『いただきます』しようと改めて感じました」

「感謝してお米を食べていきたいな、と思い直しました」

「より一層、お米に対する感謝の気持ちを感じることができました」

「稲穂から米粒にしてみても、それを炊いて食べてみるとすごく美味しかったです」

「自分で稲穂から米粒をとる作業をしたことで、一粒一粒への愛着がわき、米粒への感謝の気持ちが芽生えた。改めてお米を一粒も残さずに食べようと思った」

米一粒一粒を大切に思う心、一粒一粒への愛着が、美味しく食べられることに対する感謝の気持ちに結び付いているのではないかと考えられる。その気持ちは、さらに米に対する興味・関心へと繋がっていく。

(5) 米に対する興味・関心

この作業から米に関する知識を学んだことを評価する、次のような学生の感想が見られた。

「普段食べている米も、こうしてできているのだと知れてよかった」

「私はお米が大好きなので、綺麗な白色のお米になるまでには、こんなに大変な過程があるのだと学べてよかった」

「今回の大変な手作業によって、お米がどのようにして作られているかを学べてよかった」

「稲穂からとった米粒を玄米というのだと考えていたけれど、違うということを知って、知っていたつもりでも本当のことを知らずに間違った知識を身につけていた」

「実家だと田植えから精米まですべて機械で行うので、機械の中でこういうことをしているんだなと思った」

「こういう過程を経て稲穂からようやく米粒になるのだということがわかってよかったです」

「とても時間がかかる細かい作業であることを知ることができたし、米の構造やどういうふうになっているのか、稲穂・米の感触など、直接見て触れることで知ることができたことは、私にとって貴重な体験になったと思う」

米に関する知識の習得を「よかった」と評価し、その学びを貴重な体験と位置づけるこれらの感想は、稲穂から米粒をとる作業をすることで学生の米への興味・関心が強まったことを示している。

(6) 学びの深まりとさらなる学びへの意欲

米のことをもっと知りたいという気持ちが、次のような記述から見いだせる。

「この機会をきっかけにお米に興味をもち、白米や玄米の違いなどを調べて知ることができてよかった」

「これからは、もっとお米のことを知っていきたいと思った」

これらの感想は学びへの意欲を示していると捉えることができる。

稲穂から米粒をとる作業の大変さを感じるだけでなく、作業によって米の学びがさらに深まったと思われる学生の感想もあった。

「米粒をとる中で、できていない米や実っている米などいろいろなものがあり、全部が綺麗にできている稲穂は少ないなと思いました」

2023年夏の酷暑が稲の生育にも影響を及ぼしたことを授業の中でも学生に伝えていたため、稲の実り具合にも学生の考察が及んだことがわかる。

うまく作業をこなすにはどうすればよいらうと工夫し、考える意欲を示す記述もあった。

「牛乳パックを使ってとったのですが、スツととることができて、気持ちよかった」

「軽く引っ張るだけでとれてくれるものだと思っていたが、しっかりと稲穂に米粒がくっついていて。また、引っ張ったからといって綺麗に離れるのではなく、少ししっぽが残ったままはがれてしまうということがたくさん起こり、そのようなことから、昔の人達はかなり時間をかけて丁寧に摘み取っていたのかもしれないと思った」

手作業をスムーズにするために試行錯誤した様子がかがえる。昔の人がどのようにしていたのか気になったり疑問に思ったりしている学生の感想は他にも見られた。

「初めてこの作業をしましたが、流れに沿って外すとそこそこの力が必要で…、逆に流れに逆らって外すと簡単に取れましたが米粒に枝分かれした稲の部分がついてそれを外すのがまた大変でした。一粒一粒米粒を掴んでとるのが最も綺麗にとれましたが、それはそれでとても時間がかかりました。機械がなかった時代の人々はどのようにしていたのか、とても気になりました」

「殻を剥いて見覚えのあるお米になったと思ったが、まだ白米ではなく玄米だということに驚いた。あの玄米から胚芽を取り除くことで白米になるということだが、手作業でできるのだろうかと気になった。もしできるならやってみたい」

「今では、機械で全部やっているけれど、昔は私たちがやったように手で作業していたのかなと疑問に思いました」

これら気になることや疑問点は、学生のさらなる学びへの意欲を示している。米に対する興味・関心から学びが深まり、さらなる学びへの意欲が学生にもたらされたことを示唆するものでもある。このように稲穂から米粒をとる手作業をよい学びの機会と位置づけ、米に対する興味・関心を高め、さらなる学びへの意欲を示す学生もいる。この学びへの意欲が今後も、あるいは卒業後も継続するなら、学生はこの手作業によって「学び続けることを学んだ」ことになる。

(7) 保育・幼児教育での活用可能性

こども教育学科の学生の多くは、幼稚園教諭二種免許の取得をして卒業後に保育や幼児教育に携わっていくこととなる。保育や幼児教育の現場においても、今回の作業を食育の一環として実践することが可能である。それをふまえて今回の作業に取り組んだ学生にとっては、稲穂から米粒をとる作業を保育や幼児教育に取り入れることについても、構想することができたようである。

保育現場でのこの作業の活用について記述した、次のような感想が見られた。

「一粒ずつ米粒をとる作業は、少し大変だったけれど、楽しくてこどもと一緒にできそうだなと思った」

「少し難しく感じましたが、とても楽しかったです。子どもたちとこの作業をすることは、文化にとっても子どもたちの学びにとってもよい経験になるのではないかと思います。楽しく作業をすることで、もっと食の楽しさを知ることができるのではないかと感じました」

これら学生の感想には、稲穂から米粒をとる作業が「楽しい」活動と記述されている。幼児にとってこの作業は楽しむことができると確信しているかのような記述である。また、この作業をしながら小学校の頃の田植えの楽しさを思い出した学生もいる。

「田植えはしたことがあって、それは小学生の頃の話だけれど、そのころは泥が好きだし植えるのも楽しくて、足腰にくるとか考えずに楽しんで植えていて、その時にダイブしたりして遊んでいたのを思い出しました。こうした自然の環境の中で学びながら遊ぶことができていたので、子どもの成長としてはとてもいい経験だと思い返しながらか作業していました」

子どもが米に興味・関心をもつきっかけとして、この体験を捉えている学生の感想もあった。

「普段食べているお米は一粒で食べるわけではなくて、ある程度の塊で食べるため、米粒をとるという作業はすごく新鮮なことでした。すごく小さくて脆くとれるのかと思いました。思いの外稲穂から剥がれなかったり、うまく一粒になってくれなかったりして生命の強さを感じました。そのため、強風が吹いたとしても稲穂が残るのだと思いました。また、稲穂を剥く作業もなかなか自分でやる機会がないため、植物がどうなっているのかわかるよい機会でした。子どもたちはこのように自分たちの手で興味・関心をもって学んでいくのだと感じました」

これらの記述からわかるように、こども教育学科の学生にとっては、将来においてこの学びが役立つと考えられる。それは学生が「学び続ける力」を獲得し、学生の学びが卒業後も継続する可能性を示唆するものである。

(8) 大学の授業としての意義

大半の学生に田植えや稲刈りの経験があったにもかかわらず、大学の授業で稲穂から米粒をとる体験をしたことは学生にとって意義があったようである。

「稲を植えることはしたことがあったけれど米粒をとる作業はする機会がなかったため、貴重な体験ができてよかったです」

「米粒を一粒一粒とる機会は滅多にないので、とてもよい機会になった」

「普段、稲穂から米粒をとる作業をすることはなかったもので、いい経験になりました」

「これがお米になるんだと思ったら頑張れました。貴重な体験ができてよかったです」

「稲穂を見る機会が今までなかったもので、近くでまじまじと見るのができてよかったです」

細かく大変な作業ではあるが、多くの学生がその作業を楽しく面白かったと記述している。

「思っているよりも小さく、きれいにとるのが難しかったけれど、とても楽しかった」

「普段なかなか収穫したての稲に触れる機会などないので、とても面白かったです」

「ずっとやっているとコツがわかってきて綺麗に早くできて楽しかったし、初めての体験で心に残った」

「このような作業は初めてしたので、新鮮でとても面白かったです」

「最初はとるのに時間がかかって、難しいなと思っていたけど、だんだん慣れて素早くとれるようになって楽しかった」

「小学校の時に田植えや稲刈りはしたことがあったけれど、米粒をとる作業は初めてしたので面白かったです。いい経験になりました」

「プチっととれる感覚がくせになった。稲刈りも田植えもしたことがあるが、自分の手で稲穂から米粒をとる経験はしたことがなく、全部機械で行っていたので、今回の経験はとても新鮮で楽しかった」

「新しい体験でとても楽しかったし、経験できてよかった」

「地道な作業だったけれど、手作業で米粒をとるのは面白かったし、その工程を自分たちですることができて、とてもいい経験になった」

「作業はとても楽しかったです。上手にとる技を掴んだらどんどん取れて気持ちよかったです。いい体験になりました」

「米粒を剥いて玄米が出てきたときは、嬉しい気持ちになりました」

「手作業のほうで達成感を得られるのではないかと思った」

「機械化が進む中、自分の手でとれてよかったです」

実家が農家だったり地元で田畑があったりして、米に馴染みのある学生も少なくない中で、今回の試みは意義ある学びとして受けとめられていた。

「家でお米を作っていて機械を使ってやっているのだから、手作業は経験したことがなく授業で経験できてよい体験ができてよかった」

「小さい頃、おじいちゃんと稲刈りをしたことがあるのですが、稲穂から米粒をとるという体験はしたことがなかったので、授業で貴重な体験ができてよかったと思います」

「私の地元ではお田植え祭りという行事があり、小さなころからよく米に関わっていました。そのため今回の授業でも懐かしさを感じ、とても温かい体験になりました」

「実家が田舎で家の周りは田んぼや畑だらけなので、この作業はしたことがありました。いところ毎年お米を作っているのだから手伝いなどで田植えや稲刈りをした経験もたくさんあります。精米機があるのでこの過程をみんな知らないかもしれない、精米機があることすら知らない人もいると思うけど、お米について改めていろいろ知ることができました」

今回の作業は5人前後のグループで実施した。班のメンバーと一緒に同じ作業をすることの意義についても感想に記述されていた。

「私は白ご飯が大好きなので、田植えから稲穂→お米になるまでの成長を授業を通して見届けられてよかったです。初めは緑色の葉だったのに、あっという間に稲になり、もう収穫できるなんて、時の流れが早く感じます。みんなで手作業で米粒をとったのもいい思い出です。いい経験になりました」

「班のみんなと一緒に作業をするのはとても楽しく、また班のみんなと協力してやっていきたいと思いました」

「仲間とすることで楽しさもより時間の過ぎるのが早かった」

以下のように、学生の感想を8つにまとめた。①「稲穂から米粒をとる作業の大変さ」、②「昔の人や農家の人等への感嘆・感謝の念」、③「稲作技術の発展への感嘆」、④「米の大切さ、

米を食べることへの感謝」、⑤「米に関する興味・関心」、⑥「学びの深まりとさらなる学びへの意欲」、⑦「保育・幼児教育での活用可能性」、⑧「大学の授業としての意義」である。

これらの要素すべてが、新しい「生きる力」の「学びに向かう力」に繋がっていくのではないだろうか。稲穂から米粒をとる手作業の実体験によって、昔の人や農家の人・稲作技術の発展等に感嘆し、食べ物への感謝の気持ちが生じる。米に関する興味・関心は、学びを深め、さらなる学びへの意欲が生まれる。卒業後の職場での学びの活用を考え、改めて大学におけるこの学びの意義を理解・確認する。そのような流れの中で、多くの学生が「学びに向かう力」を獲得したことがうかがえる。

特に⑤「米に関する興味・関心」と⑥「学びの深まりとさらなる学びへの意欲」については「人生100年時代の社会人基礎力」の視点の1つ「学び続けることを学ぶ」との関連が強い。このことから、今回の授業で「学びに向かう力」だけでなく「学び続ける力」をも身につけた学生がいるのではないかと考えられる。そしてそれは、保育士や幼稚園教諭としての未来、社会人としての未来へ向かうための必要不可欠な資質・能力である。

IV. 考察

(1) 「何を学ぶか【学び】」という視点

本論考では、新しい「生きる力」の中核である「学びに向かう力、人間性」のゆく先に「学び続ける力」というものを位置づけた。それは「人生100年時代の社会人基礎力」の「気づき」における1つめの視点「何を学ぶか【学び】（学び続けることを学ぶ）」である。今回、大学における食育が、大学生の「学びに向かう力」や「学び続ける力」に影響を及ぼすかどうか調査した結果、何らかの影響を及ぼしていることが明らかになった。

「何を学ぶか【学び】」の視点は、それぞれの発達段階でどのように記述されているだろう。就学前教育（幼稚園教育要領・保育所保育指針）では「学びに向かう力がついているか」、初等中等教育（学習指導要領）では「主体的に自己を発揮しながら学びに向かう態度はついているか」、高等教育（大学設置基準等）では「どんな専門分野を修めて社会で活躍するための礎とするか」が挙げられている（図2参照）。今回の調査対象の学生の中には、これらの指標をすべてクリアしている学生がいることが、感想から読み取ることができる。

(2) 「どのように学ぶか【統合】」という視点

「人生100年時代の社会人基礎力」の2つめの視点は「どのように学ぶか【統合】（多様な体験・経験、能力、キャリアを組み合わせ、統合する）」である。この視点からも、学生にとっての多様な体験として稲穂から米粒にする作業を学びに取り入れたことの意義が見いだせる。

また、高等教育（大学）における「統合」の視点を振り返るための問いが「年代、地域、文化などを超えた多様な人と関わっているか」である（図2参照）。今回、昔の人や農家の人への思いが学生に芽生えたとはいえ、それらの人々と直接関わったわけではない。今後はこの授業の中で、他の世代・地域・文化の人々との交流を試みることで、「統合」の視点も学びに取り入れていくことが可能であると考えられる。

(3) 「どう活躍するか【目的】」という視点

最後3つめの視点が「どう活躍するか【目的】(自己実現や社会貢献に向けて行動する)」である。自己肯定感が低いとされる日本の若者にとっても重要な、この視点については今回検討できなかったのも、今後はこの視点についても指標として取り入れていくことが求められる。

V. おわりに

本論考においては、新しい「生きる力」の中核「学びに向かう力、人間性」の「学びに向かう力」に着目したが「人間性」については手つかずである。「学びに向かう力」と「人間性」の関連について改めて考察しなければならない。またもう一つの指標として「人生100年時代の社会人基礎力」の「気づき」の1つめの視点「何を学ぶか【学び】」「学び続ける力」を用いたが、残り2つの視点と「生きる力」との関連についても、改めて論じる必要がある。

また、日本のリベラル・アーツ教育や大学における食育の現状について先行研究を十分に網羅しきれておらず、研究の枠組み自体を検討していくという課題も残されている。これら課題をふまえ、今回の論考を試論として今後この研究を継続していきたい。

注

- (1) たとえば『小学校学習指導要領(平成29年度告示)解説総則編』では、各学校の特色ある教育活動の展開として「確かな学力(知)」「豊かな心(徳)」「健やかな体(体)」という項目を掲げているが、それぞれの教科の学習指導要領の中では、その教科で育成を目指す資質・能力の3つの柱として「知識及び技能(知)」「思考力、判断力、表現力など(知)」「学びに向かう力、人間性など(徳)」に関する目標が記述されている。また、文部科学省のリーフレットには、新しい「生きる力」の3つの柱しか掲載されていない。
- (2) 本学(龍谷大学)短期大学部こども教育学科において、2021年度から実施されている。毎年数名の学生が参加し、キャンパスでの稲作や京丹後市での農作業体験、育てた米を使ったレシピの開発などにより学びを深めている。
- (3) manaba course という龍谷大学の学習支援システムのアンケート機能を使用した。学生には、アンケート調査の結果データを研究に使う旨を伝え、了承を得た。

引用・参考文献

- ・福田豊子、羽浜了、野口聡子「稲作体験による学生の学びについてーキャンパス内での試みからー」『龍谷教職ジャーナル第11号』龍谷大学教職センター、2024年、55-70頁
- ・経済協力開発機構(OECD)編著、ベネッセ教育総合研究所企画・制作、無藤隆他監訳『社会情動的スキルー学びに向かう力ー』明石書店、2018年、218頁
- ・経済産業省中小企業庁「我が国産業における人材力強化に向けた研究会報告書」経済産業省、2018年、30-31頁
- ・金城学院大学、椋山女学園大学、東海学園大学、名古屋女子大学、名古屋市健康福祉局健康部『若者(大学生)の朝食摂取状況調査報告書』名古屋市健康福祉局健康部、2013年
- ・文部科学省『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説生活編』、2018年
- ・文部科学省『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説総則編』、2018年
- ・日本政策金融公庫「令和元年7月消費者動向調査」日本政策金融公庫、2019年、1-2頁
- ・農林水産省『令和元年度食育白書〔概要〕』農林水産省、2019年、2-9頁

- ・農林水産省『令和5年度食育白書』農林水産省、2023年
- ・澤村弘美、伊達ちぐさ「現代の若者の食生活の現状と課題」兵庫県立大学環境人間学部先端食科学研究センター、2017年、1頁
- ・政府広報オンライン「「食べる力」＝「生きる力」を育む 食育 実践の環（わ）を広げよう」内閣府
<https://www.gov-online.go.jp/useful/article/201605/3.html>（2024年3月13日）
- ・若松法代「大学生の食生活実態と食育の課題」『滋賀大学大学院教育学研究科論文集』第15号、滋賀大学、2012年、131-136頁

執筆者紹介

角 岡 賢 一	本学経営学部教授(英語)
手 嶋 泰 伸	本学文学部准教授(日本の歴史)
東 山 薫	本学経済学部准教授(発達心理学)
平 井 美 佳	聖心女子大学教授(臨床心理学)
Simon ROSATI	本学経済学部教授(英語)
Sean A. WHITE	本学経営学部准教授(英語コミュニケーション)
福 田 豊 子	本学短期大学部特任講師(幼児と環境)

編集後記

今年6月、あるロックバンドの新曲「コロンブス」のミュージックビデオ（MV）が、公開されるやいなや人種差別的な内容を含むとしてインターネット上で炎上し、公開中止に追い込まれた。コロンブスといえばアメリカ大陸の「発見者」と習ったが、それ以上は知らない。MVが削除され閲覧できないこともあり、何が問題なのかわからなかった。

この騒動について SNS のコメントに、コロンブスが行ったことは映画『1492 コロンブス』（リドリー・スコット監督、1992年）で描かれている、というものがあつた。すぐに図書館で鑑賞した。大航海時代、大西洋の向こうにあるという新世界への航海計画を売り込み、スペイン王室から援助をとりつけ、困難な航海を経て、ある島（後のサン・サルバドル）に辿り着くが、黄金の国から大量の金をスペインに持ち帰ると約束していたコロンブスが、金を掘り当てさせようとして現地の人たちに何をしたか、何をさせたか。スコットらしい鮮明さで描かれている。これを観た後で MV の内容を考えると問題の所在が分かる。ただ、それだけではない。

映画の冒頭でコロンブスが息子と一緒に船が水平線に消えていくのを眺めながら、海の向こうにあるものについて語る。そして、植民地統治に失敗しスペインに戻ったコロンブスから、息子がその事績を聞き取り、書いていくシーンで終わる。じつに、コロンブスについての「史実」は、息子エルナンドの『コロンブス提督伝』に依るという（ウィルソン＝リー『コロンブスの図書館』）。だからこの映画は、父子の会話が語りの枠になっているのか。

炎上騒ぎの中にも、古い知識や考え方を変える契機となる情報は得られ、それをヒントに新たな認識が得られ、私の脳内という世界のごく一部が更新されていく。本号に掲載された6編の論考も、読まれることで、これまでの知識や考え方を更新することに役立つものであると信ずる。執筆者各位には感謝申し上げます。 (五十嵐海理)

編集委員

五十嵐 海 理 道 元 徹 心 國 重 裕
新 井 潤 松 浦 さと子 札 埜 和 男

2024年10月25日 印 刷

2024年10月31日 発 行

龍谷紀要第46巻 第1号

編 集 龍 谷 大 学
龍谷紀要編集委員会

発 行 龍 谷 大 学
京都市伏見区深草塚本町67
電 話 (075) 642-1111

印 刷 所 協和印刷株式会社

RYUKOKU KIYO

THE RYUKOKU JOURNAL
OF
HUMANITIES AND SCIENCES

Vol.46 No.1

October, 2024

CONTENTS

- Kyoto Dialect and Semba Dialect KADOOKA Ken-Ichi (1)
- The Descriptions of Tōgō Heihachirō in the Battle of Tsushima
..... TESHIMA Yasunobu (17)
- Relationship between Japanese young children's theory of mind
and self-regulation, and social networks TOYAMA Kaoru (29)
HIRAI Mika
- Lyke Wake Dirge*: Purgatory Simon ROSATI (45)
- Exploring the Use of Generative AI Chatbots for Second Language
Writing Feedback with Japanese University Learners
of English as a Foreign Language Sean A. WHITE (57)
- Shokuiku as One of the Liberal Arts:
For Social and Emotional Skills FUKUDA Toyoko (85)
-

Published by
Ryukoku University
Kyoto, Japan