

ISSN 1349-5526

人間科学研究

Studies of Human Science

Vol. 12



北見工業大学

March 2016



人間科学研究

Studies of Human Science

Vol. 12

March 2016

北見工業大学

Kitami Institute of Technology

Koen-Cho, Kitami-Shi
Hokkaido, Japan

目 次

(論 文)

ジェームズにおける人生の意味

..... 山田 健二 1

ロシアにおける通常裁判所の裁判官の選任過程
-裁判官自治と外部統制の相克-

..... 阿曾 正浩 15

将来への帰還、過去への投企
——エチエンヌ・スーリオの、創造する「ノスタルジー」

..... 春木 有亮 49

Japanese Engineering Students' Motivation to Learn English

..... Jennifer Claro 67

ジェームズにおける人生の意味

William James on the Meaning of Life

山田健二

Abstract

What is the meaning of our life? William James's answer to this question was, at first sight, simple one. A significant life is a "strenuous life", that is, life with some risks and sufferings. According to him, we should confront bravely against these sufferings. An easy and secure life, though comfortable at the beginning, will become boring in the end.

But James added some mysticism to this plain claim. He insisted we should believe that a wider "unseen world" or "supernatural world" exists under our "visible world". According to him, such a spiritual or religious belief will make our life more meaningful.

But why did James need such mysticism? Are there any theoretical relations between the "strenuous life view" and the "supernatural world view"? I will discuss about the relation of these two views and conclude as follows: (1) By believing in a "supernatural world", we will be able to face our life more seriously. (2) But not only that, we will be able to have some special (or spiritual) experiences. (3) Such experiences will expand our "visible" world in reality and make our life more integrated. Thus our life will become more meaningful.

1. はじめに

ウィリアム・ジェームズは、10数年来の懸案であった大著『心理学原理』を完成させた1890年¹以降、心理学からより一般的な人生論的哲学や宗教論に向かっていった。一般向けに行われた90年代の講演は、『信じる意志』(James, 1956/1897)と『教師及び生徒への講話』(James, 1962/1899)という二つの著書にまとめられたが、その中で「人生の意味」を明示的に主題に取り上げた講演が二つあった。『信じる意志』に採録された「人生は生きる価値があるか」(James, 1896)と、『教師と生徒への講話』に採録された「何が人生を意義あるものにするか」(James, 1899b)である。

¹ ジェームズが心理学の教科書を執筆する契約を出版社と交わしたのは1878年、ジェームズ36歳のときで、当初は2年で完成させるはずだった(Perry: 186)が、ついに完成したときにはジェームズは48歳になっていた。

ひとまず要約するならば、ジェームズにおいて「生きるに値する人生」とは、安穩とした保証された人生ではなく、乗り越えられるべき困難に満ち、乗り越える力と意志が備わった人生、つまり「奮闘的な (strenuous) 生」であるということになる。『何が人生に意義を与えるか』でジェームズは自身のあるエピソードを紹介している (James, 1899b: 131-2)。熱意にあふれた教育者たちが集まるさながらユートピアのようなサマーキャンプの講師として招かれ²、快適で有意義な一週間を過ごしたはずなのだが、そこから離れる列車に乗って「暗く、邪な世界が再び現れてくるにつれ」(ibid: 132)、思いがけずも、あそこでは退屈すぎたという思いが溢れてきたのだという。「やれやれ・・アルメニアの虐殺か何かでもないバランスが保てないぞ・・」(ibid)³。つまりどこかにいくらかでも悪意や困難がなければ、乗り越える気概も発揮できないだろうし、そうなるといかにも退屈だ、というのである。安全に守られた人生に我々は「本能的な敵意を感じる」(ibid)、むしろスリルに満ちた人生こそを、我々は望んでいる、等々。

だがジェームズの議論はここで終わらない。奮闘的な生を論じていたはずの『人生は生きる価値があるか』の後半で、ジェームズは神秘論的な議論を唐突に展開し始める。我々の生の背後には「目に見えない (unseen) 世界」、「超自然的 (supernatural) 世界」が存在する。その実在を信じて自身の（見える世界における）生に「奮闘」するからこそ、我々の生は本当の意味で価値あるものとなるのだと。

他方『何が人生に意義を与えるか』と、これと主題的に関連する別の講演『人間におけるある盲目性について』(James, 1899a)では、他人の感情や他人の理想に対する我々の「盲目性」、つまり無理解さがさまざまに論じられ、それゆえに自分が理解できないものに対する「寛容」の必要性が説かれるのであるが、後述する通り、実のところジェームズがここで暗黙のうちに強調しているのは、我々がこの「盲目性」から解放されることも可能であるということであり、その時こそ我々はふだん気づいていない「広大な世界」「より大きな世界」あるいは「超自然的世界」を経験するのだということである。この広大な世界において、我々は他者への無理解を克服し、我々と他者を隔てていた障壁を取り払い、他者といわば「直に」交流する。このことが我々の人生をより真剣なものにし、そしてより意義あるものにする。ここでもやはり、彼の人生論は神秘論に支えられている。

² ニューヨーク州のショトカー湖畔で開催される成人教育サマーキャンプに、ジェームズは 1896 年招かれ、教師対象に心理学に関する連続講義を行った。『教師と生徒への講話』の「教師への講話」の部分はこの講義録である。

³ オスマントルコによるアルメニア人虐殺事件は、この講演のつい数年前の 1894 年に発生し、講演時においても現在進行中の大規模な人道侵害問題であったのだから、ジェームズのこの発言は極めて不適切ではある。

要するに、ジェームズ人生論には、「奮闘的生」という一般好きするテーゼ⁴と、「神秘論的」世界の存在という、哲学的には一般的に忌避されがちなテーゼとがもつれあって混在している。本稿の目的は、この両者のテーゼの関係を解きほぐし、ジェームズ人生論における「神秘論」の役割を明らかにすることである。

2. 宗教的危機

ところでジェームズはそもそもなぜ人生の意味を問うのか。言うまでもなくそれは、青年期の彼が経験した宗教的危機に動機付けられている。この危機は、慢性的に彼が感じ続けていた漠然とした不安（「哲学的厭世主義」）が、ある光景をきっかけに恐怖の発作へと暴走したことで生じた。研修で訪れていた療養所で、さながら生きる屍、または「ペルーのミイラ」のようにうなだれたまま身動きしない患者に、自分の姿をなぞらえてしまったのである（「あの姿が私である」）。以降彼は、毎朝目を覚ますたびに「みぞおちにぞっとするような恐怖を感じ」続けたという（James, 1985/1902: 160-1）。彼がこのとき囚われた恐怖は、機械論・決定論に支配された宇宙の中で、自由意志を奪われてしまうという恐怖である⁵。そしてここからの脱却も、また大変有名なエピソードであるが、この時期彼がたまたま読んだルヌビエの、自由意志を信用せよとのいわば「啓示」によってもたらされた。「私の最初の自由意志の行使、それは自由意志を信用すること」（H. James, 2008/1920: I-147）。90年代以降のジェームズの人生論的哲学は、青年期のこの強烈な経験に哲学的表現を与えようという探求であったといえる。要するにジェームズにおいては、「人生の意味」という問いは、宗教的危機の経験のただなかから切実に問われる「真剣な問い」であり、問うことによって求められているのは軽妙な機知等ではなく、「信仰を取り戻す」ことである。

宗教的危機を経験するには、もちろんその危機以前、十分に宗教的な時期があったのでなければならない。あるいは「宗教的渴望」があったのでなければならない。とはいえ特定宗派の特定教義が問題なのではない。ジェームズの言う「宗教的渴望」

⁴ 「奮闘的生」とはセオドア・ルーズベルトの1899年の演説のタイトルであり、彼の代名詞ともなったものである。男らしさ、努力、勇敢さ、強さが国民にも国家にも必要であると彼は当時のアメリカ国民を鼓舞した。もっともジェームズは、ルーズベルトのこの演説での好戦主義的主張に対してただちに公に批判している。「奮闘的生」あるいは「気概」はルーズベルトたち好戦主義者だけのものではなく、「臆病な」平和主義者も自身の生に「奮闘」する、と（Perry: 246）。

⁵ 多様なうつ病の症状を、自身のものを含め克明に記述し、分析したアンドリュー・ソロモンの『真昼の悪魔』（原書房、2003年）によれば、「抑うつ」以上にうつ病患者を苦しめるのは、意志や意欲のいわば「麻痺」である。彼によれば、なんでもない日常のあたりまえのこと（食事をとる、服を着替える、シャワーをあびるなど）すら途方もなく困難なものとなり、また恐怖の対象となるという。「一つでなく、左右の靴下、左右の靴をはかなければならないという事実が私の気力を奪い、布団に潜り込みたくなった」（上巻141頁）。

とは、彼のいう「一元論 (monism)」、自然もしくは宇宙に対するある種の構え、自然と一体化してそのことによって幸福に満ちているというような構えを取っているということを意味する。「宇宙よ、汝の願うことを私も願う」と言ったというマルクス・アウレリウスにジェームズは言及する (James, 1895: 41)⁶。ほかに、ルソー、そして何よりウォルト・ホイットマンの自然礼賛が、この種の「宗教的渴望」の典型的例となる (ibid: 33)。『宗教的経験の諸相』において「健全な心の宗教」と呼ばれるものである。

この幸福な一体感にはころびが生じるとき、宗教的危機がはじまる。当然ながら世界は数々の「悪」を含み、自然は数々の「害」をもたらす。これらを重大に受け止めるなら、我々はもはや、「自然と同じ願いを願う」どころでなくなってしまう。宗教への渴望が大きければ大きいほど、つまり自然への信頼が大きければ大きいほど、その信頼が保持できないと知ったときの危機もまた大きくなる。自然はかつての輝きを一举に失い、陰鬱で凶悪な本性を現すように見えてくる。至福の高揚感を感じていたはずが、意図せざる悪に呑み込まれてしまう恐怖に打ちひしがれてしまう。自由意志を奪われ、悪に参画させられるという恐怖。もちろんこれは、青年期のジェームズが陥った宗教的危機そのものである。この危機からの脱却は二つの段階を踏む。

(1) 最初の段階は、「悪である自然」に対し、それを憎みまた否定することによって反旗をひるがえすというものである。「私はおまえのものではなく、自由である、そして私は永遠にお前を憎む」というカーライル『衣服哲学』でのトイフェルスドレックの叫び、そして「私のようなあわれな存在を作った造物主のほうにさらにあわれ」と詠う詩人ジェームズ・トムソンの怨嗟をジェームズは引用する (ibid: 44-5)。青年期のジェームズが行使した反逆は前述の通り、断固「自由意志を信じること」であった。宇宙・自然に対する全面的信頼から全面的不信へという極端な転換であり、『諸相』における「病める魂」である。

b) 次に続くものは、もちろん中庸の道であろう。悪を目の当たりにする経験が続けば、それに圧倒されてばかりもいられなくなる。悲観論に囚われている心であっても、さらにより深いところには実は「生命力」が隠されており、それが呼び覚まされることになる。悪に立ち向かう衝動、「憎み戦う衝動」が目覚めてくる。悲嘆にくれているひまはない、「欠乏や苦闘は我々を刺激し鼓舞する」(James, 1895: 47)のである。止むことのない迫害に屈服することなく理想を貫き続けた歴史上の数々の殉教者たちが、ここでの典型例となる。「我々の不幸や労苦など、それと比べよ

⁶ とはいえマルクス・アウレリウスがここで言われるような無垢な楽観論者であったわけではもちろんないし、『自省録』に当該表現があらわれるわけでもない。『自省録』にあらわれるのは「おお宇宙よ、すべて汝に調和するものは私にも調和する」(4章 23, 神谷美恵子訳, 岩波文庫版) という表現である。

うもない」とジェームズ、そのことを思うなら「我々の世界の取るに足りない闇の力に立ち向かっていこうという決意がみなぎってはこないだろうか」(ibid: 49)。

宇宙は「一元論的」ではなく、つまり善き意志がすみずみまで行き渡っている状態ではないが、だからといって御し難い悪で満たされているわけでもない。むしろ宇宙は「多元論的」である。つまりところどころ悪しき意志があるが、我々の苦闘によって一つ一つ取り除ける可能性がある。「そのような戦いが成功裏に終わり、暴君の喉をかかとで踏みつけることができたなら、他に何が起ころうと、人生は生きる価値がある」(ibid)。無垢の喜びから急転して絶望を味わい、そこを耐えて危機から脱却してこそ、活力ある人生を取り戻すことができる、それでこそ（だれでもなく、この私が）「生きる価値」を知ることができるという、いわば人間的成長のプロセスこそが、ジェームズにおいては「人生の意味」の問いで、まず問われていたものである。

3. 奮闘的生

ところで「人生の意味」という問いには、説得力のある一つの答え（の候補）がある。すなわち我々は、日常のささやかな目的を一つ一つ果たし、ささやかな期待を一つ一つ満たすためにこそ生きるのであってそれ以上ではない、というものである。我々は、人生に絶望していても明日の朝の新聞記事を読むために、もう一日長らえることができる (James, 1895: 47) し、過酷な労働を強いられていても一日の終わりにコーヒーやビールを飲めるのであれば、それで十分幸福を得ることができる (James, 1899b: 142)。

小さな目的とその達成の連続、小さな期待とその充足の連続こそ我々の人生であって、人生を大局的に捉える視点に立って「そもそもこの人生とは？」と問うべきでない。というのも、そのような視点に立ってしまえば、誰かが常人の成し遂げられない英雄的な目的を果たした場合であってさえ、虚しい問いの連鎖が続いてしまうからである。「さてこの目的を私が立てたのはいったいなぜ？これを果たしたからには、いったい私の残りの人生の意味とは？」。

このように「目的の目的」と次々問うのは、我々の認知能力の「不当な」使用であって、したがって人生の意味をいつまでも問い続けるのは「不当」である。目的に対する問いはあるところで停止すべきである。目的に対する問いは局所的である

べきである。あるいは人生の意味という問いには「局所的な答え」で満足すべきである⁷。

だが「人生の意味」という問いは、様々な問われ方がある。機知を求めて問われる場合もあれば、倦怠感を持って余して問われる場合もある。「哲学的難問」の解決（解消？）をめざして問われる場合もあるし、ジェームズのように、人生の危機の中から切実に問われる場合もある。最後のよな問われ方の場合に、「局所的な答え」ではやはり満足できない。というのも「局所的な答え」は、我々の人生をあまりにも「他人事」として眺めるものであるように思われるから。

「あなたの人生の意味は、あなたの斯く斯くの欲求充足の連続である」という主張と、「サバンナの生き物の人生の意味は捕食の試みと捕食されることからの逃走、その間のつかのまの休息の連続である」という主張とは、大差なく聞こえてしまう⁸。

「地球人は特殊な欲求を持ち、その充足のために生きているようだ」と火星人は推理し、その欲求をリストアップした報告書を書くかもしれない。

火星人が地球人は何のために生きているのかと問うなら、その問いはある存在者の存在様式に関する「認知的・科学的」問いであろう。つまりある認知的情報を得るための問い、科学的・客観的記述を求める問いであろう。我々がネズミと犬の人生はどうやら少し違うようだと思えるなら、これもまた、ある存在者の存在様式に関する「認知的」思考であろう。我々自身を、「認知的」思考の対象として考えることも（生物学や人類学が行っている通り）もちろんできる。だが、「人生の意味」という問いで通常問われているのは、火星人からの観点からの我々の人生ではなく、我々から見た限りの我々の人生である。あるいは私の人生は、あくまでも私にとって意味があるものとして説明されなければならない。「私の人生の意味は無益では？」と切実に思い悩む人が求めているのは、「私に対する科学的記述」ではないのである⁹。

人生の意味を切実に問う人は、人生を「局所的」に捉えたいのではなく、「大局的」に捉えたい。あるいは人生を「断片の集積」として捉えたいのではなく、「統

⁷ ネーゲルの有名な論文「人生の無意味さ (absurdity)」(永井均訳『コウモリであるとはいかなることか』勁草書房, 1989年所収)で論じられるのが、このような立場であったと思われる。もっとも彼が目にするのは、局所的な答え方しかありえない問いをそれでもなお問い続けてしまうということから見えてくる我々の自己理解の仕方の、ある特性ではあるが。

⁸ 生命の躍動を描くはずの、海底に住む生物のドキュメンタリー映画に、ウィギンズはむしろ「互いに食い合う海の怪物」の「生きることそれ自体の追求」以外の何ものでもないような「佗しい」生を見る(大庭健ほか訳『ニーズ・価値・真理』勁草書房, 2014年, 165頁)というが、人間の生も火星人から見ればこれと大差ないだろう。たとえ我々の生が、喰う喰われるを度外視した余暇的関心を余分にもっているとしても。

⁹ ウィリアムズを援用してネーゲルは次のように指摘する。「永遠の相の下という視点は、人生を見るにはとても貧しい視点である」(中村昇ほか訳『どこでもないところからの眺め』春秋社, 2009年, 350頁)。

合されたもの」として、あるいはいわば「物語」として捉えたいのである。だがそのような捉え方に、十分な根拠を見出すことはできるだろうか？

前節で述べた、人生の意味に対するジェームズの（ひとまずの）答えは、「奮闘的な生こそ生きる価値あり」「人生とは数々の困難を一つ一つ乗り越えていくこと」というものだったが、苦悶する人にはそれなりに満足を与えるかもしれないが、それだけでは「局所的答え」の別バージョンでしかない。すなわち我々の人生は、「特定の困難に対する特定の対処という断片的エピソードの集積」でしかない。相変わらず我々の人生は、「断片の集積」でしかない。

ジェームズ自身、この答えはまだ「中途半端な段階 (half-way stage)」であると見る (James, 1895: 51)。「この世には数々の困難がある」というだけではあまりにも「当たり前」の事実、それらが自然の気まぐれとしてあらわれるのみで、当人を苦しめるのに特に理由もない（理不尽である）ということであれば、我々の人生は、忙しくはあっても、岩を運んではまた戻せと命令されているシシュポスと大差ないだろう。

困難や害悪に対する我々の抵抗、我々の戦いは断片的エピソードの単なる集積としてではなく、一つの生として統合されたものとして意味付けられる必要がある。そのためにジェームズが持ち出すのが、「目に見えない世界」あるいは「超自然的世界」なのである。「奮闘的生」が意味あるものとなるには、十分な宗教的基盤が必要、というわけである。

4. 「信じる意志」

「超自然的世界」が存在して、そこで暗躍している見えざる悪しき意志が、計画的に我々に害悪を与えようとしている。この世で気まぐれにあらわれるようにみえる困難に一つ一つ立ち向かう我々の活躍は、実は、かの世界の悪しき意志に対する我々の（仲間と共に行われる）組織的戦いの一環なのである。そのように主張できるなら、なるほど我々は生きる価値ある人生を送っていると言えそうではある。だがこの突飛とも見える主張を、ジェームズはどのように「論証」するのだろうか。

ここでジェームズが持ち出す道具立てが、例の「信じる意志」または「信じる権利」という概念である。この概念は『人生は生きる価値があるか』でも論じられるが、同時期に行われた講演『信じる意志』(James, 1896)で、もちろん主題的に論じられる。そこでジェームズは、信じることによって信念内容が現実化する場合もあること、その場合には、信じることは真偽を探求することに優先してよいというこ

とを主張した。誤解されることも多いこの概念¹⁰だが、信じる意志（もしくは権利）の行使が積極的に主張される本来の信念は、『人生は生きる価値があるか』で論じられるとおり、宗教的信念、とりわけ「目に見えない世界、超自然的世界もまた存在する」という信念、先に述べたとおり人生の意味の宗教的基盤となるはずの信念であった。超自然的世界を信じることによって、超自然的世界が現実化していく、ジェームズはそう論じようというのである。

ところで講演『信じる意志』で詳論された通り、「信じる意志」はどのような信念にも適用できる粗雑な道具というわけではない。それは認知活動によって真偽の探求が可能な信念には、もちろん適用できない。それが適用できるのは、信じることによって行動パターンが組織的に変化するような信念、そして、行動パターンが変化することで世界がまた（その働きかけの結果として）変化するような、そのような信念である。あるいは「見方」というのがより適切かもしれない。世界を「悲観的」に見ることは「悲観的態度」を生み、それが世界を現に「悲観的」にする。悲観的信念は、いわば「現実化」する。「楽観論や悲観論というのは、世界を定義するもの」(James, 1895: 60)であり、我々が世界を経験する際の、いわば「枠組み」を与えるものである。

楽観論や悲観論同様、宗教的信念も、まさしく世界に対するある態度、世界に対するある枠組みを与えるものであるといえる。もちろん「あの世は三つの階層に分かれており」などと具体的にすぎる信念を主張するつもりなのであれば、証拠を示してその真偽を論じなければならないだろうが、「超自然的世界がある」という主張には、そのような具体的内容は含まれない。それが主張するのは「目に見える世界が全てではない」ということにすぎない。「それがどのような世界であれ、目に見えない世界があって、その世界にも、実は我々の人生は関わっている」、そのように信じることで、我々の（目に見える）世界に対する行動パターンが組織的に変わる。つまり世界に対する我々の態度が変わる。そう意味で、ジェームズの言う宗教的信念は、「世界を定義づけるもの」であり、「世界の枠組みを与える」ものである。

では、「超自然的世界が存在する」と信じることで、具体的にどのような結果が生じるのか。ジェームズはここで二段階からなる主張をする。「超自然的世界」を信じることによって、(1) 困苦に挑戦する我々の人生に真剣味が与えられる。そしてそのことによって、(2) 「超自然的世界」そのものが「現実化」する。

¹⁰ 例えばラッセルは『西洋哲学史』（みすず書房、1970年）で、自分が出くわした見知らぬ人について「彼はエベニーザー・ウィルクス・スミスという（珍しい）名を持つ」という信念を「信じる権利」を論じてジェームズを揶揄しているが、もちろんこの信念を信じることと彼がまさしくそのような名であることの間には特別の関係があるはずもない。

まず(1)について。「目に見える世界」での意味を確保するために「目に見えない世界」が導入された。そのために我々の生は、たとえ「目に見える世界」では断片的であろうと、「目に見えない世界」では「全体的まとまり」を与えられる、そのように信じる権利が我々にはある。実際、そのように信じることによって、我々は、次々あらわれる困苦に翻弄されず、その（見かけ上の）理不尽さに氣力を奪われることなく、氣概を持って困苦に挑戦することができるようになる。自分の意志で困苦に挑戦できるようになる。何しろ我々の人生は、そのような挑戦に「値するもの」だから。このように我々の人生は、ますます氣力に満ち、ますます「真剣」なものになる。「人生は実戦」であって「しとうと芝居」ではない。続けることに特に意味のない、「いつでも幕を下ろしていいしろうと芝居」であってはならない (ibid: 61)。

そして我々の挑戦によって、我々の自由意志の行使によって、世界がまた変化しもする、あるいは「作られていく」。世界は「完成品」ではなく、「作られていく」ものである。「この人生が生きる価値があると言えるのは、道徳的観点からしてこの人生は我々の作り出すものだからである」 (ibid)。我々が生きるのは、確定した歴史を値踏みするためでなく、未来を切り開くためである。未来はまだ勝敗は決していない。それを決するのは我々次第である。勝敗の決していない場面で、「芝居」でなく実戦であるような場面で、勝敗に何らかの貢献ができる（と信じる）からこそ、我々の人生は生きる価値がある。ゆえにジェームズは、戦場に間に合わなかった友を断罪するアンリ4世の言葉を彼の人生論の象徴とする。「首をくくれ勇者クリヨン。我々はアーキューズで戦ったが、おまえはそこにいなかった」 (ibid: 62)。

このように、「超自然的世界」を信じることは、我々の人生をますます真剣なものにする。だが、そのことが、どうして「超自然的世界」を「現実化」するのだろうか。このことが主張できない限り、ここでの「信じる意志」は、単なる妄想と区別がつかない。ただの「戦争ごっこ」を「実戦」と信じることはたやすい。人生にどれほど真剣に取り組んだところで、人生の終わりに偽りに気づくのではあまりにも虚しい。（偽りに気づかず死ぬのも、同様に虚しい。）だがジェームズは、この点に関して方向を転じ、「超自然的世界」が存在を、直接実証することを試みようとする。「超自然的世界」は我々の経験の中に、実はあらわれているのである。と。

5. 「超自然的世界」の实在

『何が人生に意義を与えるか』(James, 1899b) およびそれと内容的に関連する同時期の講演『人間におけるある盲目について』(James, 1899a) は、いずれも女子学生対象に行われた講演であり、表向きは、特殊な哲学的論究を避け、より実用的な人生論を説くことが意図されたものである。ジェームズは女子学生たちに、とりわけ「個性を尊敬すること」や「自分と異なる考え方に寛容になること」を説き、「自分も生き他人も生かせという古来の教訓」に注意を促す(James, 1962/1899: vi)。要するに「寛容のすすめ」であり、「多様性の受容」である。だがジェームズは実は、単なる「寛容」のもっと先を目指している。「自分と違う立場がある」ことを単に知るのみならず、自分自身の経験のうちに、直接それを感じとることができる、そのような可能性もあるのだというところまで、ジェームズは論じたいのである。「自分も生き他人も生かせ」、この教訓は「人々がいま理解しているより、宗教的にも哲学的にも、はるかに深い意味がある」(ibid) のである。

だがまず、表向きの人生訓の確認からはじめよう。ジェームズは上記両講演で、「盲目性」という概念を議論する。ある観点に囚われている時に陥りがちな、他の観点から見えるはずのものに対する「盲目性」、あるいは自分の人生において現れている理想に囚われているときに陥りがちな、他人の人生において現れているはずの別の理想に対する「盲目性」である。ジェームズが論じるのはまず、そういう自分の「盲目性」をよくよく自覚すべしという、「寛容のすすめ」であることは間違いない。自分の気づかない多様な価値、多様な理想がある、そのことをよく自覚すべし、というわけである。

例えばジェームズ自身のエピソード。雄大な大自然を旅行中に目にした、突如あらわれた開墾地。ジェームズには当初はそれが（「腫瘍のように」 James, 1899a: 114）醜悪な自然破壊にしか見えなかった。だがそれを開墾した当の人物とまみえたとき突然別の観点がひらめき、この開墾地が、むしろたくましい労働者による汗と勤労とその報いと見えてくる(ibid: 115)。ある生における理想にとらわれると、別の生における理想に「盲目」になる。自分の生の観点から見ると無意味に見える他人の生も、その人の観点から見ると様子も変わってくる。

そしてまた、さまざまな著作に繰り返し登場するジェームズお気に入りの「犬」の比喻。犬は人間の生に、その意味がわからないまま参加している。読書に耽る主人の足元で、主人がなぜ身動きもせず同じところを見つめて何時間も過ごすのかといぶかしむ犬(ibid: 113)。解剖台にくくりつけられてなぜいまこんな残虐行為の犠牲にされるのかと運命を呪う犬(James, 1895: 58)。いかに人間と近いところで人間と共に生を営むのであっても、人間の（より高尚な？）理想などは犬にはどうも理解できるはずもない。このように、我々には理解できない理想をいだけ他人の生がありうる。我々は他人の生の理想に盲目でありうる。

「犬」の比喩はジェームズが目指しているところを暗示している。犬が人間の理想を理解できないように、そして、犬にとっては人間は「より大きな存在」であるように、我々もまた、我々の理解を超えた「より大きな存在」とともに生を営んでいるという可能性があるのではないか。「宇宙においては我々も、我々の図書室にいる犬か猫かのようにであって、本を眺め会話を聞いてはいても、そこからわずかでも意味を見出すことはできないのかもしれない」(『多元論的宇宙』の結論部分, James, 1909: 309)。あるいは、人間の生に対する犬同様、「我々人間も事物のより広大な生 (the wider life of things) の接線」にすぎないのかもしれない。その生が描く曲線の始まり、終わりを知ることはできないものの、一点でかろうじてその生に触れている(『プラグマティズム』結論部分, James, 1978/1907: 143-4)。

解剖台にくくりつけられた犬は、犬にとってはそうみえようとも、決して「理不尽な暴力」にさらされているのでない。むしろ科学や医学の進展という「高尚な」目的に仕えている。犬がそのことをいくらかでも知ることができるなら、「彼のうちなる英雄が宗教的に耐えしのぶだろう」(James, 1895: 58)。その使命を自ら受け入れその運命に勇敢に耐えるならば、(自ら選択する生であるがゆえ)彼の生は(彼にとっても)生きる価値あるものとなる。同様に、我々の生も、理不尽な暴力に翻弄される生では実はなく、「より大きな存在」がかかげる理想の中で意味付けられる生なのではないか。我々の生は「より大きな存在の世界」でこそ報われ、意味付けられる生なのではないか。我々の盲目性ゆえに、我々には「より大きな存在」が見えないだけではないのか。「人間の生において、我々に見えるのは我々の生とそのうちにある犬の生だけである。さらに広大な世界がそれらを包括して存在しているのに、我々にはそれが見えないだけなのかもしれない」(James, 1895: 58)。

この論拠として「我々にはそのように信じる権利がある」と言うのでは、堂々巡りである。ジェームズはむしろ「直接的」証拠を探そうとする。我々はさまざまな極限状況で突発的に奇妙な体験をすることがある。宗教的恍惚や突然の回心、神の声や死者の声、目の前にいない生者の声を聞いたりする。戦場の極限的緊張の中で死の恐怖を超越する高揚感がわきあがる瞬間があるだろうし、悲劇的な災害の中で新たな力がみなぎってくる瞬間もあるだろう。このような特殊な体験において、我々は実は、「超自然的世界」を垣間見ているのであると。

そこでジェームズは、特殊な宗教的経験の数々を文献から収集し、連続講演『宗教的経験の諸相』としてまとめあげたし、催眠や自動書記、多重人格という話題を含む「異常心理時における経験」に関する連続講演も行った¹¹。最終的に講演・著

¹¹ ペリーによれば、1896年ローウェル・インスティテュートで「異常心理」に関する連続講演が行われたが、残念ながら若干のノート以外、原稿や講義録はないという。(Perry: 200, 205-6).

作としてまとまることはなかったものの、「戦闘時における経験」についても『諸相』同様の流儀で、後に精力的に文献調査が開始された¹²。

そのような特殊な体験でなくとも、愛というありふれた現象でさえ (James, 1899b: 130-1)、神秘の世界を開く扉となるかもしれない。愛する相手に没頭していくことで、身体という障壁で隔てられた二つの心が、直接の交流をもち始めるかもしれない。「古来そのままの盲目性という巨大な雲の塊が、我々の心に重くのしかかっている。だがふとした真理の啓示によって、一時的にはあれそこかしこに裂け目ができる」 (ibid: 131)、そのときこそ「我々の心のもっと内側に秘められていたもの」 (ibid) が、他者に共有されるときである。愛は直接の他者理解の可能性を例示するものである。愛するものに対するように「我々は誰でも強く、熱意を持って、そして重要なものとして互いに理解しあうべきである」 (ibid)。

ともかく我々は、他人の心はもとより、自分の心についても通常「盲目」であるが、ジェームズによれば、自分で意識できる心のさらに深い部分に、ふだん意識することのない広大な世界が広がっている。この深部にこそ、「ものごとの本質と交流する我々のもっとも奥深い器官」がある (James, 1895: 62)。

では、「盲目性という雲」が晴れるのはどういうときか？あるいは「真理の啓示」が与えられるときとはどういうときか？

「真理の啓示」の典型はもちろん宗教的啓示や回心である。ジェームズ自身の経験でも、彼が収集した宗教体験でも、激的な迫害に耐え続けたり、宗教的危機に悶絶し悩みぬいたり、強いストレスにさらされながら耐え抜いたりして「臨界点」をあるとき超えたときに、突然にそのような体験は生じることになる (James, 1907: 230)。前述のジェームズの回想を信用するなら、彼は青年期のあるとき「突然に」途方もない恐怖にとらわれ、そこからの回復も、「突然」であった。戦場における経験、災害時における経験も同様である。恐怖や悲嘆に打ちひしがれるままにならず、勇敢に生に向かおうとしたとき、「突然」に「障壁」が崩れる。そのとき「障壁の向こう側」に蓄積されてきたものが一挙に「こちら側」に流入してくる。私の自我は一挙に（突然に）刷新され、人生や世界に向きあう姿勢が一新される。これがジェームズの考える「回心」や「生まれ変わり」のメカニズムである。要するに、困難に出会いながらそれに立ち向かう気概を失わず、真剣に生に向きあい苦闘を続けること、それが我々に、自身や世界を刷新していくような「新たな経験」を開く契機となるのである。

さて、「超自然的世界」を信じることによる帰結は何か。それを信じることによって (1) 前節で述べた通り、困苦に挑戦する我々の人生に真剣味が与えられる。そ

¹² 息子ヘンリーによれば、ジェームズは晩年戦争に関する文献を研究し始め、「好戦主義 (jingoism) の心理学」または「戦闘的経験の諸相」として自ら言及していたという (H. James: II-284)。

してそのことによって、(2)「超自然的な世界」そのものが「現実化」する。というのも、真剣な状況は真剣な生を生み、そのことが「新たな経験」の可能性を開くからである。その「新たな経験」の地平でこそ、自我の狭い殻を超えて他者と直接交流できるようになる。その意味で、我々は「より大きな世界」と合一し、我々の生はより大きな視点のもとで語られることが可能になる。いわば我々の生はより「統合」される。そしてこのことが我々の生をさらに真剣なものし、そのことによってさらに新たな可能性が切り開かれる……。このように、生への向き合い方が、生そのものを現実を高めていくのである。

6. 終わりに

1906年（死の4年前、64歳のとき）、ジェームズはスタンフォード大学に招かれてカルフォルニアに滞在していたが、そのときに偶然にもサンフランシスコを襲った歴史的な大地震に遭遇することになる¹³。これは彼にとって、自身が「特殊な経験」を得る機会をもたらし、また災害時における真剣な生というものを目の当たりにする機会としても貴重であったようだ。突然あらわれた地震は、まるで巨大な生き物がうごめいているような生命力をもってジェームズを圧倒し、彼は恐怖よりむしろ「歓喜」を感じたというし（James, 1906: 210）、また災害後の過酷な状況にも打ちひしがれることなく、すべきことを誠実に淡々とこなす被災者（ibid: 218-9）、自分自身の個人的な災厄を社会全体の災厄の一部と理解して、みなと協力して社会の復興につとめる被災者（ibid: 225）の姿は、ジェームズに「仲間と深くつながりながら共通の敵と戦う」という「真剣な生」の明白な実例を与えた¹⁴。

自分の中の未知なる部分、未知なる潜在能力があることを、劇的に知る機会がある。そういう意味で「超自然的な世界」への扉は、このように実際に開かれているのだとジェームズは確信したに違いない。この地震体験の年に行われた講演『人間のエネルギー』で、彼は人間の潜在能力が、「科学科的探求として組織だったプログラムで」解明されることを期待した。どれほどの高みまで我々は到達可能なのか、

¹³ 次の注で触れる『災害ユートピア』の記載に基づけば、地震は1906年4月18日の早朝に発生、激震に火災が続き、住民の少なくとも半数が家を失う甚大な被害を出した。ジェームズはサンフランシスコから南50数キロのスタンフォード大学に滞在していたが、被災した身内を心配するスタンフォードの同僚に付き添い、ただちに列車でサンフランシスコを訪れ被災の現実を目の当たりにした（H. James, 2008/1920: II-246）。

¹⁴ 災害時のカオスがいかに新たな秩序の創造を持たらすかを論じて、東日本大震災後に話題になったソルニットの『災害ユートピア』（高月園子訳、亜紀書房、2010年）を参照されたい。同書はジェームズの体験したカルフォルニア地震から議論を起している。

そしてこの潜在能力を開くどのような方法があるのか (James, 1907: 236)¹⁵。我々は自分を不当に低く見積もるのに慣れてしまっているが、数々の証拠が示すように、高ぶる感情、極限的状况、自分を鼓舞する理想、そういったものは、自己の深部に隠されていた潜在能力を解放する。ただしそれが単なる思い込みや誇大妄想にすぎないものでないかどうか、実世界でその実効性が証明されるのでなければならない。災害時における復興活動で示される被災者の驚くべき創造力は、そのような証明の一例であろう。我々が理想を掲げ生に真剣に向き合っていくとき、現実には我々の住む世界は刷新されていく。それゆえにこそ、我々の人生は生きるに値するものになるのである。

文献

- James, Henry. (ed.), 1911, *Memories and Studies*, Longmans, Green & Co..
- James, Henry. (ed.), 2008/1920, *The Letters of William James* (Two vols. combined), Cosimo.
- James, 1895, “Is Life Worth Living”, in James, 1956/1897.
- James, 1896, “The Will to Believe”, in James, 1956/1897.
- James, 1899a, “On a Certain Blindness in Human Beings, in James, 1962/1899.
- James, 1899b, “What Makes a Life Significant”, in James, 1962/1899.
- James, 1906, “On Some Mental Effects of the Earthquake, in H. James, 1911.
- James, 1907, “The Power of Men” (or “The Energies of Men”), in H. James, 1911.
- James, 1909, *A Pluralistic Universe*, Longmans, Green & Co.
- James, 1910, “The Moral Equivalent of War, in H. James, 1911.
- James, 1956/1897, *The Will to Believe and Human Immortality*, Dover.
- James, 1962/1899, *Talks to Teachers on Psychology and to Students on Some of Life’s Ideals*, Dover.
- James, 1978/1907 (and 1909), *Pragmatism and The Meaning of Truth*, Harvard Univ. Press.
- James, 1985/1902, *The Varieties of Religious Experience*, Penguin.
- Perry, 1996/1948, *The Thought and Character of William James*, Vanderbilt Univ. Press.

¹⁵ ジェームズのこの展望を具体化したものの一つとして、チクセントミハイの「フロー」論（今村浩明訳『フロー体験』世界思想社, 1996年）や、この流れをくんで現在興隆している「レジリエンス」研究や、「幸福心理学」または「ポジティブ心理学」（例えばジョナサン・ハイトの『しあわせ仮説』（藤沢隆史ほか訳, 新曜社, 2011年））などを挙げることができるかもしれない。あるいはむしろ、これら幸福心理学の思想的ルーツとしてジェームズ哲学を改めて捉え直すという課題が果たされるべきかもしれない。

ロシアにおける通常裁判所の裁判官の選任過程
-裁判官自治と外部統制の相克-
阿曾 正浩

The process of judicial selection of the courts of general jurisdiction in Russia
-the conflict between the autonomy of the judicial community and the external control-
Masahiro ASO

Abstract

This article attempts to clarify the process of judicial selection of the courts of general jurisdiction at regions and districts in Russian Federation. It is focused to the conflict between the autonomy of the judicial community and the external control on this process of judicial selection. Especially it is investigated to the relation between Judicial Qualifications Collegia of judges at regions and chairpersons of courts at regions or districts, and the conflict between Federation and federation subjects.

This article is composed with the following three parts. The first part is concerned with the relation between the establishment of the judicial self-government and the interference of district powers at the Yeltsin administration period. The second part is concerned with the relation between the revision of the judicial self-government and the strengthening of President power at the Putin administration period. The third part is concerned with the process of judicial selection by Examination Committees, Judicial Qualifications Collegia and President Administration. In conclusion it is pointed out that on the process of judicial selection of the courts of general jurisdiction, the self-control of the judicial community is inially respected, but gradually the influence of President power is strengthened, and the unofficial influence of governors at regions and chairpersons of courts at regions or districts is still remainig.

はじめに

ペレストロイカ前のソヴィエト連邦では、基層の人民裁判所の裁判官は住民の直接選挙によって、上級の裁判官は同級のソヴィエトという権力機関の選挙によって、5年の任期で選出されていた。裁判所は、ソ連共産党のノメンクラトゥーラ制とソヴィエト制の二重の統制の下にあり、人事と予算の両面で地元権力に従属し、憲法上規定されていた「裁判官の独立」は有名無実化していた。ペレストロイカ期には、裁判官の地元権力への従属を解消するために、同級ではなく上級のソヴィエトによる選挙に変え、裁判官の身分保障を

* 本稿は、「科学研究費補助金・基盤研究 (A) 「中国、ベトナム、ロシアおよび中央アジア諸国の裁判統制制度に関する比較総合研究」 (研究代表者・杉浦一孝) の補助金を受けて行った研究の成果の一部である。

強化するために、任期を10年に延ばした。また、党とソヴィエトが裁判所を統制するシステムを前提にしつつも、ある程度裁判官の「自治」を認める制度も導入された。

体制転換後のロシア連邦では、権力分立を前提に、司法行政を完全な裁判官自治に委ね、裁判官の人事も選挙制から任命制に変えて任期のない終身制にすることで、裁判官の独立を実現しようとした。しかし、この裁判官の自治と身分保障は直ちに困難に直面することになった。

これまで、日本でも、ロシアの司法改革の到達点と問題点が明らかにされてきた¹。本稿では、ロシアにおける通常裁判所の州レベルと地区レベルの裁判所の裁判官の選任過程を主要な対象とし、その過程に働く裁判官共同体の自己統制の力と外部から統制しようとする力との相克という視点から、ロシアの裁判官人事の一端を明らかにしたい。裁判官共同体としては、人事を担当する裁判官資格審査会と各裁判所の所長との関係が重要になる。また、連邦制国家であるロシアでは、裁判官の選出や裁判予算をめぐる、連邦と連邦構成主体との対立も焦点となる。

一 裁判官自治の成立と地方権力：エリツィン政権期の司法改革

1 裁判官自治の成立：裁判官地位法

(1) 司法権の独立と裁判官自治

1992年6月、裁判官の地位に関する法律（裁判官地位法）²が制定され、司法分野でも体制転換が本格化した。この法律により、ついに司法権の独立が法律上に明記され、裁判官の独立と裁判官自治が法制化された。また、司法行政の主体を司法省から裁判官自身へと転換するため、裁判官集団の自治組織が創設された。すなわち、連邦レベルの全ロシア裁判官大会とこれにより選出される連邦裁判官評議会、連邦最高裁判所の裁判官集会と最高仲裁裁判所の裁判官集会、連邦構成主体レベルの通常裁判所、軍裁判所、仲裁裁判所の各裁判官大会（または協議会）とこれらにより選出される裁判官評議会が設置されたので

¹ 杉浦一孝「ロシア連邦における司法改革と『司法権の独立』概念の承認」『名古屋大学法政論集』第149号、1993年。杉浦一孝「司法機関の組織原理の転換とその再編」藤田勇・杉浦一孝編『体制転換期ロシアの法改革』法律文化社、1998年。森下敏男「現代ロシアの司法制度改革」『神戸法学年報』第17号、2001年。森下敏男「プーチン政権下の司法制度の展開」『神戸法学年報』第22号、2006年。小森田秋夫「ロシアにおける裁判の独立—裁判官自治と裁判官の身分保障の視覚から—」『社会体制と法』第8号、2007年。小森田秋夫「変貌するロシアの司法制度（その1）～（その3）」『ロシア・ユーラシア経済』第937号、2010年；『ロシア・ユーラシアの経済と社会』第949号、2011年；同誌第960号、2012年。

² Всесоюзный Съезд Народных Депутатов Российской Федерации и Верховного Совета Российской Федерации, 1992, No. 30, ст. 1792. 以下ではこの法令集をВСНД и ВС РФと略す。

ある。これらの機関は、裁判実務と法令の改善に関する問題を審議し、裁判所の活動と裁判官の地位に関する法令に意見を述べ、裁判所の活動に関する当面の重要問題を審議することになっている。さらに、裁判官の人事を扱う機関として、連邦レベルの最高裁判官資格審査会、連邦最高裁判所の裁判官資格審査会と最高仲裁裁判所の裁判官資格審査会、連邦構成主体レベルの通常裁判所、軍裁判所、仲裁裁判所の各裁判官資格審査会が創設された。これらの機関には、裁判官の候補者の選抜、裁判官の職務の停止や終了、裁判官の資格試験の実施、裁判官の資格等級の授与など、裁判官の身分に関する重要事項を決定する権限がある。

93年5月には、裁判官資格審査会の権限や組織を定めた裁判官資格審査会規程³が、ロシア最高会議で承認された。連邦の最高裁判官資格審査会は全ロシア裁判官大会で、連邦最高裁判所の裁判官資格審査会と最高仲裁裁判所の裁判官資格審査会は各裁判所の裁判官集会で、連邦構成主体の通常裁判所、軍裁判所、仲裁裁判所の各裁判官資格審査会は各裁判官大会（または協議会）で、それぞれ秘密投票で選出される。任期は3年である。ただし、最高資格審査会には、最高裁判所と最高仲裁裁判所の長官と副長官は選出されず、連邦構成主体レベル（以下では州級と略すことがある）の裁判所の各裁判官資格審査会には、州級の裁判所の所長と副所長は選出されないことになっている。これは、裁判所の長官や副長官（または所長や副所長）が裁判官人事に直接関与しないようにするための措置であろう。しかし、この禁止対象から、地区（市）裁判所と軍裁判所の所長は除かれている。このため、1990年代のロシアの司法改革を検討した、ソロモンとフォーガルソングによると、州級の資格審査会のメンバーは、「典型的には年長の裁判官（主に地区裁判所の所長と上級裁判所〔州級裁判所〕からの裁判官）によって委員が配置される」⁴という構成になっていた。地区裁判所の所長が資格審査会の構成員であることが、後に問題となる。

これらの機関は、裁判官自治の機関であるから、当然その構成員はすべて裁判官であり、外部の者が関与することは想定されていなかった。この点について、小森田氏は、ロシアの裁判官共同体システムは「裁判官自治のシステムとしての完結性と包括性が高い」が、「外部との関係において形式上は自律性が高い反面、内部においては官僚機構化する可能性をはらんでいる」⁵と指摘していた。後に、この完結性と自律性が、批判の対象となる。

(2) 裁判官の独立と身分保障の強化

裁判官地位法では、裁判官の任期制を廃止し、終身制に変えた。これにより、地方の選出機関からの定期的な圧力を受けなくなることが期待された。また、裁判官の不可侵性も強化され、物質的・社会的保障も法律の文言上は充実したものになった。

しかし、93年4月の裁判官地位法の改正⁶で、治安判事、地区裁判所と軍裁判所の裁判

³ ВСНД и ВС РФ, 1993, No. 24, ст. 856.

⁴ Peter H. Solomon Jr., Todd S. Foglesong, *Courts and Transition in Russia : The Challenge of Judicial Reform*, Westview Press, 2000, p. 55.

⁵ 小森田 (2007) 、4頁。

⁶ ВСНД и ВС РФ, 1993, No. 17, ст. 606.

官には初任に5年の任期がつけられ、再任は任期なしで選出されることになった。この背景の一つに、終身制になったことに乗じて、「裁判官が権力を濫用したり、賄賂を取ったり等の腐敗した現象が見られる」⁷こともあったと思われる。この試用期間は、95年6月の裁判官地位法の改正⁸で、初任は3年に短縮されることになった（2009年12月には初任の任期は廃止されることになる）。

(3)裁判官の選任手続き：選挙制から任命制へ

地区裁判所の裁判官になる資格は、25才に達し、高等法学教育を受け、5年以上の法律専門職の経歴があり、その地位を毀損する行為を行なったことがなく、資格試験に合格し、裁判官資格審査会の推薦を受けた、ロシア市民である。州級裁判所の裁判官の場合は、30才以上で10年以上の法律専門職の経歴があるという条件に引上げられる。法律職には、国家と地方の公務員、企業の法務職、高等専門学校や大学・大学院の法学系の教員や研究者、弁護士、公証人などが含まれる。

ロシアでは、全国統一で一斉に実施される裁判官の資格試験は行われておらず、欠員が出るたびにその都度補充される仕組みになっていた。92年の裁判官地位法5条によると、裁判官職への候補者の選抜手続きは、次のように行なわれる。試験は、裁判官資格審査会によって承認される試験委員会によって行なわれる。合格者は、資格審査会に裁判官職への推薦状の発行を申請する。資格審査会は、推薦または推薦拒否の結論を欠員の出た裁判所の所長に提出する。裁判所の所長がこの結論に不同意の場合、資格審査会に審査が差し戻される。資格審査会が再度結論を肯定した場合、候補者は、該当する人民代議員大会の審査に付される。最後の一文は、93年憲法による統治機構の再編を経て、95年6月の裁判官地位法の改正で、「裁判官資格審査会が再度結論を肯定した場合、候補者は、該当する裁判所の所長によって、所定の手続きでの更なる審査のために提案される」と変更された。この改正で、裁判官人事への関与が地方議会から裁判所長に移った。

次に、裁判官への権限付与手続きへと移る。92年の裁判官地位法6条では、裁判官の選出は、まだ議会による選挙制であった。連邦最高裁判所と州級裁判所の裁判官は、連邦最高裁判所長官の提案に基づいて、連邦最高会議によって選出された。地区裁判所の裁判官は、州級裁判所の所長の提案に基づいて、連邦構成主体の人民代議員大会によって選出された。

これを変えたのが93年憲法であり、初めて連邦大統領による任命制になり、その後95年6月の裁判官地位法の改正でも任命制が確認された。これにより、次のようになった。通常裁判所の州級および地区の裁判所の裁判官は、該当する連邦構成主体の立法機関（代表機関）の意見を考慮に入れた、連邦最高裁判所長官の提案に基づき、連邦大統領によって任命される。大統領が任命を拒否する場合、その旨を該当する裁判所の所長に通知する。

⁷ 森下敏男「序論：現代ロシアの司法制度改革」『ロシアにおける司法制度改革の動向（平成13年度外務省委託研究報告書）』日本国際問題研究所、2002年、3頁。

⁸ Собрание Законодательства Российской Федерации, 1995, No. 26, ст. 2399. 以下ではこの法令集をСЗРФと略す。

ここで注意しておきたいのは、欠員の出た裁判所の所長が資格審査会の推薦した候補者に対して拒否権を持っていること、連邦構成主体の議会に発言権があることである。裁判所の所長は裁判官共同体の構成員ではあるが、所長の公式の権限や非公式な影響力が大きくなりすぎるとは、裁判官自治を内側から掘り崩す恐れが出てくる。また、連邦構成主体が、公式の権限であれ、非公式の影響力行使であれ、その力が大きくなれば、それは裁判官自治への外部からの脅威となる。

2 裁判所をめぐる連邦と連邦構成主体の対立

(1) 裁判官の任命をめぐる対立

連邦制国家のロシアには、連邦と連邦構成主体との間に管轄の区分という複雑な問題がある。93年憲法では、連邦の管轄事項、連邦と連邦構成主体との共同管轄事項を列挙し、それら以外を連邦構成主体の管轄事項とすると明記している。裁判に関して、裁判所構成は連邦の管轄事項、裁判機関の幹部職員は共同管轄事項としている。前述したように、連邦憲法の制定と裁判官地位法の改正で、裁判官の選出は地方議会による選挙制から連邦大統領による任命制に変わった。しかし、ロシアの裁判制度と連邦主義との関係を検討した、トロチェフとソロモンによると、いくつかの連邦構成主体の指導者たちは、連邦大統領による裁判官任命制度の受け入れを拒否し、自分たちで裁判官を任命し続け、これらの実務を正統化する共和国の法律や憲法を採択することさえしていたという⁹。

このような連邦構成主体の態度に対して、連邦憲法裁判所は、一貫して連邦の法秩序を守る立場を取っていた。カバルディノ・バルカル共和国の裁判官の地位に関する法律に関して、憲法裁判所は、共和国の法律が連邦の憲法と裁判官地位法に反しているため、共和国法を無効とする判決を下した¹⁰。また、憲法裁判所は、チタ州の憲章基本法に関する審査で、裁判官地位法6条3項の「連邦構成主体の立法機関（代表機関）の意見を考慮に入れる」という文言が、その同意を意味するわけではないと強調し、さらに、「現存する司法制度は統一した司法制度である、なぜなら連邦構成主体の独立した司法制度を想定していないからである」と判断した¹¹。

(2) 裁判所の財政をめぐる混乱

一部の連邦構成主体が強気に出たのは、「連邦主義」という独自の考えに基づくものであった¹²。しかし、それとは別の事情で、連邦構成主体や地方自治体の首長や議会が、同級

⁹ Alexei Trochef, Peter H. Solomon Jr., Courts and Federalism in Putin's Russia, in P. Reddaway, R. W. Orttung (eds.), The Dynamics of Russian Politics : Putin's Reform of Federal-regional Relations, Vol. 2, Rowman & Littlefield Pub Inc , 2005, p. 93.

¹⁰ Постановление Конституционного Суда РФ (30.09.1993), 18-П/1993.

¹¹ СЗ РФ, 1996, No. 7, ст. 700.

¹² 小森田 (2011) 、5-6 頁。

の連邦裁判所の人事に関与してくることが、しばしばあった。その背景には、裁判所の財政に関して、連邦側に弱みがあったからである。93年憲法124条では、裁判所の財政は、連邦予算のみから行なわれ、完全に独立した裁判の遂行の可能性を保障しなければならないと定めていた。しかし、これは実行されていなかった。

ソロモンとフォーガルソングによると、当時のロシアの裁判所の財政状況は次のようであったという。財務省は、裁判所に配分される財源をしばしば削減し、そのため裁判所は、もともと不十分だった連邦予算よりもさらに少ない金額しか受け取っていなかった。

「1996年と1997年には、たいていの裁判所は、給与だけを賄える財源しか持っておらず、補修、自動車、ガスのことは言うまでもなく、紙、切手、電話、暖房、電気への支払い分が実際には残っていなかった。…アドゥイグ共和国では、〔共和国〕最高裁判所がその住所にとどまることができなくなり、空きスペースを公衆浴場の敷地に賃貸することを余儀なくされた。多くの場所で、大いに必要とされていた新しい裁判所の建設が止まっていた」¹³。

このため、裁判官の生活も厳しいものだった。「1996年初めのデータによると、およそ3600名の裁判官（全体の4分の1以上）は、共同住宅や友人と共に住んでおり、半分の裁判官は家に電話がなかった。法律で保障された特典を長く待っている間に、幾人かの裁判官は、地方当局に従属し、圧力にさらされたままであった」¹⁴。エリツィン政権期には、裁判所の活動も、裁判官の生活さえも危機に瀕していた。

(3) 裁判所の財政危機と地方権力

このような状況で、裁判所に財政支援をしてくれたのは、主に地元権力であった。「モスクワ市では、ルシコフ市長が巨大な額を定期的に寄贈し（1998年には4200万ルーブル、1999年からは市の裁判所によって審理された事件の数に支援水準を連動すると提案した）、サントペテルブルク市では、ヴラジーミル・ヤーコヴレフ〔市長〕が1997年に裁判所の資金を劇的に増大した。…ニジェゴロド州の裁判所は、給与以外の支出の20%から82%の間で、地方予算から資金を受け取っていた」¹⁵。

ソロモンとフォーガルソングは、当時の裁判所の状況を裁判官へのアンケート調査からも得ていた。1997年の春から秋にかけて、合同プロジェクト「ロシア裁判制度の改革」の計画の一部として、ロシア全土の裁判官にアンケート調査が行われた。調査は、2000名分の調査表を配布し、321名から回答を得たものである。回答者の約4分の1は地区裁判所の所長、およそ20名が州級裁判所の裁判官で、残りは地区裁判所の裁判官である。このアンケート結果から見えてくるのは、次のような構図であった。58.1%の裁判所が、主として裁判所側の申し出によって、市や州の権力機関から、日常の活動に必要な物品や経費（紙や郵便料金、公共料金や賃借料）を負担してもらっていた。このうち、支援を受けている裁判所では、55.3%の裁判官が権力機関に対して義務感を持ち、52.6%の裁判官が権力機関から何かを期待されていると感じ、実際に事件解決の16.4%には許し難い要求

¹³ Solomon, Foglesong (2000), p. 38.

¹⁴ *ibid.*, p. 37.

¹⁵ *ibid.*, p. 39.

(недопустимое требование)があった。また、15.3%の裁判所は、企業などからも支援を受けていた（これは公的な機関の負担でないだけに、許し難い要求が多発したのではないかと想像されるが、そのようなデータは残念ながら示されていない）。このような外部資金の調達も、ペレストロイカ前からも見られたが、1995年以降に急増していた¹⁶。

こうした状況を、もちろん最高裁判所も認識していた。最高裁判所刑事部は、「刑事事件の審理期間の遵守に関する裁判実務概観」¹⁷において、次のように指摘していた。「多くの裁判所は、郵便費、出張者の支払い、人民参審員・弁護士・鑑定人・証人・被害者の労働の支払いのための資金を持っていない。この結果、裁判所は、時には長期間に渡って、その活動を停止すること、そして資金の探索に従事することを強いられている。このために、許される手段も、望ましくない手段も、使われている。ノチタ州裁判所は、自らの活動を保障するため、非常手段を発動した：財政規律に違反して、労働支払いファンドから現金を借用し、これに対して、監査機関によって、2億ルーブルの罰金に『処せられた』。ノカリニングラード市レニングラード地区裁判所では、次の規則が有効である：もし被害者または勾留されている被告人の家族が、裁判所に郵便の封筒と切手を提供するならば、訴訟は審理が開始される」。時には被害者が訴訟文書の発送のための郵便費を負担しないと、審理が開始されないのである。同様の事例の紹介をさらに続けた上で、次のように警告していた。「連邦予算から裁判所への資金供給が、極度に低い水準で行われ、この財源が実際に使い切られる限り、裁判所長たちは、地方行政長官たちに資金の割当を訴えることを強いられている。通例、このような資金は提供される。たとえごくわずかな少額とはいえ、地方権力の影響のために、司法権力の独立性の喪失の危険が生じている」。

この危険性について、ソロモンとフォーガルスンは、次のように指摘している。「長い目で見れば、地方の資金源への裁判所の継続的な依存は、司法の独立への潜在的な脅威を確かに意味していた。結局、地方の資金は、無規制で、完全に自由裁量で、あらゆる種類の期待と暗黙の理解にドアを開いた。…こうして、また、地方〔市など〕および地域〔州など〕の政府による裁判所への資金供給は、裁判官の任命権を含む、裁判所のより大きな統制を当然視する、連邦構成主体の政治指導者の野心を満足させているようであった」¹⁸。

連邦側から見れば、連邦の裁判所が、少なくない地方政府に予算面で浸食され、いくつかの地方政府からは人事でも侵害されていたと映っていたであろう。しかし、当の裁判所にしてみれば、金も満足に出来ない連邦よりも、何かと便宜を図ってくれる地元権力は心強い存在に映っていたかもしれない。

3 裁判所の所長の権力と裁判官の腐敗

(1) 裁判所の所長の権力

ロシアの裁判所では、所長の権力が大きすぎるものがしばしば問題にされる。この点に

¹⁶ *ibid.*, pp. 209-210.

¹⁷ Бюллетень Верховного Суда РФ, 1998, No. 2.

¹⁸ Solomon Jr., Fogelsong (2000), p. 40.

ついで、小森田氏は、プーチン政権期のモスクワ市裁判所の懲戒事例を紹介した上で、所長の権力の制度上の根拠として、次のものを指摘していた。①所長の審級上の地位と権限、②所長による事件の配分、③所長による裁判官の資格認定に関する評価書の作成、④住宅など物質的利益の配分における所長の影響力の行使、⑤裁判官の人事に対する所長の発言権である¹⁹。これは、ロシアの別の時期の別の地域の別の審級の裁判所にも妥当する、ロシアの裁判所に共通の問題と言ってよいであろう。

このような所長の公式の権限と非公式な影響力により生み出される権力に、他の裁判官は抵抗し難かったであろう。ソロモンとフォーガルソングは、所長と裁判官との関係を示す興味深い事実を指摘している。「驚くべきことではないが、裁判官は、自分たちの所長を、『雇用者 (работодатель)』、『ボス (шеф)』、『稼ぎ手 (добытчик)』、『主人 (хозяин)』と評していた²⁰。ここには、裁判官の独立とはおよそかけ離れた世界が広がっている。「今なお、政治的現実が示していることは、所長が地方政府から一定の恩恵を引き出すことに直接関与しなければならないこと、司法行政の成功が裁判所長と外の役人との間の関係の質に依存しているということである」²¹。裁判所長には、本来する必要のない仕事をしなければならない現実があった。

(2) 裁判官の腐敗

他方で、ロシアでは、裁判官の質の低さもしばしば問題となる。最上級の裁判所の裁判官は、ロシアのエリートの一部を構成しているであろうが、地区裁判所の裁判官となると、事情は異なっていたようである。「ロシアの裁判官は、いまなおエリートではない。…〔地区〕裁判所は、上位の大学の首位の法学部から超一流の法律家を引きつけているわけではないため、多くの『新しい』裁判官は、前警察官、退職裁判官、検察庁や弁護士事務所で職を得られなかった法律家のランクからやってくる。…典型的な裁判官は、ある最高裁判所の報告によると、いまや通信コースか夜間学校の法学士を持った、中年女性である」²²ということになる。法律の知識だけでなく、職業倫理にも乏しい者が裁判官になる状況では、裁判官の腐敗を防ぐのは困難であっただろう。ロシアで、裁判官の腐敗とは、贈収賄だけでなく、権力への従属をも意味する。

エリツィン政権期には、裁判官自治を実現する仕組みは一応作られたが、裁判官自治の下で公正な裁判が実現されていたとは言い難い状況が一部にはあった。エリツィン政権期における公正な裁判を阻害する要因としては、①地方権力からの介入、②裁判所長の大きすぎる権力、③裁判官の腐敗をあげることができるであろう。しかも、この3つの要因は、相互に補完し合っていたであろう。貧困な裁判予算のため、裁判官の給与さえ遅配、時には欠配していた状況では、地方行政府や有力企業家からの「支援」は、さぞかし魅力的に見えたであろう。また、このような「支援」を調達できる裁判所の所長は、「有能な」所長

¹⁹ 小森田 (2007)、14-16 頁。

²⁰ Solomon Jr., Fogelsong (2000), p. 48.

²¹ *ibid.*, pp. 48-49.

²² *ibid.*, pp. 96-97.

のように思えたかもしれない。このような「支援」を受けた裁判所が、支援者を訴訟当事者とするような事件で、公正な裁判を貫けたらどうか。また、遅配・欠配される給与をあてにできない裁判官の中には、自ら金を稼ぐため、訴訟当事者から賄賂を受け取る者もいたであろう。裁判官職への推薦に所長が大きな裁量を発揮できた状況では、初めから所長に賄賂を贈って裁判官になり、任官後は元を取るため、せっせと汚職に励んだ者もいたかもしれない。事件の配分は所長の裁量だったので、多額の賄賂を取れる事件を腐敗した裁判官に優先的に回し、見返りに賄賂の一部を上納させるような腐敗した所長もいたかもしれない²³。このような状況でも、金にも権力にもなびかない良心的な裁判官は、腐敗した所長から疎まれ、懲戒の提案権を持っていた所長によって、退職、時には解任に追い込まれた者もいたであろう。このような不正があると知りながら、所長への恐怖心から、あるいは膨大な事件の処理に追われて、見て見ぬ振りをする多くの裁判官がいたであろう²⁴。

4 裁判所制度をめぐる妥協：裁判システム法と司法行政局の創設

(1) 裁判システム法

裁判所をめぐる連邦と連邦構成主体との対立をいつまでも放置しておくわけにはいかなかった。そこで、連邦側は、いくつかの連邦構成主体との政治的妥協に乗り出した。エリツィン大統領は、1994年に、タタールスタン共和国やバシコルトスタン共和国と連邦との間で個別に相互条約に署名し、裁判官の任命を共同管轄事項と位置づけ、裁判官の選出において連邦構成主体に一定の役割を許可した²⁵。そして、この政治的妥協を盛り込んだ法律が制定されることになる。

1996年12月、裁判制度を整備した裁判システム法が制定された²⁶。この法律は、連邦が連邦構成主体の側に譲歩した点、裁判所の所長を統制する点、裁判官自治を強化した点が含まれていた。同法4条で、連邦の裁判所は、連邦憲法裁判所、通常裁判所（最高、州級、地区）、仲裁裁判所（最高、連邦管区、州級）であり、連邦構成主体の裁判所は、連邦構成主体憲法（憲章）裁判所と治安裁判所であり、それら全体で連邦裁判システムを構成

²³ ソロモンとフォーガルソングは、「所長が、その信頼性と傾向をよく知っている裁判官に事件を配分することができるという事実は、『裁判官ショッピング (judge shopping)』のロシア方式に関する疑惑や主張さえも生み出している」(ibid., p. 48.) と指摘している。

「裁判官ショッピング」とは、訴訟当事者側が自分に有利な判決を出してくれそうな裁判官を物色するというアメリカでの経験を意味すると思われるが、ロシアではこれを所長がするというのである。この箇所の注では、「所長がマフィアの事件を寛大で知られている裁判官たちに任せているという、ある裁判官の不満」にも言及している (ibid., p. 61.)。

²⁴ 以上のことは、本来根拠をあげて論証すべきであるが、今はその余裕がないため、筆者の印象論として記述した。ただ、このように推測できる断片的な事実は指摘されているし、このような話しをロシアの裁判官や弁護士から聞いたことがある。

²⁵ Trochef, Solomon (2005), p. 93.

²⁶ C3 PΦ, 1997, No. 1, cr. 1.

すると明確にした。次に、13条6項の裁判官の権限付与手続きは、次のような規定となった。州級裁判所の裁判官と地区裁判所の裁判官（所長と副所長を含む）は、州級資格審査会の結論に基づいた、かつ該当する連邦構成主体の立法（代表）機関の同意を得た、連邦最高裁長官の提案により、連邦大統領が任命する。州級裁判所の所長と副所長は、最高資格審査会の結論に基づいた、かつ該当する連邦構成主体の立法（代表）機関の同意を得た、連邦最高裁長官の提案により、連邦大統領が任命する。

連邦構成主体の議会の「意見を考慮に入れる」ことから「同意を得る」ことに変更することで、連邦構成主体の議会の発言権がより強くなった。また、地区と州の裁判所の所長と副所長の選任手続きを新たに定めたことは、彼らに対する統制を強めようという意図であろう。さらに、裁判システム法31条では、通常裁判所の財政的・組織的基盤を強化するために、最高裁判所付置司法行政局を創設することが定められていた。これには、財政における連邦構成主体の影響を廃し、裁判所の独立性を強化する狙いがあった。

(2)最高裁判所付置司法行政局

裁判システム法31条に基づき、1998年1月、連邦最高裁判所付置司法行政局（Судебный департамент）に関する法律が制定された²⁷。最高資格審査会が裁判官の人事を担当するのに対して、司法行政局は、裁判所関連予算など人事を除く司法行政全般を担う機関として位置づけられた。しかし、資格審査会が裁判官だけで構成される組織であったのに対して、司法行政局は弁護士など裁判官以外の法学教育修了者から構成される組織である²⁸。つまり、この時点で、司法行政に関する裁判官自治の完結性は崩れていることになる。しかし、司法行政局が、旧司法省の統制から脱し、また地方権力から裁判所財政の自律性を確保しうる組織であるという点では、裁判官自治の基礎となりうる組織と言ってよいであろう。なお、司法行政局の下部組織として、連邦構成主体ごとに管理局（または部）が設置された。連邦総局長は、連邦裁判官評議会の同意を得て連邦最高裁長官が任免し、連邦構成主体の管理局長は、総局長が任免する。

この裁判システム法に対して、直ちにいくつかの連邦構成主体から違憲の申立が出された。1998年3月、連邦憲法裁判所は、「単一の統一された連邦の裁判所制度を確立した本法は、当裁判所が単一の連邦制度のために規定された」と解釈してきた憲法諸規定を再言した²⁹として、合憲と判断した²⁹。

また、1999年2月に、裁判所資金提供法が制定され、裁判所の資金提供においてあらゆる地方の関与を排除し、「ロシア連邦の裁判所は、連邦予算だけから、財源を受けなければならない」と改めて定めた³⁰。ところが、裁判官地位法19条3項（裁判官の物質的保障）には、地方政府は、裁判官の住宅を、順番外で6ヶ月以内に提供しなければならない（後に連邦予算から地方に補償する）とか、地方政府の負担で、家庭用電話の設置、学齢前児

²⁷ СЗ РФ, 1998, No. 2, ст. 223.

²⁸ 小森田（2010）、20-21頁。

²⁹ СЗ РФ, 1998, No. 18, ст. 2062.

³⁰ СЗ РФ, 1999, No. 7, ст. 877.

童施設（幼稚園や保育園）への入学の問題を、3ヶ月以内に解決しなければならないという規定があった。この規定が憲法124条（裁判所の財政）に反するとして、ヴォルゴグラード市が連邦憲法裁判所に申立てたが、憲法裁判所はこれを認めなかった³¹。

なお、プーチン政権期になると、「司法行政局総局長の候補者は、任命前に大統領府と非公式に交渉される」³²とか、「司法行政局総局長は、連邦最高裁判所長官と連邦裁判官評議会の同意を得て、連邦大統領によって、職務に任命され、職務から解任される」³³というのが実態であるという指摘もあるように、実際には大統領の影響力が行使されるようになる。

5 裁判官自治への批判

州の裁判官資格審査会のメンバーに、州の裁判所の所長と副所長はなれなかったが、地区裁判所の所長はなれた。このため、資格審査会における地区裁判所の所長の発言力が大きくなっていった。この状況では、州裁判所の所長が、問題のある地区裁判所の裁判官の解任を州の資格審査会に提案しても、当の地区裁判所の所長が問題の裁判官を擁護すれば、他の地区裁判所の所長もそれに同調し、結局提案は否決されるということが起こりえた。このような現象に対しては、「縁故主義 (nepotism)」、「同調主義 (unionism)」あるいは「擁護主義 (protectionist)」組織という批判が浴びせられるようになった³⁴。裁判官自治の組織としての資格審査会を裁判官だけで構成していた完結性を、職業集団の閉鎖性として否定的に見るようになったのである。

裁判官の独立や公正な裁判に対する評価は、社会からも国家からも依然として低いままであった。その不満は、やがて裁判官自治にも向けられることになった。例えば、ロシアの人権団体「モスクワ・ヘルシンキ・グループ」(リュドミラ・アレクセエヴァ代表)の委託で作成された報告書「ロシア連邦における司法の独立性と効率性の向上における社会代表の役割」(「社会代表」報告書)では、次のように指摘されていた。90年代前半の「ロシアは、独立した裁判官による公正な法廷審理に対する権利の保障を法令により公式に確保することが、実際には実現できなかった。／その後数年間、裁判官の独立を強化する措置が国家によって採用されたにもかかわらず、わが国で形成された実務がしばしば証明しているのは、個々の裁判官が地方権力および上級裁判所指導部に現実に従属しているという事実である」。その上で、「裁判官共同体の閉鎖性、権力構造への現実の従属の状況において必要なのは、裁判官職への候補者の選抜および裁判官への責任追及手続きに対する現実的、実際の、客観的な社会統制である」³⁵としている。また、ロシアの「人権研究所」(セ

³¹ Постановление Конституционного Суда РФ (09.04.2003), 132-О/2003.

³² Судьи Ленобласти отклонили кандидатуру Кремля на пост начальника судебного департамента, 2 ноября 2006, Коммерсант ru. Санкт-Петербург.
<http://www.kommersant.ru/doc/718601>

³³ А. М. Тарасов, Президентский контроль, с. 2. <http://www.nabo.nm.ru/file/71.doc>

³⁴ Solomon, Fogelson (2000), pp. 55-56.

³⁵ Роль представителей общественности в повышении независимости и

ルゲイ・コヴァリョフ代表)の機関誌『ロシア人権ビュレティン』(年刊)に掲載されたある論文(『人権ビュレティン』誌論文)では、次のように指摘している。「裁判官のセルゲイ・パーシン、ヴラジミール・ミローノフ(モスクワ市)、エレナ・ラスケーヴィッチ(モスクワ州ノギンスキー地区)、その他の裁判官-先進的で、誠実で、教養のある裁判官-の歴史は、どのように資格審査会が機能しているかを、示している。ずっと前に明らかになったのは、審査会の法的、憲法的外観を得られるのが、二つの必要条件の下であるということである。第一に、審査会に、裁判官だけがいるということはあってはならない、すなわち、その活動を透明に行うべきである。第二に、裁判官に対する事件の審理は、[通常の]裁判と同様になるべきであり、立証性、根拠性、公開性の手続き的メカニズムを備えるべきである」³⁶。これらの見解は、ロシアで裁判官自治の理念の下に制度を設計し運営しても裁判官の独立や公正な裁判は実現できず、もはや裁判官自治の完結性と自律性に期待できないので、外部からの統制-国家ではなく社会からの統制を主張する立場である。

一方、国家の側も裁判の独立の実態に否定的であった。大統領付置司法改革評議会議長セルゲイ・ヴィーツィンは、すでに1996年10月9日の会合で、裁判官資格審査会に「社会代表」を就任させることを提案していたという³⁷。この決定的な転機になったのは、2000年11月27日に始まった第5回全ロシア裁判官大会であった。この時の模様を、先の『人権ビュレティン』誌論文は、次のように描いている。「人権全権代表オレーグ・ミローノフが、2000年秋に、定期の裁判官大会で、資格審査会の構成に社会の代表を加えることを提案したとき、[人々は]この提案を口笛で非難した。同じアイデアが大統領の側から照射され始めたとき、最高裁判所では、合意に達せざるを得なくなることを理解し、そして合意に達した」³⁸。裁判官たちに引導を渡したプーチン大統領は、次のように警告していた。「司法権の独立が裁判官の個人的な独立に変えられてはならない。この3年半の間に、資格審査会によって通常裁判所の316人の裁判官の権限が停止[解任]された。理由は知られている：訴訟文書の偽造、事件審理期間の根拠のない引き延ばし、問題の審理に際しての先入観である。…これらの機関[裁判官資格審査会]は、裁判官の独立を保障するために設立された。しかし、それらを選出しているのは裁判官自身であり、それらはまた裁判官だけから成り立っている。おそらく、まさにこの職業団体的な閉鎖性を拡大することもできるし、しないこともできるであろう。審査会の構成に、法学界の代表、議員団の代表を含めてもよいかもしれない。国家会議[下院]による裁判官共同体機関に関する法律の採択

эффективности правосудия в Российской Федерации, Московская Хельсинкская Группа, Москва, 2011, с. 5-6.

³⁶ Федеральный закон "Об органах судейского сообщества в Российской Федерации"

Российский бюллетень по правам человека, No. 16, 2003.

<http://www.hrights.ru/text/b16/Chapter12.htm>

これは、次章で検討する「裁判官共同体の機関に関する法律」(裁判官共同体法)を批評した論文であるが、著者名は明示されていない。

³⁷ Solomon, Fogelson (2000), p. 65, note 41.

³⁸ Российский бюллетень по правам человека, No. 16, 2003.

は、裁判所と裁判官の真の独立の確立にとって、すばらしい基礎となりうるであろう」³⁹。この時点では、資格審査会への大統領代表については、言及していない。しかし、「彼〔プーチン大統領〕は、資格審査会を信用しておらず、司法に対するより多くの統制を持ちたいと望んでいた」との指摘もある⁴⁰。

前者の社会統制派は、資格審査会が信頼できる裁判官を不当にも懲戒にかけていることを批判し、後者の国家統制派は、「不良な」裁判官が放置されていることに不満であった。両者が見ている風景は、相当違うというよりも、正反対だったかもしれないが、両者に共通していたことは、司法行政はもはや裁判官だけには任せておけないという裁判官自治への不信であった。

二 裁判官自治の修正と大統領権力：プーチン政権期の司法改革

1 2001年の法改正

プーチン政権の司法改革の課題は、エリツィン政権期に未解決だった問題に対処することであった。そこで、2001年12月に、裁判官地位法に重要な改正がなされ⁴¹、あわせて裁判システム法も改正された⁴²。本稿の課題に関連する重要な改正点は、次の通りである。

① 裁判官職の選抜手続きを詳細に規定した。

まず、裁判システム法1条で、「裁判官職への候補者の選抜は、『競争原則』に基づいて、行なわれる」と規定し、その上で、裁判官地位法に具体的な選抜手続きを定めた。地位法5条によると、次のような手続きで行なわれる。

裁判所の所長は、欠員の開始から10日以内に、裁判官資格審査会にその旨を通知する。資格審査会は、所長の通知の受理から10日以内に、応募者からの申請書の受付の時間と場所、ならびに提出した書類の審査の時間と場所を示して、マスメディアで欠員の開始を公表する。また、試験委員会に提出する書類も、具体的に列挙してある（省略）。試験委員会は所定の書類を提出した市民の受験を拒否する権利はない⁴³。資格試験の実施規則と資格委員会規程は、最高資格審査会によって承認される。試験結果は3年間有効である。資格審査会は、2ヶ月以内に、提出された文書と資料の信憑性を審査する。書類の審査結果と試験結果に基づき、資格審査会は1名を推薦する。適格者がいなければ、推薦せずに再

³⁹ Выступление Президента РФ В. В. Путина на V Всероссийском съезде судей. <http://www.ssrp.ru/page/845/detail/>

⁴⁰ Olga Schwartz, Elga Sykiainen, Judicial independence in the Russian Federation, in Anja Seibert-Fohr (ed.), *Judicial Independence in Transition*, Springer, 2012, p. 1042.

⁴¹ СЗ РФ, 2001, No. 51, ст. 4834.

⁴² СЗ РФ, 2001, No. 51, ст. 4825.

⁴³ 森下氏は、「このような規定を設けないと試験委員会の恣意的な官僚主義的対応が後を絶たないのでであろう」と指摘している。森下（2006）、5頁。裁判所の所長の意中の者以外が受験しようとした場合、このような対応が起きていた可能性はある。

公募する。資格審査会の推薦決定も推薦拒否決定も提訴できる。推薦決定は裁判所の所長に通知される。所長が決定に不同意の場合、資格審査会に再審査を要求し、資格審査会が3分の2以上で再可決した場合、所長は、被推薦者を裁判官の職務に認定するという推薦書を提出しなければならない⁴⁴。

これは、それまで行なわれていた裁判所の所長や人事担当の副所長による情実人事を排除し、公正な競争に基づく選抜を実施しようという意図が見られる。

ただし、2005年4月の裁判官地位法の改正⁴⁵で、資格審査会が推薦する人数を「1名」から「1名または数名」に変えることになった。これは、候補者を早めに絞り込まないことで選抜の競争性をより広く確保しているかのようにも見えるが、実は「裁判官資格審査会が複数の候補者を推薦したとき、1名に絞るのは所長だということになり、所長の権限は著しく強化されたことになる」⁴⁶という視点に、注意しなければならない。

②裁判官の権限付与手続きから、連邦構成主体の発言権を排除した。

裁判官地位法6条3項から、「連邦構成主体の立法（代表）機関の意見を考慮した」という文言を削除した⁴⁷。これで、連邦裁判所裁判官の任命をめぐる連邦と連邦構成主体との対立に、法律の文言上では一応決着がついた（ただし、実態は異なることは後述）。

③裁判官の権限付与手続きにおける大統領の審査期間を1ヶ月から2ヶ月に延長した。

これは、連邦構成主体の発言権を封じた上で、大統領による審査をより実質的なものにしてしようという意図であろう。

④裁判所の所長と副所長に対する統制を導入した。

州級と地区の裁判所の所長と副所長の選出手続きについては、今回の改正で次のようになった。州級の裁判所の所長と副所長は、最高裁判官資格審査会の肯定的結論を得て、最高裁判所長官の提案に基づき、大統領によって、6年の任期で任命される。地区裁判所の所長と副所長は、該当する連邦構成主体の裁判官資格審査会の肯定的結論を得て、最高裁判所長官の提案に基づき、大統領によって、6年の任期で任命される。また、州級と地区の裁判所の所長と副所長の職に、同一人物は同一の裁判所で連続2期までしか任命されないという制限も設けた。

また、今回の改正で6条の1を新設し、裁判所の所長および副所長の権限付与および権限停止の手続きを定めた。そこでは、所長と副所長の権限は、職務の不履行または不適切な履行により、該当する資格審査会の決定により、解任されることになった。さらに、所長と副所長の選出は、通常裁判官と同じ公募方法がとられることになった。その上で、新設された6条の2で、裁判所の所長と副所長の権限を法律で初めて明文化した。

これらの規定は、これまで不明確で大きくなりすぎていた所長や副所長の権限を限定し、人事的にも上からの統制、究極的には大統領による統制を効かせようという意図であろう。

⁴⁴ 森下氏は、「この『3分の2以上』は、改正前は『過半数』であった。裁判所の長の権限がこの点で強化された」と指摘している。森下（2006）、6頁。

⁴⁵ C3 PΦ, 2005, No. 15, cr. 1278.

⁴⁶ 小森田（2007）、15頁。

⁴⁷ 裁判システム法では、「連邦構成主体の立法（代表）機関に合意した」と規定されていたが、それ以後も、裁判官地位法では、「…意見を考慮した」のままであった。

⑤裁判官に対する統制が導入された。

まず、裁判官の3年間の試行期間の対象が、地区の裁判官だけでなく、州級の裁判官にも適用されることになった。次に、裁判官に対する規律責任制が復活した。裁判官は、裁判官地位法または裁判官倫理章典の侵害のような懲戒上の違反をしたことに対して、懲戒責任を負い、懲戒上の罰則を受ける。さらに、裁判官の65才定年制が導入された⁴⁸。

以上の特徴から、裁判官の選任過程から連邦構成主体と裁判所の所長の不必要な関与を排除し、連邦大統領の人事統制を強化しようとしたものであることがわかる。

2 裁判官をめぐる連邦と連邦構成主体

(1)裁判官の任命をめぐる問題

前述の2001年改正法で、連邦裁判官を選任する過程から連邦構成主体の立法機関は排除された。ところが、今度は連邦構成主体の行政府長官が、非公式なチャンネルを使って、自分たちの裁判官候補者を通すための陳情運動をしていた⁴⁹。この非公式なチャンネルとは、当該の裁判所長とのよい個人的な関係（例えば、裁判官用の住宅を用意する際に所長を支援すると取引すること）、または大統領全権代表／大統領府メンバーとの個人的な関係だという⁵⁰。

その上で、シュヴァルツとスキヤイネンは、「[大統領府が]時には特定の行政府長官の排除を試みる際には、彼／彼女の仲間を裁判官席に着かせないようにすることに、特別な注意が払われている」としながらも、「不幸にも、大統領府は、この影響を克服するという課題に成功しなかった（成功するのが困難で実際には試みられなかったように見える）」と指摘している⁵¹。この背景を探るには、エリツィン政権期と同様に、裁判所や裁判官の経済的基盤を見る必要がある。

(2)裁判官の給与と特典

①裁判予算の増額と給与の改善

ロシアの裁判官の給与は、職務給、付加給、特別手当で構成されている。職務給は、裁判官の俸給表で定められた基本給である。付加給は、裁判官の6段階の資格認定に応じて

⁴⁸ 2005年4月の裁判官地位法の改正で、70才に延長された。СЗ РФ, 2005, No. 15, ст. 1272, ст. 1278. 「これは、上級の裁判所の幾人かの望ましくない裁判官、特におよそ65才であった憲法裁判所の裁判官〔モルシャコーヴァ〕を排除するために、大統領府によって操作された政治的決定であった」との指摘がある。Schwartz, Sykiainen (2012), p. 1005.

⁴⁹ A. Trochef, *Judicial selection in Russia: towards accountability and centralization*, in K. Malleson, P. H. Russell (eds.), *Appointing Judges in an Age of Judicial Power*, University of Tront Press, 2006, pp.382-383.

⁵⁰ Schwartz, Sykiainen (2012), p.997.

⁵¹ *ibid.*

支給されるものである。所長が作成する評価書に基づいて、資格審査会が認定する⁵²。特別手当は、極北地域や放射能汚染回復地域など特別地域に勤務する者に職務給の50%、博士候補の学位や准教授資格を有する者に5%、博士や教授の資格を有する者に10%、「ロシア連邦功労法律家」の名誉称号を有する者に10%が、それぞれ加算される（裁判官地位法19条）。

プーチン政権は、連邦構成主体の裁判官人事への介入を法律上防ぐだけでなく、その背景にある経済的基盤にも着手した。まず、第1次の連邦特別計画「ロシアの裁判制度の発展 2002年-2006年」として、448億6560ルーブルが裁判予算に振り向けられた。この計画の目標は、裁判官の独立の拡大、裁判所の地位の向上、裁判官の説明責任の拡大、裁判官・裁判所職員・最高裁司法行政局の職業基準の向上、裁判の憲法上の原則の継続的な履行、裁判所と司法行政局の物質的・技術的基盤の発展、司法にとって効果的な情報・コミュニケーション・システムの創造である⁵³。第2次の連邦特別計画「ロシアの裁判制度の発展 2007年-2011年」では、484億1130万ルーブルが支出されることになった⁵⁴。現在は、第3次計画「ロシアの裁判制度の発展 2013年-2020年」（905億5933万ルーブル）が進行中である⁵⁵。

シュヴァルツとスキヤイネンによると、裁判官の給与状況は改善されたようである。「この2つの連邦特別計画の結果、裁判官の給与は、2001年の水準に比べて、4倍になった。これは、一人の裁判官が、特に地方で、さらに…モスクワやペテルブルグのような大都市においてさえも、自分の家族を養うのに、全くもって十分である。今や、給与は適時に支払われ、公務員の給与と共に、定期的に増大した」⁵⁶。

参考までに、欧州評議会が把握している数字を示しておこう。欧州評議会は、2006年から、加盟国の司法に関する情報を収集し分析して、隔年で報告書を公表している。そこから、ロシアの裁判官の給与に関するデータを抽出してまとめたものが、次の表である。

ロシアの裁判官の年収（ユーロ）				
年	第一審裁判官	対国民平均（倍）	最高裁裁判官	対国民平均（倍）
2004	10,428	4.4	24,600	10.3
2006	14,967	2.6	35,220	7.5
2008	13,067	3.2	45,011	9.0
2010	15,988	2.6	47,265	7.6

European judicial systems, Council of Europe. このタイトルで隔年発行される文献の2006年版、2008年版、2010年版、2012年版から作成した。

②裁判官の特典

⁵² 小森田（2007），15頁。

⁵³ C3 PΦ, 2001, No. 49, cr. 4623.

⁵⁴ C3 PΦ, 2006, No. 41, cr. 4248.

⁵⁵ C3 PΦ, 2013, No. 1, cr. 13.

⁵⁶ Schwartz, Sykiainen (2012), p. 1014.

1992年の裁判官地位法で、裁判官には、給与の他に、追加的特典が保障されている。それは、住宅、医療サービス、自宅の電話、子供の就学前施設への無償入所、交通機関の無償利用、保養地・行楽地の無償利用、ホテルの優先予約などである。また、1996年には、裁判官および裁判所職員の社会保障の追加的保証に関する連邦法が制定され、さらに社会保障は充実した⁵⁷。しかし、問題なのは、特典を割当てるのが、時には所長の裁量、時には地方政府職員や上級裁判所の裁判官の裁量であるということである⁵⁸。

2002年には、無償の医療や保養地・行楽地の利用は維持されたが、移動手段の無償利用は現金支給に変わり、自治体税 50%免除、所得税全額免除および住宅供給は廃止された。こうして、裁判官の特典も含めた実収入が減ると、裁判官は、地方当局によってまだ付与されていた残存の特典により一層依存するようになった。シュヴァルツとスキヤイネンは次のように指摘する。「状況を改善するため、2002-2006年の第1次連邦特別計画が導入されたが、裁判官の給与の著しい増大にもかかわらず、連邦特別計画が完遂され、もはや直接的な地方の財源が存在しなくなった、2006年においてさえ、特典の非公式な操作がなお存在していた」⁵⁹。また、トロチェフも、「プーチン第1期〔2000-2003〕を通して、ロシア中の地方当局は、裁判官の給与に疑わしいボーナスを提供し続け、連邦裁判官用の住宅の配分を事実上統制していた」と指摘する⁶⁰。さらに、次のような指摘もある。「裁判官への特権と特典は、司法の今なお有名な悪徳（порок）になっている。これらをうまく利用しているのは、工場や新聞の腐敗した所有者、そして市長である。『良心的なサービス』に対して、若干のシロビキ〔治安機関の幹部〕や市長は、巨大なレストラン、『S600のメルセデス』を買ってやり、裁判官はすっかり『餌付け（прикормка）』に慣れてしまったので、テーミス〔法と正義の女神〕の秤は市場取引の秤に変わってしまった」⁶¹。このような状況で、良心的な裁判官は、苦しい立場に追い込まれることになる。ロシアの司法関係者へのインタビューに基づいて、ロシアの裁判制度の問題状況をまとめた報告書では、次のように指摘されている。「裁判官の一人は、何らかの状況に自ら従属していることを示すべきではないため、自分に使用できるこのようなわずかな特典を使っていないと指摘した」⁶²。裁判官の独立を保つには、時にはやせ我慢しなければならないのである。

これらのことが示しているのは、特権が今なお存在し、今なお必要であるということである。シュヴァルツとスキヤイネンは次のように指摘する。「これらのサービスにアクセス

⁵⁷ СЗ РФ, 1996, No. 3, ст.144.

⁵⁸ P. H. Solomon Jr., *Courts in Russia: independence, power and accountability*, in A. Sajo (ed.), *Judicial Integrity*, Martinus Nijhoff Publishers, 2004, p. 236.

⁵⁹ Schwartz, Sykiainen (2012), p. 1015.

⁶⁰ Trochef, (2006), p. 394.

⁶¹ Александр Ермошенков, *Коррупция – мать порядка?*, Polot. rus., 20 ноября 2009. <http://www.politrus.com/2009/11/20/коррупция—мать-порядка/>

⁶² Центр политических технологий, *Судебная система России, состояние проблемы*, Москва, 2009, с. 34. この報告書を紹介した次の記事の最後から報告書テキスト全文をダウンロードできる。<http://politcom.ru/9307.html> またこの報告書の紹介は、次を参照。小田博「ロシア法(3)―ロシアにおける権力と法」『法学教室』369号、2011年。

するためにあなた〔裁判官〕に必要なのは、裁判所の所長と地方当局によって簡単に得られるような役に立つ知り合い (useful acquaintances) を得ることである。これが裁判官を両者とのよい関係に依存させることになる」⁶³。

このような指摘が事実であるとすれば、ロシアでは、当時も裁判官の独立を支える物質的基礎が十分ではなく、その弱みに地元の権力が介入し、裁判所長がそれを媒介することで、彼らの権力基盤が残っていることになる。

3 裁判官共同体法

(1) 裁判官自治の修正

裁判官集団の閉鎖性という批判を受けて、2002年に、裁判官共同体の諸機関に関する法律(裁判官共同体法)⁶⁴が制定され、裁判官自治にも明確な修正が加えられた。この法律が制定されるまでの事情を、『人権ビューレティン』誌論文は、次のように指摘する。「最高裁判所によって提案された法案は、すでに1998年に下院の第一読会を通過していたが、その後空転し始める。最高裁は、あまりにも『自分自身に合わせ (под себя)』すぎて、法案を作り上げて、厳格な官僚指導 (администрирование)、あらゆる『白いカラス [毛色が変わった人]』から解放される裁判指導部にとっての可能性、そして、他面で、『自分自身を』保護する側面を恒久化した」⁶⁵。特に最後の点が批判され、最高裁指導部の思惑とは異なる法律が成立した。裁判官共同体法について、本稿の課題にとって重要と思われるのは、次の3点である。

①裁判官だけで構成されていた裁判官資格審査会に、社会代表と大統領代表が導入された。連邦の最高裁判官資格審査会29名の構成は、裁判官代表18名、社会代表10名、連邦大統領代表1名となり、連邦構成主体の裁判官資格審査会21名(裁判官定員数が30名未満の小規模な連邦構成主体は11名、以下同じ)の構成は、裁判官代表13(8)名、社会代表7(2)名、連邦大統領代表1(1)名となった。連邦の裁判官代表が裁判官大会で、州級の裁判官代表が裁判官協議会で選出されるのは変わらないが、連邦の社会代表を上院が任命し、州級の社会代表を州議会が任命することになった。

②州級の資格審査会を統合した。これまで、州級の資格審査会は、通常裁判所、軍裁判所、仲裁裁判所にそれぞれ設置されていたが、これらを統合し、一地域に一つの審査会になった。

③各級の裁判所の所長と副所長は資格審査会の委員にはなれなくなった。これまでも州の裁判所の所長と副所長は資格審査会の委員になれなかったが、やっと地区裁判所の所長も、資格審査会の構成から除外されることになった。

この改正は、裁判官自治を基本としながらも、その閉鎖性を社会統制で補い、それらを

⁶³ Schwartz, Sykiainen (2012), p. 1016.

⁶⁴ СЗ РФ, 2002, No. 11, ст.1022.

⁶⁵ Российский бюллетень по правам человека, No. 16, 2003.

連邦大統領権力が監視するということを意図したものであろう⁶⁶。しかし、州級の資格審査会の社会代表を州級の議会が任命するという点では、連邦構成主体にも介入する余地があることになる。

(2)社会代表の選出

①連邦の最高裁判官資格審査会の社会代表

最高資格審査会の社会代表の候補者の推薦手続きは、2002年1月に追加された上院議事規則27章の1に定められている⁶⁷。これによると、社会代表を推薦する資格のある団体は、全連邦規模で活動をしている法学系の社会団体、社会団体に基づいて国家登録している人権擁護団体、法学研究団体と法学教育施設の学術・教育集団であり(199条の2)、候補者の事前審査とリストの作成は上院の法・司法問題委員会が行なうことになっている(199条の3)。

この公式の手続きについて、シュヴァルツとスキヤイネンは、次のように指摘している。「手続きは完全に独立しているように見えるが、実際に候補者リストは、大統領府/地方の知事/大統領全権代表たちと最初に非公式に合意される。時には大統領府または地方の知事が、市民団体や大学の学部に、あれこれの候補者を推薦するように、まさに非公式に示唆することがある」⁶⁸。また、『人権ビュレティン』誌論文では、「この10人の候補者は、大統領によって、連邦評議会に推薦されないのだろうか?」と指摘して、「それゆえ、最高裁判官資格審査会における大統領の代表は、1人ではなく、11人であると考えることができる」とさえ述べている⁶⁹。トロチェフも、「最高資格審査会に10名の社会代表を任命する過程が、競合する政治諸勢力に開かれてはおらず、プーチンの大統領府が選出をしっかりと統制している」と指摘して、その選出過程について次のように述べている。「2002年7月までに、…連邦評議会〔上院〕は、42名の候補者を受け取り、すぐにその内の8名(全員男性、最もよく知られている法学教授)を任命し、10地域〔連邦構成主体〕によって直接支援されている1名の候補者に対しては投票するのを拒否したが、その立候補はプーチンのスタッフによって承認されていなかった」⁷⁰。事実、上院の法・司法問題委員会は、2002年7月8日に42名の候補者を提案し、翌日の会議まで各候補者の事前審査を延期することを決定し⁷¹、7月9日に10名の候補者を任命のために推薦する決定を採択した⁷²。

⁶⁶ 資格審査会に大統領代表を加えるという案について、大統領側はいつから構想していたのか、どのような経緯で法案に盛り込まれたのかは、筆者には不明である。

⁶⁷ Постановление Совета Федерации Федерального Собрания Российской Федерации о Регламенте Совета Федерации Федерального Собрания Российской Федерации, 30 января 2002, No.33-СФ.
<http://council.gov.ru/about/regulations/32802>

⁶⁸ Schwarz, Sykiainen (2012), p. 980.

⁶⁹ Российский бюллетень по правам человека, No. 16, 2003.

⁷⁰ Trochef (2006), p. 385.

⁷¹ ВолгаИнформ, 09.07.2002. <http://www.volgainform.ru/allnews/41400>

しかし、上院本会議での審議は秋の会期まで延期され、2002年9月25日に5名を、10月16日に3名を任命したが、12月11日に2名を拒否した⁷³。しかし、拒否された2名のうち、コロベエフは、2003年2月26日に任命され⁷⁴、もう一枠は、2003年4月9日に、ニコライチュクが任命された⁷⁵。

実は、法・司法問題委員会が7月9日に採択した10名の候補者リストは、当初5つの連邦管区から選ばれており、南部連邦管区と極東連邦管区からは選ばれていなかった。おそらくこれが問題になったのであろう、4名選ばれていた中央連邦管区からの2名（А.Л. Маковский、Е.А. Суханов）は任命も拒否もされず、12月11日に拒否されたのは、別の2名（В.Н. Зырянов、スタブロポリ大学、南部連邦管区とА.И. Коробеев、極東大学、極東連邦管区）であった。おそらくこの間に、連邦管区のバランスを考慮して、この2名を入れ替えたと推測されるが、そのような手続きは明示されていない⁷⁶。最後まで決まらなかった一枠に、やはり南部連邦管区の者（И. А. Николайчук、クバン大学）が任命されたことから、各連邦管区から1名は選出するという原則が働いているようである。そうだとすると、当然大統領全権代表の役割も重要になるであろう。

②連邦構成主体の裁判官資格審査会の社会代表

裁判官共同体法では、各連邦構成主体の議会がその資格審査会の社会代表を任命すると定めたが、その詳細な手続きは、各連邦構成主体に委ねられた。前述の「社会代表」報告書は、当時の83の連邦構成主体のうち、この社会代表の任命手続きを定めた連邦構成主体の法律または法令74件を対象に、それらを分析している。これによると、議会に候補者を提案する権利をどの機関に認めているか（複数回答あり）について、社会团体61（74連邦構成主体の82.4%）、労働集団31（41.9%）など社会の側に多く認めているが、同時に連邦構成主体の議会の議員48（64.9%）、連邦または連邦構成主体の執行権力の代表33（44.6%）、地方自治体の代表17（23.0%）など、権力機関にも認めていることが明らかになった⁷⁷。また、議会が任命を決定する方法については、公開投票20（総数75の26.7%）、

⁷² REGNUM, 10.07.2002. <http://www.regnum.ru/allnews/41399.html>. 法・司法問題委員会が、法学系の団体等から推薦された42名を最終定員の10名にまで絞り込んだのだから、この委員会の役割は大きいように見える。しかし、それを1日で行ったところを見ると、この手続きは形式的で、実質的な審査は別に行われていたという疑いが生じる。

⁷³ REGNUM, 20.01.2003. <http://www.regnum.ru/allnews/81744.html>. 任命されたのは、И.А. Возгрин、Ф.А. Григорьев、Ю.В. Деришев、О.Е. Кутафин、В.Д. Перевалов（9月25日）、С.П. Гришин、В.Ф. Попондопуло、А.Г. Чепурной（10月16日）で、拒否されたのは、В.Н. Зырянов、А.И. Коробеевであった。

⁷⁴ <http://council.gov.ru/activity/legislation/decisions/1446>

⁷⁵ <http://council.gov.ru/activity/legislation/decisions/1569>

⁷⁶ 注72の通信社が掲載した資料には、法・司法問題委員会が2002年に審理した365件の案件が分類別にリストアップされている。しかし、この中に、社会代表の候補者リストの一部変更に関する情報は見当たらない。委員会がいったん採択した決定を変更するのに、形式的な手続きすら行っていなかったということであろうか。

⁷⁷ Московская Хельсинкская Группа (2011), c. 18-20.

二段階投票8 (10.7%)、秘密投票6 (8.0%) など投票による連邦構成主体も少なくないが、一部は調整される22 (29.3%)、完全に調整される12 (16.0%) など意見調整するものも同様にある⁷⁸。さらに、どの機関が社会代表の解任の提案を発議できるかについては、資格審査会またはその正副議長12 (総数34の35.3%)、議会または議員11 (32.4%)、候補者指名団体 (社会団体、労働集団など) 7 (20.6%)、連邦構成主体の首長3 (8.8%) となっており、資格審査会の発言権を認めるものが少なくない⁷⁹。さらに、社会代表の職種 (前職種) については、学者 (大学) を含む法共同体140 (総数372の37.6%)、商業組織128 (34.4%)、年金生活者 (退職者) 51 (13.7%)、国家公務員15 (4.0%) などとなっている。連邦の最高資格審査会は全員法学者であったが、連邦構成主体では3分の1強にすぎない。また、退職者と言っても、その内44人 (11.8%) は、退職裁判官26、退職検察官8、内務省の年金生活者8、連邦刑執行庁の年金生活者2である。特に、退職裁判官は、退職後も裁判官共同体の一員であるため、社会代表に該当しないとの批判がある⁸⁰。

それでは、連邦構成主体の場合、社会代表の任命は公式の手続き通りに行われているのであろうか。トロチェフは、「多くの地域 [州級] の裁判所長は、資格審査会の非専門家 [社会代表] の事前選抜に積極的な役割を果たしていた。/ 有力な地域の行政府長官も、政治的反対派が資格審査会に接近するのを最小限にするため、資格審査会のメンバーを決める際に、競争に参加した」と指摘した上で、地域の政治状況に応じて、次の3つに類型化した。

- i) 市民社会の弱い地域では、有力な行政府長官は、いかなる競争もなく、資格審査会に「社会」の代表を指名する排他的な権利が保証されていた。
- ii) 目立つ NGO があり、政治エリートが分裂している地域は、候補者に対する敏感な競争のため、資格審査会のメンバーを任命するのに、より時間がかかった。ここでは、地域の議員が、この論点に真剣にアプローチした、なぜならその投票によって、彼らは、裁判官を採用する際の現実の発言権を得たからであった。
- iii) 厳しい政治的両極化にある地域の立法部は、資格審査会への任命をめぐる政治家や裁判官の間の熾烈な紛争に直面し、2003年を通してこの委員会の人員配置をし続けた⁸¹。

ここでも、連邦構成主体レベルの裁判所の所長、行政府長官、議員、NGO など多彩なプレーヤーが登場しているようである。ただ、トロチェフの論文には、連邦権力の関与は指摘されていない⁸²。

③社会代表の性格

これまで見てきたように、新設された社会代表が社会の代表になっているかどうかは疑わしい。したがって、裁判官資格審査会の社会代表に対する評価は、厳しいものにならざ

⁷⁸ Там же, с. 26.

⁷⁹ Там же, с. 27-28.

⁸⁰ Там же, с. 29-30.

⁸¹ Trochef (2006), pp. 384-385.

⁸² 筆者たちが2012年2月22日にロシアのある州でおこなった聞き取り調査で、州資格審査会社会代表の中心人物は、連邦司法省が事前に州内の大学・研究機関に社会代表の人数割当を指定し、自分たちで選出したと答えている。

るを得ない。前述の「社会代表報告書」では、「審査会の構成員の中での社会代表は、公正な裁判の遂行に対する市民的統制の機能を果たすこと、裁判官の独立を高めること、および裁判と裁判官共同体の機関を社会に対してより透明にすることに、成功しなかった」と総括している⁸³。シュヴァルツとスキヤイネンも、「立法府によってまさに公式に任命される社会代表が、行政府（例えば、大統領府／地方の知事）によって強く影響を受けている」⁸⁴としている。

こうして、ロシアの司法改革は、裁判官自治の試みを始めたものの批判を受け、社会統制を導入したものの、それも国家統制（連邦大統領と連邦構成主体の首長）に取って代わられようとしている。この点を、裁判官の選出過程についてみてみよう。

三 裁判官の選出過程

1 試験委員会

連邦構成主体ごとにその都度実施される試験では、その選出過程に恣意性をもたらす余地がある。試験委員会に関する規則では、試験を評価する指標（優、良、可、不可）を設定しているが、その基準が明確でなく、評価過程が完全に主観的である疑いがある。最高資格審査会議長 B. B. クズネツォーフは、第6回全ロシア裁判官大会（2004年12月）への報告で、試験委員会が肯定的評価を与えた裁判官職の候補者が、その後、裁判官資格審査会の会議で、仲裁裁判所と通常裁判所との違いに関する質問に答えられなかった事例に言及し、「志願者への試験の規準が統一されねばならない」と指摘していた⁸⁵。シュヴァルツとスキヤイネンは、「このような状況は、試験委員会と資格審査会による権利の濫用をもたらすかもしれないし、実際にもたらしている」と批判している⁸⁶。

その改善の一步として、メドヴェージェフ政権下の2011年12月3日、裁判官共同体法が一部改正され⁸⁷、次の2点が変更された。①従来資格審査会が試験委員会を選出していたが、今後は裁判官共同体の最高機関が直接選出する。②従来試験委員会は裁判官の他に法学者などを加えることもできたが、今後は裁判官以外の者も加えることが義務づけられた（法11条の1）。連邦の最高試験委員会21名は、全ロシア裁判官大会が秘密投票で選出し、通常裁判所から8名、仲裁裁判所から8名、法学学位を持つ学者・研究者から4名、法律の社会団体から1名とした。同様に、州級の試験委員会は、裁判官協議会が秘密投票で選出し、連邦と同様の4分野から選出することになった。これにより、試験委員会は、資格審査会の統制から制度上は解放され、さらに裁判官共同体の完結性がここでも改めて

⁸³ Московская Хельсинкская Группа (2011), с. 6.

⁸⁴ Schwarz, Sykiainen (2012), p. 979.

⁸⁵ Доклад Председателя Высшей Квалификационной коллегии Судей Российской Федерации Кузнецова В.В. на VI Всероссийском съезде судей.
<http://www.vkks.ru/publication/270/>

⁸⁶ Schwarz, Sykiainen (2012), p. 984.

⁸⁷ СЗ РФ, 2011, No. 49, ст.7066.

明確に修正された。

次に、2012年3月29日、連邦の最高資格試験委員会規則が制定され⁸⁸、試験の概要は次のようになった。試験は月に1回行われ、願書提出日から遅くとも1ヶ月以内に実施される。試験問題は、理論的な質問3題、裁判実務の質問2題、模範事例に関する訴訟文書の準備1題という構成で、口頭または筆記で行う。不合格は理由を付して3日以内に書面で通知する。受験者は試験委員会の決定を10日以内に最高裁に訴えることができる（ただし提訴できるのは手続き上の問題だけである）。試験結果は即日公表され、3年間有効である。

この後、連邦構成主体の試験委員会でも同様の改正が行なわれていると思われる。試験委員会のウェブサイトを見る限り、連邦構成主体の試験委員会の2014年の試験実施計画については、月2回実施するところ（ノヴォシビルスク州など4つ）や年3回しか予定していないカラチャエヴォ・チェルケス共和国もあるが、多くは毎月1回行なう予定を公表している。

しかし、試験の実態については、手厳しく批判したものもある。最高裁退職裁判官で、モスクワ国際関係大学教授のニキータ・コロコロフは、試験の実態を次のように描いている。「裁判官の候補者はそれほど優秀者というわけではなく、彼らはそれほど試験の準備をしない。つまり、何かに期待をかけている。賢明な読者は気づいている、何にか…〔引用者ではなく著者自身の省略〕／誰が、あえて資格試験を受けるのか？候補者は該当する地区の裁判所の指導者たちによって、当事者不在で承認される（заочно одобрена）のが、普通である。それにもかかわらず、非常によい評価を受けるチャンスは、すべての人にある。真実を歪曲することは、試験委員会には必要ない、なぜなら、首尾よくテストに合格した者たちはすべて、『補欠のベンチ（скамейка запасных）』に入るに過ぎないからである」⁸⁹。この著者が言わんとしていることは、欠員の出た地区裁判所側がすでに合格させたい者をあらかじめ決めておき、実際に事はそのようになり、他の合格者は職に就けないということらしい⁹⁰。

2 資格審査会

(1) 審査基準

試験委員会よりも権限の濫用を批判されているのは、資格審査会である。資格審査会は、合格者の中から「1名または数名」を裁判所長に推薦する権限があるからである。この絞り込みの過程が、不透明で恣意が働いているのではないかと疑われている。シュヴァルツとスキヤイネンは、「裁判官資格審査会は裁判官の選出においてほとんど無制限の権限を享

⁸⁸ 最高試験委員会のサイトからダウンロードできる。<http://vekrf.ru/publication/913/>

⁸⁹ Никита А. Колоколов, Неконституционный отказ судей, эж-ЮРИСТ, 27.03.2009. <http://www.gazeta-yurist.ru/article.php?i=502>

⁹⁰ 公募と称して実は採用したい人が決まっているという、かつての日本の大学の教員人事のような手法が、現在のロシアの裁判官人事でどの程度行われているのかは、不明である。

受している」と批判している⁹¹。

1993年10月に連邦裁判官評議会で採択された裁判官名誉章典では、「裁判官の権威を傷つける行為」を懲戒の対象としていた。このため、裁判官の採用段階でも、この基準に抵触する者は、試験に合格しても候補者として不適格とされていた。2001年に裁判官地位法の改正でこの文言は削除されたが、資格審査会の実務では依然として考慮の対象であった。シュヴァルツとスキヤイネンによると、資格審査会がこの行為に該当すると判断した事例は、前科、家庭内暴力への関与、アルコールや薬物の濫用、脱税などであったが、この概念の公式の説明がないため、恣意的な余地が残っていたという⁹²。このうち、前科に関して、最高資格審査会は、連邦構成主体の資格審査会議長からの質問に答えて、応募者の前科の存在または不存在を点検するのは、試験委員会ではなく資格審査会であると回答している⁹³。

しかし、応募者の近親者が刑事罰を受けた場合、応募者は裁判官職の推薦を拒否されるのかという問題は、不明確であったため、最高裁で争われたことがある。M.対ダゲスタン共和国裁判官資格審査会事件は、実の兄弟が妻の殺害で自由剥奪（懲役）10年の刑罰を受けたことを理由に、共和国資格審査会に治安判事の推薦を拒否されたため、本人が提訴したものである。この事件に関して、最高裁は次のように判断した。「前科の存在が裁判官候補の任命を客観的に妨げるものである限り、候補者自身だけでなく、近親者においても、前科の存在または不存在に関する情報をしかるべき機関に請求することが必要である」⁹⁴。また、V.対ブリャンスク州資格審査会事件は、候補者本人が信号無視で警告を受け、兄弟が道路標識違反で行政責任を課され、父が脱税容疑で刑事捜査の対象であったことを資格審査会に提出する書類に記載しなかったことを理由に、治安判事の推薦を拒否されたため、本人が提訴したものである。最高裁は、自らと自らの兄弟に関する不確かな情報を記載したというだけで、候補者を拒否する十分な理由にはならないと判断している⁹⁵。前者の事例は殺人、後者は軽微な交通違反のため、最高裁の判断に違いが出たのであろう。そうだとすると、どの程度の前科ならば推薦拒否となるのかは依然として不明なままである。この問題に関して、2007年3月22日に採択された裁判官資格審査会職務秩序規程⁹⁶では、裁判官職の応募者の申請書の検討事項として、次のように規定していた。「応募者の近親者が前科を有していたまたは有しているという情報、ならびにその他の情報は、裁判官職への応募者の任命が司法権の尊厳を毀損することにならないかどうかを考慮して、評価される」（22条6項）。しかし、2013年10月24日に、最高資格審査会が、この規程を一部改

⁹¹ Schwarz, Sykiainen (2012), p. 984.

⁹² *ibid.*, pp. 986-987.

⁹³ Заседание 13-17 января 2003. <http://www.vkks.ru/publication/209/>

⁹⁴ Определение Судебной коллегии по гражданским делам Верховного Суда Российской Федерации по делу No. 20-Г06-3 от 7 июня 2006. 判決は最高裁のサイトから検索できる。

⁹⁵ Определение Судебной коллегии по гражданским делам Верховного Суда Российской Федерации по делу No. 83-Г06-11 от 2 августа 2006.

⁹⁶ <http://dsp.sudrf.ru/index.php?id=62&item=269>

正し、近親者の前科に関する部分を削除した⁹⁷。文言を削除したことで最高資格審査会の意図は明確だが、連邦構成主体の資格審査会の実務も変わるかどうかは、今後の実情を見ないと判断できない。

他方で、もっと客観的で科学的な基準に基づいて裁判官候補者を審査できないかと考えて、新たな試みが行われていた。ある州の資格審査会は、候補者推薦を決定する前に、次の8つの基準で候補者をテストしていた。それは、専門性、紛争への影響されやすさ、リーダーシップ、精神的発達、つきあいやすさ、自己統制、知能指数、道徳的資質である⁹⁸。裁判官候補者にこのような心理検査を実施する試みは、11州で自発的に行なわれ、その結果は、2002年7月26日の連邦裁判官評議会幹部会で高く評価された⁹⁹。これに基づいて、12月17日、最高裁付置司法行政局は、この心理検査の実験的活用を組織する決定を採択し¹⁰⁰、12月26日、裁判官評議会は、心理検査の実施のための心理学部門の設置を承認した¹⁰¹。その後、いくつかの州裁判所と州司法行政局（例えばプスコフ州）は、心理学者を雇い、彼らは、裁判所に心理学的援助を与え、候補者の心理テストを実施する試験委員会に臨席していた。また、2004年の第6回全ロシア裁判官会議によって、この心理検査の実験的活動が高く評価されたという¹⁰²。さらに、司法行政局総局長アレクサンドル・グーセフによると、2008年までに42人の心理学者が、連邦構成主体の通常裁判所および司法行政局によって雇われ、2003-2008年には、17000人の候補者がこのテストを経験したが、テストの結果は、信頼できると判断している¹⁰³。

しかし、「使用される基準の大部分（例えばリーダーシップや自己統制）は、主観的である」¹⁰⁴との批判があるように、信頼できる審査基準が確立されていたわけではなかった。この点は、裁判所指導部も認識しており、第7回全ロシア裁判官大会（2008年12月）で

⁹⁷ <http://www.vkks.ru/publication/282/>

⁹⁸ Trochev (2006), p. 386.

⁹⁹ Постановлением Президиума Совета судей Российской Федерации от 26 июля 2002 г. N 41 "О результатах эксперимента по психодиагностическому обследованию кандидатов на должность судьи и перспективах использования методов психодиагностики в кадровой работе".

<http://bazazakonov.ru/doc/?ID=1032884>

¹⁰⁰ Приказ Судебного департамента при Верховном Суде РФ от 17.12.2002 N 147 "Об организации экспериментального использования методов психодиагностического обследования при изучении личности кандидата на должность судьи"

<http://russia.bestpravo.ru/fed2002/data01/tex11013.htm>

¹⁰¹ Постановление Совета судей Российской Федерации от 26 декабря 2002 г. №86. <http://www.ssrf.ru/page/538/detail/>

¹⁰² Schwarz, Sykiainen (2012), pp. 989-990.

¹⁰³ А. В. Гусев, Актуальные вопросы деятельности Судебного департамента при Верховном Суде Российской Федерации. Гарант. ру, 30 марта 2009.

<http://www.garant.ru/action/conference/206653/>

¹⁰⁴ Schwarz, Sykiainen (2012), p. 990.

は、次のように指摘していた。「第6回全ロシア裁判官大会（2004年12月）で承認されたように、現行法は、候補者への道徳的・倫理的規準を定めておらず、人格の精神的・価値的な志向を研究し、それを考慮した裁判官職候補者を選抜する組織的・法的メカニズムを確立していない」¹⁰⁵。直近の第8回大会（2012年12月）の決定に、この論点が見当たらないところを見ると、未だ未解決なのかもしれない。

(2)資格審査会における裁判所長の影響力

裁判所の所長と副所長は、資格審査会の委員にはなれない。このような制度にしたのは、それ以前の人事における所長や副所長の影響力が大きすぎたからである。しかし、所長が委員でなくとも、現実には所長が資格審査会の決定に依然として影響を及ぼしているとの批判は少なくない。

前述したように、ロシアにおける裁判官の人事手続きは、特定の裁判所の特定の欠員を補充するために開始される。資格審査会が推薦者を決定する際、誰が所長をしているどの裁判所にその候補者を配属することになるのかがわかった上で、決定しているのである。もちろん、制度上は資格審査会が裁判所長の意向を無視して候補者を推薦することもできる。所長にはこの決定に対する拒否を認めているが、所長の拒否権を絶対化しないように、資格審査会が3分の2で再可決すれば、最終決定となる。このような事例がどれくらいあり、その際どのような決定がなされる傾向にあるのだろうか。この点について、国家と法研究所教授のインガ・ミハイロフスカヤによると、2004年に所長が拒否した事例は42件で、このうち資格審査会が最初の決定を追認したのはわずか8件だけであり、同様に2005年は37件のうち11件だけであるという。したがって、「裁判所長によって資格審査会の勧告を差し戻すように要求される場合、資格審査会は、自らの以前の決定をきわめて稀にしか追認しない」と指摘している¹⁰⁶。ここでは、所長の拒否権がかなり有効に働いていると言えよう。この手続きが示すように、裁判所長は、自らが資格審査会の席に座ることを許されていないという事実にも関わらず、選任過程において指導的役割を非公式に果たしている。

しかし、資格審査会と裁判所長との意見が対立するというのは、全体の少数であり、大多数は両者の協調の下で人事が進められる。コロコロフは、次のように指摘する。「資格審査会の下で推薦を得ている者は、地区裁判所の所長の下でたいてい『同意』を得ている。裁判官共同体において『自薦の者(самовыдвиженцы)』は、尊敬されない。裁判官は、議員ではない！長い『補欠のベンチ』が存在するときでさえも、一人の応募者というのは、結果というよりもむしろ規則(правило)なのである」¹⁰⁷。また、トロチェフは、モスクワ

¹⁰⁵ Постановление VII Всероссийского съезда судей о состоянии судебной системы Российской Федерации и приоритетных направлениях ее развития и совершенствования. <http://www.ssrf.ru/page/857/detail/>

¹⁰⁶ Инга Б. Михайловская, Квалификационные коллегии судей как орган внутрисистемного управления, 14.05.2007. <http://igpran.ru/articles/2980/>

¹⁰⁷ Колоколов (2009).

管区仲裁裁判所の例をあげて、「所長は、資格審査会から候補者の書類を日常的に受け取り、雑談のため彼らを招待し、裁判官の選出過程を統制していると、公然と認めていた」¹⁰⁸と指摘している。

以上のことが事実であるとするれば、裁判所長は、依然として自分の裁判所の裁判官採用人事に絶大な影響力を行使していることになる。時に、これが、腐敗の温床となる。

(3)資格審査会における大統領代表の役割

『人権ビュレティン』誌論文は、最高資格審査会の大統領代表を次のように見ていた。「大統領代表は、いろんな種類の官庁に、国家保安委員会-連邦保安局（КГВ-ФСБ）が、常に確保していたし、今日まで確保している、『派遣者（прикомандированный）』を思い起こさせる」¹⁰⁹。プーチン政権期に、最高資格審査会の大統領代表をしていたのは、大統領府人事問題・国家賞局調査官（референт）のヴァレリー・ボーエフであった。このボーエフは、ラジオ・ニュース番組司会者のヴラジミール・ソロヴィヨーフを名誉毀損で訴えていた。ボーエフが名誉毀損とみなしたのは、ソロヴィヨーフの次の言葉であった。「最高仲裁裁判所を指揮しているのは、ボーエフにほかならない」、「ロシアに独立した裁判所はない。ボーエフに従属した裁判所はある」、「これは、ボーエフが管理するロシア司法と呼ばれている」。2008年5月12日、最高仲裁裁判所第1副所長のエレナ・ヴァリャーヴィナは、被告ソロヴィヨーフの証人として、法廷で証言した。ヴァリャーヴィナは、どのようにボーエフがよく知られた事件に関して自分に指示をしてきたかを証言し、さらに、ボーエフが裁判官の任命問題で果たすことのできる役割も説明した。「彼は、大統領府代表として、最高裁判官資格審査会の会議に出席し、そこで一定の資料を配布することができる。裁判官を職に任命する速さも彼次第である」¹¹⁰。この点に関して、最高仲裁裁判所長官アントン・イヴァノーフが、もっと端的に指摘している。「ボーエフがいつも参加している、最高裁判官資格審査会と連邦裁判官候補者事前審査大統領委員会のメンバーたちの言葉によれば、これこそボーエフが使っている技術である。それらの会議の前に、彼は、何らかの文書を提示し、…候補者のうち誰が何について罪を犯したのかを説明し始める。そして誰も、この情報源が事実なのかそれともうわさなのかを質問することなく、『しかるべく（как надо）』投票する。何と、恐ろしいことであろう」¹¹¹。大統領代表の役割は、裁判官候補者の個人情報提示し、候補者の評価に影響を与えることにあるようである。また、「コメルサント」紙の記者との私的な会話において、憲法裁判所裁判官の一人が次のように認めたという。「裁判官を迫害したり、また逆に保護したりすることができるのは、裁判所長の圧力または資格審査会に入ってきた大統領代表の勧告の圧力の結果である。大統領代表の参加は、資格審査会の活動において、それ自体として、資格審査会の

¹⁰⁸ Trochev (2006), pp. 385-386.

¹⁰⁹ Российский бюллетень по правам человека, No. 16, 2003.

¹¹⁰ Суд высшего достоинства, Коммерсантъ, 13.05.2008. 小森田 (2010)、21頁。

¹¹¹ Владимир Соловьев, Судебную систему необходимо вычищать!

Новости.TRELL.ru, 21.5.2008. <http://treli.ru/newstext.mhtml?Part=15&PubID=17796>

独立性の観点から、問題を引き起こしている。もし彼ら〔資格審査会の裁判官たち〕が自らの裁判官の地位の喪失を心配しなくていいならば、彼らは別の決定を下したであろう¹¹²。

この傾向は、連邦構成主体の資格審査会の大統領代表も同様のようである。「彼／彼女は、大統領機関だけがアクセスできる候補者に関する信頼できる情報を提供し、幾人かの候補者を支持する」¹¹³。地域の資格審査会においても、大統領全権代表が重要な役割を果たしていたようである。

ただし、メドヴェージェフ大統領になって、風向きは少し変わった。シュヴァルツとスキヤイネンは、次のように指摘する。「メドヴェージェフの最初の措置は、経済犯罪を捕捉し、司法制度を改造することに新たな焦点を当てた、内閣と大統領府の再任命であった。彼は、司法に対する非合法的な影響に関する状況を改善しようとするいくつかの試みを行なったが、例えば、大統領府人事局の前局長ヴィクトル・イヴァーノフを、彼の職員が裁判官の任命を操作しているという情報が明るみになると、解任した」¹¹⁴。彼の職員とは、もちろんボーエフのことである。ただし、イヴァーノフの解任は、大統領交替に伴う人事でもあったので、彼は麻薬流通統制連邦庁長官に任命された¹¹⁵。シュヴァルツとスキヤイネンは、メドヴェージェフ大統領が、いくつかの調整されていない努力（大統領府人事局の新スタッフを雇うこと、裁判官との不適切な外部接触を暴露し、裁判官の収入を申告する新たなイニシヤチヴを支持すること）を試みたが、状況に本質的な影響を与えることができなかつたと評価している¹¹⁶。

3 大統領府

裁判官資格審査会の所定の手続きを経て、欠員の出た裁判所の所長が裁判官候補者1名を最高裁長官に推薦し、最高裁長官の提案に基づいて、連邦大統領が任命する。トロチェフによると、大統領府に裁判官の人事案件が上がって来てから、次のような経過を辿るといふ。大統領の任命の考慮期間は法律上2ヶ月以内となっているが、プーチン大統領は裁判官の選任過程を中央集権化したいと考えていたので、実際には、それは普通1年かけていた。すべての事務処理は、最初に大統領府人事政策局に行く。人事政策局は、法執行機関と連邦管区大統領全権代表の助けを借りて、さまざまな経歴検査を繰り返す。全権代表は、地域とその下のレベルのすべての裁判官職の候補者を審査することに、そして大統領裁判官指名委員会（候補者を審査する責任ある第2の機関）に報告することに責任がある。全権代表による選抜の段階が、従来からの次の5つの段階に加わるので、手続きが一層複

¹¹² Анна Пушкарская, Конституционный суд провел работу над ошибками судей и не нашел изъянов в правилах их увольнения, Коммерсантъ, 21.07.2011.

¹¹³ Schwartz, Sykiainen (2012), p. 994.

¹¹⁴ *ibid.*, pp. 1042-1043.

¹¹⁵ Медведев назначил руководителем ФСКН Виктора Иванова, Коммерсантъ, 15.05.2008.

¹¹⁶ Schwartz, Sykiainen (2012), p. 1043.

雑になっている。すなわち、①最初の指名、②地域の資格審査会による審査、③法執行機関による保安検査、④大統領付置裁判官事前審査委員会による選抜、⑤大統領自身による最終確認である¹¹⁷。

大統領全権代表の役割については、評価が分かれている。トロチェフは、全権代表が、それまでの段階で生き残った候補者の名前にゴム印を押すだけなので、その役割は形式的であると評価する¹¹⁸。これに対して、ソロモンは、プーチン大統領の下で、裁判官候補者を拒否する数が増大したので、全権代表の下に候補者の調査書を照会するようになったと指摘して、この段階を重視しているようである¹¹⁹。また、シュヴァルツとスキヤイネンは、「大統領全権代表は、首長（または他の重要なプレーヤー）が候補者に関する自らの見解を大統領府に伝える、追加的なチャンネルになった。しかし、首長への強力な反対派が存在するような地域では、このような反対派もまた全権代表に影響を及ぼし、自らの候補者への支持を得ようとする可能性がある」として、やはり注目している¹²⁰。

次に、第2の審査機関である裁判官事前審査委員会に触れておこう。この機関の前身は、1994年に創設された大統領付置連邦裁判官職候補者事前審査のための幹部政策評議会である¹²¹。これが、2001年10月にプーチン政権の下で再編成された¹²²。その後、メドヴェーデフ政権下の2008年9月に、委員会の構成が大統領令で定められた¹²³。それは26名の構成員からなっており、そのうち半分の13名は執行権力の公務員（大統領府、内務省、連邦保安局、税務局の全権代表を含む）であり、残りの半分の13名は、最高裁判所長官、最高仲裁裁判所長官、裁判官評議会議長、最高裁判官資格審査会議長、最高裁付置司法行政局総局長、3名の議会代表、3名の著名な法学者、大統領付置司法改革評議会議長、大統領付置市民社会・人権発展評議会議長である。

シュヴァルツとスキヤイネンによると、委員会の手続きは完全に内密で、委員会の審議中、候補者が出席することは許されないが、資格審査会によって用いられる手続きと同様に、委員会は、候補者に関する必要情報をしかるべき国家機関から要求する権利があるという¹²⁴。

裁判官事前審査委員会は、プーチン政権の下で、実質的な審査をしていたようである。2004年1月、プーチン政権下で大統領府副長官だった、あのヴィークトル・イヴァーノフは、全ロシア州級裁判所の所長経験交流セミナー（всероссийской совещание-семинар председателей судов субъектов федерации）で、大統領府において裁判官幹部に対する統制を強化しているとして、次のように述べた。大統領府によって裁判官職候補者を拒

¹¹⁷ Trochev (2006), pp.387-388.

¹¹⁸ *ibid.*, p. 387.

¹¹⁹ Петер Соломон, Право и государственное управление: что отличает Россию? Сравнительное Конституционное Обозрение, No. 2, 2008, с. 87.

¹²⁰ Schwarz, Sykiainen (2012), p.999.

¹²¹ Собрание Актов Президента и Правительства РФ, 1994, No.7, ст.557.

¹²² СЗ РФ, 2001, No.41, ст. 3938.

¹²³ СЗ РФ, 2008, No.38, ст. 4274.

¹²⁴ Schwarz, Sykiainen (2012), p.998.

否した数は、2001年35名(全体の1.4%)、2002年52名(3.4%)、2003年161名(4.6%)であり、その理由は、本人が犯罪的または商業的組織との関わりが認められたこと、またはその親戚が法律実務に従事していることであった¹²⁵。その後の手続きとして、この委員会は、検討結果を大統領に提案することになる。

シュヴァルツとスキヤイネンによると、大統領の任命には次の特徴があるという。大統領は、候補者を承認または拒否することに関して無制約の裁量を持ち、該当する資格審査会や事前審査委員会の提案に従う必要はない。実際、大統領は、推薦された候補をしばしば任命していない。特に、プーチン大統領が政権に就いてから、拒否された候補者の数が増大し始めた。大統領の決定は最終的で、覆すことはできない。また、この決定の理由を明らかにする義務はなく、実際にそれらのどれもそうされていない¹²⁶。コミ自治共和国の弁護士ヴラジスラフ・ミチューシェフは、2006年リペツク州裁判所活動結果に関する州裁判所の所長の報告を引用している。「2006年、州の裁判官資格審査会および最高裁判所によって支持された、エレットキー市裁判所の裁判官職候補が、プーチン大統領によって任命されなかった。我々は、候補者拒否の本当の理由を知らないが、候補者の近親者が弁護士活動に従事していることによって、これが引き起こされたという推測がある」¹²⁷。先のイヴァーノフの発言でも明らかにされたが、親戚に弁護士など法律実務に携わっている者がいれば、本人は裁判官になれないという内部の基準を、大統領府は設けているようである¹²⁸。

いずれにしても、任命過程は不明な点が多い。元最高裁第1副長官ヴラヂミール・ラドチェンコは、市民が裁判官に関心を持てるように、「このような情報〔裁判官の経歴に関する情報〕は、裁判所の建物に配置されてもよいし、インターネットの公開サイトに利用者のために掲示されてもよい」¹²⁹と提案したが、「彼の提案は裁判官共同体によって支持されなかった」¹³⁰という。また、シュヴァルツとスキヤイネンは、潜在的に「ブラック・ボックス」であるという印象または現実を避けるため、この段階の選出と任命の過程（例え

¹²⁵ Владимир Перекрест, Виктор ИВАНОВ: "Главное - исключить возможность попадания в судебную систему случайных людей", Известия, 27 января 2004. なお、この記事には拒否された人数は掲載されているが、()内の比率はない。この記事を引用したトロチェフの論文には、比率が書き加えられている。Trochev (2006), p. 394.

¹²⁶ Schwarz, Sykiainen (2012), pp.997-998.

¹²⁷ Владислав Митюшев, О некоторых основаниях к отказу в рекомендации на должность судьи. ЮрКлуб, 09.12.2007.

<http://www.yurclub.ru/docs/other/article110.html>

¹²⁸ 警察官志望者の親戚にマフィアの構成員がいないかという身辺調査は、いざ知らず、親戚に弁護士がいれば裁判官になれないというのは、にわかには理解できない。ただ、ロシアでは、裁判官に賄賂を渡すのは弁護士の役目であると、ロシアの退職裁判官と弁護士から聞いたことがある。このような弁護士は「郵便配達人 (почтальон)」と呼ばれているらしい。

¹²⁹ Владимир Радченко, Мнение о низком рейтинге наших судов не вполне справедливо. http://www.supcourt.ru/print_page.php?id=4883

¹³⁰ Schwarz, Sykiainen (2012), p.1000.

ば大統領府による審査)は、連邦法によってより詳細に規定されるべきで、特に、大統領府の拒否基準、理由を付加する義務および最終決定に対する法的救済が、法律で確定されるべきであると主張している¹³¹。

プーチン政権になって、法制度上も、実務上も、大統領府が裁判官の採用人事に実質的に取り組んでいることがわかる。この点について、トロチェフは、次のように指摘している。「行政府長官、オリガルヒ、司法のボスよりもむしろプーチン大統領自身が、裁判官の欠員を充足する際に、最終決定権を持っていると広く信じられている。これは、90年代の実務とは劇的にかげ離れている」¹³²。このような大統領に対するイメージは、一般人だけでなく、司法関係者にもある程度共有されているようである。このことを、2004年12月に公表された、「ロシアにおける司法権の状況を解明する鑑定調査結果」¹³³に見ることができる。「もし裁判制度がより独立したと考えるならば、何がこれに大いに寄与したか？」という質問への回答で最多の支持を得たのは、連邦大統領の行為 6.0 (裁判機関職員 6.7) である一方、「裁判機関はどの機構により従属/独立しているか？」という質問への回答で最多だったのも、連邦大統領 6.0 (6.1)であった。裁判所は大統領のおかげでより独立したはずなのに、その大統領に最も従属しているとは、何たる皮肉であろうか。ただし、僅差で次に従属している相手を連邦構成主体の首長 5.8 (4.7)とも答えている(裁判官たちはそれほど従属しているとは考えていないが)。しかし、ここには最も重要な選択肢が抜けている。裁判所の所長である。この調査は、裁判機関の独立ないしは従属を問題にしているが、裁判官の独立、すなわち所長に対する裁判官の従属の視点が欠けている。

おわりに

それでは、現在のロシアにおいて、通常裁判所の州と地区のレベルの裁判官の選任過程を統制しているのは、誰であろうか。ソ連崩壊後、これを裁判官の自己統制に委ねようとして裁判官資格審査会を創設した。しかし、連邦構成主体の議会は公式の意見表明権を通して、州や市の行政府長官は裁判所への財政援助を通して、そして裁判所の所長は公式の権限と非公式な影響力を含めた自らの権力を通して、裁判官人事に関与してきた。これにメスを入れようとしたのが、プーチン大統領であった。プーチン大統領は裁判官自治に限

¹³¹ *ibid*, pp.999-1000.

¹³² Trochev (2006), p. 388.

¹³³ Итоги экспертного опроса, посвященного состоянию судебной власти в России.

<http://www.freepress.ru/vlast/002.shtml>

これは、ロシア・ジャーナリスト同盟が設立した「社会鑑定(Общественная экспертиза)」研究所によって、2004年8月16日から9月6日まで、70の連邦構成主体で、456人の司法の専門家や関係者に、面接形式で行われたものである。回答者の内訳は、裁判機関職員(裁判官、裁判所プレス・クラブ指導者)17%、訴訟関与者(弁護士、警察・検察、国家・地方公務員、企業法務担当)51%、社会活動家(人権団体職員、教員・研究者、司法記者)32%で、法学部卒業者は73%である。調査は、質問のテーマに関して自由に回答するという方法の他に、質問に1から9の9段階で答えるという方法も採用した。

界を見ていたので、自らの権力で改革に乗り出した。連邦構成主体の議会は発言権を剥奪され、裁判所の所長もその選出過程では最高裁長官と連邦大統領の統制に服した。裁判官の選任過程も法律でより明確化した。メドヴェーデフ政権下では、裁判に関する情報の公開を促進し、試験制度もより明確化した。

それでは、裁判官の選任過程は、連邦大統領が統制するようになったのであろうか。公式の制度を見る限り、確かに大統領の統制は強められた。しかし、非公式な関係に注目すると、大統領の統制を骨抜きにするような抜け道が、地方行政府長官や裁判所長によって行われていることは、すでに見てきた通りである。この点を、シュヴァルツとスキヤイネンは、次のように指摘している。「最近、選任手続きは、司法部自身、特に裁判所長によって大部分は統制されている（裁判所長によって支持されなければ、たとえ資格審査会を通っても、候補者はけっして受け入れられないであろう）、そして一部は行政府（地方行政府長官と大統領府）によって統制されている。言及する必要があるのは、裁判官の選任と任命のための手続きを規定する、裁判官地位法の当該条項が、初めから十分実効性があり、制度がそれらの条項に従って機能すべきであるようにたいてい機能しているということである。そこで、主要な問題は、非公式な関係に、すなわち、裁判所長のほとんど無制限な権力および地方行政府長官と大統領全権代表との間に確立した新しい関係にある。したがって、任命過程の透明性が増大するのは、決定権者の数を減らすことによって、所長の『サイド拒否権(side-veto)』を除去することによって、そして裁判官資格審査会に明確に優先権を与えることによってであろう」¹³⁴。

これに関して、次の3点に言及しておきたい。

第1に、ロシアの裁判官の選任過程における最大の問題は、所長主導のアド・ホックなリクルート・システムという現行制度そのものにあるということである。所長の欠員通知から採用人事が始まり、どの受験者がどの地区裁判所の就官希望者であるかを裁判官資格審査会の委員が公式に推測でき、どの受験者がどの地区裁判所の所長の採用希望者であるかを資格審査会の委員が非公式に把握でき、所長が公式に拒否権を行使でき、所長と資格審査会の委員とが非公式に調整でき、所長が候補者を最高裁長官に公式に推薦できるという、現在の選抜制度では、資格審査会と所長との間の癒着や所長と採用予定者との間の癒着が生まれる余地が温存され、採用人事への所長の介入も続くであろう。この癒着を断ち切るには、裁判官を少なくとも州レベルで広域採用し、州内全域を任地とする（実際には現住所の地区以外を任地先とする）ような、人事制度に改める必要があると思う。ただ、この政策が、現在のロシアでどの程度実現可能なのか、つまりどの程度困難なのかは、今の筆者には判断できない。

第2は、非公式な関係を研究する重要性についてである。本稿のテーマに関してこの点は明らかであるが、他のテーマについても同様であろう。以前からロシアの裁判制度の非公式な慣行に注目していたソロモンは、この点について次のように述べている。「非公式な慣行（規範、制度）は、民主的な諸国を含む、至る所で、法の執行と裁判において、顕著な役割を果たしている。ポスト・ロシアに関して特異だったことは、非公式な慣行が公式の規則と制度に矛盾し、それらを掘り崩した (undermine) 程度である。このギャップは、

¹³⁴ Schwarz, Sykiainen (2012), pp.1000-1001.

プーチン期のより大きな権威主義とともに、増大さえしたかもしれない¹³⁵。近代化あるいはグローバル化の過程で、移植する新制度と土着している現行制度の間に衝突が起こるのは、よく見られる現象である。ただ、ロシアの場合には、土着の制度の生命力が強すぎるため、改革しようとする者は、より強権的にならざるをえないという歴史を繰り返してきたように思う。

第3は、裁判官自治集団の大統領権力に対する態度の問題についてである。裁判官集団の最高の意思決定機関である全ロシア裁判官大会では、創立当初から、大統領が出席し、発言をしていた。ただし、エリツィン大統領は、短い儀礼的な祝辞（приветствие）であったが、プーチン大統領から長い本格的な演説（выступление）になり、ゲームのルールが変わったことが明らかになった。前述したように、裁判官資格審査会に社会代表などを導入する改革は、プーチン大統領が2000年の第6回大会で言及し、その後実現した。州レベルと地区レベルの裁判官の初任の3年の任期については、メドヴェージェフ大統領が、2008年の第7回大会で、裁判官の所長への従属を軽減するために廃止を約束し¹³⁶、2009年7月に裁判官地位法の改正で実現した¹³⁷。裁判官自治にとって悪いことも良いことも、裁判官自治の最高の議決機関である裁判官大会で、裁判官自治の部外者（時には敵対者、時には保護者）である大統領に警告ないしは約束してもらうという関係が繰り返されているのである。この点について、すでに小森田氏は、「大会における大統領の変わらぬプレゼンスは、裁判官集団と執行権の実質的な長である大統領とのあいだには緊張関係が希薄である、ということをも物語っている」¹³⁸と指摘していた。筆者は、ロシアの司法改革が大統領主導で進んでいることを非難したいわけではない。たとえそのような現実があったとしても、裁判官自治の大会においてもそれを再現するのでは、自治の自殺行為にも等しいように思うのである。

もちろん、裁判官の自治が実現すれば、すべてうまくいくわけではない。裁判官だけで人事も予算も統制している、日本の最高裁事務総局の官僚的統制は、それを自ら経験して、絶望を感じる裁判官を生み出すほど、問題の多いことはよく知られている¹³⁹。ただ、幸か不幸か、仮にロシアで裁判官たちが自己完結的に官僚統制を試みようとしても、それを許さないほど他のプレーヤーたちの介入が多すぎ、それを防ぐためにまた別のプレーヤーが介入するというのが、ロシアの現実なのである。

¹³⁵ Peter H. Solomon Jr., *Authoritarian legality and informal practices: Judges, lawyers and the state in Russia and China*, *Communist and Post-Communist Studies* No.43, 2010, p. 354.

¹³⁶ Выступление Президента Российской Федерации Медведева Д. А. <http://www.ssrif.ru/page/847/detail/>

¹³⁷ СЗ РФ, 2009, No.29, ст. 3594.

¹³⁸ 小森田 (2010)、19 頁。

¹³⁹ 瀬木比呂志『絶望の裁判所』講談社現代新書、2014 年。

将来への帰還、過去への投企——エチエンヌ・スーリオの、創造する「ノスタルジー」

春木有亮

Return to the future, project for the past: The creative “nostalgia” of Étienne Souriau

Concentrically in the past ten years in Japan, some studies on the notion of “nostalgia” have been published. They extend over some different domains of science: sociology, psychology, aesthetics and cultural studies. It shows that “nostalgia” is an important state of sentiment for a human being of today.

This article treats the notion of “nostalgia” from a point of view of aesthetics. More concretely, it shows the meaning and the significance of the notion of “nostalgia (nostalgie)” of Étienne Souriau(1892-1979) by referring to his article: *La nostalgie comme sentiment esthétique*(1949). In this process we can survey the whole aesthetic thinking of Souriau.

In the sentiment of nostalgia, Souriau says, “the absent(l’absent)” is more “real(réel)” than “the present(le présent)” which is “unreal(irréel)”. When we feel nostalgia for something, we regard “over there(au delà)” positive and “here(ici)” negative. Artists dissolve this negative sentiment for here not at all by “returning(retour)” to their native home but by “making(faire) a home which is much more purely native”. When a poet writes a poem about a thing he lost, the poem is not the actual thing that he lost, but it is a substitute for that thing. Moreover the “charm(charme)” of the poem even surpasses the charm of the thing he lost. It is by the fact that the thing the poet lost is not present that he can transform the extensive “distance(distension)” from the thing into the “intensity(intensité)” of nostalgia for it and can purify the essence of the thing by intensifying his sentiment.

This is the mechanism which brings the sentiment of nostalgia from its “esthétisation” to its “artialisation”. Moreover, Souriau deals with “paradoxical nostalgia(paradoxe nostalgie)” which goes from its “artialisation” to its “esthétisation”. He means by this notion that a painter, for example, who is trying to make something, finds it as something lost in the landscape in front of him and paradoxically feels nostalgia for it.

As a result, artists make an art because they feel nostalgia for it, and feel nostalgia for it because they make it. In the “dialectic circle” of “esthétisation” and “artialisation”, artists make “elsewhere(ailleurs)” “here(ici)” without losing the essence of “elsewhere”. In other words, the “given(donnée)” of the sentiment of

nostalgia holds in itself the “whole architectonic of the world(architectonique du monde)”. This is why Souriau calls nostalgia a “creative sentiment(sentiment créateur)”.

はじめに

とりわけここ 10 年、国内で、「ノスタルジア」、「なつかしき」、あるいは「郷愁」にかかわる論考が、ひろく、社会学、心理学、美学、芸術学、あるいは、文化論の領域にまたがって蓄積されてきた¹。そのことは、ノスタルジアに類する諸感情（あるいは、感じかた）が、特定の学問領域にとらわれないしかたで、現代の人間にとって大事な感情であるという見通しを示している。逆から言えば、個々の論考は、ノスタルジアに類する諸感情をあつかう視点を異にしているが、とりわけ津上による論考は、重要である。

津上のノスタルジア論の趣旨は、現代の *nostalgia* と「懐かしき」が、「現実の不在の苦よりも想像上の現前の快に重点がある」という点ですでに「感性化」されていることを示し、同時に、そうした感性化の経緯を示すことによって、「現代において、想像力が知性より重要性を増している」ことを指摘し²、「感性化時代」である現代の一側面を照らし出すことである。津上英輔『あじわいの構造 感性化時代の美学』（注 1 を参照）に所収の津上の論は、ノスタルジアに類する感情が、そもそもどのようなしかたで人間にとってよいものでありうるのか、そもそも、そうした感情をよいものであるとみなす人間は、どのような生きかたをよいとする人間であるのかという根本的な問いに答えるという点で、他の論考と一線を画している。また、他の諸論考がその上に立ってノスタルジア論という一領域を成すための基盤となる論考であるという意味で、ノスタルジアの原理論であるとも言えるであろう。

津上のノスタルジア論は、美学の立場からノスタルジアに類する諸感情をあつかうと同時に、それらの感情を論じることを通して、逆に、美学のありうる姿、あるべき姿を示す。本論もまた、「美学」の視点からという意味では津上と同様に、「ノスタルジー」をあつかう（が、津上の論とは位相を異にしており、その点は、後述する。）。本論の目的は、第一に、20 世紀フランスの美学者エチエンヌ・スーリオ [Étienne Souriau] (1892-1979) の「ノスタルジー」概念の意味を、論文「美的感情たるノスタルジー」（1949）を参照しつ

¹2000 年以降に国内で出版された、「ノスタルジア」、あるいは、「郷愁」に類する概念にまつわる論考には、たとえば、堀内圭子「消費者のスタルジー—研究の動向と今後の課題」（『成城文藝』201 号 成城大学 2007 年）、津上英輔『あじわいの構造 感性化時代の美学（とりわけ「第 3 章 病から味わいへ Nostalgia 概念の感性化」、第 4 章 懐かしきと nostalgia 比較美学から感性史へ）』（春秋社 2010 年）、石岡良治『視覚文化「超」講義』（「Lecture.2 「ノスタルジア／消費—消費文化の構造と「懐かしき」の問題」」（フィルムアート社 2014 年））、島村幸忠「V.ジャンケレヴィッチのノスタルジー論：「閉じたノスタルジー」と「開かれたノスタルジー論」を中心として」（『あいだ／生成』第 4 巻 あいだ哲学会 2014 年）、日本心理学会（監修）、楠見孝（編集）『なつかしきの心理学：思い出と感情（心理学叢書）』（誠信書房 2014 年）、日高勝之『昭和ノスタルジアとは何か』（世界思想社 2014 年）、牧野圭子『消費の美学 消費者の感性とは何か』（勁草書房 2015 年）、佐藤守弘「郷愁と発見：日本近代の無気味な他者」（『日本学報』34 巻 大阪大学 2015 年）がある。

² 津上英輔『あじわいの構造 感性化時代の美学』（春秋社 2010 年）p.144

将来への帰還、過去への投企
——エチエンヌ・スーリオの、創造する「ノスタルジー」

つ、明らかにすることである。第二に、ノスタルジー感情という視点から、スーリオの芸術観、および世界観を、描き出すことである。

第1節「芸術作品の超越性」では、芸術作品の自己超越性に着目しながら、おもに『美学の将来』（1929）、『実在のさまざまな様態』（1939）、『諸芸術の照応』（1947）を参照し、スーリオが、芸術作品をどのようにとらえたかを述べる。

第2節「創造する感情であるノスタルジー——感性化から芸術化」では、「ノスタルジー」を感じることに、その構造上、芸術作品をつくることにどのように作用するか、を述べる。

第3節「ノスタルジーの逆説——芸術化から感性化」では、第2節と逆に、芸術作品をつくることに、ノスタルジーを感じることにどのように作用するか、を述べる。そのうえで、芸術作品をつくることとノスタルジーを感じることの「弁証法的循環」が、第1節で示した作品の自己超越性と表裏一体であることを明らかにする。

第1節 芸術作品の超越性

スーリオにとって出発点となり、そしておそらくは終生のテーマであったであろう課題は、ある種の二律背反の克服であった。すなわち、「熱意 [ferveur]」と「明晰さ [lucidité]」とを「いかにして同じ地点において両立させるか」、という課題である。熱意とは自己の領域を確保し、主体がまさに主体たらしとする契機であり、明晰さは、なんらかのしかたで「現実 [réalité]」に支えられていることの確信、いわば他者の認知を得ていることの確信である。その課題をスーリオは、初期（『生きている生とフォルムの完全』（1925））において、主体に固有のものでありながら、主体を超えたところで基礎づけられた「生きている生」の可能性を追究するしかたで問うた。そして、そうした理想の生のモデルを、芸術家が芸術作品を実現する行為、すなわち、芸術制作に求めた。なぜなら、本論で示すとおり、芸術制作は、芸術家の行為でありながら、いつもすでに芸術家を超えた現実を含むからである。スーリオは、芸術制作をはじめから、いわば内在と超越の交叉の場であるとみなす。

スーリオはその初期（『美学の将来』（1929））においては、芸術作品をフォルム（たとえば「色とりどりのタッチ」）と素材（「物理化学的な種類のもの」）からなる事物、と規定する。スーリオにとってフォルムは、事物の「本質（なんであるか）」である、ただし、一貫してスーリオにとって、「あるフォルムがある素材を所有すること [possession]」と、ある素材があるフォルムに満ちること [emplissement] は、同じ一つの事実 [un fait]

である」(AE. p.VII, 1.14)³。つまり、フォルムと素材は、その限界を同じくする。

スーリオにとって、「フォルムをつくらなければ、素材は素材ではないか、あるいは、素材はまったく存在しないであろう」(PV. p.270, 1.28)⁴と言われるとおりに、素材はつねにすでに「形式化された[informé]」ものであり、ド・ヴィトリ・モブレイが分析するとおり、「フォルムが、秩序のないある現実[réalité acosmique]が秩序をもつかたちで現れることであるとすれば、フォルムは、存在[l'être]を認識するさいの素材であり、その場合、フォルムはいわば、受け容れるだけの素材ではなく、「はたらきかける素材[matière active]」⁵である。

つまり、フォルムは、素材でもあるので、「練り上げ[forger]」られるものであり、同時に「感じ[sentir]」られる。そのとき、知覚すること、すなわち、事物の本質であるフォルムをとらえることは、主体のもっぱら能動的な構築操作ではなく、他者たる事物を突きつけられることでもある。それゆえ知覚は、事物の総体である世界を構築しつつ、受けとる。あるいは、より正確に言えば、受けとるべき世界を自ら構築しつつ、同時に、構築すべき世界を受けとる。こうした、構築し、受けとることである知覚を、典型的に、あるいは積極的になすのが芸術家であり、その所産である芸術作品はまた世界そのものである。知覚は、知覚するものである芸術家と、知覚されるものである芸術作品との協同作業であり、芸術家の側からは、芸術家の制作と呼ばれ、作品の側からは、作品の生成発展と呼ばれ、スーリオは、それら表裏一体の事態の全容を芸術と呼んだとすることができる。したがって、先に述べたように、芸術制作が、理想の生のモデルであるという意味で、内在と超越の交叉の場であることは、いっぽうから見れば、芸術家の自己超越性と映じ、たほうから見れば、作品の自己超越性と映じる。

スーリオは、『実在のさまざまな様態』(1939)において、芸術作品を「実在[existence]」と規定しなおし、「様態[mode]」という理論装置を採り入れ、『諸芸術の照応』(1947)において、「芸術作品という実在の分析」と称して、芸術作品の存在構造を分析し、作品が複層的な様態をもって実在するとする。その概要はよく知られた理論であるが、スーリオがこの理論によって意図するところは、あまり知られてはいない。

芸術作品という実在には四つの様態があって、一つ目の「物理[physique]」様態は、スーリオが『美学の将来』において芸術作品の「素材」と考えていた、「物理化学的な」側面である。二つ目の「現象[phénoménal]」様態は、芸術作品という実在の感覚可能

³ La possession d'une matière par une forme, l'emplissement d'une forme par une matière, sont un fait. (AE. p.VII, 1.14)

⁴ Matière, oui, car sans cette information, elle serait autre, sinon elle n'est rien. (PV. p.270, 1.28)

⁵...la forme comme manifestation cosmique d'une réalité acosmique serait vraiment la matière d'une connaissance de l'être. (『エチエンヌ・スーリオの宇宙論的思考』p.195, 1.22.)

な側面ないし質である。三つ目、ラテン語の *res* の意味での「事物、あるいは、もの〔*chosal réique*〕」様態は、芸術作品という実在そのものでなく、その実在が示す、感覚可能な質のそれぞれに、いわば遠近をつけて、パースペクティヴのなかに配置した、その関係のありかたという意味での「フォルム」の様態、である。つまり、物理様態と同様に、この側面もまた『美学の将来』で語られた芸術作品の要素を受けついでいる。四つ目の「超越〔*transcendant*〕」様態は、芸術作品という実在がもつ他者性の様態であり、芸術作品それ自身、つまり三つの様態に対する他者でありながら、それでも作品の一樣態であり、作品の「光背〔*halo*〕」、あるいは作品に寄りそう存在「*X*」と表現される。

こうした四つで一セットの存在様態は、フォルム-素材から成る事物である芸術作品の在りかたに比して、はるかに重層化されていると言ってよい。四つの様態は、互いに呼応、応答する。それはフォルム-素材という概念装置でも変わりあるまい。しかし、実在が示す、たがいに応答しあう様態が二つではなく、四つにも分かたれて、他者性の様態までがその装置のうちに組みこまれているとなれば、こんどは、その実在そのものが、芸術作品ならざる「超実在〔*surexistence*〕」と呼応、応答することも、そもそもの最初から示すことができるであろう。すなわち、「様態は様態に応答する。それらの応答は、実在の側面〔*plan*〕にとどまっておき、様態同士が直接もつ関係、組みあわせの関係であるにすぎないけれども、それと同様に他方で実在は、超実在にも応答する」（DME. p.160,1.30）⁶。

ここでは二種類の応答が語られている。一つは実在である作品内部での諸様態同士の応答であり、もう一つはそれらの応答をまるごと含む実在自体が、自身を超越したもの、超実在に対してなす応答である。二種類の応答は、レベルを異にする。しかしながら、レベルの異なるこれら二種の応答がクロスオーバーすることで、そもそも二種類目の応答、つまり、実在が自身を超えた超実在に応答することが可能となる。すなわち、「ある場合には、実在者〔*existant*〕から、実在者への応答の様態が、第二段階〔*second degré*〕を通り、この超実在にかかわるもの〔*surexistentiel*〕を、応答の理由〔*raison*〕、あるいは応答の法則〔*loi*〕という資格で介入させ、巻きぞえにする」（DME. p.161, 1.3）⁷ことによって、である。この「第二段階」という語が含意するのは、二種の応答のレベルの差であろう。実在は、自身の内に、自身を超えるものにかかわるための通路を開く。この通路こそが超越様態である。

超越様態の機能を明確にするならば、それは、各様態の結びつきを保証することであると言える。初期スーリオの考えに立ち戻ると、先に述べたように、フォルムと素材の結びつきという事実が、当のフォルムと素材の存在を保証する。そうである以上、フォルムと

⁶ ...il y a des réponse de mode à mode qui restent sur le plan de l'existence, et comme une relation directe, assemblante sans plus, de même il y a aussi des réponses de l'existence à la surexistence. (DME.p.160,1.30)

⁷ ...dans certains cas, le mode de réponse de l'existant à l'existant passe par le second degré, met en jeu ou implique à titre de raison ou de moi de réponse ce surexistentiel. (DME. p.161, 1.3)

素材の結びつきの必然性は、フォルムと素材そのものに内在することになる。スーリオにとって芸術作品は完全な事物であり、その完全性は、その本質である完全なフォルムによって保証されるが、ここでの「完全なフォルム」は、「自分と同じようなもの〔semblable à elle-même〕であるものに戻るフォルム」(PV. p.XVIII, 1.10)と避けがたくトートロジカルに表現されることになる。しかし、「自分と同じようなものであるものに戻る」ことは、たんなる調和的な自己回帰に終わることではなく、「同じような(*傍線は春木による)」というずれをたえずはらむ、たゆまぬ再帰の運動、つまりは、たゆまぬ自己の他者化である。スーリオは、「完全な〔parfait〕」という言いかたはできれば避けたいむねを述べ、「スチル化した〔stylisé〕」と言いなおす。たとえば、『美学辞典〔Étienne Souriau: *Vocabulaire d'Esthétique*, Presses Universitaires de France, paris 1990)』のstyleの項において、アンヌ・スーリオ〔Anne Souriau〕は、「スチル」の両義性を語る。すなわちスチルの内に、「個別のもの、主観的なものから発する性質〔caractères d'origine particulière, subjective〕」に基づく「個人のフォルム上の性質〔caractères formels individuels〕の全体」と、「対象のフォルム上の性質〔caractères formels objectifs〕」に基づく「諸々のフォルムを組織する体系〔système organique de formes〕」という、アンビヴァレントな二つの意味を、区別しつつ見いだす。スーリオが、「完全な」を「スチル化された」と言い換える意義は、こうした両義性に依拠している⁸。スチルは、一貫してフォルム上の性質であるが、そこにおいて主観的構築性と客観的規範性が交叉する。逆に言えば、ひとたび、自己を他者化し、他者を自己化する運動を始めたフォルムは、スチルを獲得する。フォルムの運動であるスチル化stylisationの在りようこそが、スーリオにとって、フォルムの完全さであり、事物の、すなわち作品の完全さである。したがって、運動の在りようである作品の完全さは、スチル化するという動詞に基づいた「スチル化した」という語によって形容され、「スチル化した」とは、言うなれば、個別性がきわまった結果、ある種の普遍性に至ること(至り続けること)である。

こうした、当初はフォルムの再帰性と表現された作品の自己超越性を、スーリオは、様態理論導入にともなって、超越様態という側面に帰した。ただし、実在が超越の様態を備えるのは、「ある場合には」、である。つまり、諸様態同士の応答が、「理由 *raison*」や「法則 *loi*」に適っている場合である。超越する他者は、わたしにとっての他者、他者にとってのわたしがそうであるように、それでもやはり、一個のわたしであり、一個の他者である。それゆえに、わたしは、わたしにおいて超越するところの、わたしではない現実に、他者は、他者において超越するところの、他者ではないわたしの現実に、力づくで従わせられ、あるいは、苦しめられざるをえない。すなわち、芸術作品という実在が超越様態を示すのは、ただ「この超実在の現実〔réalité〕にしたがって行為する、あるいは苦しむという事実」(DME. p.161, 1.13)がある場合にのみである。かくして、「われわれは、超

⁸ よりくわしくは、拙著『拙著『実在のノスタルジー スーリオ美学の根本問題』(2010 行路社)』pp.42-44を参照しうる。

将来への帰還、過去への投企
——エチエンヌ・スーリオの、創造する「ノスタルジー」

実在を支配している。超実在を生み、超実在の新しい現実を花開かせることができる。われわれがいなければ、超実在の新しい現実はやもや現れはしない」(DME. p.164, 1.29) ことになり、「ともかくも、超実在はわれわれの手中にある」(DME. p.165, 1.20) 9。

超実在は、わたしという実在であれ、芸術作品という実在であれ、この実在とともに現れ、この実在に応答する。とすれば、「この超実在にかかわるものの現実は、鏡で映すように、謎めいたかたちで、実在にかかわるもののうえに超実在が投影されること [projection] ではなく、超実在が経験されること [expérience] である」(DME. p.161, 1.14) 10。つまり、応答のしかたの根拠である超越の様態は、応答に先立つのではなく、「具体的」な「現実化 [réalisation] 」という生きた経験において、生きた経験である応答の行為そのもののなかではじめて、その存在を保証される。この、行為を進めながら自らの行為を保証する「頭語反復の [anaphorique] 」経験こそが「創建 [instauration] 」である。こうした点に、デュフレンヌがスーリオの思想を称する一言を借りるならば、「ある種の先験的なものの経験論 [un empirisme du transcendantal] 」の側面が明確にみてとられる。

第2節 創造する感情であるノスタルジー——「感性化 [esthétisation] 」から「芸術化 [artialisation] 」へ

第1節で述べたような作品の自己超越性によって、作品は世界における自己展開の契機を獲得するが、作品の自己展開のダイナミックな構造を、スーリオが語る「ノスタルジー感情」は、芸術家の視点から示してくれる。

スーリオは、「美的感情たるノスタルジー [La nostalgie comme sentiment esthétique] 」(Revue d'esthétique 1949年 4-6月号に収録、略号はNSE.RE.) のなかで、ノスタルジー感情の美(学)的意義とでも言うべきものを取りだそうとする。

スーリオにとって、「美的感情」は、文字どおり感性化された [esthétisé] 感情であるが、「感性化すること [esthétiser] 」の内実は、スチル化すること [styliner] である。先に述べたように、スーリオのスチルは、主観的構築性と客観的規範性を二つながらに含んでいる。美的感情においても、主観的構築性と客観的規範性は離れがたく相互に浸透しあう。

スーリオによれば、美的感情は、ある種の「教養 [culture] 」を前提としており、美的

9 Nous avons pouvoir sur elle(la surexistence); nous pouvons y faire naître, y faire éclore des réalités nouvelles, qui n'y figureraient pas sans nous. (DME.p.164, 1.29)

10 ...réalité de ce surexistentiel qui est, non sa projection sur l'existentiel en miroir et par énigme, mais son expérience. (DME.p.161, 1.14)

感情を経験するには、なんらかの「美的教育 [éducation esthétique]」を受けていなければならない。そもそも、どのような感情も、そのつどのプロセスはどうであれ、ある種の洗練を必要とするであろう。そうした洗練の、もっとも有効な契機が、たとえば芸術経験だと、スーリオはいう。美的感情は、芸術作品を前にして感じることが多い。とすれば、芸術作品を味わい、あるいは制作することで、美的感情が促される、感情が感性化されるにちがいなかる。いかにも芸術にかかわる感情は、美的感情の一典型である。しかし問題は、そうしたトートロジーを解きほぐすことではなく、感情の「感性化 [esthétisation]」と「芸術化 [artialisation]」がどのようにかわるかという点である。結論を先どりすれば、感性化は芸術化をおし進め、ぎゃくに、芸術化が感性化をうながすという、たゆまぬ「弁証法的な [dialectique]」「循環 [cycle]」をスーリオは見つけ出している。美的感情を洗練するとは、習得すればそれでこと足れりといった、個別の教養を手に入れることではなく、人間が自身の美的感情の再生産、再発見をくりかえしながら、つねに知覚を深め、たえず世界を切り開く、生きる営みそのものと言うべき活動である。

そうした美的感情一般の発展構造に鑑みたとき、そうした発展のプロセスをとりわけ十全なしかたで達成する感情の一つが、「ノスタルジー」感情である。ここでスーリオは、ノスタルジーを、語源であるギリシャ語の「アルゴス・トゥー・ノストゥー (ホームシック)」に即するような「具体的な [concret]」、「魂、精神にかかわる/心理学的な [psychologique]」、「精神医学的な [psychiatrique]」意味でとりあげる、と注意を喚起する。このことでスーリオがねらうのは、当時において「しばしばそう理解される」ように、「未知のものをどこまでも切望し [aspiration indéfinie]、憂う」といったような、「あいまいな [vague]」、「隠喩的な [métaphorique]」、「類比的な [analogique]」意味をひとまず排除することである。同時に、「なにかいたって明確なものに対するいたって限定された切望」であることを、ノスタルジーの条件とする。この、明確な事物への憧憬こそが基軸となり、ノスタルジーはただ美的感情の一種であるというだけではなく、その感情の内容の本性上、芸術化に向かい、結果漸進的に感性化を達成する契機を内包することになる¹¹。

ノスタルジーは、「空間ベクトル [sens de l'espace]」を、その構造の本質上、含む、と言う。もちろん「失われた過去」を契機とするノスタルジーもあるが、スーリオにとって、ノスタルジーの含む「時間ベクトル [sens du temps]」は、あくまで空間ベクトルと同種の外延的な要素である。空間上の「あそこ」や時間上の「過去」という漠然とした場そのものに向かうのではなく、あくまで、明確な事物、あるいは事物の総体であるかぎりでの場に向かう。空間も時間も同じく、事物との距離 [distance] を発生させるための「間隔特性 [caractère diastématique]」をになう要素、わたしと事物との位置関係が築かれるための「宇宙性 [cosmicité]」を導く要素であることは指摘しておきたい。

¹¹ スーリオは、芸術制作は、感情ではなく事物を目指すと考え、そうした考えを、「事物-対象 [l'objet-chose]」と「主題-対象 [objet-thème]」を区別するというしかたで、主張する(拙著『実在のノスタルジー—スーリオ美学の根本問題』第1章第4節「事物と対象」(pp.32-35)を参照)。

将来への帰還、過去への投企
——エチエンヌ・スーリオの、創造する「ノスタルジー」

ノスタルジーにおいては、「不在のもの [l'absent] が、ふしぎなことに現実で [réel] あり、しかもただ不在のもののみが現実である。他方で、いま目の前に在る [présent] ものは非現実で [irréel] あるようにみえる」 (NSE.RE. p.248 1.18) ¹²。つまり、ノスタルジーを感じる時、わたしと事物を起点として、「こことむこう [l'ici et le là-bas] 」という二極が想定され、遠きにありて思う、のとおり、むこうにいつさいの肯定のまなざしを向け、ここにはひたすら否定が鬱積する。むこうへの「隔たり [distension] 」、すなわちむこうへの「遠ざかり [éloignement] 」があればあるほど、ノスタルジーは激しく [intensément] つのることになる。よって、まずノスタルジーはホームシックであるという意味で、「つらさ」をともなうある種の「過酷な」、「おそろしい」感情である。こうした「現実のものと非現実のもの」の軸と、「いま目の前に在るものと、不在のもの」の軸とのねじれに基づくジレンマをいかにして解決すればよいだろうか。

一つは、現状を放棄して「逃げること」である。つまり、「あそこ」へ帰る。あるいは、現前する「幻覚」に向かうことになる。しかしそうした解決は、「修復し [restaurer] 」、 「建てなおすこと [réinstaurer] 」にすぎない。ジレンマを根本から解決する方法は、「前に進む [promouvoir] 」こと、すなわち「創建する [instaurer] 」することにほかならない。こうして、ノスタルジーの感性化の弁証法の「さいごのステップ」が芸術行為に託される。

たとえば、スーリオは、ルコント・ド・リール [Charles-Maire-René Leconte de Lisle] (1818-1894) の詩の一節を挙げる。

O fraîcheur des matins, sérénité première,
Eden épanoui sur les vertes hauteurs...

Poèmes barbares : La Fontaine aux lianes

ああ 朝のすがすがしさ 日のはじまりの静けさ
緑の丘に花開いたエデン...

『夷狄詩集』 「つる草の茂る泉」 (1862)

ここでは、ルコント・ド・リールがフランス本土から離れたレユニオン島で過ごした青春時代、すなわち「あそこ」での「かつて」が、もろもろの事物のイメージを用いて描かれているが、青春をすごした空間と時間に対してノスタルジーを感じる過程においてす

¹² L'absent est prodigieusement réel, seul réel; le present paraît irréel. (NSE.RE. p.248 1.18)

で、思い出は「変形されて〔*transfiguré*〕」いる。詩人のイマージュが、たんなる幻覚〔*illusion*〕と異なるのは、ある種の「美的な雰囲気〔*atmosphère esthétique*〕」をもつからである。つまり詩、あるいは詩作によって、青春時代全体が、「朝の魅力」に還元されると同時に、かつてははたらいていなかったであろうある魅力に新たな力が与えられ、あるいはそうでなくとも、あるスチル——純粹で、快く、単純な——が創りだされる」(NSE.RE. p.249 ,120) ¹³。

いまは亡きひとに思いをはせて詩をつくる時、詩はそのひとをいまここに在らしめることはできないけれども、そのひとの「魅力〔*charme*〕」をいまここに在らしめることはできる。そのとき、むしろそのひとが目の前にいたときよりも強く、そのひとの魅力を感じるかもしれない。あるいはそもそも、自分がそのひとのなににひきつけられていたのかを、はじめて知るかもしれない。したがって芸術家は、「悼まれる〔*déplorée*〕事物（この事物を失ったことを、感性化されたノスタルジーは完全に認めるのであるが）ではなくむしろ、悼まれる事物の魅力を創建する」(NSE.RE. p.251, 1.22) ¹⁴。

当の事物が現前していなからこそ、事物への外延的な隔たり〔*distance*〕が感情の強度〔*intensité*〕に転化し、感情の強化を通して事物の本質を純化することができる。これがノスタルジーによる感情の感性化と、芸術化がかかわるさいの、メカニズムである。芸術家のノスタルジーは、「生家〔*maison natale*〕に帰る〔*retour*〕のでは毛頭ない。生家よりもずっと純粹に生家であるような家をつくる〔*faire*〕」ことにまでいたる¹⁵。

こうしてノスタルジーは、「不在から生まれるイマージュ〔*images de l'absence*〕」をてこにして、否定的な、つらさの側面と裏腹に、「力強く創造する〔*dynamiquement créateur*〕」側面を持つにいたる。ノスタルジーの感情の「所与」のなかに、「いま目の前に在ることと不在の対比」をも含む「世界の構築のすべ〔*architectonique du monde*〕がまるまる全部」収まっており、それゆえにノスタルジーは、「構築する〔*structurer*〕」、「創造する感情〔*sentiment créateur*〕」たりうる。芸術家のノスタルジーは、もともと在った事物の側、過去の側に向かっているつもりながら、「それと知らずして」将来の側でつくることにいたることになる。

「はじめに」で挙げた津上の論もまた、拙著『実在のノスタルジー スーリオ美学の根本問題』（2010 行路社）を受けて、スーリオの「ノスタルジー」概念をあつかっている¹⁶。

¹³ ...puissance neuve donnée à un charme qui jadis n'opérait pas; et sinon invention d'un style—pur, délicieux et simple (NSE.RE. p.249 ,120)

¹⁴ D'instaurer, non pas tant la chose déplorée(cette chose, la nostalgie esthétisée complètement l'avoue perdue); mais bien le *charme* de cette chose déplorée. (NSE.RE. p.252, 1.10)

¹⁵ Nul retour à la maison natale; mais faire une maison qui soit encore plus purment natale...

¹⁶ 津上英輔『あじわいの構造 感性化時代の美学』（春秋社 2010年）pp.102-104

津上は、自身が論究する、感性化された、「あじわい」である *nostalgia* と、スーリオの *nostalgie* が「大きくかけ離れている」ことを強調しながらも、スーリオの *nostalgie* 論の「最大の特徴」を、「感性的表象性および芸術創造促進性の指摘」であると、的確にまとめている。「感性的表象性」とは、本論で言う、ノスタルジーがはらむ「感性化」のはたらきであり、「芸術創造促進性」とは、本論で言う「芸術化」のはたらきであろう。ただし、「前者（感性的表象性*かっこおよびかっこ内は春木による補足。）は、憧れ一般について言うのではないかと思われ、後者（芸術的促進性*かっこおよびかっこ内は春木による補足。）については、美化された故郷（ないし過去）を実現するために作品を創造する芸術家がどれほどいるかという疑問が大きく、あまり説得力を感じられない」と、やや否定的な見解で、津上は結ぶ。ともすれば、津上がここで指摘する内容を、スーリオは自覚しているかもしれない。というのも、「かんちがいしないほしい。わたしは、ノスタルジー（とりわけ、本来の、直接的なノスタルジー）が、すぐれて美的な感情 [*le sentiment esthétique*] であると言っているのではけっしてないし、ましてや、すぐれて詩的な感情 [*le sentiment poétique*] であると言っているのでもない」（NSE.RE. p.245, 1.1）¹⁷と注意をうながすからである。

このことは逆から言えば、スーリオにとってノスタルジーは、すでに見たように、感情の内容上、「不在」を契機とするゆえに、「感性化」と「芸術化」の関係を取り結ぶ契機となりやすいが、あくまで契機となる諸感情の一つのサンプルであるということである。津上の言いかたで言えば、「あじわわれた内容ではなく、むしろあじわいを成り立たせる契機である」ことになろう。ノスタルジーは、また、同じく津上が指摘するように「スーリオの言う“*nostalgie*”は、故郷にせよ過去にせよ、つねに不在のものに向かっている」¹⁸。ノスタルジーを感じる芸術家にとって、「いま目の前に在る [*présent*] ものは非現実で [*irréel*] あるようにみえ」、それゆえ、「不在から生まれるイマージュ [*images de l'absence*]」を現実化 [*réaliser*] しようとする。このときイマージュは、埋め合わせられるべき欠如であって、ノスタルジーは、いわば乗り越えられるべき感情である。よって、「この感情が芸術的創造の欲求に成り変わる場合でも、快はその創造の成功からもたらされるのであって、欲求そのものからではない」¹⁹。たほうで、「想像上の現前の快に重点がある」*nostalgia* と「懐かしさ」を論究する津上にとって重要なのは、むしろイマージュに留まろうとする態度であろう。

こうして、スーリオが論究するのは、ノスタルジー感情の内実というよりは、一つの契機、あるいは、欲求であるという意味で、感性化を芸術化へ向かわせる一つの動因であるという、ノスタルジーの側面であることが明らかとなったが、こうした意味での動因たるノスタルジーは、それ自体では、他の感性化された感情、たとえば、喜びや悲しみといっ

¹⁷ Ne nous méprenons pas : je ne dis nullement que la nostalgie(et surtout la nostalgie propre et directe) soit *le sentiment esthétique* par excellence ; ni meme le *sentiment poétique* par excellence... (NSE.RE. p.245, 1.1)

¹⁸ 津上英輔『あじわいの構造 感性化時代の美学』（春秋社 2010年）p.104,1.11

¹⁹ 津上英輔『あじわいの構造 感性化時代の美学』（春秋社 2010年）p.104, 1.15

たものと変わりはないと言えるかもしれない。しかし、スーリオは、おそらくノスタルジーに二重の意味を負わせている。すなわち、スーリオの言うノスタルジーは、動因である感情であるとともに、運動のダイナミックな構造を名指す比喩でもある。ただし、すでに見たように、スーリオは、ノスタルジーを「隠喩的な」意味で、用いることを自らに禁じている。スーリオが禁じたのは、ノスタルジーを、感情が向かう「明確な事物」を想定しないで用いることであった。そのことを踏まえれば、ここでノスタルジーがある種の比喩であるとあえて言うことの意味は、ノスタルジーが、失われた事物、不在の事物に明確なしかたで向かうという、現実化たる芸術制作の構造を表すのに適した語であるということである。構造を名指す比喩であるノスタルジーが、感性化と芸術化の、よりダイナミックな「逆説」関係の構造を描き出すことを、以下、第3節に見たい。

第3節 ノスタルジーの逆説——「芸術化」から「感性化」へ

第2節に、ノスタルジー感情の感性化から芸術化への移行をみたが、感性化と芸術化が、「弁証法的な」「循環」を形成するとされるかぎり、芸術化から感性化への移行もまた見出すことができるであろう。感性化から芸術化への移行にさいしては、ノスタルジー感情が芸術行為の一つの契機となることを見出されたが、芸術化から感性化への移行にさいしては、芸術行為がノスタルジー感情を導くというかたちをとり、そのさいノスタルジー感情それ自体を見るならば、それは、ある種の逆説のていをなすことになる。

「…画家のもつ逆説ノスタルジー [paradoxale nostalgie] がある。すなわち画家は、いま目の前に在る [présent] 風景に向かいながら、その風景とはちがうもの（なにしろ、画家は、いま目の前に在る風景とはなにかしら異なるものをつくり [faire]、自然につけ加える [surajouter à la nature] 必要を感じているのであるから）、それでいてしかしそっくり同じもの [exactement pareil]、すくなくとも、そっくり同じ魅力をもつものを見て、またせつに望む。当の魅力は、風景という事物に向かってひしひしと感じられる、にもかかわらず、失われたものを惜しむかのような愛惜 [regret] の反響が魂にも響きわたる」(NSE.RE. 252, 1.10) ²⁰。

「逆説」の意味は、画家のノスタルジーが、自らがつくるべき事物の側、すなわち将来の側に向けられている、という点にある。感性化を芸術化へ向かわせしめるノスタルジーにおいては、芸術家は、過去におけるある事物の現前を起点にして、そこから現在において不在である当の事物を悼む。その結果として、元の事物が備えていた魅力を、純化し、

²⁰ ...la paradoxale nostalgie du peintre qui, en face du paysage présent, y voit, y souhaite ardemment quelque chose de différent(puisqu'il éprouve le besoin de le faire, de le surajouter à la nature), et qui pourtant soit exactement pareil, du moins quant à ce charme qui, ressenti en face de la chose résonne pourtant dans l'âme comme un regret.

将来への帰還、過去への投企
 ——エチエンヌ・スーリオの、創造する「ノスタルジー」

強化したかたちで備えた別の事物が将来において現前する。このとき、失われた事物は、失われたがゆえに、つくられるべきであることになる。芸術化を感性化へ向かわせしめるノスタルジーにおいては、ぎゃくに、一定の魅力を備えた事物がすでに目の前に在るにもかかわらず、芸術家はより純化された魅力を備えた事物をつくりはじめ、それと表裏するかたちで、自らがつくるべき事物の不在を悼むことになる。このとき、つくられるべき事物は、つくられるべきであるがゆえに、失われたことになる。よって、すでに現前している事物の魅力は、「魂（画家）」にとって、魅力であると同時に、失われたゆえ惜しむべきものと感じられ、かくして画家は、「…かの内側のモデルをのぞいては、世界のどこにもモデルのない、色とかたち [forme] を創建するにいたる」（NSE.RE. p.252, 1.10）²¹。

こうした芸術家のノスタルジーが、将来に向けて感じられるものであるとき、それでも、それが「元居た家」への憧憬という意味でノスタルジーであるのは、なぜか。

芸術家は、目の前の風景の魅力を感じているにもかかわらず、「なにかしら異なるもの」、しかも、「すくなくともそっくり同じような [exactement pareil] 魅力をもつもの」をつくる。このとき芸術家がつくるものは、すでにみたノスタルジーによる創造の原理から言って、現前する事物の魅力より強化された魅力を備える事物である。芸術家は、そうつくべきであるように作品をつくるのであって、とすれば、芸術家のつくる行為は、単に恣意的な欲求や企てではなく、ある規範を前提にしていることになる。規範にかなうもの、を芸術家がつくるとき、規範は以前からすでに在ったものとなって、過去に措定される。現前する事物とつくる事物とのあるべき関係を裏うちする規範は、つくる事物はもちろん、現前する事物に先んじなければならない。したがって、現前する事物における不在のものは、将来において埋められるべきであると同時に、「愛惜 [regret]」を感じるべき、失われたものであることになる。

こうした過去性をになう規範性には大きくわけて二種類が見出せるであろう。一つ目は、つくる事物（の魅力）が、現前する事物（の魅力）と「そっくり同じよう」であるという意味での規範性である。これは、いわば客観的規範性であり、現前する事物（の魅力）と、つくる事物（の魅力）の類似 [ressemblance] によって保証される。二つ目の意味での規範性は、現前する事物と、つくられるべき事物が、「なにかしら異なる」という点ではたらく規範性である。つまり、両者の異なりかた、ただし、あるべき関係という意味での異なりかたを規定する規範性である。さらに言い換えれば、どのような事物をつくれば、現前する事物がすでにもつ魅力が純化され、最大限開花するか、そのすべを裏うちするものである。これは各創造行為間の類比 [analogie] 関係によって保証されるであろう。

そして両者ともその内容においては、スーリオの言う、感性化と芸術化の弁証法的循環構造のなかで規定されてゆく。芸術家が、事物とその魅力との関係を、すでにそれまでの

²¹ --jusqu'à cette instauration de couleurs ou de forme dont il n'y a nul modèle dans le monde, sinon ce modèle intérieur... (NSE.RE. p.252, 1.10)

美的経験、制作経験からなんらかのかたちで学んでいるからである。芸術家は、（自身のかつての作品、他人の作品もふくめ）もろもろの事物の美的経験からの類似、類比において、将来の自身の制作をおこなう。そうしてできた作品が、また拡張、あるいは、変形された規範性を確保し、自身や他人に、次なる美的経験をもたらす。これは、作品の規範性が、芸術家個人の教養、芸術家が所属する文化領域によっている、ということを示す。

第2節では、いかにして、ノスタルジー感情の感性化が芸術化に作用するかをみたが、そこでは、過去への帰還が、創造行為にいたることにより、いわば将来への帰還に転換するさまをみたと言える。第3節では、いかにして、芸術化が感性化に作用するかをみたが、そこでは、将来への投企が、ある種の規範性に基づくことで、いわば、過去への投企と読み換えられうることを確認した。

注意すべきは、先にも述べたように、ノスタルジーは、感性化と芸術化をかかわらせる、強度をともなった一つの感情であるとともに、かかわりの構造を名指す比喻でもある、ということである。これも繰り返せば、第2節で述べたとおり、ノスタルジーは、感性化を芸術化へ導くが、その点では、悲しみや喜びとならぶ一つのサンプル感情であるにすぎない。たほうで、第3節で述べたとおり、ノスタルジーは、芸術化を感性化へと導くが、そのさいは、過去を志向する感情という身分で、芸術家がつくろうとしている作品イメージに、過去性である規範性を与える役割を果たす。そうすることでノスタルジーは、芸術家が、「世界のどこにもモデルのない、色とかたち」をつくり出しながらも、たえず、ある「明確な」事物を目指すという構造を保証する。この点では、ノスタルジーは、悲しみや喜びといった感情一般と並ぶことはない。たとえば芸術家が、悲しみを感ぜさせる事物をつくろうとする場合でも、その事物が、つくるべき事物であるという点で、世界にとって失われたものであると感じるという制作を導く衝動自体を、ノスタルジーと呼びうるだろう、ということである。

しかしながら、そうするとこんどは、比喻の用語というレベルでは、ノスタルジーは、それと同様に、過去を志向する感情、たとえば、後悔と交換可能ではないか、という疑問がありうる。先にみたように、スーリオ自身、芸術家が、（つくるべき）不在のものに、文字どおり **regret** を感じるということに鑑みても、交換可能である余地がある。が、ノスタルジーには、過去を志向するという点にくわえて、「生家」に戻るという要素が託されていることが大事なのではないか。つまり、自らのよって来るところ、自らの存在の基盤を経由するという、芸術制作がはらむ、回帰に基づく自己超越の側面を強調するために、ノスタルジーという語は適切であるのではないか。

こうした、ノスタルジーの特殊性を吟味する視点から言っても、ノスタルジーを軸とする過去と将来の転換を、第1節でみた芸術作品の自己超越の構造と重ね合わせることができであろう。第1節で確認した「超實在」の意味内容を思いおこしてみよう。すなわち超實在とは、それ自体は實在せず、實在のもろもろの様態どうしの「照応」を支え、照応の「法則」を提供する、つまりは、ある種の規範性をになう。他方で、超實在は、實在

の在りようによってその存在を保証される。

しかし、本来住みかを異にする、実在と超実在とがいかにかかわりあうか。「美的（-芸術的）感情たるノスタルジー」はその問いに対する、一つの答えである。「超実在の現実 [réalité surexistentielle]」が「鍵 [clef]」となる。ノスタルジーは、「いま目の前に在ること - 不在」と「現実 - 非現実」の素朴な対応を、ねじれさせる感情であった。ノスタルジーにおいては、魅力、すなわち超実在が現実となる。より正確に言えば、芸術家は、「超実在の現実」を感じる、と同時につくる。こうして実在と超実在にとっての「共通の現実 [une réalité commune]」、純化された「魅力」が、作品のなかに確保される。

よってノスタルジー感情は、芸術作品の自己発展に即して言えば、「実在するもの [existant] と、実在を超えるもの [surexistant]」が「たがいに保証しあ」い、「たがいに支えあう」ための「構築法 [construction]」（DME. p.155, 1.9）である。ノスタルジー感情はそれ自体、わたしと世界、わたしと作品、作品と超実在が交差し合う、あるいはむしろ、交叉し合うことを通して生まれ出る場であると言えるのではないか。

おわりに

芸術家のノスタルジー感情のダイナミックな構造が、芸術作品（実在）の自己超越の構造と重なる時、スーリオがそこに、超実在の自己超越の構造を見ていると思える節がある。すなわち、超実在が、自らのより来る実在に、憧憬を抱くこともまた可能なことを指摘する。言い換えれば、超越者が人間に憧れることもないわけではない、と示唆する一節がある。

「われわれの発する声のしらべのいちいちが、ここにあつて実在の響きそのものであり、ここから見あげた高みにある現実 [réalités] のささえとなっている。いつときでも実在すれば、虚無の淵にあつてもわれわれは、詩（うた）を吟ずることができる。詩は実在をこえて [au de là de l' existence] 響く。魔法のことばとなって力強く。そして、ともすれば神々さえもが、世界のはざま [intermondes] に住まう神々さえもが詩をきいて、実在することにノスタルジーを感じる [sentir la nostalgie de l' exister] かもしれない——そして、ここに、つまり、われわれの側に、降りくだり、われわれに連れそつて、われわ

れを導いてくれるかもしれない」(DME. p.166,1.8)²²。

『実在のさまざまな様態』の結末部分、超実在と実在とのかかわりを述べたくだりである。超実在の自己超越を語っているのではなく、たんに人間の芸術活動の卓越性を述べた比喻にすぎないのかもしれない。しかし「実在のむこう」に住まう神々を超実在とみなすならば、超実在が「感じる」「ノスタルジー」は、それらの語の意味からして誤用とは分かりつつも、またそうしたこともありえるのではないか、と言いたくもなる。

スーリオと同じく、フッサールの現象学に根ざし、「知覚」というテーマを追究した、同時代の、ただ20歳ほど若い世代のメルロ＝ポンティ〔Maurice Merleau-Ponty〕(1908-1961)は、遺稿のなかでスーリオにこうよせる。「こうしたこと(哲学が創造〔*création*〕であること*かっこおよびかっこ内は春木による)にてらしてみれば、哲学を至高の芸術とみるスーリオの洞察はまことに深いと言わざるをえまい。というのも、芸術と哲学はともに、まさしく「精神的なもの」の(「文化」の)世界のなかで恣意的になにかを捏造すること〔*fabrication*〕ではなく、まさしくそれが創造であるかぎりにおいて〈存在〉〔*l'Être*〕との接触だからである。〈存在〉とは、われわれに創作することを要求するものであり、われわれは〈存在〉を創造することを通してそれを経験することができる」²³。この文章に付された「『哲学の創建〔*L'instauration Philosophique*〕』(1939年のスーリオの著作*かっこおよびかっこ内は春木による)を参照」というメモからもわかるように、ここでメルロ＝ポンティが語るのは、まさに創建の内容そのものである。スーリオに対するメルロ＝ポンティの共感のポイントは、スーリオの言う思考が、もっぱら主観的構築を果たすものであるというわけではなく、本性上、いわば他者との接触を含みもつという点にある。

しかしここで「接触」とはなにを意味するであろう。超実在は、たしかにスーリオの場合、創建を通して「経験」することによってのみ、かかわることができるものである。芸術家のノスタルジー感情は、どこまでも世界の「不在」を「イマージュ」で埋め合わせ、魅力の「現実態 *acte*」を、自らの「行為 *acte*」を経験するが、魅力はたえず、作品においてそのフォルムでつかみきれない「光背 *halo*」となって作品を超越してゆく。超実在は、高みに上った実在に、賞賛のごとく備わるが、同時に、あくなき知覚、あくなき創建を課

²² Chaque inflexion de notre voix, qui est ici l'accent même de l'existence, est un soutien pour ces réalités plus hautes. Avec quelques instants d'exister, entre des abîmes de néant, nous pouvons dire un chant qui sonne au delà de l'existence, avec la puissance de la parole magique, et peut faire sentir, peut-être, même aux Dieux, dans leurs intermondes, la nostalgie de l'exister ;—et l'envie de descendre ici, à nos côtés, comme nos compagnons et nos guides. (NSE.RE. p.166,1.8)

²³ Ceci approfondit considérablement les vues de Souriau sur la philosophie comme art suprême : car l'art et la philosophie *ensemble* sont justement, non pas fabrications arbitraires dans l'univers du « spirituel » (de la « culture »), mais contact avec l'Être justement en tant que créations. L'Être est *ce qui exige de nous création* pour que nous en ayons expérience. (『見えるものと見えないもの』 p.251, 1.4)

将来への帰還、過去への投企
 ——エチエンヌ・スーリオの、創造する「ノスタルジー」

すだろう。芸術家が作品を求め、魅力を求めるように、魅力もまた、自らの顕現の場である芸術家を求め、作品を求める。超実在は、「創作することを要求する」ことで、すなわち実在の企てを通して、自らは、自らが元々そうであったもの、そうあるべきものへと帰ってゆくのかもしれない。

*引用文の和訳は、春木による。ただし、注 16 に引用した文の和訳にさいしては、滝浦静雄／木田元共訳『見えるものと見えないもの 付・研究ノート』みすず書房、一九八九年を部分的に参照した。とりわけ「〈存在〉」の表記は同訳本になった。

参照文献、引用文献：

- Étienne Souriau: *Pensée vivante et perfection formelle*, Presses Universitaires de France, Paris, 1952 (1ère édition 1925) / 『生きている思考とフォルムの完全』 略号：PV.
 - Étienne Souriau: *L'avenir de l'esthétique essai sur l'objet d'une science naissante*, Paris Libraire Félix Alcan, Paris, 1929 / 『美学の将来』 略号：AE
 - Étienne Souriau: *L'instauration philosophique*, Librairie Félix Alcan, Paris, 1939 / 『哲学の創建』
 Étienne Souriau: *Les différents modes d'existence*, Presses universitaires de France, Paris, 1943 / 『実在のさまざまな様態』 略号：DME
 - Étienne Souriau: *La correspondance des arts*, Ernest Flammarion, Paris, 1947 / 『諸芸術の照応』
 - Étienne Souriau: *L'ombre de Dieu*, Presses Universitaires de France, Paris, 1955 / 『神の影』
 Étienne Souriau: «La nostalgie comme sentiment esthétique», *Revue d'esthétique* 1949 4-6, Presses universitaires de France, Paris, 1949 / 「美的感情たるノスタルジー」 略号：NSE.RE.
- Maurice Merleau-Ponty: *Le visible et l'invisible suivi de notes de travail texte établi par Claude Lefort accompagné d'un avertissement et d'une postface*, Édition

Gallimard, 1964, Paris

滝浦静雄／木田元共訳『見えるものと見えないもの 付・研究ノート』みすず書房、一九八九年

Mikel Dufrenne: *Phénoménologie de l'expérience esthétique 1 l'objet esthétique*, Presses Universitaires de France, Paris, 1953/ 『美的経験の現象学』

Luce de Vitry-Maubrey: *La pensée cosmologique d'Étienne Souriau*, Klincksieck, Paris, 1974/ 『エチエンヌ・スーリオの宇宙論的思考』

メルロ＝ポンティ：「資格と業績」松葉祥一訳『現代思想』2008年12月臨時増刊号（原書：

Titres et travaux, Projet d'enseignement(Dossier produit en 1951 par

Merleau-Ponty pour sa mise en candidature au Collège de France) Parcours deux, 1951-1961, édition établie par Jaques PRUNAIR, Editions Verdier, collection

Philosophie, 2000, pp.9-35. Editions Verdier,2000)

Étienne Souriau: *Vocabulaire d'Esthétique*, Presses Universitaires de France, Paris 1990

Japanese First-Year Engineering Students' Motivation to Learn English

日本人の工学部 1 年生が英語を学ぶ動機に関する研究

Jennifer Claro

Kitami Institute of Technology, Japan

Citation: Claro, J. (2016). Japanese first-year engineering students' motivation to learn English. *Studies of Human Science*, 12, 67-105.

Abstract (Japanese) 要旨

本研究の目的は、L2MSS のインストルメント(Dörnyei および Taguchi, 2010)を Ryan(2008)による補足的尺度とともに使用しながら、Dörnyei (2005)の L2 Motivational Self System (L2MSS)の理論的な枠組みの中で、工学部一年生の日本人学生の英語を学ぶモチベーションを測定、調査し、その説明を試みることである。データの相関と回帰分析により、日本の環境において L2 Motivational Self System の三つの主要な構成要素のうち二つの有効性を実証するものとなった。「英語学習に対する態度 (Attitudes Towards Learning English)」および「理想 L2 自己 (Ideal L2 Self)」は、基準値である「意図される学習努力 (Intended Learning Effort)」の予測因子であることが発見されたが、第三構成要素である「義務 L2 自己 (Ought-to L2 Self)」は該当しなかった。発見された「意図される学習努力 (Intended Learning Effort)」の四つの予測因子は、(1)「英語学習に対する態度 (Attitudes Towards Learning English)」、(2)「言語的な自信 (Linguistic Self-Confidence)」、(3)「理想 L2 自己 (Ideal L2 Self)」、(4)「統合性 (Integrativeness)」である。回帰分析に基づいたモデルが構築され、「意図される学習努力 (Intended Learning Effort)」の四つの予測因子のうち二つの相関関係が示されている。その結果からの教育的な意義が考慮され、当該学生の集団の L2 モチベーションを向上させる方法についての提案がなされている。

Abstract (English)

The goal of this study was to measure, examine, and attempt to explain the motivation to learn English of first-year engineering students in Japan within the theoretical framework of Dörnyei's (2005) L2¹ Motivational Self System (L2MSS), using the L2MSS instrument (Dörnyei & Taguchi, 2010), with additional scales by Ryan (2008). Correlation and regression analyses of the data provided empirical support for the validity of two of the three main components of the L2 Motivational Self System in the Japanese context. Attitudes Toward Learning English and the Ideal L2 Self were both found to be predictors of the criterion measure, Intended Learning Effort, but the third component, the Ought-to L2 Self, was not. Four predictors of Intended Learning Effort were found: Attitudes Toward Learning English, Linguistic Self-Confidence, the Ideal L2 Self, and Integrativeness. A model based on regression analyses was constructed and shows two reciprocal interrelationships among the four predictors of Intended Learning Effort. Pedagogical implications of the results are considered and suggestions are made for how to possibly increase the L2 motivation for this population of students.

¹ L2 represents an additional language to the L1, the first language.

Introduction

An internal, idealized vision of oneself as an English speaker, one's ideal L2 self, may have a motivational force strong enough to affect student behaviour and give students the energy needed for the years of study that language mastery requires (Dörnyei, 2005). The introduction of the concept of possible selves (Higgins, 1985, 1987; Markus & Nurius, 1986) to Dörnyei's (2005) framework of student motivation to learn a language has created great interest, particularly in the constructs of two possible selves: the Ideal L2 Self and the Ought-to L2 Self. The Ideal L2 Self is internally driven, and is based on a student's dreams and aspirations, while the Ought-to L2 Self is what a student thinks they "should" become in order to meet the expectations of people around them.

Recent studies in several countries have shown the viability of the Ideal L2 Self with various groups of learners, in Japan (Ryan, 2008; Taguchi, Magid & Papi, 2009), China (Dörnyei & Chan, 2013; Taguchi et al., 2009; You & Dörnyei, 2014), Hungary (Csizér & Kormos, 2009), Iran (Taguchi et al., 2009), Pakistan (Islam, Lamb & Chambers, 2013) and Chile (Kormos, Kiddle & Csizér, 2011). However, the importance of the Ought-to L2 Self is more tenuous and seems less cross-culturally robust, depending instead on the particular population studied.

In Japan, two recent major studies have been carried out with populations of Japanese university students, in different years of study and with a variety of majors. Ryan (2008) found via partial correlations that the Ideal L2 Self had a moderate correlation to his criterion measure of Intended Learning Effort but that the correlation of Ought-to L2 Self and Intended Learning Effort was weak. Taguchi et al. (2009) found through structural equation modeling that the Ought-to L2 Self in Japanese university students did contribute to Intended Learning Efforts, but that it was weaker than the Ideal L2 Self. Both Ryan (2008) and Taguchi et al. (2009) found that Attitudes to Learning English was the strongest contributor to Intended Learning Effort, and both found that it was much stronger than the Ideal L2 Self. Ryan (2008) and Taguchi et al. (2009) sampled Japanese university students that were categorized into two groups: English majors and non-English majors. While their results from studying the motivation of these two populations provide us with general strong support for the Ideal L2 Self and weak support for the Ought-to L2 Self in the Japanese university student population, little is known about sub-populations of Japanese university students.

One particularly important student subgroup is engineering majors. This population of students is vital to the future success of Japan's economy, which has been based on the exportation of technology and high tech products since 1960 (Trading Economics, 2016). Engineers are the principal creators of these technological products, and because of globalization and changes in the Japanese workforce, the need for Japanese engineering graduates to have good English communication abilities is increasing steadily (Apple, Falout & Hill, 2013; Nixon, 2015). Japanese engineers need to be able to communicate in English with their colleagues outside of Japan for research purposes and international projects (Apple et al., 2013) but Japanese companies have not developed an effective "interface" to the world, including the ability to communicate effectively in English (Newman, 2011). Economists who focus on Japan's globalization efforts state that the importance of making English the official company language of Japanese international companies cannot be overstated (Iwatani, Orr & Salsberg, 2011). Honda recently announced its intention to make English its official company language by 2020 (Honda Motor Co., 2015).

The need for English-speaking engineers is growing, yet in Japan, motivation to learn English is typically low (Berwick & Ross, 1989; Irie, 2003; Nakata, 2006) and ability to communicate in English is poor (MEXT, 2003; Nakata, 2006). This is despite six years of English instruction in school and a concentrated governmental policy focusing on improving the English communication ability of Japanese students that started in 2003 (MEXT, 2003) and continues to the present day (MEXT, 2011, 2014). Possible selves may affect student motivation and eventual proficiency (Dörnyei, 2005), but studies on how these possible selves affect the motivation of various groups of learners are still few in number. While two studies investigating the roles of possible selves in motivation have been done with Japanese university students (Ryan, 2008; Taguchi et al., 2009), no studies using the Ideal and Ought-to L2 Selves as constructs have yet been done with Japanese engineering majors as a subpopulation.

The lack of research on the motivation of Japanese engineering majors is regrettable because without understanding student motivation, we cannot hope to improve it. The purpose of this survey study is to investigate the effects of the Ideal L2 Self and the Ought-to L2 Self on the motivation of first-year Japanese engineering students to learn English. The criterion measure is Intended Learning Effort, a measure of motivation indicated by student intentions to learn English. Intended Learning Effort and 15 other variables associated with language learning motivation will be measured by using Dörnyei's (2005) L2 Motivational Self-System, with the addition of three new measures created by Ryan (2008). The motivation of these students to learn English will be explored using means comparison, correlations, and multiple regression.

Literature Review

Motivation to learn a language has been identified as one of the two main contributors to eventual language proficiency (Clément, 1980; Clément & Kruidenier, 1985; Gardner & Lambert, 1959), the other being language learning aptitude. Without motivation, students will not invest the time and make the effort required to learn a language, and even students with a strong aptitude for language learning will not progress without adequate motivation (Dörnyei & Ryan, 2015).

Low motivation of Japanese university students to learn English has been found in many studies (see, e.g. Irie, 2003; McVeigh, 2002; Nakata, 2006). Recent cross-cultural studies indicate that Japanese university students have lower motivation than university students in China (Taguchi et al., 2009; Yang & Kim, 2011), Iran (Taguchi et al., 2009), Korea (Yang & Kim, 2011), and Sweden (Yang & Kim, 2011).

Prior research suggests that Japanese university students are generally unmotivated to learn English because of anxiety due to inability to communicate in English, as well as fear of negative evaluation because of past negative experiences (Kimura, Nakata & Okumura, 2001). In addition, many Japanese students dislike English because of the way they were taught English in school, via a method called *yakudoku*, which is similar to the grammar-translation method (Kikuchi, 2013). In *yakudoku*-style classes, the teacher explains grammar rules in Japanese, students speak only when repeating English sentences after their teacher, and the main class activity is the verbatim translation of written English sentences into written Japanese sentences (Nishino & Watanabe, 2008). In *yakudoku*, there is no use of, nor even recognition of, English as a means of communication (Johnson & Brine, 2000).

In Japan, the main purpose of studying English in school is to pass tests (Kikuchi, 2013; McVeigh, 2002; Taguchi, Magid & Papi, 2009) with the ultimate goal being to pass university entrance exams, where the English score is given the highest weight (Butler & Iino, 2005;

Johnson & Brine, 2000). In general, Japanese students have had mainly external motivation as a reason to learn English (Irie, 2003). External pressure to study English drops a great deal when students pass the entrance exam and enter university, but English classes are compulsory for the first two years of university in Japan. For many students, English education is associated with “meaningless, unrewarded effort” (Ryan, 2009b, p. 416), after students have spent a great deal of time and effort on learning English, but possess little communicative ability (Nakata, 2006) to show for their efforts. Pressure on Japanese universities to drop entrance exams has been mounting in the past decade, especially because the number of university students is declining because of Japan’s low birth rate, resulting in a shrinking population. Without entrance exams, English teachers could teach a more useful form of English, and make communicative English part of the curriculum. Students may find communicative English more interesting than *yakudoku* classes, and motivation and proficiency may rise as a result. However, if entrance exams continue to force teachers to teach to the test in Japan, English ability and motivation are unlikely to change.

Science and engineering majors in Japan are more likely to have had negative experiences learning English and are at greater risk for demotivation than other majors (Apple, Falout & Hill, 2013). Kimura et al. (2001) found that Japanese engineering majors had mainly extrinsic and pragmatic reasons for studying English and were less motivated than students majoring in other subjects. Thus, in a population of students that has low motivation to learn English, engineering students may be one of the least motivated groups. Studies have found that Japanese university students value English ability less and have a weaker Ideal L2 Self than students in other countries, for example in China and in Iran (Taguchi et al., 2009). While it is beyond the focus of this article to attempt to explain the motivation profiles of groups of learners in different countries, a comparison between university students in Japan and China may highlight some similarities and differences.

First, students in both countries are interested in traveling and making friends with people from L2 communities (Miyahara, Namoto, Yamanaka, Murakami, Kinoshita & Yamamoto, 1997, cited in Taguchi et al., 2009). However, according to past studies, Chinese students indicate a desire to integrate into the L2 community, whereas Japanese do not (Irie, 2003; Miyahara et al., 1997, cited in Taguchi et al., 2009; Yashima, 2000). Both groups of students have high levels of instrumental motivation. However, Chinese students see English ability as necessary to getting a good job in the future, whereas for Japanese students in general, it is presently of questionable benefit, and may be perceived as a non-essential asset (Taguchi et al., 2009). It may take time for major changes occurring now in the Japanese workforce (see below) to have an impact on student attitudes toward learning English. Finally, Chinese students appear to have a much stronger Ideal L2 Self than Japanese students (Taguchi et al., 2009), and there is a moderate correlation (.44) between Intended Learning Effort and Ideal L2 Self for Chinese students, whereas the correlation for Japanese students has been found to be weaker (.27). One explanation may be that Chinese students’ desire to integrate into the L2 community helps to create and sustain an Ideal L2 Self image (Miyahara et al., 1997, cited in Taguchi et al., 2009).

While Japanese university students may think of English as a non-essential asset when it comes to getting a job, this is changing over time as Japan is being forced to globalize. The pressure on Japanese high tech companies to improve their competitiveness is increasing sharply, and as Japan’s high tech products lose market share year after year, and the Japanese economy stagnates, article titles like “How Japan Lost its Electronics Crown” (Wakabayashi, 2012) and “The Era of Japanese Consumer Electronics Giants is Dead” (Cheng, 2012) appear regularly. Articles have also been written that detail the infrastructural moves that Japan’s companies need

to make in order to increase their global competitiveness. For example, in “Japan’s Globalization Imperative: Why are General Motors and Volkswagen More Successful in China than Honda and Toyota?” (Iwatani, Orr & Salsberg, 2011), one of the main recommendations is to make English the official language of international Japanese companies. Iwatani et al. write that the importance of improving English skills in a major globalization effort cannot be overstated. Some Japanese companies such as Rakuten (similar to Amazon) and Uniqlo, a clothing company, made English their official company language several years ago (Maeda, 2010), but Japanese high tech companies have yet to follow suit.

However, we are now seeing the first steps toward making English the official language of the entire Japanese high tech industry. For example, the well-known Japanese car manufacturing company Honda is the largest engine-maker in the world (Honda Engines, 2009), and cars made up 13% of Japan’s exports in 2014, with car-related accessories making up another 10% (Atlas of Economic Complexity, 2014). In Honda’s 2015 annual sustainability report (Honda Motor Co., 2015), we read the following:

Honda is working on making English an official language by 2020 as a target. With the adoption of this initiative, when inter-regional communication takes place, information to be sent out will be in English. Documents to be used in meetings participated in by regional operation bases and communication for information-sharing will also be in English. As a part of this initiative, we strive to reinforce training programs to improve associates’ English levels in Japan. English proficiency will be required for associates to be promoted to managerial positions in the future. (p. 70)

Two of Honda’s (Honda Motor Co., 2015) four “global human resources management approaches” are enhancing global communications and making English an official language (p. 67). Other Japanese high tech companies are expected to follow suit. English ability is gradually becoming a requirement for getting a job in a big Japanese company (Nixon, 2015), as essential as it already is in China (Irie, 2003, Taguchi et al., 2009) and worldwide (Neeley, 2012).

Another reason that Japanese engineering majors need English ability is because it is necessary in order to get a good score on English proficiency tests like TOEIC or the TOEFL exam, required by many Japanese graduate schools. Graduate engineering students are expected to be able to read English research articles and make presentations in English.

The main reasons for Japanese engineering students to learn English described thus far are largely instrumental, and for many students, English may always be just a means to an end – English ability helping them to get a good job or to get into graduate school. But for others, the Ideal L2 Self may offer something else. Included in the Ideal L2 Self are positive visions of oneself as an English speaker - not only at work or in study, but for speaking English with foreigners, or living abroad and having a discussion in English (see Table 10 in the Appendix for items in the Ideal L2 Self scale). These activities relate to the use of English as a language, for communication in international situations, and in considering an Ideal L2 Self, we consider the student’s relationship with English in a personal and idealized way. Research suggests that Japanese university students have mainly instrumental motivation for learning English. Does the Ideal L2 Self even exist in the subpopulation of Japanese engineering majors? If it does, how does it affect the motivation of these students to learn English? These questions will be investigated by using the framework of Dörnyei’s L2 Motivational Self System (L2MSS) to explore the language learning motivation of this population of students.

Language Learning Motivation

The focus in Dörnyei's (2005) L2MSS is on "possible selves" (Higgins, 1985, 1987, 1997; Markus & Nurius, 1986) as core motivators. These concepts are part of Higgins' self-discrepancy theory (1985, 1987) which postulates three possible selves: the ideal self², the ought self and the actual self. Linking possible selves to motivation, Markus and Nurius (1986), write, "Possible selves are the ideal selves that we would very much like to become. They are also the selves we could become, and the selves we are afraid of becoming, and thus provide a conceptual link between cognition and motivation" (p. 954).

Dörnyei himself focuses on the "ideal" and the "ought" (Higgins 1985, 1987) aspects of possible selves, which in relation to motivation for learning a language, Dörnyei (2005) named the "ideal L2 self" and the "ought-to L2 self" (see below). Dörnyei (2010) writes, based on Higgins (1987, 1998), "motivation involves the desire for people to reduce the discrepancy between their actual and ideal/ought selves" (p. 78). Students may have an ideal self image of themselves as speakers of a particular language, and their motivation to learn the language derives from the desire to realize that ideal self. Such students regulate L2 learning behaviour by setting goals and expectations (Dörnyei, 2009; Markus & Nurius, 1986) designed to bring about their goal.

The L2MSS consists of the following three components (Dörnyei, 2010):

1. Ideal L2 Self, which is the L2-specific facet of one's ideal self. If the person we would like to become speaks an L2, the ideal L2 self is a powerful motivator to learn the L2.
2. Ought-to L2 Self, which concerns the attributes that one believes one ought to possess to meet expectations and to avoid possible negative outcomes.
3. L2 Learning Experience, which concerns situated motives related to the immediate learning environment and experience (e.g. the impact of the teacher, the curriculum, the peer group, the experience of success). (pp. 79-80)

Higgins (1997, 1998) identified two forms of instrumental motivation: promotion and prevention that Dörnyei (2009) incorporated into the L2MSS. Instrumentality - Promotion (hereafter Promotion) is associated with "hopes, aspirations, advancements, growth and accomplishments" (Dörnyei, 2009, p. 18), in other words, positive outcomes, and contributes to the Ideal (L2) Self. The second form, Instrumentality - Prevention (hereafter Prevention) is associated with preventing "negative outcomes associated with failing to live up to various responsibilities and obligations" (Dörnyei, 2009, p. 18) and contributes to the Ought-to (L2) Self. The origin of these two forms of motivation can be found in Higgins' (1997, 1998) theory of regulatory focus, which distinguishes "self-regulation with a promotion focus (accomplishments and aspirations) from self-regulation with a prevention focus (safety and responsibilities)" (Higgins, 1997, p. 1280). Higgins (1997) was the first to identify these types of regulation, as well as to link Promotion to the Ideal Self and Prevention to the Ought-to L2 Self.

Two of three of the L2MSS instrument components, Ideal L2 Self and L2 Learning Experience, have been validated by Csizér and Kormos (2009), Islam et al. (2013), Kormos, Kiddle & Csizér (2011), Ryan (2008), and Taguchi et al. (2009), but one of the three components,

² Markus and Nurius (1986) and Higgins (1987) note that the concept of the possible selves, as well as the origin of self-discrepancy theory, can be found in Rogers (1951, 1961).

the Ought-to L2 Self, has proved to be problematic, showing weak or non-significant correlations with Intended Learning Effort in all of these studies.

Thus the goal of the study is to measure, examine, and attempt to explain the motivation of first-year engineering students in Japan by using the L2MSS instrument (Dörnyei and Taguchi, 2010), with extra scales by Ryan (2008), in order to shed further light on whether this construct has relevance for the particular student subpopulation within Engineering.

Research Questions:

1. Do possible selves play a role in the motivation of engineering students?
2. What relationships exist among L2MSS variables, and what are their roles in relation to students' intended learning effort?
3. What do the roles of the teacher and of the classroom atmosphere play in the motivation of these students?

Methods

This is a quantitative study, and the sole method of data collection was the survey. The first-year population was chosen because a recent study (Johnson, 2013) indicated that motivation may be higher for Japanese engineering majors in the first year than in later years.

The bilingual Japanese/English survey instrument was administered once in 2014 to first-year engineering majors at a national university in Japan who were taking a required "Spoken English" class. All first-year students were invited to take the survey in the first week of the class and 428 (over 95% of the population of first-year students) completed the survey. All students were 18 or 19 years old. The instrument was administered by using the university Moodle system, and students responded online. An online Moodle survey was chosen because it is a convenient way for students to respond to a survey and a convenient way for the researcher to collect the resulting data.

Dörnyei and Taguchi's (2010) L2MSS Instrument

Dörnyei and Taguchi's (2010) revised version has 16 variables (descriptions below), which were selected partially on the basis of a review of previous L2 motivation studies, including Ryan (2008) and others (Clément & Baker, 2001; Dörnyei, Csizér and Németh, 2006; Gardner, 1985; Mayumi, in progress; Noels, Pelletier, Clément & Vallerand, 2000; Ushioda, 2001, all cited in Dörnyei and Taguchi, 2010). The Japanese versions of the instrument were provided by Ryan (2008) and Mayumi (in progress) who both used the L2MSS instrument in their dissertation research, and these Japanese versions were modified by Dörnyei after consultation with Japanese colleagues, which resulted in the 2010 version (Dörnyei & Taguchi, 2010). Dörnyei and Taguchi (2010) piloted Dörnyei's L2MSS (2010 version) instrument in Japan and then revised it. It is this most recent version of the instrument that was used in the current survey study, the bilingual Japanese/English version developed by Dörnyei and Taguchi (2010). A detailed description of how the final instrument was developed can be found in Dörnyei and Taguchi (2010, pp. 111 – 126)

The minimum score for indication of good internal scale consistency is a Cronbach alpha (α) coefficient of .700 (Nunnally, 1978), or .70 when rounded to two decimal places as recommended by the American Psychological Association (2010). Dörnyei and Taguchi (2010) obtained acceptable levels for the Cronbach alpha coefficient for all scales except for Ethnocentrism (0.35) and Integrativeness (0.64).

All of the scales and items in the final 2010 Japanese/English version (Dörnyei & Taguchi, 2010) except for the Ethnocentrism scale were used. Ryan's (2008) Ethnocentrism scale was used because it was associated with a higher Cronbach alpha coefficient of .60. In addition, three of Ryan's new scales were used: International Contact, Interest in Foreign Languages, and International Empathy, because of the relevance of these scales to Japanese university student motivation to learn English (Ryan, 2008). Ryan obtained acceptable scores for Cronbach alpha coefficients (α) for two of these three scales (International Contact .85, and International Empathy .72) but obtained .66 for Interest in Foreign Languages. The scales and items used in this study can be found in the item analysis in the Appendix. The Intended Learning Effort scale (Ryan, 2008), a measure of students' intended efforts toward learning English, was included as a criterion measure in this study.

A total of four of Ryan's (2008) scales appear in the Motivational Factors Questionnaire (hereafter MFQ), the main data collection instrument used in this study (shown in the Appendix). Ryan's four scales, with a total of 17 items, were added to Dörnyei and Taguchi's (2010) L2MSS instrument (62 items without Ethnocentrism) for a total of 79 items comprising 19 scales. Following are the scale descriptions.

Intended Learning Effort: This scale measures student perceptions of their current and future efforts to learn English.

Ideal L2 Self: This scale measures student visions of themselves using English in the future, in personal, self-relevant ways.

Ought-to L2 Self: This scale measures student visions of themselves studying and using English for the purposes of fulfilling obligations to others, because it is expected of them, or to avoid possible negative outcomes.

Parental Encouragement: This scale measures the support and encouragement that students perceive that they have received from their parents.

Instrumentality – Promotion: This scale measures the aspirational aspects of instrumental motivation: a student's hopes for the future that relate to study, future job, and living abroad.

Instrumentality – Prevention: This scale measures aspects of instrumental motivation that relate to prevention of negative outcomes relating to study and future job.

Linguistic Self-Confidence (L2C)³: This scale measures student confidence in their ability to read, understand, and master English in the future.

Attitudes Toward Learning English (ATLE): This scale measures student enjoyment of and interest in their English classes.

Travel Orientation: This scale measures the importance of English study related to student desire to travel.

Fear of Assimilation: This scale measures perceptions of the threat of English to the Japanese language and culture.

Ethnocentrism: This scale measures student attitudes toward people with different values and customs from their own.

³ Dörnyei and Taguchi's (2010) L2C scale differs from Clément and Kruidenier's (1985) L2C scale in that Clément and Kruidenier measured present (not future) confidence in all four skills: reading, writing, speaking and understanding English, as well as student confidence to interact appropriately with Anglophones on a personal level, and English anxiety as well.

Interest in the English Language: This scale measures student interest in English as a language, for example the rhythm and sound of English, and interest in English vocabulary.

English Anxiety: This scale measures student feelings of confusion and unease when speaking English both in class and out of class.

Integrativeness⁴: This scale measures how much students like and identify with the English language, English-speaking people, and the culture of English-speaking countries.

Cultural Interest: This scale measures how much students like L2 cultural products, for example movies and music.

Attitudes Toward L2 Community: This scale measures attitudes toward people who speak English.

International Contact: This scale measures student desire to use English to make contact with English speakers.

Interest in Foreign Languages: This scale measures student interest in learning languages other than English.

International Empathy: This scale measures shared understanding and connection with the speakers of the target language.

Statement-type items were measured by six-point Likert scales, with the options ranging from *strongly disagree* to *strongly agree*. Question-type items were assessed by a six-point scale ranging from (1) *not at all* to (6) *very much*, following Dörnyei and Taguchi (2010).

Results

Reliability Analysis and Comparisons of Means

Item analysis was carried out and all scales except one (Ethnocentrism .60) surpassed .70 with N=428 for all scales. Thus, all scales except Ethnocentrism have good internal consistency, confirming the reliability of the MFQ for this particular population of students. A summary appears in Table 1 and the complete item analysis report appears in the Appendix.

Table 1
Scale Means and Reliabilities (Ordered by Mean)

Scale	Number of items	α	M	SD
Promotion	5	.83	4.54	0.86
English Anxiety	4	.78	4.50	0.96

⁴ It is important to note here that Dörnyei and Taguchi's (2010) Integrativeness scale is quite different from Gardner's (1985) Integrativeness scale. Dörnyei & Csizér (2002), based on factor analysis (Dörnyei & Clément, 2001) generalized the concept of Integrativeness to include identification with the L2 speakers as well as with "cultural and intellectual values associated with the language, as well as to the actual L2 itself" (p. 453). Dörnyei's (2005) Integrativeness scale contains one item from Gardner's Integrativeness scale. Thus Dörnyei (2005; Dörnyei & Taguchi, 2010) and Gardner (1985) seem to be measuring somewhat different concepts of Integrativeness.

Prevention	5	.70	4.45	0.78
International Contact	4	.88	4.34	1.01
Interest in Foreign Languages	5	.77	4.15	0.90
Travel Orientation	3	.79	4.14	1.05
Integrativeness	3	.71	4.04	0.96
International Empathy	3	.78	4.03	1.01
Attitudes Toward L2 Community	4	.85	3.92	1.03
Cultural Interest	4	.74	3.78	1.01
Interest in the English Language	4	.81	3.75	1.05
Attitudes Toward Learning English (ATLE)	4	.89	3.65	1.04
Linguistic Self-Confidence (L2C)	4	.74	3.56	0.91
Intended Learning Effort	4	.80	3.46	0.93
Ethnocentrism	5	.60	3.00	0.75
Ought-to L2 Self	4	.78	3.00	1.00
Ideal L2 Self	5	.87	2.94	1.02
Parental Encouragement	4	.82	2.88	1.12
Fear of Assimilation	5	.79	2.68	0.93

N=428

The two forms of instrumental motivation, Promotion and Prevention, have the highest and third-highest means of all scales; only Anxiety falls between the two. Means for Promotion (4.54) and Prevention (4.45) both fall significantly above the 3.5 midpoint of the 6-point Likert scale^{5,6}, suggesting that these students do see studying English as important and necessary. It seems that these students have mainly instrumental reasons for wanting to learn English; for example, English ability could help them to get good grades in university English classes or on language tests (TOEIC, TOEFL, etc.), or it could help them to get a good job. Japanese university students' instrumental focus on learning English has also been found by Irie (2003), Shimizu, Kubota, and Nakano (2014), and Yashima (2000), among others.

However, there is no significant difference between the mean for Intended Learning Effort (3.46) and the midpoint, indicating that students neither agree nor disagree, on average, with the idea that they are doing their best to learn English (similar to Ryan, 2008). Thus, these students may see a need for studying English but are not working hard at studying it. Recent intercultural studies show higher Intended Learning Effort for non-English majors in China (4.23 in You & Dörnyei, 2014) and in Pakistan (4.47 in Islam et al., 2013), as measured by scales the same as (You & Dörnyei, 2014) or similar to (Islam et al., 2013) the same Dörnyei (2010) instrument used in this study. This confirms recent intercultural reports of low motivation of Japanese university students to learn English (e.g. Taguchi et al., 2009; Yang & Kim, 2011), in

⁵ A one-sample *t*-test showed that all scales have means that are significantly different ($p < .01$) from the mid-point, except for two scales: L2C and Intended Learning Effort.

⁶ This is consistent with results from Ryan (2008), who found that the mean for Instrumentality (not differentiated into Promotion and Prevention) was the highest (4.39) of all scales for non-English majors in Japan.

addition to studies done solely on Japanese university students (see, e.g. Irie, 2003; McVeigh, 2002; Nakata, 2006).

The mean for Anxiety (4.50) is second highest. This is not surprising, as high anxiety in language classes has been found in many other studies in Japan (see e.g. Ryan, 2008; Williams & Andrade, 2008) and elsewhere (see e.g. MacIntyre, 2002; Tsui, 1996). Kimura et al. (2001) write that anxiety is an “extremely crucial cognitive factor” for all types of learners (p. 50). We might ask how crucial English Anxiety is to the motivation of first-year Japanese engineering students. We will return to this topic later, after further analysis of results.

The means for International Contact (4.34), Travel Orientation (4.14), Integrativeness (4.04), International Empathy (4.03), Attitudes Toward L2 Community (3.92), and Cultural Interest (3.78) together indicate interest in foreigners and travel, and mild interest in the culture of English-speaking countries. These results suggest these students have positive dispositions toward the English-speaking community and welcome contact and friendship with English-speaking people. This positive disposition toward English-speaking foreigners, their culture, and international travel has been identified as a motivational factor in other studies of Japanese university students (Irie, 2003; Yashima, 2000).

The means for Interest in the English Language (3.75) and Attitudes Toward Learning English, hereafter ATLE (3.65), at slightly above midpoint, indicate mild interest in the English language and slightly positive attitudes toward learning English.

There is no significant difference between the mean for Linguistic Self-Confidence, hereafter L2C⁷ (3.56) and the midpoint, indicating that students neither agree nor disagree, on average, with the idea that they are confident that they will someday have good English reading and writing ability (please see Table 15 in the Appendix for items). Japanese students have been reported to have low L2C in their English abilities in recent studies (Nakata, 2006; Ryan, 2008).

The means for Ought-to L2 Self (3.00) and Ideal L2 Self (2.94) are far below the midpoint value of 3.5 and appear at almost the bottom of the ranked means, indicating that the possible L2 selves of these students are weak. Taguchi et al. (2009) found that Japanese university students' Ideal L2 Self was far less salient than those of Chinese and Iranian university students. We will return to the topic of weak possible selves in the discussion section.

To recap, from this comparison of means, it seems that these first-year engineering students believe that they should learn English, but they are not working hard in their English study. They experience a fair amount of anxiety in English classes and lack confidence in their English skills. Their possible L2 selves, Ideal and Ought-to, are both weak. However, they are interested in English-speaking foreigners and want contact and friendship with them.

Correlations

Correlation analysis is used to describe the strength and direction of the linear relationship between variables (Pallant, 2005). The relationships between the three components of Dörnyei's L2MSS, Intended Learning Effort, and other variables were investigated using Pearson product-moment correlation coefficient as shown in Table 2.

Table 2

Correlations Between the Three Principal Variables of the L2MSS (2, 3, 4), Instrumental Motivation (5, 6), Other Variables (7, 8, 9, 10) and Intended Learning Effort (1)

⁷ After Sampasivam and Clément (2014).

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Intended Learning Effort	-							
2. Ideal L2 Self	.66***	-						
3. Ought-to L2 Self	.34***	.33***	-					
4. Attitudes Toward Learning English (ATLE)	.70***	.61***	.27***	-				
5. Promotion	.48***	.54***	.26***	.49***	-			
6. Prevention	.16**	.08	.34***	.13**	.50***	-		
7. English Anxiety	-.10*	-.24***	.02	-.21***	.03	.23***	-	
8. Linguistic Self-Confidence (L2C)	.65***	.68***	.29***	.61***	.44***	.11*	-.21***	-
9. Integrativeness	.63***	.64***	.25***	.66***	.60***	.14**	-.12*	.55***

* $p < .05$

** $p < .01$

*** $p < .001$

N=428

Note. Correlations in bold indicate a strong and significant correlation.

There are 13 strong correlations of .50 to 1.0 (Cohen, 1988) in Table 2 and these are the main focus of the following discussion. Let us first look at Intended Learning Effort and the three components of the L2MSS. The correlation between Intended Learning Effort and ATLE is strong (.70), as it is with Ideal L2 Self (.66). Ought-to L2 Self has a correlation of .34, indicating moderate correlation (Cohen, 1988).

Ideal L2 Self correlates strongly with three scales in addition to Intended Learning Effort (.66): with L2C (.68), with ATLE (.61), as well as with Promotion (.54). The Ought-to L2 Self, on the other hand, does not correlate strongly with any scale. It does have moderate correlations with Intended Learning Effort (.34), Ideal L2 Self (.33), and Prevention (.34), but all other correlations are weak.

Following Ryan (2008), to further investigate the relationship of the Ideal L2 Self and the Ought-to L2 Self with Intended Learning Effort, correlations were conducted. The correlation of Ideal L2 Self and Intended Learning Effort drops slightly from .66 to .62 when Ought-to L2 Self is controlled for but still remains strong. This suggests that a strong correlation exists between Intended Learning Effort and Ideal L2 Self that is independent of the Ought-to L2 Self. The correlation of Intended Learning Effort with Ought-to L2 Self drops from a moderate correlation

of .34 to a weak correlation of .17 when Ideal L2 Self is controlled for. Thus, the relationship of the Ought-to L2 Self with Intended Learning Effort is weak.

Ryan (2008) found very similar results in his own partial correlations and concluded that the Ought-to L2 Self did not exist as an independent dimension of the L2 self system. Results from the current study support Ryan's (2008) conclusion, as we shall see in later analyses and in the discussion section.

ATLE correlates strongly with one scale in addition to Ideal L2 Self (.61), L2C (.61) and its correlation with Promotion is almost strong (.49). Promotion correlates strongly with one scale in addition to Ideal L2 Self (.54), Prevention (.50). Prevention does not correlate with Ideal L2 Self (.08), as we would expect.

Promotion correlates strongly with the Ideal L2 Self (.54), and Prevention correlates moderately (.34) with the Ought-to L2 Self, as we would expect, considering the nature of the relationships between these two forms of instrumental motivation and possible selves (Higgins, 1997, 1998). However, Promotion also correlates weakly (.26) with Ought-to L2 Self. But by looking at other studies, we can see that this is not unusual. In Islam et al. (2013), Promotion correlated moderately (.45) with Ought-to L2 Self in Iran, and Taguchi et al. (2009) found a weak correlation of .27 for Promotion and Ought-to L2 Self in Japan.

Partial correlation was used to explore the relationship between the Ought-to L2 Self while controlling for Promotion, and then Prevention. The correlation of Ought-to Self and Prevention drops a bit from .34 to .26 when we control for Promotion. The correlation of Ought-to Self and Promotion drops quite a bit from .26 to .11, a very weak correlation, when we control for Prevention. The reason for any correlation at all is likely due to there being some aspirational parts of the Ought-to L2 Self (please see Table 11 in the Appendix). The correlation between Prevention and Ought-to L2 Self (after controlling for Promotion) is somewhat stronger at .26 but is still weak. When we consider the strong correlation (.54) of Ideal L2 Self and Promotion⁸, we should ask why the correlation between Ought-to L2 Self and Prevention is weak. There are further weaknesses in the Ought-to L2 Self scale, as we shall see in later sections.

By looking at Table 2, we can also see that Promotion and Prevention themselves have a strong correlation (.50). Previous studies have found moderate correlation of Promotion and Prevention, including Taguchi et al. (2009) in Japan (.31) and Islam et al. (2013) in Iran (.44)⁹. This is not surprising, as they are two facets of instrumental motivation and these scales both consist of items (please see the Appendix) mainly involving English study being perceived as important or necessary. The means are also very close, at 4.54 for Promotion and 4.45 for Prevention. We might ask whether Promotion and Prevention are indeed measuring two different facets of instrumental motivation, or if they are isomorphic, both measuring a single construct of Instrumental Motivation. We will return to this issue after looking at regression results.

English Anxiety has a weak negative correlation (-.10) with Intended Learning Effort. English Anxiety also correlates negatively with Ideal L2 Self (-.24), ATLE (-.21), and L2C (-.21), and correlates positively with Prevention (.23) but all of these correlations are weak. There is no correlation of English Anxiety with the Ought-to L2 Self (.02).

⁸ Partial correlation showed that the correlation between Ideal L2 Self and Promotion is .59 when Prevention is controlled for.

⁹ However, Dörnyei (2009, p. 31) writes that Promotion and Prevention constructs in several studies were largely independent from each other, with the highest correlation explaining less than 12% variance.

L2C correlates strongly with Ideal L2 Self (.68), with Intended Learning Effort (.65), and with ATLE (.61). We can see here the importance of L2C, and we will return to this importance in the discussion section. L2C also has a predictably negative correlation with English Anxiety, but it is weak (-.21).

Ryan (2008) also found that with Japanese university students, Intended Learning Effort correlated strongly both with ATLE (.84, $p < .001$) and with Ideal L2 Self (.74, $p < .001$), but in Ryan's (2008) study, there was a weak correlation of Intended Learning Effort and L2C (.19, $p < .001$), as compared to the strong correlation (.65, $p < .001$) in the current study. This major difference in the correlation of L2C with the Intended Learning Effort of Japanese university students might be explained by the different student population that he studied, with data drawn from students of various ages at five universities studying a variety of majors. It may be that L2C is a far greater motivator for first-year engineering majors, and even for the much larger population of first-year students, than it is for other broader university student populations. One recent study shows a decline in motivation to learn English from the first to second year of study of engineering majors (Johnson, 2013) and it may be that the motivation of the first-year students in the current study will drop in their second year. This would be a useful direction for future research.

Integrativeness follows a pattern of correlations similar to L2C, except that the correlation of Integrativeness and Promotion is strong, whereas the correlation of L2C and Promotion is moderate (Cohen, 1988).

Multiple regression analysis will determine which variables are the best predictors of Intended Learning Effort, the criterion measure. We will also see how much variance in each outcome variable can be explained by the predictor variables, i.e. how well each set of predictor variables predicts each outcome variable (Pallant, 2005). From these results, a model based on regression analyses will be constructed, for the purpose of seeing how these variables interact with and affect each other.

Regression Analyses

For regression models, no problems with normality, multicollinearity, or tolerance were identified with any of the following analyses. The R^2 values range from .58 to .73, indicating that 58% to 73% of the variance of each of the scales is explained by these models, which is very high (Dörnyei, 2009). All F values were significant at the $p < .001$ level.

Table 3
Standard Regression Model Predicting Intended Learning Effort

Scales	<i>B</i>	SE <i>B</i>	β
Attitudes Toward Learning English (ATLE)	.29	.05	.32***
Linguistic Self-Confidence (L2C)	.22	.05	.21***
Ideal L2 Self	.16	.05	.17**
Integrativeness	.15	.06	.15**
R^2	.63		
Adjusted R^2	.62		
F	38.99***		

** $p < .01$

*** $p < .001$

N=428

This regression model explains 63% of the variance in Intended Learning Effort. ATLE is the strongest predictor of Intended Learning Effort, indicating the importance of the learning environment. In previous studies on university students in Japan (Ryan, 2008; Taguchi et al, 2009), ATLE and Ideal L2 Self were found to be the two strongest predictors of Intended Learning Effort. A similar result can be seen in Table 3 above, except that L2C is the second strongest predictor, bumping the Ideal L2 Self into third place. This significance of L2C for this population of students is intriguing. Why is L2C so important for first-year engineering students?

Neither the Ought-to L2 Self nor English Anxiety appear in this regression model, which indicates that they do not contribute directly to Intended Learning Effort. We will return to this point, and to the importance of L2C, in the discussion section.

Table 4

Standard Regression Model Predicting Ideal L2 Self

Scales	<i>B</i>	SE <i>B</i>	β
Linguistic Self-Confidence (L2C)	.30	.05	.26***
Promotion	.23	.06	.19***
Intended Learning Effort	.16	.05	.15**
Prevention	-.17	.05	-.13***
English Anxiety	-.13	.03	-.12***
Attitudes Toward L2 Community	.11	.06	.11
Fear of Assimilation	.11	.04	.10**
R^2	.68		
Adjusted R^2	.67		
<i>F</i>	48.65***		

** $p < .01$

*** $p < .001$

N=428

This regression model explains 68% of the variance in Ideal L2 Self. L2C and Promotion emerge as the strongest predictors of the Ideal L2 Self as indicated by the strong β values and the significance of $p < .001$. Prevention and English Anxiety are both negative contributors.

Promotion (with a positive significant correlation) and Prevention (with a negative significant correlation) are predictably opposite contributors to the ideal L2 Self. This result helps to confirm that there are indeed two forms of instrumental motivation: Promotion and Prevention. If there was only one form of instrumental motivation, i.e. if Promotion and Prevention were isomorphic and thus measuring the same thing, then they would both contribute to the Ideal L2 Self either positively or negatively; in other words, the directions of their correlation to Ideal L2 Self would match. However, they do not, indicating that there are indeed two forms of instrumental motivation.

Another negative relationship can be seen between English Anxiety and Ideal L2 Self. English Anxiety is a negative predictor of some other variables as well, as we shall see in later regression analysis results.

Fear of Assimilation, the fear that joining the L2 community might result in the loss of the first language and culture (Clément, 1980), contributes positively to Ideal L2 Self. A similar result was found by Clément (1986), who found that Fear of Assimilation was positively related to integrativeness, motivation, and acculturation for majority group members (those individuals whose mother tongue was the main language of the community, as it is for Japanese living in Japan). For majority group members, Fear of Assimilation would not be antagonistic to Integrativeness, motivation, or acculturation (Clément, 1986).

Table 5
Standard Regression Model Predicting Ought-to L2 Self

Scales	<i>B</i>	SE <i>B</i>	β
Parental Encouragement	.53	.03	.59***
Prevention	.34	.05	.27***
Travel Orientation	.20	.05	.21***
Contact	-.14	.07	-.14*
Promotion	-.14	.06	-.12*
Fear of Assimilation	.09	.04	.09*
Ethnocentrism	.10	.05	.08*
<i>R</i> ²	.63		
Adjusted <i>R</i> ²	.61		
<i>F</i>	37.86***		

* $p < .05$

*** $p < .001$

N=428

This regression model explains 63% of the variance in Ought-to L2 Self. Parental Encouragement, Prevention, and Travel Orientation emerged as the three strongest predictors of the Ought-to L2 Self. Contact and Promotion are negative contributors but their β values and lower level of significance indicate that they are weak predictors of the Ought-to L2 Self. Prevention and Promotion again contribute in opposite directions, with Prevention having a positive correlation (.27) with the Ought-to L2 Self but Promotion having a negative one (-.12).

Table 6
Standard Regression Model Predicting ATLE

Scales	<i>B</i>	SE <i>B</i>	β
Interest in the English Language	.47	.04	.47***
Intended Learning Effort	.28	.05	.25***
Attitudes Toward L2 Community	-.12	.05	-.12*
Integrativeness	.12	.05	.12*
English Anxiety	-.10	.03	-.10**

Japanese Engineering Students' Motivation to Learn English

Cultural Interest	.09	.04	.09*
Fear of Assimilation	-.07	.03	-.06*
R^2	.72		
Adjusted R^2	.71		
F	58.01***		

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

N=428

This regression model explains 72% of the variance in ATLE. Interest in the English Language and Intended Learning Effort emerged as the two strongest predictors of ATLE.

Interest in the English Language is the strongest predictor of ATLE and has a mean of 3.75, slightly above the midpoint value, and thus shows slightly positive ATLE. Indeed, the mean of ATLE is itself barely above the midpoint, at 3.65. As the mean for ATLE is low, and it is the strongest predictor of Intended Learning Effort, it is interesting to see that Intended Learning Effort itself is low (3.46). These low scores will be explored in the Discussion section.

English Anxiety is a negative predictor of ATLE, as it is for Ideal L2 Self.

L2C emerged as the strongest predictor of the Ideal L2 Self (.26) and the second strongest predictor of Intended Learning Effort (.21). This indicates the strong role of L2C in Japanese engineering students' motivation to learn English. In order to understand which scales contribute to L2C, regression analysis was conducted, with the results shown in Table 7.

Table 7

Standard Regression Model Predicting L2C

Scales	B	SE B	β
Ideal L2 Self	.30	.05	.34***
Intended Learning Effort	.23	.05	.24***
Interest in Foreign Languages	.17	.06	.17**
Attitudes Toward L2 Community	-.17	.06	-.15**
English Anxiety	-.07	.03	-.08*
R^2	.58		
Adjusted R^2	.56		
F	31.69***		

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

N=428

This regression model explains 58% of the variance in L2C. Ideal L2 Self and Intended Learning Effort emerged as the two strongest predictors of L2C.

There is a negative relationship between Attitudes Toward the L2 Community and L2C. Unfortunately, we cannot determine causation from these analyses. Do positive student attitudes toward English speakers negatively affect student confidence to use English? This would seem

counter-intuitive. Or does low confidence affect attitudes? Do they both affect each other? While intriguing, this relationship cannot be examined in more detail without further data collection and analysis, and this may be a useful direction for future research.

There is also a negative relationship between English Anxiety and L2C. To determine the relationship between Attitudes Toward the L2 Community and English Anxiety, a regression analysis was performed. English Anxiety was found to be a negative predictor of Attitudes Toward the L2 Community ($B=-.06$, $SE B=.03$, $\beta=-.06^*$). Thus English Anxiety is a negative predictor of both L2C and Attitudes Toward the L2 Community, but with weak β values, indicating weak prediction.

Table 8
Standard Regression Model Predicting Integrativeness

Scales	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β
Attitudes Toward L2 Community	.30	.05	.32***
Travel	.13	.04	.14**
Empathy	.11	.05	.12*
Cultural Interest	.11	.03	.11**
Intended Learning Effort	.12	.04	.11**
Attitudes Toward Learning English (ATLE)	.10	.04	.11*
Promotion	.09	.05	.08**
Prevention	-.09	.04	-.07*
Fear of Assimilation	-.06	.03	-.06*
R^2	.73		
Adjusted R^2	.72		
<i>F</i>	62.31***		

* $p < .05$

** $p < .01$

*** $p < .001$

N=428

This regression model explains 62% of the variance in Integrativeness. Attitudes Toward L2 Community emerged as the strongest predictor of Integrativeness, indicating that attitudes towards the L2 community is the strongest predictor of Dörnyei's (2002, 2005) version of Integrativeness. No fewer than 9 variables contribute to Integrativeness, making it the most complex of the variables in this analysis, but only one variable, Attitudes Toward L2 Community is a predictor at the $p < .001$ significance level.

A model of student motivation based on regression results will be described in the following Discussion section, after a look into possible selves and how they may be related to the motivation of Japanese engineering students to learn English.

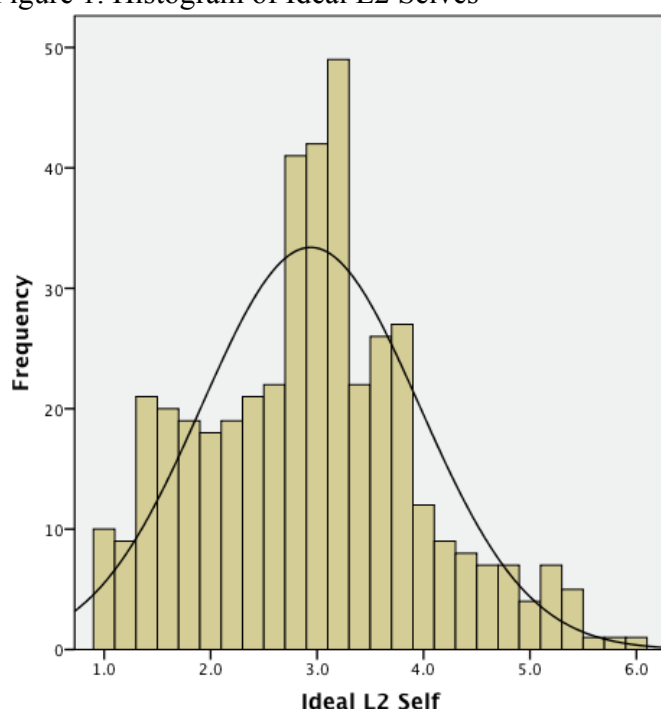
Discussion

One of the most interesting results from the comparison of means section is the weakness of the two possible selves included in this study, the Ought-to L2 Self (3.00) and the Ideal L2 Self (2.94), which both appear at below the midpoint for means and almost at the bottom of Table 1. This weakness of the Ideal L2 Self should not be surprising, considering the nature of English study in Japanese schools. The Japanese educational system promotes English study as a way to pass English tests, not as a means of communication. Instrumental motivation to study English is cultivated from an early age, with the sole purpose for learning English being to pass tests. But there is no cultivation of an Ideal L2 Self. Japanese students may see English study as a means to an end and not identify at all with English itself. With nothing to suggest that English can be used for things other than passing tests, such as communication, travel, the possibility of living and working in another country, and with little exposure to English-speaking cultures, and next to no contact with foreigners, it seems no wonder that these students have such weak possible L2 selves. An Ideal L2 self includes visions of oneself communicating in English, in international situations, and this vision does not come from nowhere.

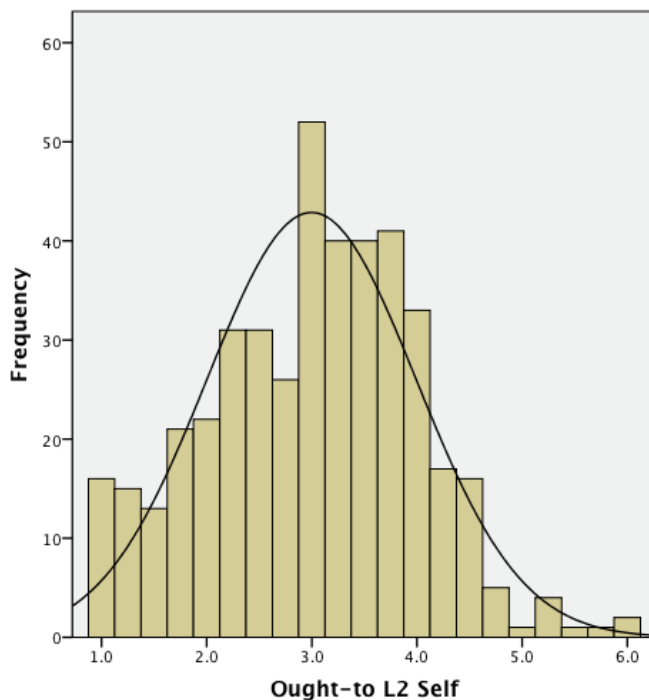
Dörnyei (2009, p. 18) writes that in order to be motivated by a possible self, that self has to first exist. He notes, citing Ruvolo and Markus (1992) and Higgins (1987, 1996) that not everyone is expected to possess a developed ideal or ought self guide, and that this can explain the lack of motivation in many people. So first, perhaps we should ask whether any strong Ideal L2 Selves do exist in this population.

According to the frequencies data displayed in Figure 1, 22.7% of students scored a value of 2.0 or lower for Ideal L2 Self, while 3.5% scored 5.0 or higher.

Figure 1. Histogram of Ideal L2 Selves



For Ought-to L2 Self (see Figure 2), 20.3 percent of students scored a value of 2.0 or lower, while 1.9% scored 5.0 or higher.

Figure 2. Histogram of Ought-to L2 Selves¹⁰

From percentages cited above and from the histograms above, we can see that there are indeed a few students who possess strong Ideal or Ought selves, but they are exceptions. Nevertheless, there are a few, and we must ask how these few have developed these strong possible selves when their classmates have not. To answer this question, further research is necessary, including qualitative analysis, which unfortunately is beyond the focus of this study. However, it would be very interesting to know the backgrounds of these few individuals. In the case of a strong Ideal L2 Self, we can ask if these students have traveled to another country. Do they have relatives or friends living abroad, with whom they have contact in English? Do they have foreign friends here in Japan? How have they used English in the past, and how do they imagine using it in the future? To summarize, where did this Ideal L2 Self come from?

It is not too late for an Ideal L2 Self to be cultivated in university, according to Dörnyei (2009), who writes that an Ideal L2 Self could be activated by helping students to create their vision. “Igniting the vision involves, in effect, increasing the students’ mindfulness about the significance of ideal selves, guiding them through a number of possible selves that they have entertained in their minds in the past, and presenting powerful role models” (Dörnyei, 2009, p. 33).

In addition to a weak Ideal L2 Self, we find an even weaker Ought-to L2 Self in this study, as indicated by the low mean (shown in Table 1), the fact that the correlation with Intended Learning Effort is weak (.17) when Ideal L2 Self is controlled for, and the fact that it does not emerge as a contributor to Intended Learning Effort (shown in Table 3) in regression analysis. This weak Ought-to L2 Self has been found in other studies done on Japanese university students (Aubrey, 2014; Ryan, 2008; Taguchi et al., 2009) and outside Japan, in Hungary (Csizér &

¹⁰ Ought-to L2 Self columns differ in width from columns in the Ideal L2 Self histogram above because of the different number of items in the scales.

Kormos, 2009; Kormos & Csizér, 2008), China (Dörnyei & Chan, 2013), in Iran (Papi & Teimouri, 2012), in Pakistan (Islam et al., 2013), and in Chile (Kormos, Kiddle & Csizér, 2011), and in reviewing these studies, Dörnyei and Chan (2013) concluded that the Ought-to L2 Self lacks the “energizing force to make a difference in actual motivated learner behaviours by themselves” (p. 454). Taguchi et al. (2009) used the same items (shown in the Appendix) making up the main variables in this study and found through structural equation modeling that the Ought-to L2 Self in Japanese university students did contribute to Intended Learning Efforts, but that it was weaker than the Ideal L2 Self. In the current study, and in Ryan (2008), the Ought-to L2 Self did not contribute directly to Intended Learning Efforts. As a result, it does not appear in the model of L2 motivation (Figure 3 below).

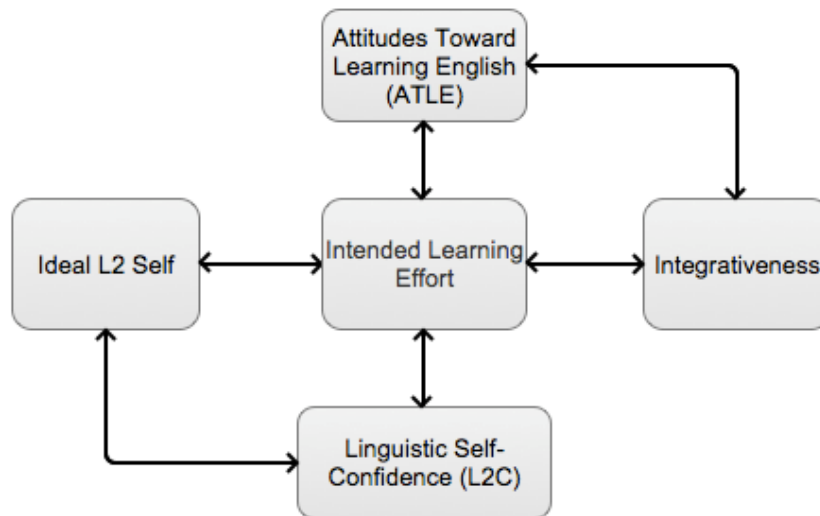
Instead, the current study found the Ideal L2 Self to play a far greater role in the language learning motivation of first-year engineering students due to the strong correlation of Intended Learning Effort with Ideal L2 Self (please see Table 2) and the contribution of the Ideal L2 Self to Intended Learning Effort, as we saw in the regression analysis (please see Table 3). Thus we see that the Ideal L2 Self has a strong potential role in motivating this population of students, but it is not being realized, as we see from the low mean of 2.94.

While the Ideal L2 Self is a potential motivator for Japanese students, we saw in the regression section that it is ATLE that is the strongest predictor of students' Intended Learning Effort. Dörnyei (2009) writes, “for some language learners the initial motivation to learn a language does not come from internally or externally generated self images but rather from successful engagement with the actual language learning process” (p. 29). Many university students in Japan have had unsuccessful engagement with the English language learning process, and this may be a major reason for their lack of motivation. This will be discussed in further detail in a later section.

After ATLE, L2C is the highest contributor to students' Intended Learning Effort. L2C has particular importance to the motivation of this particular group of students, and this importance will be discussed in a later section as well, after identifying some interesting interactions between some of the main variables in this study, and constructing an interactive model of motivation. Let us have a look at how the variables that contribute most to Intended Learning Effort relate to each other in this study.

According to regression analysis, ATLE, L2C, Ideal L2 Self and Integrativeness are predictors of Intended Learning Effort (see Table 3). L2C and Ideal L2 Self contribute to each other, and ATLE and Integrativeness contribute to each other. A model of motivation (please see Figure 3) constructed from the results of the regression analyses shows clearly the relationship of these four main variables on Intended Learning Effort, and with each other. All relationships indicate correlation, but not causation, as indicated by the bidirectional arrows. Please see regression tables for exact values.

Figure 3. Model of L2 Motivation for First-year Engineering Majors in Japan based on Regression Analyses



There are several points that need to be made about this model. First, it resembles the model suggested by Clément, Dörnyei and Noels (1994) in which ATLE (Gardner, 1985), L2C (Clément, 1980), and Integrativeness (Gardner & Lambert, 1959) all predict Intended Learning Effort (Ryan, 2008). In the model above, we see the addition of the Ideal L2 Self (Dörnyei, 2005). It is important to note that the Ideal L2 Self has not replaced Integrativeness, as Dörnyei and Csizér (2002), Dörnyei (2009, 2010), Ryan (2008) and Taguchi et al. (2009) have suggested it might. Instead, we find that even in a unicultural environment like Japan, Integrativeness significantly predicts Intended Learning Effort. Clément et al. (1994) and Kormos and Csizér (2008) both found that Integrativeness contributes to the motivation of Hungarians, another unicultural population. Brady (2015) and Busse (2010), among others (e.g. Gardner, 2005; MacIntyre, Mackinnon & Clément, 2009) are critical of the concept of relabeling Integrativeness as the Ideal L2 Self, and Brady (2015) writes, “We conjecture that a reinterpretation of integrativeness is justified but that relabeling the concept under the novel theory of the *ideal self* entails an equation of the two concepts, which so far in the literature does not seem justified.”

The next points to be made about the model in Figure 3 are about the relationships between ATLE and Integrativeness, and L2C and Ideal L2 Self. First, ATLE and Integrativeness predict each other (see Tables 6 and 8), indicating a special relationship between the two. ATLE measures student attitudes toward their L2 (in this case, English) classes. ATLE has been recognized as an important motivational variable since Gardner (1985) identified and named it as Attitudes Toward the Learning Situation in his socio-educational model of language acquisition, and Gardner’s Integrative orientation variable emerged in the first major study he authored (Gardner & Lambert, 1959). These two variables have been found to correlate in many studies done by Gardner and his associates (Gardner & Masgoret, 2003). Dörnyei and Taguchi’s (2010) Integrativeness scale consists of the following items:

How important do you think learning English is in order to learn more about the culture and art of its speakers?

How much would you like to become similar to the people who speak English?

How much do you like English?

From inspection of these three items, it seems that liking English may be the item that corresponds most to the enjoyment of English classes expressed by the ATLE scale, and a

correlation analysis of the items in this scale showed that, “How much do you like English?” had strong correlations with three of the four ATLE items (“I find learning English really interesting” .72***, “I always look forward to English classes” .64***, “I really enjoy learning English” .69***) and a moderate correlation (.45***) with “I like the atmosphere of my English classes”. The other two Integrativeness items showed moderate correlations with ATLE items.

The second relationship between predictors that we see in the model in Figure 3 is between L2C and Ideal L2 Self. In Dörnyei and Taguchi's (2010) L2C scale (please see Table 15 for exact items), three of the four items use the phrase “will be able to”, and the scale measures how much students think they will be able to acquire good reading and writing English ability in the future. This forward-looking vision of oneself using English for reading and writing is directly related to the Ideal L2 Self's forward-looking vision of oneself speaking English, in fact, the correlation between the two is the second highest of all correlations found in Table 2. Students who have confidence in their future English reading and writing ability can also imagine using it in the future for communication.

A few interesting points need to be made about results not appearing in the model. First is that neither the Promotion nor the Prevention aspect of instrumentality is a predictor of Intended Learning Effort. However, this study found Promotion and Prevention to be predictors of the Ideal L2 Self and Integrativeness, both of which do predict Intended Learning Effort. So for this population of students, instrumental forms of motivation act indirectly on learning behaviour, as measured by Intended Learning Effort. This finding is similar to structural equation model results found by Taguchi et al. (2009), in which Promotion and Prevention were found to contribute indirectly to learning behaviour.

One interesting aspect of the Ought-to L2 Self in relation to Prevention should be pointed out. Dörnyei (2009) writes that both Ideal and Ought-to L2 Selves are important for motivation. Citing Hoyle and Sherrill (2006), Dörnyei (2009) writes that the motivation conferred by balanced possible selves is additive. The best situation for a language learner would be when both Ideal L2 self and Ought-to L2 Self are vivid. A promotion focus normally contributes to an ideal self, according to Higgins' regulatory focus theory (1997, 1998) and to an Ideal L2 Self (Dörnyei, 2009), although we have seen that despite relatively strong Promotion, the Ideal L2 Self of most students in this study is weak. Prevention normally contributes to Ought-to L2 Self, which is also weak in these students. The interesting part is that in this study, Ought-to L2 Self does not contribute to Intended Learning Effort; therefore Prevention becomes something of a liability in that it contributes negatively to Ideal L2 Self. In a model where strong Prevention contributes to a strong Ought-to L2 Self, having a high level of Prevention would be a benefit to the learner. However, with no Ought-to L2 Self in this model, Prevention being a negative contributor to Ideal L2 Self is therefore a handicap to the student¹¹. Lower Prevention would mean less negative contribution to the Ideal L2 Self, which itself predicts both Intended Learning Effort and Linguistic Self Confidence. Papi and Teimouri (2012), in a study on university students in Iran, found through regression that Prevention was a negative predictor of Ideal L2 Self and of ATLE. Thus, there may be some negative effects of Prevention on motivation to learn the L2, depending on the population studied.

Another interesting point is that English Anxiety does make a small contribution to the Ideal L2 Self and on ATLE, but it is almost negligible (please see regression tables for exact values), and does not affect Intended Learning Effort directly. Ryan (2008) also found high levels

¹¹ A partial correlation analysis showed that when Promotion is controlled for, Prevention's correlation with Ideal L2 Self was -.27.

of English Anxiety for non-English majors in Japan (4.09) but a weak correlation with Intended Learning Effort (.07). Thus, for these students, English Anxiety does not seem to be a major problem; however, lowering English Anxiety might result in higher Ideal L2 Self and ATLE, and these are both correlated with Intended Learning Efforts. Thus we cannot ignore the negative relationship that English Anxiety has with student motivation to learn English. But much more importantly, we cannot ignore low L2C. In this study, L2C is a strong predictor of both Intended Learning Effort and Ideal L2 Self and thus takes on major importance in the language learning motivation of this population of students.

Linguistic self-confidence (L2C) was first identified as an important motivational variable by Clément (1980) and was confirmed by structural equation modeling by Clément and Kruidenier (1985). Later, Clément, Dörnyei, and Noels (1994) found L2C to be one of three variables (the other two being ATLC and Integrativeness) that had a direct effect on foreign language behaviour and competence, their main indicator of motivation. Hashimoto (2002) found that the largest single effect in her study of Japanese university students studying English in the USA was the impact of perceived competence on motivation. She suggests that increased perceived competence will lead to increased motivation, and writes that it may be “especially important” (p. 58) to increase the perceived competence of Japanese students studying English.

Clément et al. (1994) noted that good classroom atmosphere promotes L2C and moderates anxiety. MacIntyre, Dörnyei, Clément, and Noels (1998) write that L2C is based on “a lack of anxiety combined with a sufficient level of communicative competence, arising from a series of reasonably pleasant L2 experiences.” Students in Japan may have low L2C because they have limited communicative competence, and may have had few, if any, pleasant L2 experiences. Falout and Maruyama (2004) identified a lack of L2C as the biggest demotivator for both limited proficiency and high proficiency Japanese students. Falout, Elwood and Hood (2009) also identified a lack of L2C in English ability as a demotivator for Japanese university students and suggested that an increase in L2C may result in improved learning outcomes.

The studies cited above support the importance of L2C found in the current study. As possible interventions in English classes in Japan, if teachers could help their students to improve their L2C, we might see an increase in Intended Learning Effort. If teachers could increase Interest in the English Language, we might see an increase in ATLE and subsequently, in Intended Learning Effort. In other words, if teachers would like to increase Japanese students’ motivation to learn English, we should start with building confidence in using English for more communicative purposes and thereby potentially increasing interest in using English. If Japanese students were able to have broader experiences with English, they may come to experience its value for more than just passing tests. English ability could enable students to interact more fully with the world outside of Japan. While acknowledging the cultural imperialism inherent in using English (Kubota, 1998; Pennycook, 1998; Phillipson, 1992) as a lingua franca, we must also acknowledge the practical benefits of having good English ability in today’s globalizing world. English ability affords many advantages both at home and abroad, on the Internet, in the workplace, and English ability enables intercultural friendship, which students in this study view positively.

As well, the Ideal L2 Self needs to be strengthened, as this may have an effect on L2C as well as Intended Learning Efforts. Students have reasonably high levels of instrumental motivation for learning English. But because of limited or no experience in using English for communication, many students fail to establish personal goals in learning English (Shimizu et al., 2014) and it is these personal goals that students need in order to have an L2 Self that would increase their motivation to learn English. Dörnyei (2009) has outlined a strategy for helping

students to strengthen their Ideal L2 Self that starts with creating the vision of themselves as English speakers. As Japanese students rarely, if ever, use English for communication, or even speak English at all, it is easy to see why they do not see themselves as English speakers. The importance of the role teachers play in creating a positive learning environment, where students use English to communicate, cannot be overstated.

We have seen in this study that this population of students has instrumental motivation as their main motivator for learning English. But they also see a role for English as a way to make contact with foreigners and make friends. These students do seem to have motivation to learn English, as indicated by their relatively high Promotion and Prevention scores, but the low mean for Intended Learning Effort shows that this motivation is not being transformed into effort. Lack of confidence, little interest in English as a language, and poor attitudes toward learning English all contribute to mediocre effort to learn English. Many of these poor attitudes may be the direct result of the way students have learned English in school, primarily by the grammar-translation method, devoid of more authentic and contextualized communication opportunities. To increase L2C, and possibly interest in the English language, students need to use it for real communication with foreigners. This may also lead to an increase in Attitudes Toward the L2 Community, the strongest contributor to Integrativeness. Students who communicate with foreigners may become naturally interested in English, and their efforts to learn English may rise as a result. In the means comparison section, we saw that these students are interested in English-speaking foreigners and want contact and friendship with them. Clément et al. (1994) found that Frequency of Contact and Quality of Contact were among the highest correlations with L2C for students in Hungary, a unicultural setting (as is Japan). As intercultural contact is rare in Japan, it is up to teachers to try to arrange such contact opportunities.

The role of the teacher is important in several ways to developing student motivation to learn English. It is the teacher who could potentially be igniting the vision of an Ideal L2 self, nurturing the development of L2C in using English, creating interest in the English Language, supporting the development of positive attitudes toward learning English, creating a positive language learning environment in English classes, and providing opportunities for students to use their English for communication, with foreigners if possible. The teacher as a motivator has been the focus of several recent studies. Kimura et al. (2001) found that although Japanese university students had inhibitory factors working against learning English, these students also recognize the teacher as facilitator of successful learning. Kikuchi (2013) found that teachers and classes were the most often recognized demotivators for students learning English; however, teachers can also have a very positive influence on motivation. Teacher Immediacy was found by Falout et al. (2009) to have a strong impact on student motivation, and students found such teachers inspiring. Teachers may also need to protect students from the loss of L2C, and pique their students' interest (Falout et al., 2009).

Positive classroom atmosphere is vital to the development of students' positive attitudes toward learning English. Ryan (2009) found that all of his 23 interviewees evaluated their high school English-learning experience negatively. Falout and Maruyama (2004) found that many students had had very negative classroom experiences, including teacher use of sarcasm and humiliation when students asked questions. This kind of experience would be demotivating indeed. Monotonous, boring classes, rote learning, grammar-translation exercises and a focus on preparing for university entrance exams have all been cited as demotivators for Japanese students.

Carpenter, Falout, Fukuda, Trovela and Murphey (2009) found that Japanese university students who had had positive previous English learning experiences developed a sense of agency and used adaptive coping strategies that motivated them even when they experienced potential

demotivating experiences later on, whereas students who had had negative English learning experiences did not develop these proactive, adaptive skills and became further demotivated as their English study continued. It seems therefore imperative that all students who study English have ample positive learning experiences, and that until there is an improvement in attitudes toward learning English, Japanese university students will continue to make mediocre efforts to improve their English.

To counter the negative experiences students may have had learning English in school, teachers need to create a positive learning environment for students. When we look at the items making up the ATLE scale, the strongest contributor to Intended Learning Efforts, we find the following:

- I like the atmosphere of my English classes.
- I find learning English really interesting.
- I always look forward to English classes.
- I really enjoy learning English.

In these items, the affective aspect of learning English is recognized. To improve student attitudes toward learning English, English classes at all levels, from first classes to university, need to be student-centred, interesting, and enjoyable, and should focus on using English for communicative purposes. Students need positive language learning experiences, and experiences using English for international communication. The teacher has a critical role to play in facilitating these experiences.

Conclusion

This paper was written with the intention of measuring, examining, and attempting to explain the motivation of Japanese first-year engineering majors. Results showed that two of the three components of Dörnyei's (2005) L2 Motivational Self-System, Attitudes Toward Learning English (ATLE) and the Ideal L2 Self, were found to be predictors of the criterion measure, Intended Learning Effort, but the third component, the Ought-to L2 Self, was not. Linguistic Self-Confidence (L2C) and Integrativeness were also found to be significant predictors of Intended Learning Effort.

The low mean for Intended Learning Effort, with a non-significant difference from the midpoint of 3.5, indicated that the motivation to learn English of this population of students is mediocre. Student means for both forms of instrumentality, Promotion and Prevention, were comparatively high, as was English Anxiety, but none of these variables contribute to Intended Learning Effort. Instead, ATLE was found to be the strongest predictor of Intended Learning Effort, indicating that student attitudes toward their English class itself is the variable of most importance to the motivation of these students.

Suggestions for how to improve student motivation centred around increasing the means of variables that contribute to Intended Learning Effort, with using English for communicative purposes, if possible with foreigners, being the main recommendation. The importance of the roles of the teacher and the English class in motivating students was identified, with another main point being that teachers can improve the atmosphere of English classes by making them interesting and enjoyable. As well, increasing L2C, the Ideal L2 Self, and Integrativeness may lead to increased motivation of these students, and these all involve the use of English for communication.

Results from this study may not apply to contexts other than that of first-year Japanese engineering students. Further research studies need to be done, including qualitative and/or mixed

methods studies, that will explain the reasons for the importance of L2C for this population of students, as well as to discover why some students do indeed have a strong Ideal L2 Self, and why others do not.

A limitation to this study is the use of the Intended Learning Efforts scale as the criterion measure. What students intend to do and what they actually do may be quite different. A longitudinal study could measure how student behaviour is affected by these variables over time (Brady, 2015), and this represents a useful direction for future research.

Another useful investigation would be a study investigating student experiences learning the L2, English. It is likely that both positive and negative experiences learning English affect student attitudes and motivation toward learning English. In this discussion, the possible role of prior experiences learning English was described; however, without further data collection, including qualitative data, no conclusions can be drawn from this observation.

L2C was found to be a main predictor of Intended Learning Effort for this sample of Japanese first-year engineering majors, and it would be useful to investigate the role that L2C plays in the motivation of various populations of Japanese university students.

Acknowledgements

The author wishes to thank the reviewers of this article for their very valuable suggestions for improvement, and for their support.

References

- Apple, M.T., Falout, D. & Hill, T. (2013). Exploring classroom-based constructs of EFL motivation for science and engineering students in Japan. In M. T. Apple, D. Da Silva and T. Fellner (Eds.), *Language learning motivation in Japan* (pp. 54-74). London, UK.: Multilingual Matters.
- Atlas of Economic Complexity (2014). Retrieved from http://atlas.cid.harvard.edu/explore/pie_scatter/export/jpn/all/show/2014/
- Aubrey, S. (2014). Development of the L2 motivational self system: English at a university in Japan. *Journal of Japan Association for Language Teaching*, 36(2), 153-174.
- Berwick, R. & Ross, S. (1989). Motivation after Matriculation: Are Japanese Learners of English Still Alive After Exam Hell? *JALT Journal*, 11(2), 193-210.
- Brady, I. (2015). *The Ideal and Ought-to L2 Selves of Spanish Learners of English*. Unpublished Ph.D. dissertation, Universidad de Murcia, Spain.
- Butler, Y.G. & Iino, M. (2005). Current Japanese reforms in English language education: The 2003 "action plan". *Language Policy*, 4(1), 25-45.
- Carpenter, C., Falout, J., Fukuda, T., Trovela, M., & Murphey, T. (2009). Helping students repack for remotivation and agency. In A. M. Stoke (Ed.), *JALT2008 Conference Proceedings* (pp. 259-274). Tokyo: Japan Association of Language Teachers.
- Cheng, R. (2012). *The era of Japanese consumer electronics giants is dead*. Retrieved from <http://www.cnet.com/news/the-era-of-japanese-consumer-electronics-giants-is-dead/>
- Clément, R. (1980). Ethnicity, contact and communicative competence in a second language. In H. Giles, W. P. Robinson, & P. M. Smith (Eds.), *Language: Social psychological perspectives*, pp. 147-154. Oxford, UK: Pergamon Press.
- Clément, R., & Baker, S. C. (2001). *Measuring social aspects of L2 acquisition and use: Scale characteristics and administration*. Technical Report. Ottawa: School of Psychology,

- University of Ottawa.
- Clément, R., & Kruidenier, B. (1985). Aptitude, attitude and motivation in second language proficiency: A test of Clément's model. *Journal of Language & Social Psychology*, 4(21-37).
- Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. (1994). Motivation, self-confidence, and group cohesion in the foreign language classroom. *Language Learning*, 44(3), 417-448.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, J., Cohen, P., West, S.G., and Aiken, L.S. (2003). *Applied Multiple Regression/Multiple Regression/Correlation Analysis for the Behavioral Sciences* (3rd edition). Mahwah, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Csizér, K. & Kormos, J. (2009). Learning experiences, selves and motivated learning behaviour: A comparative analysis of structural models for Hungarian secondary and university learners of English. In Z. Dörnyei and E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 98-119). Clevedon: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. & Clément (2001). Motivational characteristics of learning different target languages: Results of a nationwide survey. In Z. Dörnyei & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition* (Technical Report #23, pp.399-432). Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Dörnyei, Z., & Csizér, K. (2002). Some dynamics of language attitudes and motivation: Results of a longitudinal nationwide survey. *Applied Linguistics*, 23, 421-462.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. In Z. Dörnyei and E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 9-42). Clevedon: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. (2010). Researching motivation: From Integrativeness to the ideal L2 self. In S. Hunton and D. Oakey (Eds.), *Introducing applied linguistics: Concepts and skills* (pp. 74-83). London: Routledge.
- Dörnyei, Z. and Csizér, K. (2002). Some dynamics of language attitudes and motivation: Results of a longitudinal nationwide survey. *Applied Linguistics*, 23(4), 421-462.
- Dörnyei, Z., Csizér, K., & Németh, N. (2006). *Motivation, language attitudes, and globalization: A Hungarian perspective*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. & Taguchi, T. (2010). *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Dörnyei, Z. & Chan, L. (2013). Motivation and vision: An analysis of future L2 self images, sensory styles, and imagery capacity across two target languages. *Language Learning*, 63(3), 437-62.
- Dörnyei, Z., & Ryan, S. (2015). *The psychology of the language learner revisited*. New York: Routledge.
- Falout, J. & Maruyama, M. (2004). A comparative study of proficiency and learner demotivation. *The Language Teacher*, 28(8), 3-9.
- Falout, J. Elwood J. & Hood, M. (2009). Demotivation: Affective states and learning outcomes. *System*, 37(3), 403-417.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C. (2005) *Integrative motivation and second language acquisition*. Canadian

- Association of Applied Linguistics Joint Plenary Talk, London, Ontario, May 30, 2005. Retrieved from <http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/caaltalk5final.pdf>
- Gardner, R. C. & Lambert, W. E. (1959). Motivational variables in second-language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 13(4), 266-272.
- Hashimoto, Y. (2002). Motivation and willingness to communicate as predictors of reported L2 use: the Japanese context. *Second Language Studies*, 20(2), 29-70.
- Heine, S. J. (2005). Constructing good selves in Japan and North America. In R. M. Sorrentino, D. Cohen, J. M. Olson, & M. P. Zanna (Eds.), *Culture and social behavior: The tenth Ontario symposium* (pp. 115-143). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Higgins, E.T. (1985). Self-concept discrepancy theory: A psychological model for distinguishing among different aspects of depression and anxiety. *Social Cognition*, 3(1), 51-76.
- Higgins, E.T. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94, 319-340.
- Higgins, E.T. (1996) The 'self-digest': Self-knowledge serving self-regulatory functions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(6), 1062-1083.
- Higgins, E.T. (1997). Beyond pleasure and pain. *American Psychologist*, 52(12), 1280-1300.
- Higgins, E.T. (1998). Promotion and prevention: Regulatory focus as a motivational principle. In M.P. Zanna (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology, Volume 30* pp. 1-46. San Diego: Academic Press.
- Honda Engines (2009). *About Honda engines*. Retrieved from <http://engines.honda.com/company/about-us>
- Honda Motor Co. (2015). *Honda sustainability report 2015*. Tokyo: Corporate Planning Division, Honda Motor Co., Ltd.
- Hoyle, R. H & Sherrill, M.R. (2006). Future orientation in the self-system: Possible selves, self-regulation, and behavior. *Journal of Personality*, 74(6), 1673-1696.
- Irie, K. (2003). What do we know about the language learning motivation of university students in Japan? Some patterns in survey studies. *JALT Journal*, 25(1), 86-100.
- Islam, M., Lamb, M. & Chambers, G. (2013). The L2 motivational self system and national interest: A Pakistani perspective. *System*, 41(2), 231-244.
- Iwatani, N., Orr, G., & Salsberg, B. (2011). Japan's globalization imperative: Why are General Motors and Volkswagen more successful in China than Honda and Toyota? *McKinsey Quarterly*, June 2011. Retrieved from http://www.mckinsey.com/insights/strategy/japans_globalization_imperative
- Johnson, E.M. & Brine, J.W. (2000). Design and development of CALL courses in Japan. *CALICO Journal*, 17(2), 251-268.
- Johnson, (2013). A longitudinal perspective on EFL learning motivation in Japanese engineering students. In M. T. Apple, D. Da Silva and T. Fellner (Eds.), *Language learning motivation in Japan* (pp. 189-205). London, UK.: Multilingual Matters.
- Kikuchi, K. (2013). Demotivators in the Japanese EFL Context. In M. T. Apple, D. Da Silva and T. Fellner (Eds.), *Language learning motivation in Japan* (pp. 206-224). Multilingual Matters: London, UK.
- Kimura, Y., Nakata, Y. & Okumura, T. (2001). Language learning motivation of EFL learners in Japan-A cross-sectional analysis of various learning milieus. *JALT Journal*, 23(1), 47-68.
- Kormos, J. & Csizér, K. (2008). Age-related differences in the motivation of learning English as

- a foreign language: Attitudes, selves, and motivated learning behavior. *Language Learning*, 58(2), 327-355.
- Kormos, J., Kiddle, T., & Csizér, K. (2011). System of goals, attitudes and self-related beliefs in second language learning motivation. *Applied Linguistics*, 32(5), 495–516.
- Kubota, R. (1998). Ideologies of English in Japan. *World Englishes*, 17(3), 295–306.
- Kubota, R. (2011). Questioning linguistic instrumentalism: English, neoliberalism, and language tests in Japan. *Linguistics and Education*, 22(3), 248-260.
- MacIntyre, P. D., Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *Modern Language Journal*, 82(4), 545–562.
- MacIntyre, P. (2002). Motivation, anxiety and emotion in second language acquisition. In P. Robinson (Ed.), *Individual differences in second language acquisition* (pp. 45-68). Amsterdam: John Benjamins.
- MacIntyre, P., Mackinnon, S. & Clément, R. (2009). The baby, the bathwater, and the future of language learning motivation research. In Z. Dörnyei and E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 43-65). Clevedon: Multilingual Matters.
- Maeda, (2010). Uniqlo, Rakuten make official language English. Japan Center for Economic Research. Retrieved from <http://www.jcer.or.jp/eng/research/pdf/maeda20100715e.pdf>
- Markus, H. & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41(9), 954-969.
- Markus, H. & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98(2), 224-253.
- Mayumi, K. (in progress). *Temporal changes in language learner motivation in Japan*. Ph.D. dissertation, University of Nottingham, UK.
- McVeigh, B.J. (2002). *Japanese higher education as myth*. Armonk, NY: M.E. Sharpe.
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science, and Technology (MEXT). (2003). *Action Plan to Cultivate “Japanese with English Abilities”*. Retrieved from <http://www.mext.go.jp/english/topics/03072801.htm>
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science, and Technology (MEXT). (2011). *Five proposals and specific measures for developing proficiency in English for international communication*. Retrieved from <http://www.mext.go.jp/english/elsec/1319701.htm>
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science, and Technology (MEXT). (2014). *Report on the Future Improvement and Enhancement of English Education (Outline): Five Recommendations on the English Education Reform Plan Responding to the Rapid Globalization*. Retrieved from <http://www.mext.go.jp/english/topics/1356541.htm>
- Miyahara, F., Namoto, M., Yamanaka, S., Murakami, R., Kinoshita, M. and Yamamoto, H., (1997). Konomamade Yoika Daigaku Eigokyoiku [Current status of university English education: Comparison of university students’ ability in English and learning behaviour in China, Korea, and Japan]. Tokyo: Shohakusya.
- Nakata, Y. (2006). *Motivation and experience in foreign language learning*. Bern: Peter Lang.
- Neeley, T. (2012). Global business speaks English: Why you need a language strategy now. *Harvard Business Review*, 90(5), 116-124.
- Newman, G. (2011, July 5). ‘English interface’ could be key to Japan’s revival: Business can't wait for government to act to halt decline. *The Japan Times*. Retrieved from <http://www.japantimes.co.jp/community/2011/07/05/issues/english-interface-could-be-key-to-japans-revival/>
- Nishino, T. & Watanabe, M. (2008). Communication-oriented policies versus

- classroom realities in Japan. *TESOL Quarterly*, 42(1), 133-138.
- Nixon, R. (2015). Workplace English Usage in Japan. *紀要. 言語・文学編= Journal of the Faculty of Foreign Studies, Aichi Prefectural University: Language and Literature*, 47, 21-34.
- Noels, K. A., Pelletier, L. G., Clément, R., & Vallerand, R. J. (2000). Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. *Language Learning*, 50(1), 57-85.
- Nunnally, J. (1978). *Psychometric theory* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Pallant, J. (2005). *SPSS Survival Manual* (2nd ed.). Berkshire: Open University Press.
- Papi, M. & Teimouri, Y. (2012). Dynamics of selves and motivation: a cross-sectional study in the EFL context of Iran. *International Journal of Applied Linguistics*, 22(3), 287-309.
- Pennycook, A. (1998) *English and the discourses of colonialism*. London: Routledge.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Riches, D. (2010). The practices of university admissions and entrance examinations: Their impact on learning and educational programs. *成城大学社会イノベーション研究* 5(1) 1-16.
- Rogers, C. (1951). *Client-centered therapy: Its current practice, implications, and theory*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person*. Boston: Houghton Mifflin.
- Ruvolo, A. P. & Markus, H.R. (1992). Possible selves and performance: The power of self-relevant imagery. *Social Cognition*, 10(1), 95-124.
- Ryan, S. (2008). *The ideal L2 selves of Japanese learners of English*. Unpublished Ph.D. dissertation, University of Nottingham, UK.
- Ryan, S. (2009). Ambivalence and commitment, liberation and challenge: Investigating the attitudes of young Japanese people towards the learning of English. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 30(5), 405-420.
- Sakai, H., & Kikuchi, K. (2009). An analysis of demotivators in the EFL classroom. *System*, 37(1), 57-69.
- Shimizu, R., Kubota, Y. & Nakano, K. (2014). L2 learning motivations of Japanese college students: A survey II. *山陽学園大学 [Sanyou Gakuen University]* 21, 21-101.
- Taguchi, T., Magid, M. & Papi, M. (2009). The L2 motivational self system amongst Chinese, Japanese and Iranian learners of English: A comparative study. In Z. Dörnyei and E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 66-79). Clevedon: Multilingual Matters.
- Trading Economics (2016). Japan exports 1963-2016. Retrieved from <http://www.tradingeconomics.com/japan/exports>
- Tsui, A.B.M. (1996). Reticence and anxiety in second language learning. In K. Bailey & D. Nunan (Eds.), *Voices from the language classroom* (pp. 145-167). New York: Cambridge University Press.
- Ushioda, E. (2001). Language learning at university: Exploring the role of motivational thinking. In Z. Dörnyei & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition* (pp. 99-125). Honolulu, HI: University of Hawaii Press.
- Wakabayashi, D. (2012). How Japan lost its electronics crown. *The Wall Street Journal* [online version]. Retrieved from <http://www.wsj.com/articles/SB10000872396390444840104577551972061864692>
- Williams, K.E. & Andrade, M.R. (2008). Foreign language learning anxiety in

- Japanese EFL university classes: Causes, coping, and locus of control. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 5(2) 181–191.
- Yang, J., & Kim, T. (2011). The L2 motivational self system and perceptual learning styles of Chinese, Japanese, Korean, and Swedish students. *English Teaching*, 66(1), 141-162.
- Yashima, T. (2000). Orientations and motivation in foreign language learning: A study of Japanese college students. *JACET Bulletin*, 31, 121-133.
- You, C. & Dörnyei, Z. (2014). Language learning motivation in China: Results of a large scale stratified survey. *Applied Linguistics*. Retrieved from <http://applied.oxfordjournals.org.myaccess.library.utoronto.ca/content/early/2014/08/23/applin.amu046.abstract>

Appendix: Item Analysis (English only)

N=428 for all analyses.

Scale 1: Intended Learning Effort (Dörnyei & Taguchi, 2010)

Table 9

Intended Learning Effort (4 items)

Item number in instrument and item text	Corrected Item-Total Correlation	α with item deleted
5. If an English course was offered at university or somewhere else in the future, I would like to take it.	.49	.81
17. I am working hard at learning English.	.67	.72
28. I am prepared to expend a lot of effort in learning English.	.69	.71
41. I think that I am doing my best to learn English.	.62	.75
α for all items		.80

Scale 2: Ideal L2 Self (Dörnyei & Taguchi, 2010)

Table 10

Ideal L2 Self (5 items)

Item number in instrument and item text	Corrected Item-Total Correlation	α with item deleted
8. I can imagine myself living abroad and having a discussion in English.	.72	.84
20. I can imagine a situation where I am speaking English with foreigners.	.81	.82
33. I imagine myself as someone who is able to speak English.	.79	.82
58. Whenever I think of my future career, I imagine myself using English.	.71	.84

66. The things I want to do in the future require me to use English.	.49	.89
α for all items		.87

Scale 3: Ought-to L2 Self (Dörnyei & Taguchi, 2010)

Table 11

Ought-to L2 Self (4 items)

Item number in instrument and item text	Corrected Item-Total Correlation	α with item deleted
13. I study English because close friends of mine think it is important.	.47	.77
25. I have to study English, because, if I do not study it, I think my parents will be disappointed with me.	.58	.72
38. Learning English is necessary because people surrounding me expect me to do so.	.66	.68
62. My parents believe that I must study English to be an educated person.	.62	.70
α for all items		.78

Scale 4: Parental Encouragement (Dörnyei & Taguchi, 2010)

Table 12

Parental Encouragement (4 items)

Item number in instrument and item text	Corrected Item-Total Correlation	α with item deleted
2. My parents encourage me to study English.	.61	.80
14. My parents encourage me to take every opportunity to use my English (e.g., speaking and reading).	.73	.74
29. My parents encourage me to study English in my free time.	.71	.74
40. My parents encourage me to attend extra English classes after class (e.g., at English conversation schools).	.55	.82
α for all items		.82

Scale 5: Instrumentality – Promotion (Dörnyei & Taguchi, 2010)

Table 13

Instrumentality – Promotion (5 items)

Item number in instrument and item text	Corrected Item-Total Correlation	α with item deleted
---	----------------------------------	----------------------------

6. Studying English can be important to me because I think it will someday be useful in getting a good job.	.67	.78
18. Studying English is important to me because English proficiency is necessary for promotion in the future.	.68	.78
31. Studying English is important to me because I would like to spend a longer period living abroad (e.g., studying and working).	.47	.86
55. Studying English can be important for me because I think I'll need it for further studies in my major.	.71	.77
64. Studying English is important to me because with English I can work globally.	.68	.78
α for all items		.83

Scale 6: Instrumentality – Prevention (Dörnyei & Taguchi, 2010)

Table 14

Instrumentality – Prevention (5 items)

Item number in instrument and item text	Corrected Item-Total Correlation	α with item deleted
10. I have to learn English because without passing the English course(s) I cannot graduate.	.39	.68
23. I have to study English because I don't want to get bad marks in it at university.	.53	.63
36. I have to study English; otherwise, I think I cannot be successful in my future career.	.42	.67
60. Studying English is necessary for me because I don't want <input type="checkbox"/> to get a poor score or a fail mark in English proficiency tests.	.53	.63
67. Studying English is important to me because, if I don't have knowledge of English, I'll be considered a weak student.	.45	.66
α for all items		.70

Scale 7: Linguistic Self-Confidence/L2C (Dörnyei & Taguchi, 2010)

Table 15

Linguistic Self-Confidence (4 items)

Item number in instrument and item text	Corrected Item-Total Correlation	α with item deleted
7. If I make more effort, I am sure I will be able to master English.	.52	.69
19. I believe that I will be capable of reading and understanding most texts in English if I keep studying it.	.62	.64
32. I am sure I will be able to write in English comfortably <input type="checkbox"/> if I continue studying.	.64	.62
57. I am sure I have a good ability to learn English.	.38	.76

α for all items .74

Scale 8: Attitudes Toward Learning English/ATLE (Dörnyei & Taguchi, 2010)

Table 16

Attitudes Toward Learning English (4 items)

Item number in instrument and item text	Corrected Item-Total Correlation	α with item deleted
12. I like the atmosphere of my English classes.	.68	.89
24. I find learning English really interesting.	.80	.85
37. I always look forward to English classes.	.79	.86
61. I really enjoy learning English.	.80	.85
α for all items		.89

Scale 9: Travel Orientation (Dörnyei & Taguchi, 2010)

Table 17

Travel Orientation (3 items)

Item number in instrument and item text	Corrected Item-Total Correlation	α with item deleted
1. Learning English is important to me because I would like to travel internationally.	.56	.79
26. Studying English is important to me because without English I won't be able to travel a lot.	.64	.71
39. I study English because with English I can enjoy travelling abroad.	.71	.63
α for all items		.79

Scale 10: Fear of Assimilation (Dörnyei & Taguchi, 2010)

Table 18

Fear of Assimilation (5 items)

Item number in instrument and item text	Corrected Item-Total Correlation	α with item deleted
9. I think that there is a danger that Japanese people may forget the importance of Japanese culture, as a result of internationalisation.	.49	.79
21. Because of the influence of the English language, I think the Japanese language is becoming corrupt.	.59	.75
34. Because of the influence of the English-speaking countries, I think the morals of Japanese people are becoming worse.	.59	.75

56. I think the cultural and artistic values of English are going at the expense of Japanese values.	.56	.76
63. I think that, as internationalization advances, there is a danger of losing the Japanese identity.	.65	.73
α for all items		.79

Scale 11: Ethnocentrism (Ryan, 2008)

Table 19

Ethnocentrism (5 items)

Item number in instrument and item text	Corrected Item-Total Correlation	α with item deleted
4. I am very interested in the values and customs of other cultures. (R)	.31	.57
16. I don't trust people with different customs and values from my own culture.	.43	.51
30. I respect the values and customs of other cultures. (R)	.43	.51
54. I find it difficult to work together with people who have different customs and values from mine.	.21	.63
65. I find it difficult to comprehend the values and customs of other cultures.	.43	.51
α for all items		.60

Scale 12: Interest in the English Language (Dörnyei & Taguchi, 2010)

Table 20

Interest in the English Language (4 items)

Item number in instrument and item text	Corrected Item-Total Correlation	α with item deleted
3. I feel excited when hearing English spoken.	.64	.76
15. I am interested in the way English is used in conversation.	.67	.75
27. I find the difference between Japanese vocabulary and English vocabulary interesting.	.55	.80
42. I like the rhythm of English.	.67	.75
α for all items		.81

Scale 13: English Anxiety (Dörnyei & Taguchi, 2010)

Table 21

English Anxiety (4 items)

Item number in instrument and item text	Corrected Item-Total Correlation	α with item deleted
11. I would feel uneasy speaking English with a native speaker.	.60	.72
22. I get nervous and confused when I am speaking in my English class.	.58	.73
35. If I met an English native speaker, I would feel nervous.	.65	.69
59. I would get tense if a foreigner asked me for directions in English.	.51	.76
α for all items		.78

Scale 14: Integrativeness (Dörnyei & Taguchi, 2010)

Table 22

Integrativeness (3 items)

Item number in instrument and item text	Corrected Item-Total Correlation	α with item deleted
45. How important do you think learning English is in order to learn more about the culture and art of its speakers?	.48	.68
48. How much would you like to become similar to the people who speak English?	.57	.56
51. How much do you like English?	.55	.59
α for all items		.71

Scale 15: Cultural Interest (Dörnyei & Taguchi, 2010)

Table 23

Cultural Interest (4 items)

Item number in instrument and item text	Corrected Item-Total Correlation	α with item deleted
43. Do you like the music of English-speaking countries (e.g., pop music)?	.49	.71
46. Do you like English movies?	.56	.68
49. Do you like English magazines, newspapers, or books?	.55	.68
52. Do you like TV shows made in English-speaking countries?	.56	.67
α for all items		.74

Scale 16: Attitudes Toward L2 Community (Dörnyei & Taguchi, 2010)

Table 24

Attitudes Toward L2 Community (4 items)

Item number in instrument and item text	Corrected Item-Total Correlation	α with item deleted
44. Would you like to travel to English-speaking countries?	.66	.83
47. Do you like the people who live in English-speaking countries?	.66	.83
50. Do you like meeting people from English-speaking countries?	.73	.80
53. Would you like to know more about people from English-speaking countries?	.75	.79
α for all items		.85

Scale 17: International Contact (Ryan, 2008)

Table 25

International Contact (4 items)

Item number in instrument and item text	Corrected Item-Total Correlation	α with item deleted
70. I think that English will help me meet more people.	.71	.87
73. I would like to be able to use English to get involved with people from other countries.	.72	.86
75. I would like to be able to use English to communicate with people from other countries.	.81	.83
79. If I could speak English well, I could get to know more people from other countries.	.76	.85
α for all items		.88

Scale 18: Interest in Foreign Languages (Ryan, 2008)

Table 26

Interest in Foreign Languages (5 items)

Item number in instrument and item text	Corrected Item-Total Correlation	α with item deleted
68. I think I would study a foreign language even if it weren't compulsory.	.58	.72
71. I would like to learn a lot of foreign languages.	.62	.70
74. If I were visiting a foreign country I would like to be able to speak its language.	.57	.72
76. If I planned to stay in another country, I would study the local language.	.53	.74
78. If I made the effort, I could learn a foreign language.	.44	.77
α for all items		.77

Scale 19: International Empathy (Ryan, 2008)

Table 27

International Empathy (3 items)

Item number in instrument and item text	Corrected Item-Total Correlation	α with item deleted
69. Studying English will help me to get to know English-speaking people.	.61	.72
72. Studying English will help me to understand people from all over the world, not just English-speaking countries.	.60	.74
77. Studying English is important to me because I would like to become close to other English speakers.	.67	.66
α for all items		.78

北見工業大学論文集「人間科学研究」投稿等に関する内規

制 定 平成16年6月24日

一部改正 平成17年12月13日

附属図書館委員会

一部改正 平成19年10月26日

一部改正 平成19年12月21日

一部改正 平成21年7月21日

一部改正 平成22年6月28日

図書館委員会

一部改正 平成25年7月11日

学術情報委員会

第1条 北見工業大学（以下「本学」という。）において刊行する論文集「人間科学研究」（以下「論文集」という。）への投稿、審査及び編集については、別に定めるもののほか、この内規の定めるところによる。

第2条 論文集は、CD-ROMによる年1回の刊行とし、本学ホームページにおいて公開する。

第3条 論文集の編集事務は、学術情報委員会（以下「委員会」という。）が行なう。

第4条 論文集の内容は、投稿論文、依頼論文、書評、ノート、資料等とし、委員会が投稿論文、依頼論文、その他に区分して掲載する。

第5条 論文集に投稿できる者は、本学教員及び委員会が認めた者とする。

第6条 投稿論文は未発表のものであること。ただし、既に口頭で発表し、その旨を明記してある場合は審査の対象とする。

第7条 投稿論文の掲載可否は、委員会が依頼する学外者の査読の結果を踏まえ、委員会が決定する。

第8条 投稿論文以外の掲載可否は、委員会が依頼する審査会（共通講座）の審査の結果を踏まえ、委員会が決定する。

第9条 投稿要領は、委員会が別に定める。

第10条 投稿論文は、オリジナル及び査読用コピー2部並びに概要説明文1部を委員会へ提出すること。

第11条 投稿論文の校正は、査読後を含め、2回執筆者が行なうものとし、2校目の訂正加筆は、植字の誤りにとどめ、内容に関する訂正加筆は認めない。

第12条 投稿論文の経費は、CD-ROMの原盤作成経費を除き受益者負担とする。

第13条 論文集に掲載された著作物の著作権は、委員会に帰属する。なお、委員会は投稿論文を電子化し、学内外に公開することができる。

第14条 掲載論文等の執筆者は、営利を目的とせず、かつ、その複製物の提供を受ける者から料金を受けない場合には、自著の掲載論文等を委員会の許諾なしに複製し、印刷

媒体・電子媒体等で配布・公開することができる。その場合は、論文集の誌名、巻号、発行年等の出典及び著作権者名を明記すること。

- 2 掲載論文等の執筆者は、自著の掲載論文等の全部又は一部を原文のまま又は一部改変して他の著作物に転載することができる。その場合は、論文集の誌名、巻号、発行年等の出典及び著作権者名を明記すると共に事前に文書で委員会に届け出ること。

論文集「人間科学研究」査読要領

制 定 平成16年8月3日

一部改正 平成27年7月22日

人間科学研究編集委員会

当委員会は投稿論文の掲載審査を2名の査読者の判定を基に行いません。査読者にはフルペーパー査読を依頼し、掲載可否の判定と講評を提出していただき、当委員会の判断資料とします。また、査読者は、論理的・記述的曖昧さをなくすために、表現等の修正を「修正意見」として提出していただきます。

掲載可否の判定は、「掲載可」、「修正後、掲載可（再査読なし）」、「要修正（再査読あり）」又は「掲載不可」で表現していただきます。なお、その判定に至った理由を別紙「人間科学研究 論文査読票」により提出していただきます。

査読の方法

評 価

査読に当たり、投稿論文がその分野において、いかなる位置づけにあるか、新たな観点から考察された内容を含んでいるか、等の点について以下の項目に照らして客観的に評価してください。

- 1 新規性：内容が既知のことから容易に導き得るものではないこと。
 - a) 主題、内容、手法に独創性がある
 - b) 学界、社会に重要な問題を提起している
 - c) 時宜を得た主題に関して、新しい知見と見解を提示している
- 2 完成度：内容が読者に理解できるように簡潔、明瞭、かつ平易に記述されていること。
この場合、次のような点についても評価してください。
 - a) 全体の構成が適切である
 - b) 目的と結果が明確である
 - c) 既往の研究との関連性が明確である
 - d) 文章表現は適切である
 - e) 全体的に冗長になっていないか
- 3 信頼度：内容に重大な誤りがなく、また、読者から見て信用のおけるものであること。
 - a) 重要な文献がもれなく引用され、公平に評価されているか
 - b) 従来からの研究成果との比較や評価がなされ、適正な結論が導かれているか

判 定

論文掲載の最終判断は、編集委員会において行ないますが、査読論文が水準以上であれば「掲載可」，「修正後、掲載可（再査読なし）」又は「要修正（再査読あり）」とし、掲載するほどの内容を含まないと考える場合、および掲載すべきではない場合は「掲載不可」としてご下さい。なお、「掲載不可」とする場合は、以下の項目で該当するものを選び査読票に示すと共に理由を具体的に記述してください。

I 誤り

- a) 理論又は考えのプロセスに客観的・本質的な誤りがある
- b) 資料整理に誤りがある
- c) 明らかに不相応な理論を当てはめて論文が構成されている
- d) 都合のよい資料・文献のみを利用して議論が進められ、明らかに公正でない記述により論文が構成されている
- e) 修正を要する根本的な指摘事項をあまりにも多く含んでいる

II 既発表

- a) 明らかに既発表とみなされる
- b) 独立した論文と認めがたい
- c) 他人の研究成果をあたかも本人のもののごとく記述して論文が構成されている

III レベルが低い

- a) 通説が述べられているだけで、新しい知見がまったくない
- b) 多少の有用な資料は含んでいても論文にするほどの価値がまったく見あたらない
- c) 論文にするには明らかに研究がその水準まで進展していない
- d) 着想が悪く、当然の結果しか得られていない
- e) 研究内容が単に他の分野で行なわれている方法の模倣で、まったく意味を持たない

修正意見

編集委員会は修正意見を著者に伝え、その回答により掲載の判定を行ないます。また再査読が必要と判断された場合は再査読を依頼致します。

「人間科学研究第12号」編集委員会

委員長	図書館長	柴野純一	
委員	教授	柴坂俊雄	情報処理センター長
〃	教授	升井洋志	情報処理センター
〃	講師	三浦克宜	情報処理センター
〃	准教授	松村昌典	機械工学科
〃	准教授	中村大	社会環境工学科
〃	准教授	田口健治	電気電子工学科
〃	准教授	原田康浩	情報システム工学科
〃	准教授	服部和幸	バイオ環境化学科
〃	准教授	伊藤英信	マテリアル工学科
〃	准教授	春木有亮	共通講座

平成28年3月発行
編集兼発行者

国立大学法人北見工業大学
〒090-8507 北見市公園町165番地
