

茶席における児童の間主観的關係性の構築に関する 有機体発達論的研究

宮本 知子 福井 紫帆 浅川 潔司
(兵庫教育大学)

本論文の主たる目的は、筆者が「こども茶道教室」の中で得た印象的なエピソードを分析することにより、児童が茶席を離れた日常の場面においても「個性」化した思いやりを他者に向け、心地よい居場所と心理的紐帯を形成し得る可能性とアサーティブなコミュニケーションとの着地点を探索することである。

考察によって第一に、参与観察者は子どもたちにとって単なる「事象を観るもの」ではなく、「観られるもの」でもあるという固有の間主観的關係性(intersubjectivity)を築く可能性をもった具体的他者として場に存立することを示した。第二に、大人—子どもという自明な関係を脱構築することで、固有性をもった生身の児童の主客相互の自己受容と他者受容の絶えざる往還の世界を真に理解することが可能になることに言及した。第三に、これらの省察から茶室空間の中で、自己と他者の能動と受動の交叉が身体の互換と居方の位相を生成する階梯の精察について言及した。最後に、心理教育への実践プログラムとして、「心」の型を育み「社会」や「他者」と自分とをつなぐ茶道体験の有意性について、Heinz Wernerの有機体発達論の見地から検討を試みた。

キーワード：児童, 間主観的關係性, 有機体発達論, 茶席

宮本知子：兵庫教育大学大学院・学校心理・発達健康教育コース院生, 〒673-1494 兵庫県加東市下久米942-1,

E-mail:m11041e@hyogo-u.ac.jp

福井紫帆：兵庫教育大学大学院・学校心理学コース院生, 〒673-1494 兵庫県加東市下久米942-1,

E-mail:m10035k@hyogo-u.ac.jp

浅川潔司：兵庫教育大学大学院・発達人間教育専攻・教授, 〒673-1494 兵庫県加東市下久米942-1,

E-mail: kasa@hyogo-u.ac.jp

Construct of the Intersubjectivity in Children Exposed at the Tea Ceremony: An Organismic Developmental Study

Tomoko Miyamoto, Shiho Fukui and Kiyoshi Asakawa
(Hyogo University of Teacher Education)

Abstracts

The present study was planned to clarify the intersubjectivity in children engaged in tea ceremony. Three children of seven-year-olds in tea ceremony room were observed six times by one of researchers. After children's entering to the tea ceremony room, children came gradually to construe each other, and came to be active. Active exploration and form of intersubjectivity in conversation were often observed.

Those findings were discussed from viewpoints of organismic developmental theory (Werner, 1976) and of person-in-environmental transactional approach (Wapner, Cohen, & Kaplan, 1973).

Key Words: children, intersubjectivity, organismic development, tea ceremony

Tomoko Miyamoto: Graduate Student of School Psychology, Hyogo University of Teacher Education, 10-205, 942-1 Shimokume, Kato-city, Hyogo 673-1415 Japan. E-mail: m11041e@hyogo-u.ac.jp

Shiho Fukui: Graduate Student of School Psychology, Hyogo University of Teacher Education, 10-205, 942-1 Shimokume, Kato-city, Hyogo 673-1415 Japan. E-mail: m10035k@hyogo-u.ac.jp

Kiyoshi Asakawa: Professor, Development of School Psychology, Hyogo University of Teacher Education, 942-1 Shimokume, Kato-city, Hyogo 673-1494 Japan. E-mail: kasa@hyogo-u.ac.jp

問題と目的

近年心理教育プログラムの一環として、学校教育の中でアサーションの内容を学ぶ機会の開発が続けられている(沢崎, 2010)。アサーションの考え方は1950年代にアメリカに発し、行動療法の一技法として開発されたが、70年代に入って人権意識を背景に体系化された。60~70年代にかけての黒人や女性に対する差別撤廃運動などを背景に、社会的弱者のための理論として注目された。日本には、1980年代の初めに平木典子氏が日本人向けに改良した形で導入した。当初は、自分自身の自己表現の課題を解決しようとする個人に対するトレーニングを提供することが中心であったが、1990年代の半ばごろからそれらに加え、看護師や教師、カウンセラー、ソーシャルワーカーなど、対人援助職の間でも関心が高まってきた(用松・坂中, 2004)。アサーションとは、「自分も相手も大切にしたい自己表現」あるいは「相互尊重に基づいたコミュニケーション」のことである(平木, 1993)。アサーション研究で取り扱う人間関係は、主として「私とあなたの関係」つまり「二者関係」である。そして自分と相手のどちらを尊重するかという観点からアサーションとそうでない言動を、「非主張的(non-assertive)言動」「攻撃的(aggressive)言動」「アサーティブな言動」の三つのタイプに整理した(平木, 2009)。

では、なぜ今私たちはアサーションを学ぶのか。そこには、私たち大人が「個人の自律をめぐる混迷の中で生活している」(小田中, 2006)というアクチュアルな問題が背景にある。従来、日本では謙譲の美德として非主張的な言動や控えめな態度を善しとしてきたが、その前提としてコミュニティの中には互いがよく知りあっている人間関係や互いに相手の心中を察しあうという土壌があった。ところが、そういった精神構造に接ぎ木したような形で、実力至上主義の人間関係の考え方が構造改革政策の進展とともに入り込んできた。そこでは人の価値は現在価値で評価され、使えるか否かが弁別の基準となる。人生の勝ち組になるためには、人と違った個性や売りを持つことが大事で、そこではじめて他者評価の俎上に載せることが可能となる。人と人とを繋ぐ紐帯が綻び、磁場が脆弱化したコミュニティでは、その成員であることの安心感もなければ、他者に対する信頼感も得られないのである。

学校教育の領域でも、自ら学び自ら考える力の育成、個性を生かす教育の充実を標榜する一方で、みな一緒に仲良くと暗に非主張的な態度も強調される。(沢崎, 2010)。学校教育の領域でも、自ら学び自ら考える力の育成、個性を生かす教育の充実を標榜する一方で、みな一緒に仲良くと暗に非主張的な態度も強調される(沢崎, 2010)。さらには学びの意欲格差の問題が顕在化してきた。意欲を持つ者と持たざる者、自ら学ぼうとする者と

学びから降りる者との二極分化である。さらに降りた者たちに対して、歪曲した自己満足・自己肯定へと誘うメカニズムが働く(荊谷, 2001)。そういう二重の入れ子構造の中で非主張と攻撃の両極間を揺れ動くのではない方略として、自他尊重のアサーションの考え方と手法が改めて注目を集めていると考える。

アサーティブな関係では、双方の意見や気持ちの相違が生み出す葛藤を引き受け、自分に正直に話すと相手に聴くと両方のやりとりによってお互いにより刺激を出しあい、第三の道を見つけていく(平木, 2008)。これらの含意を茶道空間に置換すれば、茶室で亭主は花鳥風月の力を借り、取り合わせと点前を通じて客に対する自分の態度を表現している。そこに正客は亭主の他者受容を読み、心に受け止め、それに相客も態度で呼応する。もてなしにふさわしいおいしいお茶を点てようとする亭主の気持ちと亭主の点前の無事を祈って息をつめるように見守っている客の気持ちとが、主客の境を越える。相互の他者受容が穏やかな自己受容を生む瞬間である(岡本, 1999)。そして薄茶や濃茶が供される茶碗の中には、亭主の心がこもる、何とも言い難い盛り上がりが見られる(福良, 1999)。茶席を主客双方の他者受容の場と規定する岡本(1999)の知見は、安部(1997)の芸道の教育や熊倉(1997)が近代数寄者の茶の湯で展開する、箒庵高橋義雄の言説である亭主と客との好意と好意の交感によって醸成された場にも還流する。このように、主客双方の思いが交錯し「一期一会」の場が醸成される茶道とは、まさに五感すべてを動員した有形・無形の豊潤なアサーティブ・コミュニケーションの源泉であり、ひいてはトレーニング・メソッドとしてのアサーションをも再布置化し得る営為と考えることは妥当であろう。

ここで、茶道に関する心理学研究および隣接する先行研究を概観してみる。茶道の特色を先人の言行録を繙きながら侘びとさび、知足(控えめ)、和(調和と取り合せ)、創意(自由)、自然の5項目において心理学的見地から俯瞰し、究極如実自由と述べた茶道の精神(千葉, 1964)、わび茶道を日本独自の精神性と実践性を兼備した心理学と規定し、茶禅一味の主客の関係は相談者と来談者の関係と相関し、主客のやりとりを一種の心理劇と捉えた茶道の心理学(安西, 1972, ;安西, 1995)、特別支援教育の領域からライフステージの移行に伴う青年期の余暇活動や社会的スキル学習の場としての可能性を指摘した「自閉症者における茶道教室」(井上・奥田, 1999)、茶道の癒しの効果と茶会独特の同期律(シンクロニティ)に着目し、茶道具からの連想を介して、さらに連想を交差させることにより、自己のアイデンティティをめぐる神話的な物語を紡ぎだそうとする独自の心理療法(シンクロクロッシング)へと昇華させたティーセラピーとしての茶道(黒川, 2002)、伝統や文化に関する学校教育

の充実を唱道した〈お茶〉の学びと人間教育(梶田, 2002)とそれに連なる系譜として, 学校茶道への取り組みと道徳教育の関連について述べた学校茶道と〈こころ〉の教育(大野, 2011)等がある。これらの研究は, 茶道を1. 歴史的な脈における検証, 2. 学校教育におけるカリキュラムの一環, 3. セラピーへの応用として大別できるようにしても茶道と心理学との接地点について論じた研究は稀である。中でも井上・奥田(1999)の課題分析は, 自閉症・自閉的傾向を持つ青年を対象に茶道教室を開設し, 茶席での不適切行動の生起を評定し客としてお茶をいただく基本的所作を達成率尺度で捉えた表層的なものである。特別支援教育における交流学習の推進と地域社会の人的資源の活用という点では一定の評価ができれば, 古今の茶の湯の先達が伝承してきた茶道の「型」を越える「型」の精神(古田・熊倉, 1998)や主客相互の「主観の出会い」(丸田, 2002)により生成するストロロウ(Stolorow, R, D)らが提唱する間主観的關係性に立脚して論究したものとはいえない。むしろ, 身体知の哲学者M, メルロ=ポンティ(Merleau-Ponty, M)の思想体系を点前という「運動」に援用し, 「感じて, 考えて, 動く」という継起的な回路でなく「感じること=動くこと」という同時的かつ直線的回路の生成を心身一如の状態に近似したなじみの感覚と捉えた田中(2009)の論考に, 新たな問いが定立されるのではないかと考える。また, 黒川(2009)の論考において, 茶道を学校知に対する野生知を掘り起こす場, ひいては「子どもたちのやわらかな心の深部の想像力をかきたてて他者に対しての思いやりの気持ち等を養うとても良いきっかけ」と捉え, 児童生徒に生まれながらに身につけている野生の知を活性化する営為として, 教育哲学の地平から現代茶道を再定義しようとする試みは, 示唆に富んだ卓見といえよう。

本研究では, 筆者自身の茶道を通じた自他の受容のあり方や師の教示による気づきを問題意識の端緒として通底させながら, あえて脱自的に体験を再構築することで, 子どもたちの点前作法の習得が「無相の自己のインカネーション」(久松, 1987)として, 型を越える「型」(古田・熊倉, 1998), いわば心の型の錬成に繋がる過程を分析した。同時に, 点茶を通して醸成される間主観的な関係—他者の主観の中の動きをこの「私」の主観において掴む(鯨岡, 1999)という文脈が, 茶席を離れた日常の場面においても「個性」化した思いやり(岡本, 1999)を他者に向け, ともに心地よい居場所と心理的紐帯を形成し得る可能性とアサーティブなコミュニケーションとの着地点を探ることを主たる目的とするものであった。そこにおいて, 鈴木(1994a, 1994b, 1994c, 2010)が言及するある場所に人がいるときの状態, 周囲の環境とどのように認識されるかを総称する概念としての居方の位相

や, 茶室空間という一つのかや(杉万, 2006)の中で, 自己と他者の交感が, 身体の互換および第三の身体の擬制を生成する階梯の精察を試みるのが第一の目的であった。そして, 心理教育への実践プログラムとして, 社会や他者と自己とをつなぐ橋や扉(菅野, 2003)を把持し得る, 茶道体験の有意性をウェルナー(Werner, H)の有機体発達論における創発性を含んだ発達の連続性(園原・鯨岡・浜田, 1976)の文脈から理解することが第二の目的であった。

方法

方法 観察記録の方法については, 鯨岡(1999)の「関与しながらの観察とエピソード記述」に拠った。稽古中は, 印象に残った場面について可能であればメモと写真撮影を行い, 観察終了後, 迅速に文章化して事例として記録する形式をとった。

観察協力者 茶道教室(通年)に通う小学2年児童3名(小学2年:男児2 女児1)とその保護者

観察協力者は, こども茶道教室(茶道教授者自宅)で同じ学校に通う(在籍クラスは三者とも別), 小学2年生3名である。うち男児2名は昨年度夏季休業中に「こども茶道教室」に通って以来茶道を学んでいる(以下, 男児A, 男児Bと記述する)。

男児Aには, 小学5年生になる姉がおり, ともに茶道を学んでいる。今春まで姉と一緒に稽古をしていたが, 習熟に差が出てきたため, 姉は別の時間帯に稽古をすることになった。姉弟が茶道を学ぶことにより, 自然と家族の話題も茶道に関する会話が多くなっているようである。また男児Aには, 幼稚園年長の妹がおり茶道教室に強い関心をもっている。参与観察の途中, 兄を戸外(年少者は, 就学まで入室の資格がないと思っている)で祖父とともに待つ姿が見られた。家族構成は, 両親・祖父母・姉・本人・妹の三世代7人家族である。大柄な体格に比して屈託がなくおおらかな性格であるが, 時折注意が散漫になり落ち着きがない様子が見受けられる子どもである。時折, 男児Bにたしなめられる場面もあった。

男児Bには兄弟姉妹がいない。両親との3人核家族である。偶発的出来事に対する不安感が強く, 男児Aとは対照的に何事にも慎重な言動が多い。初回観察で写真撮影しようとする参与観察者(筆者)を警戒する表情もみせていた男児であったが, 参与観察を重ねるうちに徐々に部外者を警戒するような言動が消失していった。

女児Cは, 今年度4月より稽古を始めたばかりの子どもである。男児Aの妹と同級の幼稚園年長の弟と2歳の妹がいる。家族構成は, 両親・本人・弟・妹の5人家族である。稽古中は終始私語を控え, 教授者の教示に一心に耳を傾ける姿が印象的な子どもであった。今回は, 盆

略点前および風炉薄茶点前と席入り後の所作の割稽古(分習)の様子について参与観察を行った。

手続き こども茶道教室を主催する茶道教授者に師事して茶道を学んでいる。教室は月2回、休日の午前中に約一時間半程度行っており、そこでの子どもたちの稽古の様子を参加観察法と縦断的観察法に基づき、エピソード記述した。

研究期間 2011年4月下旬～7月下旬(全6回)

- ・第1回 平成23年4月30日(土) 9:00~10:30
- ・第2回 平成23年5月14日(土) 9:00~10:30
- ・第3回 平成23年6月5日(日) 9:00~10:30
- ・第4回 平成23年6月18日(土) 9:00~10:30
- ・第5回 平成23年7月2日(土) 10:00~10:30
- ・第6回 平成23年7月9日(土) 9:00~10:30

観察場所 茶道教授者の自宅「離れ」の2階

教授者の自宅は、A市西部の古い集落にある。周囲には水田が広がっており、稲の青さが目に染み入る。自宅裏には、浅瀬の小川が流れている。夏場は水遊びや魚釣りをしている子どもの姿が見受けられる。茶道教授者宅の前庭から奥の木戸をくぐると、離れの茶室に至る。手入れの行き届いた苔庭が、柔らかな光を放ち、訪れる者を包み込むように迎え入れる。稽古場となる茶室は、離れの2階部分を改装にした珍しい造型である。子どもたちは、手すりをつかんで急な階段を上っていく。階段を上りきった踊り場が待合風にしつらえられており、ここで白足袋代わりの白いソックスに履き替え、道具の取り出し等の身ごなしを行い、席入りする。

観察されたエピソードと考察

・第1回観察 2011年4月30日(土)

観察当日は、お床の拝見よりはじまり、袱紗捌きの割り稽古・盆略点前の稽古・教授者の講評と来客による若干の中断があったものの、約1時間半の稽古中ほとんどの時間を正座で過ごしており彼らの集中力の高さに驚かされた。

しかしながら、稽古中断の間、すぐにふざけあい・くすぐりあいを始めた三人。観察者は、「場外」に飛び出した三人のふざけあい・くすぐりあいの「共犯者」に仕立てられてしまった。離れにある稽古場に戻る教授者の足音を聞きつけるや否や、八畳間は遊びの原っぱから研鑽の和空間へと変貌した。観察者とのやりとりにもみられた屈託のない態度と、稽古再開以降の真摯なまなざしとの転換点に「今、ここ」にある子どもたちのそれぞれの心性が交錯し、ごっこ遊びの仲間から転じ、茶席空間での学びを共有する仲間への思いやりの心を感じていた

のではないかと考える。

Figure3 (Figureは全てTable1, p53~54にあります)で教授者が男児Aに教示した優劣の価値評価を超えた次元において「待つ」ということについて、その後の観察者とのやりとりを記す。

観察者:「先生は“待つ”ことをお話しされましたが、私自身にも向けられた言葉として受けとめました」

教授者:「では、あなた(観察者)は、“待つ”ことをどのように考えていますか」

観察者:「言葉で表現するのは、難しいです。相手を受け容れる間を心の中に持ち続けることでしょうか」

教授者:「何事かを捨てて自分のなかに空地を作ります。そうすると水が満ちてくるように何かが入ってきます」

師の発する言葉はとらえどころがないようで、しかし重たい。待つ者が「待つ者」として、時にあるいは「場」に待たれているという反転(鷲田, 2006)が生まれ、その言葉を反芻することで、時と場を醸成する触媒のひとつとして、改めて「今、ここ」にある自分と真摯に向きあう時間と空間を持ちうるものが、参与観察者にとって、稽古の「型」を越える「型」を学ぶ営みにも繋がっていくのではないかと考えた。

また、Figure 1で「道具を大切に扱うこと」を教示され「はい」と答えた三人であるが、この後客座で「花月の友(稽古用エプロン)」を脱ぎ掛けたAは、教授者に厳しく叱責され、一旦退座を余儀なくされる。お道具扱いの真意である「ものとのわたしとの出会い」を身をもって知ることとなった。

・第2回観察 2011年5月14日(土)

前回に続きお床の拝見よりはじまり、袱紗捌きの割り稽古・盆略点前の稽古・教授者の講評と約1時間半の稽古を行った。女児Cの盆略点前の最中、堂々とした「客ぶり」でお床を拝見する男児Bであった。掛け軸の禅語「日日は好日」について、教授者に意味を問う。

一方、戸外で祖父とともに帰りを待つ妹の姿に気づいた男児A。次第に着座の姿勢が揺らぎをみせ始める。「外でもお釜のような音がしているよ」と一人呟く。二人とも、観察者の来室にまだ気づいていない様子であった。

その後、Figure13で観察者に気づいた男児Aがふざけて客座布団を「茶釜の蓋」に見立てて観察者に示した。すると、茶室での非礼をたしなめ、男児Bが「茶釜の蓋」を取り上げて、その座布団を観察者に「客座布団」として勧めた。男児Bの「場」に即した判断と能動性が際立った。

次に、Figure 4で女Cがご自服しようとする茶を、教授者の代役として、半東役(お運び役)を務めたいと申

し出た男児A。点てられたばかりの茶碗は、子どもにとって大変熱いはずである。右手指先を注視し、そっと古帛紗に茶碗をのせる所作から、一碗にこめた客への思いがうかがいとれる。Figure 5で男児Aがお運びした茶をご自服する女児C。教授者がCへお服加減を問うと、「Aくん、ありがとう」と謝意を述べる。続いて、教授者が半東役を願ひ出たAへ「お運び上手にできましたね」とねぎらいの言葉をかける。女児と教授者、両者の謝意に対し、頬を上気させ弾んだ声で応答するA。Bは、三人のやりとりをじっと聴いていた。

稽古を終え、おしまいのご挨拶を交わす場面。Figure 6で扇子を持ちえない非礼を詫び、一旦座を離れ「お稽古バック」のから扇子を取ってくると申し出る男児たち。教授者は、「そのままでもいい」というが、男児Bが懐紙を扇子に見立てて蛇腹状に折り込み、畳に据え置き直して挨拶する。男児Aも続いてBの真似をして挨拶を行った。

女児Cは、今年度より稽古を始めたばかりであり、今回が4回目の稽古であった。終始私語を控え、教授者の教示に耳を傾けていた。男児たちが点前中は袱紗を取り出し亭主の所作を追っていた。男児二人が先に帰った後、教授者に自主稽古を申し出た。稽古を終えて帰る際、教授者に促されると「お稽古ありがとうございます。お先に失礼いたします」と観察者に挨拶した。Cの真摯な眼差しに圧倒され、一瞬言葉につまった。子どもたちに身近な他者と茶室空間を共有する「わたしたち」の感覚が醸成されつつあるを感じた。

・第3回観察 2011年6月5日(日)

今回はじめて、風炉薄茶点前を稽古する男児AとB。正客(女児C)・次客(観察者)に呈する茶碗を清めている。Figure 7で「柄杓の構え方はどうしたらいいですか」と尋ねた男児Aに対し、教授者は「自分を照らす鏡」のような構えを教示した。柄杓の合(ごう)を鏡に見立てて心を傾け、構えをとる二人であった。

亭主を無事務め上げた男児AとB。Figure 9で教授者に深々とお辞儀(真の礼)をし、一期一会の稽古への謝意を示した。とりわけ男児B(左)の佇まいは、熟達者の所作と伍する清明さを鮮烈に感じさせるものであった。連続するFigure 14と居方の相違は、「場」と「わたしたち」の適合を明白に物語るのである。

続いて、女児Cの益略点前稽古を行った。Figure 8で、真摯な眼差しを亭主(女児C)に向ける男児B。食い入るような視線の先を辿っていくと、袱紗を捌くCの指先であった。先ほど亭主を務め終えた「客」はまた再び、客座で「亭主」を務めている。そして、正客(男児A)が一服する中、次客(男児B)の一碗が点てられる。亭主(C)・次客(B)・教授者ともに無言で、ともに茶碗の

中心の抹茶の盛り上がりを見つめている。主客双方の一碗に注がれるまなざしが「場」の緊迫感をも支えている。

一服後、茶碗の「景色」をめいめいに語り始めた客たち。亭主・教授者ともに自然と体を傾けて客の話の聴き入っている。ししおどしの水の流れのように緊迫感が飽和状態に至り、一気に緩む茶席中で最もはなやぎ和やかなひとときである。はじめての通し稽古に臨み、Cは「真心」をこめて差し出した二碗それぞれに、真心を映し出す「景色」があることを知った。客の男児たちもまた、彼らがもち得る言葉を尽くして、一碗一碗のストーリーを物語った。以下、そのやりとりを記す。

男児A:(茶碗の貫入を指し)「蜘蛛の糸みたいやなあ」

男児B:「どこが雲のいとみたいなん?」

教授者:「Aくんは面白いことに気が付いたねえ」

「Bくんの茶碗にはどんな景色が見えるかな?」

男児B「僕のは、時計の2の字と緑の葉です」

女児C「ねえ、私の点てた跡を見てくれてるん?」

男児A:「いろんなお茶碗があって、面白いなあ」

教授者:「CちゃんがAくんとBくんに、心をこめて美味しいお茶を点ててくれたからですよ」

・第4回観察 平成22年6月18日(土)

前回と同様、風炉薄茶点前の稽古を行った。今回は、客側で男児B・女児C・参与者Dがともに主菓子をいただく場面に着目した。繊細なそぼろ餡を切り分けかねている女児C。今回は、社中のDさんが新たに稽古に加わり、場が展開していった。Dさんとは旧知の男児Aは、亭主席から闊達に彼女に話しかける。(Dさんを指しAが)「あ、おねえちゃんがふえた。」「ほくらと一緒にしたいから来たん?」Dさんは、笑って頷く。

参与者Dさんは、子どもたちを包み込むような語り口で寄り添う姿態が印象的であった。餡を崩してはいけないと慎重な女児Cへ「もっと自分の方へお懐紙を引き寄せてみてね」とアドバイスする。本日の主菓子の銘は「夏の花」。白餡を求肥で包み、淡紅色のそぼろ餡で花びらに仕立てている。「花びらが口の中で溶けていく感じかな」と男児Bが評した後、Dさんに導かれて茶碗の「景色」を拝見・鑑賞する。今日の一碗に「小川で水浴びする小鳥たち」の様子を語り出したB。傍らでBの紡ぎ出すストーリーに耳を傾けながら、自分の茶碗を見つめるC。社中のみならず、公的な茶席で亭主を務めることも多いDさんであるが、Bの語る夏の小川の世界に身を乗り出して聴き入っている様子がまさに「一座建立」であった。それぞれに想起する「夏の小川」の原風景。そのせせらぎの音は確かに聞こえてくるのであろうと思われる佇み方であった。

Figure 11では、稽古の日の浅いCに対し、男児Bが抹茶の頂き方の所作を教示した。教授者・Dさん・観察

者ともに無言で二人のやりとりを見守った。他者の語りを引き出す「語り」も「沈黙」もまた、茶席の「場」を形成する豊饒なコミュニケーションである。

Figure 10では、男児Aの先に風炉薄茶点前を稽古した男児Bと女児Cの二人の着座に着目した。二人とも相当時間の正座で足の痺れも限界になっていたようだ。点前も最終局の道具の片付けになった所で、教授者に知られぬようにこっそり足を伸ばす。

A児も、気丈に振る舞いつつも足元がふらついたため、教授者が背中を支えている。

Figure 12では、痺れを堪え、端正な着座で総礼する子どもたち三人に注目した。風炉薄茶点前を終え、主客総礼の場面である。教授者は、客二人の「足のばし」について、Dさんと観察者が事後報告するまで全く気付いていなかったと微笑んだ。参与観察者は、子どもたちが決して足の痺れを訴えることはなかったことに驚きを隠せなかった。茶席の「場」を生成する要素をともにする他者へのまなざしや間性を一人ひとりが既にもっていること、その間性を「今、ここ」において何よりも大切にしたいと思っている子どもたちであったと思われる。

・第5回観察 平成22年7月2日(土)

急用で大幅に遅刻して稽古場を訪れると、男児二人はすでに稽古を終えて、道具を片付けていた。観察者の姿に気づいた男児Bが、「今日は来るのが遅かったんだねえ」と話しかけ、続いて以下のように発話した。「ほくら、おねえちゃんが来るのを遅いなあとまって待ってたんやけど、もうお稽古終わってしまったわ」参与観察を始め、3ヶ月が経過し、子どもたちの身体の構えが次第になくなりつつあるのを感じる。帰り際、男児Aが観察者に次のように謎かけをした。「今日は、自転車とちがってBちゃんと一緒に歩いてきたから見つけられてん。だから持って帰ってね」と。観察者は、一旦了解の返事をしたものの、二人の意図がよく解らず、引き続き自分の稽古を始めることにした。

観察者が自身の稽古を終え表に出てみると、教授者宅の前庭の蹲踞の側の石畳に小さな枇杷の実が2つ並べ置かれていた。稽古に向かう道すがらふと見つけたのであろう枇杷の実である。観察者の喜ぶ顔を思い浮かべて枝木からそっともぎとったのであろう「友だちのしるし」。一方、観察者は時間に気をとられるあまり、枇杷の実に気づくことはなかった。子どもたちから稽古場をともにする「わたしたち」の感覚や師である教授者が常に論ず「待つということ」の意味を観察者自身が子どもたちに教えられている。

・第6回観察 平成22年7月9日(土)

風炉薄茶点前を稽古し始めて、今回で4回目になる。

柄杓の構え方・扱いにも余裕が出てきたのか、点前自体にも緩急の流れを作っている。子どもたちの身のこなしに着目してみると、稽古を重ねるうちに、自然と跪座を身につけていることに気づいた。白足袋を模した白いソックスの足運びに流麗さが備わっている理由が見てとれた。参与観察開始当初に見られた教示内容と身のこなしとの齟齬は、3ヶ月を経過した現時点において、修道の個々の場面で払拭されつつある。教授者の教示による点前の中断も少なくなってきた。一方で、子どもたちの認知の差異を相補する行動の生起や、いま、ここでの「場」を共有しようとする発話のみとめられるようになったことにも関係するものと考えられる。ひいては、教授者もが客座につき、茶事の進行が亭主と主客を務める子どもたちに委ねられた時、茶道と茶室という「場」への適応の様態が分化から統合、さらには再分化、再統合と連環のプロセスの相貌をみせるのではないかと考える。

跪座から立ち上がり、そのまま今日は退席であった稽古の流れが、Bの発話により新たな展開を生んだ。

「先生、あのね…足捌きを教えてください」一旦帰りがけた男児Bが、足を伸ばして座り直し、学校での状況を報告した後、教授者に教えを請うた。教授者も稽古場とはまた違った柔和な表情で対座する。

Figure 15で、男児Aが教授者に「右と左とが突然分からなくなる」と語り、教授者が三人に「それではゲームをやみましょう」と提案した。

点前をする手の動き・茶室での足捌きをゲーム形式で教示する教示者。自然と笑みがこぼれる子どもたち。10分ほど手の動き・茶室での足捌きを身体運動を通して楽しみながら学んだ後、茶席を離れた日常の営みの場で続けてみるよう子どもたちに再度教示した。

総合的考察

本稿では、筆者が「こども茶道教室」の中で得た印象的なエピソードを分析することにより、茶席を離れた日常の場面においても「個性」化した思いやりを他者に向け、心地よい居場所と心理的紐帯を形成し得る可能性と、アサーティブなコミュニケーションとの着地点を探索することが主たる目的であった。




まず第一に見いだされたのは、参与観察者は子どもたちにとって単なる「事象を観るもの」ではなく、「観られるもの」でもあるという固有の間主観の関係性(intersubjectivity)を築く可能性をもった具体的他者として場に存立することであった。第2回観察では、男児Bが自発的に座布団を差し出し客座につくよう、参与観察者に勧めた(Figure13)。教授者が子どもたちに客座につく際、各人に座布団を結界から予め運んで敷くよう日頃から教示していたのであるが、それは自身のためのものであって他者のために用意するものではなかった。参

Table 1 茶席でのおもな修道場面

日	亭主側の所作(亭主ぶり)	客側の所作(客ぶり)	点前後の師との対話
4 月 30 日 (土) 第 ① 回	<p>(男 B)「先生、袱紗のたたみ方が難しいです。わからなくなりました」 (教授者)「Cちゃんを今みていますから Bくんちょっと待ってね」 (男 B)「うん」と不安そうに俯く。 (男 A)「先生、ぼくは合ってるかなあ」 (男 B)「先生、どうして何回も袱紗を畳んだり、しまったりするんですか」 (教授者)「お道具を大切に扱うことが、お稽古の基本ですよ」と教示する。 (三人とも)「はい」と揃って答える。</p>  <p>Figure 1: 盆略点前 お道具のお浄め</p>	<p>(教授者)「お服加減はいかがですか」 (男 A)「やっぱりご自服はおいしいです」 (教授者)「Bくん、Cちゃんはどうですか」 (男 B・女 C)「…」無言で頷く。 (教授者)「それはよかったですね」 (男 A)「今度は前(昨秋の茶会)みたいに外(の茶席)で点てるのをしたいです」 (教授者)「来年の観月会は、皆で参加しますから、しっかりお稽古をしましょう」 (三人とも)「はい」と揃って答える。</p>  <p>Figure 2: 盆略点前 点茶をご自服</p>	<p>A「今日は、お姉ちゃんがいなくてかなあ」 (男 B)「Cちゃんは、もうはや僕らと同じくらい(お点前が)上手だよ」 (女 C)教授者の方を見て、微笑む。 (男 A)「でもやっぱり、僕が一番(習得が)はやいよ」と少々得意げに語る。 (教授者)「厳しいことを言うけれど、一番早い Aくんは、周りをよく見て待つことを心がけなさい」と教示する。 (男 A)「ひいー」と小さく返事した後、上掲の言葉をもらす。</p>  <p>Figure 3: 盆略点前 講評を拝聴</p>
5 月 14 日 (土) 第 ② 回	<p>A「今日は、ぼくがCちゃんにお運びします」 (教授者)「よく頑張りましたね。それでは Cちゃん、ご自服してください」 (男 B)「Cちゃん、お先に。お抹茶も今日のお菓子もおいしかったよ」 (男 A)「先生、ぼくが先生の代わりにしてもいいですか」と尋ねる。 (教授者)「今日は、Aくんが半東さんをしてくれるのね、Cちゃんよかったね」 (女 C)「はい」と小さな声で返事した後、男 Aが上掲の言葉を述べる。</p>  <p>Figure 4: 盆略点前 お茶碗のお運び</p>	<p>A「いえいえ、どういたしまして」 (男 A)「Cちゃんどうぞ」と茶碗を呈する。 (教授者)「Cちゃん、今日のお服加減はいかがですか」と尋ねる。 (女 C)「Aくん、ありがとう。おいしい」 (教授者)「Aくん、お運びとても上手にできましたね」この後上掲の言葉を述べる。 (男 A)「先生、この前(昨秋)のお茶会から、ぼくたちよく練習できてますか」 (教授者)「そうですね。Aくんも Bくんもあの頃よりずいぶん大きくなったねえ」</p>  <p>Figure 5: 盆略点前 点茶をご自服</p>	<p>B「これ(懐紙)を扇子の代わりにします」 (教授者)「それでは、おしまいのご挨拶をします」 (男 B)「先生、扇子を(茶室の外)に忘れて来てしまいました、扇子を取って来てもいいですか」と尋ねる。 (男 A)「ぼくもです」と続けて言う。 (教授者)「二人とも(ご挨拶を)しっかりしたい気持ちがあるのだから)そのままでもいいですよ」と答えるが、男児 Bは上掲の言葉を述べ、非礼を詫げる。</p>  <p>Figure 6: 盆略点前 扇子の見立て</p>
6 月 5 日 (日)	<p>教授者「柄杓の構えは、自分の心を照らす鏡です」 (男 A)「先生、柄杓の構え方はどうしたらいいですか」との質問に対し、教授者は上掲のように教示する。 (男 B)「先生、柄杓にぼくの顔が映っていますか」と続いて尋ねる。</p>	<p>教授者「亭主もお客さんもみんな、お茶碗の中心に気持ちを集中させなさい」 (男 A)(B に対し)「お先に頂戴いたします」 (男 B)(A に対し)「どうぞ」と答える。 (男 A)(C に対し)「お点前頂戴いたします」 (女 C)正客の A に黙礼し、引き続き次客の B に呈茶を始める。この時の教授者の発話</p>	<p>A・B揃って「風炉薄茶点前のお稽古、ありがとうございました」 (教授者)「それでは、おしまいのご挨拶をします」続いて男児 A・B揃って大きな声で上掲の通り挨拶する。 (教授者)「今日は、初めての風炉点前を A・Bくん二人とも最後までよく務</p>

<p>6月5日(日) 第③回</p>	<p>(教授者)「二人とも、お客さまに美味しいお茶でもてなそうと思ひながら、柄杓を構えてみなさい」と応答する。 (男A・B)「…」ともに無言で頷く。</p>  <p>Figure 7: 風炉薄茶点前 合の構え</p>	<p>が上掲の通りである。 (女C)「先生、どうしたらきれいなお抹茶を点てられますか」 (B・C・教授者)無言で茶碗を注視する。</p>  <p>Figure 8: 盆略点前 一碗に傾ける思い</p>	<p>めました。盆略点前よりずいぶん長くかかったので大変疲れたでしょう。次からは柄杓の構え方に気を付けてお稽しましょうね」と講評を述べる。</p>  <p>Figure 9: 風炉薄茶点前 退座の礼</p>
<p>6月18日(土) 第④回</p>	<p>A「先生、ぼく大丈夫です」 教授者「Aくん、あともうすこしですよ」 点前を終え立ち上がろうとするAであるが、上掲の通り気丈に答えるものの、足許はふらついており、おぼつかない。</p>  <p>Figure 10: 風炉薄茶点前 痺れた足を</p>	<p>C「お抹茶の飲み方、どうしたらいいかわからなくなった。どっちに回すのかなあ」 B「お茶碗の絵が12時の位置)に来るように、時計回りに2回まわしてみても」 C「あっ、思い出した。Bくん、ありがとう」</p>  <p>Figure 11: 風炉薄茶点前 所作の教示</p>	<p>A・B・C揃って「風炉薄茶点前のお稽古、ありがとうございました」 (教授者)「亭主もお客さんもそれぞれ最後までしっかりお務め立派でした。互いに助け合いができていましたね」</p>  <p>Figure 12: 風炉薄茶点前 主客総礼</p>

Table 2 茶室での特徴的な居方

5月14日(土) 第②回	6月5日(日) 第③回	7月9日(土) 第⑥回
<p>(観察者)「先生、お座布団をどうぞ」 参与観察者の来室に気づいた男児Aがふざけて、客座布団を「茶釜の蓋」に見立てて観察者に示すところである。茶室での非礼をたしなめ、男児Bが「茶釜の蓋」を取り上げて、その座布団を観察者に「客座布団」として勧める。上掲は男児Bがはじめて観察者に対し、能動的に関わった発話場面である。</p>  <p>Figure 13: 盆略点前 道具の見立て</p>	<p>男児A「ああ、ほっとしたあ」 男児B「ぼくも、」 亭主を無事務め上げた二人。はじめて臨んだ通し稽古を終えた達成感と、その緊張から解き放たれた安堵感でふだんの小学二年生の表情に戻っている。身振りや着座(横座り・前傾姿勢)も、席入り中では決してとらない姿態である。連続するFigure 9との居方の相違は、明らかである。</p>  <p>Figure 14: 風炉薄茶点前 点前を終えて</p>	<p>男児A「ぼく、右と左(お点前の途中)でどっか分からなくなってしまうんです」 男児B「ぼくの靴下には、右・左が書いてます」 点前をする手の動き・茶室での足捌きをゲーム形式で教示する教授者。自然と笑みがこぼれる子どもたち。10分ほど手の動き・茶室での足捌きを身体運動を通して学んだ後、茶席を離れた日常の営みの場で続けてみるよう子どもたちに教示した。</p>  <p>Figure 15: 風炉薄茶点前 足捌きの稽古</p>

与観察者の存在が、子どもたちの中で「わたしたち」の感覚として立ち上がった端緒であったのではないかと推察する。また、第5回観察において子どもたちは枇杷の実を一つずつ手に携え、稽古場にやってきた。所用により定時を大幅に遅れて到着した観察者を気遣い、安堵の表情をうかべながら対応していた。今回の参与観察を通して、常に自己の主観と他者の主観が有機的に絡み合いながら、留まることなく流れ続ける人間の心の間主観的な世界の現象（安村，2007）の断片を掴みとることができたのではないかと考える。

第二に見いだされたのは、大人—子どもという自明な関係を脱構築することで固有性をもった生身の子どもの主客相互の自己受容と他者受容の絶えざる往還の世界を真に理解することの可能性が示唆されたことであった。（丸田，1995）によると、間主観的アプローチは「人の体験を理解する際の基本哲学」であり、「観察者は、常に観察の対象となる観察の場の内側にあり、外側には」と指摘する。第一で言及した観察者と子どもたちとの「わたしたち」の感覚は、参与観察の回を重ねるごとに深化していった。学びの喜び（Figure1, 2, 5）を表出することで、のびやかな感性（Figure3, 6, 8, 11）が引き出され、同時に場の高揚感もたらされ、「わたしたち」の感覚が共振していく（Figure4, 7, 9, 12）。さらには、他者の思いを受け止める発話と沈黙が織りなす層を観察者自身が共時的に生きることで気づきを得るに至ったのである。鯨岡（2006）は、間主観的に分かることの困難について、次のようにいう。お互いに主体である者同士が関わり合うとき、そこに繋がりが生まれるときもあれば、繋がりが得ないときもある。それでもお互いが相手を主体として受け止め合えば、そこにともに生きる条件が整う。合理的なものの考え方の対極にあると言える、間主観性の概念を相互主体的な関係のなかにしっかり位置づけることを原初的コミュニケーションの萌芽と捉えている。丸田（1992）もまた、Kohut理論を援用し、自己対象との関係の中で自分らしさをアサーティブに出そうとする源泉としての自己愛エネルギーを取り上げている。共感的な自己対象環境に恵まれ、この自己愛エネルギーが健全な発露の道を見つければ、それは成熟した自己対象との成熟した関係を促進するエネルギーとなると論じている。

第三に見いだされたのは、これらの省察から茶室空間の中で、自己と他者の能動と受動の交叉が身体の互換と居方の位相が生成する階梯に連関することであった。第1回観察では、ご自服（Figure2）を、第3回観察では茶筌の先にある抹茶の盛り上がり（Figure8）を、第6回観察では前後左右の重心の移動といった身体運動を通して主客の互換、言わば第三の身体の擬制が捉えられた（Figure15）。茶室空間への居方の位相に関しては、連続

場面での変容が顕著に見られた（Figure9, 14）。正座・跪座は茶室での主客双方の基本姿勢として教授者から教わっている。一方で横座り・足のばし・極端な前傾姿勢は、日常的な着座のなかで生成されるものであり茶室にふさわしくない着座であると子どもたちも十分認識しているがゆえに、第4回観察（Figure10）のような居方が現出したのではないかと考える。第6回観察では、跪座から教授者に対面し、体を傾け自己開示を試みる姿勢がうかがいとれた。やまだ（2003）、そこに「居る」ことの意味を人間の基本的姿勢から考察している。「寝る」「座る」「立つ」などの日常のしぐさは、「場所」と無関係になされるのではなく人間が「場所」のなかでどのように存在するかにかかわり、そのしぐさがどのような心理的意味や価値とむすびついているにかかわっている。それぞれの姿勢のもつ意味をよく認識し、バランスをとって各姿勢の動的変化プロセスを生活の中にうまく組み込むことが重要であろうと指摘する。したがって、茶道の和空間での居方を学校教育の場に敷衍するならば、水平の同じ場所で人と人が出会える場所（やまだ，2003）となり、ひいては他者による承認とそれを通しての自己の再確認の場所（住田，2003）となり得る要素を包含しているといえよう。ここに通底する「関係性をめぐる知」（丸田，2011）こそが人間関係を根底で支配するものであり、新たな「学校知」の立ち上がりを予期させる。

この「関係性をめぐる知」（丸田，2011）とは、抑圧され抑え込まれて無意識なものというより、振り返り自省したことがないという意味で暗黙であり、言葉で表現できるような知識であるというより、体験的な知である。単に他者との関係に影響を及ぼすだけでなく、自分自身との関係にも及ぶものであるとしている。

最後に、心理教育への実践プログラムとして、心の型を育み、社会や他者と自分をつなぐ茶道体験の有意性を Heinz Werner の有機体発達論の見地から検討する。その前提として一つに、関与主体であり観察主体であり記述主体でもあるという多層性を内包した研究主体（藤井，2009）が、いかにこの多層性ないし多声性を自覚し、間主観的態度を鍛錬していくかということが求められるであろう。参与観察者自身の「心の型」の鍛錬なくして参与観察の場における「自己受容と他者受容の絶えざる往還の世界」を取り上げて、そこに包摂する意味を掬い上げることはできないのである。

茶席という空間についての発達には、子どもたちの発達に関する行動の一領域に過ぎない。しかし、茶席特有の空間的機能が修練を重ねる過程で組織的に変化する様態を捉えつつある。また、非日常的な環境移行が、そのほかの日常的場面での発達のプロセスに有意に関連し得るものなのかといった問いが、第6回の参与観察において立ち上がった。独立した個々の修道場面が、質的と同時

に量的次元での意味をもち得るのか、空間機能における差異は、年齢水準内および年齢を超えてともに生起するものなのか、今後さらなる精査が必要となろう。

もう一つはこの三人の小学二年生の子どもたちを研究対象のIに据え、新たに研究対象IIを設定し、IとIIグループ双方の居方の相違を精察し、アサーション行動を再検証することである。本稿ではこの問題について論じることができなかった。

引用文献

- 安部崇慶 (1997). 芸道の教育 ナカニシヤ出版
- 安西二郎 (1972, 1995). 新版茶道の心理学 淡交社
- 千葉胤成 (1964). 茶道の精神 日本教育心理学会総会 発表論文集 6, pp.36-37
- Heinz Werner. 園原太郎 (監修) 鯨岡峻・浜田寿美男 (訳) (1976). 発達心理学入門—精神発達の比較心理学— ミネルヴァ書房
- 藤井真樹 (2009). 方法としての間主観性—子どもの体験世界へ接近するために— 名古屋学芸大学ヒューマンケア学部紀要, 3, pp.21-30
- 福良宗弘 (1999). 茶の湯の心理—もてなしの空間と心地よさ— 彰国社
- 平木典子 (1993). アサーション・トレーニング—さわやかに自己表現—のために— 金子書房
- 平木典子 (2008). アサーション・トレーニング—自分も相手も大切に自己表現— 至文堂
- 平木典子 (2009). 改訂版アサーション・トレーニング—さわやかに自己表現—のために— 金子書房
- 久松真一 (1987). 茶道の哲学 講談社
- 井上雅彦・奥田健次 (1999). 自閉症患者における茶道教室の効果 日本特殊教育学会大会発表論文集 37, pp.187
- 梶田一 (2002). <お茶>の学びと人間教育 淡交社
- 菅野 仁 (2003). ジンメル・つながりの哲学 日本放送出版協会
- 荻谷剛彦 (2001). 階層化日本と教育危機—不平等再生産から意欲格差社会(インセンティブ・ディバイド)へ 有信堂高文社
- 鯨岡 峻 (1999). 関係発達論の構築 ミネルヴァ書房
- 鯨岡 峻 (2006). ひとがひとをわかるということ—間主観性と相互主体性— ミネルヴァ書房
- 熊倉功夫 (1997). 近代数寄者の茶の湯 河原書店
- 熊倉功夫編 (1998). 日本文化のゆくえ—茶の湯から— 淡交社
- 黒川二郎 (2002). ティー・セラピーとしての茶道 川島書店
- 黒川二郎 (2009). 新しい茶道のすすめ 現代書林
- Merleau-Ponty, M. (1974). 知覚の現象学2 (竹内芳郎・木田元・宮本忠雄, 訳) みすず書房
- 丸田俊彦 (1992). コフト理論とその周辺—自己心理学をめぐって— 岩崎学術出版社
- 丸田俊彦 (2002). 間主観的感性—現代精神分析の最先端— 岩崎学術出版社
- 丸田俊彦 (2011). 間主観性とスピリチュアリティ 現代のエスプリ 528, pp.118-128
- 南 博文 (1991). 事例研究における厳密性と妥当性: 鯨岡論文(1991)を受けて 発達心理学研究2(1), pp.46-47
- 南 博文 (2009). 子どもたちに居場所はあるか…「居方」というサイン 教育と医学, 57, pp.138-146
- 小田中直樹 (2006). 日本の個人主義 筑摩書房
- 大野光二 (2011). 「学校茶道と〈こころ〉の教育」特集〈こころ〉を育てる 教育フォーラム, 47, pp.81-90
- 岡本浩一 (1999). 心理学者の茶道発見 淡交社
- 沢崎俊之 (2010). 「アサーティブなコミュニケーションの重要性」学校と子ども理解の心理学 金子書房 pp.112-123
- 杉万俊夫 (2006). コミュニティのグループ・ダイナミクス 京都大学学術出版会
- 住田正樹・南博文編 (2003). 子どもたちの居場所と対人的世界の現在 九州大学出版会
- 鈴木 毅 (1994a). 人の「居方」からの環境デザイン—3—居方という現象「行為」「集団」から抜け落ちるもの建築技術 525, pp.154-157
- 鈴木 毅 (1994b). 人の「居方」からの環境デザイン—5—「居合わせる」ということ 建築技術 529, pp.154-157
- 鈴木 毅 (1994c). 人の「居方」からみる環境 現代思想 pp.188-197
- 鈴木 毅 (2010). 公共空間における人の居方と社会生活—人と都市の新しい関係— 都市計画 59(3), Stolorow, R.D., Branchaft, B & Atwood, G.E. (1995). 間主観的アプローチ—コフトの自己心理学を超えて— (丸田俊彦, 訳) 岩崎学術出版社
- 田中彰吾 (2009). 「身体知としての茶道—茶道の心理学」新しい茶道のすすめ 現代書林 pp.258-275
- やまだようこ (2003). 「場所に居ることの身体イメージ—天地のあいだに「立つ」「座る」「寝る」図像—」子どもたちの居場所と対人的世界の現在 九州大学出版会 pp.39-81
- 安村直己 (2007). 間主観的アプローチから見た治療的やり取りの検討 甲子園大学紀要, 35, pp.203-218
- 用松敏子・坂中正義 (2004). 日本におけるアサーション研究に関する展望 福岡教育大学紀要, 53, pp.219-226
- 鷺田清一 (2006). 「待つ」ということ 角川学芸出版

【付記】

本研究を進めるにあたり、「子ども茶道教室」の参与観察を快く受け入れて下さった、筆者の茶道師範である松本宗美先生をはじめ、子どもたちと保護者の皆様、社中の瀬戸川陽子さんに厚く御礼を申し上げます。また、稽古中の写真撮影と論文掲載の許可を頂きましたことを、ここに記して感謝いたします。

(2011. 8. 31受稿, 2011. 11. 28受理)