

# 多文化教育におけるバンクスの世界的同一化に関する研究

A Study of “Global Identification” of Banks  
in Multicultural Education

天野 真登

(愛知教育大学大学院 教育学研究科)

Masato AMANO

(Graduate student, Aichi University of Education)

## I はじめに

本研究は、バンクス(James. A. Banks)著『多文化社会における市民への教育』(*Educating citizens in a multicultural society*)第4章<sup>1</sup>を手がかりとして、彼の提唱する多文化教育における文化的、国家的、世界的同一化(Identification)を考察するとともに、同じく多文化教育の研究者であるニエト(Sonia. Nieto)の理論を述べることでその特徴とともに、現代における多文化教育の課題を明らかにする。

本論文を通し、世界的同一に関するバンクスとニエトの共通点、相違点、問題点、を明らかにするとともに、その改善点を提案したいと考えている。

本論文では、IIで多文化教育の概念について述べる。IIIではバンクスの主張する3つのレベルの同一化とそのバランスについての詳細を述べる。IVではニエトの主張する多文化教育を述べる。また、両者が理論的に世界的同一化を目指しているのか、そしてその課題、改善点を明らかにする。

## II 多文化教育とは

多文化教育とは、各国における公教育の理念・制度・カリキュラム・教材を、公正

と民主主義の観点から見直し、多文化共生を進めるための教育として再構築しようとするものである<sup>2</sup>。

多文化教育で前提とされる文化は、文化人類学者であるタイラー(Edward. Burnett. Tylor)の「知識・信仰・芸術・道徳・法律・習慣、その他社会の成員としての人間により獲得された能力・習慣の如きものを包含する複合体」<sup>3</sup>との包括的な文化概念に基づいている。

アメリカにおける多文化教育の現状としては、多文化教育の学会である全米多文化教育学会(National Association of Multicultural Education,略称NAME)(1991年)が設立されたり、それまでの蓄積された研究成果をレビューする多文化教育研究ハンドブック(1995、2004)が出版されたり、或いは教育学最大の学会であるアメリカ教育研究協会(American Education Reserch Association,略称AERA)において多文化教育研究者であるジェームズ・A・バンクス(James. A. Banks)やグローリア・ラドソン=ビルングス(G. Ladson-Billings)らが学会長を務めるなど、一つの学問領域として地位を築いている<sup>4</sup>。

本研究では上述したバンクスを取り上げる。バンクスは多文化教育や社会科教育に関して、すでに 15 冊以上の書物を執筆或いは編集し、1982 年には全米社会科協議会会長として来日し、日本の教育事情にも高い関心を持っている<sup>5</sup>人物である。

これまでアメリカでは、白人の主流文化とその他の有色文化の関係の中で、マイノリティへの補償教育として多民族教育という概念を使用されてきた。しかし、多民族教育という概念は、アメリカ人の意識の中に存在する民族的な上下関係を内包したものであり、アメリカ国内に混在する様々な文化を包括的に扱うことができない。全ての人種・民族の文化を同等に評価し、それらを担う様々な人々がどのようにアメリカ社会の発展に貢献してきたのか、その歴史を学び、それぞれの文化の豊かさを、全ての子どもたちが学ぶことによって、白人＝中心、有色人種＝従属的という人種差別をなくしていこうというわけである<sup>6</sup>。そうした背景の下、多民族教育という概念は多文化教育へと変化した。多文化教育の目的は、すべての生徒に価値ある教育を行うことである。多文化教育の視点では、教育は絶対的多数のためのものではなく、少数をも包括することが求められる。

2006 年のアメリカの国政調査によれば 2000 年に 28%だった国内の有色人種の人口比は 2025 年には 38%、2050 年には 50%に達すると予想されている<sup>7</sup>。バンクスによれば、アメリカにおいて深刻になりつつある民族的な特質、異人種間の緊張、対立、そして増え続ける英語以外の言語を第一言語とする生徒の多くは、21 世紀において多文化教育を必要としている<sup>8</sup>。

### Ⅲ 多文化教育の 3 つの同一化のレベル

#### 1 同一化とは

多文化教育のカリキュラムでは、生徒が教室に持ち込む個人的な文化(行為・価値・世界観など)、公的な市民文化双方が効果的に機能しなければならない。ここに生徒に同一化を獲得させる必要性が生じる。

バンクスは、同一化を、個人の行動や自己概念の中に、自分自身や他人の価値、基準、期待、或は社会的な役割の同化と関連している社会心理学的な過程と定義している<sup>9</sup>。個人が、特定の集団との同一化を発達させた時、個人は、その集団の興味、基準、役割、期待を内面化させる。同一化は動的で、複雑な進行中の過程であり、それは固定的・表面的なものではない。多様な集団に属する個人は、結果として多様な集団への同一化と忠誠を発達させる。

市民的資質のための教育は、生徒にアメリカの政治的理想と一貫し、それを反映した公の意志をつくるために、必要とされる知識、技能、価値の獲得を援助しなくてはならない。生徒が国家において効果的な市民となるのを援助するために、学校は彼らに文化、国家、世界的規模の社会に対して明解で、肯定的で、積極的な同一化、愛着を発達させるための援助をしなくてはならない。地域の文化が原因で消極的で混乱した同一化を持った生徒は、内省的な国家的同一化を発達させることができない。しかし、個人は国際社会の効果的な市民となるために明確で、内省的な国家的同一化を獲得しなくてはならない。文化・国家・世界的同一化はそれぞれが必要であり一体的に関連しているのである。

(図1) 多文化教育における同一化の段階

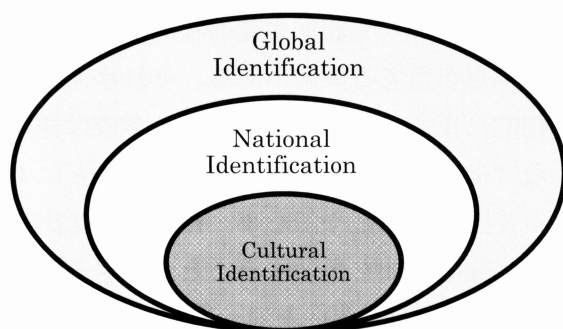


図1のように、バンクスによれば、多文化教育における同一化は、文化的(Cultural)、国家的(National)、世界的(Global)の順に内から外に向かって発展していく<sup>10</sup>。繊細なバランスである文化的、国家的な同一化を順序正しく獲得することで生徒は、健全で内省的な世界的同一化を獲得する前提を得る。次節からは文化、国家、世界的同一化それぞれの特徴と機能、そしてその獲得方法について述べていく。

## 2 文化的同一化

バンクスは、文化的集団を次のように定義している。それは、第一に、そもそも帰属的、無意識的である構成員の社会化、価値観に強い影響を持っていること、第二に個人、集団において強い心理的愛着、根源的な所属意識を持つ主要なグループであること、第三に彼らの民族性と歴史的愛着の感覚を呼び起こす主要なグループであることの三点である<sup>11</sup>。

生徒が社会化される最初のコミュニティは、彼らの振る舞い、正しさの概念、彼らの生活する世界の基本的信念に深く影響を及ぼす。生徒の生活それぞれの宗教的で重要な考え、或いは非宗教的で重要な考えもまた、彼らの文化的集団によって形成されている。生徒が経験した学校、共同体、文

化の格差における多くの問題は、家庭・学校において教えられた自分達、自分達以外の文化集団のステレオタイプ、イメージ、役割などの矛盾する価値、信念、行為が原因である。アメリカの教育は、その役割と機能によって、1900年代前半以降、ますます非宗教的で、系統だったものになり、また人々の信仰、文化への高い不信感、反感を持ったものになった。しかし、多くの生徒は、家庭やコミュニティで社会化され、そこで宗教的なものは、非宗教的で科学的なものよりも高く評価され、その伝統的な文化的信念や価値は強く保持される。

教育は生徒に、文化集団の愛着を明確化、内省化できるように援助し、自分自身の文化集団の価値を分かりやすく説明すること、個々の文化的実態としての彼らの認識を発達させること、国内と国外双方の自文化集団と他文化集団に関する関係性を理解することを援助するべきである。また、どのように生徒の文化集団の価値観が彼ら自身の行為に影響しているか、生徒の文化集団が、アメリカの文化的発展をなしてきたかを生徒に理解させるのを援助しなくてはならない。その目標が達成された時生徒は、自分自身の文化集団内部への鋭い洞察力を発達させ、その集団がアメリカにおける他のミクロ文化集団とどのような点で類似し、異なるのかを理解する。他文化への肯定的な視点は、自文化への肯定的な視点に繋がる。あらゆる文化を尊重する多文化教育においては、マジョリティ、マイノリティ双方の生徒が他文化に対して肯定的な視点を獲得することが求められる。

次節では国家的な同一化について述べる。

### 3 国家的同一化

バンクスの主張する国家的同一化は、全ての子どもが、自分自身の持つ人種、民族、言語、ジェンダーなどの相違を受容することで、国家として“多数からなる一つ(Unum)”を目指すものである。多数からなる一つ(Unum)とはアメリカ建国時から使用されてきた国家のモットーであり、人種、民族、信条を超えて、ひとつの国家としてまとまろうという意味である。

建国の父たちが少数のエリートのみ在意図した理想を全ての生徒に与え、生徒が将来、市民活動に参加するのに必要な知識、価値、スキルを学校は与えなければならない。このことは民主社会において極めて重要な使命である。

自らの伝統に対する誇りは他の伝統への好意的評価や人類への忠誠と両立するのである<sup>12</sup>。国家的な同一化において、学校は生徒が社会において、国家の市民生活に全面参加するために、必要な態度、価値観、能力の発達を援助しなくてはならない。

バンクスは、国家に対する内省的で積極的な同一化を発達させる以前に、生徒の文化集団に関する積極的、明解で、内省的な参加や同一化をしなくてはならないと主張している<sup>13</sup>。

グッドラッド(Goodlad(1979))はこの現象を“自己超越の理念(The philosophy of self-transcendence)”と呼んでいる。彼は、自己超越の理念で自尊心の強い感情は、他人との密接な同一化を達成する際におそらく役立つ前提条件である<sup>14</sup>と述べている。

学校が生徒の文化の尊重や認識に失敗した時、彼らが学校において国文化を学ぶことは著しく困難である。国文化を限定的に

しか認識できない個人や集団は、国家の課題や問題よりも個別主義的な関心事や課題に焦点を当てる傾向がある。それゆえ、文化的に民主的な共同体となった学校は様々な文化を尊重し、認め、理解することによって国家の価値や関心事へ様々な文化出身の生徒の参加を援助することができるだろう。次節では世界的な同一化について述べる。

### 4 世界的同一化

効果的な市民的資質のための教育は、生徒に世界的な共同体の内部において、効果的に機能するために必要な技能、態度、能力を発達させることを援助する。生徒は、彼らの地域社会や国家の市民であるだけでなく、グローバル社会の市民でもある。しかし、大部分の生徒が自らの共同体と国家に対する意識的な同一化を持っているのに対し、彼らは世界市民としての立場をあまり意識していない。大多数のアメリカの生徒は、世界的な市民的資質の完全な含意を総合的には理解していない。

アメリカの生徒が世界的な市民や自分について意識しないことと、世界的な共同体の市民としての立場を理解できずにいることには多くの複雑な原因がある。その原因の一つは、アメリカや他の大部分の国家が世界的市民としての自らの役割を理解させることよりも、ナショナリズムの発展を優先する点にある。

ナショナリズムを教えることで、生徒はしばしば他国の人々に対する偏見を助長したり、態度を混乱させたりするような誤解、固定観念、俗説を学んでしまう。健全で内省的な同一化を獲得するために重要なのは、文化、国家、世界的レベルの順に同一化を

正しく獲得することなのである。

国際的な共同体、或は国際連合、アフリカ統一機構、米州機構<sup>15</sup>のような国家の集合体のための政策を決定する傾向にある組織は、政策や提案を実行することへの無力さ、その構成員によって明示される強力なナショナリズム、国際的な共同体が効果的に集結された、或は政治的に有効な支持基盤を持っていないことによって常に脆弱だ。強力なナショナリズムは、大部分の国際機関の弱点となってしまっている。

グローバルな共同体に対する愛着や世界的同一化を発展させるための英雄や儀式を持っていない共同体では、生徒に世界的同一化を発達させることは困難である。バンクスは、グローバルな愛着と世界的同一化を生徒に獲得させるためには、国際的な英雄や学校行事を明確にして創り出す必要があると述べている<sup>16</sup>。

しかし、アメリカにおいて多くの保護者がグローバル教育を国家への忠誠、伝統的なアメリカ的価値観の効果を低下させる傾向があるものとして見るために、グローバル教育の学習計画への公的支援を得ることは困難である。加えて大多数の教師は、すでに手一杯のカリキュラムの付属物、優先順位の低い割り当てとしてグローバル教育を見る傾向がある。それゆえ、大部分の教師、その教室の生徒は他の国家に対する誤解や消極的な態度を持ち、それらを教室において、永続化させる傾向にある。

多文化教育において、世界的同一化の視点を育成することは、これまで文化的、民族的差異を尊重することで、批判を受けた多文化教育の問題点を解決する。グローバルな視点は多様な世界観への尊重を教え、

様々な文化的、宗教的、人種的、エスニック的な起源やアイデンティティを持つ人々の市民性の共存を促進する<sup>17</sup>ことが可能だ。次節では3つの同一化のバランスについて述べる。

## 5 同一化に求められるバランス

バンクスは、文化、国家的同一化を獲得することが、世界的同一化の前提条件であると考えている。しかし彼は文化、国家的同一化は、効果的な国際的な関わり合い、国際的な問題の解決を助けるために必要不可欠な国家間の連携の発展を妨げる可能性をも含んでいる<sup>18</sup>とも述べている。

世界の大部分の国家におけるナショナリズムと国家への愛着は、強力で頑強である。強力なナショナリズムが内省的でないことは、生徒の内省的で積極的な世界的同一化の発達を阻むだろう。内省的でない文化的愛着は、明確な国家の目標と政策に関連した国家の発展を妨げる可能性がある。バンクスは、生徒に明確で内省的な文化的同一化を発達させることを援助することが必要だが、生徒は、彼ら自身についてのアメリカの信条の価値や責任の発達の内面化を意味するアメリカ市民としての同一化を明らかにし、強力にすることもまた、援助されなくてはならない<sup>19</sup>と述べている。

生徒は、文化、国家、世界的同一化、愛着の繊細なバランスを発達させる必要がある。従来アメリカにおいて、教育者は生徒の地域社会の文化を根絶したり、彼らの家族、民族文化に対する羞恥心を抱かせることで、強力な国家への同一化を発達させようと試みてきた。多元的民主主義における市民教育は、生徒が私的な世界、市民の共

同体の双方において、機能しなければならぬと認識すべきである。効果的な市民的資質のための教育は、産業が発展した国家において伝統性と現代性が共存する、重要な人間の要求を満たすために、伝統性と現代性の双方を生徒に援助するという事実をまた反映しなくてはならない。

個人は、自分自身が国家において重要な一部であり、自身の文化、個人としての自己への認識を確立し、熟慮し、価値を認められた時のみ、国家、国文化に関する明確な責任や同一化を発展させることができる。

健全な文化的、国家的同一化の獲得後に得られるグローバルな視点は、ローカルなことに目を向けている場合でも、国際的なことに目を向けている場合でも、常に全体を見ることができる力<sup>20</sup>を持つ。

#### IV ニエトの多文化教育

ここでは、バンクスと同じく多文化教育の研究者であるニエトの多文化教育を紹介する。

その理由は、ニエトの多文化教育の理論が優れており、バンクスと同じくアメリカにおいて大きな影響力を持っているためである。

ニエト著『多様性の肯定』(*Affirming Diversity*)<sup>21</sup>は、米国の教員養成課程における多文化教育の教科書として数多くの大学や大学院の授業で採用されているだけでなく、現職教員の研修教材としても全米各地で使用されており、米国における多文化教育の代表的な教科書の一つとなっている<sup>22</sup>。

また、理論的な主張が中心であるバンクスと、実践的な主張が中心であるニエトの理論を述べることで両者の主張する多文化教育の共通点、相違点、問題点を明らかにするためである。詳細については後述する。

ニエトはニューヨーク市ブルックリンの出身で両親はプエルトリコ人である。ニューヨーク市の「バイリンガル教員」、ブルックリン大学非常勤講師を経て、マサチューセッツ州立大学アマススト校(Brooklyn College)の大学院博士課程(多文化教育/バイリンガル教育)に在籍し、博士号を取得した。1980年から同大学および大学院での多文化教育関連の授業を25年間担当した後、2005年に同大学を退職し、現在は同大学名誉教授として多文化教育に関する執筆や講演活動などを中心に活動している人物である<sup>23</sup>。

ニエトの主張する多文化教育の定義は下記のものである。

- (1)多文化教育とは、反レイシズム教育である。
- (2)多文化教育とは、基礎教育である。
- (3)多文化教育とは、すべての生徒にとって重要である。
- (4)多文化教育とは、全面的なものである。
- (5)多文化教育とは、社会的公正のための教育である。
- (6)多文化教育とは、プロセスである。
- (7)多文化教育とは、批判的教育学である<sup>24</sup>。

ニエトの主張する多文化教育の特徴は、第一に社会政治学的な側面が重要視されている点にある。ニエトは多様な背景を持つ生徒の教育や学習を巡る諸問題が、社会的・政治的・歴史的な文脈の中で考察され、検討されなくてはならないことを繰り返し強調している<sup>25</sup>。同時に多文化教育が、学校教育、単元の中で短期的、断片的に扱われることなく、長期的に、そして社会政治学的に変革される必要性を強調している。これは多文化教育の実践が、表面的に行われるのではなく、社会政治学的に深く検討

されるべきとのニエトの教育観の表れである。

第二に、児童の状況、立場に即した経験、心情を扱うといった教材の活用である。具体的にはケーススタディの活用がこれに当たる。ケーススタディとは、人種、文化、宗教的に特別な背景を持った生徒にインタビューを行い、それを物語風に文章化したものである。この際、生徒のプライバシー保護のため、名前には仮名を用い、居住地も大都市を除いて仮名を用いる。家族についても同様、仮名を用いる。その内容は、まず本人や家族、地域、文化集団、学校経験などに関する情報によって、人物を紹介することから始める。次に、インタビューで相手を取り上げた最も重要なテーマに沿って、物語風に彼/彼女の語りを展開する。その他の情報、例えば本人が書いたものや、或は提供してくれたものなどを取り入れるというものである<sup>26</sup>。生徒の状況、立場に即した経験、心情を扱ったケーススタディは生徒の抱えている悩み、葛藤を扱うことのできる優れた教材であると言える。

さらに、ニエトは今日の世界がますます相互依存的になっており、全ての生徒は単に国家の中だけでなく、グローバルな社会において自らが果たす役割を理解する必要がある<sup>27</sup>と述べている。これは先述のバンクスの主張する世界的同一化に当たる主張である。また、教師教育、学校改革の重要性においてもバンクスの主張と共通している。また、マイノリティだけでなく、主流の白人の子どもにも多文化教育が重要であるとの主張もバンクスと共通している。

さて、バンクスの同一化は、健全な文化的同一化の獲得が国家的同一化の獲得の前提条件であり、その発展として世界的同一

化を獲得することが可能であるとするものだ。

バンクスが同一化において、文化、国家、世界的同一化を段階的に捉えているのと同様に、ニエトはヨーロッパ系アメリカ人だけがアメリカ人でないなど、アメリカ人の定義を拡大する重要性を主張している。つまり、多文化教育を通し、学校が自己認識に関して別の選択肢を提供することや、文化的、言語的および社会的・国家的アイデンティティをめぐる適応に関してより多くの選択肢を提供することによって、多文化社会に適応するために葛藤している生徒たちを支援することができる<sup>28</sup>と述べている。したがって、生徒に文化的、国家的、世界的な意識、責任を持たせることを目指している点においても、両者は共通している。

両者の相違点はそのアプローチにある。学校でレイシズムの実態を子どもに認識させる際、バンクスはアメリカ発見をコロンブス側の視点、先住民のアラワック族側双方の視点から考察することで、歴史に潜む偏見を教えていく。それに対し、ニエトは子どもが日常生活において感じているレイシズム、エスノセントリズム、言語差別などを子どもに教室で堂々と議論させる。また、先述したケーススタディを活用した授業を行うなど、バンクスよりも積極的な方法を取る。これは、ニエトの多文化教育観が批判的教育学の視点に重点を置いているためだろう。

Ⅲ章 4 節で述べたように、バンクスは世界的同一化の重要性を繰り返し強調している。しかし、バンクスは、生徒にグローバルな共同体に対する愛着や同一化を発達させるための英雄、神話、象徴、学校行事が存在しないために、生徒が自分自身を国際

的な共同体の構成員としてみなすことが困難である<sup>29</sup>との主張にとどまっており、その具体的な解決法を考案できていない。

繰り返しになるが、バンクスは、特に世界的同一化を理論化している点において優れているが、実践面においてその具体的な方法を考案できていない。一方、ニエトはケーススタディなど、実践的且つ具体的な方法を考案できている。しかし、ニエトのケーススタディは、バンクスの主張する文化、国家的な同一化の範囲に留まっており、世界的同一化のレベルの実践がない。また、その理論的な説明を十分にできていない。

両者が課題としている世界的同一化のレベルの実践は、バンクスの主張する3つの同一化の理論をニエトの優れた実践(ケーススタディなど)にバランス良く取り入れることで実現可能と思われる。

## V おわりに

これまでバンクスが主張する文化的同一化、国家的同一化、世界的同一化、同一化に求められるバランス、ニエトの多文化教育(ケーススタディの活用、社会政治学的な視点を重視している)について述べてきた。

本論文を通し、第一に、バンクスと同じくニエトもグローバル社会での役割を生徒に理解させることを目指し、その重要性を強調していること、第二に、両者ともグローバル社会での生徒の役割の理解を強調しているにも関わらず、その具体的な方策を明らかにできていないこと、第三に、バンクスの主張する3つの同一化の理論をニエトの実践にバランス良く取り入れることで世界的同一化のレベルの実践が実現可能であることが明らかになった。両者は理論面、

実践面での相互補完を図ることで、互いの主張を強化することが可能だ。

多文化教育は包括的なものであり、その主張も研究者によって多様である。それは多文化教育の課題であると同時に可能性でもある。多文化教育の優れた理論と実践の相互補完はその可能性の一つとなるだろう。

## 注

- <sup>1</sup> Banks, James A. (2007) *Educating citizens in a Multicultural society*, p. cm-(Multicultural education series). Teachers College Press, pp. 115 - 135.
- <sup>2</sup> 日本カリキュラム学会(2001) 前掲書 p. 356.
- <sup>3</sup> 平野孝国(1978)『タイラーの理論』、ベリかん社、p. 38.
- <sup>4</sup> 松尾知明(2007)『アメリカ多文化教育の再構築—文化多元主義から多文化主義へ』明石書店 p. 3.
- <sup>5</sup> 平沢安政(1999)前掲書 p. 237.
- <sup>6</sup> 横田啓子(1995)『アメリカの多文化教育—共生を育む地域と社会』明石書店、p. 51.
- <sup>7</sup> Banks, James A. *op cit.*, p. 7.
- <sup>8</sup> Banks, James A. *op cit.*, p. 7.
- <sup>9</sup> Banks, James A. *op cit.*, p. 120.
- <sup>10</sup> Banks, James A. *op cit.*, p. 122.
- <sup>11</sup> Banks, James A. *op cit.*, p. 130.
- <sup>12</sup> 平沢安政(2006)『民主主義と多文化教育—グローバル化時代における市民性教育のための原則と概念』明石書店 p. 68.
- <sup>13</sup> Banks, James A. *op cit.*, p. 133.
- <sup>14</sup> Foreword. In J. M. Becker.(Ed.), *Schooling for a global age*. New York: McGraw-Hill. in Banks, James A. *op cit.*, p.133.
- <sup>15</sup> 米州機構(Organization of American states, OAS.) 1951年発足。米州における唯一の汎米国際機関で同地域の諸問題の解決にあたり、中心となる機関。近年は米州各国での選挙監視活動等に重要な役割を果たす等、特に域内の民主化の確立、維持に取り組んでいる。米、加及び全中南米33カ国が正式加盟。
- <sup>16</sup> Banks, James A. *op cit.*, p. 133.
- <sup>17</sup> 平沢安政(2006)前掲書 p. 64 in Case, R. (1993). Key elements of global perspective. *Social Education*, 57(6), 318-325.
- <sup>18</sup> *I bit.*, p. 134.
- <sup>19</sup> *I bit.*, p. 134.
- <sup>20</sup> 平沢安政(2006)前掲書 p. 65.
- <sup>21</sup> Nieto, Sonia, *Affirming Diversity: The sociopolitical Context of Multicultural Education*(4<sup>th</sup> ed.), Boston, MA: Ally & Bacon, 2004.
- <sup>22</sup> ソニア・ニエト(太田晴雄他訳)(2009)前掲書 p. 853.
- <sup>23</sup> ソニア・ニエト(太田晴雄他訳)(2009)『アメリカ多文化教育の理論と実践—多様性の肯定へ—』明石書店、p. 853.
- <sup>24</sup> ソニア・ニエト(太田晴雄他訳)(2009)前掲書 p. 674.
- <sup>25</sup> ソニア・ニエト(太田晴雄他訳)(2009)前掲書 p. 855.
- <sup>26</sup> ソニア・ニエト(太田晴雄他訳)(2009)前掲書 p. 64.
- <sup>27</sup> ソニア・ニエト(太田晴雄他訳)(2009)前掲書 p. 704.
- <sup>28</sup> ソニア・ニエト(太田晴雄他訳)(2009)前掲書 p. 735.
- <sup>29</sup> Banks, James A. *op cit.*, p. 133.