

ISSN 1343-4950

愛知産業大学短期大学紀要

第 31 号 2019 年 3 月

愛知産業大学短期大学

目 次

外国人の子育て支援に関する愛知県の取り組み

川崎 直子..... 1

子どもの多様性を包摂する授業づくりに関する一考察

首藤 貴子..... 11

ボードゲームの活用について考える(3)—いくつかのボードゲームを題材に(1)—

高野 盛光..... 27

大統領就任演説における人称代名詞の使用—オバマとトランプの比較から—

寺澤 陽美..... 43

英語母語話者の抽象名詞の可算化の理解

西田 一弘..... 61

A Method to Improve Peer Assessment

SUMIE MATSUNO..... 69

強制わいせつ罪

横瀬 浩司..... 83

新しい紙版面技法の学習教材としての有効性に関する考察

山口 雅英..... 95

世阿弥の女物狂能の場面構成

三苫 佳子..... 115

東亜同文書院の山東旅行調査について

曲 曉燕..... 141

中国人留学生の日本人イメージについての一考察

趙 琳..... 159

2018年専任教員研究業績一覧..... 173

INDEX

A Study of the Approach of the Foreign Child Care Support in Aichi Prefecture	
<i>Naoko KAWASAKI</i>	1
A Study of the Lesson Structure Which Aims to Include the Diversity of Children	
<i>Takako SHUTO</i>	11
Educational Usage of German-style Board Games(3) On Some Board Games(1)	
<i>Morimitsu TAKANO</i>	27
The Usage of Personal Pronouns in the Inaugural Addresses - The Comparison between Obama and Trump -	
<i>Harumi TERASAWA</i>	43
The Understanding of the Countability of Abstract Nouns by Native Speakers of English	
<i>Kazuhiro NISHIDA</i>	61
A Method to Improve Peer Assessment	
<i>Sumie Matsuno</i>	69
Crime of Indecent Assault	
<i>Koji YOKOSE</i>	83
A Study on the Effectiveness of New Paper Printing Techniques as Learning Materials	
<i>Masahide YAMAGUCHI</i>	95
The Structure on the Script of Noh about Insane Woman - Namely ONNA-MONOGURUI-NOH made by ZEAMI.	
<i>Yoshiko MITOMA</i>	115
A Survey of Travel in Shandong by Toa Dobun Shoin College	
<i>Qu Xiaoyan</i>	141
A study on the Japanese image of Chinese Overseas students	
<i>ZHAO Lin</i>	159
RESEARCH ACHIEVEMENTS IN 2018	173

外国人の子育て支援に関する愛知県の取り組み

川崎 直子

愛知産業大学短期大学

A Study of the Approach of the Foreign Child Care Support in Aichi Prefecture

Naoko KAWASAKI

Aichi Sangyo University College

12-5, Harayama, Oka-cho, Okazaki-shi, Aichi, 444-0005, JAPAN

要旨

昨年度、在留外国人の数が過去最高となり、以前にも増して外国人と日本人がエンパワーしてコミュニティを構築していく必要性が出てきた。「多文化共生社会」のなかで子育て世代の外国人をどのように支援していくのか、外国人住民の数が全国第二位の愛知県は「子育てサロン」の設置を実施することになった。本稿は愛知県の子育て支援事業について考察するものである。

キーワード

外国人保護者、多文化子育て、子育てサークル、子育てサロン、子育て支援

1. はじめに

日本に永住する外国人は年々増加傾向を見せている。外国人人口の増加に伴って、外国人の出産、子育て、教育に関しては多くの課題を抱えているといえる。平成 20 年に各都道府県・政令指定都市・中核都市に対して調査をした結果では、外国人の子育て支援のガイドラインがあると回答したのは大阪市、東大阪市の 2 自治体だったと報告されている¹。

その後、愛知県では平成 28 年度から「子育て外国人の日本語習得モデル事業」を実施し、外国人保護者等に対して子どもの乳幼児期における言語習得に必要な

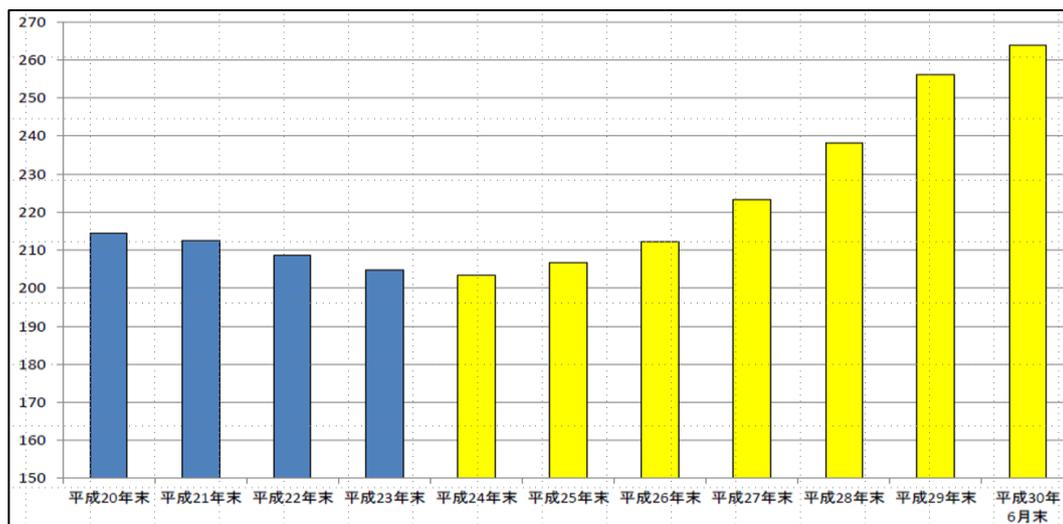
¹ 一般財団法人自治体国際化協会「ともに子どもを育てる」（平成 20 年度）

な事項を周知させるとともに、子どもの成長に従って保護者に必要となる日本語能力を向上させるきっかけを提供することを目的とした事業を展開してきている。本稿は、愛知県の多文化共生社会における外国人の子育て支援に関して述べるものである。

2. 在留外国人の現状

法務省入国管理局法務省の調査によると、平成30年6月末現在における在留外国人数は263万7,251人で、前年末に比べ7万5,403人（2.9%）増加した。平成20年9月のリーマンショックと平成23年3月11日の東日本大震災が起こった際には一時的に外国人が減少したが、今回の調査では過去最高の在留者数だったと報告している。男女別で見ると、女性が136万934人（構成比51.6%）、男性が127万6,317人（構成比48.4%）という構成であった。

図1 在留外国人数の推移（単位：万人）



出典：法務省入国管理局法務省「在留外国人統計（平成30年6月末現在）
確定値」

厚生労働省の調査では、平成30年度の全婚姻件数に占める夫婦の一方が外国人である夫婦の構成割合は平成25年以降横ばいを維持しており3.3%であると報告されている。妻が外国人（1万4,809人）の割合が、夫が外国人（6,167人）よりも2.4倍であった。

妻の国籍の1位は中国5,730人（全体の38.7%）、2位フィリピン3,070人（同20.7%）、3位韓国・朝鮮2,268人（同15.3%）、4位タイ938人（同6.3%）、

5位アメリカ199人（同1.3%）という結果であった。夫の国籍の1位は韓国・朝鮮1,566人（同25.4%）、2位アメリカ1,127人（同18.3%）、3位中国748人（同12.1%）、4位ブラジル344人（同5.6%）、5位イギリス235人（同3.8%）、その他の国が全体の3割であった。

夫妻の年齢差（夫－妻）をみると、妻の国籍がフィリピンでは、初婚・再婚ともに10歳以上の年齢差があるという結果となった。夫が日本人・妻が外国人の割合が高いのは、平成7年では東京都、千葉県、茨城県の順であったが、平成27年では愛知県、千葉県、東京都の順となった。

また、父母ともにあるいは父母どちらかが外国人を親に持つ新生児の割合が高い都道府県は1位東京、2位愛知県、3位群馬県であった。平成29年度の出産総数は946,065人で、そのうち外国籍の母親の出産総数が16,666人だったことから、日本の新生児1.8人に一人の母親が外国人であることがわかる（表1参照）。今後外国人の受け入れが拡大すれば、国際結婚の割合が高まる可能性があり、さらに保育、福祉、医療や教育分野での対応が課題となると思われる。

表1 平成29年度 日本における母親の国籍別出産数（単位：人）

国籍	出産数
中国	6,495
フィリピン	1,781
ブラジル	1,601
韓国・朝鮮	874
その他	5,915
総数	16,666

出典：厚生労働省「平成29年（2017）人口動態統計（確定数）の概況」

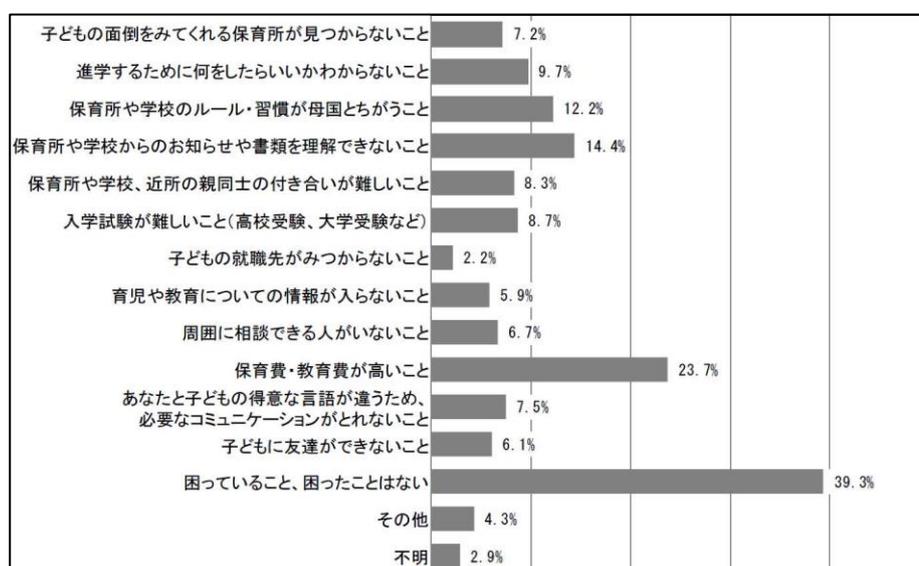
3. 外国人親子が抱える課題

愛知県では、平成28年度の外国人の出産数が2,068件で前年度と比較すると17.8%増加して過去最高となった。しかし、子育て世代の外国人は、日本語の壁から地域資源や行政サービスに関する情報へのアクセス方法がわからない、出身国と日本との子育て観の違いによる戸惑い、夫婦の出身国が違う場合共通の子育て観が持てない悩み、子どもに日本語と両親それぞれの母語をどのように獲得させていくかの悩み、コミュニティからの孤立などが積み重なり、孤独や不安を感じているだろうことが容易に想像できる。

愛知県県民文化庁社会活動推進課多文化共生推進室（以降、多文化共生推進室

と略す)は、平成28年に県内で外国人県民の多い上位16市に居住する満20歳以上の外国人県民8,000人を無作為に抽出してアンケート調査を実施した。「子どもについて」の項目では、18歳以下の子どもは「いない」が40.2%と最も高く、次いで「日本にいる」が38.8%、「日本以外の国にいる」が9.5%であった。子どもが日本以外の国にいる場合、将来的に呼び寄せで来日することも考えられる。表2は、18歳以下の子どもを持つ子育て中の外国人が子育てに関して困っていることの調査結果である。

表2 外国人県民が「子育てに関する困難」(複数回答)



出典：愛知県多文化共生推進室「平成28年度愛知県外国人県民アンケート調査の結果について 5. 子どもについて」より抜粋

上記の調査では、18歳以下の子どもがいると答えた回答者のうち39.3%の外国人県民が「困っていない」と回答しているが、自分が何に困っているのか、それ自体がわからないというケースも考えられる。特に、ことばが通じないと必要な情報にアクセスできないことから、彼、彼女らが公費の補助で受けられる乳幼児検診、助産師や保健師による訪問指導、予防接種の種類、接種時期、費用などに関してどのように情報を入手しているのか追跡調査をする必要がある。地域のコミュニティには、外国人住民全員の母語が話せて通訳できる人はいない。地域住民が「やさしい日本語」で外国人が必要とする情報を伝えるという手段が考えられる。

18歳以下の子どもに望む進路についての質問では、57.9%が「日本の大学・大

学院を卒業」と答えている。ここから、外国人は一時的な日本での滞在を考えているわけではなく、定住化・永住化して子育てを継続していくことを視野に入れていることがわかる。乳幼児期から学齢期を通して不安なく子育てが行えるように、子どものライフステージに合った支援が必要である。愛知県は「外国人県民が安心して暮らせる環境の整備」に係る平成30年度の主な取組として、「多文化子育てサロン」の設置促進を掲げた。

4. 『多文化子育てサークル実施マニュアル』から

前述のアンケート調査の結果を踏まえて、多文化共生推進室では平成29年度に外国人親子のみを対象とした「子育てサークル」を実施した。子育てサークルの取り組みをまとめたものが、平成30年に発行された『多文化子育てサークル実施マニュアル』である。「多文化子育てサークル」を受託した団体は、以下の六つの取組を念頭に置いて実施した²。

- ①親子のコミュニケーションを促進する取組
- ②親子同士をつなげる取組
- ③保護者への子育てに関する情報提供の取組
- ④子どもの「ことば」について考えるきっかけづくりの取組
- ⑤保護者の日本語能力を育成する取組
- ⑥外国人親子と地域をつなげる取組

「親子のコミュニケーション」について、『多文化子育てサークル実施マニュアル』（以降マニュアルと略す）には、「親が子どもに話しかけたりスキンシップなどのコミュニケーションをとる。保護者に対する子育てに必要な情報提供や日本語指導も行うが、教えられるばかりでは彼らの参加意欲はなかなか持続できない。彼らがまた参加したいと思える活動づくりという観点からもこうした親子が触れあい、楽しめる活動の実施」とある。本事業の受託団体のNPO法人みらいではベビーマッサージを実施し、NPO法人トルシーダではすごろくづくりや、言われた数の指をぱっと出したり、みかんの袋やお菓子を数える数を使ったりする遊びを実施した。

「親子同士をつなげる」は、「ことばの壁がある外国人にとって子育ての情報

² 多文化共生推進室『多文化子育てサークル実施マニュアル』pp.42-57から引用。

を得にくい。同じ境遇の保護者たちが知り合い、悩みを共有する関係づくりの場の提供」である。NPO 法人トルシーダでは母国のおやつづくりを、NPO 法人みらいではみんなで軽食づくりを行った。

「情報提供」については、「予防接種や幼児健診など母子保健に関する各種制度や保育所・幼稚園などの制度についても理解する必要がある。日本語にハンデを抱える外国人保護者が情報を得、理解することは容易ではない。各市町村が行っている健診や赤ちゃん訪問に対して、自分の子育てを批判されることを恐れて健診に行かなかつたり、訪問を断つたりする場合も多い。自分の得意な言語で情報を得られない分、得られる情報が少なかつたり、口コミで聞いた誤った情報を信じてしまつたりする場合があります状況は深刻である。認可保育所に通わせたいと思つていたのに申込時期を知らず、気づいたら手遅れになっていたケースがあつた」とマニュアルに記載されている。平成 29 年の多文化子育てサークルでは、受託団体は栄養士、看護師、保健師、小児科医、保育士などの専門家が通訳を配置して外国人保護者に対する講座を実施している。通訳者がいない言語の保護者には、やさしい日本語での対応を実施した。NPO 法人トルシーダでは子どものおやつについてのお話し会、NPO 法人みらいでは子どもの病気についてのお話し会を行い、「病気の時に使う日本語」のイラスト入り説明書を作成した。

「子どものことば」では、「ことばは自分のルーツを理解したりアイデンティティを確立するために必要。家でも日本語で話さないとい指導するケースがあるが保護者が不慣れな日本語で子どもに話しかけることにより結果的に子どもの言語の発達を阻害する場合もある。しっかり言語が身につけば子どもの生きる力となりバイリンガルとしての活躍も期待できる。二つ以上の言語が習得できる環境を大切に子育てをしよう」とする取組のもと、NPO 法人みらいでは子どものことばについてのお話し会で絵本の読み聞かせの重要性、保護者の得意なことばで話しかけることの大切さを説いた。

「保護者の日本語力向上」は、「国籍や地域によっては同じ出身国の仲間が見つからない場合がある。そんなとき日本語を話して日本人とコミュニケーションをとることができれば友人をつくりやすくなる」。子どもの成長に従って保護者に求められる日本語能力を育てる日本語教室を開催するうえでのポイントである。保護者の日本語力の向上を目指して、以下の四点に焦点を当てた。

1. 何ができるかリスト等、この日本語を身につけることで何ができるかという視点を取り入れる
2. 言葉だけではなく行動・体験型の活動を取り入れる

3. 子どもの学校生活について知るなど、子どもの成長にともなって相談にのれるような日本語能力を保護者にも身につけてもらう
4. それぞれの家庭の事情（言語・文化など）にも配慮する

「外国人親子と地域をつなげる」では、「地域には子育て支援センター、児童館、図書館など子育てに役立つ施設がたくさんある。外国人保護者は情報不足から存在は知っていてもことばの壁から利用することに抵抗を感じてしてしまう。図書カードの作り方がわからない。母国に図書館のない場合「図書館は本を買う場所ではなく借りる場所」という説明から必要な場合もある。多文化子育てサークルでは、外国人親子と地域のリソースをつなげる取組」とされている。地域コミュニティでは、外国人側だけでなく施設側も外国人の対応に慣れていない場合がある。多文化子育てサークルでの施設訪問は、施設側が地域に外国人が住んでいることを認識し、外国人に対応するコツをつかんでもらうという点においても意義がある。NPO 法人トルシーダでは「図書館へ行ってみよう」、NPO 法人みらいでは「地域の乳幼児親子教室へ行こう」を実施した。

愛知県では平成 29 年度は外国人親子のみを対象とした「子育てサークル」を実施したが、平成 30 年度は地域と外国人との交流を目指して、外国人と日本人も含めた（10 組のうち 8 組は外国人親子で構成）「子育てサロン」を実施した。

5. 支援者としての関わり方とまとめ

『子育てサークルマニュアル』は英語、ポルトガル語、フィリピン語、中国語版も作成されており、今後はより多くの自治体の参加が期待されている。子育て情報や行政サービスにアクセスしにくい外国人家庭を支援する場合、支援者にはいくつかの配慮が求められる。

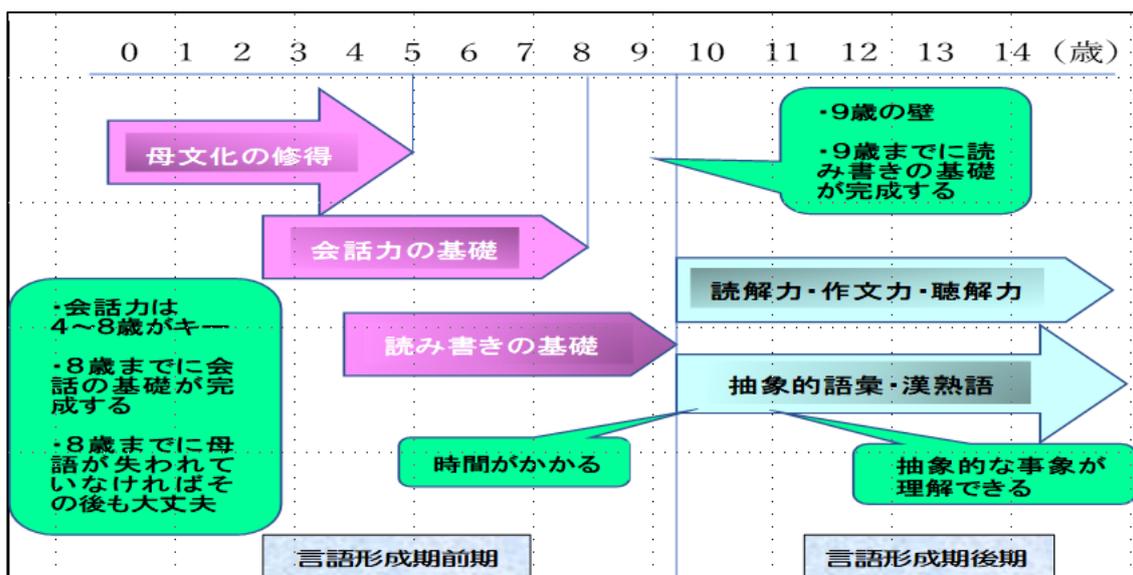
支援場面において、支援者の誰もが経験する保護者からの「わかりました」や「大丈夫です」という返答は大丈夫ではない場合が多い。そこで支援者は、保護者がどこまで理解しているのか、何がわかったのかの内容確認が必要である。

近年保護者の婚姻状況が複雑化してきており、複数回の離婚・再婚により家族全員の国籍が違う国際家族も誕生している。支援者が注意すべき点として、個々の家庭の複雑な事情は支援するうえである程度把握すべきだが、必要以上に深く詮索しないことが大切であろう。また、家庭言語が複数ある場合、親が得意で安心できことばで話すよう促すことが必要になる。複雑な家族関係により家庭内共通語が存在しない場合もあるが、その際、one parent・one language（言語を混在させずに保護者それぞれの母語を生かして養育すること）で話すことを

勧めたい。ひと昔前は、保護者に「家の中でも日本語で話すように」というアドバイスをする関係者もいたが、いまは母語保持や母文化修得の点でも母語の重要性を考慮すべきである。

中島（2018）が述べるように、会話力の育成は4歳から8歳までがキーとなり、積極的な手当てがなければ母語は5歳で消失してしまう。子どもは8歳までに会話の基礎が完成するため、それまでに母語が維持できていれば母語が失われることはない。保護者が自分の言語を使って「話しかけ、話し合い、読み聞かせ」できるよう自信を持ってもらうことが大切である。特にマイノリティ言語の場合、家庭でしか身につけることはできないため、母語の大切さを折りに触れ保護者にも理解してもらうようにしたい。子どもが多言語話者となれば、将来社会で活躍の場を広げるであろうことは自明の理である。

図2 子どもの年齢とことばの発達（言語形成）



出典：中島和子「親子の「ことば」と学校の「ことば」を考える」
2018年8月4日講演会資料 pp.5-6 を参考に作成

近年は、かつて「日本語指導が必要な子ども」だった世代の人が親になっているケースが増えている。日本で生まれ育った人であれば、日常的な日本語での「話す」や「聞く」はほぼ問題ないが、「読む」や「書く」に関して複雑な構文や漢字の出現頻度の高い文章は苦手な場合がある。また、母語がしっかり確立されていなければ、日本語も母語も年齢相当に発達していないダブルリミテッドの可能性もある。しかし、日常的な「話す」と「聞く」に困難を抱えない人は、

周囲から「日本語ペラペラだから大丈夫ですよ」と誤解されやすく、日本語がまったくわからない親よりもこうした世代の親のほうが孤立してしまうケースが見受けられる。予防接種や乳幼児健診のお便りも正確に読めなかったり、たとえ母語に翻訳されていてもダブルリミテッドの人は詳細が理解できなかったりする可能性がある。地域社会からの孤立を防ぐためにも、積極的に子育てサロンに参加してもらえるように働きかけることが重要である。

総務省が多文化共生社会のあり方について、「外国人は地域経済における貴重な労働力として、また地域社会の重要な構成員として役割は増していく」と述べているように、近い将来地域の人材となるべく子どもたちの多様性と可能性を生かす社会づくりの第一歩として、子育て世代の人と子どもを地域全体で支援していくことが望まれる。

〈参考文献〉

- 一般財団法人自治体国際化協会「ともに子どもを育てる」
<http://www.clair.or.jp/tabunka/portal/index.html> (2019年2月7日検索)
愛知県社会活動推進課多文化共生推進室「5. 子どもについて」「平成28年度
愛知県外国人県民アンケート調査の結果について」p.100
<https://www.pref.aichi.jp/soshiki/tabunka/h28gaikokuzinkenmin-chosa.html>
(2019年1月20日検索)
愛知県『「多文化子育てサークル」実施マニュアル』愛知県県民生活部社会活動
推進課多文化共生推進室，2018年3月刊行
社会福祉法人日本保育協会「保育の国際化に関する調査研究報告書」（平成20
年度），一般財団法人自治体国際化協会「ともに子どもを育てる」
愛知県社会活動推進課多文化共生推進室（2018年3月22日発表）『『あいち多
文化子育てブック～あいちで子育てする外国人のみなさまへ～』』を作成し
ました」<https://www.pref.aichi.jp/soshiki/tabunka/kosodate-book.html>
(2019年2月8日検索)
総務省「多文化共生事例集～多文化共生推進プランから10年共に拓く地域の未来
来」（2017年3月）総務省多文化共生事例集作成ワーキンググループ，p.10-11
法務省入国管理局法務省「在留外国人統計（平成30年6月末現在）確定値」（平
成30年12月6日公表）
http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyuukokukanri04_00076.Html
(2019年1月10日検索)

厚生労働省「平成 28 年度人口動態統計特殊報告「一婚姻に関する統計」の概況
一」

<https://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/jinkou/tokusyuu/konin16/dl/01.pdf>

(2018 年 12 月 20 日検索)

厚生労働省「平成 29 年 (2017) 人口動態統計 (確定数) の概況」(平成 30 年
9 月 7 日発表)

<https://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/jinkou/kakutei17/index.html>

(2019 年 1 月 10 日検索)

愛知県県民文化部社会活動推進課多文化共生推進室「愛知県の外国人の状況—
愛知県内の市町村における外国人住民数の状況 (平成 29 年 12 月末現在)」

<https://www.pref.aichi.jp/soshiki/tabunka/gaikokuzinjuminsu-h29-12>

川崎直子 (2018) 「就学前の外国につながるのある子どもの支援について」『「多
文化子育てサークル」実施マニュアル』愛知県県民生活部社会活動推進課多
文化共生推進室, 愛知県, pp.2-9

中島和子「親子の「ことば」と学校の「ことば」を考える」公益財団法人豊田市
国際交流協会主催講演会資料, 2018 年 8 月 4 日開催

子どもの多様性を包摂する授業づくりに関する一考察

首藤 貴子

愛知産業大学短期大学

A Study of the Lesson Structure Which Aims to Include the Diversity of Children

Takako SHUTO

Aichi Sangyo University College

12-5, Harayama, Oka-cho, Okazaki-shi, Aichi, 444-0005 JAPAN

要旨

本稿では、「向山型指導」で知られる TOSS における「特別支援教育」の授業づくりの一端を示し、批判的検討を加えることで、これからの多様性を包摂する授業づくりについて考察した。まず、TOSS の前身である「教育技術の法則化運動」をめぐる論争から TOSS の本質的な問題点を確認した上で、現在の TOSS における「特別支援教育」とはどのような概念なのか、またどのような授業が想定されているのか、さらにその授業が子どもの多様性を包摂するものなのかを検討した。その結果、TOSS における「特別支援教育」の授業づくりは、多様な学び方をする少数派の子どもを学びの集団から排除する危うさを抱えていることを明らかにした。

キーワード

授業づくり, インクルーシブ教育, TOSS, 教育技術

1. 問題の所在

1994年に採択されたサマランカ声明において、学校は「すべての子どもたち」を対象とすべきと宣言された。それは「障害児や英才児、ストリート・チルドレンや労働している子どもたち、人里離れた地域の子どもたちや遊牧民の子どもたち、言語的・民族的・文化的マイノリティの子どもたち、他の恵まれていないもしくは辺境で生活している子どもたち」も含まれる。ただ被教育者として学校という場に受け入れればよいということではない。子ども一人ひとりの「特別な教育的ニーズ (Special educational needs)」に手当てをしながらその多様性を認める学校システムへの改革を求めているのである。それは同時に、多数派の子どもたちにむけて準備されてきた従来の画一的な教育内容・方法を見直し、排除されがちな子どもを含めた目の前にいる子どもたちとのかかわりの中で教師自らが創造する学びへと再構築することも要請している。こうした多様な子どもたちを包摂しようとするインクルーシブ教育への試みは、すべての子どもたちの学びを豊かにしていく可能性をもつ。

その試みの一つとして、わが国では、近年、ユニバーサルデザイン (UD) をめざした授業づくりが注目される。日本授業 UD 学会の小貫によれば、学校教育の中の UD は、「発達障害のある子だけでなく、すべての子にとって参加しやすい学校、わかりやすい授業」であると説明され、学習環境の改善方法とともに、授業を UD 化するための視点などが提案されている [小貫・桂 2014 : 155]。

だが授業の UD 化については、多様性を真に包摂する授業にはなりえないのではないかとの批判がある。たとえば赤木は、「子どもたちの違いを尊重し、その違いをつなげて授業を創造する視点が欠落している」とし、日本の UD 授業は「同質性」を教室で強調する役割を果たしていると指摘する [赤木 2017 : 77]。また原田は、日本授業 UD 学会の桂が提唱する国語科の授業づくりの検討をとおして、そこで重要視されている授業の「焦点化」「視覚化」「共有化」は従来の授業研究で語られてきた範囲のものにすぎず、桂の実践にみられる子ども観が「多様な時間軸と空間軸を生きる子どもたちを排除する」可能性があることを指摘している [原田 2018 : 58]。川俣も、UD 化は学ぶ方法や環境を単純化しそれを徹底するという共通点があり、「子どもの学ぶ方法や学ぶ環境を限定的にデザインすることにより、そのデザイン以外の方法を必要としている子どもを、結果として学習コミュニティから排除してしまっているのではないか」と問いかける [川俣 2018 : 73]。さらに湯浅は、UD 化の導入を子ども集団が合意したかという共同の論理に目を向けるべきで、UD 化は「通常の学習レベルについていけるように差

異を平均化する発想に陥りやすい」という [湯浅 2018 : 41]。いずれの指摘も、多様性の包摂を目的とした授業の UD 化が、皮肉にも、そこから排除される子どもを生むことにつながりかねない、と危惧しているのである。

一方、UD 化とは異なる流れから、「特別支援教育」の下での通常学級における授業づくりを提唱している民間教育団体がある。小学校教師であった向山洋一を中心に活動する TOSS (Teacher's Organization of Skill Sharing) である。とくに注目すべきは、2000 年頃から、「特別支援教育」に関する情報発信の割合が増えていることである。2002 年には雑誌『教室の障害児：グレーゾーンの子どもたち』が創刊され、2005 年以降は『特別支援教育教え方教室』、2015 年以降は『TOSS 特別支援教育』に引き継がれ、現在も刊行されている。向山の指導法に対しては、後述するようにその理念や実践についてたびたび批判されてきたものの、現在でも出版物や教材・教具、また WEB 上で情報を発信しつづけており、学校現場の教師を中心に一定の支持を集めている¹。本稿であらためて向山の主張に着目するのは、現場の教育実践に少なからず影響を与えていると推察されるからである。

よって本稿では、TOSS における「特別支援教育」の授業づくりの一端を示し、批判的検討を加えることで、これからの多様性を包摂する授業づくりについて考察したい。そこでまず、TOSS の前身である「教育技術の法則化運動」をめぐる論争から、TOSS の本質的な問題点を確認する。次に、現在の TOSS における「特別支援教育」とはどのような概念なのか、またどのような授業が想定されているのか、さらにその授業が子どもの多様性を包摂するものなのかを検討する。最後に、本稿での議論をふまえ、これからの授業改善に向けて何が求められるのか、そのための条件は何かといった課題を確認したい。

なお、TOSS については、ファシズム性や非科学性といった組織の問題が指摘されているが [畠中 1989 : 221-279] [菊池 2007 : 189-191]、本稿では「特別支援教育」に関する TOSS の主張を、主に向山の著書をとおして検討することを作業課題とする。

また、向山の著作は膨大でありすべてを網羅することはできない。よって、本稿の目的から、以下の 5 冊に検討の対象を絞った。まず、向山洋一全集から「特

¹ 行政とのかかわりもち、文部科学省「総合的な教師力向上のための調査研究事業」(2016 年度)や独立行政法人教職員支援機構「教員の資質向上のための研修プログラム開発事業」(2016 年度)といった事業に、特定非営利活動法人 TOSS として参画している。

別支援教育」をタイトルに掲げている 2 冊『81 向山が切り拓く特別支援教育』
『100 ノーベル賞級？特別支援教育の実践提案』、さらに向山自身が新卒教師
に薦めるといふ 3 冊『教育技術入門』『授業の腕をあげる法則』『子供を動かす法
則』である [向山 2009 : 198]。また実際の授業づくりについては、TOSS の「特
別支援教育」をリードする小学校教師の小野隆行の授業記録のほか、TOSS の「特
別支援教育」に関する雑誌等を参照した。

2. TOSS の本質的な問題点——「教育技術の法則化」批判より

TOSS は、1980 年代前半、向山洋一を中心に発足した「教育技術の法則化運動」
を前身とする研究団体である。TOSS の関連ウェブサイトによれば、「授業・教育
にすぐに役立つ教育技術・指導法を開発し、集め、互いに追試（発表された実践
論文などに基づいてその実践や実験・分析を第三者が行うこと）し、検討しあつ
て自らの授業技術を高め、そのような技術や方法を全国の教師の共有財産にし
ようと努める教師の研究団体」とされる²。

TOSS に対する批判は、発足当初の「法則化運動」時代から展開されている。
批判の一つは、あるべき教育やめざす子ども像といった教育理念を問わないま
ま、「教育技術」のみを取り出して「法則」にしようとする点である。向山の著
書『子供を動かす法則と応用』（1984 年）、その「法則」のみを抽出した新書版
『子供を動かす法則』（1987 年）から、教師が「校庭の石拾い」を子どもにやら
せる場面をとりあげ、その「法則」の一例を見てみよう。

良くない教師は、「これから校庭の石を拾います。ごみなんかもあったら拾っ
て、ごみ箱へ持って行ってください。もぐり込んでいる石はそのままでいいです。
ガラスなどを拾う時にはよく注意して、ケガをしないようにしましょう。拾った
石はバケツに入れます。バケツは玄関のところにあるから誰かがとりにいつて
ください。そうね、田中君と吉田君にバケツ係をしてもらいましょう。終わった
後は、手をよく洗います。」という話し方だという。これでは、子どもたちもお
しゃべりをはじめて当然であり、その責任は教師にあるという。一方、良い教師
は、「これから校庭の石を拾います。石はこのバケツに入れます」「一人が 30 拾
います」「5 分間だけ拾います。5 分間たったら笛をふきます」「終わったら、今
の場所に集まってすわって待ってます」と先に伝えてから、質問を受け、このや
りとりを 2、3 分で終える。石拾いが終わったら、授業で普段目立たない子ども

² 「TOSS について」 <https://www.tiotoss.jp/abouts/>（閲覧：2019.2.12）

をほめるという。

そこで提唱されたのが、以下の「子供を動かす法則」と「5つの補則」である
[向山 1987 : 15-22]。

子供を動かす法則

最後の行動まで示してから、子供を動かせ。

5つの補則

- (1) 何をするのか端的に説明する。
- (2) どれだけやるのか具体的に示せ。
- (3) 終わったら何をするのか指示せよ。
- (4) 質問は一通り説明してから受ける。
- (5) 個別の場面をとりあげてほめよ。

このような向山の「法則」の提唱に対しては各方面から猛烈な批判があった。各教科の教材研究や授業展開に対する批判のほか、「法則化運動」の「教育理念」を問う本質的な批判も展開されていた。

たとえば文芸教育研究協議会の山中幸三郎は、「子供を動かす法則」から「動かす人間と動かされる人間がくっきりと浮かび上がってくる」と批判する。行動の目的、すなわち「何のために集合するのか」「何のために石を拾うのか」を考えさせることなく、「ただ、教師の、いや、権威ある一人の人間の明確な指示によって、そのとおりに動く人間を育てるだけ」であり、このような法則が、個人の尊厳より利益を優先しようとする企業の論理と一致することも指摘している [山中 1989 : 198-202]。

このように、「法則化運動」によって生み出される教育が、結果として、子どもの主体性を無視した教育となり、またその教育によって、権力に追随するような復古的な人間、ひいては企業にとって都合の良い人間を生み出されることにつながるという指摘は、向山の教育理念を根本から問い直す批判であった。

だが向山はその後、どのような子どもを育てようとするのかといった教育理念を正面から語ることなく組織化を進めてきた³。この問題は、現在の TOSS において、「特別支援教育」を考えるうえで、より重い問題としてあらわれている

³ 向山は、「法則化運動は思想・信条を問わない。『授業の事実』だけを問題にする。『授業の事実』だけで語ろうとする」と述べている（『現代教育科学』1987年7月号、明治図書出版、115頁）。

のではないか。次章、具体的にみていきたい。

3. TOSS における「特別支援教育」

3.1. 向山の「特別支援教育」概念

向山は 2000 年前後から医師と連携し、通常学級にいる発達障害のある子どもたちを意識した発言が増えはじめる。「普通学級には、障害を持った子がたくさん在籍して」おり、「障害児」とは「『何らかの手だて』をとらないと、学級ですごしていけない子」ととらえている [向山 2006 : 45]。「障害を正しく理解し、将来自立できる学力を保障する」ことは教師の責任であることを強調し [向山 2012 : 49]、そのための「向山型指導法」を提唱していく。

教師は、発達障害の子どもをどう理解すべきか。たとえば ADHD の子どもについては、「能力はあるのに、ある種の障害を持った子だ。特に『注意欠陥』が大切だ。『不注意な子』をとらえる教師が山ほどいる。とんでもない間違いだ」と教師を戒め、「能力があるのに『ひどい教え方』を強いられるため、子どもは教師に反発する」ようになり、二次障害として「反抗挑戦性障害」を生じている、という [向山 2006 : 27-29]。つまり、教室の中の「障害児」は、教師の誤った指導法のせいで荒れている、という理解である。

子どもの「問題行動」の要因を教師の指導法のみを求めるのは無理があるが、教師の指導のあり方によっては子どもが苦しむという指摘は重要で、教師に子どもの困り感とその背景についての気づきを促す可能性がある。

その一方で、向山のいう「障害児」とは、「能力があるのに」できない子どもである。具体的には、ASD（自閉スペクトラム症）や LD（学習症）、ADHD（注意欠陥・多動症）の子どもが想定されており、知的障害の重い子どもは含まれない。

たとえば次のような発言がある。特別支援学級に在籍する「自閉症」（知的障害併存）の子どもが交流学習として通常学級にいるときの対処法について、「こういう子がクラスにいることはすばらしいことです。何よりも他の子にとっていいですよ。きっと他の子はこの子からたくさんを学びます。この子にやさしく接していることが何よりだと思います」と答えた上で、まずは「教師のしごとなのか、お医者さんのしごとなのか」を見極めることだという [向山 2012 : 153]。

こうしてみると、向山のいう「特別支援教育」の実践とは、いわゆる発達障害の子どもがいる通常学級（主に小学校）における指導のことであり、きわめて限定された意味で使われることがわかる。周知のとおり、特別支援教育は、「こ

れまでの特殊教育の対象の障害だけでなく、知的な遅れのない発達障害も含めて、特別な支援を必要とする幼児児童生徒が在籍する全ての学校において実施されるもの」であり、「障害の有無やその他の個々の違いを認識しつつ様々な人々が生き生きと活躍できる共生社会の形成の基礎となるもの」（文部科学省「特別支援教育の推進について（通知）」2007年4月1日）と説明される。だが、向山が言及する教育の対象には、特別支援学校・学級に在籍する知的障害の重い子どもや言語的マイノリティといった子どもも見当たらないのである。ちなみに、検討した向山の著書の中に、「インクルーシブ教育」という言葉は使われていない。

向山の独自の「特別支援教育」概念は、障害のある子どもの中でも「能力がある」子どものみ教育の対象とする能力程度主義の立場である。そのもとでの「教育技術」は、多様性を包摂することを志向した「技術」なのではなく、「向山型指導」についてこられる子どものための「技術」になるのは必然であろう。

以下、TOSSの著書から、「特別支援教育」における「技術」の例をみてみよう。

3.2. TOSSの「特別支援教育」における「教育技術」

●教育技術①：「一時に一事」の原則

たとえばADHDの子どもの特質について、向山は「作業記録（ワーキングメモリー）」の概念を使って次のように説明する。「人間は、行動するとき5つも10もの行動が脳にプログラミングされる。『教室に入って』『算数の教科書を出し』『28ページを開いて』『ノートに日付を書いて』『先生を待つ』というようにだ。この例では、5つの作業予定が入っている。これを脳は記憶している。つまり作業記憶（ワーキングメモリーという）によって行動するのだ。この作業記憶が一つしか入らない子が、ADHDなのである。大切なのは『能力があるのに』ワーキングメモリーのキャパが少ないということだ」[向山2006：27-28]。

だから、発達障害のある子どもに指示を出す原則は、「一時に一事」がよいという。向山のこの原則は、小学校教師の小野隆行の実践の中で「追試」される。その有効性について、小野は、「やってみると、確かにその通りだった。少しでもこちらの指示や説明がくどくどとしたものになると、南君（ADHD診断一引用者）は机に突っ伏した。逆に、言葉を削って、端的な指示を小刻みに出していくと、南君は驚くほど集中した」として、この原則が発達障害の子どもの指導方法として適していることを確認する。さらに、「まず変わるべきなのは、子供ではなくて私だったのだ」と「我流」の指導を猛省し、その後は「向山型指導」によ

って「南君」は生き生きと学校生活を送る [小野 2015 : 14-15]。このストーリーの中で、「一時に一事」の原則が、発達障害のある子どものいる学級における確実な「指導技術」として共有されていく。

だがこのような指導法は、向山にとって、特段新しいスキルでもない。「一時に一事」という指示の原則は、『授業の腕をあげる法則』（1985）に既に掲載されている。つまり、発達障害支援に有効というのは「後付け」であって、かつて提唱した「一時に一事」の原則が発達障害のある子どもに有効だった、という論理展開が正しい。また、これらの指導法の正当性の根拠として、現場教師の実践での「実証」に加えて、医師らからの「賞賛」の言葉を取りあげ、「科学的根拠」のある指導法であることを強調している。

●教育技術②：エラーレスラーニング

TOSS における算数の授業の基本スタンスは、「解法の習得」「活用能力」を重視し、計算等の「練習問題」をしっかりと授業内で扱う、教科書を使った授業である。教科書を使えば、子どもに「失敗」経験をさせないための「エラーレス」の指導ができるからだという [向山 2012 : 37]。

具体的にはどういった授業であろうか。小野の授業記録によれば、「向山型算数」では、問題を間違えることはやり直せばいいので構わない、すなわち、問題を間違えることは失敗ではないということが組み込まれ、学習そのものが「エラーレスラーニング」になっているという [小野 2015 : 101]。

小野は、計算の答え合わせをしている授業の一場面を、次のように描写している。

教師は「間違えたら『直しなさい』。わからない問題は、『写しなさい』。写すのも大事なお勉強です。いちばんいけないのは、ノートに何も書かないことです」と伝え、「写すことの良さ」と「何もしないことがいけない」という価値づけをする。

さらに、間違えた問題をやり直す「向山式チェックシステム」によって、発達障害のある子どもがキレることを防ぐという。たとえば、板書された答えに対して、「3人の中で、1人だけ間違った書き方があります。これがわかる人が、算数がよくできるようになる人なのです。」と声がけする。すると、間違えた子どもが「ぼくです」と力強く答え、教師がそれに対し「そうです！」と力強く答える。さらに全体に対して「自分のノートを見てごらんください。間違えて書いている人はいませんか」といい、子どもたちに直させる。その後、「あった人？（子どもが手をあげる）はい、立派です。間違っていたけど、ちゃんと直せた人？（手

をあげる) はい、こういう人が勉強できるようになっていく。…こういう間違いがあると、とっても良い勉強になりますね」というやりとりである。これを続けるうちに、間違えることにこだわりのあった子どもも気にしなくなり、エラーレスラーニングを強化することになるという [小野 2015 : 101-106]。

授業のほんの一場面ではあるが、学級全体の子どものやりとりによって、発達障害のある子どもがパニックを起こさず、教師も穏やかに授業をすすめているという点では評価できる実践であろう。子どもの自尊心を傷つけないための指導上の配慮がみられ、排除されがちな子どもが学習集団の中で活躍の場を与えられることははじめの一步として重要であると考えられる。

だが、この実践において、教師はその権力によってその子どもの感情や行動を制御していることを自覚しているのだろうか。教室の中の絶対的な権力者として位置づく教師から「間違えることは良いことだ」という価値を教えられ、その権力を基盤とする価値観によって守られているに過ぎない。それによって、この子は学級の中ではキレずに学校生活を送れるかもしれない。だが、現実には「失敗」のない人生は存在しないのだから、「失敗」をしない／させないことは、子どもの育ちにとっても教師の指導性にとっても最終目標にはなりえない。また、「失敗」に苦しまなくてもよいということは、反面、「失敗」と向き合う力をつける機会を失っていることにもなる。

「エラーレス」によって子どものパニックを抑えようとする発想は、教師にとって「役に立つ」一方で、どのような子どもに育ててほしいかといった「教育理念」がなければ、その場の子どもの行動を制御する手段でしかなくなる。教育の役割は、パニックを抑えた次の段階にあるのではないだろうか⁴。

●教育技術③：合理的配慮

合理的配慮は、障害者差別解消法の規定によれば、障害のある人から、行政機関等に社会的障壁を取り除くために何らかの対応を必要としているとの意思が伝えられたときに、負担が重すぎない範囲で対応すること（事業者においては、

⁴ なお、エラーレスラーニングとは、医学系学会誌を参照すると、「いったん間違えると誤反応が残り、修正が難しいという記憶障害者の特性から、新しいことを記憶する場合には誤反応を避け、最初から正反応を導く方法」であり、新たな学習が困難な状態の記憶障害のある人がその人にとって重要で必要なことに限定して学習する際の一つの方法として紹介されている（綿森淑子・本田留美「記憶障害のリハビリテーション：その具体的方法」『リハビリテーション医学』2005年）。

対応に努めること)が求められるものである。障害のある人それぞれ、社会参加のために必要な配慮は異なっており、その一人一人に目を向けることを前提としている。

だが、TOSS の出版物においては、個人への対応ではなく、集団全体に向けた対応を「合理的配慮」に含めて語られることが少なくない。たとえば、向山を筆頭とする TOSS 中央事務局・青年事務局編『教室ツーウェイ NEXT』(2017 年 4 号)では、特集として「“合理的配慮”ある年間プラン&教室レイアウト 63 例」を組んでいる。ADHD の子どもに対して「座席を前にする」、給食に強い不安を感じる子どもに対して「担任と仲のいい子の間で食べる」等の個別対応と並んで、「集中させるための黒板の使い方」や「机の整頓のための床の印の工夫」など授業や教室環境の整備の工夫について紹介されている。巻頭には「子どもたちが学校で学びやすくなるための工夫＝『合理的配慮』」とあることから、個別対応と集団全体に対する対応との区別は意識されていない。TOSS における「合理的配慮」は、授業と教室環境の UD 化を含めるものとして理解されていることがわかる。

先述のとおり、UD 化によって教室が同質的な空間となり、多様な学び方をする子どもを排除することが危惧されていた。実際、TOSS の小野の実践には、「学校が疲れる、嫌だという子」に対し積極的に休む日をつくることが推奨されている [小野 2015: 76-83]。子どもに休むことをすすめるという「支援」の前に、教室の同質性を見直すことが教師には求められる。

3.3. 小括

近年の TOSS における「特別支援教育」における授業づくりの一端を、向山の主張と小野の実践を中心に概観した。ここでは、多様な子どもの差異を認めたまま包摂するような新たな方法を提唱しているわけではなかった。従来からの画一的な「向山型指導法」の授業づくりを、あらたに「発見」された通常学級にいる発達障害のある子どもに焦点化して取り上げ、「医学」的なことばで説明し直す。一見、その有効性がより増したように見えるが、その内実には変わりはない。強固な「向山型指導」のもと、その指導が展開される教室に適応できない子どもは「支援」の名のもとに排除する。教師は、教室の権力者として位置づいており、子どもの行動をコントロールする。子どもとの応答的な関係はみられない。この教室で教師が目の前の子どもたちに向けるまなざしは、一人ひとり異なる育ちを受け入れるためのものではない。

教師は「子どもの事実」を見ることが重要だと、向山はいう。この「子どもの事実」とは何なのか。

4. TOSSの教師に求められる子どもへのまなざし

4.1. 「子どもの事実」とは何か

藤井は、「よい教育とはなにか」を追究したガート・ビーズを引きつつ、規範化＝スタンダード化する教育のなかで、最初に失われるのは顔＝表情であり、「自分の教育理念をもつことを許されない教師は、固有の顔を子どもに向けることはないし、それぞれの子どもの顔を固有なものとして読みとることもない」という〔藤井 2017：62-63〕。「我流」を捨て「向山型指導」を実践するとき、教師は子どもの顔に目を向けることはできるだろうか。

向山は、「教育理念」は語らずとも、教師は「子どもの事実」を見ることが重要だと繰り返し、次のように語る。「教育行為に対する私たちの評価の基準は、あくまで子どもの事実である。何も、大それたことでなくていい。例えば次の三つである。『一人残らず、全員が授業に参加しているか』『参加していない子は、なぜ参加しないのか』『参加させるために、どのような手立てをとってきたのか』こうした一つ一つの子どもの事実への対応こそが、教師の仕事だ」〔向山 2006：17〕。つまり、向山の見ている「子どもの事実」とは、学校の中の子ども、とくに授業中の子ども集団であり、その視点の一つは全員が授業に参加しているかどうかにある。その時、一人ひとりの子どもの顔＝表情は問われない。

向山はある教師の記録を読んで、『『子どもの目が輝いていた』だの、『私たちはがんばりました』だの、愚にもつかない言葉が並んでいた。『子どもの事実』は、どこにもなかったのである」〔向山 2006：111〕と述べている。向山のいう「子どもの事実」に子どもの目の輝きは含まれないのである。

子どもたちは学校だけでなく家庭や地域社会の中で育ち、そしてその子をとりにまく様々な関係性の中に生きている。一人の子どもを理解しようとするとき、教師の視点は、そのような時間軸と空間軸のひろがりを行き来する。向山自ら「学校教育が預かるのは、学校の中で起こっている現象」〔向山 2012：172〕と述べるとおり、向山のいう「子どもの事実」は、権力者としての教師の前で見せる姿に限られよう。

なぜこのように限定的な「子どもの事実」にこだわるのか。それは子どもの問題行動の原因について語る、次の文章から読み取れる。『『家庭に問題がある』という教師の言葉が腹立たしかったし、『社会に問題がある』という教師の言葉に

いらだたしさを感じた。私は今でも、この腹立ちの多くは正当であるし、私たちの努力もそれなりに正しかったと思っている」[向山 2006: 139-140]。つまり「信念」や「思想・信条」をもたないと公言する向山にとって、家庭や社会のせいにすることはできない、教師自らが子どもの行動の責任を引き受けるべき、との認識であろう。だから、その場その時の「子どもの事実」がすべて、となるのである。

教師の「覚悟」としては共感するが、これでは声すらあげられない少数派の子どもたちを見つけることは難しいだろう。

4.2. 発達障害のある子どもの「確定的な事実」

一方、障害のある子どもについては、「子どもの事実」の範囲が異なる。向山は「軽度知的障害に相当する子なのか、相当しないのか、これは全く方向が違」うから、教師が「子どもの確定的な事実」をつかまなければならないという。「この子は産まれてくるときに、正常分娩だったのですか。そうではなかったのですか。高熱を出したことがあるのですか、ないのですか。親御さんがそのことについて、おかしいな、他の子と違うなと思ったことがあるのですか、ないのですか。それはどのような事実なのですか。これまでの1年から4年までの学級担任が、他の子と違うと、思ったことがあるのかないのか、それはどのような事例なのか」[向山 2012: 156]。向山は、家庭訪問をした際に赤ちゃんの頃のアルバムを見せてもらいながら、このようなことを話題にするという。

きわめて狭い「子どもの事実」を見ていた向山であるが、発達障害のある子どもたちを「発見」し、この子どもたちの成育歴という育ちの時間軸に意識が向けられるようになっていったと考えられる。

だが、発達障害は「スペクトラム」として、つまり「連続体」としてとらえることが近年広がりつつある中で、学校の教師が、障害の有無にこだわる必要はあるのだろうか。その子どもの指導・支援は、障害の有無に関わらず、結局のところ、目の前の子どもの実態からしか創造できない。子ども集団に障害の有無という境界線を引くことの危うさも考慮されなければならない。

5. 多様性を包摂する授業づくりに向けて

向山を中心とする TOSS の「特別支援教育」観とその下での授業場面、そしてその背景にある子ども観を概観してきた。

近年のインクルーシブ教育の流れの中で登場した、TOSS の「特別支援教育」

における通常学級での授業づくりは、基本的に「法則化運動」時代から批判されてきた「向山型指導」に多様な学びをする子どもたちを適応させようとするものであった。各教科の授業づくりにおいては「何をどのように教えるか」という教材研究が求められるが、「特別支援教育」という括りでは、教材研究よりも、「どのように子どもを動かすか」という、子どもをコントロールする「技量」に重点化されることが危惧される。だからこそ、「教育理念」を今あらためて問うことが求められる。

だが、子どもをコントロールする「技法」といった理念なき教育技術が、一定の現場教師から支持され続けている、この事実の方がむしろ重要である。赤木 [2017: 79] や原田 [2018: 59] が指摘するように、授業改善はその枠を超えた議論が必要である。つまり、授業づくりの背後にあって教師を規定するさまざまな要因の検証である。

たとえば、まじめな教師ほど直面する困難を乗り越えるために、あるいはより良い授業をするために日々学び続けている。「先生の授業は分かりやすいですか」といった授業の応答性を無視したアンケートがプレッシャーになるかもしれない。多忙な教師が安易な「技法」に出会えば、「これなら自分にもできるかもしれない」という「希望」を見いだすのは自然なことであろう。教師が一人で困難を抱え込むことのない環境——たとえば子どもをコントロールする必要のない教育環境、子どもたちの日常や授業実践の内容についての話題が飛び交う人間関係、多様な価値観に触れられる研究組織など——が必要であるし、その前提として時間的ゆとりを生み出せる条件整備を進めることが急務である。

引用・参考文献

- 赤木和重 (2017) 「ユニバーサルデザインの授業づくり再考」教育科学研究会編『教育』853号, かもがわ出版
- 藤井啓之 (2017) 「PDCA から PDSA へ: 教師にも子どもにも表情ある教育を」教育科学研究会編『教育』853号, かもがわ出版
- 原田大介 (2018) 「国語科教育における『授業のユニバーサルデザイン』の検討: 多様性を包摂する授業の構築に向けて」日本臨床教育学会編『臨床教育学研究』第6巻
- 畠中正奇 (1989) 「向山 = 『法則』化運動のたどる危険な道」西郷竹彦編『続・法則化批判』黎明書房

- 平山諭監修，河田孝文・大貝優希編（2008）『“特別支援の基本スキル”がなければ学級担任は出来ない！』明治図書出版
- 川俣智路（2018）「教えるためのユニバーサルデザインから学びのユニバーサルデザインへ：同質性を強調する『授業』から多様性を認める『学び』へ」日本臨床教育学会編『臨床教育学研究』第6巻
- 菊池誠（2007）「『水からの伝言』が教えてくれないもの」『論座』2007年2月号，朝日新聞社
- 小貫悟・桂聖（2014）『授業のユニバーサルデザイン入門：どの子も楽しく「わかる・できる」授業のつくり方』東洋館出版
- 教育実践研究会（1990）『〈子ども不在〉の教育論批判：「法則化運動」を撃つ！』大和書房
- 向山洋一（1985）『授業の腕をあげる法則』明治図書出版
- （1987）『子供を動かす法則』明治図書出版
- （2006）『教え方のプロ・向山洋一全集 81 向山が切り拓く特別支援教育』明治図書出版
- （2009）『新訂 教育技術入門』明治図書出版
- （2012）『教え方のプロ・向山洋一全集 100 ノーベル賞級？特別支援教育の実践提案』明治図書出版
- 向山洋一・渡辺喜男・師尾喜代子（2011）「『教育技術法則化論争』から何を学ぶか」『現代教育科学』662号、明治図書出版
- 小野隆行（2015）『トラブルをドラマに変えてゆく教師の仕事術 発達障害の子がいるから素晴らしいクラスができる！』学芸みらい社
- 西郷竹彦（1989a）『法則化批判：文芸教育の立場から』黎明書房
- 西郷竹彦編（1989b）『続・法則化批判』黎明書房
- 清水貞夫編（1997）『障害児教育における授業改善の技法』学苑社
- TOSS 中央事務局（向山洋一・谷和樹・長谷川博之・桜木泰自）・TOSS 青年事務局（戸村隆之・久野歩・西尾豊・橋本信介）編（2017）『教室ツーウェイ NEXT』4号，学芸みらい社
- 山中幸三郎（1989）「理念なき実践の非教育性」西郷竹彦編『続・法則化批判』黎明書房
- 吉本均（2006）『授業の教育力を生かす吉本均著作選集 4 授業の演出と指導案づくり』明治図書
- 湯浅泰正（2011）「通常学校の改革と授業づくり」障害者問題研究編集委員会編

『障害者問題研究』39巻1号
——— (2018)「インクルーシブ教育と集団づくり」全国生活指導研究協議会
編集部『生活指導』8・9月号, 高文研

の、ボードゲームという遊びそのものの持つ可能性などが含まれている。加えて一方的ともいえる圧力で教育現場を圧迫し続ける市場原理に抗するささやかな反抗をも託している。

2018年度から高野が担当することになった「専門ゼミナールA」は「事前・事後指導」、「教職実践演習」その他教職専門科目、「コンピュータ実習Ⅱ/B」とそれらの課題意識あるいは問題意識を共有する科目である。

西村裕は次のように書いている。

ゲームは学習の道具ではない。歴史ゲームは実際のゲームについてあまり教えてくれないし、農業のゲームは実際の農業とあまり関係がない。ナショナルエコノミーは国民経済を扱っているが、ここには不景気も失業も環境破壊も中身の無い投資が引き起こすバブルもそれに続く金融危機も存在しない。あくまでこれは現実の一側面を切り取っただけのモデル化された世界なのだ。

とは言え何かを学ぶことはとても素晴らしい。このゲームと実際の経済学が交差する点はどこか見てみるのも悪くないだろう。[西村 2015:27]

ボードゲームを教育現場で活用することを構想しているものにとっては厳しい文言が並んでいるが「あくまでこれは現実の一側面を切り取っただけのモデル化された世界なのだ」は決して忘れていい言葉ではない。ボードゲームが現出させる世界は現実世界と等価ではない。一方、教育現場で子どもたちが学ぶ世界も現実世界と等価ではないのだ。教育現場には諏訪哲二が言う「建前」[諏訪 2012]が必要なのである。現実の一側面を切り取っただけのモデル化された世界がどのような理(ことわり)＝メカニクスを用いて現実世界の一側面をモデル化したかを分析、考察し、ゲーム制作とは逆に、ゲームを支えている基本構造を認識することを通してモデル化に用いられたメカニクス＝理を抽出し、他のゲームのそれと比較考量することによって思考法を鍛えていくことは「主体的で深い学び」を達成するひとつの手段となりうる可能性を持っている。

ゲームの根幹をなすシステムのことをメカニクスと呼ぶ。高野(2018)では次のように指摘した。

学校現場にボードゲームを導入して子どもたちが取り組む。その過程や結果を子どもたちが思考ツールを活用して外化する。ボードゲームの活用を論者が構想するのは、ボードゲームには（ボードゲーム）メカニクスというゲームの根幹を支える構造が存在しており、思考ツールによって構造を分析すること、さらに分析結果を（別の）思考ツールを用いて外化することと相性がよいと考えるからである[高野 2018 : 71]。

論文・レポートは言うに及ばず、児童・生徒が取り組む自由研究であったとしてもテーマの設定は重要な工程の1つである。そしてテーマの設定には一見バラバラに見えるさまざまな事象に通底する共通点—しかも明らかにするに値する意義ある核（コア）となるべきもの—が伏在していることを的確に見抜く必要がある。現実社会は複雑であり、さまざまな事象に通底する共通点を見出すことは言葉でいうのは簡単であるが決して容易なことではない。昨今の教育改革においては、アクティブラーニング、主体的・対話的で深い学び、プログラミング的思考とさまざまに呼称される取り組みが声高にその意義、緊急性を叫ばれている。確かに「自らの力で（これまで誰も立てたり明らかにしたりしたことがないような）問いを立てて、適切なエビデンスを積み重ねて成果を出す」力は未来を担う子どもたちに身に付けてもらいたい力であることは間違いない。しかしながら、その分野が自然科学であれ、人文科学であれ、社会科学であれ、複雑な現実社会から問いの中核となるテーマを見抜いて抽出することは決して容易なことではない。わたしたちが六・三（・三・四）制のもと12年以上の年月を費やして学んでなお生涯にわたって学び続けることを課せられているのは、テーマを抽出すること、さらには抽出したテーマをとことん追究することがどれほどの難題であるかを端的に示すものである。それと比して（ボード）ゲームにおいて根幹を支える構造＝メカニクスを的確につかむことははるかに容易である¹。ボードゲームからメカニクスを抽出することができない段階で、それよりもはるかに難易度の高い、現実社会の事象から共通点、問題点、課題を適切に抽出することなどできるはずはない。ボードゲームからメカニクスを抽出することの方が容易であると言い切れるのはなぜか。それはボードゲームデザイナーがゲ

¹ 言うまでもないことであるが、メカニクスを的確につかむことは容易ではあるが、ゲームに勝つこと、ましてやゲームを極めることが容易であると主張しているわけではない。

ームをデザインする際には、自らのボードゲームにおいてどのメカニクスを採用するか、メカニクスをどの様に組み合わせてゲームを生み出すかを必ず考察しているからである。その逆の過程をたどることを繰り返すことで思考法を鍛えることを試みたいのである。

2. 2018 年度「保育実習理論」(併修校向け)における取り組み

2018 年度の授業(短大併修校における「保育実習理論」)においては『6 nimmt!』、『甜點大胃王 Dessert Queen』、『ラブレター』、『犯人は踊る (第三版)』の 4 つのゲームに取り組んでその戦略を構想させた。その際の手がかりとしてゲームを「運」、「戦略」、「交渉」、「ブラフ」、「攻防」、「アート」の 6 項目について各自に 5 段階評価をおこなわせて、それを手がかりに考察させた²。

参加者は 8 名であった。評価項目の記述について記述はあるがどのゲームに関するものであるのかが不明確な 1 名 (G)、記述がなかった 1 名 (H) の評価は評価表では取り上げていない。G、Hを除いた 6 名の評価をもとに各ゲームの評価表は作成されている。ただし自由記述については取り上げている。

メカニクスについては「【ボドゲーマ】ボードゲーム専門の総合情報サイト」、「BoardGameGeek | Gaming Unplugged Since 2000」で採用されているメカニクスに拠っている。

以下ゲームごとにゲームの概略を紹介した上で、参加者が各ゲームについてどのように考察したのかをメカニクスとの関りを分析の視点としてみていく。

1. 『6nimmt!』(以下『ニムト』)

3 K³の一人であるヴォルフガング・クラマーによるカードゲームであり、1994 年に Amigo 社から出版され、日本語版がメビウスゲームズから出されている。

<ルール概要>

- ①ラウンド開始時に 1~104 までのカードをシャッフルして各プレイヤーに 10 枚ずつ手札を配る。
- ②ゲーム開始時場には 4 列分のカードが並べられている。

² こうしたいくつかの項目を何段階かで評価する方法はレビューサイトや雑誌等でもよく見られる手法である。ただしかなり主観的なものになるように思われる。

³ ドイツ (のボード) ゲームの有名デザイナーである、ライナー・クニツィア (Reiner Knizia)、クラウス・トイバー (Klaus Teuber)、ヴォルフガング・クラマー (Wolfgang Kramer)を指す呼称である。

- ③手番ごとに手札10枚から任意の1枚をいっせいに場に出していく。
- ④カードを並べる際には、最も小さいカードを出したプレイヤーから順に場に出ている数札を超えない一番近いカードの後ろに並べる。
- ⑤この場合先に出したプレイヤーのカードの数によっては自分が出そうと考えていたカードの後ろに出せない状況が発生する。
- ⑥各列は5枚までしかカードを並べられず、6枚目のカードを並べることになったプレイヤーはその列にすでに出されている5枚のカードを引き取って、自分のカードをその列の新しい最初のカードとして並べる。手札の10枚がなくなるまで①～⑥を繰り返す。
- ⑦⑥で引き取ったカードに書かれている小さな牛の数の合計がそのラウンドの失点となる。
- ⑧累積した失点が66点に達したプレイヤーが負けになる（1ラウンドで決まることもあれば数ラウンド掛かることもある）。

プレイヤーが順番に手札からカードを出していくのではなく、いっせいに出すことにより「安全だと思っていたカードを出すことによって結果的にリスクを負うことになる」ことがこのゲームのポイントである。

ある程度は先を見越せるにもかかわらずそれが必ずしも安全策ではないとのゲームの本質を今回の学生たちは「このゲームは運の要素が強いゲームである」と判断したのであることが運の点数が高く、戦略から攻防の点数が低いことからうかがい知れる。レポートでは以下のように書かれている。

A：最初にくばられる手札10枚に運がかかっています。ですが、もし運が悪くても戦略をたてたり、交渉したりして勝つことが可能です。

B：……運や戦略を考えてやらないと難しいゲームで、……

C：……このカードゲームでは周りのふんいきを読み相手にどう取らせるか、いかに自分が取らない様に立ち周るかを、考えられる。しかしこのゲームは運も重要になるため、……

D：初めに配られる手札や場におかれる4枚は運要素が強かった。しかし最後の1枚の手札はほぼ運だが、途中は戦略要素があったように感じました。……列の枚数も参考にし数字を選んでいく戦略を今度は試してみたい。

E：はじめの10枚くばられたカード次第でできるゲームだった。戦略を考えて出しても相手が出してくるのがなんともわからないから戦略を考えるのは無駄だと思った。

G：ニムトは、考えるより運で、考えていても、他の人が出したものによって負けるから難しい。

H：ニムトの運勢は1戦目～3戦目まで数字の大きさがほどよくばらついていたので戦略が考えやすかった。

Hのように最初の手札に偏りがなかった事から戦略が立てやすかったとの意見やDのように戦略要素もあったと考える意見があるものの全体的には運の要素が強いと考えていることが見て取れる。

『ニムト』はパッケージには3～5人と書かれているものの実際には2～10人とかなり幅広い人数をカバーしているカードゲームである。人数によってゲームの印象がかなり変わるところがあるゲームであり、プレイ人数が増えると運の要素が強くなる、いわゆるパーティゲームの特徴が出てくる。多くの学生たちはそのことに気付いたといえよう。

戦略については、運の要素が強い状況下で勝つためにはどのように手札を有効活用することができるかについてEのように「でも一番はじめのテーブルにでているカードで1番はじめに出すときは少し考えて、出すほうが良いと考えて2回目以降、1ターン目のみ戦略として考えて出した」と最初に着目した構想、Dのように途中で戦略立案の余地がありそうだと考えた構想が見られるように、決して戦略が立てられないわけではないとの気づきの萌芽は見られるように考えられる。Aは「もし運が悪くても戦略をたてたり、交渉したりして勝つことが可能です」と述べている。この違いについては各学生が最終的に勝利したのか敗北したのかの影響もありそうであるが、今回その点については記録を取っていなかったため、その点については今後に向けての反省点である。

メカニクスに関しては、Aが「そして1列に5枚だけ置くことができ、6枚目になるとその5枚は自分のものになってしまいます」と、Bがかなり不正確ながら「6枚そろったら負けで」と指摘している他は「バースト」の特徴を指摘しておらず、各プレイヤーが同時に手札から1枚カードを出す「アクション事前決定」、「Simultaneous Action Selection」については誰も指摘してはいない。

	A	B	C	D	E	F	G	H
運	3	3	4	5	5	3		
戦略	4	3	2	2	1	3		
交渉	2	2	1	1	1	1		

ブラフ	2	2	1	2	3	1		
攻防	3	2	3	1	1	3		
アート	4	1	3	3	4	1		

表1 『6nimmt!』の評価表

<メカニクス>

バースト、ハンドマネジメント、アクション事前決定

Hand Management、Simultaneous Action Selection

2. 『ラブレター』

8つの異なる役職で構成される16枚カードを用いて自分が勝ち残ることを目指すゲームである。海外でも有名な国産カードゲームの1つである。国内のみならず海外でも評価されているゲームであり、バリエーションが国内外のいくつかのメーカーから発売されている⁴。

<ルール概要>

8つの異なる役職で構成される16枚カードを用いて自分が勝ち残ることを目指す。

①ゲーム開始時に16枚のカードから1枚のカードをランダムに選んで秘密裡にゲームから外す。このことによって推理をおこなう際に不確定要素が取り入れられることとなる。他にはこのカードは山札がなくなった状態で魔術師のカード—自分あるいは指定したプレイヤーの手札を捨てて(あるいは捨てさせて)山札の一番上のカードと交換する(させる)効果がある—が出された時に使用する。

②各プレイヤーに1枚ずつカードを配る。これが最初の手札になる。

③手番プレイヤーは山札から1枚引く。

④カードの効果によって脱落が生じなければ、2枚の手札のうち1枚を場に出す。

⑤場に出したカードの効果を使って行動をおこなう。

⑥左隣のプレイヤーが続く手番プレイヤーとなり、山札から1枚カードを引いて③～⑤の処理をおこなう。

以下、順に左のプレイヤーに手番プレイヤーが移っていく。

③～⑤をおこなう中で「自分以外のプレイヤーをすべて脱落させることのでき

⁴ 結婚式でのプレゼント用、小説等のフレーバーを持つもの等様々なバリエーションがある。

たプレイヤー」が勝者となる。最後に複数のプレイヤーが残っていた場合には一番大きな数のカードを持っていたプレイヤーが勝者となる。

表2からうかがえるように学生たちは『ラブレター』を「運の要素はあるがそれほど強くはなく、戦略の要素、攻防の余地がある」ゲームと評価したらしいことがうかがえる。

学生たちのレポートからは「プレイヤーの脱落」、「Player Elimination」を目指すゲームであることを理解していることが読み取れる。

A：その効果（高野注：カードの効果）を使って相手を説落させていきます。

B：……兵士は誰か1人をえらんで、相手の持っているカードを当てたらその相手を脱落させることができます。

C：……誰を脱落させるか、いかに自分が生き残るかを考えるゲームであった。

戦略の幅があると学生が考えていることが、Dの「山札をひいたときや相手に職業を当てられそうになっているときなどの顔の表情も戦略の1つと思い、やってみると意外と引かかってくれたり職業を当てられずにすみません。また手札を交換し、そのあと交換した相手に倒されるということがあったので相手選びも考えてやっていくとよいと感じた。次プレイするときは相手の選択をゆらがせるような話術を使っていきたい。」との考え、Gの「何枚出ている自分が何を持っているかも考える。姫は最後の方に出れば強いが最初に出してしまうと、バレてしまう可能性も出てしまう。相手が何と何のカードで出すのをまよっているのかも重要だ。実際やってみて、心理戦が大きい。」との考えからうかがえる。

	A	B	C	D	E	F	G	H
運	3	3	4	4	3	3		
戦略	3	4	4	5	2	4		
交渉	2	2	3	3	3	1		
ブラフ	2	2	2	4	2	1		
攻防	4	3	4	3	3	4		
アート	4	2	4	3	4	5		

表2 『ラブレター』の評価表

<メカニクス>

推理、ストーリーメイキング、ブラフ、正体隠匿／隠蔽、直接攻撃（強奪／破壊）、

ハンドマネージメント、プレイヤーの脱落

Hand Management、Player Elimination

3. 『甜點大胃王 Dessert Queen』

『甜點大胃王 Dessert Queen』は作者 倉木村、制作 スワンパナシアのカードゲームである。スワンパナシアは台湾のメーカーであり、ゲームだけではなく、スリーブ等のゲーム関連商品も扱っている。

<ルール概要>

各プレイヤーは手札を 5 枚持ってゲームを開始する。ゲームの目的（勝利条件）は脱落せずに最後の 1 人になることである。

各プレイヤーは手番ごとに手持ちのカード（手札）をプレイするか、山札からカードを引くか、いずれかをおこなうことになる。手番開始時に何もカードが出ていないときには必ず手札をプレイしなければならない。カードはお菓子カードと特殊カードの 2 種類があり、手札をプレイする際には、場に出ているお菓子カードと同じお菓子カードを 1 枚プレイするか特殊カードを 1 枚プレイするか、いずれかになる。お菓子カードには 2～7 のいずれかの数字が書かれている。数字ごとにお菓子の種類が異なっており、お菓子とウサギ（お菓子を運んでくる係）の絵が描かれている。特殊カードには数字の代わりに効果を示す記号とお菓子とウサギとが描かれている（数字が描かれている特殊カードもある）。

同じお菓子カードがない場合あるいはあるが出したくない場合には、もし特殊カードをプレイできなければ、その時点で場に出ているカードのすべての数字の合計に等しい枚数のカードを山札から引いて手札に加えなければならない。あるいは、現在出ている数とは異なる数が書かれたお菓子カードを「2 枚」出さなければならない。

例えば場に「6」のカードが 3 枚出ている状態で手番が来たら

- ・新たに「6」カードあるいは特殊カードを 1 枚出す
- ・山札から 18 枚カードを引く
- ・6 以外の同じ数のカードを 2 枚（たとえば「4」のお菓子カードを 2 枚）出して場のカードを変更する

のいずれかのプレイをおこなうことになる。

先に「ゲームの目的（勝利条件）は脱落せずに最後の1人になることである」と書いたがこのゲームは勝ち抜けではなく負け抜けのゲームである。負けたプレイヤーが1人ずつ脱落していく。そのトリガーとなる行動が「山札からカードを引く」行為である。山札にはギブアップカードが含まれており、山札から1枚ずつカードを引いていく中でギブアップカードを引いたプレイヤーはその時点で負けが決定する。ギブアップカードは1枚から4枚までの間で任意の枚数をセットアップの段階で山札に混ぜられている。混ぜた後に山札をシャフルするので、運が悪ければ山札から引いた最初の1枚がギブアップカードであることもあり得る。

ギブアップカードは山札内にしかないので手札を出し続けているかぎりプレイヤーは脱落しない。しかし手札がない状態で手番が回ってきたプレイヤーは強制的に山札から3枚カードを引かなければならない。したがって山札からの補充を最低限に止めるプレイをおこなっていても、いずれ必ず脱落するプレイヤーが出ることになる。

ゲーム後のレポートでは『UNO』との類似性を挙げるものが見られた。

A：デザートクイーンはUNOと同じような遊びで同じ数字を出したい場合は1枚出します。UNOと少し違うのは、違う数字を出したい場合はその数字を2枚出さないといけません。

B：内容は簡単で、UNOみたいな感じで楽しかったです。
トランプではできない事ができたし、頭を使わないとダメなのが少し苦痛でした。

C：デザートクイーンというゲームはUNOと似ており脱落カードが出るまでカードを出し引く。

UNOと似ているが所々違っていてもまた楽しめる。

D：ウノに似ている
先抜けでなく生き残り

E：ルールはUNOみたいで、ルールは簡単

世界最大規模のボードゲームサイト BoardGameGeek や国内最大規模のボードゲームでもUNOとの類似性を指摘する投稿が見られるように学生たちもUNO

との類似性を指摘している。また類似性を指摘すると同時に相違点についても指摘ができています。ただし「UNOと少し違うのは、違う数字を出したい場合はその数字を2枚出さないといけません。」のように正確な指摘ができていない場合と、「デザートクイーンというゲームはUNOと似ており」と類似性の指摘部分は正しく把握できているにもかかわらず、「脱落カードが出るまでカードを出し引く」と不正確な表現をしている場合とがある。後者の学生に関してはゲームプレイ自体は正しくおこなっていたので、ゲームの理解ができていないのではなく自分の考えを正確に伝える文章を書くことに失敗していると考えられる。

戦略については、

D：ゲームが進むにつれて山札から引く枚数が増え脱落カードを引く可能性が高まるためいつ山札を引くかタイミングが大切でした。だから枚数が少ないうちに引こうと思い引いたら脱落カードが出ました。負けました。

自分が引くよりも早めに相手に引かせて脱落させる方が自分の生き残る可能性が高いのではないかと思います。

H：戦略としては、引く数が少ないときに引くことで手札を補^まじ^めようと思ったが、1枚目で負け札が出ることもあり、戦略よりも運^ま勢^めが重要なゲームだった。

と、メカニクスの1つである「バースト」、「Press Your Luck」に気づいているものもいた。またDは特殊カードを用いた「直接攻撃（強奪／破壊）」についても挙げているし、Hは特殊カードを活用した戦略の重要性だけではなく「やり返すような人以外を選ぶことも重要である」と「交渉」、「攻防」にも関わるような指摘をおこなっている。

しかし表1に見られるように運の要素が大きいことをどの学生も指摘している。先にHが「1枚目で負け札が出ることもあり、戦略よりも運^ま勢^めが重要なゲームだった」と指摘している以外にも、

A：運がないと負けてしまう可能性があります。

D：最初に配られる手札やひく山札は運次第でした。

E：はじめの5枚がどれがくるか、引く時のカードの順番、引く枚数は戦略じゃどうにもならないから運がすごく必要なゲームだと感じた。

F : Dessert Queen は、本当に“運”というゲームでした。

と少なからぬ学生が運の要素が大きなゲームであると分析している。Dのようにそれなりの戦略を構想している学生でさえ、運に左右される部分が大いところを指摘している。

	A	B	C	D	E	F	G	H
運	3	2	3	4	4	5		
戦略	4	2	4	4	1	4		
交渉	2	2	1	3	1	1		
ブラフ	3	3	2	2	1	1		
攻防	3	3	3	3	5	4		
アート	5	2	4	5	5	3		

表3 『甜點大胃王 Dessert Queen』の評価表

<メカニクス>

バースト、直接攻撃（強奪／破壊）、プレイヤーの脱落

Hand Management、Memory、Press Your Luck

4. 『犯人は踊る（第三版）』

作者は鍋野ペス。第三版は企画・制作が鍋野企画、製造・販売は東京高円寺にあるボードゲームショップすごろくやとなっている。

<ルール概要>

プレイ人数により必要なカードとその枚数が変動する。8人でプレイする際には32枚すべてのカードを用いる。

探偵カードあるいはいぬカードを持ったプレイヤーは犯人カードを持ったプレイヤーを当てることで勝利することを、犯人カードを持ったプレイヤーは最後に犯人カードを場に出すことで勝利することを目指します。たくらみカードを場に出したプレイヤーは犯人が勝利したときとともに勝利することができます。

①各プレイヤーに4枚ずつカードを配る。

②手番プレイヤーは手札から1枚を選んで場に出す。

③カードに書かれている内容にしたがってアクションをおこなう。

④左隣の人に手番が移り、新たに①～④をおこなう。

これを勝者（と敗者）が決まるまで繰り返します。

このゲームの中心となるのは③の段階で、カードの能力によって、自分だけが犯人を知ることができたり、犯人を指名したり、カード交換をおこなう。特にカードを交換することで犯人カード、探偵カード、いぬカードがプレイヤー間を移動することで、ある時点では探偵カードの能力で犯人を暴こうとしていたはずなのに気が付くと探偵カードで自分が犯人であることを暴かれないように冷や汗をかく立場へと追い込まれることになる。まさに「犯人は踊る」状況である。

このゲームも運の要素が強いと考える学生が多かった。反面、戦略の要素も大きいととらえていたことが表4からうかがえる。

ブラフの重要性を指摘しているのがBで「このカードあそびは、とてもブラフや戦略を考えないと、すぐにバレてしまうのが、少し大変でした。……ブラフを使ってやっていかないとわからなくなってくるので、考えつつ、……」とブラフと戦略とを絡めて考えなければならないゲームであると考えていたことがうかがえる。またCがこのゲームを「移動型人狼」と表現し、Eが「……、犯人のカードが動いて持っている人の表情とか動きをよみとりながらでもすごく難しかったから戦略もつくるのが大変だった」と書き、Gが「ポーカーフェイスも重要になってくるが」と書いていることもブラフ要素に気付いていたことを表しているといえよう。

戦略については、漠然とプレイしては勝つことは難しいと考えていたことがレポートからうかがえる。

	A	B	C	D	E	F	G	H
運	3	2	4	4	1	5		
戦略	4	3	5	5	4	5		
交渉	3	3	3	4	3	3		
ブラフ	3	3	4	3	2	1		
攻防	2	2	5	2	4	3		
アート	5	2	2	4	5	4		

表4 『犯人は踊る（第三版）』の評価表

<メカニクス>

正体隠匿／隠蔽、推理、プレイヤー別固有能力

Hand Management、Take That

3. 2018年度の取り組みから見えてきた課題

併修校における取り組みにおいて「運」、「戦略」、「交渉」、「ブラフ」、「攻防」、「アート」を評価のポイントに設定することによって、個々人によって差異はあるもののゲームのメカニクスに通じる構造を学生たちが把握したことがレポートから読み取れた。分析の視点を学生に提示することで学生たちが分析に取り組むことを支援することができたと考えられよう。

しかしながら、今回の授業では自分たちがどのようなプレイしたゲームにおいてどのようなメカニクスが用いられているか、どのような形で実装されたかについては、学生たちは考察をおこなうことができていない。そしてその原因は学生の側ではなく教員側にあった。

ボードゲームになじみの深いものからすれば、「(ボードゲーム)メカニクス」は説明が容易かどうかは別としてなじみの深いものである。「ゲームAとゲームBは似ているかどうか」を話題にする等で「似ているかどうか」は「メカニクスが似ているかどうか」を意味する場合も少なくない。それゆえ一般的にはボードゲームに親しんでいないものよりは「メカニクス」についても知識を有していると考えられる。それに対してなじみのないものは「メカニクス」そのものについてなじみがないことが考えられる。

今後専門ゼミナールA、保育実習理論においてボードゲームを取り上げた授業をおこなっていく上では、メカニクスそのものについて意識的に取り上げることは避けられないと考えられる。

2つ目には各学生が気付いた点を他の学生と共有させる取り組みを授業内で十分に確保できなかったことが挙げられる。アクティブラーニング等で重視される「外化」を授業内で時間的に十分に確保することが不可欠である。

【引用・参考文献】

「BoardGameGeek | Gaming Unplugged Since 2000」

<https://boardgamegeek.com/> (2019. 02. 12 取得)

【ボドゲー】ボードゲーム専門の総合情報サイト

<https://bodgege.hobby.net/> (2019. 02. 12 取得)

西村 裕 (2015) 「デザイナーの閑話」、『ナショナルエコノミールールブック』、

ゲーム工房スパ帝国、27-30

諏訪 哲二(2012)『生徒たちには言えないこと 教師の矜持とは何か?』、中央
公論新社

大統領就任演説における人称代名詞の使用
—オバマとトランプの比較から—

寺澤 陽美

愛知産業大学短期大学

(2019 年 2 月 12 日受理)

The Usage of Personal Pronouns in the Inaugural Addresses
- The Comparison between Obama and Trump -

Harumi TERASAWA

Aichi Sangyo University College

Oka-cho, Okazaki, Aichi, 444-0005 JAPAN

(Accepted on February 12, 2019)

要旨

本稿は、第 1 期オバマ大統領、トランプ大統領の就任演説について、人称代名詞の使用を比較考察するものである。聞き手に語りかける 2 人称“you”の効果的使用、連帯感を高める 1 人称“we”のスピーチ全体にわたる使用は共通点である。一方で、第三者を表す表現については、オバマ演説とトランプ演説とで、特徴的な相違点があることが明らかとなった。各々の話し手である大統領の意図や政治姿勢、聞き手に向けてのメッセージが特徴となって表れていると考えられる。

キーワード 大統領就任演説、人称代名詞、バラク・オバマ、
ドナルド・トランプ

1. はじめに

アメリカにおいて、大統領演説は代表的なスピーチの一つである。鈴木（2009）によると、大統領就任演説は、主に人々の結合、国家の過去と未来の融合、政治方針の明示、大統領に対する正しい認識を示すといった4つの特徴的な性質を持つ儀式演説である。特に、4年に一度の選挙で勝利し、大統領就任後の第一声となるもので、アメリカ国内のみならず世界の注目を集める。

英語でスピーチを行う場合、聞き手に対しより印象的に語りかけるため、さまざまな工夫や修辞技法が凝らされる。稲木（2010）は、第1期オバマ就任演説では“we”や“our”さらに“us”という1人称複数の人称代名詞群がコーパス上位に出てくるのが特徴の一つであると指摘する。つまり、人称代名詞の使用が、スピーチの中で一定の重要性を持つ要素の一つであると言える。そこで本稿では、特に人称代名詞の使用に焦点を当て、直近の2人の大統領による就任演説の比較考察を試みる。2009年1月20日¹に行われた第1期オバマ大統領就任演説（以下、オバマ演説）、2017年1月20日²に行われたトランプ大統領就任演説（以下、トランプ演説）の文言から、人称代名詞の具体的な使用例と特徴を比較考察する。

オバマ演説とトランプ演説の共通点として、1人称単数“I”とその同人称グループの使用は両者共にほとんど見られず、1人称複数に用いる“we”とその同人称グループは、両者共にスピーチ全体を通し満遍なく使用されている。一方、異なる点として、第三者を表す人称代名詞の使用について、トランプ演説では同じ一つの国家アメリカの中に存在する国民つまり聞き手の一部を指し“we”と区別し用いられている例が複数見られるのに対し、オバマ演説ではスピーチの聞き手の多くを占めるアメリカ国民ではなく、第三者とも言える対象に対して、3人称“they”とは異なる2人称“you”が使われているなど特徴的差異が見られる。

2. オバマ演説とトランプ演説の共通点

人称代名詞の定義と役割について、綿貫（2000）によると、1人称は「話し手または話し手を含む人の集団」、2人称は「相手または相手を含み、話し手を含まない人の集団」、3人称は「話し手と相手以外の第三者」を指す。

オバマとトランプの演説の人称代名詞の使用について、第一に、1人称について単数“I”とその同人称グループの使用は、両者共にほとんど見られないこと、第二に、1人称複数に用いる“we”とその同人称グループは、オバマ、トランプ共に、スピー

1 アメリカ東部標準時。

2 アメリカ東部標準時。

チ全体を通し、満遍なく使用されている。ここからは、それぞれのスピーチから具体的な使用例と特徴を検討していく。

以下、本稿に示すスピーチの文言は、オバマ演説、トランプ演説に共通の通し番号を付したうえでアメリカ・ホワイトハウスが公開する原稿³に基づいて記述し、続くカッコ内に筆者による試訳を記す。また、英文中で注目する人称代名詞には、筆者による下線を付している。

2.1 1人称単数

人称代名詞のうち1人称は、話し手または話し手を含む人の集団を指す場合に用いられるものである。オバマ演説においては、1人称単数つまり“I”とそれにかかわる人称代名詞について、演説中の使用は全体のわずか2.4%で、主格“I”は3回、所有格“my”は2回、目的格“me”は0回⁴であった。以下に例を挙げる。

- (1) My fellow citizens: I stand here today humbled by the task before us, grateful for the trust you've bestowed, mindful of the sacrifices borne by our ancestors. I thank President Bush for his service to our nation, as well as the generosity and cooperation he has shown throughout this transition.
(我が同胞の国民のみなさん、今日私は、私たちの前にある仕事に謙虚な気持ちで向き合い、皆さんから受けた信頼に感謝し、先人たちが捧げた犠牲を心に刻みながら、ここに立っています。ブッシュ大統領の私たちの国家への貢献と、政権移行を通して示された寛大さと協力に感謝します。)

演説冒頭の第一声で、1人称の所有格である“my”が聴衆への第一声の呼びかけとして用いられている。1人称つまり話し手である大統領と聞き手である国民を結び付ける、スピーチの始まりのキーワードと言える。“fellow citizens”は、新約聖書の中の一書『エフェソの信徒への手紙』⁵に見られる神の家族を意味する表現で、第35代ジョン・F・ケネディ大統領、第42代ビル・クリントン大統領の就任演説においても聴衆への呼びかけの表現として使用されている。複数の歴代大統領スピーチに使用されていること、アメリカの宗教的・文化的背景から多くの聴衆に理解されやすい表現であることなどから、オバマ演説においても国民への呼びかけ表現として使われていると推察される。

³実際の発話とホワイトハウスが公開するスピーチ原稿とでは異なる箇所が認められる。言いよどみ、言い違い等のためである。

⁴本稿末の表1を参照のこと。

⁵ “Consequently, you are no longer foreigners and aliens, but fellow citizens with God's people and members of God's household,” (Ephesians 2:19)

また、主格“**I**”は、就任演説が始まった直後に、上記のように 2 度登場する。つまり大統領就任演説第一声の国民への呼びかけに続く冒頭の 2 文に“**I**”が連続して使われていることになる。話し手である新大統領は、どのような気持ちで就任の式典の場に臨んでいるかを述べ、そして前大統領への感謝の気持ちが示されている。

(2) Today **I** say to you that the challenges we face are real. They are serious and they are many. They will not be met easily or in a short span of time. But know this America: They will be met.

(今日、私はみなさんに申し上げます。私たちが直面しているさまざまな課題は現実のものだということ。深刻で、多数に及びます。容易に、あるいは短期間に解決できるものではありません。けれども、米国民のみなさん、これらの課題は解決することができます。)

アメリカが国家として抱える問題について言及する部分である。話し手である大統領つまり“**I**”から“**you**”つまり聞き手である国民に向かって、直面する課題を直接的に訴えかけるために、1 人称と 2 人称が対比的かつ効果的に用いられている。

(3) And so, to all the other peoples and governments who are watching today, from the grandest capitals to the small village where my father was born, know that America is a friend of each nation, and every man, woman and child who seeks a future of peace and dignity.

(ですから、今日この式典を見ている他の国や政府のみなさんに知っていただきたいのです。つまりそこが巨大な首都であっても私の父が生まれたような小さな村であっても。米国はすべての国の友人であり、平和と尊厳のある未来を求めるすべての男性、女性、子供の友人なのです。)

オバマ演説全体で 2 度しか使われていない“**my**”のうち(3)では、個人的な背景を語るのに効果的に使われている。オバマがアメリカ大統領としてアフリカにルーツを持つ初めての人物であること、アメリカが民族的に多様な国であることなどを鑑み、自らの父親の出自に言及する個人的エピソードを盛り込んでいる。“**the small village where my father was born**”を直前の“**the grandest capitals**”と対比的に用いることで、修辭的により印象深い文言となっている。個人的なバックグラウンドを語ることで、多様な背景を持つ多くのアメリカ国民との共通点、親近感を感じさせる効果があると考えられる。

一方、トランプ演説においては、1 人称単数つまり “I” とその同人称グループの使用は全体の 2.8% で、主格 “I” が 3 回、所有格 “my” が 1 回、目的格 “me” は 0 回であった。以下に例を挙げる。

(4) The oath of office I take today is an oath of allegiance to all Americans.

(本日私が行う就任の宣誓は、全てのアメリカ国民への忠誠の宣誓なのです。)

直前に、貧困、不十分な教育制度、犯罪などアメリカ国内の状況について危機的状況であると非常に強い表現 “American carnage” を用いて指摘した上で、“I” つまりトランプが国民への誓いを行い大統領に就任することにより危機的状況は終わると、自らの登場意義を協調している。

(5) I will fight for you with every breath in my body and I will never, ever let you down.

(私は全身全霊をかけてみなさんのために戦います。そして私は決して、みなさんを失望させません。)

話し手 “I” である大統領が “you” つまり全国民のために戦う、これからの在任期間中、国民の期待に背くことのないよう働くのだという、自らの強い決意を述べるために “I” が使われている。

以上のように、オバマ、トランプ共に、大統領就任演説の中で見られる 1 人称単数形の人称代名詞 “I” は、オバマで 2.4%、トランプで 2.8% と、全体から見れば極めて少ないことが共通の特徴である。しかしながら、使用された文脈を個別に検討してみると、演説の第一声で話し手である大統領から聞き手である国民への呼びかけ、演説の冒頭で就任演説に臨む心構えや前大統領へ示す感謝、あるいは話し手個人の背景や強い気持ちを述べる場合など、使用頻度は低いものの重要な役割を伴って使われていることがわかる。

2.2 1 人称複数

1 人称複数 “we” とその同人称グループについては、オバマ演説、トランプ演説共に、他の人称代名詞グループと比べもっとも多く、またスピーチ全体を通じて万遍なく用いられている。

“we” とその同人称グループについてオバマ演説中の使用は全人称代名詞 73.7% を占め、主格 “we” は 60 回、所有格 “our” は 68 回、目的格 “us” は 23 回であった。一方、トランプ演説中の使用はオバマに比べ少ないものの全人称代名詞の 68.3% で、

主格“we”は 49 回、所有格“our”は 48 回、目的格“us”は 2 回であった。話し手を含む集団を表す“we”は、スピーチでは話し手と聞き手を意味し、使用によって多くの聴衆を巻き込む効果が期待できるため、スピーチの性質上また修辭的に非常に重要であると考えられる。

まずは、オバマ演説における例を挙げる。

(6) At these moments, America has carried on not simply because of the skill or vision of those in high office, but because we, the people, have remained faithful to the ideals of our forebears and true to our founding documents.

(こうした時にアメリカが持ちこたえてきたのは、指導者たちの技量や洞察力のおかげだけではなく、「私たち合衆国人民」が先人の理想と建国の文書に忠実であり続けたからなのです。)

オバマ演説ではじめに登場する 1 人称複数形“we”は、“we, the people”という表現として用いられている。これは、アメリカ合衆国憲法⁶前文⁷の冒頭の “We the People of the United States” (われわれ合衆国人民) との表現の一部が用いられており、アメリカ人は結束すべきであるという大統領としての強いメッセージ性を聞き手にもたらす効果がある。

(7) America: In the face of our common dangers, in this winter of our hardship, let us remember these timeless words. With hope and virtue, let us brave once more the icy currents, and endure what storms may come. Let it be said by our children's children that when we were tested we refused to let this journey end, that we did not turn back nor did we falter; and with eyes fixed on the horizon and God's grace upon us, we carried forth that great gift of freedom and delivered it safely to future generations

(アメリカよ。私たちの共通の危機に瀕し、困難を抱えるこの冬の時代に、時代を超えるこの言葉を思い起こしましょう。希望と美德をもって、今一度冷たい流れに勇敢に立ち向かいましょう。そしてどんな嵐が来ようとも持ちこたえまし

⁶ The Constitution of the United States of America(1787)

⁷ We the People of the United States, in Order to form a more perfect Union, establish Justice, insure domestic Tranquility, provide for the common defence, promote the general Welfare, and secure the Blessings of Liberty to ourselves and our Posterity, do ordain and establish this Constitution for the United States of America.

よう。私たちの子どもたちの、そのまた子どもたちに語り継いでもらいましょう。私たちが試練にさらされたときにこの旅を終わらせることを拒み、後戻りすることもひるむこともなかったということ。そして、地平線と私たちに受けた神の恵みをしっかりと見据え、自由という偉大な贈り物を先へと運び、無事に未来の世代へと引き渡したのだということ、語り継いでもらいましょう。)

オバマ演説の最終部分において、希望と美德をもって勇敢に未来へ向かう決意を、1人称複数”we”とその同人称グループのみを主体とする形で繰り返し、強く語っている。この人称代名詞の反復使用は、演説の完結に向かって話し手と聞き手の一体感を極限に高める効果があることは明らかである。

同様に、トランプ演説中に見られる例を挙げる。

(8) **We**, the citizens of America, are now joined in a great national effort to rebuild our country and to restore its promise for all of our people. Together, we will determine the course of America and the world for years to come. We will face challenges. We will confront hardships. But we will get the job done.

(私たちアメリカ国民は今、私たちの国を建て直し、私たち全ての人々のための約束を改めて果たすための、偉大な国家的取り組みに参加しているのです。一緒になって私たちは、この先来たるべきアメリカと世界の進むべき道を決定するのです。私たちは試練に直面し、困難に立ち向かうことになるでしょう。しかし私たちはその仕事をやり遂げるのです。)

大統領就任演説の冒頭では、多くの先例に倣い、まず式に出席している大統領経験者やアメリカ国民、世界中の人々に向け謝辞を述べたうえで演説を始める。トランプ自身を含めたアメリカ国民”we”がこれから共に新しい仕事にとりかかることを述べている。

(9) Together, We Will Make America Strong Again. We Will Make America Wealthy Again. We Will Make America Proud Again. We Will Make America Safe Again. And, Yes, Together, We Will Make America Great Again. Thank you, God Bless You, And God Bless America.

(ともに、私たちはアメリカを再び強くするのです。私たちはアメリカを再び豊かにするのです。私たちはアメリカを再び誇り高くするのです。私たちはアメリカを再び安全にするのです。そして、そうです。ともに、私たちはアメリカを再び強くするのです。)

トランプ演説の最終場面において、話し手つまり大統領の決意を述べる部分である。“We Will Make America ~ (形容詞) Again.⁸”という同形の短い文が5回繰り返されることでスピーチの完結に向けたリズムを印象的に創り出している。さらに、“Yes, Together”と聞き手である国民の共感を得てスピーチを結ぼうとしていることにも、話し手の強い意志が表れている。

オバマ演説、トランプ演説の双方において、上記の例をはじめとして、1人称複数“we”とその同人称グループが、人称代名詞としてもっとも頻繁に登場する。聞き手であるアメリカ国民を話し手側に巻き込み、話し手である大統領と一体のものとして印象付け、国家はひとつであるという連帯意識を浸透させていくために重要な役割を果たしており、修辭的効果は大きい。スピーチを聞いている間に聞き手は、話し手である大統領から国民への一方的なメッセージの伝達ではなく、国民である「私たち」自身の決意表明であるとの印象を多くの聴衆が持つことにつながっていくのである。

2.3 2人称

人称代名詞のうち2人称は、相手または相手を含み、話し手を含まない人の集団を指して言うとき用いられる。2人称の使用については、オバマ、トランプ共に少ない。オバマ演説では主格“you”が6回、所有格“your”が3回、目的格“you”が8回と、合わせて全体の8%にとどまっている。一方、トランプ演説では主格“you”が2回、所有格“your”が11回、目的格“you”が8回と、合わせて全体の15%にとどまっている。また、本稿で扱う大統領演説において用いられている2人称は、スピーチの聞き手が多数であることと各々の文脈の分析から、全て複数を表すと考えられる。

オバマ演説における例を以下に挙げる。

(10) I stand here today humbled by the task before us, grateful for the trust you've bestowed, mindful of the sacrifices borne by our ancestors.

(私は今日、私たちの目の前にある職務に対して謙虚な気持ちで向き合い、みなさんからの信頼に感謝し、先人が払った犠牲を心に刻んで、この場所に立っています。)

(11) Today I say to you that the challenges we face are real.

⁸ トランプ自身が過去の演説で用いたフレーズを踏まえている。

(今日、私はみなさんにこう申し上げます。私たちが直面しているさまざまな課題は現実のもので、深刻で、多数に及びます。)

上記 (10)と(11)の 2 例で使われている “you”は、就任演説を行う相手、スピーチを行う対象である聞き手すなわちアメリカ国民を「みなさん」と呼び、直接話しかける形となっている。

ここからは、トランプ演説における例を挙げ、検討していく。

(12) Today’s ceremony, however, has very special meaning. Because today we are not merely transferring power from one Administration to another, or from one party to another – but we are transferring power from Washington, D.C. and giving it back to you, the American People.

(しかしながら、本日の式典は、非常に特別な意味を持っています。なぜなら、私たちは今日、ただ単に、権力を一つの政権から別の政権へ、あるいは一つの政党から別の政党へ移行しているのではありません。権力を首都ワシントンからみなさん国民へと戻しているからです。)

大統領就任式典が、アメリカ国民にとって重要な意味を持つのは言うまでもない。それは”you”すなわちアメリカ国民に対して権力が取り戻されるからであると、新大統領就任の意義について述べている。

(13) This is your day. This is your celebration. And this, the United States of America, is your country.

(これはみなさんの日、みなさんのお祝いです。そしてこのアメリカ合衆国は、みなさんの国なのです。)

「指示代名詞+be 動詞+your+名詞」という同一構造の文を繰り返し、類似の短文をテンポ良く繰り返すことにより、聞き手である「みなさん」のための特別な日、お祝い、国であると、強い印象を与える効果があると考えられる。

(14) The forgotten men and women of our country will be forgotten no longer. Everyone is listening to you now. You came by the tens of millions to become part of a historic movement the likes of which the world has never seen before.

(わが国の忘れられた男性たちそして女性たちは、もう忘れられることはないでしょう。今、誰もがみなさんの声に耳を傾けています。みなさん何千万とい

う人々が歴史的な動きの一部になろうとやって来ました。世界が今まで見たことのないようなものです。)

国内で忘れ去られている人々について言及する部分である。こうした不遇な立場の人々に"you"と語りかけ、かつてなかった歴史的な動きを新しい政権のもとでもに創り出していこうという機運を高めるくだりである。

(15) You will never be ignored again. Your voice, your hopes, and your dreams, will define our American destiny. And your courage and goodness and love will forever guide us along the way.

(みなさんが無視されることはもう二度とありません。みなさんの声、みなさんの希望、みなさんの夢が、私たちのアメリカの運命を決めるのです。そしてみなさんの勇気と善良さ、そして愛が私たちを永遠に導いてくれるでしょう。)

上記の"you"は、直前の文の"all Americans"を指すと考えられる。さまざまな町や環境に暮らすアメリカ国民たちがこの先軽んじられることはない、新大統領としての誓いを述べている。

以上、トランプ演説における 2 人称"you"は、アメリカ国民全体を指す場合の他、国内の不遇な立場の人々すなわち国民の一部を指すなど、場面によって話し手が視点を変えているのが特徴として挙げられる。

オバマ演説、トランプ演説のいずれにおいても、新大統領から直接「みなさん」と語りかける意図で使われている点は同様であり、"you"と語りかけられた人々は、当事者として大統領の言葉に耳を傾けることにつながっていく。以上のような効果が期待でき、大統領就任時に行う演説においては、意図を持った 2 人称使用は重要な修辞のひとつと考えられる。

3. オバマ演説とトランプ演説の相違点

オバマ演説とトランプ演説の人称代名詞の使用について、第三者を指す場合に特徴的な相違点が見られる。話し手と相手以外の第三者を指す人称代名詞としては 3 人称が一般的に用いられる。

まず、トランプ演説の中で、3 人称複数の人称代名詞すなわち主格"they"とその同人称グループに焦点を当てていくこととする。

(16) The establishment protected itself, but not the citizens of our country. Their victories have not been your victories; their triumphs have not been your

triumphs; and while they celebrated in our nation's Capital, there was little to celebrate for struggling families all across our land.

(支配階級は己の身を守りましたが、わが国の市民を守りませんでした。彼らの勝利はみなさんの勝利ではありませんでした。彼らの成功はみなさんの成功ではありませんでした。そしてこの国の首都で彼らが祝杯をあげている一方で、わが国の至る所で奮闘している家族たちが祝うことはほとんどありませんでした。すべてが変わるのです。今まさにここから、この瞬間から始まるのです。

この瞬間はみなさんの瞬間なのです。みなさんのものなのです。)

この文の冒頭の“establishment”は支配階級を意味する。その支配階級の人々“they”あるいは“their”を被支配階級である多くの国民“your”と対比的に繰り返し用いることによって、二つの階級の格差を印象付ける構造となっている。支配階級の人々を第三者“they”として扱い、話し手つまり大統領自身と相手つまり一般の国民との間に心的距離を生み出す3人称の使い方となっている。

(17) We are one nation – and their pain is our pain. Their dreams are our dreams; and their success will be our success. We share one heart, one home, and one glorious destiny.

(私たちは一つの国家なのです。彼らの痛みは私たちの痛みです。彼らの夢は私たちの夢です。そして彼らの成功は私たちの成功となるのです。私たちは、一つの心、一つの家、一つの輝かしい運命を共有します。)

ここで使われている3人称の“they”あるいは“their”は、直前に述べられている「国内で不遇な環境に暮らす人々」を指していると考えられる。スピーチの聞き手である多くの国民について1人称の“our”を対比的に繰り返し用いることによって、これまで国内に存在してきた境遇に差のある二つのグループが、新しい大統領の就任を機に国家として一つになり、思いや運命を共有する姿を描いている。

3人称“they”は本来「話し手と相手以外の第三者」(綿貫, 2000)を指す。ところが、ここまで検討したトランプ演説の中には、同じ一つの国家アメリカの中に存在する国民つまり聞き手の一部を指し“we”と区別し用いられている例が複数見られる。前項までアメリカ国民を、一体感を高めるために“we”と呼び、また聞き手として直接語りかけるために“you”と呼ぶ例を検討してきた。それに対し、上記(16)と(17)の2例においては、同一文内で“you”と“they”、“we”と“they”と、自国の国民を異なるグループに二分するかのような使用例が特徴的である。この点

については、話し手つまりトランプのどのような意図や心的要因が働いているのか、今後、より詳細な分析と他のスピーチにおける使用についても検討の余地がある。

一方、オバマ演説では、スピーチの聞き手の多くを占めるアメリカ国民ではなく、第三者とも言える対象に対して、3人称“they”とは異なる2人称“you”が使われている点が注目される。以下、オバマ演説における特徴的な例を挙げる。

(18) And for those who seek to advance their aims by inducing terror and slaughtering innocents, we say to you now that our spirit is stronger and cannot be broken -- you cannot outlast us, and we will defeat you.

(テロを引き起こし、罪のない人々を殺すことによって自分たちの目的を遂げようとする者たちには、こう言いたい。私たちの意志の方が強く、これをくじくことはできません。あなたたちが私たちより長く続くことはありません。私たちはあなたたちを倒してみせます。)

(19) To the Muslim world, we seek a new way forward, based on mutual interest and mutual respect. To those leaders around the globe who seek to sow conflict, or blame their society's ills on the West, know that your people will judge you on what you can build, not what you destroy. To those who cling to power through corruption and deceit and the silencing of dissent, know that you are on the wrong side of history, but that we will extend a hand if you are willing to unclench your fist.

(イスラム世界のみなさん、私たちは互いの利益と尊敬に基づく新たな道を模索します。紛争の種をまき、自らの社会の悪を西欧社会のせいにする世界中の指導者たちよ、知ってほしい。あなたたちの国民は、あなたたちが何を壊すかではなく、あなたたちが何を築くことができるかによってあなたたちを判断する、ということ。腐敗や偽り、そして異論を封じることによって権力にしがみついた者たちよ、知ってほしい。あなたたちが歴史の誤った側にいることを。しかし、あなたたちが自らすすんで握ったこぶしを開くのなら、私たちは手を差し伸べます。)

(20) To the people of poor nations, we pledge to work alongside you to make your farms flourish and let clean waters flow; to nourish starved bodies and feed hungry minds.

(貧しい国々のみなさん、私たちはみなさんと共に働き、農場を豊かにし、きれいな水が流れるようにすることを誓います。飢えた体に栄養を与え、飢えた心を満たすことを約束します。)

(18)では、“you”は“those who seek to advance their aims by inducing terror and slaughtering innocents”(テロを引き起こし、罪のない人々を殺すことによって自分たちの目的を遂げようとする者たち)を指し、(19)では“the Muslim world”(イスラム世界の人々)、(20)では“the people of poor nations”(貧しい国々のみなさん)をそれぞれ指すと考えられる。

“you”は相手や相手を含む集団、つまり聞き手側を指して言うのが原則的な使い方であり、アメリカ大統領就任演説では、本来であれば、“you”は聞き手であるアメリカ国民を指し「みなさん」と呼びかけていると考えるのが順当であろう。ところが上記(18)から(20)の例では、アメリカ国民とは異なり、「テロを画策するグループ」、「アメリカとは異なる特定の世界の人々」、「アメリカのように発展しておらずいまだ貧困のさなかにある国々の人たち」という、言わば外の世界の人々に視点を移し、話し手であるアメリカ大統領から「みなさん」と呼びかけ、直接的にメッセージを送ろうとする姿勢が見られる。第三者に向かって“you”を用いて対話を試みることで、テロを画策する敵対者たち、これまで外の世界と考えられてきた人々に対して、今後敵対するだけでなく話し相手となる可能性がある意思が内包されており、第三者をも巻き込もうとするオバマの姿勢と視野の持ちようが表れていると推察される。

4. まとめと今後の課題

本稿では、第1期オバマ大統領就任演説、トランプ大統領就任演説に使用されている人称代名詞について比較検討し、以下のことが明らかになった。

大統領就任演説の中で見られる1人称単数形の人称代名詞“I”は、オバマ、トランプ共に極めて少ないことが共通の特徴であるが、使用された文脈を個別に検討してみると、演説の第一声で話し手である大統領から聞き手である国民への呼びかけをはじめとして、重要な役割を伴って使われている。また、1人称複数“we”とその同人称グループは、オバマ演説、トランプ演説共に、人称代名詞としてもっとも頻繁に登場し、聞き手であるアメリカ国民を話し手側に巻き込み話し手である大統領と一体のものとして印象付け、連帯意識の形成に重要な役割を果たすことから、修辭的効果が高い。

一方、2人称“you”については、本来であれば聞き手であるアメリカ国民を指し「み

なさん」と呼びかけるのが順当であるが、オバマ演説では、アメリカ国民とは異なり、「テロを画策するグループ」、「アメリカとは異なる特定の世界の人々」、「アメリカのように発展しておらずいまだ貧困のさなかにある国々の人たち」という、言わば外の世界の人々に視点を移し「みなさん」と呼びかけ、直接的にメッセージを送ろうとする姿勢が見られる。第三者に向かって“you”を用いて対話を試みるオバマの姿勢が表れている。さらに、3人称“they”について、トランプ演説では、同一文内で“we”と“they”、“you”と“they”と、自国の国民を異なるグループに二分するかのような使用例が特徴的に見られた。

以上から、大統領就任演説における人称代名詞の使用について、オバマ演説、トランプ演説共に、各々の話し手である大統領の意図や政治姿勢、聞き手に向けてのメッセージが特徴となって表れていると言える。今後は、話し手の意図や心的要因の詳細な分析、他のスピーチとの比較について、さらなる検討課題としたい。

表 1：オバマ演説・トランプ演説における人称代名詞の使用

			オバマ	小計	使用率	トランプ	小計	使用率
一人称	単数	I	3			3		
		my	2			1		
		me	0	/5	2.4%	0	/4	2.8%
	複数	we	60			49		
		our	68			48		
		us	23	/151	73.7%	2	/99	68.3%
二人称		you	6			2		
		your	3			11		
		you	8	/17	8.3%	8	/21	14.5%
三人称	単数	it	0			0		
		its	0			3		
		it	0	/0	0%	2		
		he	1	/1	0.5%	0	/5	3.4%
	複数	they	17			5		
		their	10			11		
them		4	/31	15.1%	0	/16	11.1%	
計				205			145	

※筆者調べにより作成

大統領就任演説原稿参照元

The White House, *President Barack Obama's Inaugural Address*,

<https://obamawhitehouse.archives.gov/blog/2009/01/21/president-barack-obamas-inaugural-address> (閲覧日 2018 年 12 月 1 日).

The White House, *REMARKS OF PRESIDENT DONALD J. TRUMP – AS PREPARED FOR DELIVERY, INAUGURAL ADDRESS*, 2017

<https://www.whitehouse.gov/briefings-statements/the-inaugural-address/>
(閲覧日 2018 年 12 月 1 日)

参考文献

- 浅川芳裕 (2016) 『ドナルド・トランプ 黒の説得術』東京道出版.
- 東照二 (2009) 『オバマの言語感覚 人を動かすことば』NHK 出版生活人新書.
- 稲木昭子 (2010) 「大統領就任演説のことば学 - 人称代名詞の有標的使用 -」『追手門学院大学英語文化学会論集』19.
- 海老澤邦江(2013) 「アメリカの代表的スピーチの修辞について —プレゼンテーションへの応用—」『江戸川大学語学教育研究所紀要』Vol.11, pp.1-11, <http://id.nii.ac.jp/1193/00000198/> (閲覧日 2018 年 12 月 3 日).
- 近江誠、佐藤幸男、田中武人 (2010) 『歴史に残る大統領の就任演説』pp.4-8, 小学館.
- 鈴木健 (2009) 「オバマ大統領就任演説のひみつを探る」『オバマ大統領就任演説』朝日出版社.
- 鈴木健 (2017) 「トランプ大統領就任演説のひみつを探る」『トランプ大統領就任演説』朝日出版社.
- 鶴田知佳子 (2009) 「オバマ演説 希望を実感させる説得力」『朝日新聞』2009 年 1 月 22 日 15 面, 朝日新聞社.
- 寺澤盾 (2013) 『聖書でたどる英語の歴史』大修館書店.
- 寺澤陽美 (2018) 「人称代名詞の使用からみる第 1 期オバマ大統領就任演説」『愛知産業大学短期大学紀要』30 号, pp.57-69, <http://dl1.dl.sua.jp/dl/14951-3a561b8b155fda88f2571bf948660062> (閲覧日 2018 年 12 月 1 日).
- 寺澤陽美 (2018) 「人称代名詞の使用からみるトランプ大統領就任演説」『愛産大経営論叢』第 21 号, pp.87-96, 愛知産業大学経営研究所.
- 西川秀和・池本克之 (2008) 『オバマ 勝つ話術、勝てる駆け引き』講談社.
- 橋本満弘 (1988) 『英語コミュニケーション』p45, 学書房出版.
- ハーラン, パトリック (2016) 『大統領の演説』角川新書.
- 福田慎司 (2009) 「オバマ大統領就任演説の内容と特徴的修辞技法の分析」『福岡大学人文論叢』第 41 巻第 1 号, pp.159-173.
- 福田慎司 (2013) 「オバマ大統領第 2 期就任演説の内容と特徴的修辞技法の分析」『福岡大学人文論叢』第 45 巻第 1・2 号, pp.53-70.
- 藤本一美 (2009) 『戦後アメリカ大統領事典』pp.392-434, 大空社.
- 三浦俊章 (2010) 『オバマ演説集』岩波新書.
- 安武知子 (2009) 『コミュニケーションの英語学』開拓社.

- 横井希(2010)「Obama 大統領の演説からみるアメリカ大統領英語の変遷」『大阪音楽大学研究紀要』第四十九号, pp.65-76.
- 吉野孝・前嶋和弘 (2009) 『2008年アメリカ大統領選挙 - オバマの当選は何を意味するのか - 』東信堂.
- 綿貫陽(2000)『改訂版ロイヤル英文法』旺文社.
- De Fina, A. (1995). Pronominal Choice, Identity and Solidarity in Political Discourse. *Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse. Text 15 (3)*, pp.379-41.
- Gumperz, J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge University Press.
- Proctor, K., I-Wen-Su, L. (2011). The 1st person plural in political discourse—American politicians in interviews and in a debate. *Journal of Pragmatics, 43*.
- Spetalnick, M. (2009). SCENARIOS: Obama speech heralds break with Bush era, *Reuters January 21, 2009*.
<https://www.reuters.com/article/us-obama-change-sb/scenarios-obama-speech-heralds-break-with-bush-era-idUSTRE50J7KM20090120> (閲覧日 2018年12月1日).
- Spice, B. (2016). Most Presidential Candidates Speak at Grade 6-8 Level, *Carnegie Mellon University News March 16, 2016*.
<https://www.cmu.edu/news/stories/archives/2016/march/speechifying.html> (閲覧日 2018年12月1日).
- The Constitution of the United States: A Transcription, The U.S. National Archives and Records Administration.
<https://www.archives.gov/founding-docs/constitution-transcript> (閲覧日 2018年12月1日).

英語母語話者の抽象名詞の可算化の理解

西田 一弘

愛知産業大学短期大学
(2019 年 2 月 12 日受理)

The Understanding of the Countability of Abstract Nouns by Native Speakers of English

Kazuhiro NISHIDA

Aichi Sangyo University College
Oka-cho, Okazaki, Aichi, 444-0005 JAPAN
(Accepted on February 2, 2019)

要旨

定性が弱い時は抽象名詞に不定冠詞 a(n)が付きやすく、定性が強い時は抽象名詞に不定冠詞 a(n)がつかない。定性とは聞き手メインで話し手サブのコミュニケーション時に生じることを考えると、聞き手が理解できていると考えられる状況では不定冠詞 a(n)はつかず、抽象名詞が本来の何もつかない抽象名詞の形で使用されると考えられる。

定性が弱い時には抽象名詞に複数語尾 s がつきにくく、定性が強い時には抽象名詞に複数語尾 s がつきやすい。定性とは聞き手メインで話し手サブのコミュニケーション時に生じることを考えると、聞き手が理解できていると考えられる状況では複数語尾 s がつく、即ち、抽象名詞の本来の形とその複数形には大きな意味の違いはないと考えられる。

キーワード 抽象名詞 可算化 不定冠詞 複数語尾

1. 研究の背景・目的

冠詞システムを持たない日本語を母語とする英語学習者にとって、英語の冠詞を学習することは非常に困難である(Grannis 1972; Whitman 1974; Master 1990)。抽象名詞の可算化について英語母語話者はどのような理解を持っているのだろうか、またそのように考える根拠は何なのだろうか。

- ① I wrote email yesterday.
- ② I wrote an email yesterday.
- ③ I wrote emails yesterday.

いずれの英文も正しいが、意味合いが若干異なる。

2. 日本人の冠詞習得の困難さ

冠詞の誤用の理由について、学習者の冠詞選択理由を考慮して分析している研究(Akamatsu & Tanaka 2008; Butler 2002)は少ない。Yoon(1993)は日本人学習者の場合は名詞そのものの可算不可算判断が、文脈を超えて不定冠詞、ゼロ冠詞の使用に影響を与えていることを明らかにした。従来の量的研究手法だけではなく、質的研究手法と組み合わせた形で行った研究となると、さらに限られる(Butler 2002)。抽象名詞に限定した冠詞の誤用の研究はない。

3. 定性(definiteness) と特定性(specificity)

定性とは、話し手と聞き手の両者が、前提として名詞(句)で示された対象を唯一の存在として同定できるということであり、特定性とは、話し手が名詞(句)で示された対象を唯一のものとし、それは注目すべきものであると見なしているということである。

If a Determiner Phrase (DP) of the form [DNP] is

- a. [+definite], then the speaker and hearer presuppose the existence of a unique individual in the set denoted by the NP.
- b. [+specific], then the speaker intends to refer to a unique individual in the set denoted by the NP and considers this individual to possess some noteworthy property. (Ionin et al. 2004)

聞き手復元可能とは、話し手と聞き手がいて、その間で対話が進められる場合に働く原則であり、話し手復元可能とは、話し手だけの独白の場合に働く原則である(池上 2006, 2007)。前者は定性の定義に近く、後者は特定性の定義に近い。

さらに、話し手責任とは、コミュニケーションの成功に話し手に主な責任があり、聞き手責任とは、コミュニケーションの成功に聞き手に主な責任があることをいう(Hinds 1987)。話し手責任では、聞き手復元可能な場合に、話し手がサブ的に行う行為となり、英語がこれに相当する。聞き手責任では、話し手復元可能な場合に、聞き手がサブ的に行う行為であり、日本語がこれに相当する。英語母語話者は定性に基づいて冠詞の意味をとらえようとするのに対し、日本人は特定性に基づいて冠詞の意味をとらえようとする と推定される。即ち、英語母語話者は抽象名詞の可算化を判断する上で、特定性と定性では、定性に冠詞選択の判断基準とする傾向が強く、特定性の影響を考慮していないと思われる。[d+ s-]では[d+]を、[d- s+]では[d-]を、冠詞選択の判断基準とする傾向が強いと推定される。Definiteness : 定性(d)、Specificity : 特定性(s)

4. 定性と総称性

総称性(Genericity)とは、種指示(kind reference)の名詞句による総称文と、一般特性文(characteristic sentence: 対象の習慣的特性を記述する文)で表わされるもので、一般特性文の総称性は名詞句というより、文全体の特徴に基づく(Krifka et al. 1995)。定性と総称性との違いは、前者が hear と speaker との間と同定であるのに対し、後者はそれ以外の人も巻き込む可能性があることである。つまり、総称性は特定しにくい。そこで、今回は総称性を考慮しないこととする。

5. 仮説

英語母語話者は抽象名詞の可算化を判断する上で、特定性と定性では、定性に冠詞選択の判断基準とする傾向が強く、特定性の影響はあまり考慮しない。即ち、[d+ s-]では[d+]を、[d- s+]では[d-]を、冠詞選択の判断基準とする傾向が強い。

6. Nagoya Interlanguage Corpus of English (NICE) 3.35

NICE は名古屋大学の杉浦正利氏が中心となって作成、公開されている日本語を母語とする英語学習者を例に、第二言語の知識・処理能力がどのようになっているかを解明するために構築している学習者コーパスである。

(http://sgr.gsid.nagoya-u.ac.jp/wordpress/?page_id=790 2017/12/06 検索)

データは CHILDES (Child Language Data Exchange System) の CHAT (Codes for the Human Analysis of Transcripts) を参考に作成したフォーマットである (一部変則的な部分あり)。NICE 3.3 のパッケージには、学習者データと、比較のための母語話者データ、および以下の関連ファイルが含まれている。

サブコーパス名	説明
NICE-NNS	学習者コーパス。185 ファイル
NICE-NS	母語話者コーパス。40 ファイル

1. 学習者データは、日本語を母語とする大学生または大学院生の英語学習者によって書かれた英文エッセイである。
2. エッセイは“education”、“money”、“sports”の3つのテーマから学習者が1つ選び、1時間で、辞書や参考書等を使わずに書かれた。字数制限はない。具体的な指示内容に関しては、添付の [Learner_Instructions.pdf](#) を参照。
3. エッセイの執筆にはワープロソフト (Word もしくは OpenOffice) を使用する。書いてもらう際に、使用するワープロソフトのオートコレクト、スペルチェック、文章校正の機能を全てオフにする。
4. エッセイを書き終わった後で、書いた本人にスペルチェックのみ手動で実行してもらい、単語のスペルミスを修正してもらう。(西田, 2018)

7. 調査 (No. 1)

1. NICE の NNS (L2 中上級者) に対して、抽象名詞の可算化に関する誤用 (正用) を調査する。被験者は 100 名 (JPN501~JPN600)。
2. 調査する抽象名詞の誤用 (ネイティブチェックが入っているもの) は、
①抽象名詞 *不定冠詞はつかず、②不定冠詞 (a/an) + 抽象名詞
*形容詞の有無は問わず、③抽象名詞+複数語尾(s)、の3つに関するものである。

3. 抽象名詞の可算化に関する誤用の多かった抽象名詞を特定する。

誤用の多かった抽象名詞は以下の 12 単語であった。

- ① damage (名詞として使用) ② life ③ disaster ④ kind (名詞として使用) ⑤ activity ⑥ policy ⑦ education ⑧ nap ⑨ hurry (名詞として使用) ⑩ system ⑪ power ⑫ effect (名詞として使用)

8. 調査 (No. 2)

- 英語母語話者に、調査 (No.1) で誤用の多かった 12 個の抽象名詞の 3 パターン：① 抽象名詞、② a(n) 抽象名詞、③ 抽象名詞 s の使用例を考えてもらう。
- それぞれの場合の定性(d±)と特定性(s±)を 3 名の英語母語話者に考えてもらう。

図表 1 は英語母語話者 3 名に抽象名詞の定性と特定性の使用を予想してもらった結果である。

図表 1: 英語母語話者 3 名による抽象名詞の定性と特定性の使用予想 (No.1)

	-	a(n) -	-s
damage	(d+ s+)	*	(d- s+)
life	d+ s-		(d- s+)
disaster			(d+ s-)
kind	(d- s+)	* (d- s+)	(d+ s+)
activity	*	d- s+	(d+ s-)
policy	(d- s+)	(d+ s-)	d+ s-
education	(d+ s+)	(d- s+)	*
nap	*	(d- s+)	(d+ s-)
hurry	*	(d+ s-)	*
system	(d- s+)	(d+ s-)	(d+ s-)
power	(d+ s-)	d- s+	
effect		(d+ s-)	

3名が同じ意見は太字で、2名が同じ意見は（ ）で、3名共異なる意見は表示せず。 *は予想使用平均値の少なかったもの（20%以下）

図表 2 は図表 1 の結果を定性と特定性の 4 つのパターン: d+ s⁻、d⁻ s⁻、d⁻ s⁺、d+ s⁺ で並べ替えたものである。

図表 2: 英語母語話者 3 名による抽象名詞の定性と特定性の使用予想 (No.2)

	—	a(n) —	—s
d+ s ⁻	(power)	(an effect)	(systems)
	life	(a system)	(disasters)
		(a hurry)	(naps)
		(a policy)	policies
			(activities)
d ⁻ s ⁺	(system)	(a kind)	(damages)
	(kind)	(a nap)	(lives)
	(policy)	a power	
		an activity	
		(an education)	
d+ s ⁺	(damage)		(kinds)
	(education)		
d ⁻ s ⁻			

3名が同じ意見は太字で、2名が同じ意見は（ ）で、3名共異なる意見は表示せず。

9. 仮説の検証

図表 2 から次のことが読み取れる。d⁻ s⁺と d+ s⁺で、不定冠詞 a(n)の存在の有無がはっきり分かれているが（後者は該当なし）、これを引き起こしている因子は共に s⁺であることを考えると定性(d)ということになる。即ち、「定性が弱い時は抽象名詞に不定冠詞 a(n)が付きやすく、定性が強い時は抽象名詞に不定冠詞 a(n)がつかない」ということである。定性とは聞き手メインで話し手

サブのコミュニケーション時に生じることを考えると、聞き手が理解できていると考えられる状況では不定冠詞 a(n)はつかず、抽象名詞が本来の何もつかない抽象名詞の形で使用されることが考えられる。

さらに、d+ s-と d- s+の状況で、複数語尾 s の抽象名詞の量に差が生じていることだが、複数語尾 s とは「1つに特定しておらず、特定性が強いとは言えない」ので、この差を生んでいる要因も定性の違い、即ち、「定性が弱い時には抽象名詞に複数語尾 s がつきにくく、定性が強い時には抽象名詞に複数語尾 s がつきやすい」ということである。定性とは聞き手メインで話し手サブのコミュニケーション時に生じることを考えると、聞き手が理解できていると考えられる状況では複数語尾 s がつく、即ち、抽象名詞の本来の形とその複数形にはさほどの意味の違いはないと考えられる。

10. 今後の展望

1. コーパスデータ： NICE は現在、287 人分のデータが確保されているので、本実験ではこれらすべてのデータを基に、調査 (No.1) で判明した「誤用の多い抽象名詞」を再選定し、精度を高めたい。
2. 日本人は抽象名詞の可算化を判断する上で、特定性と定性では、特定性に冠詞選択の判断基準とする傾向が強く、定性の影響を考慮せず、そのため誤用を生じていると思われる。[d+ s-]では[s-]を、[d- s+]では[s+]を、冠詞選択の判断基準とする傾向が強く、それによる誤用も多いと予想されるが、定性の意味を再検討して、調査結果を報告したい。

参考文献

- Akamatsu, N., & Tanaka, T. (2008). The use of English articles: An analysis of the knowledge used by Japanese university students. *ARELE (Annul Review of English Language Education in Japan)*, 19, 81-90.
- Butler, Y. (2002). Second language learners' theories on the use of English articles: An analysis of the metalinguistic knowledge used by Japanese students in acquiring the English article system. *Studies in Second Language Acquisition*, 24, 451-480.

- Grannis, O. C. (1972). The Definite Article Conspiracy in English. *Language Learning*, 22, 275-289.
- Hinds, J. (1987). “Reader versus Writer Responsibility: A New Typology,” in Conner and Kaplan, eds. (1987).
- 池上嘉彦 (2006) 『英語の感覚・日本語の感覚』 日本放送協会 東京
- 池上嘉彦 (2007) 『日本語と日本語論』 筑摩書房 東京
- Ionin, T., Ko, H. & Wexler, K. (2004). “Article semantics, in L2 acquisition: The role of specificity.” *Language Acquisition* 12, 3-69.
- Krifka, Manfred et al. (1995). Genericity: An Introduction. In Gregory N. Carlson and Francis Jeffrey Pelletier, eds., *The Generic Book*, 1-124.
- Master, P. (1990). Teaching the English articles as a binary system. *TESOL Q.*, 24(3), 461-478.
- 西田一弘 (2018) 「日本人 L2 中上級者の英語抽象名詞の可算化に関する誤用分析」 『愛産大経営論叢』 愛知産業大学経営研究所 第 21 号 p. 77-86
- Whitman, R. L. (1974). Teaching the article in English. *TESOL Q.*, 8(3), 253-262.
- Yoon, K. K. (1993). Challenging prototype descriptions: Perception of noun countability and indefinite vs. zero article use. *IRAL*, 31(4), 269-289.

A Method to Improve Peer Assessment

Sumie Matsuno

Aichi Sangyo University College

Harayama, Oka-cho, Okazaki-shi, Aichi, 444-0005 JAPAN

Summary

Eighteen university students gave two presentations. After the first presentation, their peer assessment and teacher assessment were analyzed using the FACETS computer program (version 3.80.0) (Linacre, 2017), and each student was given some comments about his/her peer assessment based on the results of FACETS analysis. The results indicate that students improved their peer assessment after receiving some information about their previous peer assessment. In the second presentation, the raters distinguished presenters' abilities more effectively than in the first peer assessment. No misfitting raters were detected in the second presentation. Furthermore, fewer unexpected responses were detected in the second presentation. Therefore, using FACETS analysis can be a good method for teachers to inform their students' peer assessment in order to make their assessment more efficient. That is to say, FACETS analysis can be an effective pedagogical tool for teachers in a writing class.

Keywords: peer assessment, FACETS analysis, writing, English as a foreign language, university

Introduction

Peer assessment involves students judging their peers' work based on assessment criteria. This can be used to assess a wide variety of products, including writing, portfolios, oral presentations, test performance, and other skilled performance. Numerous scholars have attempted to show how effective peer assessment is in ESL classrooms. Those studies often show how peer assessment has significant pedagogical value (Afitska, 2014; Ahmad & Majid, 2015; Bowman-Perrott, Mahadevan, & Etechells, 2016; Casallas & Samir, 2016; Cheng and Warren, 2005; Colby, 2011; Jingjing &

Fengying, 2-15; Iraj Enayat, & Momeni, 2016). On the other hand, teachers and researchers often have doubts about its accuracy as a measurement tool, and there is little agreement with respect to this matter (Azarnoosh, 2013; Birandi and Bolghari, 2015; Cheng and Warren 1999; Frrokhi, Esfandiari, and Schaefer, 2012; Jones and Alcock, 2014; Matsuno, 2009; Patri, 2002; Saito, 2008; Saito & Fujita, 2004; Topping, 2009). Hence, this study is conducted to show whether the quality of peer assessment can be improved in a Japanese university classroom after informing students about how each of them assessed their peers in the previous assessment and advising them as to how they can improve their peer assessment in the next presentation.

Procedure

Eighteen university students took an English class as a requirement class and gave two presentations. This university is considered as one of the top universities in Japan; hence, their English level was high-intermediate. Each presentation consisted of around three minutes in English. At the first presentation, they gave either an informative speech or a demonstration speech. At the second presentation, they gave a comparison speech. In this class, one teacher taught the class. Hence, the raters comprised one teacher (T) and 18 students (R1–R18). The presenters were also composed of 18 students (P1–P18). In peer assessment, students play the roles of both assessors and assesses. During and after each presentation, the teacher and the students evaluated the presentations based on five items: posture, eye contact, gestures & voice inflection, visuals, and content. In the first presentation, each item was scored on a 3-point Likert scale. The rater assigned a score of 1, 2 or 3, representing a presentation that ranged from “inadequate” to “OK” to “good.” In the second presentation, each item was scored on a 4-point Likert scale. The rater assigned a score of 1, 2, 3 or 4, which ranged from “poor” to “excellent.” Although the categories used in these studies were different, raw scores were transformed into logits and could be compared on the same linear scale, so the difference of the number of categories should not cause a big difference. Before the presentation, the teacher explained what each item was and how to rate the presentations thoroughly for around three successive classes (each class is 90 minutes in duration). After the first presentation, their peer assessment and teacher assessment were analyzed using the FACETS computer program (version 3.80.0) (Linacre, 2017), and each student

was given some comments about his/her peer assessment based on the results of FACETS analysis. Those comments included his/her severity, his/her unexpected responses, and how they would improve their quality of peer assessment.

Analysis

Multifaceted Rasch analysis was conducted using the FACETS computer program (version 3.80.0) (Linacre, 2017). This analysis investigates the impact of rater severity in addition to presenter ability and item difficulty on the rating process. In this study, presenters, raters and items were specified as facets. The output of the FACETS analysis reported a FACETS map. The FACETS map displayed visual information about differences that might exist among different elements of a facet, such as differences in severity among raters. Presenter ability logit measures were estimated concurrently with the rater severity logit estimates and item difficulty logit estimates on the same linear measurement scale, so they were easily compared. The FACETS analysis also reported a severity measure and fit statistic for each rater. Moreover, it showed unexpected responses, which may cause presenters, raters or items to be misfitting. In this study, the teacher's assessment was included along with the peer assessment to evaluate the presentations.

Research questions

In this study, the following research questions (RQ) were answered.

RQ1: To what degree do presenters' abilities, raters' severities, and items' difficulties fit the Rasch model?

RQ2: To what degree do raters' severities differ between the first presentation and the second presentation?

RQ3: How do the changes of severity affect presenters' abilities?

RQ4: How many unexpected responses are detected in the first presentation and the second presentation?

(1) Summary statistics

The first research question was as follows: "To what degree do presenters' abilities, raters' severities, and items' difficulties fit the Rasch model?" To answer this question,

Table 1 showed the summary statistics of the first and second presentations, presenting the first/second presentation.

Based on Linacre (2012), in this study, values from 0.5 to 1.5 (the logit scale) of infit and outfit mean-square statistics were considered “productive for measurement” (Linacre, 2012, p.15). In this table, all of the presenters, raters and items seemed to be acceptable because they were in the acceptable range of between 0.5 and 1.5 of infit and outfit mean-square statistics. Moreover, standardized fit statistics are *t*-tests of the hypothesis “Do the data fit the model (perfectly)?” The acceptable range is between -1.9 and 1.9, which indicates that “data have reasonable predictability” (Linacre, 2002, p.878). In this study, all of the standardized infit and outfit mean-square values were within the acceptable range of between -1.9 and 1.9.

Table 1

Summary Statistics of the First and the Second Presentation (the first / the second)

	Presenters	Raters	Items
Logic-Scale			
Infit MSE			
M	1.00 / 0.97	0.99 / 1.00	1.01 / 1.00
SD	0.22 / 0.22	0.13 / 0.21	0.15 / 0.04
Std.Infit MSE			
M	0.0 / -0.20	0.00 / 0.00	0.10 / 0.00
SD	1.4 / 1.5	0.08 / 1.30	0.18 / 0.50
Outfit MSE			
M	1.00 / 0.97	1.00 / 0.99	1.00 / 0.99
SD	0.43 / 0.25	0.26 / 0.20	0.22 / 0.07
Std. Outfit MSE			
M	-0.10 / -0.20	0.00 / -0.10	-0.30 / -0.10
SD	1.70 / 1.60	1.00 / 1.20	1.70 / 0.80
Reliability of Separation	0.95 / 0.97	0.94 / 0.94	0.96 / 0.97
Chi-squared	345.6* / 561.4*	284.9* / 293.2*	88.7* / 126.8*
Degree of Freedom	17 / 17	18 / 18	4 / 4

(2) The rater’s measurement report

The second research question was as follows: “To what degree do raters’ severities differ between the first presentation and the second presentation?” To answer this question, the following was the detailed rater’s measurement report, presenting the first/second presentation in Table 2.

Table 2

The Rater's Measurement Report

Rater	Severity Error	Infit Mean Square	Outfit Mean Square	
R1	-1.56 / -1.27	0.32 / 0.21	1.10 / 1.28	1.73 / 1.23
R2	-0.06 / -0.68	0.23 / 0.20	0.77 / 0.80	0.70 / 0.83
R3	1.84 / 1.02	0.20 / 0.16	1.00 / 0.84	1.00 / 0.84
R4	-0.15 / -0.73	0.23 / 0.16	1.24 / 1.41	1.13 / 1.31
R5	0.76 / 0.19	0.21 / 0.15	1.21 / 0.86	1.22 / 0.88
R6	-0.06 / -0.95	0.22 / 0.16	0.91 / 0.82	0.83 / 0.77
R7	1.02 / 0.40	0.21 / 0.19	1.04 / 1.03	1.07 / 1.08
R8	-0.06 / 0.59	0.23 / 0.20	0.96 / 0.77	0.86 / 0.77
R9	-0.95 / 0.98	0.27 / 0.16	0.87 / 0.90	0.76 / 0.91
R10	0.83 / 1.20	0.21 / 0.19	0.94 / 1.17	1.02 / 1.35
R11	1.77 / -0.63	0.20 / 0.16	0.98 / 1.24	0.98 / 1.21
R12	-0.41 / 0.04	0.24 / 0.21	0.87 / 1.20	0.86 / 1.16
R13	-0.62 / 0.31	0.26 / 0.19	0.96 / 0.72	0.81 / 0.70
R14	-1.84 / -0.32	0.34 / 0.19	0.73 / 0.99	0.40 / 0.97
R15	0.13 / -0.01	0.22 / 0.15	1.10 / 1.08	1.24 / 1.05
R16	-0.10 / 0.52	0.23 / 0.15	1.04 / 0.88	1.14 / 0.94
R17	-0.62 / 0.37	0.24 / 0.19	1.03 / 0.69	1.13 / 0.68
R18	0.39 / -0.68	0.22 / 0.21	1.02 / 1.07	1.13 / 1.04
Teacher	-0.31 / -0.36	0.23 / 0.15	1.11 / 1.20	1.00 / 1.14

From the left, each column showed rater IDs, rater severity, error, infit mean-square values and outfit mean-square values. In the first presentation, R1 was detected as misfit; the infit mean-square value of R1 was 1.10, and the outfit mean-square value of R1 was 1.73, which meant that there were some unexpected ratings in R1's ratings. In the second presentation, no raters were detected as misfit, which might be a good indication of informing their quality of peer assessment in the period of time between the first presentation and the second presentation.

(3) The FACETS map

To show research question 2 more visually, and to answer the third question “How do the changes of severity affect presenters’ abilities?”, the FACETS maps (Figure 1 and Figure 2) were presented. The first column was the logit scale, a true interval scale, which represented presentation achievement. The next three columns displayed the logit-scale locations for the three facets: presenters, raters and items. In order to interpret the logit-scale locations of the three facets, raters and items were centered at zero (mean set to zero), and only the average location of the presenter facet was allowed to vary. The second column displayed the presenter locations (n=18). As can be seen in Figure 1, in the first presentation, many of the presenters were located in the upper part of the map, which suggested that the presenters often obtained good ratings with regard to their presentations. This was because the presenters who were located higher on the logit scale received higher ratings, and the presenters who were located lower on the logit scale received lower ratings. On the contrary, in the second presentation, the abilities of the presenters were more widespread. The third column showed raters’ severity locations. The raters who were located higher on the logit scale were more severe; that is to say, they assigned lower ratings more often. The raters who were located lower on the logit scale were less severe; that is to say, they assigned higher ratings more often. As can be seen, in the first presentation, many raters were quite lenient, since they were below 0.00 logit. On the other hand, more raters were severe in the second presentation because they were above 0.00 logit. Finally, the locations of the items on the logit scale reflected the difficulty. The items that were located higher on the logit scale were associated with more severe ratings, and the items that were located lower on the logit scale were associated with less severe ratings. In both Figure 1 and Figure 2, gesture & voice inflection was the most severely rated because it obtained severe scores. In Figure 1, content and visuals were the least severely rated, since they obtained lenient scores, while content was the least severely rated in the second presentation. The last column showed each point on the 3-point rating scale and the 4-point rating scale used in these analyses.

When you compared the above two figures, you could notice that the abilities of presenters in Figure 2 were more widespread than those in Figure 1, which suggested that in the second presentation, the group of raters detected differences among these presenters in terms of presentation achievement better than in the first one. Hence, a higher level of presenters obtained high scores and a lower level of presenters obtained

low scores more effectively than in the first presentation. Changing rater severity could evaluate presenters' abilities more effectively. That is to say, informing the quality of their previous peer assessment could lead to improvement of the quality of the next peer assessment.

Measr	+presenters	-raters	-domains	Scale
4 +		+	+	+ (3)
	P16			
	P9			
	P4 P8			
3 +		+	+	+
	P14			
	P11			
	P6			
2 +	P17 P2	+	+	+
	P12			
	P13 P15 P3	R11 R3		
	P7			
1 +		+	+	+
	P5	R7		
	P10	R10	Gestures & Voice Posture	
		R5		
	P18	R18		
	P1		Eye contact	
* 0 *		* R15	* R15	* 2 *
		R16 R2 R6 R8		
		R4		
		Teacher		
		R13	Content / Visuals	
		R14 R17		
-1 +		+ R9	+	+
-2 +		+ R14	+	+ (1)
Measr	+examinees	-raters	-items	Scale

Figure 1: The FACET MAP of the First Presentation

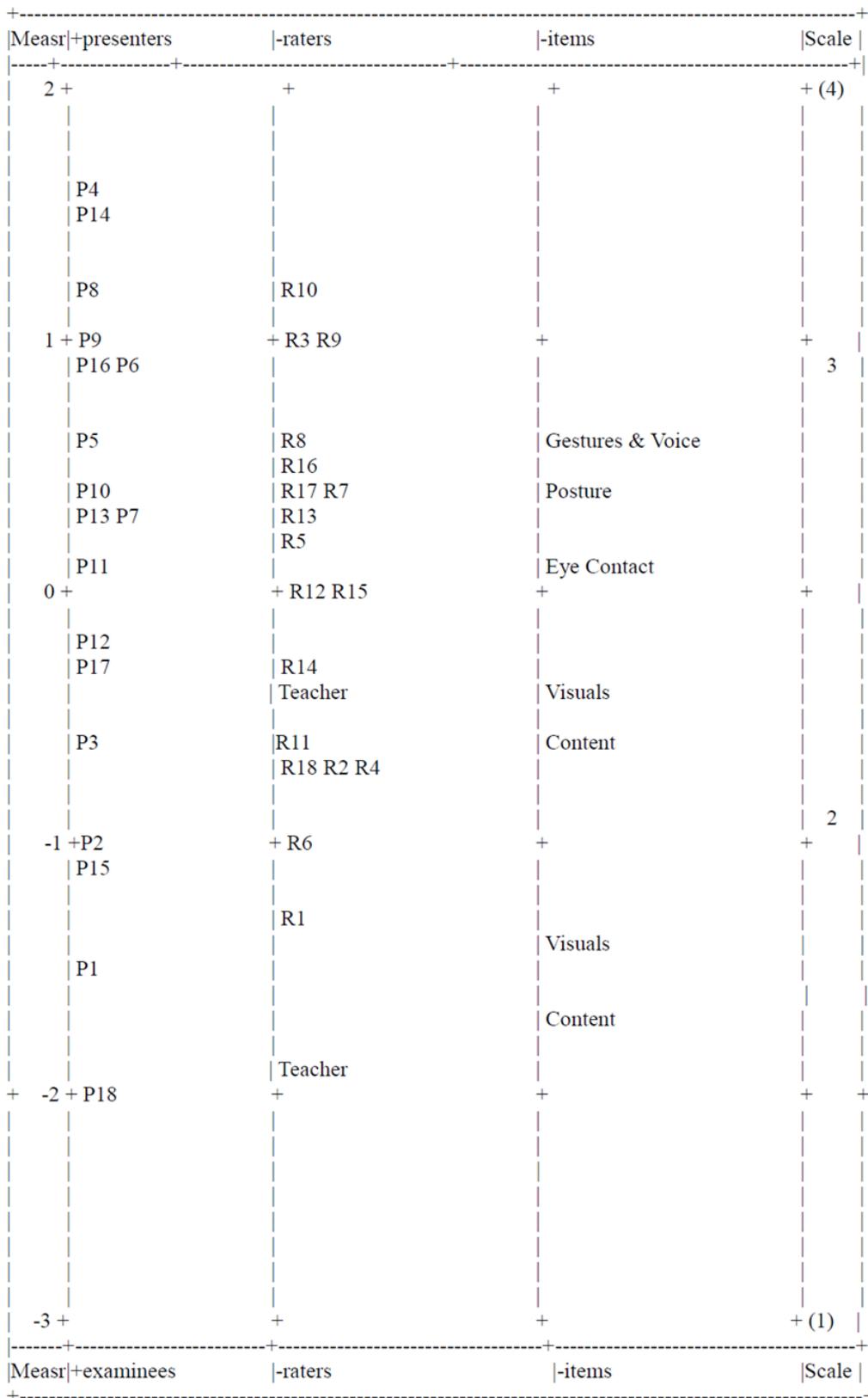


Figure 2: The FACET MAP of the Second Presentation

(4) Unexpected responses

The fourth research question was as follows: “How many unexpected responses are detected in the first presentation and the second presentation?” To answer this question, look at Tables 3 and 4, as follows.

Table 3:

Unexpected responses: the first presentation

Obs.	Exp. Items	Residual	Standard Res.	Presenters	Raters
1	2.8	-1.8	-4.8	P14	R15 Visuals
2	2.9	-0.9	-4.3	P4	R17 Content
1	2.8	-1.8	-4.3	P14	E18 Visuals
2	2.9	-0.9	-3.8	P4	R13 Visuals
2	2.9	-0.9	-3.7	P9	R16 Content
2	2.9	-0.9	-3.7	P14	R9 Visuals
2	2.9	-0.9	-3.6	P16	R15 Visuals
1	2.7	-1.7	-3.4	P14	R7 Visuals
2	2.9	-0.9	-3.2	P14	R14 Visuals
1	2.6	-1.6	-3.1	P3	R17 Posture

Table 4

Unexpected responses: the second presentation

Obs.	Exp.	Residual	Standard Res.	Presenters	Raters	Items
4	1.5	2.5	3.9	P2	R16	Posture
1	3.4	-2.4	-3.8	P11	R1	Visuals
3	1.3	1.7	3.3	P2	R10	Posture
3	1.3	1.7	3.2	P2	R9	G & V*
1	3.1	-2.1	-3.0	P11	R11	Visuals

* G & V = Gestures and Voice inflection

These tables show outlying observations. In each table, Obs. means the observed value of the category as entered into the data file. Exp. means the expected value based on

current estimates. Residual means the value difference between observed and expected. Standard Res. means residual standardized by its standard error. For example, the first one in Table 3 showed that when R15 assessed P14 on visuals, he assigned 1; however, based on R15's severity, P14's ability, and the difficulty of visuals, R15 should have assigned 2.8. Hence, R15's rating was an unexpected response. In the first presentation, 10 unexpected responses were detected, while the number of unexpected responses in the second presentation was five. This indicated that informing the quality of their peer assessment could lead to a decrease of the number of unexpected responses.

Conclusion

In this study, students improved their peer assessment after receiving some information about their previous peer assessment. In the second presentation, the raters distinguished presenters' abilities more effectively than in the first peer assessment. No misfitting raters were detected in the second presentation. Furthermore, fewer unexpected responses were detected in the second presentation. Therefore, using FACETS analysis may be a good way for teachers to inform their students' peer assessment in order to make their assessment more efficient. That is to say, FACETS analysis can be an effective pedagogical tool for teachers in a writing class.

References

- Afitska, O. (2014). Use of formative assessment, self and peer-assessment in the classrooms: some insights from recent language testing and assessment research. *i-Manager's Journal on English Language Teaching*, 4(1), 29-39
- Ahmad, Y., & Majid, M. (2015). Portfolio assessment, peer assessment and writing skill improvement. *Theory and Practice in Language Studies*, 5(12), 2504-2511.
- Azarnoosh, M. (2013). Peer assessment in an EFL context: attitudes and friendship bias. *Language Testing in Asia*, 3(11), 1-10.
- Birjandi, P., & Bolghari, M.S. (2015). The relationship between the accuracy of self- and peer-assessment of Iranian intermediate EFL learners and their learning styles. *Theory and Practice in Language Studies*, 5(5), 996-1006.
- Bowman-Perrott, L., Mahadevan, L., & Etchells, M. (2016). Assessing the academic, social, and language production outcomes of English language learners engaged in peer tutoring: A systematic review. *Education and Treatment of Children*, 39(3),

359-388.

- Casallas, U.D.F. & Samir, F.P.C. (2016). Argumentation skills: a peer assessment approach to discussion in the EFL classroom. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 18(2), 111-123.
- Cheng, W., & Warren, M. (1999). Peer and teacher assessment of the oral and written tasks of a group project. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 24, 301-314.
- Cheng, W., & Warren, M. (2005). Peer assessment of language proficiency. *Language Testing*, 22(1), 93-121.
- Colby, D.C. (2011). Using "Assessment for Learning" practices with pre-university level ESL students: A mixed methods study of teacher and student performance and beliefs. ProQuest Dissertations Publishing.
- Farrokhi, F., Esfandiari, R., & Schaefer, E. (2012). A many-facet rasch measurement of differential raters severity/leniency in three types of assessment. *JALT Journal*, 34(1), 79-102.
- Harrington, D., & LeBeau, C. (2009). Speaking of speech. Macmillan Language House: Tokyo.
- Jingjing, X., & Fengying, M. (2015). A study into students' views on guided peer feedback in group work. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 38(2), 188-203.
- Jones, I., & Alcock, L. (2014). Peer assessment without assessment criteria. *Studies in Higher Education*, 39(10), 1774-1787.
- Linacre, J.M. (2012). Many-facet Rasch measurement: Facets tutorial. Retrieved June 6th, from <http://winsteps.com/tutorials.htm>.
- Linacre, J.M. (2017). FACETS: computer program for many faceted Rasch measurement (version 3.80.0). Chicago, IL: Mesa Press.
- Linacre, J.M. (2002). What do infit and outfit, mean-square and standardized mean? *Rasch Measurement Transactions*, 16(2), 878. www.rasch.org/rmt/glossary.htm.
- Matsuno (2009). Self-, peer-, and teacher-assessments in Japanese university EFL writing classrooms. *Language Testing*, 26(1), 075-100.
- Patri, M. (2002). The influence of peer feedback on self- and peer-assessment of oral skills. *Language Testing*, 19, 109-131.
- Saito (2008). EFL classroom peer assessment: Training effects on rating and commenting. *Language Testing*, 25(4), 553-581.

- Saito, H., & Fujita, T. (2004). Characteristics and user acceptance of peer rating in EFL writing classrooms. *Language Teaching*, 8, 31-54.
- Topping, K.J. (2009). Peer assessment. *Theory in Practice*, 48(1), 20-17.

強制わいせつ罪

横瀬 浩司

愛知産業大学短期大学
(2019 年 2 月 12 日受理)

Crime of Indecent Assault

Koji YOKOSE

Aichi Sangyo University College
Oka-cho, Okazaki, Aichi, 444-0005 JAPAN
(Accepted on February 12, 2019)

要旨

最高裁平成 29 年 11 月 29 日大法廷判決は、刑法（平成 29 年法律第 72 号による改正前のもの）176 条にいう「わいせつな行為」に当たるか否かの判断を行うための個別具体的な事情の一つとして、行為者の目的等の主観的事情を判断要素として考慮すべき場合はあり得るが、行為者の性的意図は強制わいせつ罪の成立要件ではないとして、従来最高裁判例の判断基準を変更した。性的な被害に係る犯罪に対する国民の規範意識の変化が、判例の変更をもたらしたといえる。強制わいせつ罪の成立と行為者の性的意図の要否の問題とその意義について論究した。

キーワード 強制わいせつ罪、性的意図の要否、最高裁大法廷判決

1. はじめに

平成 22 年 12 月 17 日に閣議決定された「第 3 次男女共同参画基本計画」において、「第 2 部施策の基本的方向と具体的施策、第 9 分野女性に対するあらゆる暴力の根絶、性犯罪への対策の推進」の「性犯罪への厳正な対処等」として「女

性に対する性犯罪への対処のため、平成 16 年の刑法改正の趣旨も踏まえ、関係諸規定を厳正に運用し、適正かつ強力な性犯罪捜査を推進するとともに、適切な科刑の実現に努める。さらに、強姦罪の見直し（非親告罪化、性交同意年齢の引上げ、構成要件の見直し等）など性犯罪に関する罰則の在り方を検討する。」とある¹。

「刑法等の一部を改正する法律」（平成 16 年法律第 156 号）は、強制わいせつ罪の法定刑を 6 月以上 7 年以下の懲役から 6 月以上 10 年以下の懲役に引き上げ、強姦罪の法定刑を 2 年以上の有期懲役から 3 年以上の有期懲役に引き上げるなどした。これは、性的な被害に係る犯罪に対する国民の規範意識に合致させるためである。

また、「刑法の一部を改正する法律」（平成 29 年法律第 72 号）は、それまで強制わいせつ罪による処罰対象とされてきた行為の一部を強姦罪とされてきた行為と併せ、男女いずれもが、その行為の客体あるいは主体となり得るとされる強制性交等罪を新設するとともに、その法定刑を 5 年以上の有期懲役に引き上げたほか、監護者わいせつ罪及び監護者性交等罪を新設し、性犯罪の非親告罪化をするなどした²。これは、性的な被害に係る犯罪の実情等に鑑み、事案の実態に即した対処を可能とするためである。これらの刑法の改正は、性的な被害に係る犯罪やその被害の実態に対する社会の一般的な受け止め方の変化を反映したものであるといえる。

このような性的な被害に係る犯罪に対する国民の規範意識の変化が、判例の変更をもたらしたといえるものがある。最高裁平成 29 年 11 月 29 日大法廷判決は、刑法（平成 29 年法律第 72 号による改正前のもの）176 条にいう「わいせつな行為」に当たるか否かの判断を行うための個別具体的な事情の一つとして、行為者の目的等の主観的事情を判断要素として考慮すべき場合はあり得るが、行為者の性的意図は強制わいせつ罪の成立要件ではない、とした。最高裁平成 29 年 11 月 29 日大法廷判決は、強制わいせつ罪の成立には行為者の性的意図が必要であるとした従来の最高裁の判例を変更したのである。本稿では、最高裁平成

¹ 内閣府男女共同参画局ホームページ

[http://www.gender.go.jp/about_danjo/basic_plans/3rd/]（最終検索：2019 年 1 月 31 日）参照。

² この改正は、被害者による運動の高まりを受けて行われたものではない。改正の直接の契機は第 3 次男女共同参画基本計画に強姦罪の見直しが盛り込まれたことにあるが、その背景にあったのは、国連各委員会の勧告である。国連女子差別撤廃委員会、自由権規約委員会、児童の権利委員会は、日本の調査の度に性犯罪処罰規定に関して懸念を表明し、改正を勧告していた、との指摘がある（辰井聡子「性犯罪に関する刑法改正—強制性交等罪の検討を中心に—」刑事法ジャーナル 55 号(2018 年)4 頁参照）。

29 年 11 月 29 日大法廷判決³を題材として、判例の動向をふまえて、強制わいせつ罪の成立と行為者の性的意図の要否の問題とその意義について考察・検討する。

2. 判例の動向

2-1. 最高裁昭和 45 年判決

刑法 176 条の強制わいせつ罪が成立するためには、「わいせつな行為」の認識すなわち故意が必要であり、さらに性的意図が必要であるか否かが問題となる。

この問題について、最高裁として初めて判断をしたのが、最高裁昭和 45 年 1 月 29 日第一小法廷判決（刑集 24 卷 1 号 1 頁）である⁴。この事案は次のようである。被告人は、内妻 A が被害者 B の手引により東京方面に逃げたものと信じ、これを詰問すべくアパート内の自室に B（当時 23 歳）を呼び出し、同所で右 A と共に B に対し「よくも俺を騙したな、俺は東京の病院に行っていたけれど何もかも捨ててあんたに仕返しに来た。硫酸もある。お前の顔に硫酸をかければ醜くなる。」…と申し向けるなどして、約 2 時間にわたり右 B を脅迫し、同女が許しを請うのに対し同女の裸体写真を撮ってその仕返しをしようと考え、「5 分間裸で立っておれ。」と申し向け、畏怖している同女をして裸体にさせてこれを写真撮影したというものであった。

第 1 審判決（釧路地裁昭和 42 年 7 月 7 日判決・刑集 24 卷 1 号 12 頁）は、「強制わいせつ罪の被害法益は、相手の性的自由であり、同罪はこれの侵害を処罰する趣旨である点に鑑みれば、行為者の性欲を興奮、刺戟、満足させる目的に出たことを要する所謂目的犯と解すべきではなく、報復、侮辱のためになされても同罪が成立する」として、被告人を有罪とした。

控訴審判決（札幌高裁昭和 42 年 12 月 26 日判決・刑集 24 卷 1 号 14 頁）も、同様の法律解釈により、控訴を棄却した。これに対して、被告人側から上告がなされた。

最高裁昭和 45 年 1 月 29 日第一小法廷判決は、弁護人の上告趣旨は適法な上

³ 最高裁平成 29 年 11 月 29 日大法廷判決（平成 28 年(あ)第 1731 号、児童買春、児童ポルノに係る行為等の規制及び処罰並びに児童の保護等に関する法律違反、強制わいせつ、犯罪による収益の移転防止に関する法律違反被告事件）（刑集 71 卷 9 号 467 頁、裁時 1688 号 1 頁、裁判所 Web）

⁴ 従来の裁判例は、「性欲の刺激興奮のため」（東京高裁昭和 29 年 5 月 29 日判決・高刑判特 40 号 138 頁）、「自己の性欲的満足を得る目的」（東京高裁昭和 32 年 1 月 22 日判決・高刑集 10 卷 1 号 1 頁）といった表現を用い、性的意図を必要とする前提に立っていたようにも見えたが、その点を積極的に判示したものは存在しなかった、という指摘がある。[橋爪、1997：30]

告理由にあたらなかつつも、職権により調査して、以下のような理由で原判決を破棄して、事件を札幌高裁に差し戻した。

「刑法 176 条前段のいわゆる強制わいせつ罪が成立するためには、その行為が犯人の性欲を刺戟興奮させまたは満足させるという性的意図のもとに行なわれることを要し、婦女を脅迫し裸にして撮影する行為であつても、これが専らその婦女に報復し、または、これを侮辱し、虐待する目的に出たときは、強要罪その他の罪を構成するのは格別、強制わいせつの罪は成立しないものというべきである。」

「してみれば、性欲を刺戟興奮させ、または満足させる等の性的意図がなくても強制わいせつ罪が成立するとした第 1 審判決および原判決は、ともに刑法 176 条の解釈適用を誤つたものである。

もつとも、年若い婦女（本件被害者は本件当時 23 年であつた）を脅迫して裸体にさせることは、性欲の刺戟、興奮等性的意図に出ることが多いと考えられるので、本件の場合においても、審理を尽くせば、報復の意図のほかにも右性的意図の存在も認められるかもしれない。しかし、第 1 審判決は、報復の意図に出た事実だけを認定し、右性的意図の存したことは認定していないし、また、自己の内妻と共同してその前で他の婦女を裸体にし、単にその立っているところを写真に撮影した本件のような行為は、その行為自体が直ちに行為者に前記性的意図の存することを示すものともいえないのである。」

この多数意見に対しては、入江俊郎裁判官の反対意見があり、長部謹吾裁判官がこれに同調する。反対意見は、刑法 176 条の明文の根拠や趣旨等を述べ、以下のように指摘した。「すなわち本条は、個人（被害者）の性的自由を侵害する罪を定めた規定であり、その保護法益は個人のプライバシーに属する性的自由存するのであつて、相手方（被害者）の性的自由を侵害したと認められる客観的事実があれば、当然に本条の罪は成立すると解すべく、行為者（犯人）に多数意見のいうような性的意図がないというだけの理由で犯罪の成立を否定しなければならぬ解釈上の根拠は、本条の規定の趣旨からみて、到底見出だしえないのである。」

第 1 審判決・控訴審判決は、強制わいせつ罪の成立には、性的意図は不要であるとして、成立を認めた。これに対して、最高裁昭和 45 年 1 月 29 日第一小法廷判決は、「強制わいせつ罪が成立するためには、その行為が犯人の性欲を刺戟興奮させまたは満足させるという性的意図」が必要で、「専らその婦女に報復し、または、これを侮辱し、虐待する目的に出たときは、強要罪その他の罪を構成す

るのは格別、強制わいせつの罪は成立しない」とした。

この最高裁昭和45年1月29日第一小法廷判決以後、下級審では、「性的意図」に言及するようになったが、性的意図の不存在を理由に強制わいせつ罪を否定したものはないとされる。[橋爪、1997:30]

しかし、東京地裁昭和62年9月16日判決(判例タイムズ670号254頁)は、男性を対象に女性下着を販売していた被告人が、求人面接に来た女性の全裸写真を無理矢理撮影して弱みをにぎり、自己の店舗で下着着用モデル等として働くことを承諾させようとして、女性に暴行を加え負傷させたという事案に対して、「わいせつな行為であることを認識しながら、換言すれば、自らを男性として性的に刺激、興奮させる性的意味を有した行為であることを認識しながら」暴行に及んだとして、強制わいせつ致傷罪の成立を認めた。この判例は、「意味の認識」を問題としただけなので、性的意図を明示的に不要としたわけではないが、実質的に否定説に等しいと評価されている。[佐伯、1989:65]

そして、東京高裁平成26年2月13日判決(高裁刑裁速報(平26)号45頁)は、被告人は、一緒にバンド活動を行い、一方的に好意を寄せていた成人女性(当時24歳)が、バンドを脱退し被告人との関わりも絶つと告げたので、同女性に対して復讐の目的で、スタジオ内において、同女性の首を絞め転倒した同人の上に乗る、両手首に手錠を掛け、テープで口を塞ぐなどの暴行を加え、その着衣を脱がせて膣内に手指及びバイブレーターを挿入するなどした行為について、「被告人の行為が被害者の性的自由を侵害するものであることは明らかであり、被告人もその旨認識していたことも明らかであるから、強制わいせつ致傷罪が成立することは明白」であり、「性欲を刺激興奮させまたは満足させるという性的意図の有無は、上記のような法益侵害とは関係を有しない」として、明確に性的意図を不要であるとした。[浅沼、2014:2-10]

2-2. 最高裁平成29年11月29日大法廷判決

強制わいせつ罪が成立するためには、一律に性的意図が必要であるとする最高裁昭和45年1月29日第一小法廷判決を変更する最高裁平成29年11月29日大法廷判決が下された。

この事実の概要は、次のようである。

被告人は、インターネットを通じて知り合った人物から金を借りる条件として、被害女兒に対しわいせつな行為を行い、これを撮影して画像データを送信するよう要求された。そこで、被告人は、被害女兒(当時7歳)が13歳未満であ

ることを知りながら、平成 27 年 1 月下旬頃、被告人方において被害女兒に対し、わいせつな行為をしている演技をして、被告人の陰茎を触らせ、口にくわえさせ、被害女兒の陰部を触るなどした。その行為が、強制わいせつ罪に当たるとして起訴された。なお、その際の被害女兒の姿態を撮影した行為は児童ポルノの製造、送信した行為は児童ポルノの提供に当たるとして起訴され、有罪となった。

第 1 審判決（神戸地裁平成 28 年 3 月 18 日判決・刑集 71 卷 9 号 520 頁）は、強制わいせつ罪の保護法益は、被害者の性的自由であり、犯人の性的意図の有無によって、被害者の性的自由が侵害されたか否かが左右されるものではない。また、犯人の性的意図が強制わいせつ罪の成立要件であると定めた規定はなく、同罪の成立にこのような特別の主観的要件を要求する実質的な根拠は存在しない。よって、客観的にわいせつな行為がなされ、犯人がそのような行為をしていることを認識していれば、同罪が成立すると解するのが相当である。弁護人は、これと異なる最高裁判所の判例（最高裁昭和 45 年 1 月 29 日第 1 小法廷判決・刑集 24 卷 1 号 1 頁〔以下、「昭和 45 年判例」という〕）を指摘するが、同判例は相当でないとし、強制わいせつ罪の成立を認め、他の公訴事実と併せて被告人を懲役 3 年 6 月に処した。

原審判決（大阪高裁平成 28 年 10 月 27 日判決・高刑集 69 卷 2 号 1 頁）は、強制わいせつ罪の成立について、性的意図を有する必要はなく、被告人に性的意図が認められなくとも、強制わいせつ罪が成立するとした原判決の判断は相当であり、昭和 45 年判例の判断基準を現時点において維持するのは相当ではないとした。これに対し弁護人が、昭和 45 年判例を引用し判例違反・法令違反を主張して上告した。

最高裁平成 29 年 11 月 29 日大法廷判決は、上告を棄却し、以下のように判示し、昭和 45 年判例の結論は維持できないとして判例変更を行った。

「今日では、強制わいせつ罪の成立要件の解釈をするに当たっては、被害者の受けた性的な被害の有無やその内容、程度にこそ目を向けるべきであって、行為者の性的意図を同罪の成立要件とする昭和 45 年判例の解釈は、その正当性を支える実質的な根拠を見いだすことが一層難しくなっているといわざるを得ず、もはや維持し難い。」

「刑法 176 条にいうわいせつな行為と評価されるべき行為の中には、強姦罪に連なる行為のように、行為そのものが持つ性的性質が明確で、当該行為が行われた際の具体的状況等如何にかかわらず当然に性的な意味があると認められるため、直ちにわいせつな行為と評価できる行為がある一方、行為そのものが持つ

性的性質が不明確で、当該行為が行われた際の具体的状況等をも考慮に入れなければ当該行為に性的な意味があるかどうかの評価し難いような行為もある。その上、同条の法定刑の重さに照らすと、性的な意味を帯びているとみられる行為の全てが同条にいうわいせつな行為として処罰に値すると評価すべきものではない。そして、いかなる行為に性的な意味があり、同条による処罰に値する行為とみるべきかは、規範的评价として、その時代の性的な被害に係る犯罪に対する社会の一般的な受け止め方を考慮しつつ客観的に判断されるべき事柄であると考えられる。

そうすると、刑法 176 条にいうわいせつな行為に当たるか否かの判断を行うためには、行為そのものが持つ性的性質の有無及び程度を十分に踏まえた上で、事案によっては、当該行為が行われた際の具体的状況等の諸般の事情をも総合考慮し、社会通念に照らし、その行為に性的な意味があるといえるか否かや、その性的な意味合いの強さを個別事案に応じた具体的事実関係に基づいて判断せざるを得ないことになる。したがって、そのような個別具体的な事情の一つとして、行為者の目的等の主観的事情を判断要素として考慮すべき場合があり得ることは否定し難い。しかし、そのような場合があるとしても、故意以外の行為者の性的意図を一律に強制わいせつ罪の成立要件とすることは相当でなく、昭和 45 年判例の解釈は変更されるべきである。」

最高裁平成 29 年 11 月 29 日大法廷判決は、強制わいせつ罪の性的意図に関して、「故意以外の行為者の性的意図を一律に強制わいせつ罪の成立要件とすることは相当でなく、昭和 45 年判例の解釈は変更されるべきである。」として、裁判官全員一致で、昭和 45 年判例を明示的に変更した。

最高裁平成 29 年 11 月 29 日大法廷判決は、昭和 45 年判例の示した解釈は維持し難い理由として、次のように述べている。

「現行刑法が制定されてから現在に至るまで、法文上強制わいせつ罪の成立要件として性的意図といった故意以外の行為者の主観的事情を求める趣旨の文言が規定されたことはなく」、また、「元来、性的な被害に係る犯罪規定あるいはその解釈には、社会の受け止め方を踏まえなければ、処罰対象を適切に決することができないという特質があると考えられる。諸外国においても、昭和 45 年（1970 年）以降、性的な被害に係る犯罪規定の改正が各国の実情に応じて行われており、我が国の昭和 45 年当時の学説に影響を与えていたと指摘されることがあるドイツにおいても、累次の法改正により、既に構成要件の基本部分が改められるなどしている。」

そして、我が国において、平成 16 年と平成 29 年の 2 度の法改正による法定刑の引上げ、性犯罪処罰の強化・拡大を行ったことについては、「性的な被害に係る犯罪やその被害の実態に対する社会の一般的な受け止め方の変化を反映したものであるといえる。」としている。

以上のように、最高裁平成 29 年 11 月 29 日大法廷判決は、判例変更の理由として、強制わいせつ罪の法文上、性的意図が要求されたことがないこと⁵、および昭和 45 年判例以降のドイツの法改正と、我が国の性犯罪規定の 2 度の法改正をあげ、「社会の一般的な受け止め方の変化」をあげている⁶。これらの改正で注目すべきことは、「被害者重視の視点」である。本判決のいう「社会の一般的な受け止め方の変化」とは、国民が性犯罪被害の重大性を深刻に受け止め、厳罰化を望むようになったことが法改正につながったことを示している、という指摘がある。[木村、2018 : 157]

3. 問題の検討

最高裁平成 29 年 11 月 29 日大法廷判決は、強制わいせつ罪の性的意図に関し、「故意以外の行為者の性的意図を一律に強制わいせつ罪の成立要件とすることは相当でな」として、昭和 45 年判例を明示的に変更した。ただし、本判決は、性的意図を犯罪の成否に全く無関係であるとしたわけではない。以下に、最高裁平成 29 年 11 月 29 日大法廷判決の問題点とその意義を考察・検討する。

最高裁平成 29 年 11 月 29 日大法廷判決は、刑法 176 条にいうわいせつな行為と評価されるべき行為の中には、①「行為そのものが持つ性的性質が明確で、当該行為が行われた際の具体的状況等如何にかかわらず当然に性的な意味があると認められる」行為と、②「行為そのものが持つ性的性質が不明確で、当該行為が行われた際の具体的状況等をも考慮に入れなければ当該行為に性的な意味があるかどうかの評価し難い」行為があるとする。そして、それは、「規範的评价として、その時代の性的な被害に係る犯罪に対する社会の一般的な受け止め方を考慮しつつ客観的に判断されるべき」であり、②の「行為そのものが持つ性的性質が不明確」な場合は、「具体的状況等の諸般の事情をも総合考慮し、社会通念に照らし、その行為に性的な意味があるといえるか否か」を判断する。「し

⁵ これらの論拠は、十分に合理的なものではあるが、既に昭和 45 年判例当時も、このような条文解釈の争いが展開され、3 対 2 の僅差で多数意見が形成され、その後、「判例」として、50 年近く司法界を支配してきたのである、という指摘がある。[前田、2018 : 10]

⁶ ただ、ドイツにおける累次の法改正の変化が、日本の国民の意識の変化に直接影響したとすること難しい、という指摘がある。[前田、2018 : 10-11]

たがって、そのような個別具体的な事情の一つとして、行為者の目的等の主観的
事情を判断要素として考慮すべき場合があり得る」とする。

①の「行為そのものが持つ性的性質が明確」な場合とは、本件の7歳の被害女
児に対する被告人の行為であり、性的意図の有無に関係なく強制わいせつ罪が
成立する⁷。問題となるのは、②の「行為そのものが持つ性的性質が不明確」な
場合である。この場合、具体的状況等の諸般の事情をも総合考慮して判断される。
具体的状況等の諸般の事情とは、例えば、行為者と被害者の関係性、行為者及び
被害者の各属性等（性別・年齢・性的指向・文化的背景・宗教的背景等）、行為
に及ぶ経緯、周囲の状況等（行為が行われた時間・場所、行為者及び被害者の各
言動等）が考えられるとされる。[馬渡、2018：86-87]

これらの事情によって、明確になる行為もあるが、さらに、行為者の目的等の
主観的事情を判断要素として考慮すべき場合がある。むしろ、この主観的事情は、
その意図が外部に徴表しているものの中から、客観的に立証・認定される必要が
ある。これは、前述した行為者と被害者の関係性、行為者及び被害者の各属性等、
行為に及ぶ経緯、周囲の状況等を考慮することになるため、実際上は、重複する
場合が多いという指摘がある。[馬渡、2018：88]

①の「行為そのものが持つ性的性質が明確」な場合と②の「行為そのものが持
つ性的性質が不明確」な場合との区別が問題となる。前述の昭和45年判例や、
東京地裁昭和62年9月16日判決の事案のような「裸にして写真を撮影する行
為」は、②の「行為そのものが持つ性的性質が不明確」な場合といえる。この場
合、具体的状況等の諸般の事情をも総合考慮して判断されることになる。

さらに、②の「行為そのものが持つ性的性質が不明確」な場合の外延となる限
界事例が問題となる。例えば、指を口腔内に差し込む行為がわいせつな行為に該
当するかが問題となる。青森地裁平成18年3月16日判決（平成17(わ)314、裁
判所Web）は、被告人が、自己の性的満足を得ることを目的として、高校時代の
恩師に高校新卒者の就職採用面接をしたい旨申し向けて欺き、同教師から紹介
を受けた女子高校生2人を、就職採用面接や研修をすると偽って誘い、自己の

⁷ 本件では、7歳の女兒に対する性的行為が問題となったのであるが、本判決は、当該行為は
「性的な意味の強い行為として、客観的にわいせつな行為であることが明らか」であるとして
いるが、このような低年齢の児童に対するおぞましい性的虐待ともいえる行為がいかなる意味
で上記の「わいせつ行為」の定義に当てはまるのかも明確でないのである。…問題の根本は、
強制的に被害者の性的自由を侵害する犯罪行為を「わいせつ」という（性道德に関する）判断
基準で議論せざるを得ない条文上の制約にあるのであって、この点は立法的解決に委ねるしか
ないと思う。本判決の歯切れの悪さも、結局はここに由来しているのである、という批判があ
る。[松木、奥村、園田、2018：51]

運転する車両に同乗させ、自宅に連れ込むなどして誘拐し、うち1人に対し、嘔吐させることに性的満足を感じるという自己の特異な性的欲求を満足させるため、5回にわたり、その口腔内に自己の右手の中指を舌の付け根辺りまで押し込んで同人に嘔吐させる暴行を加えた事案に対して、わいせつ目的誘拐罪、暴行罪に処している。

しかし、最高裁平成29年11月29日大法廷判決の判断基準の「行為者の目的等の主観的事情を判断要素として考慮」するなら、そして、「被害者重視の視点」からも、強制わいせつ罪の成立が可能となるのではないだろうか。この点について、このような行為も、本人にとってはもちろんのこと、社会的にも「性的行為」であることは否定されないであろう。裁判所は結果的にこの行為について暴行を認めたにすぎないが、被害者は単なる暴行以上の精神的打撃を受けているに違いない。性的意図があったことによって、その被害は単なる暴行とは質的にまったく違ったものになるのではないか、という指摘がある。〔園田、2018：3〕

今後、最高裁平成29年11月29日大法廷判決が判示した「性的な被害に係る犯罪やその被害の実態に対する社会の一般的な受け止め方の変化を反映した」ものであるといえる判例の集積が待たれる⁸。

4. むすびにかえて

最高裁平成29年11月29日大法廷判決は、刑法176条にいう「わいせつな行為」に当たるか否かの判断を行うための個別具体的な事情の一つとして、行為者の目的等の主観的事情を判断要素として考慮すべき場合はあり得るが、行為者の性的意図は強制わいせつ罪の成立要件ではないとした⁹。強制わいせつ罪の成立要件として性的意図を一律に要求していた昭和45年判例を約半世紀ぶりに変更し、強制わいせつ罪の解釈を明確化したものとして重要な意義を有するといえる¹⁰。これは、性的な被害に係る犯罪に対する国民の規範意識の変化が、判例

⁸ 約500件の強制わいせつ罪を扱った裁判例を分析し、わいせつ概念の類型化したものとして、〔嘉門、2017：122-134〕を参照。

⁹ 強制わいせつ罪において「性的意図」を一律に成立要件とするのは相当でないが、行為者の目的等の主観的事情は行為のわいせつ性を判断する際の一つの考慮要素となりうるとする最高裁平成29年11月29日大法廷判決の判旨は支持される、という見解がある。〔塩見、2018：38〕これに対して、その判断要素として「行為者の目的等の主観的事情」が含まれうるとした点には疑問を感じる。本罪の客観的構成要件要素である「わいせつな行為」とは、行為の外形面に関わる要件であり、行為者の主観的事情によって、その有無の判断が左右されるものではないと考えるからである、という批判がある。〔成瀬、2018：129〕

¹⁰ 平成29年判決の意義は、昭和45年判決の変更にとどまらず、同判例の反対意見が積み残したともいえる問題を明らかにし、その判断の枠組を提示したことにあると解される、という指摘がある。〔塩見、2018：36〕

の変更をもたらしたといえる¹¹。

参考文献

- 浅沼雄介（2014）「被害者の性的自由を侵害する行為がなされ、行為者にその旨の認識があれば強制わいせつ罪の成立に欠けるところはなく、行為者の性的意図の有無は被害者の性的自由という強制わいせつ罪の保護法益の侵害とは関係を有しない旨判示された事例」捜査研究 759号 2-10頁
- 伊藤亮吉（2014）「強制わいせつ罪における主観的要素」『刑法判例百選Ⅱ各論 [第7版]』有斐閣、30-31頁
- 小田直樹（2003）「強制わいせつ罪における主観的要素」『刑法判例百選Ⅱ各論 [第5版]』有斐閣、29-30頁
- 嘉門優（2017）「強制わいせつ罪におけるわいせつ概念について」立命館法学 2017年5・6号（375・376号）116-134頁
- 木村光江（2003）「強姦罪の理解の変化—性的自由に対する罪とすることの問題性—」法曹時報 55巻9号 1-18頁
- 木村光江（2018）「行為者の性的意図と強制わいせつ罪の成立要件」『平成29年度重要判例解説』有斐閣、156-158頁
- 佐伯仁志（1989）「強制猥褻罪における猥褻概念」判例タイムズ 708号 63-66頁
- 塩見淳（2018）「強制わいせつ罪における『性的意図』—最高裁平成29年11月29日大法廷決定を契機として—」刑事法ジャーナル 56号 33-38頁
- 園田寿（2018）「強制わいせつ罪における『性的意図』の要否」TKC ローライブラリー新・判例解説 Watch 刑法 125号 1-4頁。
- 時国康夫（1971）「専ら報復または侮辱虐待のため婦女を脅迫して裸にさせその立っているところを撮影する行為と強制わいせつ罪の成否」『最高裁判例解説刑事篇（昭和45年度）』法曹会、1-7頁
- 豊田兼彦（2018）「強制わいせつ罪における性的意図の要否」法学セミナー 757号 123頁
- 成瀬幸典（2018）「強制わいせつ罪の主観的要件としての性的意図の要否」法学

¹¹ このような意識の変化を形成し、同時に意識の変化によって動いてきたのが、男女共同参画社会の深化であり、その一端である「女性法曹の増加」であるように思われる、という指摘がある。[前田、2017：11]

教室 449 号 129 頁

橋爪隆 (1997) 「強制わいせつ罪における主観的要素」『刑法判例百選Ⅱ各論 [第 4 版]』有斐閣、30-31 頁

前田雅英 (2017) 「行為者の性的意図と強制わいせつ罪の成否」捜査研究 804 号 2-13 頁

曲田統 (2018) 「強制わいせつ罪における『性的意図』の要否」法学教室 450 号 51-57 頁

松木俊明、奥村徹、園田寿 (2018) 「強制わいせつ罪の成立と行為者の性的意図の要否」法学セミナー758号 48-52 頁

馬渡香津子 (2018) 「強制わいせつ罪の成立要件と行為者の性的意図の要否」ジュリスト 1517 号 78-89 頁

新しい紙版画技法の学習教材としての有効性に関する考察

山口 雅英

愛知産業大学

(2019年2月12日受理)

A Study on the Effectiveness of New Paper Printing Techniques as Learning Materials

Masahide YAMAGUCHI

Aichi Sangyo University

Oka-cho, Okazaki, Aichi, 444-0005 JAPAN

(Accepted on January 11, 2015)

要旨

版画は独自の教育効果を持つ学習教材である。しかし時間や手間がかかることから図画工作、美術の限られた時間の中でその有効性が発揮できていないのが実状である。本研究では筆者が考案した新しい紙版画技法によりよりこうした版画教育の問題を解決することを目的とする。

キーワード 紙版画, 図画工作, 美術, 学習教材

1. はじめに

1-1 研究の目的

本稿は筆者が考案した新しい紙版画技法の図画工作科・美術科の教育教材としての有効性について論じるものである。

筆者はこれまで紙版画の様々な技法を開発してきた。開発した技法は自身の作品制作に用いるとともに、勤務する大学で学生に指導している。紙版画は幼児の造形あそびや小学校低学年の図工の教材というのが一般的な認識であり、中学校、高等

学校の授業で扱われることはまずない。また大学教育においても教職課程の教材研究を除けば扱われることはない。しかし、筆者の指導のもと学生が新しい版画技法によって制作した作品は公募団体展や国内外のコンクールで入選、入賞を果たしており、紙版画が専門的な作家の表現手法としても有効であることが実証されている。

紙という素材は、金属や木材、樹脂など他の版画の素材に比べ、切る、貼る、折る、破く、剥がす、傷つける、凹ませる、塗る等々多様な加工が簡単にできる。種類も多く作品の構想に応じて使い分けることもできる。また安価で入手しやすいという点も重要である。このような利点を持つ素材であるにも関わらず、現状、紙版画ではこうした紙の特性は十分には活かされているとは言い難い。例えば学校教材としては、年齢が進めば木版画や銅版画など他の技法に移行していくため、紙版画の表現技術を向上させる必要性がなかったのであろう。紙版画はその可能性についてほとんど顧みられることはなかったと言ってよい。

先に述べたように、紙版画であっても作家レベルの高度な表現は可能であることがわかった。同時に筆者が指導する学生の制作の様子を見てみると、紙という素材の持つ特徴は制作の仕方にも影響を及ぼすことがわかった。学生たちはとにかくよく試行錯誤をする。紙は様々な用具や材料を使っていかようにも加工できる工夫の余地が大きい素材である。また失敗してもすぐ作りなおせるという安心感から思いついたことを積極的に実践していくのである。試行錯誤の中でアイデアを試す。失敗や想定外の事態の中から発見や気づきを得て、自身の独自の様式や制作のスタイルを確立していく。こうした学生の様子を目の当たりにする中で、筆者は紙版画は創造性育成に有効な教材であるという考えを持つに至った。これが新しい紙版画技法の学校教材としての有効性に関する研究に取り組む発端である。

直接の研究対象は紙版画であるが、筆者の研究は単に紙版画の技術を向上させることのみを目的としているわけではない。紙版画という扱いやすい教材を通じて、「版画」という表現活動が本来持っている教育的効果が学校教育において十分に発揮されるようになることを目指している。本来どのような版種であっても先に述べたような創造的活動を促す作用はもっている。しかし学校教育の現場では、例えば、時間や手間、資材の関係でそうした版画のもつ力を十分発揮させる余裕がない。そこで時間や手間を省き、特別な資材を必要としない紙を素材とする版画技法を開発することで、版画ならではの創造育成の効果が発揮された授業を実現していくことが筆者の研究の目的である。

版画教育を取り巻く現状は厳しい。図工、美術に割り当てられた少ない時間数の中、制作のみならず準備や片付けに手間や時間がかかる版画はその教育効果を充分

に発揮させるだけの余裕がないのが実情である。筆者の考案した新しい紙版画技法はこうした状況を改善するための一助としても有効であると考えられる。

本稿では、「版画」という表現活動はどのような教育的意義を持つのか、現状の版画教育はどのような問題を抱えているのか、筆者の考案した新しい紙版画技法はどのようなものか、それがどのように学習教材として有効であるのか、という流れで考察を進めていく。

1-2 アンケート調査の実施方法

版画教育の現状と新しい紙版画技法の有効性については、2018年12月に筆者が全国の小、中、高等学校を対象に行ったアンケート「版画教育の実態調査等に関するアンケート」（以下「全国調査」と記す）の結果に基づき考察していく。アンケートの目的はふたつ。ひとつは全国の版画教育の実態調査、もうひとつは筆者の考案した新しい紙版画技法の学習教材としての有効性について教員の感触を尋ねることである。アンケート対象は系統抽出法により無作為に選んだ全国1300の小・中・高等学校。学校種別の数は全国の学校数の比率と同じとし小学校747校、中学校376校、高等学校177校とした。回答があったのは小学校96校、中学校74校、高等学校16校、義務教育学校4校、中等教育学校7校の計196校であった。

2. 版画の学習教材としての有効性

2-1 版画という表現活動の特徴

この章では、特定の版種ではなく版画全般について論じる。版画制作とはどのような特徴を持った活動であるのか、それが学習教材としてどのような意義や価値を持つのかということについて考察していく。

版画制作の独自性を明らかにするために、同じ平面分野の絵画と比較してみる。版画と絵画の最も大きな違いは、絵画の制作が直接作品そのものに働きかけるのに対し、版画では「版」という媒体を経由し間接的に作品を制作するところにある。版画の制作では制作過程が「版制作」と「刷り」のふたつの工程にわかれる。この版制作の過程も「原画制作」「下絵制作（版に原画を写す）」「製版」という工程があり、更に版種ごとにそれぞれの工程がさらに細かく分かれている。制作過程に様々な異なる工程が含まれ、それらが連結することによって作品が制作されていく。これが版画制作のひとつの特徴である。

ふたつの特徴として、制作過程において様々な素材や用具、加工手法を用いるということが挙げられる。版種により扱う素材、用具、加工手法は異なる。更にひとつの版種であってもそれぞれの工程によって異なってくる。勿論、絵画制作でも

様々な素材、用具、加工手法を用いて表現することはある。しかし、必ずしもそれらを多様に用いなくとも、例えば紙に鉛筆のみで描線するだけでも絵画は成立し得る。その意味では多様な素材や用具、加工手法は言わば二次的要素であるとも言える。しかし版画の場合、多様な素材、用具、技術が表現原理そのものに密接に結びついており、それなしでは作品は成立し得ない。制作の根幹に関わる要素である。

しかしだからと言って、版画制作において作者が技法に対して受け身であると言うわけではない。むしろ個々の素材や用具、加工手法が作品成立にどのように密接に関わっているかを論理的に理解することにより、制作過程を構成する多様な要素と能動的に関わり、どの要素をどのように操作するとどのような効果が得られるのかということ推測し、工夫していくことが可能になるのである。

みつつめに挙げる特徴は複数性である。同じ作品を何枚も刷ることができる、これは絵画にはない版画のもっとも顕著な特徴である。しかし、それだけが複数性ではない。ひとつの版画から異なるバリエーションを作り出せることも複数性の利点である。簡単な例をあげれば、一度刷ってから次は違う色のインクで刷って異なる作品を制作する。これも版画の複数性ゆえ可能になる表現活動である。他にも一度刷ってから更に版に手を加えて刷る、他の版と組み合わせるなど様々な発展が可能となる。

制作過程がいくつもの工程に分化されていること。様々な素材や用具、加工手法を経験すること、複数性があること。次の章では版画のこうした特徴にどのような学習教材としての効果が期待されるのか考察していくこととする。

2-2 版画の特徴とその教育効果

2-2-1 分化された制作過程による教育的効果

絵画もいくつかの工程を経て制作されるが、版画ほどに明確に分かれてはいない。絵画制作では、基本的には取り掛かりから完成まで、筆を使い、画面に絵具を塗るといった活動が続いていく。子どもにとって、版画ほどにはそこにいろいろな工程が含まれているということは意識されてにくいであろう。

版画の制作過程は複数の工程から成る。基本的にはどの版種であっても「原画」「下絵」「製版」「刷り」という工程を経て作品は完成される。構想した作品を完成させるためには複数の工程の関わりを理解し、計画的に進めることが求められる。版画制作は、どの要素をどう操作すれば結果にどのような変化をもたらすか、そのような想像力を働かせる機会となり、工夫し試行錯誤する姿勢を獲得することが期待される。

こうした取り組みは創造性を養う上で非常に有効であると考えられる。版画教材の魅

力として刷り上がった時の喜び、驚きを挙げる教員は少なくない。その喜び、驚きは、単なる偶然の効果との出会いに対するものではない。その制作過程において頭の中に構想されていく作品のイメージと実際に刷り上がった作品を照らし合わせる中で起こる、精神的なフィード・フォワード作用がもたらす感情、感覚だと言えよう。

2-2-2 多様な素材、用具、加工法体験による教育的効果

版画では版種ごとに異なる素材を用いて版を制作する。版を作る素材として代表的なものは木（木版画）、金属（銅版画、アルミ板またはジンク板リトグラフ）、樹脂（樹脂板ドライポイント）、ゴム（ゴム版画）、石（石版リトグラフ）、布（シルクスクリーン）である。

またひとつの版種の中でも各工程において使う素材、用具、加工手法は様々である。例えば、原画制作では鉛筆や絵具、色鉛筆等を画材を使って紙の上で作品の構想を描く。版画下絵ではトレーシングペーパー、カーボン紙などを使用し原画を転写する。製版の工程は版種によって様々である。木版画ならば木製の板を彫刻刀で彫る。凸版紙版画ならば図柄に合わせて切り抜いた紙版画を貼り重ねる。銅版画ならば金属の板を腐食させる。シルクスクリーンならば布に目止めをする。リトグラフならば薬品で版面を親水性、親油性の差を作る等。刷りの工程も版種によって異なってくる。木版画や紙版画ならばバレン、銅版画やリトグラフであるならプレス機、シルクスクリーンならばスキージと個々の版種独自の用具を使って作品を刷り上げる。

あらかじめ構想された作品を完成させるため、素材や用具、加工手法の特性や効果を理解して用いる。またこの用具や素材、加工手法に触発されながら徐々に作品の構想が明確になってくることもある。前者が演繹法的な制作のスタンス、後者が帰納法的な制作のスタンスということができよう。いずれもこうした考え方ができるようになることも版画教材に期待される教育的効果である。

使用する道具も鉛筆や筆に比べると制約が多く自由に扱うのも難しい。手順も守らなければ作品を制作することができない。だからこそ用具、素材、加工手法、そして制作プロセスそのものが絵画などと比べ格段に強く意識されるようになるのである。

用具や素材、手法と対話し触発されたながら、当初のおぼろげな作品の構想を段々とハッキリさせていく、さらに思いもよらなかった効果を発見しそれを当初の作品の構想に付け加えたり修正していく。このように制作プロセスが単なる決まり切った作業ではなく、プロセスそのものが要因となって多様に構想が生み出されていく時、版画制作はこのように極めて創造的の高い活動となるのである。

2-2-3 複数性による教育的効果

版画は同じものを沢山刷ることができる「複数性」という特徴を持っている。一般には同じ作品が何枚も刷ることができることだと捉えられている。しかし「複数」という言葉は必ずしも全く同じものを、という意味は含んでいない。ひとつの版からいくつものバリエーションを生み出すことができるのも版画の複数性によるものである。

ひとつの版画がから異なるバリエーションが得られるということを利用していくことは創造性育成の点から極めて有効だと考える。ひとつの版からひとつのパターンしかできない、版が完成したら後は機械的に刷るだけだ、というのではなく、ひとつの版でもさまざまな表現の可能性を秘めている、版が完成してからもまだまだ工夫の余地がある、これも複数性を持つ版画の大きな魅力、価値だと考える。

色を変えてバリエーションを作ることもできる。版を分割したり入れ替えたり組み合わせたりすることもできる。他の児童生徒の作品と組み合わせた共同制作も可能となる。様々な可能性と戯れながら感じ、考え、気づき、発見する。こうした活動を通じ想像力、創造性を養っていくことが効果が期待できる。

また複数性は、版が完成してからだけではなく、版を制作する途中の工程に活用していくこともできる。絵画では制作プロセスの途中の様子を残しておくことはできないが、版画ならば制作途中の版を刷って記録として残しておくことができる。

版画家で教育者でもある稲田大祐は、時間経過で変化する表現を記録できるという利点を活かした授業を実践している [稲田大祐、2013：23-34]。最終的に刷り上がった作品だけでなく、制作の各段階の刷りによって、完成にいたるまでの変化の記録を学習活動の成果物とするのである。制作過程の中での気づき、失敗、修正、工夫などにより変化してく制作の過程を後から客観的に見ることができるのである。子ども自身、制作に没頭する中で無意識でしてしまったこと、忘れてしまったことを改めて振り返ることができるようになる。またこうした具体的なものを通じ他者と経験を共有できることは他の子どもの活動への理解を促し、制作後の相互鑑賞にも有効なものとなる。

2-2-4 他の分野の作品への活用

版画はデザイン、工芸、実用品など様々な分野の作品に活用することが可能である。ポスター、カレンダー、ポストカード、テキスタイルなどのパターンデザインあるいは工芸品への絵付け等といった実用性のあるデザイン、工芸分野の作品に展開していくこともできる。アイデア次第で様々な分野に応用可能となってくること

も版画の学習教材としての版画の魅力だと言えよう。

3. 版画教育の抱える問題

教育現場で版画教育を取り巻く状況は極めて厳しいものがある。図工、美術の少ない時間の中、準備や片付け、制作工程に時間のかかる版画は扱いにくいものとなっている。

これまで述べてきたように、版画は有効な学習教材となりうる可能性を持っている。勿論、ただ版画を制作させれば教育効果があるというのではなく、版の原理、素材や用具、手法の特徴を理解させまた試行錯誤させながら可能性を探り、完成を見通し計画的に取り組むという活動が十分に行わなければならない。しかし、実際の教育の現場ではそのための十分な時間と手間がかけられないのが現実である。更に業務多忙や研究機会の少なさから、現状の版画教育に問題点を感じながらも改善していくための教材研究の時間と機会を十分に持てないでいる。版画の教育的効果を認めつつもそれを授業で発揮できないでいる。

2018年の全国調査の中で「図工、美術の他の教材全般と比較して、特に版画の授業で苦勞していることを教えてください」という質問に対し「教材準備の時間と手間」については38.6%、「授業で準備や片付けにとられる手間や時間」については39.6%が「とても苦勞する」と回答している。また同アンケートの自由記述には版画教材にまつわる様々な問題点が挙げられていた。それらを集約すると概ね次のようになる。

- ・必要な道具が多く教材準備に時間と手間がかかる。
- ・授業時間内で準備と片付けに時間を取られ制作時間が短くなる。
- ・技術指導など個別に指導する場面が多くなり大人数に教えるのは大変。
- ・技術指導、発想指導など版画は指導しなければならないことが多い。
- ・銅版画など取り上げたい技法があるが道具が揃っていない。
- ・プレス機は安全面に問題がある。
- ・制作途中の道具、作品の保管が悩みどころである。
- ・教材、用具に費用がかかる。
- ・汚れへの対応が大変。
- ・刷ってみると思ったような成果が得られない。
- ・版画の授業実践事例集が少ない。
- ・刷りの用具の数が限られ、各自で刷りを行うことができず非効率的。

次の章では、こうした種々の問題に対し、筆者の考案した新しい紙版画技法がど

のように解決の方策となり得るのか、どのような成果が期待されるのかをみていくこととする。

4. 新しい紙版画の技法

4-1 従来の紙版画の技法

ここでは筆者が考案した新しい紙版画技法を紹介する。その新規性についての理解を促すため、まず従来の紙版画技法がどのようなものであったか簡単に説明しておく。紙を素材とする版画には大きく分けて四つの技法がある。

1) 凸版画技法

様々な形に切り抜いた紙を貼り重ねることで版面に凸部を作りインクを乗せ刷り取る技法。また少し高度な技法となるが、厚紙を用い表面をニードルで凹ませたり剥がして凹凸を作る板紙凸版画という技法もある。

2) 凹版画技法（紙版ドライポイント）

ニードルなどで版面を引っ掻き描画する。描線の凹みに詰めたインクをプレス機で刷り取る技法。凹部にのみインクを残し凸部のインクを拭き取るため、表面はインクが拭き取りやすいコーティングされ平滑なコート紙が用いられる。

3) 孔版技法（ステンシル、型紙版画、切り抜き版画）

紙に図柄の形に孔を開けたものを作品用紙の上に乗せ、その孔越しに絵具やインクを着け図柄を刷り取る技法。型紙版画、切り抜き版画とも言う。

4) その他（コラグラフ）

葉っぱや糸、レースや網その他、様々な素材を接着することで版面に凸部を作りそれをインクで刷り取る技法。素材の質感を生かした表現が可能となる。凸版刷り、凹版刷りのいずれも可能。

紙版画と一言でいってこのようにもいくつもの技法がある。この中で学校で教材として用いられるのは主に 1) である。これはこれまでも述べてきたように小学校低学年では必ず用いられる教材である。筆者の行ったアンケート調査の結果では 2) 紙版凹版画が実施されていたのは小学校 96 校中 3 件、中学校 74 校中 1 件、高等学校 16 校中 0 件であった。4) コラグラフについては小学校 4 件、中学校 3 件、高等学校 1 件にとどまる。3) ステンシルについては小学校 11 件、中学校 11 件、高等学校 1 件と多かった。ステンシルはその技法単独で作品を制作することよりも他の手法による作品に、例えば模様を加えるなどといった付加的な使い方をされることが多いためであろう。

4-2 新しい紙版画の技法

次に筆者の考案したいくつかの新しい紙版画技法について、それぞれの特徴、新規性を紹介するとともに、全国調査の結果を踏まえそれぞれの技法によって期待される成果について述べていくこととする。

4-2-1 マスキング版紙版画

複数の版からなる図柄を一度に刷るための技法である。複数の版を一枚の台紙の上に貼り付け固定することで、刷るたびに位置を合わせるといった手間を省くことができる。ただこのままではインクを載せる際、台紙の図柄以外部分、図柄と図柄の



図1 右半分がマスキング版



図2 作例

間にインクがついてしまうのは避けられない。そこでインクを乗せた後、図柄以外の部分を覆ってしまうのである。図1に示したようにインクをつけたい部分に孔をあけた紙を用意し、開閉できるように台紙にとりつけるのである。孔をあけた紙をマスキング版という。マスキングとは覆い隠すという意味である。こうして刷ったものが図2の作例である。

この技法には他にもメリットがある。アンケートの回答には預かった版の保管、取り扱いが悩みどころである、というものがあつた。預かった版のパーツがちぎれたり、無くなってしまうことは少なくないようだ。ある教員から、カブトムシの形の版は角や脚がすぐ絡まったり、ちぎれたりして困ったという話を聞いた。しかしこの技法では例えばそのような複雑な形の版でも台紙に固定することで壊れにくくなる。また全員同じ形、同じサイズにできるため整頓や取り回しも楽になる。

また、汚れへの対策にも効果がある。通常の版画では版面全体にインクを載せるため、版を持とうとするとどうしてもインクが手についてしまいがちにある。しかし、この技法では版にインクがついていない部分ができるので、必要な時はここを持ったり、押さえたりすれば手を汚すことはほとんどなくなる。

4-2-2 アルミホイルコーティングコラグラフ



図3 アルミホイルで覆った版



図4 作例

コラグラフの表面をアルミホイルでコーティングする技法である。従来のコラグラフは低学年の表現技術が未熟な子どもでも楽しめる簡単な技法であるが、次のような問題点がある。

様々な素材をしっかりと貼り付けるのは意外と難しいものである。素材によっては接着しにくいものもある。また小さな子どもでは接着に必要なだけの糊を着けられず素材が十分定着せず、例えば刷りの段階でインクの粘性によって素材が剥がれてしまうことも少なくない。また例えば、糸のような素材に糊を着けて貼るところを想像してもらいたい。糊にまみれた糸は指に着いてしまい、思うように版に貼ることができない。他にも素材を接着した後、糊が乾くまで待ち時間ができてしまうというのも従来のコラグラフの問題である。

これらの問題を解決するために考案したのがアルミホイルコーティングコラグラフである。図3のように素材を貼った版面にアルミホイルを被せ、版全体をコーティングしてしまうのである。これを刷ったものが図4の作例である。

アルミホイルでコーティングすることによって素材が剥がれるのを防ぐことができる。接着の仕方が不十分であっても問題ない。これまでは接着しにくかった素材も取り入れることができるようになる。また版についてのインクを拭き取る作業も簡単になるため、例えば一度刷ってから違う色のインクで刷るということもやりやすくなる。

具体的な制作工程は次のとおり。版にする紙の上にスプレーボンドを吹き付け、素材を貼る。その上からもう一度スプレーボンドを吹き付けアルミホイルを被せる。タンポで抑える、あるいは足で踏むなどしてアルミホイルを版に密着させる。これで版は完成である。

素材そのものには糊をつけないため手が糊で汚れることはない。スプレーボンドは版面全体に満遍なく吹き付けることができるため接着の不十分さを避けることが

できる。またスプレーボンドは乾かない接着剤なので作業をゆっくり進めることができる。これは子どもが制作していく上で大きな利点となる。ボンド自体は乾かないが、アルミホイルで覆ってしまうので待ち時間なくすぐに刷りを行うことができる。このように作業効率を高めることのできる技法である。

2018年8月に愛知県の三河教育研究会造形部会研修会で講師を担当した際この技法を紹介したところ、その後ふたつの小学校からこの技法による授業実践の報告があった。ひとつは小学校1年生の授業、児童が拾った落ち葉で動物の図柄を作って刷り取るというもの。愛知県安城市立錦町小学校、鈴木珠美先生の通常授業での実践である。枯れた落ち葉は崩れやすく、また以外と版に密着させることが難いため、これまで扱うことが難しかったがこの技法を使うことで簡単に行えるようになったとのことであった。

もうひとつの実践例は小学校3年の授業、様々な素材を使って不思議な生き物を構成し刷り取るというもの。愛知県豊橋市立大清水小学校仙田敦志先生による研究授業での実践である。筆者はこの授業の立案に際しアドバイザーとして関わり、授業にも参観した。この授業の山場は、一度刷り上がった後、児童間で交換したアドバイスに基づきより効果的な素材に入れ替え修正するというところ。一旦完成させた版からアルミホイルを剥がし、中の素材を入れ替えるという極めてユニークな活動であった。このためアルミホイルや素材を貼るのに、貼ってはがせるタイプのスプレーボンドを使うという工夫がなされていた。この技法の特性を効果的に活かした非常に興味深い事例であった。

4-2-3 びん底刷り



図5 ビンの底で擦る様子

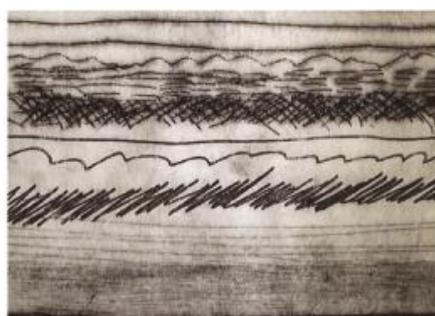


図6 作例

プレス機の代用としてびんを用いる凹版刷りの技法である。凹版画では凹部に詰めたインクを刷り取るため強い圧力をかけ作品用紙を版に食い込ませなければならない。そのためプレス機の使用は必須となる。全国調査の結果、プレス機を保有している学校の割合は小学校 33.3%、中学校 79.8%、高等学校では 73.9%であった。

しかし授業でプレス機を使用していると回答した割合は、小学校 5.1%、中学校 20.2%、高等学校 30.4%と、4台に3台の割合で保有しているにも関わらず使用されていないことがわかった。

アンケートの自由記述では、プレス機は使い方を誤ると危険なため教師がずっとそこに付いていなければならない、プレス機が少ないため待ち時間ができて非効率的、という意見が聞かれた。子どもたちに、木版画とはまた異なった凹版画ならではの表現を味わわせたい、凹版画独特の制作工程を体験させたいと考えながらもプレス機の問題が障害となり取り組めない出る教員が少なからずいた。他には保有しているが壊れていて使えない、使い方がわからないという回答もあった。こうした問題の解決の一助として、筆者はプレス機を使わない凹版刷りの技法を考案した。それがびん底刷りである。図5のように、木版画刷りでバレンを使うのと全く同じ要領でびんの底で擦ることで凹版画を刷ることができる。

銅版画ではこの技法できれいに刷り取ることは難しい。しかし紙版凹版画の版は金属に比べ柔軟性があるため、びんで圧力をかけた際、版面がやや沈み作品用紙が凹部に詰めたインクに届きやすくなると考えられる。また銅版画では太い線を表現するためには深く腐食しなければならないため、プレス機のような強い力でないとその深みにまで圧力がとどかない。しかし、紙版画で太い線を表現する場合は幅の広い線が描ける道具で描画すればよいので、深さはそれほど必要にならない。びんで擦る程度の圧力でも刷りとることができるのである。びん底刷りは紙版凹版画と組み合わせることで効果を発揮する技法である。

インクの詰め方は従来の銅版画やドライポイントと同じである。インクを詰めたら作品用紙を被せ、更にその上に当て紙を被せる。凹版画では作品用紙は湿らせてから刷るため、直接びんで擦ると紙が拭れて破れてしまう恐れがあるためである。水気に強く、表面が平滑なクッキングシートは当て紙として極めて適した材料である。その上からビンの底で擦る。縦、横、斜め、逆斜めを一通り擦れば図6のように刷りあがる。図6下辺付近のグレイの調子は版面をサンドペーパーで擦って着けた傷に詰まったインクによる調子である。こうした繊細な調子も十分刷り取れている。刷りの鮮明さはプレス機刷りに及ばないが、学校教材としては十分な効果を発揮することができる。

刷りに必要な道具はびんとクッキングシートだけなので児童、生徒は各自の机で刷ることができる。待ち時間を大幅に削減できるとともに、教員がプレス機にかかりきりになることもなくなる。またメンテナンスの必要もないので教員の負担も少なくなるというメリットがある。

4-2-4 ニスメゾチント

濃淡調子を表現することができる紙版画凹版刷り技法である。凹版刷りではインクを詰めた後、凸部のインクのみを拭き取り凹部にインクを残す。このため、従来の紙版凹版画ではインクが拭き取りやすいように表面が平滑にコーティングされた紙を版として用いるのが一般的であった。これに対しニスメゾチントでは敢えて表面が粗くインクの拭き取りにくい紙を版にする。そのまま刷ったならば画面全体にインクがのこり暗い画面になる。明るくしたい部分にニス塗ることでインクの拭き取りやすい部分を作っていくのである。図 7 はニス塗った版の状態、図 8 の作



図 7 ニスで描画した版



図 8 作例

例はそれを凹版刷りしたものである。ニスの種類、厚さ、重ねる回数などにより様々な階調の濃淡を表現することができる。ニス塗る筆やヘラの筆致の表情が活かせるのもこの技法の利点である。

メゾチントとは自由度の高い濃淡調子を表現することができる銅版画の技法である。版画全面に隙間なくささくれを着けた版を使う。ささくれにインクが溜まるためそのまま刷ったならば暗い画面となる。明るい調子が欲しいところはそのささくれを削ったり、磨いたりしてインクが詰まりにくくする。このように粗い版面を用意し、そこから明部を描き起こしていくというところがメゾチントの原理に似ているため技法名をニスメゾチントとした。

図 8 のとおり、この技法を用いることで従来の紙版画にはない自由度の高い濃淡調子を表現することができる。勿論、銅版画あるいはリトグラフといった既存の技法でこのような調子を表現することは可能ではある。しかし、銅版画もリトグラフも特殊な機材、薬品、知識、技術を必要とする技法である。筆者の行ったアンケートの結果授業に銅版画を取り入れているのは小学校 98 校中 0 校、中学校 79 校中 3 校、高等学校 18 校中 3 校と少なかった。リトグラフに至っては小・中・高等学校を通じて取り入れている学校は 1 校もなかった。

アンケートの自由記述では、一部ではあるが、銅版画を取り入れたいが機材や準

備の問題で難しい、という回答があった。勿論銅版画やリトグラフとは全く原理も制作工程も扱う素材、用具、加工手法も異なる。そのため、同等の表現が可能だからと言って教育効果までが同等だと言うことはできない。しかし銅版画やリトグラフにも相当するような高度な表現が、しかもより手間や時間をかけず、また高度な知識や技術も必要とせず得られることの意義は大きい。版画教育の新たな可能性を広げていくことができる技法であると確信している。

4-2-5 エンボス版紙版画



図 10 各種素材

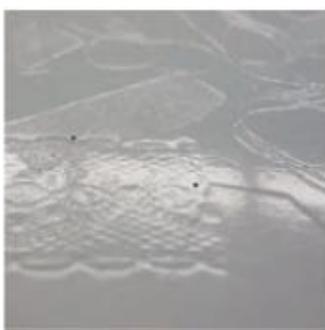


図 11 素材を押し付けた版

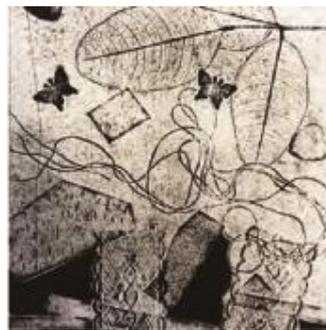


図 12 作例

プレス機を使い様々な素材を押し付け厚紙の表面に凹部を作る、いわゆるエンボス加工を施した紙を版にする技法である。図 10 は図 12 の作例のために用意した素材、図 11 はそれらの素材を紙に押し付けて凹ませた状態、それを凹版刷りしたものが図 12 の作例である。凹版刷り以外にも凸版刷り、凹凸併用刷りが可能である。表現効果としては素材の質感を写し取るソフトグラウンドエッチングという既存の技法に近い。

版の表面に様々な素材を貼り付けて凹部を作るコラグラフという技法については既に説明したが、素材を貼って版面に凸部をつくるのではなく、素材を版面に押し付け凹部を作るという逆転の発想でできた技法である。先に、コラグラフのデメリットとして素材の乾燥に時間がかかるということを挙げたが、この技法では素材を接着しないので乾燥を待つ必要がない。従来のコラグラフでは素材が剥がれやすいため、例えばインクを詰めたり拭いたりするのはかなり注意と苦労が必要であった。しかし、素材を貼らないエンボス版紙版画ではこうした作業も格段と楽になる。版の耐久性も高まる。またコラグラフと同じような素材を使った場合、素材を貼るコラグラフに比べ、押し付けてへこませたほうが反面の凹凸の高低差が少なくなりインクも少なく済むのもメリットである。表現効果を比べると、従来のコラグラフのほうが大胆で、エンボス版紙版画のほうが繊細になる傾向がある。これは優劣で

はなくそれぞれの味わいの違いである。

この技法の特徴であり従来のコラグラフとの最も大きく異なる点は、エンボス版紙版画では先に説明したような従来のドライポイントの技法が併用できることにある。エンボス加工した版画に更にニードル等で描画を加える、サンドペーパーで濃淡を表現する、剥がしによる濃い調子も加えることができるのだ。さらには粗い紙を版にしたならばニスメゾチントも併用することができるのである。一度刷ってからでも必要に応じて素材のエンボスを追加していくこともできる。

紙版画に限らず、従来の版画技法にはなかった絵作りや作品構想のできるユニークな技法である。プレス機を使用しなければならぬのが難点ではあるが、三河教育研究会造形部会の研修会でこの技法の講習を行ったところ、参加した中学校教員29名中24名から「教材として取り入れたい」「すぐには取り入れられないが教材としての可能性を感じる」という回答を得ることができた。

4-2-6 その他 片付けを簡略化する方策

新しい技法ではないが、片付けを簡略化するためのアイデアを紹介する。図6の作例を制作する際、インクはチューブから直接版の上に出した。これによりパレットは不要となる。またインクを掻き取るのに段ボールの紙片を用いた。使い捨てできる用具である。こうすることで制作後パレットとヘラを洗浄する手間を省くことができる。

5. 新しい紙版画の技法に対するアンケート結果

全国調査では版画教育の実態調査とともに筆者の考案した新しい紙版画技法に対する現職の教員の感想も尋ねた。「1. はじめに」で述べたとおり、筆者や大学生の



図13 新しい紙版画技法を紹介するリーフレット

ための高度な表現力得るための技法として考案したものであり、そのまま小・中・高等学校の授業に取り入れられるわけではない。これらの技法を教育現場の実状に合うものに再構築していく必要がある。現職の教員の反応、感想はそのための重要な指針となる。

新しい紙版画技法についての理解を得るため、アンケート用紙送付に際しては、その概要と学校教材として期待される成果をまとめたリーフレット（図 13）を添付した。言葉と少ない図版だけでは十分に理解を得られないため、インターネット動画投稿サイト YouTube 各技法の紹介動画を準備し、リーフレットには動画にアクセスするための QR コードを付した。これらの資料に基づき、各技法それぞれについて学習教材としての有効性や実施の可能性について尋ねた。

なお、アルミホイルコーティングコラグラフについてはリーフレットの紙面の都合でマスキング版画紙版画と併用して紹介したため、単独でのアンケート結果が得られていない。アルミホイルコーティングコラグラフについても単独でアンケート項目を設けるべきであったと反省している。因みに 2018 年 8 月に三河教育研究会造形部会でアルミホイルコーティングコラグラフの講習会をした時のアンケートでは小学校教員 39 人中 27 人、中学校教員 29 人中 27 人が教材として取り入れたい、すぐには取り入れられないが教材として可能性を感じる、と回答した。

また「びん底刷り」についてはアンケート実施の段階ではまだ開発されていなかったためアンケートの対象になっていない。

質問はマスキング版紙版画、ニスメゾチント、エンボス版紙版画それぞれの技法に対し次の三点を尋ねた。

- ・それぞれの技法の教材としての効果について（2 問）
- ・それぞれの技法の学習教材への活用の可能性…「教材として活用できそうだ」
- ・それぞれの技法への関心の度合い…「この技法についてもっと詳しく知りたいか」
それぞれ対し「とても関心あり」「やや関心あり」「どちらでもない」「あまり関心ない」「関心ない」の 5 段階で該当するものを選択させた。

アンケートの集計結果は表 1～3 のとおり。数字は回答数全体に対する割合(%)である。最も回答の多かったものを橙色、次に多かったものを黄色で示している。

これを見てわかるとおりほとんどの項目で「やや関心あり」という回答がもっとも多くなっている。また小学校から中学校、高等学校へと進むにつれ「とても関心あり」の回答数が増える傾向にある。自由記述欄で小学校の教員からは、全体的に小学校の子どもには難易度が高く楽しみにくそうであるという趣旨の感想があった。

ニスメゾチントとエンボス版紙版画の教材としての可能性については中学校、高等学校に比べると、小学校での評価が低い。これはこのふたつの技法がプレス機を必要とするものだからだと考えられる。自由記述欄の回答の中には木版画ははずせない教材である、木版画で彫刻刀の使い方を覚えさせ後の教材に繋げる、などの記述が見られた。木版画は教材として根付いておりここに更に他の版画教材を取り入れる余地はないのかもしれない。

表1 高等学校

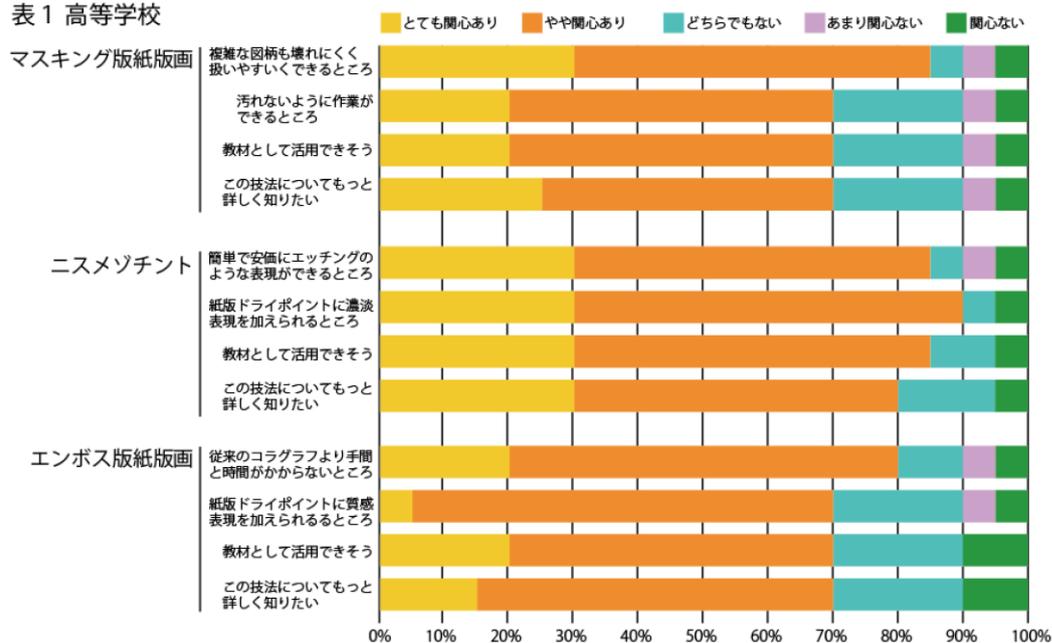


表2 中学校

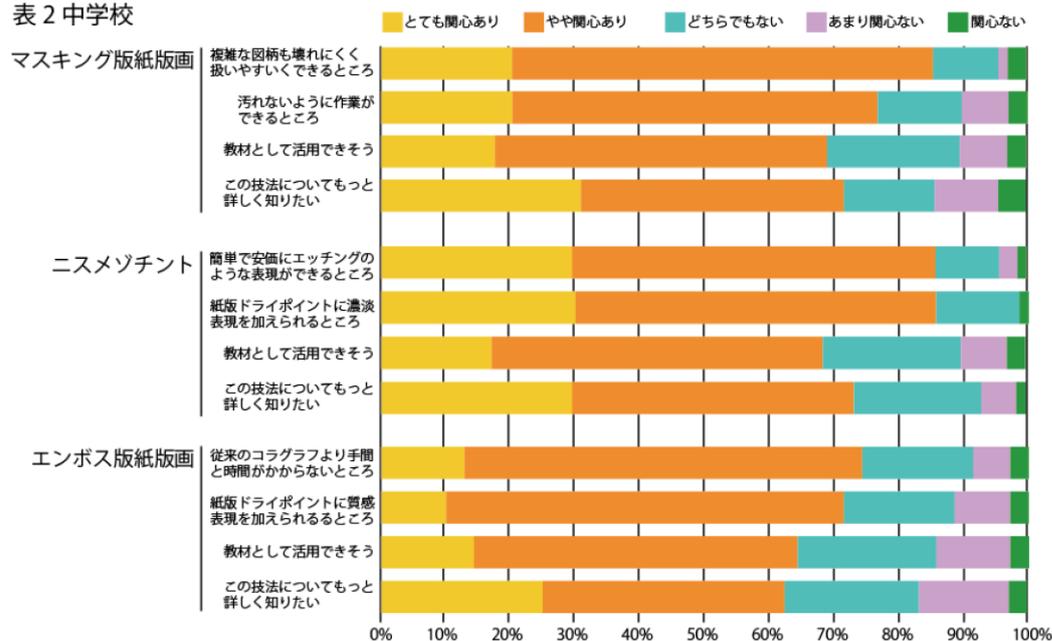
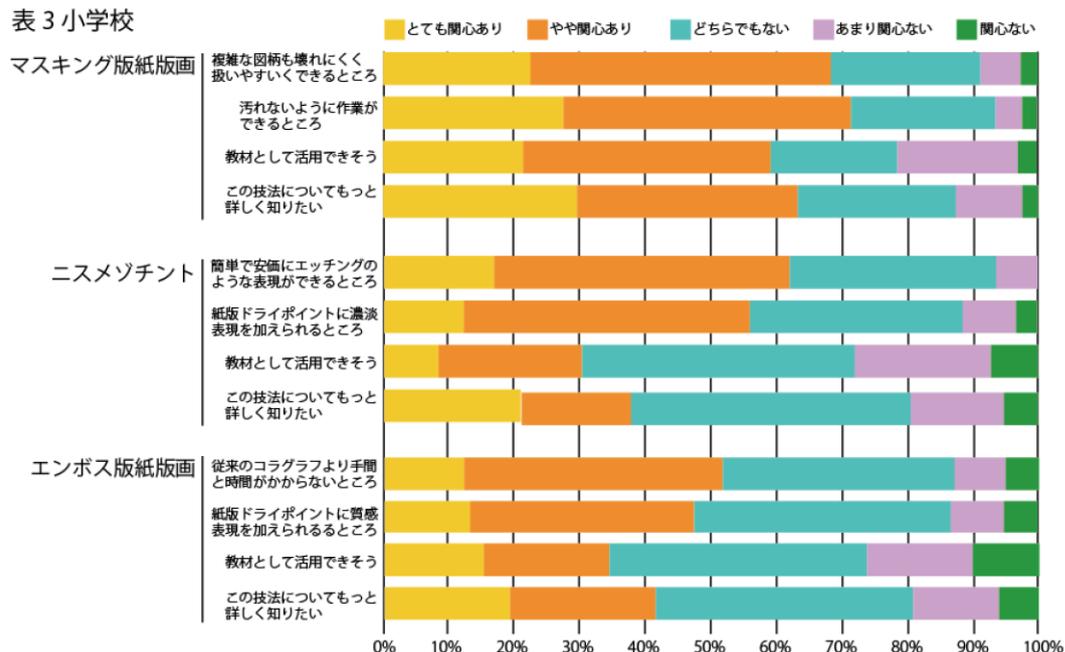


表3 小学校



それぞれの技法の授業改善効果については概ね高い評価を得ていると言える。紹介した新しい技法全般に対して自由記述には、授業に取り入れて見たい、時間数の問題から版画教材を扱ってこなかったがこういう技法であるなら取り入れてみたい、版画にはまだ可能性があることがわかったので自分も研究していきたい、といった趣旨のものがいくつか見受けられた。アンケート結果から新しい技法への関心の高さが伺える。これは種々の要因により版画教材が使いにくい状況にはあるものの、それでも版画教材の教育的価値を認め、もし限られた条件の中でも方策があるのならば何とか取り入れていきたいという意欲を多くの教員が持っていることを物語っていると言えよう。

自由記述欄に見られるマイナスの評価としては、大人数の授業でプレス機を使う技法は難しい、小学生は従来の紙版画と木版画で十分である、ニスメゾチントやエンボス版紙版画は本当の銅版画に比べると物足りない、といったものがあつたが、全体として筆者の考案した新しい紙版画技法が学習教材として有効なものとなり得ると確信することができるアンケート結果であった考える。

6. 今後の取り組み課題

まとめとして今後の課題について述べたい。このアンケート結果を基にそれぞれの技法を教育現場の実情、要望に合ったものとなるよう改善をはかり、次の段階として実際に教員、児童、生徒対象の講習会で取り組んでもらい有効性を実証してい

くことが今後のもっとも大きな取り組み課題となる。また改善した技法について動画教材を作成しその有効性も検証していきたい。

技法改善の取り組み課題としてはプレス機を使わない刷りの技法の考案である。ニスメゾチントについては本稿で紹介したびん底刷りで刷ることができることはわかっているが、子どもでも同じようにきれいに刷ることができるのかを検証し、できなければどう改善するのか考えていかなければならない。またエンボス版紙版面において、刷りについてはびん底刷りが有効だと考えられるが、版作りの段階でのエンボス加工を施すのにプレス機を使う以外にどのような方策があるのか検討していかなければならない。以上が今後に向けての取り組み課題である。

参考文献

稲田大祐(2013)『図画工作科における版表現の展開：時間によって変容する表現を捉える版画の有用性』こども教育学会紀要 5,P23-34,2013-03

謝辞

本研究は JSPS 科研費 JP18K02686 の助成を受けたものである。

世阿弥の女物狂能の場面構成

三苦 佳子

愛知産業大学短期大学（非常勤講師）

The Structure on the Script of Noh about Insane Woman Namely ONNA-MONOGURUI-NOH made by ZEAMI.

Yoshiko MITOMA

Aichi Sangyo University College

12-5, Harayama, Oka-cho, Okazaki-shi, Aichi, 444-0005 JAPAN

要旨

能の創成者である世阿弥は、能の場面構成として『高砂』のような神霊が登場する脇能を基本にして序破急五段の構成を考えていた。今日では一般に、『高砂』のような脇能、そして死者の霊を主人公とした能は夢幻能と呼ばれ、現実には生きている人物を主人公にしている能は現在能と呼ばれる。現在能に分類される能『桜川』は、母が娘を探すために放浪して舞を舞ってみせる「物狂い」として登場するため、物狂能とも呼ばれる。『桜川』の場面構成についてはすでに考察したところ、物狂能としての筋書きを活かすために、『高砂』のような模範的な五段構成に変更が加えられていることが明らかとなった。では、『桜川』以外の女物狂いが登場する作品については、どのような場面構成に組み立てられているのだろうか。本稿では『桜川』を基にして『水無月祓』『柏崎』『班女』『花筐』『百万』の場面構成を比較検討し、世阿弥が自身の基本方針に沿って能を作りながらも、作品ごとに工夫を凝らし常に新しい手法を編み出していたことを考察する。

キーワード

世阿弥 物狂能 能作書『三道』 序破急五段 放下

一、世阿弥の「放下」の能作法と能『桜川』

本稿の目的は、世阿弥が作った能の中で、女性を主人公とした物狂能と呼ばれる一群の能の場面構成の特徴について検討することにある。

この問題については、すでに拙稿「世阿弥の女物狂能『桜川』の場面構成 —『高砂』との比較から—」[三苦、2018/12: 1-15]において、女物狂能『桜川』の場面構成を、住吉の神が出現する能『高砂』と比較するという観点から検討した。この考察のために拠り所としたのが、世阿弥が自身の能作法を著わした『三道』[加藤・表、1974/4: 134-144]の方針である。『三道』とは、「人物の選び方」「場面構成」「台本の書き方」という作品作りの三原則のことで、これを世阿弥は「種・作・書」という言葉に託している。この中の「作」すなわち場面構成について、世阿弥は序破急五段という形を原則としている。この構成は、序が一段、破は三段、急を一段として、合計五段とするものである。本稿ではこの五段を、一《序》、二《破①》、三《破②》、四《破③》、五《急》と、一～五で示すことにする。また、それぞれの段の内容は、韻律（文体）や曲節（節まわし）などの種類によって区別される小段と呼ばれるまとまりで組み立てられている。この小段については、横道萬里雄氏による方針[横道・表、1960/12: 34-36]、及び伊藤正義氏による解説[伊藤、1983/3: 380-389]を参考にしている。

『三道』に示される「老体」の「序破急五段構成」は、能『高砂』の場面構成とほぼ一致する。ここで世阿弥が言う「老体」とは、神霊が登場する脇能を指している。また、世阿弥が「^{ほうか}放下」と名付ける一群の能の作り方すなわち「作」の特徴が、能『桜川』とほぼ一致している。『高砂』と『桜川』すなわち「老体」と「放下」は、世阿弥によってその能作の方針が説明されていることから、どちらも世阿弥の意図に基づいて創作された能である、という前提で両者を比較した。その結果、『高砂』の五段構成を模範とするなら、『桜川』の場合は模範の構成を一部変更させた形の五段構成に作られている、という特徴がみてとれた。

この『桜川』と『高砂』との場面構成の相違点を先に述べておこう。『桜川』の場面構成の特徴として、次の〈X〉〈Y〉〈Z〉の三点が認められた。

〈X〉 通常の五段構成の前に、物語の発端を示す冒頭の場面が加わる。

〈Y〉: 二段目は、物狂いとなったシテ（主人公）の登場の場面となり、その冒頭に、節が付いて抑揚はあるものの拍子には合わない〔サシ〕という謡を一人で謡う。この冒頭の〔サシ〕謡の場面は『高砂』にはない。さらに『桜川』では、この〔サシ〕の場面に、世阿弥によれば〔^{ただことば}只詞〕、つまり普通にしゃべるセリフを交えている。

〈Z〉山場の作り方については、『高砂』は結末の^五段目に最高潮の場面が来るように構成されているが、『桜川』では、^五段目の直前、つまり^四段目の末尾に、最高潮となる山場が作られている。

以上のような『高砂』と『桜川』の場面構成の違いを末尾の[表1]に示した。『高砂』と『桜川』の場面構成について、拙稿[三苦、2018/12:1-15]で考察した内容を要約しておこう。なお、世阿弥伝書の本文は、『世阿弥・禅竹』[加藤・表、1974/4]から引用し、筆者が表記の一部を改めた形で掲載している

『桜川』は物狂能^{ものぐるいのう}である。世阿弥は『風姿花伝第二物学条々』[加藤・表、1974/4:23-24]の中で「物狂」を「この道の第一の面白づくの芸能」として重要視していた。物狂能というのは、主人公（シテ）が何らかの事情によって大切な人と別れてしまう能のことで、逢いたい人への思いが高じて狂気となり芸（舞）を見せることになる、という形の能である。能の中で、狂うということは則ち謡い舞う芸をみせることであり、その場面が見せ場として作られることになる。この点については、世阿弥自身が「思ひゆへの物狂をば、いかにも物思ふ気色を本意にあてて、心を入れて狂へば、面白き見所も、定めてあるべし。」[加藤・表、1974/4:23]と書いている。さらに世阿弥は「かやうなる手柄にて人を泣かす所あらば、無上の上手と知るべし。」[加藤・表、1974/4:23]とも言う。主人公（シテ）が恋しい人を思い、哀れに狂い乱れる様子を見せて観客の涙を誘うことができれば、この手柄によって上手な役者だと評価されることになる、と世阿弥は考えていた。

『桜川』は、子供が自ら身を売って作ったお金と母への文（手紙）を、人買い商人が母に届ける、という場面が冒頭に作られている。一般には「前場」と呼ばれているが、本稿ではこの〈X〉の場面を^{発端}と呼ぶことにする。本編の前に、母が物狂いとなる経緯が示されることになるのである。『高砂』にはこの場面はない。『高砂』に登場する主人公（シテ）は神霊だから、人間のように生きる上での苦しみや悲しみ、怨みや執着は存在しないので、人間社会で発生するような葛藤は持たない。その意味で、前もって説明しておかなければならない事情や経緯はないのである。

『高砂』も『桜川』も、^一段目はワキの役者と同行者の登場の場面、^二段目はシテの登場の場面となる。

^二段目のシテの登場の場面については、『高砂』の小段構成は【真ノ一声】という囃子で登場してから〔一セイ〕〔サシ〕〔下歌〕〔上歌〕という四種の謡の場面で組み立てられている。ところが、「放下」の能作法で作られたと考えられる『桜川』の場合は、【一声】〔サシa〕〔一セイ〕【カケリ】〔サシb〕〔下歌〕〔上歌〕という小段構

成となっていて、登場の囃子【一声】のあとに、節はついているが拍子には合わない謡を謡う場面〈Y〉〔サシa〕が加わっている。

そしてこの『桜川』の〔サシa〕の謡の中には、世阿弥が「放下」の作り方に「さし声より只詞まじりに、七八句云い下して」[加藤・表、1974/4:139]と述べる「只詞」が認められる。その場面の本文は次のようになっている。

母^{みちゆきびと}ゝ いかにか あれなる道行人 桜川には花の散り候か。

(詞)「なに 散りがたになりたるとや。」

悲しやな さなきだに 行く事やすき春の水の 流るる花をや 誘ふらん。

ゝ 花散れる 水のまにまに とめくれば 山にも春は なくなりけり
と聞く時は 少しなりとも 休らはば 花にや疎く 雪の色。

母(シテ)はまず橋掛りで止まり、通行人に声をかける。その返事を聞いてから母は、次の「なに」からはじまる傍線部分を「しゃべる」。この対話のような形になっている傍線部のセリフが、世阿弥の言う「只詞」のことだと考えられる。ひとまとまりの場面すなわち小段を抑揚のある〔サシ〕調の謡いで通すのではなく、その中に抑揚を付けない「ただのコトバ」、つまり普通のしゃべり言葉としてのセリフを入れて、しかも相手の人物は登場しないので一人芝居となる。短いながらも、物狂いの母の心が表われる場面となっている。このタイプの小段〈Y〉を、本稿では「只詞まじりのサシ謡」と呼ぶことにする。このような『高砂』には無い「只詞まじりのサシ謡」の場面は、「放下」つまり物狂能を面白くさせるための世阿弥の工夫であったと考えられる。

三段目は、能の内容によって違いが認められるものの、基本的には〔問答〕で始まり、〔同音〕と呼ばれる合唱形式で〔上歌〕を謡って終わる形になっている。『高砂』と『桜川』もそれぞれに基本を応用させた小段構成になっている。

次の四段目と五段目の場面については、山場〈Z〉をどこに作るか、という点で大きく異なっている。

『高砂』は、五段構成の各段の末尾を、同音すなわち地謡による合唱にして盛り上げて山場を作りながらも、それぞれの山場が一段ごとに順次盛り上がっていくように工夫されている。四段目は、〔クリ〕〔サシ〕〔クセ〕の場面によって能の前半の見せ場を作り、後場となる五段目は、住吉明神が影向して泰平の世と万民を祝福する内容であり、ここで最高潮に達するように全体が組み立てられている。演技としては、住吉の神の勇壮な【神舞】から〔キリ〕へと続く。とりわけ結末の〔キリ〕

の場面で、謡と囃子と所作のすべてが融合して絶頂となった時は圧巻である。『高砂』のクライマックス〈Z〉は^五段目の結末にあるといえる。

これに対して『桜川』は、生き別れになったわが子と再会したい、という動機によって主人公の母（シテ）は行動している。そのため、母の願いが叶ってわが子と再会することで問題を解決させて、ようやくハッピーエンドに至ることができる。このような筋書き上の要請から、『桜川』では^五段目が解決の場面となるため、世阿弥は^四段目の最後をクライマックスの場面に作っている。

『桜川』の^四段目は、『高砂』と同じく、世阿弥が曲舞と呼ぶ場面となり、小段としては〔クリ〕〔サシ〕〔クセ〕と続く。ただし『桜川』では、この曲舞の後（アト）に通称「網の段」と呼ばれる小段〔段歌〕が作られている。母は物狂いとして謡い舞ううちに、わが子に逢いたいという思いが極限に達し、ついに絶望的な心境となって泣き崩れる。『桜川』では、この〔段歌〕が最高潮〈Z〉となるように場面が組み立てられているのである。世阿弥が「かやうなる手柄にて人を泣かす所あらば、無上の上手と知るべし。」〔加藤・表、1974/4：23〕と言ったのは、このクライマックスの場面で演技が成功した時のことと考えられる。

こうして演技が最高潮に達したその直後に急転直下となり、^五段目で再会が叶って母は落ち着きを取り戻し、親子の後日談が謡われて能は終わる。

以上のことから、世阿弥は『高砂』はもちろん、『桜川』についても五段構成を基本にして構成を組み立てていたといえる。しかし『桜川』の場合は、筋書きの展開に沿った形で、クライマックスの場面を設定し、五段構成の組み立て方を変形させていた。以上が拙稿の結論である。

次に、『桜川』の場面構成を基にして、他の世阿弥作の女物狂能のそれぞれの場面構成についてみていきたい。

二、世阿弥作の女物狂能

現在、女物狂能の中で世阿弥の作であることが確実とされている能に、『桜川』以外に『水無月祓』^{みなづきぼらい}『柏崎』^{かしわざき}『班女』^{はんじょ}『花筐』^{はながたみ}『百万』^{ひやくまん}の五作品がある。

世阿弥は、女物狂能を作るにあたって、どのような方針・手法を使っていたのだろうか。『桜川』に認められた三つの特徴〈X〉〈Y〉〈Z〉に注目しながら、五つの作品のそれぞれの場面構成を検討していく。比較のために、『桜川』と同様に他の五作品の場面構成も末尾の〔表3〕～〔表7〕に示している。

〈X〉 序破急五段構成の前に置かれる^{発端}の場面の有無

〈Y〉 シテが登場する[2]段目の「只詞まじりのサシ謡」の有無

〈Z〉 頂点となる山場（クライマックス）の位置

(1) 『水無月祓』 * [表 3] 参照

世阿弥の音曲伝書『五音』（上）[加藤・表、1974/4：210]に「六月祓 ゲニヤ数ナラヌ」と、[2]段目のカケリのあとのサシ謡を揚げていること、また『五音曲条々』[加藤・表、1974/4：201]の「恋慕」の項に「松風村雨・はん女・みそぎ川・これらは皆恋慕のもっぱら也」とあり、この「みそぎ川」が「水無月祓」の古い曲名と考えられることから、世阿弥自身の作品と考えられている。また「名越祓」^{なごしのはらえ}「名越」「六月祓」などとも『水無月祓』の古い曲名であった。

『水無月祓』は、現在では観世流のみの上演曲となっている。ただし、この作品には改訂が加わっているようで、江戸前期以降に改訂され、現在はその改訂後の本文に基づいて上演されている[小田、1986][味方、1980]。その一方で、改訂前の古作の台本での復活上演も試みられている[堂本、1986][小田、1986]。国立能楽堂では1992年に妙庵玄沢手沢五番綴本の「水無月祓」と元禄二年刊行「六月祓」^{なごしのはらえ}の本文に基づいて「古本による水無月祓」が上演されている[小田、1992]。『水無月祓』の場面構成については、これらの古台本の場面構成を参考にしていく。なお、『水無月祓』の古い台本については、法政大学能楽研究所の資料を参考にしている。

『水無月祓』の主人公（シテ）は、下京の男（ワキ）が播磨国室の津（兵庫県室津）に仕事で滞在中に馴染みになった室の津の遊女である。改訂前の古台本には、この男が女に別れを告げる[発端]の場面〈X〉があった。男は女に、帰京した後に必ず迎えにくることを約束するが、女の方は物狂いとなり、恋人を訪ねて都の賀茂川までたどり着くことになる。現行謡本の場合は、この[発端]の場面は省略されていて、その場面の情報を補うため、[1]段目の冒頭に、下賀茂神社に現われた下京の男（ワキ）の〔名ノリ〕の場面を加えて、室の津に迎えをやったものの女が不在であったことを説明する。

[2]段目では、【一声】の囃子で登場したシテ、すなわち狂女がまず〈Y〉の〔サシa〕を謡うので、小段構成としては『桜川』と同じである。ただし、問いかけた通行人との対話をするようなセリフもなく、特に「詞」としてしゃべるセリフは含まれていない。〔サシa〕は全体がサシ調の謡となっているという点で、「只詞まじりのサシ謡」という『桜川』とは同じ手法では作られていない。

〈Z〉の山場について、『水無月祓』には見せ場といえる場面が二箇所認められる。

[3]段目の〔問答〕の場面で、下京の男と狂女の問答となるが、この問答で、男が

狂女すなわち女の物狂いに夏越しの祓の謂われを問う。通常では〔問答〕の次に〔初同〕と呼ばれる最初の地謡による〔上歌〕となる。しかし『水無月祓』の場合はそこで、女物狂いが御祓川で行われる水無月の夏越しの祓という神事の謂われを謡い舞う。この場面は、五文字の言葉を二度繰り返して謡い始める〔クルイ〕と呼ばれるまとまった場面に作られている。そこで、ここがまず一つ目の見せ場として作られているといえる。ちなみに、この狂女は実は室の津の恋人だった女なのだが、二人は互いに相手に気付いていないという設定で能は進行していく。

〔四〕段目では、烏帽子を渡されて面白く舞を舞えと所望された狂女の舞の場面となる。ここに曲舞は無く、古台本による上演では、短い舞【イロエ】と【中ノ舞】が舞われたようだ〔小田：1992〕。その舞の後が、『桜川』では〔クセ〕の後には〔段歌〕つまり「網の段」となっていたが、『水無月祓』の場合は〔大ノリ地〕の場面となっている。ここで女は、川の水に映る自分の浅ましく狂った姿を見て恥ずかしく思い、倒れ伏して泣く。ここは女の狂乱が頂点に達する場面であり、見せ場といえる。

この二つの場面のうち、〔三〕段目の「クルイ」と呼ばれる場面は、神事についての謂われを謡と舞いで見せる場面なので、感情的な盛り上がりはない。したがって、作品全体の山場〔Z〕は、〔四〕段目の〔大ノリ地〕の場面にあるといえる。

『水無月祓』の〔四〕段目の小段構成は、『桜川』と異なり〔クリ〕〔サシ〕〔クセ〕の場面はないが、クライマックスは『桜川』と同じく〔四〕段目の最後に作られていて、その直後の〔五〕段目で、哀れな女物狂いが室の津の女であることによりやがて男が気付いて、二人は目出度く再会となる。

『桜川』と比較すると、『水無月祓』という能からは、全体として熟れていないという印象を受ける。〔発端〕の場面でシテの女とワキの男が登場し、中入りした後に再び〔三〕段目で同じ男女が出会うが、互いに慣れ親しんだ恋人であったのに気付かない、という筋の展開は非常に不自然なのである。このような違和感が認められるため、発端の場面が削除されることになったのではないか。作品として未熟な点が認められるのは、作者は世阿弥だが、比較的初期の作品だったからではないだろうか。

（2）『柏崎』 * [表4] 参照

『柏崎』の主人公（シテ）は、夫の死と、わが子が父の死を切っ掛けにして遁世して行方知れずとなる、という二つの苦難を抱えた母であり、彼女が物狂いとなり善光寺へ向かう、という筋書きになっている。

『柏崎』については、まず『申楽談儀』〔加藤・表、1974/4：291〕に次のように書かれている。

又、鶺鴒・柏崎などは榎並の左衛門五郎作也。さりながら、いづれも、悪ろき所をば除き、よきことを入れられければ、みな世子の作なるべし。

今の柏崎には、土車の能 世子作 の曲舞を入れらる。

先に、榎並の左衛門五郎の原作があったが、世阿弥がその内容の悪いところを除き、良いことを加えて改善したのだから、新しく改訂された『柏崎』は世阿弥の作品だと断言されている。

また、同じく『申楽談儀』[加藤・表、1974/4：298]に、金春権守が演じた『柏崎』の記事が載っている。

金春は舞をばえ舞はざりし者也。曲事をせし為手なり。「扇たたかせ、鳴るは滝の水」と云て、舞さうにて、「わが子小二郎か」と云て、さと入りなどせし、何とも心得ぬ由、そのころ沙汰す。「桐の花咲く井上の」とて、笠前に当て、きと見し、さやうの所を心にかけてせし為手なり。

金春権守が舞った『柏崎』について、舞を舞いそうな雰囲気ではあったが、舞の場面を抜かして演じてしまった、という点が批判されている。

さらに、金春家に所蔵されていた世阿弥自筆の『柏崎』能本が今日に伝わる。

『柏崎』については表章氏の考察[表、1976/11]を参考にしながら『柏崎』の台本の内容を検討したところ、少なくとも三つの段階が想定できた。第一の段階としては『申楽談儀』[加藤・表、1974/4：291]に記されている金春権守が舞った『柏崎』。第二は、世阿弥自筆の『柏崎』の能本。第三としては、今日演じられている五流の謡本の本文。『柏崎』の場面構成を考えるに前に、各段階の台本の内容を確認しておこう。

まず、『申楽談儀』に書かれている金春権守の演じた『柏崎』については、世阿弥自筆能本との大きな違いとして次の3点を指摘できる。

- ①「扇たたかせ、鳴るは滝の水」という本文が、自筆本とは異なっていること。
- ②その後には舞いそうで舞わなかった舞とは、どのような舞だったのかははっきりしない。クセ舞とは書かれていないので、謡はなく囃子の演奏で舞う舞であったと推測されている。この時点ではクセ舞の場面が無く、世阿弥が『土車』のクセ舞を入れる前の段階の台本であった可能性も考えられている。

③結末で「わが子小二郎か」とあることから、わが子（子方）だけでなく、ワキの小二郎が最後まで舞台に登場していたと推測されること。自筆本では、小二郎は前場だけで、最後の場面には登場していない。

次に、世阿弥自筆本と現行諸本と大きな違いについては次の4点が認められる。

- ①自筆本ではワキの名は小二郎であるが、現在は五流すべてが「小太郎」として
いる。
- ②自筆本では□段目でワキ僧と花若（子方）が登場した後に、アイ（狂言）の役
が登場し、物狂いが来たことを告げる場面が作られているが、現在はアイの役
は省略されている。
- ③自筆本では、「鳴るは滝の水」のあと、クセ舞の場面になる前に「マイアルベ
シ」と記入がある。しかし現在は、五流すべてで基本的に舞は無い。ただし、
観世流の「思出之舞」、宝生流・金剛流の「舞入」という小書きの時などには
【中ノ舞】が舞われる。ただし〔クセ〕舞の前に入る舞であるならば自筆本の
段階では〔イロエ〕のような短い舞であった可能性も考えられるのではないか。
- ④□段目の〔クリ〕の次の〔大ノり地〕の後半の文句「まことに極楽の 莊厳も
雲路に輝きて冥々たり。」が、現行謡本では諸流すべてで省略されている。

その他、自筆本と現行謡本の本文の異同については、『謡曲集』（上）〔横道・表、1960/12〕で示されているように、五流ともに共通している箇所がいくつか認められているが、本稿では場面構成の考察に必要な相違点を中心に考えていく。

世阿弥が禅竹に相伝した自筆能本の目録『世子手跡能本三十五番目録』（宝山寺蔵）には「カシワザキ」の他に「マタカシワサキ」とある。これはもう一つ別の『柏崎』自筆本があった、という意味だと推測されており、世阿弥の改作本がもう一本あったのかもしれない。しかし別の『柏崎』自筆本が、例えば先の①～④を改訂した内容で、現行諸本の原本だったか否かを確認することは困難である〔表、1976/11〕。自筆本から現行謡本への改訂は、世阿弥によるものか否かを直ちに確定することは困難だが、全体の構成という点では両者に大きな違いは認められない。そこで『柏崎』については、世阿弥自筆の台本をもとにして、場面構成及び女物狂能としての特徴〈X〉〈Y〉〈Z〉について確認していく。

『柏崎』には、今日では前場と呼ばれる□端の場面〈X〉が作られている。この前場が長いということは、『丹後物狂』のように古作の能の特徴ではないかと推測さ

れている〔表、1976/11〕。古作ということだけでは、具体的にどの時期を指すのが明確ではないが、世阿弥の女物狂能の中では比較的早い時期の作品、という見方ができるのではないだろうか。

次に〔二〕段目の、物狂いとなった母の登場の〔サシ a〕の冒頭は、自筆本では「あらむつかしの子どもや、何とてわらわをば笑うぞ」と言って、相手の返事のセリフはないものの、その言葉に反応して「なに物狂いなるほどに笑ふとや。」と言り返す形になっている。セリフが対話になっている点では『桜川』と同じといえる。

ただし自筆本ではここに「女サシ事」とある。現行諸本の場合は、セリフの言葉が多少違ってはいるが、最初は〔詞〕になっていて、途中から節が付いて〔サシ〕の謡に変わっている。現在の謡い方が自筆本を踏襲したものであるのか、あるいは自筆本の段階では〔サシ a〕全体がサシ謡であったのかは確認できない。〈Y〉については、文章としては『桜川』と同じく対話形式が書き込まれているが、「只詞まじりのサシ謡」だったかどうかは判断できない。

では〈Z〉すなわち山場の位置はどうなっているのだろうか。『柏崎』の場合、〔四〕段目の物着の後に、現在は小書きにより舞を舞う事はあっても、基本的には「曲舞」の場面の前に舞はなく、また〔クセ〕の後にもそもそも囃子による舞はないから、『桜川』のように、舞の後に山場となる場面は作られていないことになる。

ただし『柏崎』の場合は、『水無月祓』と同様、〔三〕段目の〔問答〕の後に〔クルイ〕と呼ばれる場面がある。〔クルイ〕は、女の物狂いは善光寺の如来堂に入ってはならない、と僧（ワキ）から言われた母が「怒り狂う」場面なので、母（シテ）が最も感情的に高揚した状態で演技を見せる。

その後の〔四〕段目で、夫の形見の烏帽子をつけて母は曲舞を舞う。夫の死を深く悲しみ恨む母の心が謡われ、自分が妄執から逃れるため、そして夫の極楽往生のために善光寺の阿弥陀仏を頼み合掌して〔クセ〕は終わる。『柏崎』の曲舞は、舞いながらも最後には心を静め祈りに専念する内容となっている。したがって『柏崎』の場面展開では、能全体の山場〈Z〉は、〔三〕段目の〔クルイ〕の場面に作られていて、ここからはむしろ静まっていくのである。

『桜川』の展開は、問題が解決す結末の直前まで母の感情が高まっていったクライマックスを迎える。しかし『柏崎』は、『桜川』とは異なり、《三》段目の〔クルイ〕で山場を作り、その後は次第に静まっていくというアンチクライマックスの方法で組み立てられている。

（3）『班女』 * [表5] 参照

『班女』は、世阿弥の伝書『五音』(上) [加藤・表、1974/4:210] に「班女 ゲニヤ祈リツゝ」と、**二**段目のサシ謡が引用されており、『五音曲条々』[加藤・表、1974/4:201] の「恋慕」の項には「松風村雨・はん女・みそぎ川・これらは皆恋慕のもっぱら也」とある。また、『班女』の謡い方についての記事が『申楽談儀』[加藤・表、1974/4:283] 載っていることなどから、世阿弥の作品と考えられている。

美濃国野上(岐阜県大垣市)の宿の遊女、花子が主人公のシテ。吉田の少将(ワキ)が東国に下る途中で野上の宿に立ち寄った折、花子と吉田の少将は恋に落ちて互いの扇を交換して別れた。その後の花子は少将の扇を眺めてばかりで客の相手をしていない、という状況から能は始まる。

冒頭の場面で、野上の宿の女主(アイ)が登場し、吉田の少将と別れて以来仕事をしなくなったことを述べて、花子を野上から追い出す。この場面が〈X〉**発端**として作られていて、次の場面から通常の五段構成に続いていく。

一段目に登場するワキの吉田の少将は、帰京の折に花子を訪ねるが花子が不在のため、そのまま都に戻り糺の森(下賀茂神社)に向かう。

二段目で、物狂いとなった花子が登場し、同じく下賀茂神社に参詣して少将との再会を祈願する場面となる。**【一声】**の囃子で花子が登場して謡う〈Y〉の〔サシ a〕の本文は次のようになっている。

花子ゝ春日野の雪間を分けて 生ひ出でくる。草のはつかに見えし君かも。

よしなき人に馴衣の。日を重ね月はゆけども。世を秋風の便りならでは。

ゆかりを知らする人も無し。

(詞)「夕暮の雲の旗手に物を思ひ。

ゝうはの空にあくがれ出でて。

(詞)「身を徒らになすことを。神や仏も憐みて。

ゝ思ふことをかなへ給へ。(後略)

『桜川』のように、道行く人に声をかけ、相手の言葉を聞いて言い返す、という内容ではないけれど、サシ調の謡(ゝ)の間に言葉としてしゃべるセリフ(詞)がまじる、という形で「只詞まじりのサシ謡」の場面となっている。

三段目の〔問答〕で、「班女の扇」という言葉を聞くと、花子は「物狂い」の状態となる。**四**段目の〔クリ〕〔サシ〕〔クセ〕では、帝に捨てられた自分を秋になって捨てられる夏の扇に喩えた班女(班婕妤)の心境を謡い舞う。物狂いの状態になった花子はその芸を披露するのである。次に**【中ノ舞】**を舞い、その後には通称「舞

アト」と呼ばれる〔大ノリ地〕の場面となり、扇を交換したものの自分は捨てられたのだと絶望的な気持ちになって花子は泣き崩れる。ここが『班女』のクライマックスとなり、**五**段目で再会が叶う結末となる。

『班女』の山場〈Z〉は、**四**段目の舞のアトの〔大ノリ地〕の場面となるから、『桜川』と同じ方針に作られている。

(4) 『花筐』 * [表6] 参照

『花筐』の主人公（シテ）は、後に継体天皇となる男大迹辺（オオアトベ）の皇子の恋人・照日ノ前である。

『花筐』には物狂いとなった事情を示す〈X〉**発端**の場面がある。男大迹辺の皇子の使者（ワキ）が照日ノ前を訪ねて、皇子が天皇となるため大和に上ることを告げ、皇子からの別れの手紙と、形見の花籠すなわち花筐を渡すのである。そこで照日ノ前は、皇子に逢うために大和へと旅に出る。

『花筐』では、**二**段目の登場の場面の〔サシ a〕〈Y〉の冒頭については、次のように『桜川』と同じく対話形式のセリフ「只詞まじりのサシ謡」となっている。二行目の「なに」からが〔詞〕となっている。

照日前ゑいかにあれなる旅人。都への道教へて給べ

（詞）「なに、物狂とや。物狂いも思ふ心のあればこそ問へ。

ゑなど情けなく教へ給はぬぞや。

『花筐』の場合は、**三**段目の〔問答〕の場面で、照日の前が、即位した継体天皇の行幸と出合い、臣下（ワキ）から立ち退くようにと命じられて、花筐までも打ち落とされてしまう。これに対して照日の前が「怒り狂い」抗議をする場面が〔初同〕の位置にある。ここは『水無月祓』や『柏崎』と同じく〔クルイ〕の場面に作られていて、通称「かたみ筐ノ段」とも呼ばれる名場面である。その後**四**段目では、物狂いなら「狂え（舞え）」という勅命によって、照日ノ前は曲舞を舞う。この曲舞は通称〔李夫人の曲舞〕と呼ばれ、前漢の武帝が反魂香を焚いて亡き李夫人の幻想を見ようとする内容であり、〔クセ〕の最後には、武帝が夫人の姿を求める深刻さに静まりかえるような場面となる。そして、曲舞の後に舞はなく、舞アトの〔大ノリ地〕の謡の場面もない。したがって、山場として盛り上がる場面〈Z〉は、**三**段目の「クルイ」の場面ということになる。

『花筐』は、『柏崎』と同様、「クルイ」を頂点として、その後は静まっていって

結末の再会の場面に続くアンチクライマックスの展開になっている。

(5) 『百万』 * [表7] 参照

『百万』という能は、『三道』に「およそ、近代作書する所の数々も、古風体を少しうつり取りたる新風なり。昔の「嵯峨物狂」の狂女、今の『百万』これなり。」[加藤・表、1974/4:143]とあり、『嵯峨物狂』という古作を世阿弥が改作して「新風」に仕上げたということから世阿弥の作品といえる。主人公(シテ)は、大和の百万という名の女曲舞である。百万は、我が子と生き別れになって物狂いとなり、嵯峨の清涼寺に至る。

『百万』には〈X〉の^①発端の場面がない。^②一段目の、僧(ワキ)が、実は百万の子供である幼子と共に清涼寺の大念仏に訪れる場面から始まるが、この時、百万が物狂いになった経緯は明らかにされていない。

^③一段目のシテの登場の場面は、百万に大念仏をさせるためにアイによって呼び出される形で登場し、いきなり大念仏の場面〔念仏ノ段〕が始まり、そのまま〔車ノ段〕〔笹ノ段〕と謡に合わせて所作を見せる場面が続く。シテ登場の場面としては、曲舞舞いという役柄の百万(シテ)ならではのワンマンショーが立て続けに繰り広げられるという、他の能には見られない独自の形に作られている。『桜川』の作り方とは全く異なっているため、〈Y〉の「只詞まじりのサシ謡」はない。

^④一段目が派手な見せ場に作られているせいか、^⑤二段目の問答の場面は短い。先に子供が母の百万に気付くが、ひとまず僧が百万に事情を尋ねる場面となっている。

^⑥三段目で百万は、我が子との再会を祈願する法楽の舞として曲舞すなわち〔クリ〕〔サシ〕〔クセ〕を謡い舞う。この曲舞で、僧の質問の答え、つまり、なぜ百万が物狂いとなったのかという経緯から謡い始めることになる。まずは、我が子と生き別れた事情、その後わが子を探すために大和を出て都の清涼寺に至るまでの道行き、さらに、清涼寺の有り難い三国伝来の釈迦像の謂われ、そしてお釈迦様の母摩耶夫人への思いについて謡い、百万自身と我が子の現実に立ち戻る。この曲舞の場面は、実は百万の身の上を過去から現在へと物語る劇中劇の形になっているのである。

さて、『百万』の場合は〔クセ〕の後も場面が続き、舞を終えた百万が、我に返ってわが子を探す。この場面は【立廻り】あるいは【イロエ】などと呼ばれ、囃子の演奏に合わせて言葉(謡)は無しで、清涼寺の群集の中に我が子を探し回る様子を演技で見せるが、見つからない。そこで次の〔大ノリ地〕の場面で、我が子が恋しくて百万は泣き崩れる。『百万』では、この舞アトの場面が〈Z〉すなわちクライマックスとなるから、山場〈Z〉については、『桜川』と同じ作り方がされていること

になる。

『百万』の特徴は、物狂いになる経緯を示す[〓]発端の場面〈X〉をなくしたことと、[〓]二段目の物狂いとなったシテの登場の場面を従来とは違う形にして、女曲舞というキャラクターを活かした華やかに謡い舞う場面に作ったところにある。これらは、世阿弥としても新しい試みだったのではないだろうか。さらに世阿弥は、[〓]発端と[〓]二段目に書き込めなかった内容を、[〓]四段目の〔クリ〕〔サシ〕〔クセ〕の場面にすべて盛り込んでしまったのである。

『桜川』の手法が、世阿弥が編み出した「放下」の能作法の一つの完成形とすると、世阿弥が改作した『百万』には、自分の能作法の殻を破り新しい能の形を追求した世阿弥の工夫の跡がみてとれる。世阿弥が『百万』について「古風体をうつしとりたる新風」と断り書きしたのは、この〈X〉と〈Y〉に関わる改良によって、女物狂能を新しい形に創作したという自負があったからではないだろうか。少なくともこの試みによって、能を劇として進化させたということはできるだろう。

三、世阿弥の女物狂能の場面構成について

世阿弥の女物狂能とされる『桜川』^{さくらがわ}『班女』^{はんじょ}『百万』^{ひやくまん}『水無月祓』^{みなづきぼらい}『柏崎』^{かしわざき}『花筐』^{はながたみ}の場面構成について考察した結果をまとめておこう。世阿弥の女物狂能の場面構成について、6作品の比較対照表を末尾の〔表8〕に示した。

(1) 序破急五段構成

六つの女物狂能については、〔表2〕～〔表7〕に示したように、すべてに序破急五段構成を基にした場面構成を認めることができた。世阿弥が『三道』に著わしていたように、五段構成を基準にして能を作ることは、世阿弥の基本方針であったと考えられる。

(2) 〈X〉[〓]発端の場面

これまで一般に「前場」と呼ばれてきた冒頭の〈X〉[〓]発端の場面には、物狂いになった経緯を盛り込む内容が、それぞれの能にふさわしい形で加えられていた。この工夫は『桜川』^{さくらがわ}『班女』^{はんじょ}『水無月祓』^{みなづきぼらい}『柏崎』^{かしわざき}『花筐』^{はながたみ}の五作品に認められた。物狂能の[〓]発端は、単に二場形式の能の前半という意味合いではなく、経緯を知らせる伏線として、必要に応じて追加される場面とみなすことができる。

ただし『百万』には[〓]発端の場面が作られていなかった。それは、世阿弥が『百万』の改作にあたって従来の発想を転換して、[〓]発端の場面をあえて加えないで一場型の

「新風」の女物狂能を作る、というむしろ新しい試みだったからだと考えられる。

(3) 〈Y〉「^{ただことば}只詞まじりのサシ謡」の場面

『桜川』『水無月祓』『柏崎』『班女』『花筐』の五作品にはすべて、三段目のシテ登場の場面で、囃子の次に〔サシ a〕の場面〈Y〉が加わっていた。『百万』に〔サシ a〕の場面がなかったのは、先にみたように世阿弥の新しい工夫によって作られたためである。

世阿弥が「放下」の能作法として「さし声より只詞まじりに、七八句云い下して」〔加藤・表、1974/4: 139〕と述べていた〈Y〉〔サシ a〕の場面について、『桜川』ではこの「只詞」が対話の形になっていた。

これと同様の形になっているのが『花筐』で、道行人に声をかける形の対話型のセリフに「只詞」が認められる。

『柏崎』は自筆本の本文としては、道端の童に声をかけて、その返事に応答するという対話型のセリフになっている。ただし、「女サシ事」と書かれているから、〔詞〕としてしゃべったかどうかは確定できない。

『班女』は、対話型の本文ではないが、〔サシ a〕の中に〔詞〕を交えている。

『水無月祓』の古台本の場合は、〔サシ a〕に七五調の文章が続いていて、特に「詞」としてしゃべる箇所はなかったものと考えられる。

〈Y〉の〔サシ a〕の形から、世阿弥の手法の成立過程が見えてこないだろうか。

世阿弥はまず、物狂いの人物の登場の場面に〔サシ a〕を加える、という工夫を試みていたけれど、『水無月祓』の段階では、まだ〔サシ a〕に「只詞」を交えるという工夫は思いついていなかったのではないか。『柏崎』の場合は、「サシ事」としているものの、セリフとしては対話型になっていた。この時の世阿弥は、狂女の心境を普通の言葉で表現する工夫を思いついていた。その後、『桜川』や『花筐』の段階では、対話型のセリフに〔詞〕を交えてしゃべるようになり、同時に『班女』のように対話型ではない詞章にも〔詞〕を交える手法も取り入れていた。これらの三つの能は「放下」としての能作の方針が固まった時期に作られていたことだろう。

(4) 〈Z〉山場の位置

「放下」の能作法には「破の三段目に詰めどころの急風を書きて」〔加藤・表、1974/4: 140〕とあるが、「破の三段目」の「詰めどころ」とは四段目の最後のこと、「急風」とはテンポが速くて躍動感のある場面のことを言う。一曲のどこに山場を作るのかということ、世阿弥は明確に指示していたわけである。

「放下」の方針通りに作られていたのは、『桜川』『水無月祓』『班女』『百万』の四曲であった。これらは、曲舞のあと、つまり四段目の最後の「詰めどころ」に、山場となる「急風」の場面が作られていた。

『桜川』の山場は、通称「網の段」と呼ばれている〔段歌〕と呼ばれる小段となる。〔段歌〕は、囃子のリズムに合わせた謡であるが、その謡の内容に合わせて謡い方・拍の取り方が変わる上に、演者は謡の文句に合わせて巧みに所作を繰り広げる。囃子と言葉（謡）と演技の三つの要素が融合して最高潮に達する。その内容は、物狂いとなった母が狂い舞ううちに、行方のわからなくなったわが子への思いがつのつてついに泣き崩れる場面である。世阿弥はこのように手の込んだ場면을能の山場に作っていたのである。

『班女』の場合は、【中ノ舞】のあと〔大ノリ地〕という小段を山場としている。この場面は通称「舞アト」と呼ばれていて、見応えのある名場面に作られている。

『水無月祓』は【中ノ舞】のあと、『百万』は【立廻り】のあとに、〔大ノリ地〕の場面を作って、ここを山場としている。

これに対して『柏崎』と『花筐』は、「放下」の方針と異なる場所、三段目の〔初同〕の位置に作っていた。両曲とも、その場면을「クルイ」と呼ぶ特別な形の場面に仕上げている。これに対して、曲舞の場面は、感情的に強く「盛り上がる」内容には作られていない。さらに世阿弥は、四段目の〔クセ〕の後には何も場面は作られておらず、むしろ〔クセ〕が末尾で静まるような形で終わる。

結論としては、世阿弥の女物狂能の山場（Z）の作り方として、二つのパターンが認められる。

『桜川』『班女』『水無月祓』『百万』の場合は、「放下」の方針の通りで、四段目の最後、舞の演技のあとに最高潮となる場面・クライマックスを作ってから、最後の再会の場面に移る。これに対して『柏崎』と『花筐』のクライマックスは、三段目の終わりに狂気の姿を現わす〔クルイ〕と呼ばれる場面が作られていて、その後は徐々に静まっていく、というアンチ・クライマックスの展開に作られている。

以上のように、山場の作り方には二つの方法が考えられていたと言える。

ここで付け加えておきたいのは、山場がどちらのパターンで作られていても、そこを見せ場とするために詞章や演技に工夫が凝らされて作られていたことである。今日では名場面とされる「○ノ段」と呼ばれる〔段歌〕・〔クルイ〕や〔大ノリ地〕という小段が、山場となる場面として作られていたことに注目したい。

世阿弥は『高砂』などの能とは異なる形で一旦「放下」としての場面構成を完成させていた。しかし、世阿弥の女物狂能の六作品を検討した結果、「放下」としての

基本型を示したその前後を通して、世阿弥は常に一つの方針・パターンに執着せず、一作ごとに新しい改良を加えて一段と「面白い」能を作ろうとしていたことが明らかとなった。

引用・参考文献

- 横道萬里雄・表章 校注 (1960/12) 『謡曲集』(上) 日本古典文学大系 40 岩波書店
加藤周一・表章 校注 (1974/4) 『世阿弥 禅竹』 日本思想大系 24 岩波書店
表章 (1976/11) 「作品研究 柏崎」『観世』
味方健 (1980/05) 「作品研究 水無月祓」『観世』
堂本正樹 (1986/05) 「能の「演出」とその実際—梅若会の〈課題曲〉に参加して—」
『能—研究と評論』 14
伊藤正義 (1983/3) 『謡曲集』(上) 新潮日本古典集成 57
小田幸子 (1986/7) 「「水無月祓」の改訂をめぐって」『梅若』
伊藤正義 (1988/12) 「各曲解題 花筐」『謡曲集』(下) 新潮日本古典集成 79
小田幸子 (1992/06) 「恋慕物狂能としての水無月祓」『国立能楽堂』 106
三苫佳子 (2018/12) 「世阿弥の女物狂能『桜川』の場面構成 —『高砂』との比較から—」『名古屋芸能文化』 第28号

〔付記〕

本稿は「あいち国文の会」第190回研究会（平成30年6月20日 於：愛知県立大学）における講演「筋書きと場面構成 —世阿弥の女物狂能をめぐって」の発表内容の一部をもとにして執筆している。

[表 1] 『高砂』と『桜川』の場面構成対照表

『高砂』	『桜川』
<p>一 《序》ワキ登場 ③【真ノ次第】囃子 〔次第〕 〔名ノリ〕 〔上歌(道行)〕 〔着キゼリフ〕</p> <p>二 《破①》前シテ登場 ⑤【真ノ一声】囃子 ⑥〔一セイ〕 〔サシ〕 〔下歌〕 〔上歌〕</p> <p>三 《破②》シテとワキの問答～初同 ⑦〔問答〕 〔掛ヶ合〕 ⑧〔掛ヶ合〕 〔上歌(初同)〕</p> <p>四 《破③》曲舞を中心にした見せ場 ⑨〔問答〕 ⑩〔クリ〕 〔サシ〕 〔クセ〕 ⑪〔ロンギ〕</p> <p>❖ シテ中入り❖ ◎ 間狂言 五 《急》後シテ登場 ⑬〔上歌(道行)〕 ⑭【出端】囃子 〔サシ〕〔上ノ詠〕 〔一セイ〕 ⑮【神舞】舞 ⑯〔ロンギ〕 ⑰〔キリ〕</p> <p style="text-align: right;">〈Z〉</p>	<p>発端シテ登場 〈X〉 ①〔名ノリ〕 ②〔問答〕〔文フミ〕 〔下歌〕〔上歌〕</p> <p>❖ シテ中入り❖ 一 《序》ワキ登場 ③【次第】囃子 〔次第〕 〔名ノリ〕 〔上歌(道行)〕〔着キゼリフ〕 ④〔問答〕</p> <p>二 《破①》シテ登場 ⑤【一声】囃子 〔サシa〕「只詞まじり」 〈Y〉 ⑥〔一セイ〕(【カケリ】) 〔サシb〕 〔下歌〕 〔上歌〕</p> <p>三 《破②》シテとワキの問答～初同 ⑦〔問答〕 ⑧〔掛ヶ合〕 〔ロンギ〕 〔上歌(初同)〕</p> <p>四 《破③》曲舞を中心にした見せ場 ⑨〔問答〕〔掛ヶ合〕 ⑩〔次第〕 【イロエ】舞 ⑪〔クリ〕 〔サシ〕 〔クセ〕 ⑫〔段歌〕(「急風」の場面) 〈Z〉 【※網の段】</p> <p>五 《急(入端)》解決・後日談 ⑯〔ロンギ〕 ⑰〔キリ〕</p>

[表2] 桜川の場面構成

<p>発端 人商人と母 <X></p>	
<p>①〔名ノリ〕 ②〔問答〕 〔文〕 〔下歌〕 〔上歌〕 ❖シテ中入り❖</p>	<p>①人商人（ワキツレ）登場。買い取った桜子の手紙と身代金を、桜子の母に届ける事を述べる。桜子は「我が身を売ったお金で出家して欲しい」と母に願う。 ②桜子の文を読んで悲しみ、桜子を探して日向を発つ。</p>
<p>一 《序》ワキ登場</p>	
<p>③【次第】囃子 〔次第〕 〔名ノリ〕 〔道行〕 ④〔問答〕（※現在は省略）</p>	<p>③磯部寺の住僧が桜子を紹介し、桜の名所桜川に赴く。 ④桜川で、里人（ワキツレ）が女物狂いを呼び出す。</p>
<p>二 《破①》シテ登場</p>	
<p>⑤【一声】囃子 〔サシa〕（対話・只詞まじり）<Y> 〔一セイ〕【カケリ】 〔サシb〕 〔下歌〕〔上歌〕</p>	<p>⑤物狂い（狂女）となって我が子を探す母が、日向を出て桜川に着く。桜に寄せて我が子を思う心を訴える。</p>
<p>三 《破②》問答～初同</p>	
<p>⑥〔問答〕 ⑦〔掛ケ合〕 〔ロンギ〕 〔上歌（初同）〕</p>	<p>⑥母は僧に狂乱の理由を述べ、娘の名の謂われを語る。 ⑦僧と狂女は桜川を詠んだ貫之の和歌について語る。</p>
<p>四 《破③》曲舞を中心にした見せ場</p>	
<p>⑧〔問答〕 ⑨〔次第〕 【イロエ】舞 〔クリ〕〔サシ〕 〔舞〕クセ〕 ⑩〔段歌〕「網の段」 ★「～我が桜子ぞ恋しき」（泣く）</p>	<p>⑧「桜川に花の散り候」と聞いて母は物狂いの心境になる。 ⑨桜子の母は、桜川に散りゆく桜をみて狂い舞う。 ⑩散る花を見た母は、我が子を想う心がさらに高まり嘆き悲しむ。</p>
<p>五 《急（入端）》解決（再会・後日談）</p>	
<p>⑪〔ロンギ〕 ⑫〔キリ〕</p>	<p>⑪狂女が桜子の母だということに皆が気付き、再会が叶う。 ⑫二人は故郷に帰り仏門に入ることとなったと謡う。</p>

〔表3〕『水無月祓』（古台本）の場面構成

<p>〔発端〕 男（ワキ）と女（シテ）〈X〉</p>	<p>《※現在の上演ではこの場面は無し》</p>
<p>①〔名ノリ〕（ワキ） 〔問答〕（ワキとシテ） 〔サシ〕（シテ） 〔問答〕〔クドキサシ〕〔詞〕 〔下歌〕〔上歌〕 ❖シテ中入り❖</p>	<p>① 室の津で仕事を終えた男が、帰京する前に親しくなった遊女を訪ねて別れを告げ、迎えに来ると約束する。</p>
<p>〔一〕《序》ワキ登場</p>	<p>《※現在はアイの〔名ノリ〕の場面は無く、ワキの〔名ノリ〕から始まる》</p>
<p>②〔名ノリ〕（アイ） 《※現在はワキ〔名ノリ〕》 ③〔問答（道行）〕（ワキとアイ）</p>	<p>②アイ（上京の男）が登場し、これから上賀茂神社の夏越しの祓に行く事を述べる。 ③アイと男（ワキ）と道連れになり、御手洗川の面白い物狂いの女を見るよう男に勧める。</p>
<p>〔二〕《破①》シテ登場</p>	
<p>④【一声】囃子 〔サシ a〕（只詞は無し）〈Y〉 〔一セイ〕（【カケリ】） 〔サシ b〕 〔下歌〕〔上歌〕</p>	<p>④物狂いとなった室の津の女が登場。あてにならない男を恨みながらも、再会を祈願するため下賀茂神社にむかい、糺の森に到着する。</p>
<p>〔三〕《破②》問答・初同</p>	
<p>⑤〔問答〕 〔語り〕 ⑥〔クルイ〕 ★「水無月の みなづきの～」</p>	<p>⑤男に問われて、女は水無月（夏越しの）祓の茅の輪の由来を語る。 ⑥茅の輪をくぐり抜ける所作をしながら舞い、身を清めて神様にお参りする。</p>
<p>〔四〕《破③》、舞を中心にした見せ場</p>	
<p>⑦〔詞〕（アイのサソイゼリフ） 【物着】（烏帽子） 〔詞〕〔サシ〕 〔一セイ〕 【マイ】（？イロエ） 〔サシ〕 〔一セイ〕 【マイ】（？中ノ舞） ⑧〔ワカ〕 〔大ノリ地〕 〈Z〉</p>	<p>⑦ 烏帽子を与えられて、女は神前で、賀茂の祭の舞人の様に、舞を舞う。 ⑧舞アト御手洗川に映る自分の姿があさましいことに絶望して、女は倒れ伏して泣く。（下居して泣く）</p>
<p>〔五〕《急（入端）》解決（再会・後日談）</p>	
<p>⑨〔ロンギ〕 〔キリ〕</p>	<p>⑨男が、物狂いの女が自分の恋人だと気付き、賀茂の神様に感謝し二人で家に帰る。</p>

[表4] 『柏崎』(※世阿弥自筆本)の場面構成

発端 小次郎と母 (シテ) <X>	
①【次第】 [次第][名ノリ][上歌(道行)] ②[問答] [クドキ] [下歌] [ロンギ] ③[文] [下歌][上歌] ❖シテ中入り❖	① 柏崎某の家来、小次郎が、柏崎殿の死と、子息・花若の出家を述べ、柏崎殿の妻のいる越後国柏崎に下る。 ② 小次郎が息子の出家と夫の死を告げ、母は悲しむ。 ③ 三年後に会うという息子の文を読み母は無事を祈る。
㊦《序》ワキ登場	
④[名ノリ] ⑤[問答] (アイとワキ) 【※自筆本には有】	④善光寺の僧が登場し花若を修行中の弟子と紹介する。 ⑤ 男(アイ)が、物狂いの女が来たという。
㊦《破①》シテ登場	
⑥【一声】囃子 [サシa]【※サシ事】(対話)<Y> [一セイ] (【カケリ】) [サシb] [下歌][上歌] [下歌]	⑥ 夫と死に別れ、息子と生き別れた物狂いの女が登場。 ※[サシa]について、現在は、最初は[詞]で途中から[サシ]に変わる。
㊦《破②》問答～初同	
⑦[問答] ワキとシテ [クルイ] <Z> ★「頼もしや たのもしや～」 ⑧[問答]	⑦御供の僧が物狂いの母を寺から追い出そうとすると、母は、罪人こそ阿弥陀仏に縁があると強く反論して狂乱の様を見せる。 ⑧ 花若(子方)が母に気付き、後で名のことにする。
㊦《破③》曲舞を中心にした見せ場	
⑨【物着】 [サシ] [ワカ]【※「マヒアルヘシ」】 [クリ] [大ノリ地] [サシ] [クセ]	⑨夫の形見(烏帽子直垂)を着、菩提を弔う舞を舞い、最後に再び夫と浄土で暮らすことを祈願する。 (※ 現行は小書の時だけ【中ノ舞】を舞う) ※[クセ]の結末 「～南無帰命弥陀尊 願ひをかなへ給へや」
㊦《急(入端)》解決(再会・後日談)	
⑩[ロンギ] [キリ]	⑩ 花若が母に名乗り出て、再会を喜び合う。

[表5] 『班女』の場面構成

発端 宿の主(アイ)と花子(シテ)〈X〉	
①〔名ノリ(アイ詞)〕 ②〔クドキ(花子)〕 ❖シテ中入り❖	①班女(花子)が、恋慕う吉田少将の扇を眺めて仕事をしないため、遊女宿の主(アイ)に追い出される。 ② 追い出された花子は、自分の境遇を嘆き、立ち去る。
一 《序》ワキ登場	
③【次第】囃子 〔次第〕 〔名ノリ〕 〔道行〕 〔着きゼリフ〕〔問答〕 ④〔着きゼリフ〕	③ 吉田の少将(ワキ)は帰京の途中で花子の宿に立ち寄るが、花子がないことがわかる。 ④ 少将は都に戻り、糺の森(下賀茂神社)に向かう。
二 《破①》シテ登場	
⑤【一声】囃子 〔サシa〕(只詞まじり) 〈Y〉 〔一セイ(ワカ)〕【カケリ】 〔サシb〕 〔下歌〕 〔上歌〕	⑤ 下賀茂神社に現われた花子は、男女を結ぶ神々に祈りながら、恋しい人を思う心を述べて、再会を祈る。
三 《破②》問答～初同	
⑥〔問答〕 〔上歌(初同)〕	⑥ 物狂いの芸を見せろと言われても正気でない花子だが、「班女の扇」という言葉を聞いて狂乱する。
四 《破③》曲舞を中心にした見せ場	
⑦〔クリ〕 〔サシ〕 〔クセ(舞)〕 ⑧【中ノ舞】 ⑨〔大ノリ地〕※「舞アト」〈Z〉	⑦ 帝に捨てられた自分を秋になると捨てられる扇に喩えた班女の心境で、独り寝の寂しさを謡い、舞う。 ⑨形見の扇を胸に抱き、逢えないために恋しい思いが募るのだと泣き伏す。 ★「～逢はでぞ恋は添ふものを」
五 《急(入端)》解決(再会・後日談)	
⑩〔問答〕 〔ロンギ〕 ⑫〔キリ〕	⑩少将が、花子の扇に気付き、二人は扇の交換をする。形見の扇は、二人の愛の証となった。

[表6] 『花筐』の場面構成

発端 照日の前(シテ)使者 <X>	
①〔名ノリ〕 ②〔問答〕 ③〔文(手紙)〕 〔下歌〕 〔上歌〕 ※シテ中入り※	① 男大迹部(おおあとべ)の皇子(=継体天皇)の使者が登場 ② 使者は皇子の恋人・照日の前を訪ねて、天皇に即し都に上ることを告げ、別れの手紙と花筐を渡す。 ③ 照日の前は、しばしの別れだと書かれた手紙を読み、立ち去る。
一 《序》ワキ登場	
④【次第】囃子 〔次第〕 〔サシ〕 〔上歌〕	④ 即位した継体天皇(子方)が御供を連れて登場。
二 《破①》シテ登場	
⑤【一声】囃子 〔サシa〕(対話・只詞まじり)<Y> ~〔サシ:掛ヶ合〕(シテとツレ) 〔一セイ〕【カケリ】〔一セイ〕 〔サシb〕 〔下歌〕 〔上歌〕	⑤ 恋しい人と別れた照日の前は、物狂いとなり、侍女を連れて越前(福井県)を出て大和まで旅する。
三 《破②》問答~初同	
⑥〔問答〕 ⑦〔クルイ〕 <Z> ※【筐(かたみ)の段】 ★「恐ろしや 恐ろしや…(中略) …唯いたずらに 水の月を望む 猿の如くにて叫び伏して泣き居たり 叫び伏して泣き居たり」	⑥ 狂女となった照日の前が、継体天皇の御前に現われたので、臣下は花筐を打ち落とし、追い払う。 ⑦ 皇子の形見の花籠を打ち落とすのは、自分以上の狂気だと言って照日の前は怒り狂うが、最後には、恋しい人に逢えない辛さのために、声を上げて泣き叫ぶ。
四 《破③》曲舞を中心にした見せ場	
⑧〔問答〕。 ⑨〔一セイ〕 【イロエ】 〔サシ〕 〔クセ〕【李夫人の曲舞】	⑧ 帝が狂女に「面白く狂うて舞へ」と命じる ⑨ 帝の姿を見るために、照日の前は舞クセで、先立たれた李夫人を追慕する前漢の武帝の悲しみを謡い舞う。 ★「~悲しさのあまりに・ ・ひとり袂をかたくし。」
五 《急(入端)》解決(再会・後日談)	
⑩〔掛合〕 〔歌〕(*現行〔大ノリ地〕に改作)	⑩ 帝は花筐に気付き、狂女の顔を見て照日の前とわかり、彼女を連れて都に戻る。

[表7] 『百万』の場面構成

(発端の場面〈X〉は無し)	
一 《序》ワキ登場	
①【次第】囃子 〔次第〕 〔名ノリ〕	① 男(ワキ)と百万の子(子方)が清涼寺を訪れる。
二 《破①》シテ登場	
(〈Y〉は無し) ②〔問答〕 ③〔(渡り拍子)〕【念仏の段】 ④〔大ノリ地)〕【車ノ段】 ⑤〔上歌)〕〔ロンギ)〕【笹の段】 〔クドキ)〕	② 男が門前の者(アイ)に面白い事を尋ねる。 ③ アイが念仏で百万を呼び出す ④ 百万が念仏の音頭を取りながら舞う ⑤ 百万が笹を持ち物狂の舞を舞う ★「我が子に逢はせて給ひ給へ」
三 《破②》問答～初同	
⑥〔問答〕 ⑦〔問答〕 〔掛合)〕〔 〕	⑥ 子供は、女が自分の母かもしれないと気づき、百万に話を聞いてほしいと、男に頼む。 ⑦ 男に狂気の原因を問われた百万は、我が子と生き別れになったと答える。 ★「我が子に逢はんと祈るなり」
四 《破③》曲舞を中心にした見せ場	
⑧〔次第〕 〔一セイ)〕 【イロエ)〕 〔クリ)〕 〔サシ)〕 〔クセ)〕 ⑨〔詠嘆の詞)〕 ★「あら我が子恋しや」 【立回り)〕 〔大ノリ地)〕 〈Z〉	⑧ 百万は再会を願い、我が子と別れて今に至るまでの経緯を語って、曲舞(法楽の舞)を舞う。 ⑨ 百万は狂乱の体で群衆の中に我が子を探すが、見つからないので再び神仏に祈る。(泣く) ★「～誓ひに逢はせてたび給へ」
五 《急(入端)》解決(再会・後日談)	
⑩〔ロンギ)〕 ⑪〔キリ)〕	⑩ 男が、子供を百万に引き合わせる。 ⑪ お釈迦様の功德に感謝し、親子で奈良に戻る。

[表8] 世阿弥の女物狂能(6作品)の場面構成対照表

	《発端》 X (前場)	《一》 ワキ 登場	《二》 シテ登場 [サシ a] Y:「只詞まじり のサシ謡	《三》 [問答] ~[初同] (Z:山場)	《四》 Z:山場・頂点 (舞のアトの場面 でクライマックス)	《五》 結末 (解決・ 後日談)
桜川	X有	僧と 桜子	Y 〴〵いかにあれなる 道行人 桜川には花 の散り候か (詞)「なに散りがたに なりたるとや 悲しや なさなきだに	① 桜子の 名の謂わ れと桜川 ② 貫之が 詠んだ桜 川の和歌	【イロエ】 [クセ] 舞 (舞のアト) Z: [段歌] [泣] 「網の段」	母娘 再会
(古台本) 水無月祓	X有	下京の 男	(サシ謡)	(初同) △クルイ	【マイ】(イロエ) [サシ][一セイ] 【マイ】(中ノ舞) (舞のアト)[ワカ] Z: [大ノリ地] [泣]	恋人 再会
(世阿弥自筆本) 柏崎	X有	僧と 花若	(サシ事) 〴〵あら むつかしの子ども や何とてわらはを ば笑ふぞ 〴〵なに物狂ひなる 程に笑ふとや	(初同) Z [クルイ]	【マイアルベシ (自筆本)] [クセ] 舞	母子 再会
班女	X有	吉田の 少将	Y 〴〵春日の… 詞「よしなき人… 〴〵夜を秋風の… 「夕暮れの雲… 〴〵上の空に… 「身を徒らに…	(問答のみ の短い場 面)	[クセ] 舞 【中ノ舞】 「舞アト」 Z: [大ノリ地] [泣]	恋人 再会
花筐	X有	朝臣と 帝	Y 〴〵いかにあれなる 旅人 都への道教え て給べ (詞)「なに雁の渡ると や実に今思ひ出した り	(初同) Z [クルイ] [泣]	【イロエ】 [クセ] 舞 (李夫人の曲舞)	恋人 再会
百万	無し	僧(男) と子	(Yは無し) [念仏の段] [車の段] [笹の段]	(問答のみ の短い場 面)	【イロエ】 [クセ] 舞 【立廻(イロエ)] (舞のアト) Z: [大ノリ地] [泣]	母子 再会

東亜同文書院の山東旅行調査について

曲 曉燕

山東師範大学

A Survey of Travel in Shandong by Toa Dobun Shoin College

Qu Xiaoyan

Shandong Normal University

No.1 University Road, University Science Park, Changqing District, Jinan
city, Shandong Province, 250358, China

要旨

本稿は大旅行日誌と調査報告書を資料に 1931 年までの山東旅行調査のあり方を解明しようとする。山東省の地理上の重要性及び国際情勢の影響で、書院生による山東旅行調査はより早い段階に行われ、1910 年から 1921 年まで綿密な調査をした、調査範囲が山東半島及び山東中部の鉄道沿線都市に集中した。華北調査へ組み込まれ、内容が資源と重要都市に偏っていた。山東調査報告書及びその関連書籍は国策に助力する色合いを帯びている。

キーワード

東亜同文書院、山東、旅行調査、特徴

1. はじめに

日清戦争以降、清と日本政府は『馬関条約』を結び、遼東半島を日本側に割譲することとなったが、ロシアなど三カ国の干渉で、遼東半島を日本に渡されずすんだが、ロシアの勢力範囲となってしまった。これをきっかけに、列強は我先に中国での勢力範囲を求め、利権を拡大しようとした。山東省は京畿の地に連なり、遼東半島と渤海の要口を扼し古来の要地とされてきた。この山東省において

も、ドイツは膠州湾を租借し、イギリスは威海衛を手に入れた。結局、山東省は列強の奪い合い、競い合う場となり、より多くの視線が山東省に向けられた。

東亜同文書院は東亜同文会により 1900 年に中国に設立され、日本敗戦直前まで運営された高等教育機関である。この半世紀に渡る間に、五千人あまりの卒業生を養成した。最終学年に二ヶ月から半年までの大旅行調査が行われたことは書院の大きな特徴と言える。馮天諭・劉柏林が指摘したように、東亜同文書院の中国旅行調査は日本の「大陸政策」の影響を大きく受けたと同時に、近代実証科学に基いて展開された大規模で長期的な調査活動である（馮天諭、劉柏林、2002：206）。今まで藤田佳久をはじめとする多くの学者による研究が蓄積され、大旅行調査の全体像が徐々に浮彫りになってきた。しかし、中国旅行調査の範囲が広く、地域によって異なる特徴が出てくるのではないかと思われる。

上海同文書院の旅行調査コースは 700 以上にも達し、統計によると、経由した山東都市の数は全国で二番目に多い（王建榮、2017：15）。よって山東調査への重視の姿勢が伺える。本稿は書院生の大旅行日誌¹や調査報告書などに基づき、書院の山東旅行調査の発端と目的、旅行調査コース、調査内容及び成果などを解明し、その調査の実態を把握することを試みたい。

藤田佳久は書院の中国調査を肇始期（1901～1905）、拡大期（1906～1919）、円熟期（1920～1930）、制約期（1931～1937）と分けているが、1931 年以降の調査は明らかに中国侵略に奉仕する傾向があるため、本稿は中日戦争に突入する前の書院の旅行調査に焦点を当て、山東旅行調査のあり方を明らかにしようとする。また、先行研究では「調査旅行」「旅行調査」と両方の言い方が見られるが、大旅行は調査の手段で、調査こそ旅行の目的であるため、本稿において「旅行調査」にする。

2. 山東旅行調査の発端と目的

書院の歴史を遡ると、中国調査研究の組織化を図る荒尾精を避けて通ることができない人物であろう。荒尾精は 1886 年参謀本部の派遣で漢口で諜報機構楽善堂を開設し、後に日本政府の資金援助で、上海日清貿易研究所を創設し、中国調査及び諜報人材の育成に尽力した。東亜同文書院の初代院長は荒尾精の遺志及び日清貿易研究所を引き継いだ根津一である。荒尾精と同じようにアジア主義者として、近隣中国に注目し、大いに中国旅行調査をすべきであると主張した

¹ オンデマンド版として復刻されている『東亜同文書院大旅行誌』を利用している。

[大学史編纂委員会、1982：27]。山東省は日清戦争でも注目された要所で、幼少から『大学』など古典儒学の経書に親しんだ根津院長はかつて孔子の生誕地・曲阜への経科大学開設を提案したほど山東省を重視していた[藤田、2012：83]。

(1) 山東旅行調査の濫觴

根津一院長の教育指針により、実験的に修学旅行を試みた。例えば、1902 年に、森茂教授は、書院設立後の最初の学生を率いて、山東省芝罘、威海衛など一ヶ月の修学旅行をした。この旅行は書院の大旅行調査の初めての試みと言えよう。学生の調査報告や日記など出版されなかったため、調査旅行の実情を知るよしもなかったが、書院生の第 28 期生遠藤進氏が父の遺物を整理したとき、偶然に第 1 期生が未参加者（遠藤保雄）への手紙を発見した。手紙は筆で長さ 4 メートルの巻紙に書かれて、詳しく調査旅行の経緯を記し、書院生の初めての中国内地旅行を知る重要な資料となる。²手紙により、当初揚子江に沿って漢口に旅行に行く予定であったが、伝染病が流行っていたため、山東旅行に切り替えた。山東省において、書院生は日本貿易船の数が多かったと喜んでしたが、地域経営におけるイギリスの優勢に気づき、日清戦争以降日本の権限が減少されたことへの不満を露わにした。医療施設広仁堂の不潔とみすぼらしさを描き、下層官吏の腹肥えを批判、諷刺した。

(2) 本格的な山東旅行調査の開始

書院生による山東省最初の大規模旅行調査は外務省から清国調査旅行補助費 3 万円が交付された 1907 年に行われ、旅行調査の詳細は大旅行日誌『踏破録』にまとめられた。旅行班と駐在班はそれぞれ 7 つあったが、山東省に派遣したのは山東省線路の旅行班と芝罘駐在班である。旅行班のうち、京漢鉄道線路、淮衛河、浙贛湖広線路、閩浙粵海線路、粵漢鉄道線路、河南陝西湖北線路のいずれも複数の省をまたがっているが、山東省線路のみが山東省に集中した。よって、書院の山東省調査への関心が伺える。

以下は山東省路線を例に書院生による初めての大规模調査の実態を見てみよう。

表 1. 1907 年東亜同文書院第 5 期生の山東省調査コース

都市	到着	出発	滞在日数	区間交通
青島	7 月 12 日正午	7 月 25 日朝	14	汽車

² 原文は削減を加えて、『滬友』第 55 号に発表された。

膠州	7月25日午前	7月27日午前	3	汽車
濰県	7月27日昼	8月2日午後	7	汽車
青州	8月2日午後	8月5日午後	4	汽車
博山	8月5日午後	8月8日午後	4	汽車
周村鎮	8月8日夕方	8月15日朝	8	汽車
済南府	8月15日正午	8月26日正午	12	汽車
羊角溝	8月28日朝	8月30日晚	3	小型汽船
虎頭崖	9月1日朝	9月3日夕方	3	小型漁船
芝罘	9月6日午前	9月10日	6	小型汽船

注：東亜同文書院第5期生の旅行日誌『踏破録』により整理。

1907年7月に、西村佐人の一行は上海から青島に来て、山東鉄道で濰坊、博山、済南などを経て、水路で羊角溝を經由し、芝罘に着いた。具体的な通過地域などを表1にまとめた。この山東旅行調査は二ヶ月もかかり、青島滞在は二週間に達した。調査者はドイツの「模範植民地」を重視し、詳しく調査したためであろう。次に滞在時間が長いのは山東省の省都済南である。済南は山東省の政治、経済、文化の中心地のみならず、華北における交通路線の要でもある。また、濰県と周村にも約一週間調査した。区間交通から見れば、山東鉄道に沿って山東中部に入って、また伝統的な水路を通して渤海へ出た。

総じて言えば、山東省における書院の最初の本格的な調査は青島、済南を中心に、膠済鉄道の沿線地域をメインに展開し、調査範囲が山東半島に集中することが分かった。また、山東省の運輸業を全面的に捉えるため、新興交通機関としての鉄道のみならず、伝統的な水運にも関心を示した。こうしたコース設計は以後の山東旅行調査にある程度継承されていったと言える。

(3) 膨らみ続ける調査目的

上記の通り、書院生による山東旅行調査はより早い時期に展開された。根津院長の「興学の要旨」³にも明らかな通り、当初旅行調査の目的は中国大陸各地の民情・風俗・商習慣を知り、日中貿易を振興するためであった〔大学史編纂委員会、1982：187〕。書院生も大旅行指導者も根津院長の精神を終始貫きながら、進化させていた。

³ 「興学要旨」、すなわち建学の精神は、「中外ノ実学ヲ講ジテ、中日ノ英才ヲ教エ、一ニハ以テ中国富強ノ基ヲ樹テ、一ニハ以テ中日輯協ノ根ヲ固ム。期スル所ハ中国ヲ保全シテ、東亜久安ノ策ヲ定メ、宇内永和ノ計ヲ立ツルニ在リ」とし、東亜同文会が主旨とする日中提携、東亜保全の方針に則ったものである〔大学史編纂委員会、1982：88〕。

第5期生・1907年⁴の旅行日誌『踏破録』の序文にこう記した。中国は「世界の大市場として列国の等しく傾心注目経営に惨憺たる所」であるが、「古往今來の交通絶えず其の関係最密接なるに彼我の貿易遅々として振はざる」と危機感を抱いていた。「外人の踏跡稀なる内地数千里外の民物状況を探り及び各要津の紛錯せる機微を聞き、其の政治経済商勢の詳悉を探知」しようとして、書院の母体である東亜同文会は学生を派遣して、「或は要津の地に駐在せしめ或は遠く内地の外人の踏跡稀なる地を跋涉せしめて親しく其の民土に就きて実地視察調査」させることとなったのである。列強の刺激を受けて、貿易促進を目的で中国の民物状況、政治、経済、商勢を実地調査しようとしたことが読み取れる。

書院の大旅行指導者は旅行日誌に重ねて大旅行調査の目的を強調した。例えば、書院教授根岸侘が第7期生・1910年の旅行日誌『一日一信』の序言にこう主張した。「吾が東亜同文書院は毎年夏期休暇を利用して第三年生を支那二十二行省各地に分派し、一は支那百般の事情を調査し、二は支那の衣食住に慣熟せしめ、依て以て他日対清経営に従ふに当たり、遺憾なからしむるを期す。その旨深しと謂うべし。」つまり、調査は民情・風俗・商習慣のみならず、中国百般事情に拡大し、最終目的が清國を經營することを志していたのである。

また、大旅行の指導者馬場鍬太郎も1918年に出版された『利渉大川』序言に書院調査の目的にも言及した。

我が東亜同文書院夙に日支親交の先鋒となり、明治三十三年創立以来鋭意支那事情の研究に没頭し、明治四十年より毎年夏期上級生を十数班に分ち、禹域の南北を周遊せしめ、到る處支那官紳と驩を交へ地理、気候、人情風俗より政治経済教育軍事等細大考察せしめ、爾來年を重ねること十有二。其報告書無慮二十万頁に達し、今や支那省別全誌の編纂成る。…今や時局は我が帝国の形勢に一変転を來たし、東亜の和平は一に懸りて帝国の双肩にあり。欧州漲天の戦塵終熄するの後、四百余州は五大洲争覇の大混戦地たるべく。諸彦の勞や霧海の南針たるべきを疑はず。(東亜同文書院第15期生、1918:3-5)

つまり、書院の中国調査はもはや商業調査の域を超え、地理、気候、人情風俗、乃至政治、経済、教育、軍事などありとあらゆる情報を収集し、国策の指針になるうとしていたことが明らかである。藤田も指摘したように旅行調査は当初の商業や経済・産業活動から教育、民情、文化、飢饉、人口、交通、都市、村へと広がった[藤田、2012:137]。

⁴ 山東旅行調査の年である。以下同様。

書院の一貫とした教育を受けた学生は自分自身の使命も自覚していたと言える。第 14 期生・1916 年は青島で調査班を解散した際、自分の旅行調査をこう振り返った。「知事と共に卓を囲んで大いに天下国家の形勢を論じ、日支の親善、黄色民族の結束を説く時、我は立派な無位の外交官であった。客棧に民衆を集めて施薬を為す時、我は美はしき無信の牧師であった。行李の止まる地、その足跡の印せらるる土、是を四百余州の広且大なるに比すればまことに些々たるものであるが、然も到る処親日の種を蒔いてきたのである。」

学生の山東旅行調査の総括から調査目的の複雑性が伺える。官僚から民衆まで中国人と幅広く接することを通して、情報収集し、親日の種を蒔いていた。一部の先行研究で書院生を「侵略の尖兵」と位置づけたのも無理はない。旅行調査により、書院生はファーストハンドの資料を入手したのみならず、体得した帝国思想を自分なりの形で実践したと言えるのではないか。

3. 山東旅行調査コース

(1) データの整理

山東旅行調査の概要を調査コースから見てみよう。下記の表において、大旅行誌の記録を元に、山東省を經由したコースの数を期ごとに分けて示した。総コース数は藤田佳久(2011: 62)を参照したが、ただし、第五期生・1907年の総コースを14に修正した。

山東調査コースの同定方法は次のとおりである。第一に、旅行日誌の多くは冒頭に経過地名を順番にまとめて記載しており、そこに山東省の地名があるものを一つのコースとして数えた。また、冒頭に経過地名が載っていない場合、附録の旅行経過表を参考にした。

山東省における経過地の統計も各調査班の旅行日誌にまとめた路線を参考にしたが、日誌の内容と一致しない場合、日誌の記述内容によって修正を加えた。例えば、1921年に調査旅行を行った第19期生の北支汽船業調査班は経過地を上海—南京—徐州—泰安—青島—大連—龍口—芝罘—天津—北京—營口—奉天—安東—京城とまとめたが、日誌に済南に到着、見学した内容があるため、済南を経過地に付け加えた。また、第20期生・1922年の北支那水産業調査班は青島、済南、龍口、芝罘以外に、旅行日誌の記載により、曲阜と泰安にも訪れたことが分かった。従って、曲阜も泰安も経過地にカウントした。また、日誌の冒頭の線路と附録の旅行経過表が一致しない場合、より詳細のほうをとった。さらに、一部の調査班は調査中同じ都市を二回、三回訪れるケースもあるが、経過地を計算する時、一回と計上することにした。最後に、経過地計算の便宜で地名を統一し

た。例えば、旅行日誌のコース記述に泰安、泰山両方の使用があったが、全部「泰安」にした。旧称と今の地名との混乱を避けるため、掖県を萊州、黄県を龍口で統一した。

(2) 山東省旅行調査コース

表2から分かるように、1907年から1931年にかけて23回の中国調査旅行のうち、山東省を経由したコースは113に上り、総コース数の三分の一を占め、書院の山東調査を重視する姿勢が伺える。1922年以降山東省経由のコース数も少なくないが、内地や農村部に踏み入れず、青島、済南及び膠済鉄道沿線の主要都市を通過する傾向が見られる。特に1928年済南事件の影響で第25期生の5つの班は山東省腹部に入らず、青島を経由したのみであった。

表2. 大旅行誌に記載された山東省旅行調査コース

調査年	期別	書名	総コース	経由コース ⁵	詳細コース ⁶	経由地数	平均経過地
1907	5	踏破録	14	2	1	10	5
1908	6	禹域鴻爪	12	2	0	2	1
1909	7	一日一信	14	1	0	1	1
1910	8	旅行記念誌	11	2	1	23	11.5
1911	9	孤帆雙蹄	12	2	2	17	8.5
1912	10	楽此行	10	3	3	44	14.7
1913	11	沐雨櫛風	8	2	1	9	4.5
1914	12	同船渡江	11	2	1	21	10.5
1915	13	暮雲暁色	11	5	2	22	4.4
1916	14	風餐雨宿	13	7	3	42	6
1917	15	利涉大川	14	5	3	53	10.6
1918	16	虎風龍雲	14	4	1	13	3.3
1919	17	欠	—	—	—	—	—
1920	18	粵射隴游	23	10	2	31	3.1
1921	19	虎穴竜頷	20	6	5	39	6.5

⁵ ここでの「経由コース」は主要な調査対象として山東省を訪れた場合のみならず、通過や立ち寄りなども含めた。

⁶ 五都市以上を経由した場合。

1922	20	金声玉振	21	8	1	17	2.1
1923	21	彩雲光霞	17	8	2	26	3.4
1925	22	乗雲騎月	18	5	0	12	2.4
1926	23	黄塵行	15	4	0	9	2.3
1927	24	漢華	15	6	1	14	2.3
1928	25	線を描く	15	5	0	5	1
1929	26	足跡	19	2	1	11	5.5
1930	27	東南西北	17	10	0	13	1.3
1931	28	千山万里	19	12	2	31	2.6
総計			343	113	32	465	

詳細コースから見れば、5つの町を経由した調査コースが32に達し、1910年から継続的に山東省を詳しく調査していたことが伺える。青島占領直前の1912年、青島占領期の1916年、1917年の詳細コースはそれぞれ3つとなり、山東省返還直前の1921年にピークに達し、5つの班が山東省を詳しく調査したのである。第18期（大正10年、1921）から第28期（昭和6年、1931）までの時期は、中国調査旅行の最も充実し、円熟した時期であったと藤田氏が指摘した〔藤田、1989:20-21〕。しかし、山東省について綿密な調査を行ったのは1910年から1921年までの時期だと分かった。

経過地数も1917年に一番多く、次いで1912年、1916年、1921年となっている。平均経過地を見ると、1912年には総計10コースのうち、3つの班が山東省を調査し、平均経過地が14.7に上り、調査が広くかつ詳しく行われたと言えよう。また、1910年、1911年、1914年、1917年のいずれの調査旅行は平均経過地が8箇所以上に達し、青島占領の4年前から山東省への関心が急に高まり、占領期間中も言うまでもなく、詳細な調査が実施されたことが分かった。1922年以降、山東経由コース数が減っていないものの、平均通過地は2地、3地に過ぎなかった。前期の調査で先輩たちはすでに限なく調査し、山東省に関する情報が十分得られ、新たなコース設計が難しくなったことが一因となるが、書院の山東省への関心度の変化や書院生の調査方法の転換も読み取れる。つまり、1922年に山東を中国に返還したことが書院生の調査コースに大きく影響を与えたと言えよう。そこで、学生たちは山東省の内陸部と農村に足を運ばず、ほとんど山東鉄道沿線の主要都市に集中した。具体的に見れば、中心都市の青島、済南、そして名所旧跡の泰安と曲阜、また、交通要地及び資源埋蔵地の兗州、濰県、周村な

どが挙げられる。

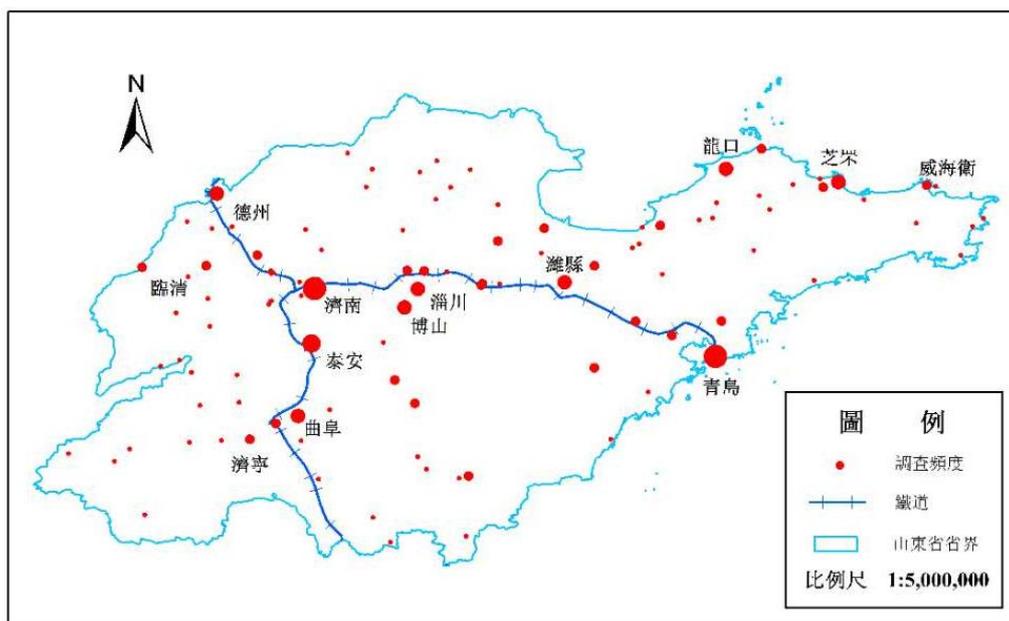


図1. 1907年から1931年まで書院生の山東旅行調査経過地頻度

さらに、1907年から1931年まで書院生の山東省における経過地を地図に統計してみると、調査頻度が一目瞭然である。青島と済南に絶大な関心を持っていることが分かる。青島と済南に情報収集できる機関や部門が集中していたことが一因だと考えられるが、北へ向かう調査班の重要経由地となったことも大きい。また、調査を行った地域は広域に渡っているが、山東半島及び中部山東に集中していると言えよう。そして、交通網に沿って旅行調査を行い、調査頻度の高い都市は主に膠済鉄道や津浦鉄道の沿線に分布していることも伺える。

4. 山東調査の内容及び成果

書院生は旅行日誌とは別に、調査結果を調査報告書にまとめて卒業論文として書院側に提出することとなった。愛知大学の整理した調査報告書及び中国国家図書館の出版した『東亜同文書院中国調査手稿叢刊』を資料に山東調査の内容を検討したい。

(1) 山東調査報告書の概観

毎年の調査報告書はテーマごとに「巻」でまとめられた。その下位の見出しに山東省関連内容があれば、それをピックアップして表3で示した。

表 3. 第 13～28 期生の山東関連調査報告書一覧

調査年	期別	巻別	タイトル
1915	13	第 4 巻 第 11 巻 第 14 巻	直隸、山西、山東地方及附大連 江蘇、山東両省 山東及直隸ノ教育事情
1916	14	第 5 巻 第 16 巻	江蘇、山東両省 南部山東
1917	15	第 8 巻 第 10 巻	直隸、山東両省 浙江、安徽、山東各省
1918	16	第 4 巻 第 9 巻 第 23 巻 第 24 巻 第 31 巻	大運河 青島、済南、天津ヲ中心トスル牛皮、骨ノ諸況 淄川炭鉱及金嶺鎮鉄山ニ就イテ 山東炭ノ販路及経営事情 支那内地ニ於ケル排日排貨ノ状況
1920	18	第 7 巻 第 22 巻 第 23 巻	直、魯、晋、予棉花 大運河調査（上） 大運河調査（下）
1922	20	第 2 巻 第 3 巻 第 4 巻 第 6 巻 第 11 巻	京漢、京奉沿線貿易企業調査 京漢、京綏、津浦、北段沿線調 北支那鉄道沿線運輸、倉庫業調査 湖北、河南、山東、直隸ノ商業事情 湘、蜀重要物産調査
1925	22	第 12 巻 第 13 巻	京漢沿線ノ産業及び金融 黄河下流ノ産業及び都会
1926	23	第 6 巻	河南、山東黄河流域経済調査
1927	24	第 3 巻 第 5 巻	津、浦経済調査 江北魯、燕調査
1928	25	第 25 巻 第 34 巻 第 37 巻 第 71 巻	山東ノ葉煙草 山東省及河北省ノ棉花 膠済鉄路及北平ノ長途汽車調査 膠、済、津、浦、北段金融調査
1929	26	第 6 巻	膠済、平綏鉄道厘金制度調査

1930	27	第 9 卷	青島港ノ調査
		第 12 卷	膠濟鉄道ニ就イテ
		第 31 卷	最近ニ於ケル青島ノ労働事情
		第 39 卷	山東省ニ於ケル漁業
		第 46 卷	青島港貿易概況
		第 50 卷	山東省ニ於ケル落花生及油
		第 69 卷	山東省ニ於ケル石炭調査
		第 87 卷	青島市勢調査
1931	28	第 7 卷	済南ニ於ケル外国商品
		第 8 卷	済南ニ於ケル会館公所

調査報告書の見出しから以下のことが読み取れる。

一つは、前期の調査報告書の目次を調べれば、地域をテーマに内容がまとめられたことが分かった。例えば、第 13 期生の第 10 回調査報告書では、山東省に関する情報は第 4 巻と第 11 巻に収録され、それぞれの目次は以下のとおりである。

第 4 巻 直隸、山西、山東地方及附大連

- 第 1 編 地理
- 第 2 編 都会
- 第 3 編 鉄道及水運
- 第 4 編 商業機関
- 第 5 編 金融、貨幣及度量衡
- 第 6 編 物産
- 第 7 編 輸入品
- 第 8 編 農、工、鉱業及牧畜業

第 11 巻 江蘇、山東両省

- 第 1 編 地理
- 第 2 編 都会
- 第 3 編 鉄道及水運
- 第 4 編 金融及度量衡
- 第 5 編 物産
- 第 6 編 輸入貿易
- 第 7 編 工業、鉱業及鉱山

つまり、前期においてははっきりした調査テーマがなく、百科事典のように地域ごとに情報収集、整理していたのである。この調査方式は 20 世紀 10 年代の後半までに続けられたと言える。第 16 期生・1918 年から「青島、済南、天津ヲ中心トスル牛皮、骨ノ諸況」「淄川炭鋳及金嶺鎮鉄山ニ就イテ」「山東炭ノ販路及経営事情」「支那内地ニ於ケル排日排貨ノ状況」などと細分化した調査テーマに基づいて旅行調査を展開するようになった。

二つ目は、山東省の事情を他の周辺地域とまとめて全面的に調査したことが多い。山東省の調査報告書はよく直隸、河南、山西省と一緒に出された。例えば、「山東及直隸ノ教育事情」（第 11 回）、「直隸、山東両省」（第 12 回）、「山東及直隸省ニ於ケル牛骨ノ有様」（第 13 回）、「直隸、山西、河南、山東ノ棉花」（第 15 回）、「湖北、河南、山東、直隸ノ商業事情」（第 17 回）、「直隸省ノ羊毛及山東省ノ落花生並落花生油」（第 17 回）、「河南、山東ノ阿片」（第 19 回）、「河南、山東黄河流域経済調査」（第 20 回）、「山東省及河北省ノ棉花」（第 22 回）などが挙げられる。要するに、山東調査は単独調査以外に、よく河南省、河北省、山西省など華北調査に組み込まれたことが分かる。

三つ目は、山東調査は資源調査と重要都市の経済調査に偏っていると言えよう。山東省調査をメインにした報告書は第 25 期生の「山東ノ葉煙草」、第 27 期生の「山東省ニ於ケル漁業」、「山東省ニ於ケル落花生及油」、「山東省ニ於ケル石炭調査」などが挙げられる。山東省の資源に多大な関心を持っていることが明らかである。また、青島、済南などの重要都市の調査により力を入れていた。例えば、青島の場合、以下の調査内容がある。運輸、金融、貿易、労働力、市場など経済関係の内容がメインであった。

青島ノ海陸運（第 12 回第 8 巻第 4 編）

青島、済南、天津ヲ中心トスル牛皮、骨ノ諸況（第 13 回第 4 巻第 9 巻）

京漢、京奉沿線農産物輸移出調査（漢口、鄭州、張家口、天津、秦皇島、済南、青島ヲ中心トシテ）（第 17 回第 2 巻第 2 編）

漢口、青島、大連ノ倉庫業（第 17 回第 4 巻第 2 編）

北京、天津、青島、済南ノ金融（第 19 回第 12 巻第 2 編）

漢口、鄭州、青島ノ牛皮（第 19 回第 13 巻第 3 編）

青島港ノ調査（第 24 回第 9 巻）

最近ニ於ケル青島ノ労働事情（第 24 回第 31 巻）

青島港貿易概況（第 24 回第 46 巻）

青島市勢調査（第 24 回第 87 巻）

（2）山東調査報告書の一例

第 21 回支那調査報告書第五巻第 2 編は「山東省ニ於ケル石炭」⁷である。第 24 期生坪根一雄により作成された。報告書は 200 頁近くの紙面で、山東省地質概況、炭田、山東省煤業一般状況、博山炭鉱概況、淄川炭鉱、魯大会社の現状及び其の使命と六章に分けて山東省の石炭事情を解説した。

第二章において、炭田分布区域、炭田の成因及び炭質相違の原因などを紹介したうえで、第三節で東亜石炭鉱業上における山東省の地位を論じた。「我帝国ノ埋蔵量ハ台湾、朝鮮、樺太其ノ他新版図乃至新タナル経済的勢力範囲トモ認ムベキ北樺太等ノモノヲ総括スルモ尚一億噸ヲ出デズシテ、東亜全炭量ノ八十分ノ一、世界全埋蔵炭量ノ六百分ノ一ノ天恵ニ浴スルニ過ギズ」と資源面の危機感をあらわにした〔国家図書館、2016：195〕。また、石炭の年間生産高と物質文明の尺度とされていた石炭消費量の面から欧米諸国と比較し、さらに危機感を募らせた。この背景のもとで、東亜の石炭鉱業上における山東省の地位は山東省自身が埋蔵する石炭の供給とその地理上に占有する位置と両々相俟って、頗る重大な地歩を占めると判断し、在中日本人のみならず帝国七千万同胞にも関わる東亜の重要問題であると続いた。山東省は石炭を安定的に日本に供給するだけでなく、ドイツによる青島港と膠済鉄路の建設で、山東半島を黄海に突出した棧橋に化した。膠済鉄路を延長すれば、全世界全炭量の約九分の一を占める山西の石炭を輸出する最捷路となり、青島港も石炭輸出の不凍港として大切である。従って、山東省は孔子の生誕地として精神的文明に絶大に寄与したとともに資源供給の要地にも当たり、誠に東亜における精神物質両界の中心だと結論づけた。よって帝国が山東半島に「日支共同東亜ニ於ケル物質文明ニスル」ことを提案した。

同報告書は山東省の地質、煤業一般状況、炭鉱などを解明し、炭坑の大小に構わず、ことごとくその名稱、位置、所属者、採掘公司、設備、産出高、石炭の質、値段などを明記した。事実を明らかにするだけでなく、前述の東亜石炭鉱業上における山東省の地位及び魯大会社の部分において、国策と関連付けながら、国への提案や意見を交えながら、論述を展開していた。

（3）その成果

⁷ 国家図書館編（2016）『東亜同文書院中国調査手稿叢刊』第 81 冊、国家図書館出版社による。

書院生の調査報告書は外務省、農林水産省、参謀本部などの政府機関に出されるとともに、中国研究の成果として多くの関連書籍も編集された。例えば、第1期生神津、大原両班が書いた書院生最初の調査報告書は完成度が高く、『清国商業習慣及び金融事情』として出版され、初めて清国の伝統的な商取引と金融の仕組みを明らかにした[藤田、2012: 102]。日本社会において大きな反響を呼んだため、調査を指導した根岸侷教授の編集により、第1期生から第4期生の調査報告書を『支那経済全書』として出版された。

山東旅行調査の内容も国策の影響で東亜同文会により編集、公表された。以下は『山東及膠州湾』と『支那省別全誌第四卷山東省』を例に見てみたい。

『山東及膠州湾』は東亜同文会調査編纂部によって編纂⁸され、1914年12月23日に発行された。大正天皇の詔書及び膠州湾攻略経過が載っており、侯爵鍋島直大が題字し、男爵加藤高明が序文を書いて、如何に政治的に重要視されたかが伺える。加藤高明は序文において、欧州大乱で英国との同盟関係により、陸海軍は大詔を奉じて膠州湾攻略を実現したにもかかわらず、「研究資料に至っては未だ備はるもの多からず偶これあるも遺憾の点少しとせず」⁹と現存資料の欠如を指摘したうえで、『山東及膠州湾』を高く評価した。「山東省一般事情は勿論独逸の経営施設に及ぶ迄これを説く事甚だ詳密且適確にして殆んど餘蘊なし、予これに依って世の山東を知らんとするものに好資料を得たるを喜び敢て一言を序す」(東亜同文書院編纂部、1914: 2)。『山東及膠州湾』は膠州湾攻略を実現した直後に出版されたのみならず、内容から見れば山東省一般事情及びドイツの経営施設を詳しく適確に解説し、日本政府の当局者及び山東省に興味を持っている人々にとっていい参考になると思われる。

書院は外務省の支援の下で中国現地調査を行ったに止まらず、同書の編集にも政府関係者が関わっている。現に「本書の編輯に際しては外務省政務局東洋課長たる小村書記官、膠州湾論の著者たる江木内閣書記官に負う処多し」と凡例に記載され、感謝の意を表した。つまり、『山東及膠州湾』は調査資料を得るための旅行調査から編集、出版まで政府関係者が関わっており、この研究成果の発表は官民一体による中国調査と研究の業績の一つだと言えよう。

『山東及膠州湾』の内容を見ると、確かにドイツの経営などは半分占めている。ドイツはどのように膠州湾及び山東省を経営し、どんな利権を手に入れたかな

⁸ この本の凡例によると松本忠雄は主として編集に当たり、根岸侷はさらに校閲したとのことである。

⁹ 東亜同文書院編纂部(1914)『山東及び膠州湾』東京博文館。

どを中心に詳しくまとめた。後半の部分は山東の重要都市と重要物産を解説した。重要都市には芝罘、済南、濰口、威海衛、曲阜、平原、禹城、滕县などが挙げられ、外国勢力に関わる芝罘、威海衛の紹介に力を入れ、文化の中心地ともいえる曲阜は 1 ページの紙面しか占めていない。調査者も当局者も山東文化を理解しようともせず、ひたすらどのようにドイツの経営と統治を覆るか、また山東省からどんな資源や利権が得られるかなどに関心を寄せていた。山東省の交通、物産に多くの紙面を分けたほか、最後の一節に基督教伝道が紹介された。基督教伝来の歴史や伝教手段などを説明したうえで、旧教と新教など教派ごとにその勢力を解説し、さらに新教各派に属する宣教師の駐在地名及び宣教師の名前、乃至その宗派などを詳細に示した¹⁰。

『支那省別全誌第四卷山東省』は日本政府の指示の下、1917 年に東亜同文会により発行された。すでにドイツの勢力を排除し、山東省における基盤を固めた時期である。

表 4. 『支那省別全誌第四卷山東省』の内容構成

編	タイトル	章数	ページ数
第一編	山東省総説	8	50
第二編	開市場	7	139
第三編	山東省の貿易	4	26
第四編	都会	44	172
第五編	交通及運輸機関	6	283
第六編	郵便電信	2	24
第七編	生産業及主要物産	16	207
第八編	商業機関及倉庫	7	84
第九編	貨幣及金融機関	41	180
第十編	度量衡	5	17

10 編に分かれて山東省の概況をはじめ、開市場、貿易、都会、交通及び運輸機関、郵便電信、生産業及び主要物産、商業機関及び倉庫、貨幣及び金融機関、度量衡を詳細に述べられた。全 140 章、総ページ数 1181 頁、済南府城略図、芝罘港略図、威海衛港湾、青島（膠州湾）地図、山東省カラー地図のほかに、多くの町のスケッチ図も入った。同書は系統的に山東省を知る百科事典となり、次の

¹⁰ 1912 年の調査結果。

年に再版された。

利用した実地調査報告書は下記の通りである。

1907年 明治四十年 第五期生 芝罘駐在班、山東班

1908年 明治四十一年 第六期生 津浦班

1910年 明治四十三年 第八期生 山東班

1911年 明治四十四年 第九期生 天津循環班、江蘇山東班

1912年 大正元年 第十期生 青島秦皇島班、通州濟南班、南京天津班

1913年 大正二年 第十一期生 津浦京漢班、京漢津浦班

1914年 大正三年 第十二期生 山東班、安徽河南班

1915年 大正四年 第十三期生 山東盛京班、山東直隸班

内容から見れば、『山東及膠州湾』の増強版とも言えよう。山東省総説の部分に孔孟の遺跡が加えられ、日本の山東省統制の参考のため、依然とドイツ関係の内容が入れられた。例えば、ドイツ施政の方針、ドイツ時代最後二年間の営業成績、ドイツの鉄道利権など。表4に示されたとおり、一番多くの紙面を占めたのは「交通及び運輸機関」と「生産業及主要物産」の二編である。「都会」も「貨幣及金融機関」も都会ごとに事情を詳細に説明していたため、章立てが多かった。確かに根津院長が序言に述べたとおり、中国の地理、気候、人情、風俗、物産から政治、経済、教育、軍事に至って詳細に闡明し、「霧海ノ南針夜途ノ北斗たる」役割を果たした。

5. おわりに

以上、東亜同文書院の山東旅行調査の発端と目的、旅行調査コース、調査内容及び成果などを見てきた。書院生の山東旅行調査について以下の特徴が得られた。

第一に、特殊な地理関係で、山東省はより早い段階から調査されるようになった。1902年に行った芝罘、威海衛などへの修学旅行は中国旅行調査の濫觴となった。本格的な山東旅行調査は1907年に第五期生の山東線路班と芝罘駐在班によって行われた。

第二に、当初旅行調査の目的は中国大陸各地の民情・風俗・商習慣を知り、日中貿易を振興するためであったが、中日関係の様々な大事とも絡み合い、徐々に膨らみ、複雑になっていった。商業調査の域を超え、地理、気候、人情風俗、乃至政治、経済、教育、軍事などありとあらゆる情報を収集し、国策の指針になろうとしていたことが明らかである。

第三に、山東旅行調査コースの分析から、山東調査は大きく日本の国策に左右され、綿密な調査を行ったのは 1910 年から 1921 年までの時期だと分かった。青島占領の 4 年前から山東省への関心が急に高まり、占領期間中も言うまでもなく、詳細な調査が実施されたが、1922 年以降内陸部と農村に足を運ばず、山東鉄道沿線の主要都市に集中するようになった。調査頻度から見ても調査範囲は山東半島及び山東中部の沿線重要都市に集中したと言える。

第四に、山東に関する調査報告書は最初に特定のテーマがなく、百科事典のように他の周辺地域とまとめられたことが多いが、山東省への関心度が高まるに連れて、詳細なテーマに沿って調査が行われた。また、山東旅行調査は華北調査へ組み込まれ、内容が資源と重要都市に偏っていた傾向も見られた。

第五に、書院生が出した調査報告書及びその成果としての『山東及び膠州湾』や『支那省別全誌第四卷山東省』は、実証方法を用い、転換期にある山東社会や経済などについてよく整理されたが、国策と関連付けながら、日本政府への提案や意見を出したことは否定出来ない。

書院による山東調査報告などには系統的に清末から民国初年にかけての山東社会、経済、教育などの資料が整理、保存されている。その一方、東亜同文書院は設立当初から日本政府や軍部などに関わり合い、必然的にその影響を受け、中国旅行調査活動も「大陸政策」の烙印が払拭できない。本稿は東亜同文書院の山東旅行調査に焦点を当て、その実態の解明を試みた。山東旅行調査を通して書院の大旅行調査への理解を深めればと思う。しかし、書院生は山東省でどんな体験をしたのか、当時の社会をどう見ていたか、引き続き検討したい。

主要参考文献

- 東亜同文会調査編纂部（1914）『山東及び膠州湾』東京博文館
東亜同文会（1917）『支那省別全誌第四卷山東省』東亜同文会
東亜同文書院第 5 期生（1908）『踏破録』上海東亜同文書院
東亜同文書院第 15 期生（1918）『利涉大川』上海東亜同文書院
大学史編纂委員会（1982）『東亜同文書院大学史』滬友会
藤田佳久（1989）「東亜同文書院学生の中国調査旅行コースについて」『愛知大学国際問題研究所紀要』第 90 号
藤田佳久編（1994）『東亜同文書院・中国調査旅行記録 第一巻 中国との出会い』大明堂

- 滬友会編，楊華ほか訳（2000）『上海東亜同文書院大旅行記録』商務院書館
- 馮天諭・劉柏林（2002/04）「東亜同文書院中国調査の評価と分析」『中国 21』第 13 号
- 藤田佳久（2011）『東亜同文書院生が記録した近代中国地域像』ナカニシヤ出版
- 藤田佳久（2012）『日中に懸ける：東亜同文書院の群像』中日新聞社
- 国家図書館（2016）『東亜同文書院中国調査報告書手稿叢刊』第 81 冊，国家図書館出版社
- 王建栄（2017）「日本東亜同文書院の内モンゴル地域旅行調査」内モンゴル師範大学修士論文

中国人留学生の日本人イメージについての一考察

趙 琳

山東師範大学

A study on the Japanese image of Chinese Overseas students

ZHAO Lin

Shandong Normal University

No. 88 East Wenhua Road, Lixia District, Ji'nan CHINA

要旨

本稿では、来日している中国人留学生の日本人イメージについてインタビュー調査を通して考察した。異文化接触により対日イメージの中、「勤勉性」は減少し、「閉鎖性」「日本人気質の違和感」などが増加していることが明らかになった。特に、来日前後のイメージの相違を示し、その中で来日後の文化接触の果たす役割を探ってみた。

キーワード

中国人留学生, 日本人イメージ, 否定的, インタビュー調査, 異文化接触

1. 問題提起

外国人留学生について、文部科学省（2008）は日本を世界により開かれた国とし、アジア、世界との間のヒト・モノ・カネ・情報の流れを拡大する「グローバル戦略」展開の一環として位置付け、2020年を目途に30万人を目指す『留学生30万人計画』を発表した。日本学生支援機構（2017）は、毎年『外国人留学生在籍状況調査』を行っており、平成29年度外国人留学生数は約267,000人であり、出身地地域別留学生数はアジアが249,000人と全体の90%以上を占め、

出身国（地域）別留学生数は中国人が 107,000 人と全体の 40%以上を占めていると報告している。

しかし法務省（2017）は、外国人であることを理由に、アパートへの入居を拒否されたり、外国人を排斥する趣旨の言動が公然とされたりしているという事案が発生していることを指摘している。そのため、日本人は外国人留学生の考え方や生活習慣等を理解し、偏見や差別をなくしていく努力をしなければ、世界により開かれた日本になることが難しいと考えられる。とりわけ、外国人留学生の中でも出身国別留学生数が最も多いのは中国人である。このことから、中国人留学生が日本人にどのようなイメージを持っているかを研究することは、異文化適応しやすくなるための方略が見出せること、信頼関係を築くための受容・共感がしやすくなることが挙げられる。したがって、中国人における対日イメージを研究することは偏見や差別を減らす一助になる可能性があることから、研究する意義があると考えられる。

2. 目的

外国人における対日イメージ研究の一部は、異文化コミュニケーションという分野で行われてきた。異文化コミュニケーションの定義について、石井等（1997）は文化的背景を異にする人たちが、メッセージの授受により、相互に影響しあう過程であると述べている。そして、異文化コミュニケーションとは、①一般市民の日常生活様式を明らかにすること、②互いに異なる自文化の影響を強く受けている人々がコミュニケーション活動するとき、どのような困難さを抱えるかを把握し、どのように教育すると異文化理解が促進されたり異文化に適応しやすくなったりしていくのかという過程を明らかにすることである。

この中で、中国人における対日イメージ研究の一部は、ステレオタイプという分野で行われている。ステレオタイプについて、W・リップマン（1987）は「多くの場合、われわれは最初に見てから定義づけるのではなく、最初に定義づけてから見る。外界の、あの途方もなく、ざわついた混沌のなかで、われわれは文化がすでに定義づけたものを選び出し、文化が類型化したままに、その選択されたものを知覚しがちである」と説明している。つまり、ステレオタイプとは多くの人が共有している固定概念や思い込み等といった固定的・画一的なイメージであると定義することができる。

ステレオタイプについて、近年の中国では日本語教育がステレオタイプの日本人イメージを形成しているのではないかという議論が盛んに行われている。

このことについて、杉本（1996）は『日本語の教科書や参考書は「日本ではこうすることになっている」「日本人はこのように考え、行動する」という趣旨の記述が多かったり、「正しい応答の仕方」「正しい女性の話し方」等の言語教育を通して、単一の規範を叩き込んだりしている。しかも、日本語の教員は日本社会や日本文化についての専門家ではなく、彼らの多くは安易に手に入る日本人論等をそのまま信じ込んでいる。このことから、日本語教育は日本や日本人についてのステレオタイプを日本語学生に伝授する役割を果たしがちである』と説明している。

つまり、中国における日本語教育は日本社会・文化の情報を提示し、解説するやり方が一般的であるが、この形で提示されている日本社会・文化はいわゆる「日本人論」の分野で作られてきているステレオタイプの日本人イメージになっている可能性がある。そのため、中国人留学生は来日後に日本人と接触することで日本人イメージが転換すると考えられる。したがって、本研究では中国人留学生における来日前後の日本人イメージがどのように転換するのかを明らかにする。

3. 先行研究

3.1 中国人留学生における来日前後の日本人イメージに関する研究

中国人留学生における来日前の日本人イメージについて、夏（2010）は中国にある大学の日本語学習者を対象に SD 法を用いた質問紙調査を行なった。その結果、肯定的日本人イメージは「真面目」「規律を守る」「時間厳守」「勤勉」「責任感がある」「細かい」「向上心」といった『勤勉性』、「親しみやすい」「友達になりやすい」「コミュニケーションがとりやすい」「温かい」「親切」といった『親和性』、「優しい」「誠実」「平和」「偏見がない」「心が広い」「配慮する」といった『寛容性』、「家族中心」「人間関係が濃密」といった『人間関係親密性』を示し、否定的日本人イメージは「はっきり言わない」「話し方が婉曲的」「感情を出さない」「考えが分かりにくい」「ケチ」「融通がきかない」といった『閉鎖性』を示している。

その一方で、中国人留学生における来日後の日本人イメージについて、安（2010）は中国人非正規留学生を対象に PCA 分析法を行った。その結果、肯定的日本人イメージは「親切で礼儀正しい」「ルール遵守」「仕事熱心」をあげ、否定的イメージは「親切だが冷たい印象」「外国人への特別視」をあげている。

田中等（2015）は東京及び東京近郊に居住する台湾出身者に面接調査を行なった。その結果、否定的日本人イメージは「過度な礼儀や形式を重視」「規則の遵守」といった『日本人気質への違和感』、「本音の分かりにくさ」「上下関係の厳しさ」といった『人間関係困難』、「世間体による束縛」「過度な自己表出の抑制」といった『過度な自己抑制』を示している。

これらの研究から、否定的日本人イメージは来日前より来日後のほうが複雑化する可能性がある。否定的日本人イメージが複雑化する背景には、日本人との直接接触が影響していることが考えられることから、中国人留学生は日本人と対人関係が築きにくいと感じていることが推定される。

また、中国人留学生による対日イメージの形成要因について、江（2014）は中国在住の日本語学習経験者を対象に質問紙調査を行った。その結果、日本人との直接接触及び日本ドラマ・映画は日本人イメージ形成に正の影響を与え、中国の歴史教育や国産戦争ドラマ・映画は負の影響を与えていることを示している。一方で、張（2016）は中国における大学の日本語学習者を対象に調査を行った結果、学習者は肯定的な日本人イメージを持っているが、学習が進むにつれて日本人イメージがややマイナスに変化することが観察されている。そして、日本人イメージが変化する背景には学習の進行に伴う日本人との接触が影響していることが示している。

3.2 中国人留学生における否定的日本人イメージや友人関係に関する研究

葛（2007）は中国人留学生が否定的日本人イメージを抱く原因について質問紙調査及び面接調査を行なった。その結果、日本人イメージとして「真面目」「規律を守る」「勤勉」といった『勤勉性』が見出され、留学3ヶ月後には『勤勉性』の評価が低下していることが示している。その原因について、留学前は日本人への期待が膨らむことから、肯定的イメージが高くなる。しかし、留学後は留学前に抱いていたイメージと現実が異なることから、否定的日本人イメージが高まるのではないかと推測している。

戦（2007）は中国人留学生と日本人学生における友人関係について質問紙調査を行なった。その結果、両学生とも自国の友人には自己内面的なことを積極的に表出するが、相手国の友人には自己表出する意識が弱くなっていることを示している。また、中国人留学生は日本人学生に警戒的で防衛的な意識が強く、日本人学生は中国人留学生に優しく、常に気を遣っている姿勢が窺える。この特徴は自国文化の影響によって固定化されており、容易に変化しないことを明らかにしている。

小松（2016）は中国人留学生における否定的日本人イメージと友人関係について質問紙調査を行なった。その結果、中国人留学生における否定的日本人イメージについて、中国人留学生が日本人との友人関係に不満を抱き、その原因を日本人に帰属させる場合は、否定的日本人イメージをもつことによって「自己肯定感を保つこと」「メンタルヘルスの低下を防ぐこと」「留学生が問題を改善したり困難を克服する意思がなかったりすること」「留学生がこれ以上交流することを諦め、無力感を感じていること」があることを示している。

これらの研究から、中国での日本語教育では「優しい」「気を遣ってくれる」といった肯定的日本人イメージがステレオタイプの日本人イメージとなっている可能性があることから、これを仮説Ⅰとする。また、日本人は「優しい」「気を遣ってくれる」と表面的に良い人なのだが、親しい対人関係を構成しようとする時、「自己内面を表出しない」「上下関係の厳しさ」といった『対人関係困難』を抱きやすいと考えられることから、これを仮説Ⅱとする。したがって、本研究では仮説Ⅰ及び仮説Ⅱが正しいか検証することとする。

4. 方法

4.1 調査対象者

日本に滞在している中国人留学生に、本研究の趣旨及び方法の説明を行い、調査の協力を依頼する。中国人留学生 15 名（20 代は 11 名、30 代は 4 名）を対象とした。

4.2 調査時期 2017 年 11 月

4.3 調査方法

研究者がインタビュアーとなって対象者にインタビュー調査を行った。1 人あたりの面接時間は 24 分～41 分（平均 29 分）であった。インタビュー内容は対象者から許可を得て IC レコーダーに録音した。質問項目は、①性別、②年齢、③日本文化の知り方、④来日前の日本人イメージ、⑤来日後の日本人イメージであった。

4.4 データ分析

面接によって得られた音声データは、テープ起こしをしてから日本語翻訳を行なった。翻訳されたデータは、内容を来日前後で区別・整理したうえで、日本人イメージを抽出した。分析方法は、佐藤（2008）の質的データ分析を参考にした。

これはデータに即して分析カテゴリーを生成する質的分析法で、データそのものからカテゴリーを生成し、分析する方法である。手順は、翻訳されたデータを句読点毎にコード化する。生成されたコードは、コード毎に比較検討を行いながら、各々の類似性に基づいてコードを小分類・中分類・大分類へとカテゴリー化していく。このとき、コードの背景にある文脈を考慮するため、データに立ち返りながらカテゴリー化を行う。

5. 結果

5.1 来日前に日本人を知る情報源について

来日前の中国人留学生はどのように日本の情報を得ているかについて、日本語教育の教科書及び授業は 9 人で 33%，ドラマ・アニメ・映画等のメディアは 8 人で 30%，インターネットは 3 人で 11%，日本人教師または日本に留学したことがある中国人は 3 人で 11%，漫画は 2 人で 7%，イベント交流会は 2 人で 7%であった。したがって、来日前の中国人留学生は日本語教育の教科書及び授業、ドラマ・アニメ・映画等のメディアから情報を得る人が多いことが示された。

Table1 □ 来日前に日本人を知る情報源

情報源	度数	構成比
教科書・授業	9 人	33 %
ドラマ・アニメ・映画	8 人	30 %
インターネット	3 人	11 %
日本人教師・留学経験者	3 人	11 %
漫画	2 人	7 %
イベント交流会	2 人	7 %

対象者は学習期間の個人差があるが、中国の大学において日本語専攻教育を受けた共通点を持っている。中国の大学における日本語教育は均質性が高いため、各大学の学習プロセスや学習内容の相似性が高いと言える。中国で日本語教育を受けてきた学習者の習得プロセスを辿ると、次の特徴が見られる。大学の日本語教育で日本文化に関する知識をインプットされ、メディアなどを通して、日本文化と間接的に接触し、あるいは周りの日本人教師や交流イベントなどで出会う日本人と限られた形で日本文化と直接的に接触する。これらの接触を通して、ある種の日本に対する認識が形成され、次第に修正されていくと予想できる。

5.2 来日前の日本人イメージの分類

中国人留学生における来日前の日本人イメージは、「まじめ」「時間厳守」「礼儀正しい」「細やか」「教養が高い」「勤勉」「残業が多い」といった『勤勉性』、「優しい」「人に迷惑をかけない」「サービスがいい」「人の気持ちを大切に」「親切」「思いやり」といった『寛容性』、「恋愛にオープン」「チームワーク」といった『人間関係親密性』、「融通利かない」「保守的」「コミュニケーションが足りない」「言葉が曖昧」といった『閉鎖性』、「冷たい」「親しみにくい」「いじめ」「上下関係が厳しい」「差別」といった『人間関係困難』、「目立たない」「オタクが多い」といった『地味』が抽出された。したがって、中国人留学生における来日前の日本人イメージは、『勤勉性』『寛容性』『人間関係親密性』『閉鎖性』『人間関係困難』『地味』というカテゴリー化が示された。

カテゴリー	コード
勤勉性	「まじめ」「時間厳守」「礼儀正しい」「細やか」 「教養が高い」「勤勉」「残業が多い」
寛容性	「優しい」「人に迷惑をかけない」「サービスがいい」 「人の気持ちを大切に」「親切」「思いやり」
人間関係親密性	「恋愛にオープン」「チームワーク」
閉鎖性	「融通利かない」「保守的」「言葉が曖昧」 「コミュニケーションが足りない」
人間関係困難	「冷たい」「親しみにくい」「いじめ」 「上下関係が厳しい」「差別」
地味	「目立たない」「オタクが多い」

5.3 来日後の日本人イメージの分類

中国人留学生における来日後の日本人イメージは、「まじめ」「ルールに厳しい」「知らない人でも会釈する」といった『勤勉性』、「マナーがいい」「優しい」「親切」「サービスがいい」といった『寛容性』、「友好的」「チームワーク」といった『人間関係親密性』、「融通がきかない」「お金に細かい」「親切ではない」「利己的」といった『閉鎖性』、「人間関係に距離がある」「縦社会」「コミュニケーションが少ない」「曖昧さ」といった『人間関係困難』、「教養の低さ」「礼儀正しくない」といった『日本人気質の違和感』、「自殺率が高い」といった『過度の自己抑制』が抽出された。したがって、中国人留学生における来日後の日本人イメージ

は『勤勉性』『寛容性』『人間関係親密性』『閉鎖性』『人間関係困難』『日本人気質の違和感』『過度な自己抑制』というカテゴリー化が示された。

Table3 来日後の日本人イメージ

カテゴリー	コード
勤勉性	「まじめ」「ルール遵守」「知らない人でも会釈する」
寛容性	「マナーがいい」「優しい」「親切」 「サービスがいい」
人間関係親密性	「友好的」「チームワーク」
閉鎖性	「融通がきかない」「お金の細かい」 「親切ではない」「利己的」
人間関係困難	「人間関係に距離がある」「縦社会」 「コミュニケーションが少ない」「曖昧さ」
日本人気質の違和感	「教養の低さ」「礼儀正しくない」
過度な自己抑制	「自殺率が高い」

5.4 来日前後の日本人イメージの差異

中国人留学生における来日前後の日本人イメージについて、『勤勉性』『寛容性』『人間関係親密性』を肯定的日本人イメージ、『閉鎖性』『人間関係困難』『日本人気質の違和感』『過度の自己抑制』を否定的日本人イメージと分類した。

また、インタビュー調査を通して、中国人留学生は来日前より来日後のほうが『勤勉性』が減少し、『閉鎖性』『日本人気質の違和感』『過度な自己抑制』が増加することが明らかになった。インタビューは中国語で行われ、筆者によって文字化し日本語訳をつけた。

- ・日本人は仕事がまじめで、勤勉なイメージがあった。実際のラーメン屋とコンビニのバイト経験ではそうでもないと感じた。店長がいるとき、あるいは見られているときはせっせと仕事をし、いないときはいい加減な態度になり、ずる休みをする人がいる。

- ・日本に来る前は日本人はまじめだという知識を持っていたが、今はみんなそうだとはいえないなあと思うようになった。知り合いの日本人社員は仕事の関係で勤務時間に外出することが多いそうだ。でも、その理由で会社を出て、家で寝たりすることもあるそうだ。

・親切だとか、人に迷惑をかけない、時間厳守などよく言われる日本人のイメージは絶対的ではないと感じた。夜の居酒屋の通りで大騒ぎをする人や、集合時間やルールを守らない大学生などを見かけたことがある。

5.5 対人関係に関するインタビュー内容

インタビューの内容を次のように示す。

・自分は一人で熊本城を見に行ったとき、地震の被害で一部閉鎖になっているので、見られなくて残念だった。しかし、私の話を聞いた警備のおじさんはとても親切で、せっかく来たのもう少し近寄って見られるようにと地図で別のルートを教えてくれた。とても感動した。

・大阪で地下鉄の乗り方が分からない自分を見て、親切なおじさんがいろいろ教えてくれた。向こうから困っている自分に話しかけてくれたので、助かった。

・ここ鹿児島の人々はとても友好的で、親切だと思う。病院でのことだが、自分は来たばかりで日本語もあまりできないので、お医者さんはとても親切で英語で説明してくれた。絵を描いて、病気の原因や現状、治療方法、薬の使い方など詳しく教えてくれたので感動した。中国だったらここまでしてくれないじゃないかと思う。

この調査から、中国人留学生は関係性が希薄な日本人に「親切」「優しい」といった肯定的日本人イメージをもつことが示された。

・日本に来て二年以上経つが、学校とバイトでしか日本人と接することはない。バイトで親しくなった女の子と LINE の連絡先を交換し、雑談等といったお喋りもするが、一緒に食事をしたり遊んだりすることはない。

・普段日本人と接することが少ないため、日本人社会に溶け込むことは難しいと感じた。中国にいたとき、交流イベントで接した日本人学生は親切で周りの中国人との交流意欲が旺盛だが、日本に来てからなんだか冷たく感じた。もちろん、コンビニの店長さんとか屋久島のホームステイのオーナーとか中国のことが好きで親切にしてくれる方もいる。

・周りの日本人とは親しみにくいと感じている。例えば、バイト先で中国人がいたら、中国人同士で親しくなる。今バイト先に中国人が自分しか

いないから、年の近い契約社員の女の子と親しくなり、休憩時間に一緒に散歩したりもするが、何でも話せる仲でもない。日本人の知り合いとは、LINEで写真を送ったりするようなことはしない。友達でも、中国の考えでは「うわべだけの付き合い」かな。常に距離感を感じ、溶け込みにくさを感じている。

この調査から、中国人留学生は親しい間柄に踏み込もうとする段階で日本人と対人関係の難しさを感じていることが示された。

5.6 上下関係に関するインタビュー内容

「上下関係」は来日後の話しで出る頻度の高いことばの1つで、対象者は大学生や大学院生であるため、大学内の先輩と後輩の関係に触れる内容が多い。

・先輩と後輩の関係がはっきりしている。以前から知っていたが、実際の体験を通して、理解が深まった。部活は専門も学年も違う学生が集まる小さい社会になっており、縦社会の表れだと思う。特に次のエピソードがとても印象深かった。それは自分からお土産を配った時の話だが、自分は近くにいる人からあげれば良いと思って、親しい一年生にあげようとしたが、相手は「三年生の先輩にはあげたの」「はい、あげた。」「二年生にもあげたの」「はい、あげた」とちゃんと確認してから、手に取った。

・ある日、親しくなった先輩から何か言われて、よく聞き取れなかった自分は自然に「なに？」と聞き返した。自分の性格の問題もあるかもしれないが、親しくなった以上、言葉遣いとかも前のように気にしなくていいと判断した。

それを聞いた先輩は「何って。先輩だよ。失礼だなあ。」と怒った。もちろん、普段自分は先輩に対して丁寧体を使って、先輩は普通体だ。このことはとても印象深くて、先輩はいつまでたっても先輩というように先輩と後輩の関係の厳しさがわかったような気がする。

この調査から、中国人留学生が日本人の上下関係に接する機会は部活やゼミであることから、親しい人間関係を築く必要がある状況のときに上下関係の厳しさを感じていることが示された。

6. 考察

中国人留学生は来日前のほうが来日後より肯定的日本人イメージが増加することが認められた。このことについて、留学前は日本人への期待が膨らむことから、肯定的イメージが高くなるといった葛（2007）の研究と同様の結果であった。本研究は中国人留学生における肯定的日本人イメージの構成要素を特定していることから、中国人留学生は来日前に日本人を『勤勉性』『寛容性』『人間関係親密性』があると期待していることが示された。そして、中国人留学生の33%は中国の日本語教育から日本人の情報を得ていることから、中国の日本語教育は『勤勉性』『寛容性』『人間関係親密性』といったステレオタイプの日本人イメージを形成している可能性がある。

また、来日後のほうが来日前より『勤勉性』は減少し、『閉鎖性』『日本人気質の違和感』『過度な自己抑制』が増加していることが認められた。このことから、留学後は留学前に抱いていたイメージと現実が異なることから、否定的日本人イメージが高まるといった葛（2007）の研究と同様の結果であった。つまり、中国人留学生は来日後に日本人と接触したことによって、日本人が『閉鎖性』『日本人気質の違和感』『過度な自己抑制』といった特徴をもっていることに気づき、理想と現実の違いを感じたのだと考えられる。

インタビュー内容から、中国人留学生は関係性が希薄な日本人に肯定的日本人イメージをもつが、日本人と親しい間柄になろうとする段階で対人関係の築きにくさを感じるせいで否定的日本人イメージへ転換されていくことが示された。小松（2016）は中国人留学生が日本人との友人関係に不満を抱き、その原因を日本人に帰属させる場合は、否定的日本人イメージをもつことによって「自己肯定感を保つこと」「メンタルヘルスの低下を防ぐこと」等があると述べている。このことから、中国人留学生は日本人と対人関係が築きにくい原因が『閉鎖性』『日本人気質の違和感』『過度な自己抑制』にあると思うことで、自分達の精神的健康度を保持している可能性がある。

その一方で、インタビュー調査では親しい人間関係が築きにくいと感じている要因に上下関係が示されている。しかし、来日前後の日本人イメージの差異では上下関係に関する『人間関係困難』に有意差が認められず、むしろ『人間関係親密性』に有意差が認められる。戦（2007）は両学生とも自国の友人には自己内面的なことを積極的に表出することを示している。インタビュー内容において、上下関係を感じる瞬間は部活やゼミを挙げていることから、日本人同士のやり取りを見ていて、人間関係の親密性を感じたのではないかと考えられる。また、『人

間関係困難』に有意差が認められなかったことは、日本人に上下関係があることは来日前に知っており、来日後の体験・経験を通じてどのような上下関係があるのかということが明確化されたのではないかと推測される。

したがって、中国人留学生は来日前に中国の日本語教育によって『勤勉性』『寛容性』『人間関係親密性』といったステレオタイプの日本人イメージを抱くものの、来日後に日本人と接触することで、『勤勉性』という日本人イメージが下方修正され、『閉鎖性』『日本人気質の違和感』『過度な自己抑制』といった否定的日本人イメージに転換されることが明らかとなった。

最後に、今回の調査対象者の日本滞在期間は平均 21 ヶ月だが、最大値の 48 ヶ月と最小値の 2 ヶ月の間には相当な差があり、それによる違いが示唆されている。また、中国の大学で日本語学習歴を持っているとの共通点から、教科書や日本語の授業、教師の影響が大きいと考えられる。この点について、稿を改めて中国における日本語教育の教材や授業の分析を行うことを今後の課題とする。

参考文献

- 安龍洙（2010）「外国人の対日観に関する研究—中国人非正規留学生の場合—」『茨城大学留学生センター紀要』8, 1-17
- 石井敏・久米昭元・遠山淳（2001）『異文化コミュニケーションの理論』有斐閣ブックス
- Walter Lippmann 著・掛川トミ子訳（1987）「世論」『岩波書店』
- 夏素彦（2010）「中国における日本語専攻学習者の日本人イメージ：日本語学習動機との関連を中心に」『言語文化と日本語教育』39,112-121
- 葛文綺（2007）「中国人留学生・研修生の異文化適応」『溪水社』
- 江暉（2014）「現代中国人が抱く対日イメージの形成における情報源の役割」『東京大学大学院情報学環紀要』87, 53-70
- 小松翠（2016）「中国人留学生の友人関係不満に関する原因帰属と日本人イメージの関連について」『高等教育と学生支援：お茶の水女子大学紀要』7,128-139
- 佐藤郁哉（2008）「質的データ分析法—原理・方法・実践—」『新曜社』
- 杉本良夫（1996）「日本文化という神話」『日本文化の社会学』井上俊・吉見俊也等編，岩波新書
- 戦旭風（2007）「友人との付き合い方から見る中国人留学生と日本人学生の友人関係」『留学生教育』12,95-105

田中詩子, 岡村郁子, 加賀美常美代 (2015) 「日本における台湾出身者の日本イメージ：日本語上級話者を対象に」『お茶の水女子大学人文科学研究』11, 27-41

張勇 (2016) 「中国人日本語学習者の対日態度の経時的変化と情報源の影響」『日本言語文化研究会論集』12, 19-34

日本学生支援機構 (2017) 「平成 29 年度外国人留学生在籍状況調査結果」
http://www.jasso.go.jp/about/statistics/intl_student_e/2017/index.html (最終閲覧日：2018 年 11 月 3 日)

法務省人権擁護局 (2017) 「平成 29 年度版人権の擁護」『法務省』

文部科学省 (2008) 「『留学生 30 万人計画』の骨子」とりまとめの考え方」『文部科学省』

李洋陽 (2006) 「中国人の日本人イメージに見るメディアの影響—北京での大学生調査

の結果から—」『マス・コミュニケーション研究』69, 22-40

2018年専任教員研究業績一覧

Research Achievements in 2018

(2018.1.1～2018.12.31)

国際コミュニケーション学科

凡例

◎…著書 □…紀要・報告文

○…学会発表、☆…学会論文

記号なし…講演、その他

〔著書、審査論文、学会発表、紀要等〕（著者50音順：以下同）

- 川崎直子：松本恭子（共著）「公立学校における語学相談員および教育支援員の現状と課題-外国につながる児童生徒への支援に関して-」愛知産業大学短期大学紀要，第30号，pp.1-18
- 川崎直子：「第1章第1節 就学前の外国につながる子どもの支援について」『多文化子育てサークル実施マニュアル』pp.2-8，愛知県民文化局社会活動推進課多文化共生推進室，2018年3月
- 川崎直子：「初級日本語教育の進め方に関する考察」地域活性化論文，第17号，岡崎大学懇話会，pp.53-62
- 川崎直子：「外国人児童生徒と発達障害」パネルディスカッション，パネリスト，日本LD学会，2018年度第27回大会，於新潟市朱鷺メッセ，2018年11月25日
- ◎首藤貴子：「人間形成と社会との関連性：子どもの権利保障の観点から考える」今井昌彦編『プラクティカル教育の原理+方法論』Chapter03，静岡学術出版，2018.5.16，pp.23-35
- ◎首藤貴子：「障害のある子どもの教育」今井昌彦編『プラクティカル教育の原理+方法論』Chapter04，静岡学術出版，2018.5.16，pp.36-48
- ◎首藤貴子：「教育制度の基礎」今井昌彦編『プラクティカル教育の原理+方法論』Chapter07，静岡学術出版，2018.5.16，pp.64-75
- 首藤貴子：「教員養成において教師と保護者の関係性をどのように扱うか：教職志望学生の意識を手がかりに」『愛知産業大学短期大学紀要』第30号，

2018.3.31, pp.19-37

- 首藤貴子：「第3期子育て・教育総合調査：小学校教師の聞き取りから」『あいち県民教育研究所年報』第26号，2018.6，pp.54-56
- 首藤貴子：編集『障害児サロンを考える会“ここから”活動報告書 2017.2-2018.5』障害児サロンを考える会事務局，2018.7.31
- 首藤貴子：「ここから、はじまる：豊明市で生きる障害のある子どもの“困りごと”の共有」『障害児サロンを考える会“ここから”活動報告書 2017.2-2018.5』Ⅰ，障害児サロンを考える会事務局，2018.7.31，pp.3-6
- 首藤貴子：「ここから、立ち上がる：豊明市における障害理解のひろがり・深まりをめざして」『障害児サロンを考える会“ここから”活動報告書 2017.2-2018.5』Ⅱ，障害児サロンを考える会事務局，2018.7.31，pp.7-10
- 首藤貴子：「ここから、つながる：保護者がつくる障害理解の啓発活動へ」『障害児サロンを考える会“ここから”活動報告書 2017.2-2018.5』Ⅲ，障害児サロンを考える会事務局，2018.7.31，pp.11-15
- 首藤貴子：「小学校教師の聞き取りから」，あいち県民教育研究所第3期子育て教育調査中間報告概要公開学習会，日本福祉大学，2018.3.21
- 首藤貴子：「教育現場(保育含む)における“非認知能力”の実践研究Ⅱ」(共同)，中部教育学会，名古屋市立大学，2018.6.30
- 首藤貴子：「ボードゲームを取り入れた教育実践」(共同)，中部教育学会，名古屋市立大学，2018.6.30
- ◎高野盛光：「西洋における教育思想の流れと子ども観」今井昌彦編著 高野盛光 他著『プラクティカル教育の原理+方法論』Chapter05，静岡学術出版，pp.49-57，2018.5.16
- ◎高野盛光：「日本における教育思想の流れと子ども観」今井昌彦編著 高野盛光 他著『プラクティカル教育の原理+方法論』Chapter06，静岡学術出版，pp.58-63，2018.5.16
- ◎高野盛光：「教育法規・教育行政の基礎」今井昌彦編著 高野盛光 他著『プラクティカル教育の原理+方法論』Chapter08，静岡学術出版，pp.76-85，2018.5.16
- ◎高野盛光：「学校教育に関する制度・教員に関する制度」今井昌彦編著 高野盛光 他著『プラクティカル教育の原理+方法論』Chapter09，静岡学術出版，pp.86-93，2018.5.16
- 高野盛光：「ボードゲームの活用について考える(2) - ボードゲームメカニクス

- との関連について-」,『愛知産業大学短期大学紀要』第 30 号, 愛知産業大学短期大学, pp.39-55, 2018.3.31
- 高野盛光:「総合的な学習の時間を 3 つの視点から考察する一思考図、ボードゲーム、教員一」,『地域活性化研究』第 17 号, 岡崎大学懇話会, pp.63-75, 2018.9
- 高野盛光:「プログラミングマインドとは何か〜小中学校へのプログラミング教育導入に際して〜」高野盛光 他「II. プログラミング教育の意義・目的(既存資料による捉え方)」執筆担当,『愛産大経営論叢』第 21 号, 愛知産業大学経営研究所, 2018.12.20
- 高野盛光:「ボードゲームを取り入れた教育実践」, 中部教育学会, 高野盛光・首藤貴子 他, 名古屋市立大学, 2018.6.30
- 高野盛光:「教育現場(保育含む)における“非認知能力”の実践研究 II」, 中部教育学会, 高野盛光・首藤貴子 他, 名古屋市立大学, 2018.6.30
- 高野盛光:「小学生及び未就学児を対象としたプログラミング教育の実践報告」, 中部教育学会, 今井昌彦・高野盛光 他, 名古屋市立大学, 2018.6.30
- 寺澤陽美:「人称代名詞の使用からみる第 1 期オバマ大統領就任演説」,『愛知産業大学短期大学紀要』第 30 号, 愛知産業大学短期大学, pp.57-69, 2018.3.31
- 寺澤陽美:「人称代名詞の使用からみるトランプ大統領就任演説」『愛産大経営論叢』第 21 号, pp.87-96, 愛知産業大学経営研究所, 2018.12.20
- 寺澤陽美:「日本において社会人に求められる英語コミュニケーション力とは」, 国際学術シンポジウム第 6 回日中企業文化教育研究会, 山東師範大学, 2018.9.14
- 西田一弘:「L2 上級学習者と母語話者のライティングにおける英語抽象名詞の可算化習得の相違」, ASU 外国語教育研究会, 愛知産業大学, 2018.3.14
- 西田一弘:「L2 上級学習者と母語話者のライティングにおける英語抽象名詞の可算化習得の相違」, 『愛知産業大学短期大学紀要』, 愛知産業大学短期大学, 第 30 号, pp. 71~81, 2018.3.31
- 西田一弘:「L2 上級学習者と母語話者の抽象名詞の可算化習得の相違」, 『造形学研究所報』, 愛知産業大学造形学研究所, 第 14 号, pp. 17-23, 2018.3.31
- 西田一弘:「日本人 L2 中上級学習者の英語抽象名詞の可算化に関する誤用分析」, 第 48 回中部地区英語教育学会静岡大会, 静岡大学, 2018.6.24
- 西田一弘:「日本人 L2 中上級学習者の英語抽象名詞の可算化に関する誤用分析」, 『愛産大経営論叢』, 愛知産業大学経営研究所, 第 21 号, pp.77-86

2018.12.20

- ☆ Sumie Matsuno : Japanese learners' consciousness toward English: When do they begin to like or dislike English? *The Language Teacher*, 42(4), 19-23.
- ☆ Sumie Matsuno : Self-and peer-assessment: Do students revise their own essays? *JACET Chubu Journal*, 16, 57-74.
- Sumie Matsuno : Factors for students' being motivated or demotivated to study English. *Bulletin of Aichi Sangyo University College*, 30, 83-95.
- Sumie Matsuno : Self- and Peer-assessments: Can they improve students' essays? The 57th JACET International Convention (Sendai, 2018).
- ◎ MITOMA, Tamio, and SZMODIS, Jenő et al. *Legal Values in Japan and Hungary: Essays on the Theoretical, Historical and Cultural Background of the Law*, edited by Tamio MITOMA and Jenő SZMODIS, MyISBN – Design Egg, Osaka, 2018.
- 三苦民雄：「三苦民雄「主権概念をめぐって：ショムローとケルゼンの論争」，ハンガリー学会第7回研究大会，北九州市立大学，2018.12.8
- 横瀬浩司：「国際化と刑法」，『愛知産業大学短期大学紀要』，愛知産業大学短期大学，第30号，pp. 97-104，2018.3.31
- 横瀬浩司：「過失犯の共同正犯」，『造形学研究所報』，愛知産業大学造形学研究所，第14号，pp. 37-41，2018.3.31
- 横瀬浩司：「インサイダー取引規制について」，『愛産大経営論叢』，愛知産業大学経営研究所，第21号，2018.12.20
- 横瀬浩司：「明石市花火大会歩道橋事故強制起訴事件最高裁決定」，中京大学刑事判例研究会，中京大学，2018.4.20

[講演]

- 川崎直子：講演「スピーチ大会はもう古い？外国人の新しい日本語表現法－DST－」
『平成29年度愛産大短大地域公開講座』，愛知産業大学短期大学主催，
2018年1月31日
- 川崎直子：講演「地域のなかの日本語教育」『地域で活動するボランティアのための交流研修会 in 新宿』公益財団法人新宿未来創造財団，2018年2月10日

- 川崎直子：講演「地域日本語教育の役割」愛知県立大学日本語教員課程，2018年6月27日
- 川崎直子：講演「『日本語教育への道しるべ』にこめた思いー地域活動に関するトピックを中心にー」『日本語ボランティア研修2018～開かれた地域社会をめざして～』東海日本語ネットワーク，2018年7月14日
- 川崎直子：講演「特別支援が必要な外国につながる子どもの支援」大阪市立南小学校人権教育研修会，2018年8月29日
- 川崎直子：パネリスト「多文化共生社会の構築を目指した活動」『教育・ジェンダー・共生』パネルディスカッション，一般社団法人大学女性協会，2018年10月27日
- 川崎直子：講演「日本語って難しい？簡単？」『平成30年度愛産大短大地域公開講座』，愛知産業大学短期大学主催，2018年11月23日
- 川崎直子：主催「第1回 多言語環境で育つ子どもの発達障がいとことばの問題」シンポジウム，科学研究費基盤研究（C）課題番号18K00702，於ウインクあいち，2018年12月1日
- 川崎直子：基調講演「乳幼児期の外国人親子をめぐる現状と課題」『愛知県多文化子育てサロン事業』，愛知県県民文化部社会活動推進課多文化共生推進室，2018年12月15日
- 川崎直子：（代表）「愛知県多文化共生推進功労者表彰」受賞，愛知県，2018年11月23日
- 首藤貴子：「どうなってるの？日本の学校」，愛知産業大学短期大学2018地域公開講座，岡崎市東部地域交流センター，2018.11.23
- 高野盛光：「ボードゲームでおやすみなさい！」，平成29年度愛産大短大地域公開講座，岡崎市東部地域交流センター（むらさきかん），2018.1.31
- 高野盛光：「ボードゲームの世界へようこそ！」，平成29年度愛産大短大地域公開講座，岡崎市東部地域交流センター（むらさきかん），2018.11.23
- 寺澤陽美：「大統領スピーチに学ぶ英語コミュニケーションのヒント」，平成29年度愛産大短大地域公開講座，岡崎市東部地域交流センター（むらさきかん），2018.1.31
- 寺澤陽美：「やさしい英語でスモールトーク」，平成30年度愛産大短大地域公開講座，岡崎市東部地域交流センター（むらさきかん），2018.11.23

- 西田一弘：「英語リスニング実践－ネイティブ教員の英会話教育について－」，『平成 29 年度愛産大短大地域公開講座』，愛知産業大学短期大学主催，岡崎市東部地域交流センター・むらさきかん，2018.1.31
- 西田一弘：「通訳案内士試験（英語）にチャレンジ!!」，『平成 30 年度愛産大短大地域公開講座』，愛知産業大学短期大学主催，岡崎市東部地域交流センター・むらさきかん，2018.11.23
- 松野澄江：「アメリカンポップミュージックで英語表現と発音を学ぼう」，愛知産業大学短期大学 2017 地域開放講座，むらさき館，2018.1.31
- 松野澄江：「日本語と英語」，愛知産業大学短期大学 2018 地域公開講座，むらさき館，2018.11.23
- 横瀬浩司：「裁判員裁判と死刑」，愛知産業大学短期大学 2017 地域開放講座，むらさき館，2018.1.31
- 横瀬浩司：「死刑存廃論について」，愛知産業大学短期大学 2018 地域開放講座，むらさき館，2018.11.23

[学会活動]

川崎直子：公益社団法人日本語教育学会北陸・中部・近畿ブロック代議員

[社会活動]

- 川崎直子：一般社団法人かにえ子ども日本語の会代表理事
- 川崎直子：新蟹江小学校日本語指導補助員，蟹江町教育委員会教育課
- 川崎直子：新蟹江北保育所プレスクール指導員，蟹江町子育て推進課
- 川崎直子：岡崎市国際化推進委員会副委員長，岡崎市社会文化国際課
- 川崎直子：文部科学省「平成 30 年度帰国・外国人児童生徒等教育の推進支援事業－定住外国人の就学促進事業」，「平成 30 年度プレスクール指導者養成講座」講師，蟹江町子育て推進課主催，2018 年 9 月 3 日～12 月 17 日
- 川崎直子：文化庁「平成 30 年度日本語教育事業地域日本語教育実践プログラム B」，「指導者養成講座」講師，NPO 法人シェイクハンズ主催，2018 年 9 月 4 日～11 月 6 日
- 首藤貴子：「ちょっとズレてる子」の親の会（発達障害のある子の親の会）パステル（豊明市）活動協力
- 寺澤陽美：「災害語学ボランティア（英語）」名古屋国際センター
- 松野澄江：夏休み宿題教室ボランティア（かにえ子ども日本語の会）

松野澄江：「防災語学ボランティア（英語）」名古屋国際センター

[助成金・委託事業]

川崎直子：（代表）一般財団法人教職員生涯福祉財団「教職員による『地域活動等支援奨励事業』にかかわる次年度奨励金」，2018年1月4日

川崎直子：平成30年度科学研究費基盤研究（C）課題番号18K00702「困り感のある外国人児童生徒への日本語教育と発達障害教育を融合させた支援策の研究」，2018年4月1日

川崎直子：平成30年度愛知産業大学短期大学教育GP「日本語教育コース卒業生のキャリア形成に関して」，2018年6月

川崎直子：（代表）愛知県蟹江町教育委員会委託事業，一般社団法人かにえ子ども日本語の会受託「外国人児童生徒への夏休み課題指導」2018年7月22日～8月21日

[その他]

首藤貴子：平成30年度愛知産業大学短期大学教育GP「愛知産業大学短期大学を卒業した『子どもの発達援助者』の強みとは？：通信制短期大学における教師教育・保育士教育の意義と課題」（代表）

高野盛光：平成30年度愛知産業大学短期大学教育GP「愛知産業大学短期大学を卒業した『子どもの発達援助者』の強みとは？：通信制短期大学における教師教育・保育士教育の意義と課題」（代表：首藤貴子）

寺澤陽美：「仮想体験型英語コミュニケーション学習教材の開発B3 一教材コンテンツの開発一」平成30年度愛知産業大学短期大学教育GP

寺澤陽美：「名古屋での異文化交流会の実施一学生による異文化体験と英語による欧米人との円滑なコミュニケーションの実践一」平成30年度愛知産業大学短期大学教育GP（代表：松野澄江）

西田一弘：「愛知産業大学短期大学市民英語講座：発信型英語力増強（ライティングからスピーキングへ）」，愛知産業大学短期大学，愛知産業大学1号館，2018.5.2～2018.8.29

松野澄江：「System」（Published by Elsevier, An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics）論文査読者

松野澄江：「名古屋での異文化交流会の実施一学生による異文化体験と英語による

欧米人との円滑なコミュニケーションの実践」平成 30 年度愛知産業大学
短期大学大学教育 GP

編集委員

横瀬 浩司

三 苔 民雄

川崎 直子

愛知産業大学短期大学紀要 第31号

平成31年3月31日 発行

〒444-0005 岡崎市岡町原山 12-5

TEL 0564-48-8282 FAX 0564-48-8270

編集兼発行者 愛知産業大学短期大学通信教育部

責任者 堀越 哲美