

ISSN 1343-4950

# 愛知産業大学短期大学紀要

第 32 号 2020 年 3 月

愛知産業大学短期大学



## 目 次

### CLD 児の学習の困難に日本語教育は どのように関われるのか

|                        |   |
|------------------------|---|
| ー 双生児の知能検査を通して ー ..... | 1 |
|------------------------|---|

川崎 直子・山本 順大

### 通信制短期大学における「子どもの発達援助者」の養成教育

|                                  |    |
|----------------------------------|----|
| ー 愛知産業大学短期大学卒業生アンケート調査より ー ..... | 19 |
|----------------------------------|----|

首藤 貴子・高野 盛光

### 人称代名詞の使用からみる第 2 期オバマ大統領就任演説 .....

41

寺澤 陽美

### 通信教育課程における学生の動機に関する事例研究 .....

57

松野澄江

### 能『飛鳥川』の改作 .....

67

三苫 佳子

### 憲法第 9 条と政府解釈 .....

85

横瀬 富如

### 2019 年専任教員研究業績一覧 .....

107

## INDEX

|                                                                                                                                                                                                       |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| How Japanese Language Education Supports Learning Difficulties of CLD Children<br>— Through the Results of the Intelligence Scale Performed on Twins —<br><i>Naoko Kawasaki, Jundai Yamamoto</i>      | 1   |
| Strengths of Childcare Workers with Real-world Experience : The Results of<br>Questionnaire Survey for Graduates from Aichi Sangyo University Junior College<br><i>Takako SHUTO, Morimitsu TAKANO</i> | 19  |
| The Usage of Personal Pronouns in Barack Obama's Second Inaugural Address<br><i>Harumi TERASAWA</i>                                                                                                   | 41  |
| A Case Study of Students' Motivation in Correspondence Education<br><i>Sumie MATSUNO</i>                                                                                                              | 57  |
| The Revision of Noh "ASUKA-River"<br><i>Yoshiko MITOMA</i>                                                                                                                                            | 67  |
| Article 9 of the Japanese Constitution and Government Interpretation<br><i>Fuyuki YOKOSE</i>                                                                                                          | 85  |
| RESEARCH ACHIEVEMENTS IN 2019                                                                                                                                                                         | 107 |





# CLD 児の学習の困難に日本語教育は どのように関われるのか

## — 双生児の知能検査を通して —

川崎 直子・山本 順大

愛知産業大学短期大学・小牧発達相談研究所

## How Japanese Language Education Supports Learning Difficulties of CLD Children

— Through the Results of the Intelligence Scale Performed on Twins —

Naoko Kawasaki, Jundai Yamamoto

Aichi Sangyo University College, Komaki Developmental Consult Center  
12-5, Harayama, Oka-cho, Okazaki-shi, Aichi, 444-0005 JAPAN

### 要旨

多言語環境で育つ外国にルーツを持つ子どもの学習遅延の要因が日本語力の不足なのか発達障害なのか、現場で子どもと関わる多くの支援者が頭を抱える問題である。そこで、川崎<sup>1</sup>と学校心理士の山本<sup>2</sup>が協働してこの課題に取り組むことにした。本研究では、小学校に通う学習が身に付かないタガログ語母語話者の双生児に WISC-IV の知能検査を実施した。その結果を考察し、日本語指導における支援策の提案を試みる。

---

<sup>1</sup> 2005 年から愛知県尾張部で外国にルーツを持つ子どもの日本語指導に携わる中で、子どもたちの発達障害という問題に直面するようになった。

<sup>2</sup> 小牧発達相談研究所相談員として、過去に 77 人の外国にルーツを持つ子どもの知能検査を実施してきた。

キーワード

CLD 児、日本語指導が必要な子ども、発達障害、WISC-IV、生活言語・学習言語

## 1. はじめに

2019 年 6 月末における在留外国人数は 282 万 9,416 人で、前年末に比べ 9 万 8,323 人(3.6%)増で過去最高となった。2011 年の東日本大震災以降、在留外国人人口は過去最高を更新し続けている。人手不足に悩む産業分野の要請が活発であることがその背景にあり、法務省は 2019 年 4 月 1 日に新しい在留資格である特定技能 1 号、2 号を創設し実施した。特定技能 2 号では、滞在期間に制限なく、家族の帯同は要件を満たせば可能となっている。時代は平成から令和へと変わり、日本は移民時代を迎えたといえる。新たな外国人人材の受け入れと並行して、今後帯同される子どもたち、あるいは日本で生まれる子どもたちの学校への適応、学習問題に関する多くの課題が山積することは想像に難くない。

本稿では、問題行動や学習遅延が見られる多言語環境で育つ子どもの問題に対して、日本語教育がどのように関わられるのかについて報告する。

## 2. CLD 児<sup>3</sup>の発達の問題

在留外国人人口の増加に伴い、CLD 児の数も右肩上がり増加している。文部科学省は、2018 年度の「日本語指導が必要な児童生徒」<sup>4</sup>は全国で 50,759 人いると発表した<sup>5</sup>。日本語教育の現場では、日本語指導とは別の発達障害に関する問題への対応が急務となっている。子どもたちの発達に関する問題行動とは、以下のように分類できる（川崎・山本・藤川・伊東 2019：41）。

### ① 重度の自閉症

---

<sup>3</sup> CLD 児とは、ジム・カミンズ（2011）「文化的・言語的に多様な背景を持つ児童（Culturally Linguistically Diverse Children）」の略語である。本稿では、多言語環境で育つ子ども、外国にルーツを持つ子ども、外国につながりを持つ子どものことを CLD 児とする。

<sup>4</sup> 文部科学省は、「日本語で日常会話が十分にできない児童生徒、日常会話ができて、学年相当の学習言語が不足し、学習活動への参加に支障が生じており、日本語指導が必要な児童生徒」と定義している（『日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査（平成 30 年度）』の結果について）より。

<sup>5</sup> 2019 年 1 月 10 日に文部科学省は、日本語指導が必要な児童生徒数を再集計した結果、日本語指導が必要な生徒数は外国籍・日本国籍を合わせて 551,126 人で、内訳は外国籍が当初発表より 270 人多い 40,755 人、日本国籍は当初発表より 97 人多い 10,371 人であると訂正した。

- ② 知的な遅れ（2 学年以上）
- ③ 知的には高いが不安が強く、多動や不器用さが目立つ
- ④ 選択性緘黙
- ⑤ 多動傾向で学習定着に課題がある

高橋（2018）は、障害のある CLD 児の実態と今後の支援課題を探るため、アンケート調査、支援関係者のヒアリング調査、小学校への訪問調査を実施した。実態調査の結果概要によると、支援を行う上で課題となっていることは、言語コミュニケーションの問題、発達評価・アセスメント、子育てに関する考え方や文化の違い等が問題であった。その結果、生活文化の違いによる支援上の問題、親とのコミュニケーションバリア、発達評価の困難性等が明らかになったと報告している。CLD 児は日本人と異なり、障害によるバリア・困難性に加え、異文化の中で育ち暮らすことのバリア・困難性が加わることの認識の周知とその解消が必要であると提言した。また、当面の具体的提言として、障害のある CLD 児の発達評価法の研究・開発、支援方法の研究・開発、研修の実施、障害のある CLD 児の有病率の把握を挙げている。

### 3. CLD 児に対する支援

文部科学省によると、次世代の学校指導体制強化に関して、特別な教育ニーズのある児童生徒への通級による指導など特別な指導や日本語能力に課題のある児童生徒への指導等を含めて、教員の「質」の向上に必要な研修体制を充実するとしている。

これまでの特別支援教育の経過を振り返ると、以前、特殊教育の対象であったのは、知的障害、肢体不自由など 5 障害種であったが、文部科学省の 2007 年 4 月 1 日「特別支援教育の推進（通知）」で「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る」とした。上記の 5 障害種には含まれない LD（学習障害）、ADHD（注意欠如／多動性障害）、自閉症などが発達障害として注目されることとなった。

一方、2008 年の豊田市の報告書<sup>6</sup>では、子どもに多動などの不適応があっても、外国人家庭の保護者は教師の質が問題だと考える傾向にあると示唆されている。

---

<sup>6</sup> 「豊田市における外国人障がい児の現状と課題に関する調査報告書」（平成 20 年 3 月）<https://www.fukushijigyodan.toyota.aichi.jp/pdf/gaikokujin.pdf>（

また、担任が発達障害の疑いを持っても、その要因が障害なのか環境によるものなのか判断に迷い、専門機関への紹介をためらうこともあったと報告されている。発達に課題を抱える CLD 児たちには、学校、支援者、家庭の三者による支援が重要だが、今後外国人が増加し続ける日本で、保護者の国籍の多様化や生活習慣等文化の違いによる教育・子育て観や障害のとらえ方の違いも課題となる。

公立小中学校に在籍する「日本語指導が必要な児童生徒数」の増加に伴って、特別支援学校における「日本語指導が必要な児童生徒数」も 10 年の間に約 3.5 倍になった<sup>7</sup>。愛知県はこの課題に対する令和元年度の取り組みとして、日本語によるコミュニケーション能力が十分に身につけていない CLD 児が在学する県立高等学校および特別支援学校において通訳や支援員を設置する「県立学校への教育支援員の配置」の予算 41,448,000 円を計上している。特別支援学校においては通訳の必要性が高まっており、特に発達障害と特別支援教育の専門的知識を身につけた通訳者が必要である。また、発達評価のアセスメント<sup>8</sup>を工夫する必要もある。

#### 4. 相談に伴うアセスメントの実施

##### 4-1. 知能検査について

子どもの発達の様相を多面的に把握するため、本稿で用いた知能検査 WISC-IV について記述する。WISC-IV とは、1949 年に David Wechsler によって作成された 5 歳から 16 歳を対象にしたウェクスラー児童用知能検査である<sup>9</sup>。多くの国で標準化されており、日本では 1953 年から用いられ、2010 年には第四版である WISC-IV が開発された。

WISC-IV では全体的な認知能力を表す「全検査 (FSIQ : Full Scale IQ)」と四つの指標得点を算出する。四つの指標とは「言語理解指標 (VCI : Verbal Comprehension Index)」、「知覚推理指標 (PRI : Perceptual Reasoning Index)」、「ワーキングメモリー指標 (WMI : Working Memory Index)」、そして「処理速度指標 (PSI : Processing Speed Index)」である。

全 15 の下位検査 (基本検査 10、補助検査 5) で構成されており、10 の基本検

---

<sup>7</sup> 文部科学省『『日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査 (平成 30 年度)』の結果について』より。

<sup>8</sup> 様々な情報をもとに総合的・多面的に判断し見立てること。

<sup>9</sup> WISC-IV の説明については、主に日本文化科学社のホームページ (<https://www.nichibun.co.jp/>) を参考にした。

査を実施することで五つの合成得点(全検査 IQ、四つの指標得点)が算出され、合成得点から子どもの知的発達の様相を多面的に把握できる。

この検査の目的は、IQ の数値を知ることや何ができないかを追求することではなく、検査結果から子どものできることは何か、得意なことは何かを読み取り、得意な分野をさらに伸ばすためにはどのような支援の手立てをすれば有効に働くかを支援者が考える資料にすることである。

#### 4－2．増加する相談と言葉の力が伸びない CLD 児たち

1980 年代以降、県内では南米からの児童生徒が公立小中学校に通うようになり、次第にその人数が増加してきた。それに伴い学習の伸び悩みや生活適応で母語や文化の違いなどから諸事の問題が顕在化し、学校においては巡回相談の依頼が増えてきた。2011 年当時、CLD 児についての相談は 3 名であったが、2019 年では CLD 児の相談の依頼は 11 名であった。

2011 年度から 2019 年 10 月末現在までの CLD 児の検査は延べ 77 名で、その結果は全検査 FSIQ が「平均」の範囲に 14 名（18%）、「平均の下」の範囲に 29 名（38%）、「低い(境界域)」の範囲に 32 名（41%）、そして「非常に低い」に 2 名（3%）であった。因みに表 1 に示すように、合成得点の分類評価は 130 以上が「非常に高い」、120～129「高い」、110～119「平均の上」、90～109「平均」、80～89「平均の下」、70～79「低い（境界域）」、69 以下は「非常に低い」となり、90～109 の間に 50%が占める。

表 1 分類と合成得点の範囲

| 分類          | 非常に低い | 低い<br>(境界域) | 平均の下      | 平均         | 平均の上        | 高い          | 非常に高い |
|-------------|-------|-------------|-----------|------------|-------------|-------------|-------|
| 合成得点<br>の範囲 | ～69   | 70～<br>79   | 80～<br>89 | 90～<br>109 | 110～<br>119 | 120～<br>129 | 130～  |

検査の数値から、「平均の下」ないし「低い」の範囲に入る CLD 児を合わせると 8 割を占めていることが明らかとなった。中には、全検査が「平均」の範囲に入った CLD 児はいたが、その中で最高点だった子どもの全検査の合成得点は 97 であり、100 以上の CLD 児はいなかった。

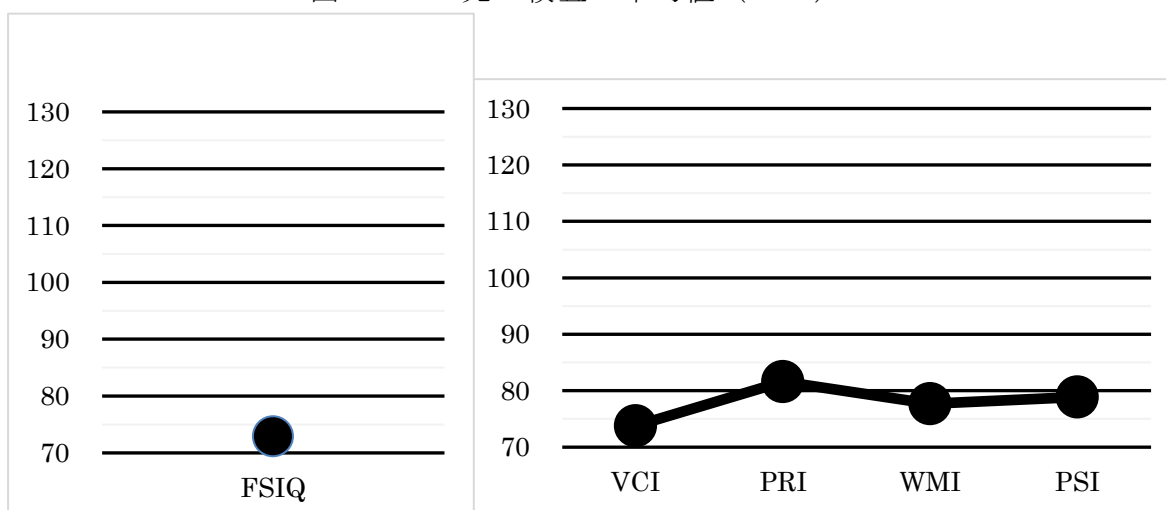
表 2 の数値は、学級担任および保護者から相談を受けて検査を実施した CLD 児の合成得点の平均値である。CLD 児の全体像を表すため、以下の表 2 と図 1 で検

査を実施した CLD 児の平均値を示す。

表 2 CLD 児の検査の平均値 (N=77)

| 指 標  | 全検査<br>FSIQ | 言語理解<br>VCI | 知覚推理<br>PRI | ワーキングメモリー<br>WMI | 処理速度<br>PSI |
|------|-------------|-------------|-------------|------------------|-------------|
| 合成得点 | 72.9        | 73.8        | 81.5        | 77.7             | 78.9        |
| 分 類  | 低い<br>(境界域) | 低い<br>(境界域) | 平均の下        | 低い<br>(境界域)      | 低い<br>(境界域) |

図 1 CLD 児の検査の平均値 (N=77)



全検査の合成得点は「低い(境界域)」の範囲で、それを細かく見た四つの指標では、絵や図を見て考えていく「知覚推理」は「平均の下」であるが、言葉での対応を見る「言語理解」をはじめ、記憶の「ワーキングメモリー」、作業を速度と量でみる「処理速度」の三つが「低い(境界域)」になっている。

支援の現場経験からすると、通常の学級で学習にそれほどの困難をきたさず、授業中の教師の説明で理解できるのは合成得点で 85 程度の「平均の下」あたりまでであると考えられる。それ以下の「低い(境界域)」の場合、授業中の説明だけでは分かりづらいため、個別での補足説明が必要になる。およそ合成得点で 70 を割る「非常に低い」の場合は、知的障害の範囲に入るレベルになり、通常の学級では学習面においては理解にかなりの無理が出てくるため、特別の教育課程での学習内容を検討し特別支援学級などで対応することになる。その場合、数値

のみで在籍を振り分けては不適切であり、本人・保護者の同意を得る中で、総合的に判断していくことになる。

「低い(境界域)」と「非常に低い」の範囲に入った CLD 児の中で、特別支援学級で対応していた子どもは 9 名で、他の子どもは通常の学級に在籍し、校内の日本語教室に通うことで対応している。こうした CLD 児の数値の低さの要因については、以下の四点が考えられる。

- ① 日本語力が充分ではない
- ② 発達に課題がある
- ③ ①と②が複合している
- ④ 家庭の複雑な事情で適切な学習環境が整っていない

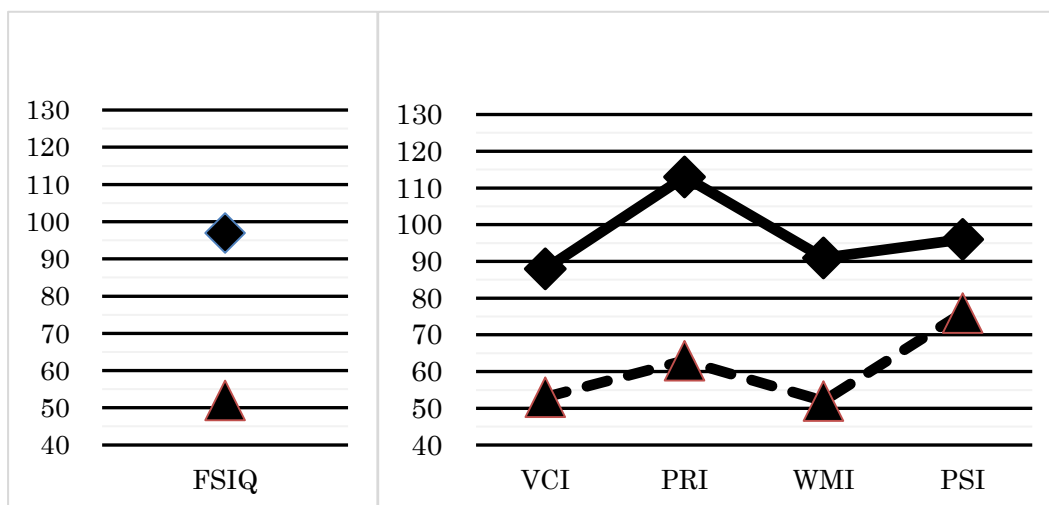
年を追うごとに課題を抱える CLD 児の人数が増加し、個別指導が必要な CLD 児に十分な指導が提供されているとはいいにくい状況になってきている。

以下の表 2 と図 2 は、合成得点の最上位だった CLD 児(小 1 と小 3、通常の学級)と最下位だった CLD 児(中 1 で特別支援学級に在籍)の数値とグラフである。

表 3 最上位と最下位の CLD 児

|            | FSIQ | VCI | PRI | WMI | PSI |
|------------|------|-----|-----|-----|-----|
| 最上位の CLD 児 | 97   | 88  | 113 | 91  | 96  |
| 最下位の CLD 児 | 52   | 53  | 63  | 52  | 76  |

図 2 最上位◆と最下位▲の CLD 児



## 5. 双生児の知能検査の概要

### 5-1. 検査に至る経過について

以下、小学校五年生で通常の学級に在籍する男子双生児の知能検査結果から考察する。兄弟の母親はフィリピン出身で母語はタガログ語である。双生児は日本生まれ・日本育ちのため、生育過程、家庭環境、言語環境および学習環境等に均一性が見られる。兄に関しては小学校三年生時に初回の検査を実施し、その後、五年生になり双生児の双方が検査対象となった。本研究では二年前の検査結果と五年生時の結果を比較し、現在の兄弟での違いも見ることにした<sup>10</sup>。

CLD 児の双生児の兄が小学校三年生の時、学校での巡回相談の中で、学級担任から「落ち着きがなく。学習の力が乏しい」と相談があり、保護者の依頼を受けて個別の知能検査を実施し、担任・保護者と共に今後の支援について考えることとなった。当時の担任には、学習が身に付かないのは母語であるタガログ語が問題なのか、それとも発達の問題なのか、どちらが要因となるのかという懸念があった。保護者も入学当時から、それらの問題を意識し、苦慮しながら育てていたが、兄に関して医療機関において診断するまでの考えには至っていなかった。また、双生児の弟に関しては、弟の担任が気にならなかったことから、弟については相談に至らなかった。

兄の最初の検査から二年が経過し、小学校五年生になった時点で、兄弟とも依然として日本語の学習で苦しんでいた。兄弟は CLD 児の日本語指導を行っている放課後支援の NPO に小学校一年生からおおむね週 1 回 2 時間通っていて、NPO のスタッフがさらに週 1 回自宅を訪問して支援をしていた。こうした中、保護者と NPO の担当者から双生児に関して相談があったため、個別の検査を行い、今後の支援を考えることとなった。二人とも性格的に真面目で、本人たちなりに努力はしているが学習がなかなか身に付かないとの訴えだった。

兄弟は日本生まれで、日本で一緒に育ってきており、学校生活は日本語で送っていることから、日本語で検査を実施することにした。家庭ではタガログ語と日本語の両言語で生活していることから、CLD 児の母語に合わせ、仮にタガログ語通訳が入ると別のバイアスがかかるため、検査自体に課題があると言われている。高橋（2018）が述べるように、CLD 児の発達評価法の研究・開発は未だ着手

---

<sup>10</sup> 本研究においては、兄弟の家族から匿名性に留意しアセスメントに限定した形で公表することについて了解を得ている。

されていない段階であることを特記したい。

## 5－2．検査結果の概要

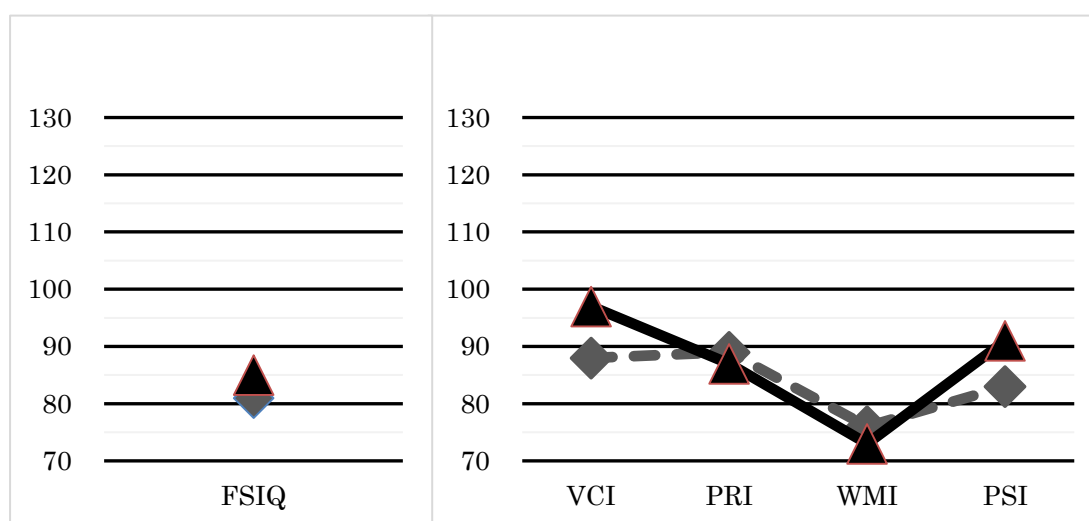
以下は双生児の兄弟である CLD 児たちの知能検査の結果である。

表 4 と図 3 は兄の小 3 と小 5 の結果で、表 5 と図 4 は弟の小 5 の結果を示している。

表 4 兄の検査結果を分類で表した表

|       | FSIQ | VCI  | PRI  | WMI | PSI  |
|-------|------|------|------|-----|------|
| 兄・小 3 | 平均の下 | 平均の下 | 平均の下 | 低い  | 平均の下 |
| 兄・小 5 | 平均の下 | 平均   | 平均の下 | 低い  | 平均   |

図 3 兄：小 3 ◆と小 5 ▲のグラフ



兄は、小 3 と小 5 を比べると全検査では同じ「平均の下」の範囲ではあるが、若干伸びた。言語理解では小 3 から小 5 になって「平均の下」から「平均」の範囲に伸びている。また、処理速度も高まった。しかし、小 3 で問題になった落ちつきの問題は変わらないようで、見て判断する知覚推理やその場で覚えるワーキングメモリーについては、若干下がっていた。現状を維持することに苦労していると思われる。さらに、兄の小 5 の四つ指標の中身を詳しく見ていきたい。

- ・「言語理解」の課題では、言葉での問いかけへの対応を見た。言葉の概念や、

言葉からの推理はまずまずの力を示したが、知識に対する関心はそれほどないようだった。丁寧に教えてもらったことで身に付いていったのかも知れない。

・「知覚推理」の課題では、絵や図を見て答える問題への対応を見た。空間の処理、図形を形作することは概ねでき、絵や図を見ての推理では、言葉と関連させなければまずまずの力を示した。

・「ワーキングメモリー」の課題では、その場で記憶した様子を見た。覚えることが得意ではないようで、情報を一時的に記憶に留めて、それを使っていこうとすると厳しい様子となった。また暗算もかなり苦しそうだった。こうしたワーキングメモリーの力の低さに対しては、記憶の保持の支援をしていく必要があると思われた。

・「処理速度」の課題では、時間内に処理していく様子を見た。形を写していくことでは手間取ったが、判断するだけなら、まずまずの力を示した。学習では黒板を写すような活動の場合は苦しんでいるのではないか思われた。

以下の①から⑧は、兄に関する検査結果を保護者に伝えたものである。

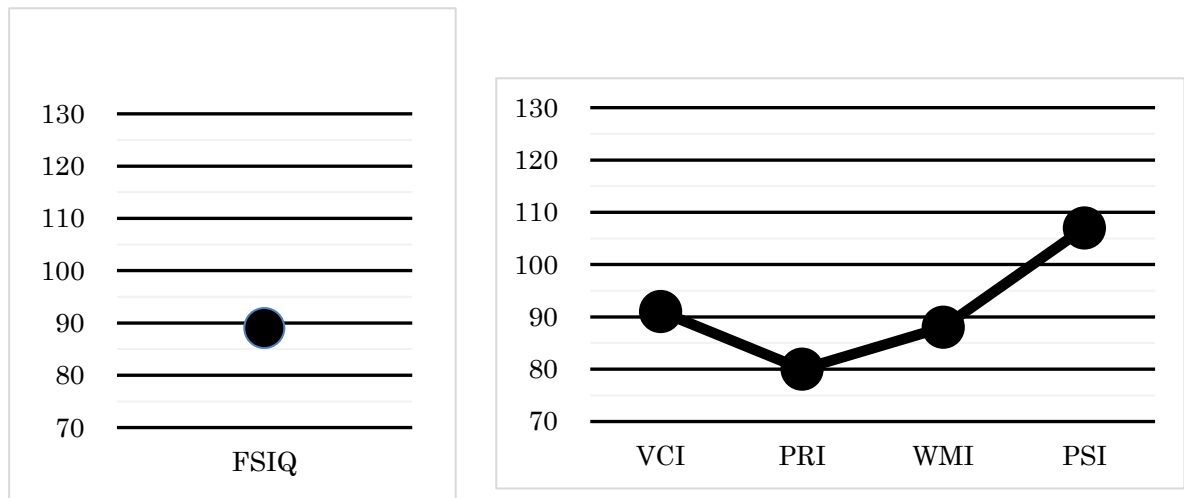
- ① 全体としては、平均よりやや低い位置になった
- ② 覚えることはかなり苦しい様子であった
- ③ うっかり間違う様子だったため、気持ちが他所に逸れるのかもしれない
- ④ 気持ちを集中させるには、環境を整える必要性が考えられる
- ⑤ 短時間から気持ちを集中する力を伸ばすことも必要である
- ⑥ 読解力は前回検査より伸びたと思われる
- ⑦ 絵を見て言葉と関連させることは、うまくいかないことがある
- ⑧ 抽象的な図形を処理したり、手順を追って考えたりする力はある

兄同様、弟についても以下の四つの指標から見ることにした。

|      | FSIQ | VCI | PRI  | WMI  | PSI |
|------|------|-----|------|------|-----|
| 弟・小5 | 平均の下 | 平均  | 平均の下 | 平均の下 | 平均  |

表5 弟の検査結果を分類で表した表

図 4 弟：小 5 の検査結果のグラフ



弟は、全検査ではほぼ兄と同じ位置になったが、兄とは違い、絵や図を見比べて判断していく知覚推理が苦しく、「低い」の範囲になる手前であった。飛び抜けて高かったのは処理速度であった。

・「言語理解」の課題では、言葉での問いかけへの対応を見た。言葉の概念や、言葉からの推理については力を発揮することがやや苦しい様子だったが、兄同様に周りの生活について知っているもの、知っているはずの身近で当たり前のことで知らないことがあるようだった。

・「知覚推理」では、絵や図を見て答える問題への対応を見た。兄と違い空間の処理や図形を形作ることによって手間取り、その場で示された絵や図を見て、順に考えていく推理ではさらに苦しんでいる様子となった。

・「ワーキングメモリー」の課題では、その場で記憶した様子を見た。兄とは違って何とか覚えることができるようだったが、兄同様に暗算は苦しいようだった。

・「処理速度」の課題では、時間内に処理していく様子を見た。形を写していくことでは兄同様に手間取ったが、判断するだけなら、兄とは違い驚くほどの量をこなした。

以下の①から⑧は、弟に関する検査結果を保護者に伝えたものである。

- ① 全体としては、平均よりやや低い位置になった
- ② 教えてもらったことは言葉で表現できるが、知らないことが多くあった
- ③ 絵や図を見て判断することは苦しい様子だった
- ④ 少ない量であればその場で記憶することはできた
- ⑤ 作業ではうっかり間違えても気づき、また手早く片付けられた
- ⑥ 初歩の計算で間違えた。計算力が不足している
- ⑦ 具体的な絵の方が抽象的な図よりもよく理解できた
- ⑧ 高学年のため、日本語での理解ができるように読書で力を付けることが必要

### 5－3．検査結果についての考察

検査の結果から、二人とも「言語理解」や「知覚推理」「ワーキングメモリー」「処理速度」の四つの指標の間でばらつきがあったが兄と弟では違いがあった。ただ、前述した CLD 児の平均値とは違って、「言語理解」の値は兄弟とも「平均」まで高まっていた。さらに細かく見ると、兄については、小 3 では言語理解が「平均の下」であったものが、小 5 では「平均」に高まっていた。しかし、依然としてワーキングメモリーが「低い(境界域)」に留まっており、注意が続かない、集中しにくいことから記憶の面でかなり力が出にくい様子は変わらなかった。発達上の課題があるのではないかと思われた。

弟についても、言葉に関してはかなり個別の支援がなされているため、「平均」の範囲にはあるものの、絵や図を見ての判断や、記憶では「平均の下」であり、それほど力が発揮できてはいない様子と思われた。また、形の判断では素早いところがあったので、作業スピードは、「平均」の中でも、高い方の範囲に入っていた。

兄弟とも言語理解では「平均」の値まで力を出したが、検査中のそれぞれの回答からすると、兄弟は小学校五年生レベルであれば知識として当然獲得されているべき語彙の概念の蓄積がない。日本語がうまく使えないのは母語が違うから仕方ないと放置しては、将来入学試験のある高校進学の際、難壁が立ちほだかることになる。兄の問題が発達障害に起因するのであれば、指導法のさらなる工夫で乗り越えられるかもしれない。また、ICF モデル（国際生活機能分類）<sup>11</sup>を

---

<sup>11</sup> 「「国際生活機能分類－国際障害分類改訂版－」（日本語版）の厚生労働省ホームページ掲載について」より引用。

<https://www.mhlw.go.jp/houdou/2002/08/h0805-1.html>

参考にするならば、障害を個人因子のみに因るものとするのではなく、環境因子である社会の仕組み（社会的障壁）にも起因するとした障害の「社会モデル」で考えていき、CLD 児を取り巻く環境をより過ごしやすいうように整備していく必要がある。

双生児の兄弟を取り巻く環境には、外国人家庭ならではの保護者の多忙や慣れない外国語による子育てや家庭教育の困難さはあり得るであろうが、これまでの家庭生活中で子どもが親に問うた時に子どもの発達段階に合わせた適切な支援が母語でも日本語でも提供されていなかったことが、語彙の貧困さの要因になったことは想像に難くない。子どもが日常的な知識を獲得できるように、保護者は事象を母語でも日本語でもどちらの言語でも、敢えて言語化して支援していかなければ言葉は身に付かない。放課後支援を行っている NPO での日本語の補強があったことから、兄弟については多少なりとも日本語の力をつけてきていたようだったが、二人とも本来であれば家庭内で子どもに供与されるべき知識の欠落があると思われた。

#### 5-4. 「生活言語」と「学習言語」について

CLD 児の言葉の理解について「生活言語」と「学習言語」の側面から考えてみたい。「生活言語 (BICS : Basic Interpersonal Communicative Skills)」とは生活場面で必要とされる場面依存性の高い言語能力で、「学習言語 (CALP : Cognitive Academic Language Proficiency)」とは学習場面で必要とされる文脈依存性の高い言語能力のことである。学習言語は話し言葉に加えて書き言葉が基盤となる言語である (Cummins1996, 2001)。

日本語の力が充分ではない CLD 児は、たとえば、生活言語として日常使われる「授業の前に調べておく」という表現であれば理解できても、「下調べしておく」になると意味が分かりにくくなる。「用事」「家族」「たくさん」の日常的な言葉は理解していても、それらが「用件」「身内」「豊富」という言葉に置き換わると、何を指しているのか分からなくなり、まったく別のことを意味していると勘違いしてしまうことがある。さらに、教科書での指示文等の「おおまかなイメージを思いうかべましょう」「そのときの「わたし」の心情を考えてみよう」「考えを深めましょう」「聞かせてあげましょう」「事がらのじゅんじょを考えて話す」「よりよい考えを求めて」「大事なことを落とさず書く」「自分の考えと照らし合わせるように」「相手の意図を考えながら」「特色にせまることができる」など、複雑な構文の表現が使われると、書かれている意味を理解することはさらに困難に

なる。日本語モノリンガルの子どもであれば取り立てて説明されなくても、あるいは学年が進んでいくにつれて和語より漢語語彙になっていく言葉や表現が、CLD 児にとっては学習をさらに困難にしていけることは明らかである。

CLD 児が会話で使われる日常的な言葉での対応については理解していても、漢語語彙や「作られる」「発音される」「求められる」「考えられる」など、動詞の受身形や可能形の構文などの意味を理解するとなると、さらに言葉の理解においてハードルを設けてしまうことになる。また、敢えて教えなくても分かるだろうと思って日本語母語話者が使ってしまう言葉が CLD 児には分からず、知っているはずと思ってもその言葉を知らなかったりすることが散見される<sup>12</sup>。かつて日本語指導の場で、六年生の CLD 児に「姿勢を正して」と注意したとき、「姿勢を正してってどういう意味？」と聞かれたことがあった。「姿勢」を「背中」と言えば理解できても、また、「間違った漢字を正しく書く」の「正しく」は理解できても、背中を真っ直ぐにして座するという意味では理解できていなかった。また、話し言葉である「おじいさん、おばあさん、おじさん、おばさん、いどこ」という語彙は知っていても、「親戚・親類」という上位概念が理解できていなかったり、日常的な使用における「天気」はわかっているが、「気象・気候・天候」などの関連語彙がわからなかったりという CLD 児がいる。こうした現象は、支援者たちが生活言語と学習言語の間のギャップに気づかないまま、CLD 児が理解しにくい言葉や表現を使っていることで生じる可能性も考えられる。

生活言語は学校生活での日々のコミュニケーション活動で身に付いても、学習言語は教科学習を念頭に置いた日本語教育との統合的な指導の中で育まれていくものである。本研究で被験者となった双生児は、検査結果から、ある程度の数値は出ても、生活言語能力と学習言語能力との乖離により学習面での伸び悩みがあることがわかった。

## 5-5. 支援策について

行動面においては、兄は注意や集中を持続しておくことが難しく、発達障害の可能性も否定できない。気持ちが集中しにくいのは、他事に気を取られるからか、持続して物事を考えていくことが困難からなのかが問題となる。前者であるなら、不要な物を周囲から取り除くなど学習環境を整備する工夫もその対応となる。また、後者の場合、持続する時間をいかにして延長していくのがカギとな

---

<sup>12</sup> 本節で挙げた語彙と表現は、『国語・三 上』と『国語・五 上下』（光村図書）を参考にした。

るため、短時間の集中を徐々に拡大していく支援も必要である。

また、学校生活においては、言葉のやり取りを中心にして学習が進んでいくため、先生の話聞いて確実に理解し、それに従って行動することが求められる。自分の思いを実行することと、言われたことを自分で実行することとは違うため、言葉での理解が重要になる。二人とも真面目に課題に取り組んでいるが、今後はさらなる言葉の獲得を目指す必要があることを強調して指摘したい。

今回の検査結果を踏まえて、母親の元で日本語の力を伸ばすことには無理があることから、これまで取り組んできたように学校での学習、放課後支援の NP0 での補習、そして本人たち自身も本を通して言葉や表現を獲得して日本語が身に付いていくことを期待したい。

## 6. 考察と今後の課題

上記の二回に渡る検査結果から、NP0 で日本語の補強がなされ、何とか言葉の力を出しているが、双生児のそれぞれで課題のあることが明確になった。児童精神科医の高橋（2017）は CLD 児の発達障害か言葉の問題かに関して、自閉症の子どもが示す行動は世界共通のため、自閉症児の発見はさほど困難ではないとする一方、知的障害の場合は評価が難しいと述べている。それは、WISC-IVをはじめとする知能検査が日本人の子どもと日本文化を対象に構成されているからである。

CLD 児に知能検査を実施する場合の正確な評価が可能かどうかについては、信頼性と妥当性を評価に見出すための基礎研究と事例を積み重ねる必要がある。今回の知能検査は、双生児が日本生まれ・日本育ちであることから日本語で実施した。松田・中川（2019）が、バイリンガルテストや通訳を介入させた検査とモノリンガルでの検査では結果に差が出るのかどうか検討すべきであると述べているように、検査の実施方法に関しては、今後も課題として考えていくべきであろう。

CLD 児が日本語でも母語でもどちらの言語においても年齢相応のレベルに達していない現象を「ダブルリミテッド」と言う（中島 2007）。その要因については、日本国内での頻繁な移動に伴う転校や短期間・長期間の母国への帰国のため学習が中断すること、文化的な差異によるもの、心の問題、発達障害などが関係するため、多岐にわたると考えられる。眼前のトピックや場面依存性の高い日常会話程度のタスクであれば母語、日本語とも無難にこなすことができるが、年齢相応の国語の文章を理解する、自分の考えをまとめて発表する、深く思考して

作文を書く、算数の文章題を読むという点では母語、日本語どちらの言語でも困難を抱えることが多い（川崎 2019）。CLD 児がダブルリミテッドに陥っていないかどうかについて調べることも、その子どもの全体像を理解するためには重要であると思われる。

今後の課題としては、CLD 児の支援には発達障害への対応と日本語指導を二分して考えるのではなく、その二つに関する情報の収集と特別支援教育と日本語教育の両方の知見を合わせた指導の方策を探ることが挙げられる。また、発達障害に対する対応の仕方については、具体的な指示や視覚を使った提示が提案できる。これは、日本語を介さない、あるいは理解が僅かに及ばない多言語環境で育つ CLD 児にもわかりやすい示し方である。特別支援教育の知見や教材は、日本語教育で課題がある CLD 児にも共通して使えるものであるように思われる。また、CLD 児の中には発達障害の問題を抱えた子どもたちがいることも事実である。今後は双方の知見を融合させた教材等の開発を行い、子どもたちがより学びやすい環境整備の構築を検討していきたい。

〈謝辞〉本研究にご理解・ご協力いただいた関係者の皆さまに心より感謝申し上げます。

〈付記〉

・本研究は、科研費課題番号 18K00702 基盤研究（C）（代表川崎直子）の助成を受けています。

・本研究は、被験者の保護者から同意を得た上で愛知産業大学短期大学倫理規定第 10 条に則り実施しました。

〈参考文献〉

Cummins, J. (1996) *Negotiation identities: Education for empowerment in a diverse society* (1st.ed.) . Los Angeles: California Association for Bilingual Education.

Jim Cummins, Nancy H. Hornberger (2001) *An Introductory Reader to the Writings of Jim Cummins*, Multilingual Matters

上野一彦他『日本版 WISC-IV 知能検査』（2010），日本文化科学社

- 川崎直子 (2019) 「外国につながる子どもの日本語指導の現場から」LD 研究, 第 28 巻第 2 号, 日本 LD 学会, pp.154-156
- 川崎直子・山本順大・藤川純子・伊東浄江 (2019) 「多言語環境で育つ子どもの発達障害と日本語教育」2019 年度日本語教育学会秋季大会予稿集, pp.36-44, 日本語教育学会
- ジムカミンズ・中島和子訳 (2011) 「言語マイノリティを支える教育」慶応義塾大学出版会
- 高橋脩 (2017) 「外国にルーツをもつ障害のある子どもの実態と支援に関する研究」『平成 29 年度厚生労働省科学研究費補助 発達障害児等の地域特性に応じた支援ニーズとサービス利用の実態の把握と支援内容に関する研究』, 厚生労働省
- 高橋脩 (2018) 「外国にルーツをもつ障害のある子どもの支援について」『そだちの科学』30 号, 日本評論社, pp.99-102
- 中島和子 (2007) 「ダブルリミテッド・一時的セミリンガル現象を考える」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究 第 3 号』母語・継承語・バイリンガル教育研究会, pp.1-6
- バトラ後藤裕子 (2011) 『学習言語とは何か—教科学習に必要な言語能力』三省堂
- 宮地裕他 (2005) 『国語・五 上下』, 光村図書出版
- 宮地裕他 (2006) 『国語・三 上』, 光村図書出版

〈参考 URL〉

- 「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査 (平成 30 年度)」の結果について, 文部科学省  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/31/09/1421569.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/31/09/1421569.htm) (2020 年 2 月 5 日検索)
- 令和元年 6 月末現在における在留外国人数について (速報値), 法務省入国管理局  
[http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyuukokukanri04\\_00083.html](http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyuukokukanri04_00083.html) (2020 年 2 月 8 日検索)
- 「豊田市における外国人障がい児の現状と課題に関する調査報告書」(平成 20 年 3 月), 豊田市こども発達センター社会福祉法人豊田市福祉事業団  
<https://www.fukushijigyodan.toyota.aichi.jp/pdf/gaikokujin.pdf> (2020 年 2

月 7 日 検索)

「外国人児童生徒等教育の現状と課題」, 文部科学省

[http://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo\\_nihongo/kyoiku/todofuken\\_kenshu/h30\\_hokoku/pdf/r1408310\\_04.pdf](http://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kyoiku/todofuken_kenshu/h30_hokoku/pdf/r1408310_04.pdf) (2020 年 2 月 7 日 検索)

「外国人児童生徒等への教育支援の充実方策について」 (平成 29 年度日本語教育大会・大阪大会)「次世代の学校指導体制強化のための教職員定数の充実」, 文部科学省

[http://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo\\_nihongo/kyoiku/taikai/29\\_osaka\\_hokoku/program/pdf/](http://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kyoiku/taikai/29_osaka_hokoku/program/pdf/) (2020 年 2 月 7 日 検索)

松田真希子・中川郷子(2019)「複数の言語社会を移動するこどもの発達と支援についてーブラジル帰国生を例にー」 第二回南米日本語教育シンポジウム予稿集, EJHIB2019, /<https://ejhib.com/program/> (2020 年 2 月 8 日 検索)

「日本文化科学社 HP」 <https://www.nichibun.co.jp/> (2020 年 2 月 10 日 検索)

「障害者差別解消法ってなに？」 (2013) 日本障害フォーラム

<https://www.normanet.ne.jp/~jdf/pdf/sabetsukaisyohou2.pdf>

(2020 年 2 月 10 日 検索)

与那城郁子(2018)外国人児童生徒等の教育の充実に関する有識者会議(第 6 回) 配付資料, 「発達障害情報・支援センターにおける 外国にルーツをもつ発達障害児と家族への支援に関する取組について」, 文部科学省

[https://www.mext.go.jp/content/1422838\\_05.pdf](https://www.mext.go.jp/content/1422838_05.pdf) (2020 年 3 月 11 日 検索)

「国際生活機能分類ー国際障害分類改訂版ー」(日本語版)の厚生労働省ホームページ掲載について」, 厚生労働省

<https://www.mhlw.go.jp/houdou/2002/08/h0805-1.html> (2020 年 3 月 17 日 検索)

## 通信制短期大学における

### 「子どもの発達援助者」の養成教育

—愛知産業大学短期大学卒業生アンケート調査より—

首藤 貴子

愛知産業大学短期大学

高野 盛光

愛知産業大学短期大学

Strengths of Childcare Workers with Real-world Experience :  
The Results of Questionnaire Survey for Graduates from Aichi  
Sangyo University Junior College

Takako SHUTO

Aichi Sangyo University College

Morimitsu TAKANO

Aichi Sangyo University College

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

#### 要旨

本稿は、教師や保育者といった「子どもの発達援助者」の養成を通信教育において担いうるのかという問題意識にもとづき、通信制短期大学である愛知産業大学短期大学卒業生を対象とした在学中の学び・経験に関するアンケート調査を手がかりに考察するものである。調査結果から、年齢や生活状況、就労状況等について学生の多様な姿を読みとれた。とくに、本学での学び・経験を生き直す契機として意味づける卒業生がいることは着目したい点である。様々な経験をもつ学生たちの人生を尊重しその多様性を生かす方向で、通信教育による「子どもの発達援助者」養成を発展させるべきである。

#### キーワード

通信制短期大学, 卒業生調査, 教員養成, 保育者養成

## 1. はじめに

教師や保育者といった「子どもの発達援助者」には、子どもやその保護者との応答的関係の中から発達要求を見だし教育・保育実践を創造するという、子どもの全面発達を保障するための高い専門性が要請される。子どもたちの発達の多様性や育ちの環境に目が向けられ心理職や福祉職等を含めた「チーム」による協働がすすむ昨今では、教職員のみならず、専門スタッフとも連携しながら実践を創造するという役割、すなわち「スペシャリスト」を束ねる「スーパージェネラリスト」としての役割も求められる〔添田、2017：389〕。他者とどのような関係性をどのように築くのかということが、教育・保育の実践レベルでも、学校運営レベルでも、「子どもの発達援助者」の力量として一層問われるようになった。

「子どもの発達援助者」の養成教育は、現在、通学制のみならず通信制の大学・短大等もその担い手となっている。通信制短期大学に目を向けると、2019年度、全11校のうち7校が指定保育士養成施設であると同時に幼稚園教諭の教職課程をおき、保育士と幼稚園教諭を輩出している<sup>1)</sup>。その授業の方法は、短期大学通信教育設置基準第3条に基づき、「印刷教材等による授業」、「放送授業」、「面接授業」の「いずれかにより又はこれらの併用により行う」ものとされる。「印刷教材等による授業」とは「印刷教材その他これに準ずる教材を送付若しくは指定し、主としてこれにより学修させる授業」、「放送授業」とは「主として放送その他これに準ずるものの視聴により学修させる授業」であり、いずれも「添削等による指導を併せ行うもの」である。一方「面接授業」の方法は、通学制の短期大学の授業同様、「講義、演習、実験、実習若しくは実技のいずれかにより又はこれらの併用により行うもの」（短期大学設置基準第11条）である<sup>2)</sup>。

愛知産業大学短期大学（以下、本学）の授業を例に挙げれば、「印刷教材等による授業」とスクーリングと呼ばれる「面接授業」の2種類の授業がある。前者は、学生がeラーニングシステムを利用しオンラインで教員とコミュニケーションをとることは可能ではあるが、指定教材で自習することが中心となる。後者の面接授業は、卒業要件62単位（31科目）のうち16単位（8科目）以上が必要で、1科目につき2-3日間の集中講義形式の授業を学生は受講する。中学校教諭をめざす場合は教職課程の科目を別途追加履修することになるが、いずれにしても授業をとおして教員と学生が、また、学生同士が直接的にかかわる日数は、在学期間を通して30日にも満たない。

このような通信教育という条件で、しかも短期大学において、他者との関係構築の力量を求められる「子どもの発達援助者」の養成教育を担うことは可能なの

であろうか、可能であるならば何をどのように担いうるのか。この根本的な問いに答えるべく、通信制短期大学における養成教育のあり方を検討する必要がある。

本学学生の姿を素描すれば、通信教育で学びながら人生の新たなステージを模索しており、その中で他者の支えを必要とする学生もいる。社会人であっても、人間としての全面発達に向けた教育的ニーズの高い学生は少なくない。反面、多様な職場での経験や人生経験が学びの深さにつながっていると感じる場面も多い。よって通信教育で免許・資格を取得した教師・保育士は、教育機関を卒業すると同時に就職する「ストレーター」[児美川、2013]の教師・保育士とは異なる力量形成のプロセスを歩んでいると考えられる<sup>3)</sup>。

このような問題意識にもとづき、本学での取組をもとに、通信教育による「子どもの発達援助者」の養成教育のあり方を検討していきたい。通信制大学・短大というルートで現場に出る「子どもの発達援助者」が少なからず存在する中で、4年制大学における通信教育による教員養成に関する検討はみられるものの<sup>4)</sup>、短期大学に関する論考はきわめて少ない。さらに本学の場合、教職課程が中学校教諭の養成である点、また、保育士試験受験を前提にした保育者の「養成」である点で特異であり、その検討については本学の学生の実態を知るところからはじめなければならないであろう。

よって本稿では、通信教育における養成の意義や限界を検討する手がかりを得るために、通信制短期大学の本学が輩出する「子どもの発達援助者」の在学中の学びや経験の振り返り等を考察し、今後の検討に向けた論点を示したい。まず、本学において「子どもの発達援助者」をめざす学生が在籍する英語教員養成コースおよび子どもコースのカリキュラムとその実践レベルでの取り組みを概観した上で、両コース卒業生を対象に実施したアンケート調査結果を報告し、検討の方向性を探ることとする<sup>5)</sup>。(首藤)

## 2. 本学における「子どもの発達援助者」の養成教育の概要

### ①英語教員養成コース

本学英語教員養成コースは、通信課程で中学校教員二種免許（英語）を取得できる教職課程を持つ国内唯一のコースである。そのことがあり教育委員会によっては通信教育で中学校教員二種免許（英語）の取得を希望する相談者に本コースを紹介することがあると聞く。

本学で学ぶ学生は、通学課程と比べてさまざまな社会人経験を積んでいるも

のが少なくない。そのことは当該学生にとっては本学での学びをより深いものへと昇華させる要因のひとつとなると同時に、ここ数年みられるようになっていく高校卒業後社会人経験を経ないまま本学へ入学してきている学生へのよい影響を与える要因ともなっている。さらには教職課程を担当する各教員に対して適度な緊張感をもたらす存在になっているともいえる。ではそうした学生に対して、本学英语教員養成コースはどのような教育を提供できているのであろうか。

英語教員養成コースの学生のうち正科生は、本コース以外の学生同様、卒業要件として教養科目 12 単位（6 科目）と専門科目 50 単位（25 科目）を履修することに加えて、免許取得のためには教職課程カリキュラムに定められた 35 単位（25 科目）を履修する必要がある<sup>6)</sup>。そのうちの 18 単位（9 科目）は他コースの学生と共通な科目を履修する。つまり厳密な意味でカリキュラム上教職専門科目として本学で学ぶ科目は 17 単位（16 科目）になる<sup>7)</sup>。教職専門科目のうち本学専任教員が担当する科目は「英語科教育法Ⅰ」、「英語科教育法Ⅱ」、「教育原理」、「教職論」、「事前・事後指導」、「教育実習」、「教職実践演習」の 7 科目であり、残りの科目は非常勤講師に任される。平成 29・30 年改訂学習指導要領の肝入りでもある「主体的・対話的で深い学び（アクティブ・ラーニング）」を担いうる力量を備えたファシリテーターとしての役割を理解し実践できる教員を養成する観点から「総合的な学習の時間の指導法」が、インクルーシブ教育を含む特別支援教育の充実へ対応する観点から「特別支援教育」が 2019 年度から新たに教職科目に組み入れられた。

本学の学生は、高校卒業後そのまま入学してきた一部の学生を除いて、さまざまな社会人経験を積んでいる学生たちである。そのため社会に出てから身に付けた一定の価値観を備えていることになる。あえて断言すれば、それは「市場の論理の内面化」となる。近年の教育改革に対して新自由主義的な価値観が導入されていることはつとに指摘されていることである。しかしながら学校を含めた教育の現場においては、「今自分たちが学んでいることが、何の役に立つのか＝どれぐらいの（経済的）価値を生むのか」が導入されることは、子どもたちの発達支援の観点からは見逃すことができない。福沢諭吉を引き合いに出すまでもなく、明治期に近代公教育制度が導入されて以降、「立身出世」、「功利主義」は教育目的として日本では当たり前のようになされてきた。一方で、教育が親を含めた大人たちのむき出しの欲望から子どもたちを守るものであることは忘れられがちである。教職課程が文部科学省による課程認定を通過しなければ設置

できず、また、教育政策の立案・実施に新自由主義の影響を受けざるをえない以上、「教育原理」、「教職論」のシラバス等にそうした内容を取り入れざるをえないのが実態である。それゆえ短期大学の授業ではそうした政策意図に触れると同時に、そうした意図に真っ向から対立する考え方もあることをきっちりと取り上げている。

もう 1 つは、「経験主義」に過度に陥らないように学生の意識を向けることである。2018 年度まで「教育原理」のテキストとして用いていた『教育問題はなぜまちがって語られるのか？—「わかったつもり」からの脱却』の中で著者の一人である広田は次のように述べている。

私の息子のなさけない学業成績については、通知表を通して、父親である私は直接知ることができます。しかし、今の子どもたち全体の「学力低下」は、教育学者である私でも、直接にその事実を確認することはできません。研究者や行政機関が公表する調査データ（これも言説の一つです）や、それをニュースとして報道するメディアを通してしか、確認できないのです。

[広田、2010：37-38]

英語教員養成コースで学ぶ学生の中には中学校で英語授業に関わるサポーターや ALT の役割に就いているものが少なからずあり、しかも英語教育に力を入れている現場であることもしばしばである。そのことはよい方向に作用した場合には学校現場の大変さについてある程度実践的な知識を備えていることになる反面、自分のやり方に過度の自信を持ってしまっている場合には、そちらを優先してしまい教育実習先の指導教員の指導に対して真摯な態度で謙虚に受け入れることに対する障壁となってしまう。教育実習に出るまでに教育学に裏付けられた理論・知見に少しでも多く触れさせること、自分自身の経験を俯瞰的にみる視点を学生に身につけさせることは、本学英語教員養成コースでの教育における大きな課題のひとつとなっている。（高野）

## ②子どもコース

2015 年度開設の子どもコースは、「多様な子どもたちの生きる世界にふれながら、保育や子育て、教育について考えること」「子どもが育つ・子どもを育てる社会的環境の改善を担う人材を育成すること」をめざしている。入学者（正規の学生のみ）のうち、2019 年度 19 人、2018 年度 36 人が子どもコースを選択して

いる。

本学は指定保育士養成施設ではないため、子どもコースの科目履修モデルカリキュラムは、保育士試験受験に対応できるように設計されている。「印刷教材等による授業」として保育士試験（筆記試験）に対応した 9 科目、「面接授業」として保育士試験（実技試験）に対応した言語と造形に関する 2 科目、さらに保育士試験受験を前提にした「面接授業」3 科目を履修する学生が多い。これらの面接授業は演習系の少人数授業が中心であり、集団的な学びを展開しうることから、本学における「養成」教育の要として位置づけている。限られた時間の中で、専門職としての保育士をめざすために最低限必要となる憲法および福祉・教育分野の関係法を中心に読み解くことを核としつつ、現代社会の構造的問題を背景にもつ子育て・保育のトピックをとりあげ検討する時間を確保している。このような取組をとおして人権および子どもの権利尊重の理念の理解を深めることをめざしている。さらに「面接授業」で扱う内容は、「印刷教材等による授業」として学生が一人で学ぶ科目の基礎であると同時に、保育士試験すべての科目の基礎でもあることから、「面接授業」には自学自習のためのガイダンスとしての機能もある。

これらの「面接授業」を受講する学生は、保育士資格取得を目指す学生がほとんどである。最短で資格取得を目指す場合、本学卒業見込みで受験要件を満たし卒業年度に保育士試験を受験する<sup>8)</sup>。2019 年度、22 人が保育士試験を受験し 11 人（既卒者 5 人を含む）が保育士資格を取得した。（首藤）

### 3. 本学卒業生アンケート調査

#### ①調査の概要

2011 年 3 月～2018 年 9 月に本学を卒業した（必要単位取得後退学した者を含む）英語教員養成コース 80 人および子どもコース 11 人、計 91 人を対象に調査を実施した。調査方法は、自記式質問紙を自宅に郵送し、回答後に郵送にて返送してもらった。調査期間は、2018 年 12 月 20 日から 2019 年 1 月 14 日とした<sup>9)</sup>。

有効回答数は図表 1 のとおりである。

図表1 有効回答数

|           | 有効回答数 | 有効回答率 |
|-----------|-------|-------|
| 総 数       | 44    | 48.5% |
| 英語教員養成コース | 36    | 45.0% |
| 子どもコース    | 8     | 72.7% |

## ②回答者の基本属性

各コースの性別と卒業年度別の構成割合を図表 2 に示す。

性別については、英語教員養成コースの 80.6%、子どもコースの 100.0%、両コースの総数では 84.1%が女性である。なお、令和元年度学校基本調査結果によれば、通信制短期大学における学生数（正規の課程のみ）は 18,058 人、その内 77.3%が女性である。およそ 8 割を女性が占めるという点で、本調査の回答者の性別構成と類似している。

卒業年度別については、子どもコース開設は 2015 年度であるため、2016 年度卒業以降の回答者のみである。

なお資格取得状況は、英語教員養成コース 36 人中 35 人が中学校教諭 2 種免許状（英語）を、子どもコース 8 人中 3 人が保育士資格を取得している。

図表2 各コースの性別・卒業年度別構成

|           |     | 総数     | 性別    |        | 卒業年度別  |        |        |        |        |        |        |      |
|-----------|-----|--------|-------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|------|
|           |     |        | 男性    | 女性     | 2012年度 | 2013年度 | 2014年度 | 2015年度 | 2016年度 | 2017年度 | 2018年度 | 無回答  |
| 総 数       | 総数  | 44     | 7     | 37     | 3      | 5      | 6      | 7      | 10     | 7      | 4      | 2    |
|           | 構成比 | 100.0% | 15.9% | 84.1%  | 6.8%   | 11.4%  | 13.6%  | 15.9%  | 22.7%  | 15.9%  | 9.1%   | 4.5% |
| 英語教員養成コース | 総数  | 36     | 7     | 29     | 3      | 5      | 6      | 7      | 8      | 4      | 1      | 2    |
|           | 構成比 | 100.0% | 19.4% | 80.6%  | 8.3%   | 13.9%  | 16.7%  | 19.4%  | 22.2%  | 11.1%  | 0.0%   | 5.6% |
| 子どもコース    | 総数  | 8      | 0     | 8      | 0      | 0      | 0      | 0      | 2      | 3      | 3      | 0    |
|           | 構成比 | 100.0% | 0.0%  | 100.0% | 0.0%   | 0.0%   | 0.0%   | 0.0%   | 25.0%  | 37.5%  | 62.5%  | 0.0% |

注：卒業年度別「2018年度」は、2018年9月に卒業した者のみ。

## ③調査結果

### ●入学時の年齢

入学時の年齢を男女別に図表 3 に示す。

入学時の平均年齢は 38.2 歳であるが、年代は幅広い。男性は 30 代前半、女性は 40 代前半がピークである。なお、令和元年度学校基本調査結果によれば、通信制短期大学の学生全体の 73.4%（13,251 人）が 20 代以下であることから、他の通信制短期大学と比べても本学学生の年齢層は高い。一方で、20 代までの学生は 13.6%と多くはないが、コースを問わず在学している。このように本学学生は、30 代・40 代を中心としながら幅広い年齢層が混在しているという特徴をもつ。

図表3 入学時の男女別年齢

|     | 総数  | 年齢層    |       |       |       |       |       |       |      |
|-----|-----|--------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|------|
|     |     | ～20代前半 | 20代後半 | 30代前半 | 30代後半 | 40代前半 | 40代後半 | 50代～  | 無回答  |
| 総 数 | 総数  | 44     | 3     | 3     | 9     | 5     | 12    | 6     | 3    |
|     | 構成比 | 100.0% | 6.8%  | 6.8%  | 20.5% | 11.4% | 27.3% | 13.6% | 6.8% |
| 男性  | 総数  | 7      | 1     | 0     | 4     | 0     | 1     | 0     | 0    |
|     | 構成比 | 100.0% | 14.3% | 0.0%  | 57.1% | 0.0%  | 14.3% | 0.0%  | 0.0% |
| 女性  | 総数  | 37     | 2     | 3     | 5     | 5     | 11    | 6     | 3    |
|     | 構成比 | 100.0% | 5.4%  | 8.1%  | 13.5% | 13.5% | 29.7% | 16.2% | 8.1% |

## ●入学時の生活一就労状況と子育ての有無

入学時の就労状況を男女別に図表4に示す。なお、( )は、その内18歳未満の子どものいる回答者をあらわす。

入学時9割以上の学生が就労しており、就労形態は「パート・アルバイト」の割合が高い。さらに5割以上の学生は子どもがおり、子育て中であることがわかる。

なお仕事内容については、44人中17人の学生が本学入学時に「教育・学習支援」に関する仕事をしており、その内8人は「小学校英語指導者資格（J-SHINE認定資格）」を既に取得していることから小学校での指導経験があるものと考えられる。

図表4 入学時の男女別就労状況

|     | 総 数              | 仕事をしていない        | 家事に専念         | パート・<br>アルバイト   | 雇用期間の定めの<br>あるフルタイム | 雇用期間の定めの<br>ないフルタイム | 無回答           |
|-----|------------------|-----------------|---------------|-----------------|---------------------|---------------------|---------------|
| 総 数 | 44 ( 24 )        | 1 ( 1 )         | 2 ( 2 )       | 20 ( 12 )       | 10 ( 1 )            | 8 ( 5 )             | 3 ( 3 )       |
| 構成比 | 100.0% ( 54.5% ) | 2.3% ( 2.3% )   | 4.5% ( 4.5% ) | 45.5% ( 27.3% ) | 22.7% ( 2.3% )      | 18.2% ( 11.4% )     | 6.8% ( 6.8% ) |
| 男性  | 7 ( 1 )          | 1 ( 1 )         | 0 ( 0 )       | 3 ( 0 )         | 2 ( 0 )             | 1 ( 0 )             | 0 ( 0 )       |
| 構成比 | 100.0% ( 14.3% ) | 14.3% ( 14.3% ) | 0.0% ( 0.0% ) | 42.9% ( 0.0% )  | 28.6% ( 0.0% )      | 14.3% ( 0.0% )      | 0.0% ( 0.0% ) |
| 女性  | 37 ( 23 )        | 0 ( 0 )         | 2 ( 2 )       | 17 ( 12 )       | 8 ( 1 )             | 7 ( 5 )             | 3 ( 3 )       |
| 構成比 | 100.0% ( 62.2% ) | 0.0% ( 0.0% )   | 5.4% ( 5.4% ) | 45.9% ( 32.4% ) | 21.6% ( 2.7% )      | 18.9% ( 13.5% )     | 8.1% ( 8.1% ) |

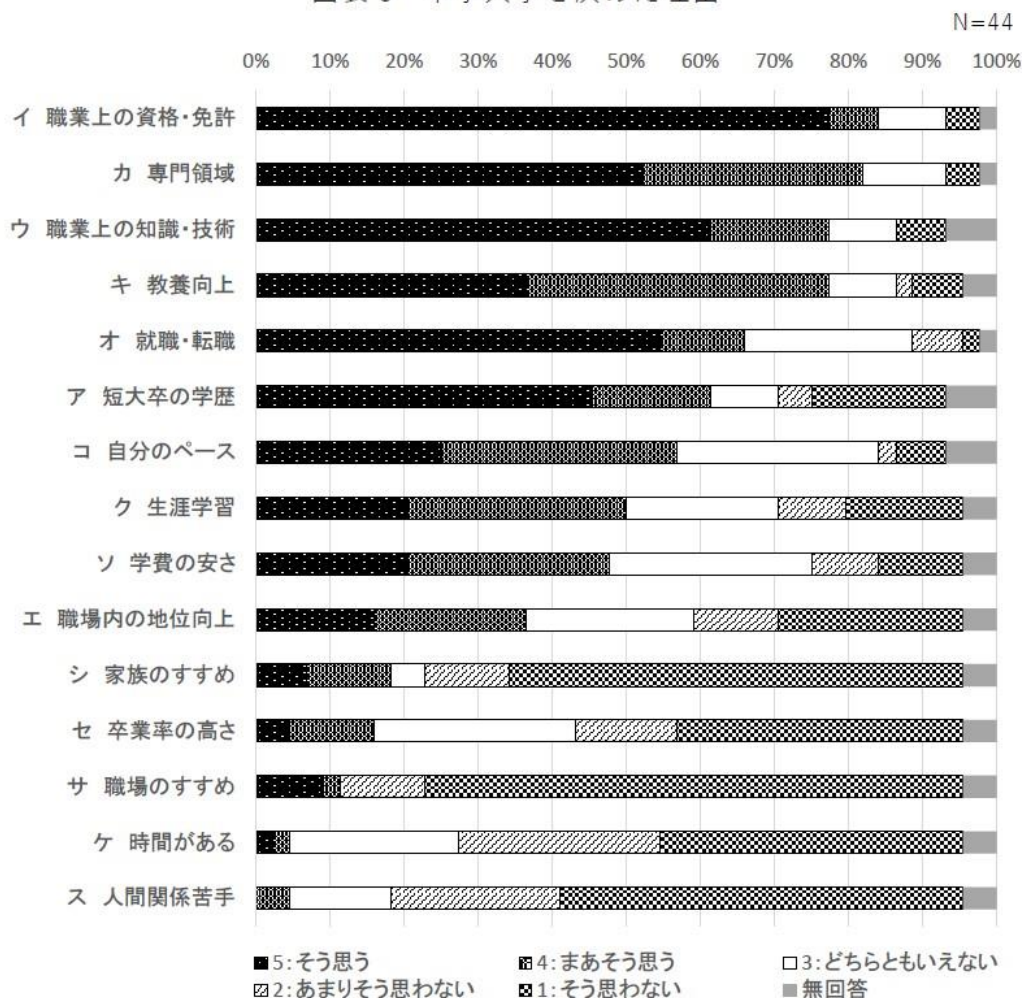
注：( )は、その内18歳未満の子どものいる回答者。

## ●入学理由

本学入学を決めた理由について、図表5中の項目ごとに「そう思う」「まあそう思う」「どちらともいえない」「あまりそう思わない」「そう思わない」の5件法でたずねた。

「イ 職業上の資格・免許を取得したいから」「ウ 職業上の知識・技術を習得したいから」「オ 就職・転職をしたいから」に対する肯定的意見が目立ち、職業上の必要性を入学理由とする者が多い。さらに、「カ ある専門領域を学びたいから」「キ 教養を高めたいから」「ク 生涯学習・再学習をしたいから」に対する肯定的意見も過半数を超えており、学ぶこと自体に対する欲求を入学理由とする者の多さもうかがえる。一方、肯定的意見の割合が最も低かったのは、「ス 人間関係がわずらわしくなさそうだから」という項目である。対面の関係性を避けるために通信制を選択しているわけではないようである。

図表 5 本学入学を決めた理由



### ●在学中の生活—1 週間あたりの学習・生活時間

在学中の（面接授業のない）平均的な 1 週間を振り返り、図表 6 中の項目に何時間ほど費やしたかをたずねた。

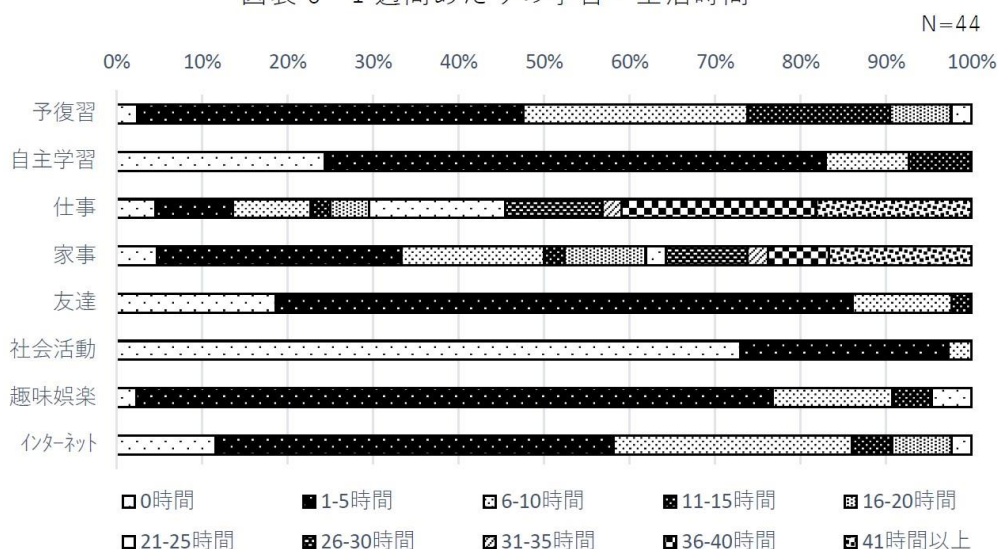
「授業の予復習や課題」にかかる時間は週当たり平均 7.5 時間、「授業以外の自主的な学習」の時間は 3.3 時間、合わせて 10.8 時間である<sup>10)</sup>。ベネッセ総合教育研究所（2017）の調査結果<sup>11)</sup>によれば、一般の大学生は「大学の授業などへの出席」では週当たり平均 11.7 時間であるが、「授業の予復習や課題」と「授業以外の自主的な学習」を合わせても平均 5.0 時間であることから、本学学生が授業以外で学業に向かう時間は一般大学生の倍以上であった。

また、個々の生活状況により大きく異なるものの、「仕事（アルバイトを含む）」に週あたり平均 26.2 時間、「家事（子育てや介護を含む）」に 17.7 時間を費やしている。一般大学生への同調査では「アルバイト」は平均 7.7 時間であることか

らも、本学学生が忙しい学生生活を送っていることがうかがえる。

「友達と会う」時間は週あたり平均 3.2 時間、「趣味や娯楽」は 4.9 時間、「社会活動（ボランティア、NPO 活動など）」は 0.8 時間、「インターネット使用時間（学習での使用時間を除く）」は 5.9 時間であり、一般大学生と比べると少ない。よって本学学生の場合、職場、家庭といったかなり固定化された関係性の中で過ごす時間が長いことが推察される。

図表 6 1 週間あたりの学習・生活時間



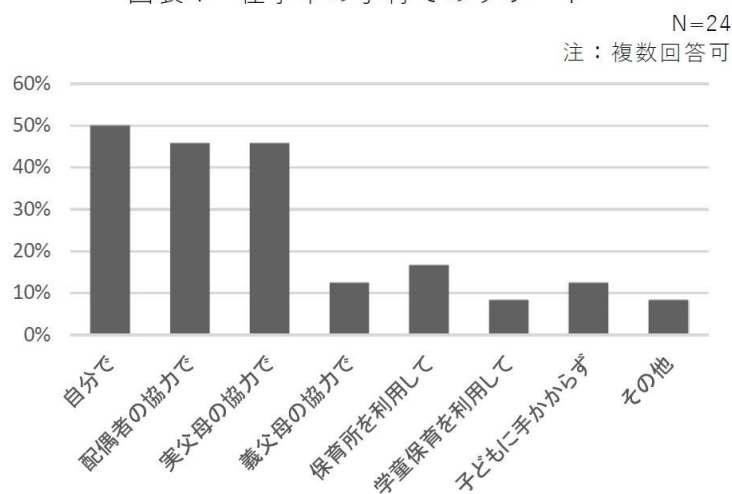
### ● 在学中の生活—子育てのサポート

子ども（18 歳未満）を育てながら在学していた 24 人に、どのように学業と子育てを両立させたかについて、図表 7 中の項目のうち当てはまるものをたずねた（複数回答可）。

約半数が在学中「自分」で子育てをしたと回答した。だが、他者の力を借りずに子育てしていたのは 3 人のみで、半数近くの学生は「配偶者」、同居・別居にかかわらず「実父母」の協力を得ている。少数ではあるが「義父母」や「自分のきょうだい」との回答もある。一方で、「保育所」「学童保育」といったサポートを利用しているのはあわせても 2 割ほどであった。よって在学中の子育てのサポートは、主に配偶者と実父母という家族・親族がその担い手の中心である。その理由として、子育てサポートを担う社会資源の不足、仕事ではなく学業を理由にサポートを受けることへの抵抗感等が考えられる。

また、「(子どもが) 中・高校生だったので協力してもらった」という記述回答から、子どもに支えられながら学業に取り組んでいる学生もいた。

図表 7 在学中の子育てのサポート



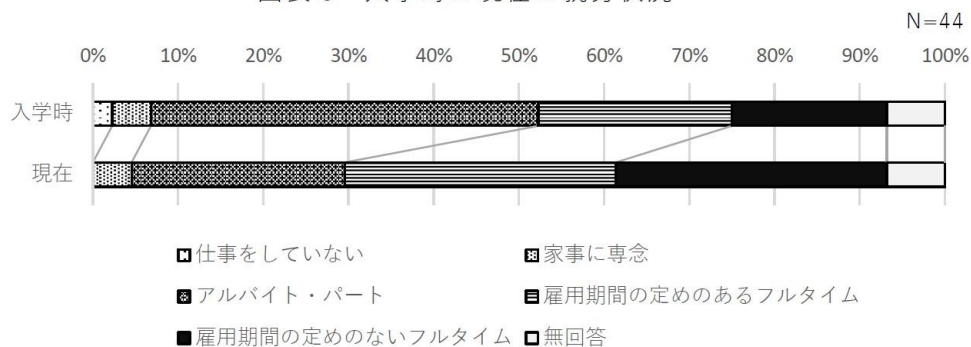
### ●卒業後の生活—就労状況の変化

本学入学時と現在の就労状況を図表 8 に示す。

入学時に就労していたのは 38 人、現在就労しているのは 39 人であり、人数の変化はほぼない。しかし、入学時は「アルバイト・パート」がおよそ 5 割で最も多い就労形態であったが、現在は「フルタイム」が 6 割を超え、3 割以上が「雇用期間の定めのないフルタイム」の職にある。このように入学時の目的であったキャリアアップを実現させている学生がいる。

なお、「家事に専念」する者の中には、4 年制大学進学者を含んでいる。

図表 8 入学時と現在の就労状況



就労している者のうち教育・保育職にある 30 人の現在の就労状況を、図表 9 に示す。30 人中、教員免許により就労しているのは 20 人、保育士資格により就

労しているのは2人であった。その他の教育・保育職として、進学塾や英会話教室、特別支援教育支援員、スポーツクラブのコーチとして就労していた。

図表9 教育・保育職にある者の現在の就労状況

|            | 総 数 | パート・<br>アルバイト | 雇用期間の定め<br>あるフルタイム | 雇用期間の定め<br>ないフルタイム |
|------------|-----|---------------|--------------------|--------------------|
| 総 数        | 30  | 9             | 12                 | 9                  |
| 学校の教員      | 20  | 3<br>(非常勤講師)  | 11<br>(常勤講師)       | 6<br>(正規教員)        |
| 保育士        | 2   | 1             | 0                  | 1                  |
| その他の教育・保育職 | 8   | 5             | 1                  | 2                  |

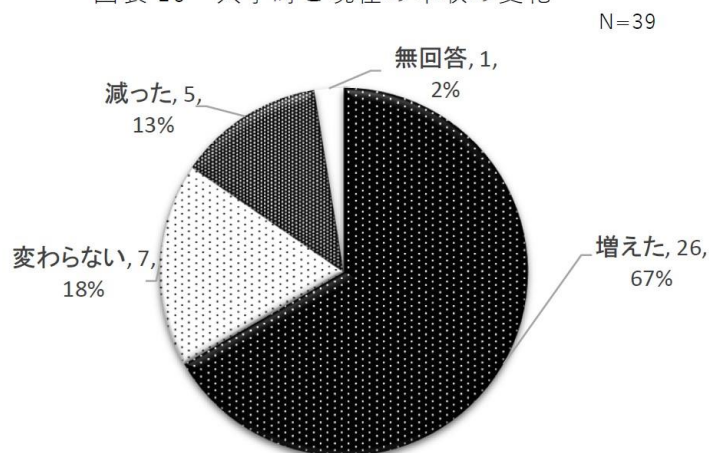
### ●卒業後の生活一年収の変化

現在仕事をしている39人の本学入学時と現在の年収を比較した際の増減の変化を、図表10に示す。

年収が「増えた」との回答は約7割、「変わらない」との回答は約2割、「減った」との回答は約1割であった。「増えた」理由に注目すると、勤務日数・時間の増加や勤務年数にともなう昇給によるとの回答のほか、学位や免許・資格取得によるとの回答が目立つ。「教員免許取得後、採用試験に合格し、正教諭となったため」「以前は契約社員だったが、卒業後は正社員になり賞与など増えたため」「資格取得により常勤での勤務に変わった」等、パートからフルタイムへ、非正規雇用から正規雇用へといった雇用形態の変化、それにとともなう賞与発生の影響が大きいと推察される。また、「教員免許を取得したことで給与に+αの手当がつくようになった」とあるように職場や就労状況に変化がないにもかかわらず収入が増えたケースもあった。

一方、年収が「減った」理由は、「自営業を経営していた頃よりは減った」といった転職によるもの、また、「学業優先による仕事の減少」「家事や介護のため仕事を減らした」といった生活環境の変化によるものであった。年収が「変わらない」理由としては、「子どもにまだ手がかかるため、フルタイムで働けないから」「仕事、職場に変更がないため」「学歴が直接関係しないから」であった。

図表 10 入学時と現在の年収の変化



#### ●保育・教育実践における困難

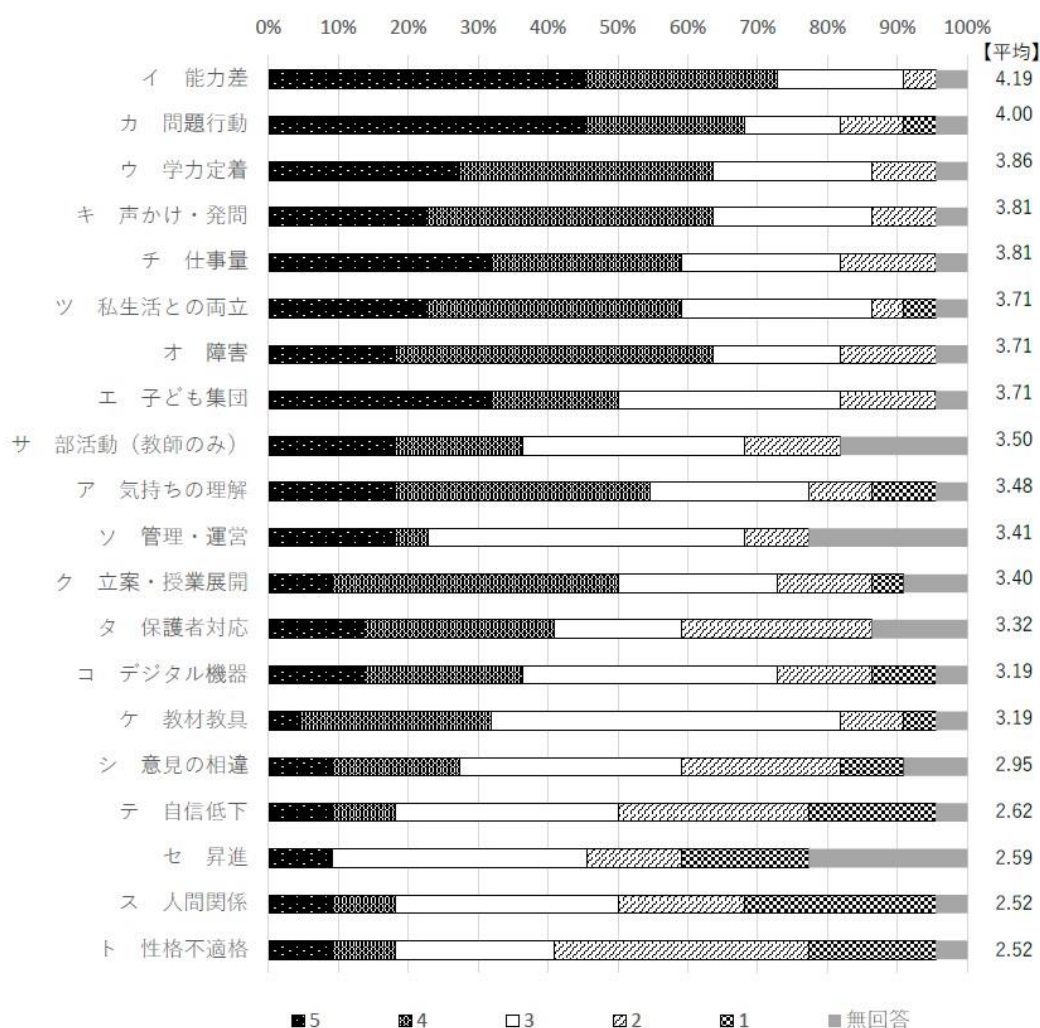
現在保育者または学校の教師として働く 22 人に、保育・教育実践において「困難を感じる」を 5、「困難を感じない」を 1 として、現在の困難の程度を図表 11 中の項目ごとにたずね、有効回答の平均値および内訳を示した。

困難の程度が高かった 1・2 位の項目は「イ 子どもの能力差に対応すること」「カ 問題行動がみられる子どもの指導・支援」であり、何らかの課題を抱えた個々の子どもへの対応に苦慮している様子がうかがえる。3・4 位が「ウ 子どもの基礎学力をつけさせること」「キ 適切な発問（声かけ）をして子どもの考えを発展させること」であり、授業づくりを含む教育的働きかけに関する項目、続く 5・6 位が「チ 過重な仕事量」「ツ 仕事と私生活の両立」という家庭生活とかかわる項目が続いている。同じく 6 位として「オ 障害のある子どもの指導・支援」「エ 子どもたちを集団としてまとめること」という個別の対応と集団づくりに関する項目であった。

一方、困難の程度が低い項目は、「ト 自分の性格が仕事に適していないのではないかという不安」「テ 仕事への自信・意欲の低下」といった教師・保育者としての自分の認識・評価に関する項目、「ス 職場の人間関係」「セ 管理職への昇進」「シ 先輩・同僚との意見の相違」といった教職員間の関係性に関する項目であった。よって教師・保育者としてのアイデンティティは揺らぐことなく安定的・適応的に教師・保育者として働いている卒業生が多いと推察される。

図表 11 実践上の困難

N=22



### ●在学中を振り返る—在学中に必要な学び・体験

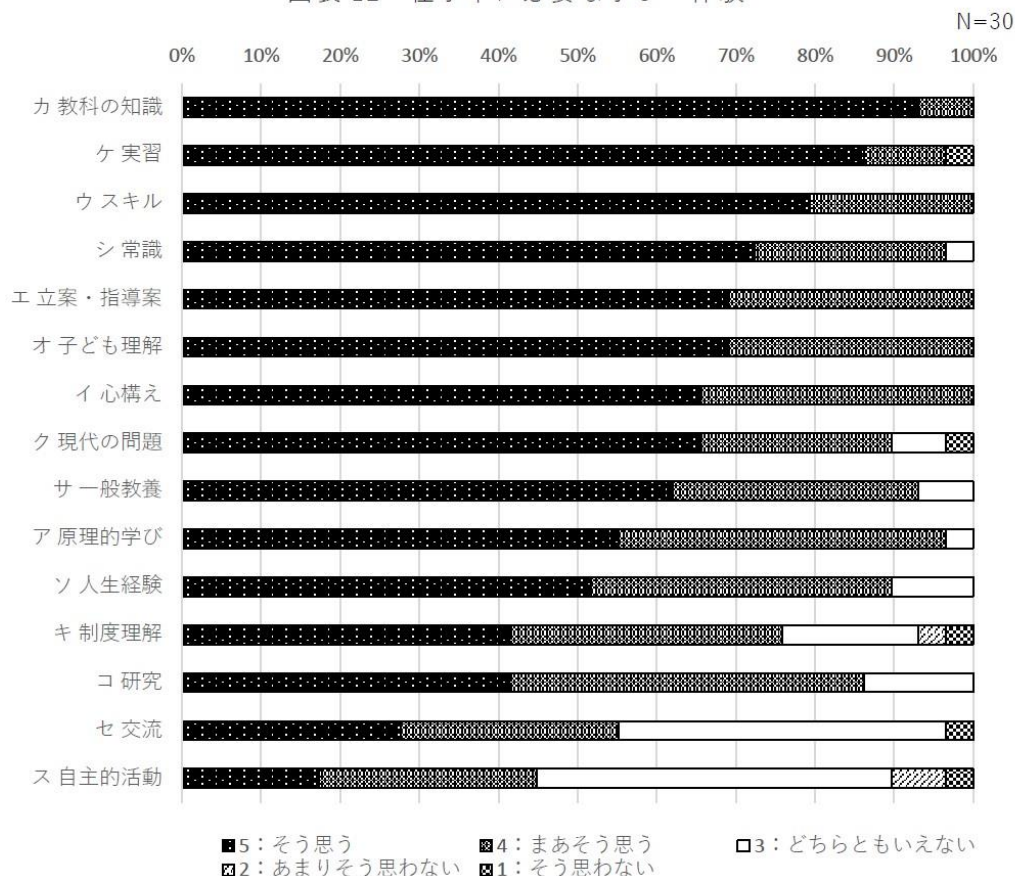
現在子どもの保育・教育にかかわる仕事をしている 30 人に、「在学中にどのような学びや体験をすることが必要か」について、図表 12 中の項目ごとに 5 件法でたずねた。

ほとんどの項目で肯定的回答の割合が高い。とくに「カ 指導教科の専門知識」のほか、「ケ 保育実習や教育実習」「ウ 子どもへの援助や指導のスキル」等といった保育・教育実践に直結する学びを必要としていることがうかがえる。実習に参加しにくい生活環境にある学生が多いが、教育・保育の現場に出た際にはその必要性を感じていることが推察される。

一方、「ス サークルや研究会などの自主的活動」「セ 学生や大学教員との交流」「コ 学問研究を進めていく力」等については肯定的回答の割合が相対的に

低い。これらの項目は、通信教育である本学において、学生が経験することがない／経験することが難しい項目である。いずれも本来的には重要な項目であることから、このような機会の少なさは本学における課題の一つといえよう。

図表 12 在学中に必要な学び・体験



### ●在学中を振り返る一学び・経験の意味づけ

自由記述として「あなたの人生にとって、本学での学びや経験は、どのような意味がありますか」とたずねたところ、以下の回答を得た。

#### 【学歴・資格取得によるキャリアアップ】

- ・ 教員免許を取得したことで、仕事の幅が広がった。同じ能力であっても免許があるないでは全く違う。母校での教育実習が場所柄難しくあきらめていたが、この点でとてもサポートがあり感謝しています。
- ・ 仕事でプラスになると思い資格を取得しましたが実際に仕事に生かしてよかった。友人ができ仕事へのアドバイス、相談ができた。

- ・ 現在の仕事に対する取り組み方や考え方、意識を変えるきっかけになればよい。
- ・ 今後の人生において、今までのキャリアや育児経験を有効に生かすための方法を見いだすことができました。
- ・ 新しい職業に就くことが可能になった。
- ・ 短大卒と言える。
- ・ 今は家庭の事情で働いておりませんが、状況が変わったらいつでも仕事に復帰できるという安心感を与えてくれました。

#### 【自分を見つめる契機】

- ・ 免許を取得させていただき、中学校で勤務する中で、「自分に何ができるのか」を考えるきっかけを与えてもらったと思っています。
- ・ 本当に自分が教師として働くことができるのか、自問自答を繰り返しながら、最終的に覚悟を決められた。
- ・ 自分について深く考えるきっかけとなった。良い友人ができ、大きな意味を持った。

#### 【学ぶことの意義の実感】

- ・ 年齢に関係なくいくつからでも学び始めることができると知りました。常に学び続けることで、色々なことに興味がわき、充実した日々を過ごすことができます。
- ・ 今まで未知な分野を知ることができたこと。
- ・ 勉強の仕方が分かっていたら更に自分を高めていけるし、生徒にも体験談を話すことができる。
- ・ 知識の幅を広げ経験を増やしていく（可能性を広げる）。
- ・ 学業が中心の生活ではない中で、目標に向かって、学生時代よりも勉学に励めたことは、人生において貴重な経験になった。スクーリングが特にためになったと感じます。とても楽しかった。
- ・ 学生として学業に向き合うことの尊さを感じました。自分のお金で学習したこと、限りある時間を勉強にあてた事は、大きな経験になりました。

#### 【ともに学ぶ意義の実感】

- ・ 短大卒業と教員免許取得という目標に向かって、様々な年代の友人たちと支え合いながら学んだ時間は何にもかえがたいものになりました。
- ・ 年齢、職業等いろんな人と同じ場で学ぶことが、人生の中で経験できたことがとてもよかったと思います。自信にもつながりました。

- ・ 同じように目標をもって学習している人たちとの出会い。
- ・ 同じ目標に向かって学ぶ友人ができ、その目標に対する志やその姿勢にとっても影響を受け刺激になった。そのことがきっかけとなり新たな目標ができた。
- ・ 同じ目的（教員免許取得）をもった仲間と励まし合いながら学べたのは本当に良い経験でした。

#### 【達成感による自信】

- ・ 自信になった。
- ・ 何歳になっても新しいことに挑戦できるという自信がついた。
- ・ 子育て、仕事、さまざまな事を両立できたという自信が向上心や日々の生活での行動力につながっていると思う。
- ・ 目的をもって達成できた事は、大きな自信となった。年齢は関係ない。今後とも挑戦していきます。
- ・ 愛産大での学び舎経験を通して自分の目標や夢が達成できた充実感と次の目標への基盤となったこと。
- ・ 様々な知識が得られた事、短大資格が取得でき、自分への大きな力となった。
- ・ 家庭や仕事がありながらの勉強は容易ではありませんでした。しかし努力の上に得たものは多く、短大を卒業してからの人生が豊かになりました。
- ・ 仕事や家庭と両立させながら学ぶ人たちと一緒に学べたことは今後の生活への良いモチベーションとなった。
- ・ 愛知産業大学短期大学での学びは、貴重な財産になっています。

#### 【人生の転機】

- ・ 高校を出ていなかった私にとって、ASU は、希望であり、卒業できたことは、自信を持つことにつながりました。また、スクーリングを通じてかけがえない友人も出来ました。ここには書ききれませんが、ASU は私の人生の出発点です。ありがとうございました。
- ・ 一度大学を中退し、挫折しかけた人生に再び自分の特技を生かして働くチャンスを与えてくれた素晴らしい経験になりました。様々な背景を持つ学生さんたちと出会いも他にはない宝物です。愛知産業大学で教員免許を取得し、自分の将来を安定させることができたし、長年の夢も叶えることができ感謝しています。
- ・ 人生の大きなターニングポイント。
- ・ 人生が変わりました。良い大学なので、知人や英語教師（生徒）になりたい人には紹介しています。

- ・ 私の将来を前向きなものに変えてくれた充実した時間でありました。大変感謝しています。
- ・ 自分の夢につながる。
- ・ 教員免許を取得できたおかげで人生が一変しました。
- ・ 人生のさらなるステップアップは愛産大の授業、資格修得なしではあり得ませんでした。全国各地の同志たちの頑張りもはげみになりました。ありがとうございました。

前述のとおり、学歴や免許・資格の取得によりキャリアアップし、収入面でも向上した傾向が読みとれたが、本学での学びの意味は、【学歴・資格取得によるキャリアアップ】といった点のみではなかった。【学ぶことの意義の実感】、さらには【ともに学ぶ意義の実感】を得る契機になっており、そのプロセスにおいて、養成教育の特殊性から【自分を見つめる契機】となった学生もいた。また、多忙な生活を送りながら学び卒業や資格取得に至ったという【達成感による自信】をもつ学生が多く、その自信により自分の人生が豊かになったとの記述も見られた。ドロップアウトによる罪悪感や劣等感からの回復を意味する【人生の転機】として、本学での学びを自分の人生に位置づける者も少なくなかった。（首藤）

#### 4. 通信教育による「子どもの発達援助者」養成のあり方

##### ①検討の方向性

卒業生アンケート調査から、本学学生の多様性がより鮮明に見えてきた。通学制の大学・短大、さらには他の通信制短期大学との比較においても、入学時平均年齢が高く、それゆえ子どもをもつ割合が高く、また、教員免許・保育士資格はなくとも「子どもの発達援助者」として子どもとかかわりをもつ学生が一定の割合でいる。子どもをもつ学生は自分の子育て経験に影響を受けながら、英語指導者としてキャリアを積み上げてきた学生は指導経験に影響を受けながら学んでいる。

その一方で、本学での学び・経験が生き直す契機となったという卒業生の声に着目しておきたい。たとえば高校卒業認定試験や通信制高校というルートで本学に入学する学生は、いわゆる「ストレーター」とは異なる生活経験をしているし、大きな挫折感をもっていることも本調査から推察された。

したがって、一教室の学生たちであっても、生きられた世界は多様であり、その子ども観や教育・保育観は極めて幅広いといえる。たとえば早期教育というト

ピックについて、子どもの立場で「自分は早期教育の被害者だ」と認識している学生もいれば、教師や保育者、親といった大人の立場で疑うことなく早期教育に勤しむ学生もいる。すべての声が受け入れられる（すべての意見に同意するという意味ではなく、異なる意見を安全に表明することも含む）教室であれば、他者の声を聴き、それを受けて声で応えるといった「応答」が繰り返される。教室の中の学生は、日常生活での立場や年齢の隔たりを超え、そのような多声性（ポリフォニー）を生み出す主体となりえるのである。このような教室ならば、学生たちは、子どもとの関係性における「応答」の意味やその大切さを学ぶことができる。

だが通信教育の潮流は、オンライン化の進展により教室における対話を減少させる方向にある。通信制による養成教育が本質的に抱えているこの矛盾を自覚した上で、あらゆる場において（それが教室という場でなくとも）、学生一人ひとりの人生とそこで生まれた声を尊重し生かす方向で、あるべき養成教育の検討をすすめたい。（首藤）

## ② 本学におけるカリキュラム改善に向けて

### ● 英語教員養成コース

CEFR で有名な欧州評議会は複文化主義・複言語主義を提唱しているが、鳥飼らが指摘するように日本では CEFR の理解そのものが非常に表層的である。平成 29・30 年改訂学習指導要領に対応するため、あるいは、教職課程再課程認定に合わせる必要から、本学においても従来の「英米文学」から「英語文学」へと科目変更等がされたものの、内容的には依然として TOEIC で採用されている 4 か国での英語が中心であり、インド、シンガポール、フィリピン等の文学作品が取り上げられることはない。また CEFR に関しても学術的な論拠に基づく指導はなされていない。また、英語以外の語学は必修化されておらず、選択できる言語も少ない。

さらに教育学領域の科目についても「教育行政」、「教育方法論」、「教職論」等はカリキュラムに存在するものの「教育史」、「教育哲学」、「教育思想」等、教育の歴史、教育を支える思想に関する科目は存在しないという大きな偏りが見られる。これらの諸点を改善する課題が英語教員養成コースには存在しているといえる。（高野）

### ● 子どもコース

現状、保育士試験に合格すれば、指定保育士養成施設において 2 年以上かけて

取得した資格と何ら変わることはない保育士資格を取得することができる。だが、保育士試験は戦後の保育士不足を解消するための暫定的措置として始まった制度であり〔吉見、2001：16〕、保育士資格取得のルートとして保育士試験そのものの妥当性をあらためて問う必要がある。とりわけ現場での実習を経験せずに資格取得可能という点には課題がある。本調査においても在学中の学びとして「保育実習や教育実習」の充実を求める卒業生は多かった。本学の場合、子育て中の学生や教育・子ども家庭福祉分野の仕事をしている学生が多いことから子どもとの日常的なかかわりをもつ学生の方が多数派だが、「スーパージェネラリスト」としての役割が求められるこれからの保育士は、対子どもとその保護者のみならず、対地域社会、対専門職・専門機関といった、保育所を含む児童福祉施設における支援や連携のシステムに触れ、組織としてどのように協働すべきかを学ぶ必要がある。たとえば、現職の学生・卒業生の実践報告とその検討の場を設けることや、保育ボランティア活動の単位認定科目における事前・事後指導を一層充実させる等が考えられる。

一方、難易度の高い保育士試験に挑戦することによるメリットもある。保育士が単なる「子守り」とは異なる専門職であるという自覚を学生に促す効果である。福祉の現場の声としては、保育士の国家試験導入に賛成する意見が大勢を占め、保育士の専門性向上を強く求めているという〔大嶋、2008：6〕。全国統一の試験となった2004年以来、その筆記試験では五肢択一形式の出題が続くが、一問一答的な学びのみで解答できる設問は限られ、保育や教育、さらに福祉全般に関する構造的な理解が求められる。そのため、学生にとって「難しい」内容も諦めずに学び続け、バラバラの知識がつながる楽しさを実感したり、学べば学ぶほど学ぶことがあることに気づいたり、【学ぶことの意義の実感】に至る学生もいる。

そもそも本学学生が合格率20%程度<sup>12)</sup>の保育士試験にあえて挑戦するのは、仕事や家庭の事情で、保育所や福祉施設での長期の実習に参加することが難しいからである。自らが生きる社会の矛盾や構造的な問題への気づきを、集団的な学びの中で展開される応答によって促す。このような場をより充実させる方向で、子どもコースのカリキュラムを改善する必要がある。（首藤）

## 注

1) 文部科学省「令和元年度学校基本調査」および「平成31年4月1日現在の教

- 員免許状を取得できる大学」、厚生労働省「指定保育士養成施設一覧（平成 31 年 4 月 1 日時点）都道府県、指定都市、中核市別」参照。
- 2) なお「面接授業」は、「多様なメディアを高度に利用して、当該授業を行う教室等以外の場所で履修させる」（短期大学設置基準第 11 条第 2 項）という「メディアを利用して行う授業」として行うことができる。
  - 3) 児美川は、どこかの段階までの教育機関を卒業し新卒就職をして 3 年後も就業継続をしている人を「まっすぐなキャリアを歩んでいる人」という意味で「ストレーター」と呼ぶ。児美川によれば、高校入学者 100 人を追跡すると、ストレーターは 41 人であるという [児美川、2013 : 26]。
  - 4) たとえば、小池・藤井 [2015 : 125-135] は、そもそも大学通信教育によって教員養成が可能なのかという根本問題を提起しその教育効果を考察している。また、小口 [2011 : 15-37] は、教職課程のいわゆるオプションとして設定された、通信制大学との連携による小学校教諭免許状取得のためのプログラムのあり方を検討している。
  - 5) 本学は「国際コミュニケーション学科」という単一学科であり、正確には、学生がコースに「在籍」しているわけではない。本学が提示した「英語教員養成コース」「子どもコース」等のモデルカリキュラムを学生自ら入学目的によって選択履修するため、結果的に、コースごとの学生同士、また、そのコースの担当教員とのつながりが、緩いながらも存在する。
  - 6) 選択科目「英語科教育法Ⅱ」を履修した場合、37 単位（26 科目）となる。
  - 7) 選択科目「英語科教育法Ⅱ」を履修した場合、19 単位（17 科目）となる。
  - 8) 保育士試験の受験資格は、年齢や勤務経験等により異なるが、短大等修業年限 2 年以上の学校の卒業（見込み）である。
  - 9) なお、本学卒業生アンケート調査は、2018 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？」（首藤貴子・高野盛光）の一環として実施した。
  - 10) 平均時間について、「1～5 時間」から「36～40 時間」については中央値を、「41 時間以上」を「43 時間」と置き換えて算出した。
  - 11) ベネッセ総合教育研究所（2017）「第 3 回大学生の学習・生活実態調査（速報版）」[https://berd.benesse.jp/up\\_images/research/3\\_daigaku-gakushu-seikatsu\\_all.pdf](https://berd.benesse.jp/up_images/research/3_daigaku-gakushu-seikatsu_all.pdf)（2020 年 2 月 27 日閲覧）
  - 12) 平成 30 年度保育士試験では、受験申請者数 68,388 人、内合格者数 13,500 人であり、合格率は 19.4%である（厚生労働省「平成 30 年度保育士受験の実

施状況」 <https://www.mhlw.go.jp/content/000501893.pdf> (2020 年 2 月 27 日閲覧)

## 引用・参考文献

- 広田照幸・伊藤茂樹 (2010)『教育問題はなぜまちがって語られるのか?—「わかったつもり」からの脱却』日本図書センター
- 小口功 (2011)「通信教育併習による小学校教員の「養成」—その 3: 小学校教師を目指す動機付けの必要性—」『近畿大学教育論叢』第 22 巻第 2 号, pp. 15-37
- 小池源吾・藤井伊津子 (2015)「大学通信教育と教員養成」『吉備国際大学研究紀要 (人文・社会科学系)』第 25 号, pp. 125-135
- 児美川孝一郎 (2013)『キャリア教育のウソ』筑摩書房
- 大嶋恭二 (2008)「保育士の専門性と養成の課題」『東洋英和大学院紀要』第 4 巻, pp. 1-15
- 添田久美子 (2017)「第 10 章 チーム学校」日本教師教育学会編『教師教育研究ハンドブック』学文社
- 鳥飼玖美子・荻谷夏子・荻谷剛彦 (2019)『ことばの教育を問いなおす—国語・英語の現在と未来』筑摩書房
- 鳥飼玖美子 (2018)『英語教育の危機』筑摩書房
- 鳥飼玖美子・大津由紀雄・江利川春雄・斎藤兆史 (2017)『英語だけの外国語教育は失敗する—複言語主義のすすめ』ひつじ書房
- 吉見昌弘 (2001)「保育士試験の歴史的変遷と今後の課題」『県立新潟女子短期大学研究紀要』第 38 号, pp. 15-27

## 付記

本研究は JSPS 科研費 JP19K02825 の助成を受けたものである。

## 人称代名詞の使用からみる第 2 期オバマ大統領就任演説

寺澤 陽美

愛知産業大学短期大学

(2020 年 2 月 10 日受理)

### The Usage of Personal Pronouns in Barack Obama's Second Inaugural Address

Harumi TERASAWA

Aichi Sangyo University College

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

(Accepted on February 10, 2020)

#### 要旨

アメリカ第 44 代大統領バラク・オバマによる第 2 期就任演説について、人称代名詞の使用を中心に検討するとともに、アメリカ国内の地名の言及や弱者への語りかけが行われている事例について分析した。ここから浮かび上がってきたのは、世界に向け広く大きなテーマを投げかけるよりも、国内の課題や諸問題解決へのオバマ大統領の現実的な視点である。まず大統領と国民がひとつになって、国内に溢れる困難な課題に立ち向かい弱者に寄り添いながら第 2 期を全うしようというオバマ大統領の政治姿勢であり、スピーチに込められた共感を呼ぶための方策であると考えられる。

**キーワード** バラク・オバマ、第 2 期就任演説、英語スピーチ、人称代名詞

## 1. はじめに

2013 年 1 月 21 日<sup>1</sup>、アメリカの首都ワシントン D.C.にある連邦議会議事堂前では、第 44 代アメリカ合衆国大統領バラク・オバマ<sup>2</sup>が、大勢の聴衆を前に、二度目となる就任演説を行い、新たに始まる 4 年間について語った。第 2 期大統領就任演説である。

大統領演説は、アメリカにおけるもっとも代表的なスピーチの一つである。オバマ大統領の第 1 期の評価は分かれてはいたものの、オバマはアメリカ合衆国史上初のアフリカ系大統領であり、再選されたことは世界でも大きなニュースとして注目された。二度目となる大統領就任時の英語によるスピーチには、どのような意図や要素を盛り込み、より多くの聴衆の関心と共感を得るために、どのような方策が企図されているのだろうか。こうした方策は、非英語話者にとっても、英語でコミュニケーションを行おうとする場合に、どのようにすればより共感を呼ぶコミュニケーションができるか、どのように相手と理解しあうかという点で、重要な手がかりとなると考えられる。スピーチ行為はコミュニケーションの一つであり、非言語と言語が同時に作用する。言語メッセージ活動としては、“visual”と“vocal”さらに“verbal”の三要素が相互依存し内包される（橋本，1988）。この言語メッセージの三要素のうち、“verbal”すなわち言語面に焦点を当て、考察を試みる。本稿では、第 2 期オバマ大統領就任演説について、人称代名詞を中心とした言語的な特徴、さらに内容的な特徴について検討する。

## 2. 大統領就任演説の位置づけ

アメリカ大統領選の主要論点として、経済、安全保障、社会問題の三点が挙げられる。鈴木（2010）によると、第一に、経済は財政、税制、雇用について、第二に、安全保障は軍事、外交、テロ対策など、第三に、社会問題は教育、犯罪対策、同姓婚などが争点となる。また当選後に国内外に向けて行う大統領就任演説は、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四つの特徴的な性質を持つ儀式演説であるとされている（鈴木，2009）。このようにきわめて大きなテーマでスピーチを行う場合、話し手である大

---

<sup>1</sup> アメリカ合衆国東部標準時。

<sup>2</sup> 大統領在任は第 1 期 2009 年 1 月 20 日～2013 年 1 月 20 日、第 2 期 2013 年 1 月 20 日～2017 年 1 月 20 日。

統領は、これらの論点を盛り込み国民に語りかけることになる。

多くの聴衆に向かって呼びかけ共感を得るため、英語のスピーチにおいては、文の主語を、話し手自身、話し手だけを指す“I”よりも、話し手と聞き手を一体化して捉える一人称複数形“we”を用いて語られることが多い。特に第 1 期オバマ大統領就任演説<sup>3</sup>においては、“we”や“our”さらに“us”といった一人称複数形の人称代名詞群がコーパス上位に現れることが指摘されている（稲木，2010）。また、実際に人を指す人称代名詞の中では“we”とその変化形である一人称複数形の使用がもっとも多く、人称代名詞全体の 76%を占めており、2017 年に行われたトランプ大統領<sup>4</sup>就任演説の際の 68%と比べ、より頻繁に用いられていることが明らかにされている（寺澤，2019）。これはつまり、演説の中で、話し手が聞き手と一体感を持って、あるいは一体感をより強固にすることを意図して聴衆に語りかける姿勢が、人称代名詞の使い方を通して表れていると解することができよう。

### 3. 人称代名詞の使用に見られる特徴

#### 3-1. 第 2 期就任演説の特徴

第 2 期オバマ大統領就任演説において、人称代名詞はどのように用いられているのか、第 1 期就任演説<sup>5</sup>と同じような傾向があるのか比較検討したところ、おもに以下の三つの特徴が見られた。

第一に、第 1 期、第 2 期ともに、“we”“our”“us”といった一人称複数形の人称代名詞群がもっとも多いのが共通点として見られた。一方で、人称代名詞全体に占める使用割合は、一人称複数形は、第 1 期では 76%であるのに対し、第 2 期では 86%と、大幅な増加が特徴的に観察された。第二に、二人称は大統領スピーチの場合、ほぼ全てが複数形として用いられるが、第 1 期では 8.4%で 17 回使用されているのに対し、第 2 期では 2.4%と、わずか 5 回の使用に限られていた。第三に、三人称複数形つまり“they”“their”“them”といった人称代名詞群については、第 1 期では 11.9%で 24 回使用されているのに対し、第 2 期では 4.1%と、8 回の使用にとどまっていた。2009 年に行われた第 1 期と 2013 年に行われた第 2 期を比較したグラフを参照されたい。

次項以下では、第 2 期オバマ大統領就任演説の中で見られる人称代名詞の使い方

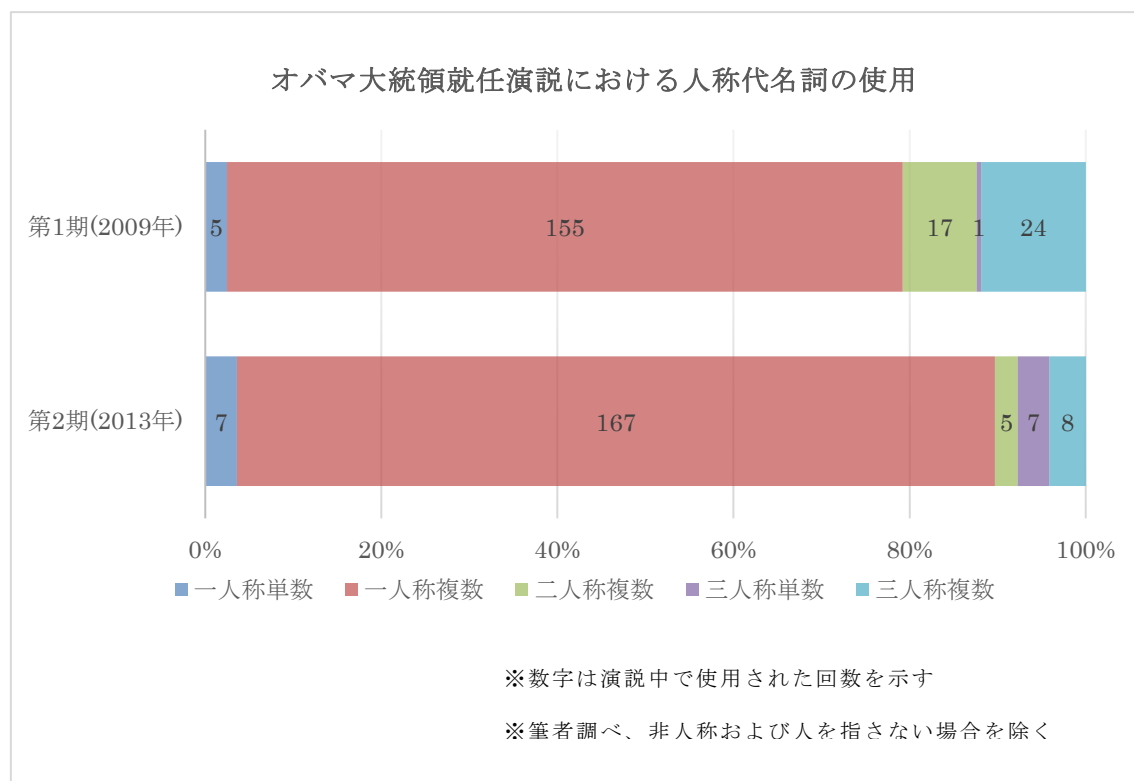
---

<sup>3</sup> 第 1 期就任演説は 2009 年 1 月 20 日に行われた。

<sup>4</sup> 第 45 代大統領。2017 年 1 月 20 日就任。

<sup>5</sup> 第 1 期就任演説については、寺澤（2017）を参照されたい。

について、特徴的な使用例を挙げて検討していく。例示順にカッコ内に通し番号を付し、スピーチ原稿からの英文引用に続き、カッコ内に筆者による和訳を記す。また、英文中の下線は人称代名詞の事例を明示するために筆者が付したものである。引用英文の後のカッコ内の数字は合わせて 28 あるうちのパラグラフ番号を示す。



### 3-2. 一人称および二人称

第2期就任演説において、一人称単数の人称代名詞は、第1期就任演説と同様、回数、場面ともに、使用が非常に限られている。オバマ大統領は、演説の序盤と終盤に、合わせて二度、聞き手に向けて次のような表現を用いて呼びかける姿が見られる。

#### (1) My fellow Americans, ---- (paragraph 12, 25)

(わが同胞国民のみなさん、・・・)

この表現には実は、まず演説の冒頭で“fellow citizens”「同胞の国民のみなさん」、また 2009 年の第1期就任演説において“My fellow citizens”「わが同胞の国民のみなさん」という類似の語が用いられているという背景がある。これは、“fellow citizens”は、新約聖書の中の一書『エフェソの信徒への手紙』<sup>6</sup>に見られる神の家

<sup>6</sup> “Consequently, you are no longer foreigners and aliens, but fellow citizens with God's people and members of God's household,” (Ephesians 2:19)

族を意味する表現であり、第 35 代ジョン・F・ケネディ大統領<sup>7</sup>、第 42 代ビル・クリントン大統領<sup>8</sup>といった歴代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用いられている。複数の歴代大統領スピーチに使用されていること、アメリカ合衆国の成り立ちや宗教的・文化的背景から多くの聴衆に理解されることが可能な表現であると考えられるため、オバマ大統領の第 2 期就任にあたって、国民への親愛の情を最大限に示す呼びかけ表現として効果的に使われている。

また、演説の終盤には、“You and I, as citizens”という二人称と一人称を含んだ特徴的な表現を文頭に置き、「みなさんと私は、国民として」と用いられている。“You and I”は「みなさんと私」であるから、“we”の意味で用いられているが、国民と大統領の一体感を表すために用いられていると推察される。また、主句反復<sup>9</sup>と呼ばれる修辞技法を用い、同じ表現を反復することによって、より聞き手の共感を呼ぶスタイルとなっている。

(2) You and I, as citizens, have the power to set this country's course.

You and I, as citizens, have the obligation to shape the debates of our time — not only with the votes we cast, but with the voices we lift in defense of our most ancient values and enduring ideals. (paragraph 26)

(みなさんと私は、国民として、この国の方向を定める力を持っています。みなさんと私は、国民として、この時代に何を議論していくべきか定める責任があります。投票するだけでなく、最も由緒ある価値観や不滅の理想を守るために声をあげましょう。)

一人称単数形の人称代名詞は、大統領就任演説においては私的な物事を述べる機会ではないため、先に例示した特殊で効果的な使用を除き、使用されることはほぼない。これに対し、一人称複数つまり“we”とその変化形の人称代名詞群は最も使用が多く、多数の聴衆に向かってスピーチを行う際に、話し手と聞き手を一体化させる人称代名詞として典型的な用法である。以下に、代表的な使用例を挙げ、検討する。

(3) Together, we determined that a modern economy requires and highways to speed travel and commerce, schools and colleges to train our workers. (paragraph 6)

<sup>7</sup> 1961 年演説。在任期間 1961 年 1 月 20 日～1963 年 11 月 11 日。

<sup>8</sup> 1993 年演説。在任期間 1993 年 1 月 20 日～2001 年 1 月 20 日

<sup>9</sup> 修辞技法のひとつで、文頭で同じ表現を繰り返し用いる方法。

Together, we discovered that a free market only thrives when there are rules to ensure competition and fair play. (paragraph 7)

Together, we resolved that a great nation must care for the vulnerable, and protect its people from life's worst hazards and misfortune. (paragraph 8)

(我々は共に判断しました。近代経済において、迅速に移動し商取引をするために鉄道や高速道路が必要であると。労働者を育成するために学校や大学が必要であると。)

(我々は共に知りました。自由な市場は競争と公平な行為を保証するルールがあってこそ、繁栄するのだということを。)

(我々は共に決心しました。偉大な国は、脆弱な部分を意識し、最悪の危険や不幸から自国民を守らなければならないということを。)

これらは演説が始まって3分ほど経過した比較的序盤で登場する、連続する三つの文であるが、それぞれの文の冒頭で「我々は共に～した」と繰り返し強調している。こうした一人称複数の人称代名詞“we”を用いた印象的な文頭での繰り返しすなわち主句反復の手法が、特に演説序盤で用いられることによって、これから行われる大統領の演説に対し、聴衆の多くがさらに耳を傾ける契機となっていくと言えるであろう。

- (4) For we, the people, understand that our country cannot succeed when a shrinking few do very well and a growing many barely make it. (paragraph 12)

We, the people, still believe that every citizen deserves a basic measure of security and dignity. (paragraph 14)

We, the people, still believe that our obligations as Americans are not just to ourselves, but to all posterity. (paragraph 16)

We, the people, still believe that enduring security and lasting peace do not require perpetual war. (paragraph 18)

We, the people, declare today that the most evident of truths – that all of us are created equal – is the star that guides us still; (paragraph 21)

(なぜなら、豊かに暮らす人々が減って、かろうじて暮らすような人が増えるようであれば、我々の国は繁栄しないと、我々国民は分かっているからです。)

すべての国民が基本的な安全と尊厳を持つ権利があると、我々国民は今も信じています。)

(我々はアメリカ人として、自らのためのみならず、後続く世代すべてのために責務があると、我々国民は今も信じています。)

(安全と平和を永続的に確保するためには、絶えず戦争をする必要はないと我々国民は今も信じています。)

(我々国民は今日、宣言します。すべての人間は生まれながらにして平等である、という極めて明白な事実こそが、今もなお我々を導く星であることを。)

“We, the people” で始まる文が繰り返し用いられており、“we the people the United States” というアメリカ合衆国憲法前文<sup>10</sup>の文言を聴衆であるアメリカの人々に思い起こさせる表現である。アメリカ国民であれば思いをいたすことのできる人称代名詞を含むフレーズを主句に置き反復的に用いることによって、より多くの聴衆を引き付けるとともに、アメリカ国民としての一体感の高揚につながっていくであろう効果が期待される。

- (5) For our journey is not complete until our wives, our mothers and daughters can earn a living equal to their efforts. Our journey is not complete until our gay brothers and sisters are treated like anyone else under the law – for if we are truly created equal, then surely the love we commit to one another must be equal as well. Our journey is not complete until no citizen is forced to wait for hours to exercise the right to vote. Our journey is not complete until we find a better way to welcome the striving, hopeful immigrants who still see America as a land of opportunity until bright young students and engineers are enlisted in our workforce rather than expelled from our country. Our journey is not complete until all our children, from the streets of Detroit to the hills of Appalachia, to the quiet lanes of Newtown, know that they are cared for and cherished and always safe from harm. (paragraph 22)

(なぜなら、我々の妻や母、そして娘たちが努力に見合う生活ができるようになるまで、我々の旅は終わらないのです。同性愛者の兄弟姉妹が法の下で他の全ての人たちと同様に扱われる日がくるまでは、我々の旅は終わらないので

---

<sup>10</sup> Preamble, The Constitution of the United States

す。もし我々が本当に生まれながらに平等であるならば、互いへの愛もまた確かに平等でなければならないからです。投票する権利を行使するために何時間も待たされる人がいなくなるまで、我々の旅は終わることはありません。我々の旅は、勤勉で有望な移民を歓迎し、アメリカを機会にあふれた国であると信じてもらえるような良い施策を見出すまでは終わることはありません。優秀な若い学生や技術者がアメリカから追放されるのではなく、労働力として受け入れられるようになるまでは終わります。そして、我々の旅は、デトロイトの路地からアパラチアの丘陵、ニュータウンの静かな小道まで、すべての子どもが愛され、大切にされ、そして暴力から守られていると感じられるようになるまで終わることはないのです。)

「我々の旅は終わらない」という、大統領在任期間中の挑戦を旅に例えた表現が、五度にわたって各文の文頭で繰り返されている。この印象的な表現の後には、それぞれ、女性、同性愛者、移民、若者など、弱者やマイノリティーの抱える問題に向き合うという、オバマ大統領の強い意志が強調的に語られている。この結果、「私の旅」は「我々の旅」となり、大統領と国民とが思いを一つにすることにつながっていく。

### 3-3. 三人称

三人称単数の男性人称代名詞は、“he”と“his”がそれぞれ一回ずつ使われているが、いずれも God を指している。一方、女性人称代名詞は、“she”と“her”で合わせて 4 回用いられていたが、次に示すように、「貧困の下に生まれた女の子」や「移民」<sup>11</sup>を指し、短い文の中で繰り返し用いられている。これに対し、中性人称代名詞つまり it とその変化形については、人やそれに準ずるものを指す用法は見られない。

- (6) For history tells us that while these truths may be self-evident, they have never been self-executing; that while freedom is a gift from God, it must be secured by His people here on Earth. (paragraph 3)

(歴史を見れば、この真理は自明なものかもしれません。しかし、これらの理想が、ただそのまま我々に与えられるものではないことは分かっています。自由は神からの贈り物です。しかし、それは地上にいる人間が努力して確保すべきもののなのです。)

---

<sup>11</sup> 本項の例文(6)を参照のこと。

- (7) Thank you, God Bless you, and may He forever bless these United States of America. (paragraph 28)

(ありがとう。皆さんに神のご加護を。そして、アメリカ合衆国に永遠の神のご加護がありますように。)

- (8) We are true to our creed when a little girl born into the bleakest poverty knows that she has the same chance to succeed as anybody else, because she is an American, she is free, and she is equal, not just in the eyes of God but also in our own. (paragraph 12)

(極貧の中に生まれた少女が、自分はアメリカ人で自由で平等であるから、他の誰とも同じように成功する機会があると知った時、我々の信条が真実であると言えるのです。それは神が見ているからだけではなく、我々自身から見ても彼女がそうなった時、我々の信条が真実であると言えるのです。)

- (9) But the words I spoke today are not so different from the oath that is taken each time a soldier signs up for duty, or an immigrant realizes her dream. (paragraph 25)

(ですが、私が今日話した言葉は、兵士が任務に赴くときの誓いや、移民がこの国に住むという夢がかなったときの誓いとに、それほどの違いはないのです。)

#### 4. 演説内容における特徴

大統領就任演説において、英語で行われるという言語的特性から、話し手の意図や姿勢の一端が人称代名詞や修辞技法に表れることは本稿で指摘し分析を行ってきたが、同時に、これらがスピーチの内容とどのように関わりを持っているのかを検討していく。演説内容としては、経済、安全保障、社会問題が主要論点(鈴木, 2012)で重要視されると本稿の序章で確認された。これを踏まえ、第 2 期オバマ大統領就任演説の中で、これらの論点が具体的に述べられている部分を中心に見ていく。

これら三つの論点を語る前提として、演説冒頭でオバマは、アメリカ合衆国が成立した時の独立宣言に、以下のように触れている。

(10) What makes us exceptional — what makes us American — is our allegiance to an idea, articulated in a declaration made more than two centuries ago:

“We hold these truths to be self-evident, that all men are created equal, that they are endowed by their Creator with certain unalienable rights, that among these are Life, Liberty, and the pursuit of Happiness.”<sup>12</sup> (paragraph 2)

(我々を特別な存在としているのは、我々をアメリカ人たらしめているのは、2 世紀以上も前に作られた独立宣言に明記された理念への忠誠です。

「我々は、以下の真理を自明のことと信じます。すべての人間は生まれながらにして平等であり、その創造主によって、生命、自由、および幸福の追求を含む侵すべからざる権利を与えられているということ。」)

アメリカ独立宣言の「すべての人間は生まれながらにして平等」であるという国家成立の信念に立ち返り確認することによって、大統領も国民も立場を同じくする人間であり、皆で国を一つにしていくのだという大統領として国家をまとめるビジョンを語り始めるわけである。

第 2 期就任演説の中では、アメリカ国外の国々や人々に向けたメッセージに割かれた時間は多くない。例えば以下に挙げるように、アメリカ国内で持たれている信念と価値を同じくする世界の国々と、行動を共にしようとの趣旨が語られている。

(11) We will support democracy from Asia to Africa; from the Americas to the Middle East, because our interests and our conscience compel us to act on behalf of those who long for freedom. (paragraph 20)

(我々は、アジアからアフリカ、中南米から中東にいたるまで、すべての民主主義を支援します。アメリカの関心そして良心が、自由を求める人たちのために行動するよう我々に求めるからです。)

さらに、多様な人々の集まりである国家であることから、時に取り残され忘れ去られる弱者、これまで権利のために闘ってきたグループの他、現在のアメリカに生きる多様な人々に目を向けメッセージを送っている。弱者や少数派、多様な人々に寄り添うべく、個別の地名や文言を取り上げ演説に盛り込まれている点が、非常に

---

<sup>12</sup> The Declaration of Independence、1776 年に行われた独立宣言の中の一文である。

印象深い。

- (12) We, the people, declare today that the most evident of truths — that all of us are created equal — is the star that guides us still; just as it guided our forebears through Seneca Falls, and Selma, and Stonewall; just as it guided all those men and women, sung and unsung, who left footprints along this great Mall, to hear a preacher say that we cannot walk alone; to hear a King proclaim that our individual freedom is inextricably bound to the freedom of every soul on Earth. (paragraph 21)

(我々国民は今日宣言します。すべての人間は生まれながらにして平等である、という最も明白な事実こそが、今もなお我々を導く星であると。ちょうどセネカフォールズや、セルマ<sup>13</sup>、そしてストーンウォール<sup>14</sup>へと我々の先達を導いたように。ちょうど、男も女も、有名な人もそうでない人も、このワシントンの公園<sup>15</sup>に集い、キング牧師の言葉を共に聞きました。「我々は一人きりでは歩けない。地球上のあらゆる魂の自由と個人の自由は結びついている」という言葉を。)

- (13) For our journey is not complete until our wives, our mothers and daughters can earn a living equal to their efforts. Our journey is not complete until our gay brothers and sisters are treated like anyone else under the law – for if we are truly created equal, then surely the love we commit to one another must be equal as well. Our journey is not complete until no citizen is forced to wait for hours to exercise the right to vote. Our journey is not complete until we find a better way to welcome the striving, hopeful immigrants who still see America as a land of opportunity until bright young students and engineers are enlisted in our workforce rather than expelled from our country. Our journey is not complete until all our children, from the streets of Detroit to the hills of Appalachia, to the quiet lanes of Newtown, know that they are cared for

---

<sup>13</sup> Selma、1965 年、アフリカ系アメリカ人の権利拡大を訴えるデモ行進の出発地となったアラバマ州の町の名。

<sup>14</sup> Stonewall Inn は 1969 年に同性愛者弾圧事件の発生したニューヨーク州のゲイバーの名。

<sup>15</sup> ワシントン D.C.の中心部に位置する国立公園「ナショナル・モール」

and cherished and always safe from harm. (paragraph 22)

(なぜなら、我々の妻や母、そして娘たちが努力に見合う生活ができるようになるまで、我々の旅は終わらないのです。同性愛者の兄弟姉妹が法の下で他の全ての人たちと同様に扱われる日がくるまでは、我々の旅は終わらないのです。もし我々が本当に生まれながらに平等であるならば、互いへの愛もまた確かに平等でなければならないからです。投票する権利を行使するために何時間も待たされる人がいなくなるまで、我々の旅は終わることはありません。我々の旅は、勤勉で有望な移民を歓迎し、アメリカを機会にあふれた国であると信じてもらえるような良い施策を見出すまでは終わることはありません。優秀な若い学生や技術者がアメリカから追放されるのではなく、労働力として受け入れられるようになるまでは終わりません。そして、我々の旅は、デトロイトの路地からアパラチアの丘陵、ニュータウン<sup>16</sup>の静かな小道まで、すべての子どもが愛され、大切にされ、そして暴力から守られていると感じられるようになるまで終わることはないのです。)

「我々の旅は終わらない」という、大統領在任期間中の挑戦を旅に例えた表現が、5 文にわたって文頭で繰り返されている。同時に、この印象的な表現に加え、それぞれ、女性、同性愛者、移民、若者など、弱者やマイノリティーといったアメリカが国内に抱える問題に向き合うというオバマ大統領の強い意志が示され、国内向けの強いメッセージが発信されている。

以上のように、セネカフォールズ、セルマ、ストーンウォールといったアメリカ国内の地名が個別に取り上げられ、アメリカ建国以来、弱者が平等や権利のために闘いを続けてきたことが想起される。また、ニュータウンの名を挙げ、第 2 期就任演説の直前に起きた銃乱射事件を国民全体の悲しみとして共有し、銃社会に立ち向かわなければならないという姿勢を示している。さらに、“our gay brothers and sisters” と性的マイノリティーについて、自分たちの兄弟姉妹、仲間として触れている点は、多様な人々が国をつくっている現代のアメリカを示す特徴として、注目される。

こうした数々の固有名詞や少数派のグループに言及したことによって、第 2 期を迎えるオバマ大統領と国家の前に横たわる困難な問題や賛否の分かれる課題に取り組む意欲がうかがわれ、世界全体を広く見渡すよりもアメリカ国内を強く意識する大統領の姿勢が示されている。第 1 期就任演説においては、アメリカ大統領からイ

---

<sup>16</sup> Newtown、2012 年 12 月、第 2 期オバマ就任演説の 1 ヶ月前に銃乱射事件が発生したコネティカット州の町の名。

スラムの国々や人々への直接的な呼びかけがあったことを考えると、第 2 期就任演説の内容は概して国内に視点の比重がおかれていると推察される。オバマ大統領の第 1 期任期中、また選挙期間中で生じた国内の分断を融和し、一つの国家として団結し第 2 期を乗り切ろうとの意図が見て取れる。「我々の旅は終わらない」と演説冒頭で述べたとおり、オバマは大統領に再選され、引き続き 4 年間の任期を与えられたことを見据えた大統領の決意が表れていると言えるであろう。

## 5. まとめと今後の課題

第 2 期オバマ大統領就任演説について、人称代名詞の使用と話し手の意図の分析とともに、アメリカ国内の地名の言及や弱者への語りかけが行われている事例を考察した。ここから浮かび上がってきたのは、世界に向け広く大きなテーマを投げかけるよりも、国内の課題や諸問題解決への現実的な視点である。まず大統領と国民がひとつになって、国内に溢れる困難な課題に立ち向かい弱者に寄り添いながら第 2 期を全うしようというオバマ大統領の政治姿勢であり、スピーチに込められた、共感を呼ぶための方策であることが推察される。

今後は、演説中の具体的な固有名詞や地名の多用、人称代名詞など言語面の特徴に、話し手の姿勢がどのように表れているのか、他の歴代大統領の演説についても検討していきたい。

## 参考文献

- 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.  
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, pp1-11,  
<http://id.nii.ac.jp/1193/00000198/> (閲覧日2019年11月30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』pp4-8, 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 (2010) 『政治レトリックとアメリカ文化 オバマに学ぶ説得コミュニケーション』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(2017)「第1期オバマ大統領就任演説の修辞法に関する一考察」『愛産大経営論叢』第20号，pp.139-147，愛知産業大学経営研究所．
- 寺澤陽美(2019)「第2期オバマ大統領就任演説に関する修辞的分析」『愛産大経営論叢』第22号，pp.29-37，愛知産業大学経営研究所．
- 二階堂忠春・田中千尋（2009）『聞き手を熱狂させる！戦略的話術』廣済堂．
- 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．
- 綿貫陽(2000)『改訂版ロイヤル英文法』旺文社．
- CNN English Express編集部編（2012）『オバマ再選演説集』朝日出版社．
- Krensky, S. (2010). Barack Obama. *DK Publishing*.
- 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2020年1月10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2019年11月1日）．

## 大統領就任演説原稿・資料参照元

Inaugural Address by President Barack Obama (2013). *The White House*

<https://obamawhitehouse.archives.gov/the-press-office/2013/01/21/inaugural-address-president-barack-obama> (閲覧日 2019 年 12 月 30 日)

President Barack Obama's Inaugural Address (2009). *The White House*

<https://obamawhitehouse.archives.gov/blog/2009/01/21/president-barack-obamas-inaugural-address> (閲覧日 2019 年 12 月 30 日)

Declaration of Independence (1776), *The U.S. National Archives and Records Administration*

<https://www.archives.gov/founding-docs/declaration-transcript> (閲覧日 2019 年 12 月 30 日)

The Constitution of the United States (1787), *The U.S. National Archives and Records Administration*

<https://www.archives.gov/founding-docs/constitution-transcript> (閲覧日 2019 年 12 月 30 日)



## 通信教育課程における学生の動機に関する事例研究

松野澄江

愛知産業大学短期大学

### A Case Study of Students' Motivation in Correspondence Education

Sumie MATSUNO

Aichi Sangyo University College

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

（要旨）大学レベルにおける通信教育に関する研究は 2010 年代から徐々に実施され始めているがまだ、それほど多くはない。また、対象学生や学科などにおいて、結果は様々である。本研究において、73 名の学生に自由記載アンケートを行った。学生は、アンケートに、通信教育を始めた理由、やる気継続方法と不安点を記入した。結果としては、内発的動機（*intrinsic motivation*）と外発的動機（*extrinsic motivation*）はほぼ同数であった。英語自体が好きであることや現在または将来の仕事に役立つからという理由が学習再開の動機となった学生が多いことが判明した。また、不安点に関しては、コンピューターの使用に関する不安やコミュニケーション不足に関する不安が多かった。これらの 2 点はやる気を継続させるためにも必要であることが調査結果から読み取ることができた。本研究ではできるだけ、e ラーニングの手順の説明やコミュニケーションの機会を増やすことが学生のやる気持続につながると提案している。

キーワード

*intrinsic motivation, extrinsic motivation, correspondence education, junior college, English*

## Introduction

Some people want to start to learn again after having finished working, gotten married, or retired from their jobs. One of the good choices for them to study is to attend correspondence or distance education courses at a university or college. The number of these courses has been increasing, and in actual fact the total number of students in 2018 was 238,395. Among them, 88.1% of the students are above 25 years old (Shiritsu, 2018). The students studying on correspondence courses will probably increase hereafter.

So, the question must be asked, what motives do they have to study on correspondence courses? In fact, two kinds of motivation have been mainly detected by certain previous studies: intrinsic and extrinsic motivations. Intrinsic motivation means that people want to do something because it is enjoyable or makes them happy. It does not have any external rewards. For example, someone may want to read a foreign book because he/she is interested in foreign culture. On the other hand, extrinsic motivation means that people want to do something because it gives them some rewards, e.g. a person studying hard to pass an examination or to get a job.

In actual fact, in both foreign countries and Japan, studies on correspondence education are relatively new, with the first conducted in the 2010s. Therefore, in this study, following a review of the results of previous research projects, a case study was conducted in order to ascertain what motivation correspondence-course students had, how they could retain their motivation during the course, and what they were worried about.

## Literature Review

In this literature review, the previous studies were divided into those in foreign countries and those in Japan.

### Correspondence Education in Foreign Countries

Mahle (2011) researched the effects of three levels of interactivity on achievement and motivation in distance education. The three levels are a low interaction group, a medium interaction group, and a high interaction group. The author found that students who received high interaction and medium interaction had

significantly higher scores of both achievement and motivation than students who received low interaction; however, no significant difference in students' scores was found between the medium and high interaction groups. Overall, this study concluded that higher levels of interactivity led to higher levels of achievement and motivation.

The questionnaires designed by Goulmaris (2015) to gauge students' emotions revealed four subscales: intrinsic motivation, identified regulation, extrinsic motivation, and amotivation. Intrinsic motivation and identified regulation were positively correlated with personal outcome, while extrinsic motivation and amotivation were negatively correlated with personal outcome. Moreover, extrinsic motivation was not correlated with leadership, while intrinsic motivation and identified regulation were positively correlated and amotivation was negatively correlated with leadership. The author also found that intrinsic motivation and amotivation explained both personal outcome and leadership; on the other hand, identified regulation and extrinsic motivation did not explain either of them. This study proved that intrinsic motivation is more significant than extrinsic motivation when it comes to succeeding on distance education courses.

First, Kilinc and Yuzer (2017) researched the intrinsic motivation of distance education students. They did not find a statistically significant difference in intrinsic motivation by gender, program structure (graduate/undergraduate), instruction type (distance/blended), or academic discipline (law, economics, tourism, humanities, communication, education, business, and health). On the other hand, they concluded that the level of intrinsic motivation of distance education students was high in e-learning environments, while the motivation of health students was the lowest, because of the low level of technology acceptance. It seems that their computer skills affect their level of intrinsic motivation.

Cakir, Karademir and Erdogdu (2018) examined psychological variables in order to estimate distance learners' motivation and found that good computer skills led to positive attitude toward distance education. Moreover, when the learners were satisfied with distance education, they were motivated to study. The factors which they said satisfied them were that they could choose when they study, where they study, and they could find an effective learning environment. On the other hand, when they were dissatisfied with the distance education, they were demotivated to study. The factors which demotivated them were that they had difficulty in accessing the

Internet and they preferred to partake in conventional, face-to-face education.

Amponsah, Torto and Badu-Nyarko (2018) investigated what factors motivated mature students to pursue degree programs through distance education and how mature distance education students' motivation was sustained throughout their studies. Their survey revealed that the students were mainly extrinsically motivated, e.g. the desire to develop professionally and obtain better-paid jobs. They also found that their retention was related to the affordability of the program, the availability of financial support, the flexibility of the program offering, and the provision of tutorial support.

According to Peck, Stefaniak and Shah (2018), self-efficacy, motivation, and student retention were significantly correlated. In addition, effort regulation and peer learning, subscales of learning strategy were also significantly correlated with student retention. Overall, they concluded that minimizing the separation of the students from the teacher and their fellow students could make students remain on distance education courses.

Pikington (2018) conducted action research on third-year computer programming courses via a gamified approach to promote students' motivation to undertake distance education. He did not find that the intervention led to behavior change or improved scores; however, the gamified approach had positive motivational effects.

#### Correspondence Education in Japan

Carreira (2012) researched whether correspondence-course students were able to enhance their autonomy and motivation by selecting English learning sites based on their interests and English levels. The results of the questionnaires indicated that using English learning sites on the Internet was enjoyable, challenging, and rewarding, and they wanted to continue to study English using these sites.

Ishikawa and Kogo (2017) conducted panel surveys for 283 adult students taking basic education correspondence courses, using a self-regulated learning strategy scale. They found five self-regulated learning strategies: "reflection on learning methods," "devising learning methods," "asking peers," "developing learning plans," and "rewarding oneself" (p.324). Moreover, they found that reflecting on learning methods affected asking peers and developing learning plans, and that

developing learning plans had an influence on devising learning methods and rewarding themselves.

Uchiyama (2016) interviewed 12 adult students for 30 to 120 minutes respectively. She asked about their motives to enter the university, the reasons why they chose her university, their reflections on online textbooks, their reflections on schooling, and their opinion regarding the support offered. The results indicated that the correspondent students had clear motives to study and had specific assignment toward themselves and specific requests to their teachers. Their continuous motivations to study were depending on their continuous registration.

From the above, we can ascertain which types of motivation correspondence education students have and what makes students continue to study online, depending on who they are and what they learn. Therefore, in this study, the students in the English class were asked to write their comments freely regarding their correspondence course.

## The Case Study

### Participants

A total of 73 students took part in this case study. They were enrolled on a two-year college course within the International Communication Department. Of those students, 66 majored in English, 5 in Child Education, and 2 majored in Japanese Language Education. Their ages ranged between 19 and 78. They had all, at least, graduated from high school.

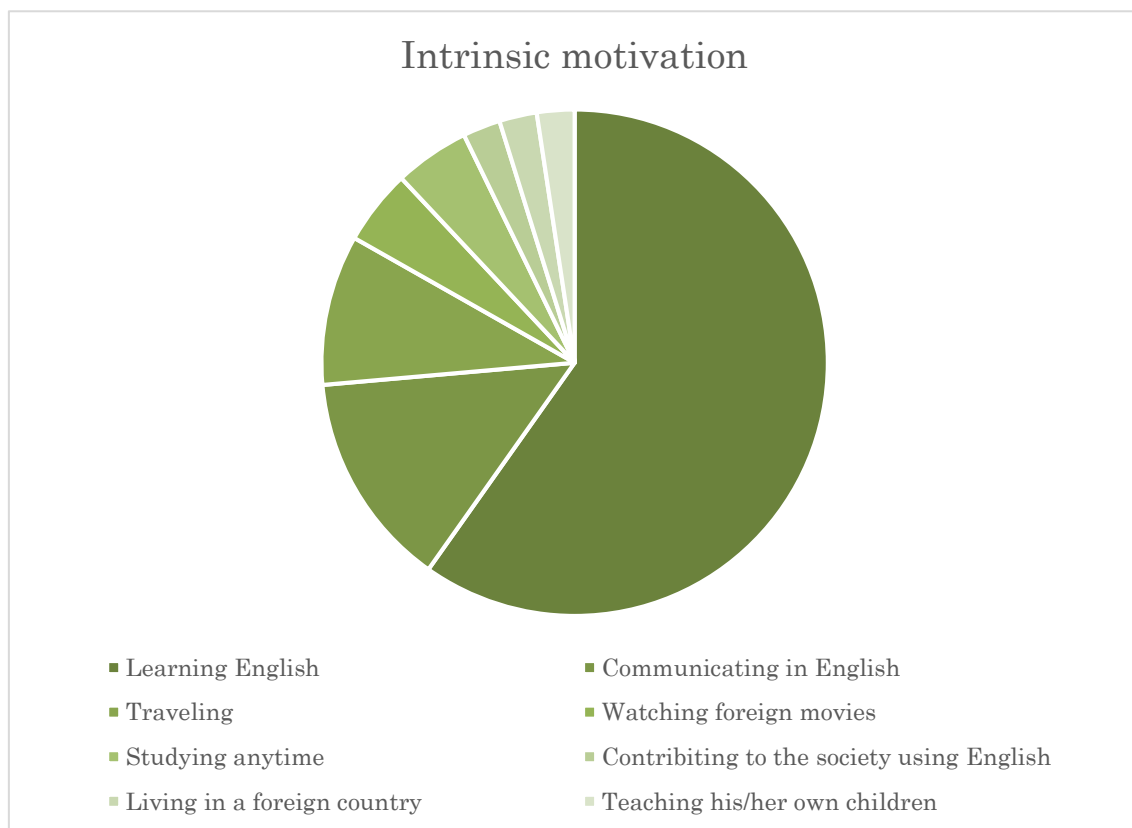
### Procedures

The participants, attending a face-to-face intensive English course, answered the questionnaire, which asked them to write about why they started correspondence education, how they were doing at present, and what concerns they had, if any. They were given approximately 10 minutes to write their comments freely. While they usually take around 11 to 12 distance education classes, they must take 4 to 5 face-to-face classes per year. This questionnaire was conducted in one of those face-to-face classes. After collecting their questionnaires, it was possible to assess their comments related to intrinsic motivations, extrinsic motivations, the ways to retain motivation,

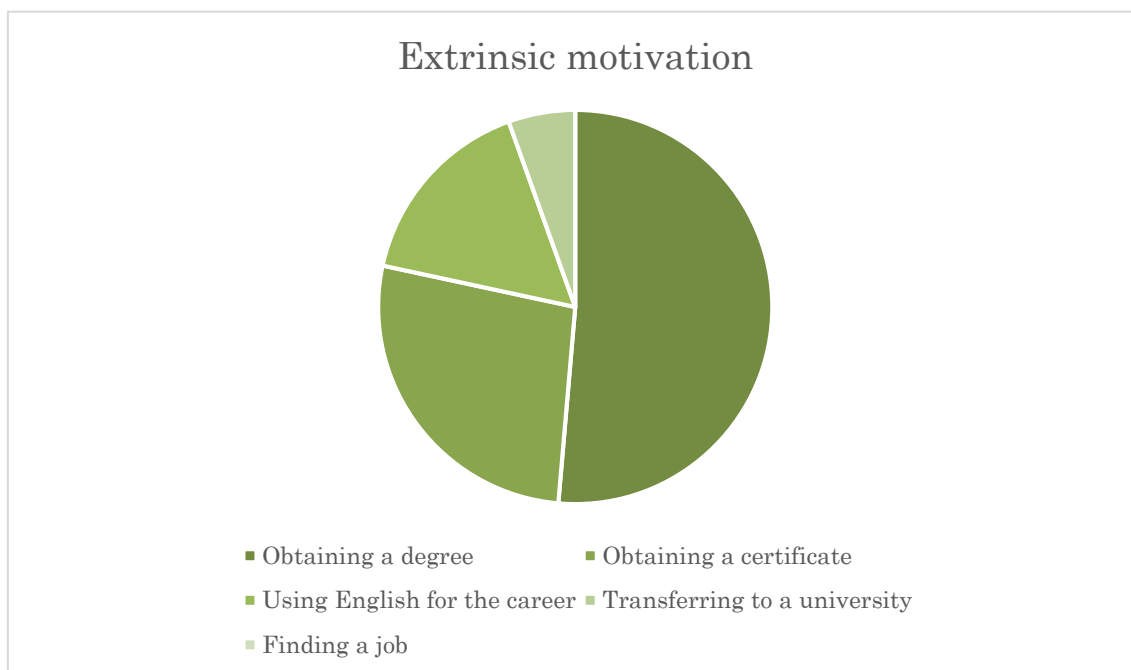
and their concerns.

## The Results

A total of 84 comments referring to intrinsic and extrinsic motivations were found in the participants' comments, 43 of which pertained to intrinsic motivations, while 41 concerned extrinsic motivations. The intrinsic motivations were divided into eight categories: he/she wants to learn English (59.8%), he/she wants to communicate in English (13.8%), he/she likes to travel using English (9.6%), he/she wants to watch foreign movies without Japanese transcripts (4.8%), he/she can study anytime (4.8%), he/she wants to contribute to the society using English (2.4%), he/she wants to live in a foreign country (2.4%), and he/she wants to teach his/her own children (2.4%).



On the other hand, extrinsic motivations were divided into five categories: he/she wants to obtain an associate degree (48.7%), he/she wants to obtain a certificate (25.6%), he/she wants to use English for the career (15.3%), he/she wants to transfer to a university (5.2%), he/she wants to find a job using English (5.2%).



Regarding the comments concerning retention of their motivation, some students gave the following comments. Five students mentioned that face-to-face intensive classes, where they were able to meet their classmates and teachers, could motivate them to study. One student stated that being able to talk with teachers and staff made her keep his/her motivation. Two students mentioned that the e-learning environment was effective in terms of encouraging them to continue to study. One student stated that communicating with native English teachers made him/her happy.

On the other hand, a wide variety of concerns were evident in their comments. Seven students said that they were worried about e-learning. Four students were anxious regarding whether they could graduate from this school in two years or whether they would receive proper credits. Five students mentioned that they were not sure who they could consult with. Two students were concerned about whether they could keep up with other students. Two students were worried about maintaining their motivation. One student felt lonely because he/she had to study by himself/herself. One student was concerned about whether he/she would become able to speak English after the correspondence education course.

#### Discussion and Conclusion

Whether students in correspondence education are motivated intrinsically or

extrinsically is still debatable, and depends on who they are and what they study; indeed, their motivational types are different. In this case study, the number of comments related to intrinsic motivations was slightly higher than the number of comments concerning extrinsic motivations; however, the numbers were almost the same. Interestingly, many of the students said that they liked to learn English, and so they decided to study and continued to study on correspondence education courses. Regarding extrinsic motivations, many of them wanted to study because of their present or future job desires.

The students' comments also revealed that some interactions with teachers, friends, and staff can keep them motivated to study on this course. The above results are in keeping with those produced by Mahle (2011) and Peck, Stefaniak and Shah (2018), specifically that interaction is key when it comes to students' retaining their motivation. Their concerns also exposed that they needed some interactions while studying on correspondence courses. In addition, most of the concerns were related to e-learning, such as how to study on the e-learning sites. This was also proved by Firat, Kilinc and Yuzer (2017) and Cakir, Karademir and Erdogdu (2018), with both studies finding that being skillful with computers affected the students' level of motivation.

Overall, through this case study, two things were revealed. On the correspondence courses, it is important that all the students feel comfortable using computers, and thus teachers and staff should help them learn how to study on e-learning sites. Second, it is important for correspondent-course students to have communication with other students, teachers, and staff. Having interactions with those people will make them retain motivation to study. Therefore, in correspondence education it is recommended that students be provided not only with face-to-face classes but also with certain other opportunities to have communication.

## References

- Carreira, M.J. (2012). インターネット上の英語の学習サイトを取り入れた大学の通信教育課程 (University correspondence courses using English learning sites on the internet). コンピューター&エデュケーション (*Computer & Education*) , 33, 86-91.
- Cakir, O., karademir, T., & Erdogdu, F. (2018). Psychological variables of estimating distance learners' motivation. *Turkish Online Journal of Distance Education*,

- 19(1), 163-182.
- Ishikawa, N. & Kogo, C. (2017). 大学通信教育課程の社会人学生における自己調整学習方略間の影響関係の分析 (Causal analysis of self-regulated learning strategies used by adult students in university online courses). *日本教育工学会論文誌 (Japan Journal Education Technology)*, 40(4), 315-324.
- Mahle, M. (2011). Effects on interactivity on student achievement and motivation in distance education. *The Quarterly Review of Distance Education*, 12(3), 207-215.
- Firat, Kilinc, Yuzer (2018). Level of intrinsic motivation of distance education students in e-learning environments. *Journal of Computer Assisted Learning*, 34(1), 63-70.
- Peck, L., Stefaniak, J.E., & Shah, S.J. (2018). The correlation of self-regulation and motivation with retention and attrition in distance education. *The Quarterly Review of Distance Education*, 19(3), 1-15.
- Pilkington, C. (2018). A playful approach to fostering motivation in a distance education computer programming course: Behaviour change and student perceptions. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 19(3), 282-298.
- Shiritsu Daigaku Tsuushin Kyoiku Kyoukai (私立大学通信教育協会) (2018). 大学通信教育の現状 (The present state of University Correspondence Courses). Retrieved January 22, 2020, from <http://www.uce.or.jp/about/status/>
- Uchiyama, J. (2016). 成人の生涯学習を支援する大学通信教育—佛教大学通信教育課程の社会人学生調査をもとに— (Lifelong learning and correspondence course : Based on the case study of adult students in Bukkyo University). *Supplement to the bulletin of the Research Institute of Bukkyo University*, 2, 29-46.



## 能『飛鳥川』の改作

三 苦 佳 子

愛知産業大学短期大学 非常勤講師

### The Revision of Noh “ASUKA-River”

Yoshiko MITOMA

Aichi Sangyo University College

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

JAPAN

#### 要 旨

室町時代に作られた能には、今日では廃曲となっている作品のなかに多くの同名異曲が存在するが、本稿では、『飛鳥川』の同名異曲を検討する。筆者は現在、世阿弥の物狂能の場面構成についての考察を試みており、『飛鳥川』は結末で親子が再会する物語であることから、物狂能としての要素を具えているといえる。物狂能としての場面構成に注目しながら、『飛鳥川』の同名異曲が、それぞれどのような内容なのか、また、それらの作品がどのようにして作られてきたのかを明らかにしていく。

#### キ ー ー ワ ー ド

能『飛鳥川』、物狂能、世阿弥、序破急五段、同名異曲

## はじめに 一同名異曲の存在一

『飛鳥川』は、金剛流と喜多流で上演曲となっている能である。都の男が、幼子、友若の母親を探すために、友若を連れて吉野詣でにでかけたその帰り道に飛鳥川を渡ろうとすると、田植えをする女から、飛鳥川の淵と浅瀬は常に変わるため今日は上流の浅瀬を渡るようにと言われる。その田植女が、田植えを始めながら舞を舞ううちに別れた我が子のことが恋しくなり心が乱れるのをみて、友若は彼女が自分の母であることに気付く。このような親子の再会劇が、笛や鼓を鳴らして田遊びが行われている大和の飛鳥川に接した田園地帯で繰り広げられるのが、『飛鳥川』という能である。

『飛鳥川』については、題名は同じでも、その登場人物が異なる台本も存在する。前半の主役（シテ）は田植女であり、僧となった父（ワキ）がゆくえ知らずとなった娘（子）を尋ねて飛鳥川にやってくるのだが、その娘（子）は、シテと一緒に登場するお供の田植女（ツレ）の一人、という設定になっている。

最も古い上演記録としては、『飯尾宅御成記』寛正 7 (1466) 年 2 月 25 日に観世又三郎による能『飛鳥川』が認めらる。当時は観世座でも演じられていたことになるが、どちらの台本であったかは不明である。

『飛鳥川』の場合は、題名は同じでありながら、母と子が再会する形と、父と娘が再会する形という異なる内容が存在しているわけだが、例えば〔クリ〕〔サシ〕〔クセ〕などの場面は同じ本文が謡われている。同じ題名で、共通した本文を持ちながら、内容の一部は異なる、という台本がなぜ存在するのだろうか。その理由としては、作品に何らかの形で改良・修正が加えられてきたという経緯が推測されてきた〔田中、1971〕。本稿では、『飛鳥川』という同名の異曲の内容を比較検討することで、改作の背景を検討していきたい。

### 1、能『飛鳥川』の異本とこれまでの見解

能『飛鳥川』は、シテが母でありワキの都の男が子方の子供連れて登場する【乙】と、ワキ僧が娘を探す父として登場する【甲】の、二つの形が認められている〔丸岡桂、1984：233〕〔西野、1986：97〕。現在の金剛流と喜多流によって演じられているのが【乙】であり、一方の【甲】は廃曲であり上演されることはない。

さらに【甲】については、「未刊謡曲集」（一）〔田中、1963〕に翻刻された樋

口本の上掛系本文と、「未刊謡曲集」(十八)[田中、1971]に翻刻された吉川本の下掛り系本文とで異文が認められている。本稿では、「未刊謡曲集」(一)に翻刻された本文を【甲(一)】とし、「未刊謡曲集」(十八)に翻刻された本文を【甲(十八)】と分けて記すことにする。

この【甲(一)】【甲(十八)】【乙】の三つの系統の特徴について、『未刊謡曲集』(十八)の解題[田中、1971: 21-22]における田中允氏の説をまとめておく。

- ①【甲(十八)】は、【甲(一)】の異本であり改作らしい。喜多流現行曲【乙】は、これら【甲(一)】と【甲(十八)】の省略形で後世の改作と推定。
- ②三本すべてが異なっている〔キリ〕については、【甲(十八)】が最も素朴で、他【甲(一)】と【乙】はロングであり、喜多流現行【乙】が最も洗練されている。
- ③「地次第前」の〔問答〕の後半部分が、【甲(十八)】の方が長く、上掛系【甲(一)】は省略系。喜多流現行【乙】は省略されている。

これらをもとにして田中允氏は、三種の作成順序を次のように推定された。

下掛系【甲(十八)】が〈世阿弥以前の古作〉

上掛系【甲(一)】が〈世阿弥による【甲(十八)】の改作〉

喜多流・金剛流【乙】は〈後世の再改作〉

『飛鳥川』三種の台本が検討されている論稿としては、「謡曲「飛鳥川」の作品研究」[サオワラック、2003: 163-194]がある。ここでは、田中允氏の見解を前提にして論じられているものの、【甲(十八)】と【乙】との共通点も指摘されている。

筆者が【甲(一)】【甲(十八)】【乙】の三つの台本の本文を検討したところ、確かに【甲(十八)】には、【乙】と共通する箇所が認められるが、同時に【甲(一)】と共通する箇所も存在していた。そこで、本稿では【甲(十八)】を両者の中間に置き、【甲(一)】【甲(十八)】【乙】という順に並べて本文の対照表を作り、そこから、どのような形で改作あるいは修正等が行われたのかを検討していくことにする。

なお、『飛鳥川』の三系統の台本については、法政大学能楽研究所の資料を参

考にさせて頂いた。筆者が確認できた本文を次にあげておく。

【甲(一)】(父と娘が再会・上掛り系)

樋口本 (『未刊謡曲集 (一)』に翻刻・福王系)

福王系番外本 [写本] 江戸中期 能研蔵 (観世流五百番集)

福王系番外謡本 [版本] 江戸中期 鴻山文庫 (盛親本番外謡)

【甲(十八)】(父と娘が再会・下掛り系)

吉川本 (『未刊謡曲集 (十八)』に翻刻)

上杉家旧蔵下掛り番外謡本 江戸中期 能研蔵

田安家旧蔵下掛り番外謡本 70冊 江戸中期 鴻山文庫 (田安本番外謡)

【乙】(母と子：花若が再会・現行曲・下掛り：金剛/喜多)

(現行) 金剛流謡本

(現行) 喜多流謡本

文化三年6月須原屋外組本 鴻山文庫

元禄2年版三百番外百番 (『謡曲叢書 (下)』に翻刻)

## 2、【甲(一)】【甲(十八)】【乙】の本文対照

本稿の末尾に『飛鳥川』の三系統の台本の本文対照表 (p 79-86 に掲載) を示した。能の創成者といえる世阿弥は、序破急五段という作品構成を『三道』に述べている [加藤・表、1974]。『飛鳥川』の三系統の台本はいずれも基本的に世阿弥の五段構成の形に組み立てられていることから、《一》～《五》段に区分して、本文を対照させることにした。各段の本文の異同に注目しながら、それぞれの内容を概観してみよう。

### 《一》(序一段) ワキ登場の場面

〔次第〕と〔上歌：道行き〕の謡は基本的には同じ詞章が用いられている。ただし、ワキの役が、【甲】は九州薩摩に住む僧 (実は父) で、【乙】は都方の男であるから、〔名ノリ〕での自己紹介の内容は違っている。

## 《二》(破一段) シテ登場の場面〔一セイ〕〔サシ〕〔下歌〕〔上歌〕

世阿弥の物狂能の特徴として、主役のシテである狂女の登場の場面は、一人で登場して一人舞台としての見せ場に作られている。しかし『飛鳥川』の場合、主役であるシテは、田植女の役に扮する複数のツレと一緒に登場するため、《二》段目のシテ登場の場面については、世阿弥の物狂能とは異なる形になっている。【甲】と【乙】ともに、シテの役が田植女として登場する点は同じである。本文についても〔一セイ〕〔サシ〕〔下歌〕〔上歌〕の全てが同文となっている。この場面については、三種の台本は全く同じといえる。現行の金剛流・喜多流の本文【乙】には、「暫く休んでから田植えをしよう」という、水田までやって来た田植女にふさわしい短いセリフ〔詞〕が加わっている。

## 《三》(破二段) シテとワキの〔問答〕から〔上歌：同音〕の場面

【甲(一)】と【甲(十八)】の場合は、〔問答 A〕と〔問答 B〕の二つのまとまりでできているが、【乙】は〔問答 A〕のみになっている。〔問答 A〕では、ワキが川を渡ろうとすると、昨日渡った場所が淵となっているので今日は川上の浅瀬を渡るようにとシテの女から教わる。この問答から「世の中は何か常なる飛鳥川きのふの淵はけふは瀬となる」という飛鳥川を詠んだ『古今集』の古歌が導き出されて〔上歌〕となる。古歌の謂われが述べられる場面である。【乙】はそのまま〔クリ〕の謡に続くのに対して、【甲(一)】と【甲(十八)】では〔問答 B〕〔下歌〕の場面が加わっている。【甲(一)】は、〔問答 B②〕でヲカシすなわち間狂言が登場する。

## 《四》(破三段) 〔クリ〕〔サシ〕〔クセ〕【舞】〔大ノリ地〕

本文としては、【甲(十八)】のみに〔次第〕が挿入されているが、〔クリ〕〔サシ〕〔クセ〕は、二語を除いて全て同文となっている。一つは「山田の時過ぎて」が金剛流のみ「山田のほととぎす」になっていること。おそらくこれは間違っ書き写されたものと推測される。もう一つは【甲(一)】と【乙】で「翠子/緑り児」である所が、【甲(十八)】では「垂乳男」となっているところだが、この点については後に検討したい。

【舞】の後の〔大ノリ地〕も、語彙が一部で異なっているが、内容的には同じ傾向と言えるだろう。ただし、〔大ノリ地〕の末尾の場面はそれぞれに違う形となり、次の場面に繋がっていく。

世阿弥のいう(破三段)の〔クリ〕〔サシ〕〔クセ〕は、いわゆる曲舞の場面

となる。『飛鳥川』は、ここで、田植えをする所作が入るところに特徴がある。

『飛鳥川』【乙】は〔クセ〕の後に【舞】の場面となるが、現在はここで【中ノ舞】が舞われる。例えば『桜川』のような物狂能の特徴としては、〔クセ〕や【舞】の後の「舞アト」の場面に〔大ノリ地〕の謡で山場が作られているのだが、この点については『飛鳥川』は【甲】【乙】ともに『桜川』の構成と一致する。ただし、『桜川』のように、「舞アト」の最後で明確にシテの田植女が我が子を想って泣くことで、悲しみを発揮する場面に作られているのは【乙】のみである。

#### 《五》（急）結末。再会の場面〔ロンギ〕〔キリ〕など

結末の場面については、《四》段目の最後の〔大ノリ地③〕から引き続いてどのように展開していくのかに注目したい。

【甲（一）】〔大ノリ地〕の最後で「はずかしさよ」と謡われてから、父である僧と娘（ツレ）は共に恥じていたがついに名乗りあう、という場面になる。田植女（シテ）に関わる内容としては、短い間に娘と馴れ親しんだことから、娘を引き止めたい気持ちはあるものの、娘を父と一緒に帰らせる、という人間模様が〔ロンギ〕と〔キリ〕に書き込まれている。

【甲（十八）】〔大ノリ地〕の最後に父の存在を謡い、そのまま娘（ツレ）が父に気付く場面が続く。田植女（シテ）の存在については触れられていない。

【乙】〔大ノリ地〕の最後に「緑児恋しやなつかしや」と別れ別れになった我が子を思い出して母（シテ）の悲しみを訴える場面となるが、それに続いて、〔ロンギ〕で二人が互いに気付く場面となり、再会を喜ぶ謡〔キリ〕で終わる。

『飛鳥川』の三系統の本文についての概観を述べておこう。

《一》ワキの登場の〔次第〕、一部違っているものの〔道行〕、《二》シテの登場の全て〔一セイ〕〔サシ〕〔下歌〕〔上歌〕、《三》〔問答A③〕の内容とその後の〔上歌〕、《四》〔クリ〕〔サシ〕と一語を除いた〔クセ〕、そして「舞アト」の〔大ノリ地〕も一致するところが多い。能の主要な謡はほぼ共通していることになる。

一方で違っているのは人物に関わるセリフで、《一》のワキ〔詞：名ノリ〕と、《三》の〔問答〕〔掛ケ合〕の場面、そして、《五》結末の再会の場面は全て違っている。

登場人物や筋書きの違いに関わらない謡の部分は、【甲】【乙】ともにほぼ同じ本文を使用していながら、セリフの場面でそれぞれの違いが表現されていると

いうことになる。

### 3、『飛鳥川』【乙】について

『飛鳥川』の伝本の中で、まず【乙】から詳しくみていきたい。

『飛鳥川』の場合は、結末で親子が再会するという筋書きのため、いわゆる世阿弥の物狂能としての特徴を持っている。世阿弥の女物狂能について、筆者がこれまでにその構成の特徴について検討したところ、世阿弥が模範とする序破急五段構成と、物狂い能の構成の相違点として、次の三つの特徴X・Y・Zを指摘することができた〔三苦、2018〕〔三苦、2019〕。

X：発端。《一》段目の前に、物狂いになったいきさつを見せる場面を加える。

Y：シテ登場の場面で【一声】の囃子で登場したシテが、〔一セイ〕ではなく〔サシ〕を謡って【カケリ】を舞い、再び〔サシ〕を謡う。

Z：山場。《三》段目の〔問答〕の後の〔上歌：初同〕か、《四》段目の〔クセ〕あるいは【舞】の後の「舞アト」と呼ばれる場面で〔大ノリ地〕の謡で、一曲の中で最も盛りあがる場面が作られる。

【乙】についての世阿弥の物狂能の三つの特徴は次のように認められる。

X：発端の場面はないから、物狂いになった経緯は冒頭では語られない。

Y：シテ登場の場面については、田植をするためにツレの田植女を伴って登場する形になっているため、一人で〔サシ謡〕を謡い、物狂いの心境を訴える場面はない。『飛鳥川』の場合は、シテが我が子を探して旅に出るのではなく、子供の方が探しに来るという筋書きであることが一つの理由になる。

Z：山場については、舞のアト（後）に〔大ノリ地〕があり、その最後に「緑り児恋しやなつかしや」と母の悲しみが頂点に達する場面が作られている。これは、世阿弥の女物狂能『桜川』『班女』『百万』などと同じ構成になっている。

『飛鳥川』には発端のXの場面はない。ただし、親子が離ればなれになっているという状況は、〔クセ③〕で「われも恋しき緑り児の」と謡われることから観客の知るところとなる。登場の場面Yが、シテの心情を語る場面となっていない

ので、我が子の話題は〔クセ③〕まで一切語られないことになっている。形の上では親子の再会が筋書きになっているものの、全体としては、物狂いであることは強く主張されていないという印象を受ける。むしろ、シテが一人ではなくツレの田植女を伴って登場するところは、脇能的な展開になっている。

能『飛鳥川』については、「田の神に仕える巫女」としての田植女の「物狂い」や、米作りにおける天からの恩恵、神徳に対する感謝を謡い上げることで豊作を予祝するという脇能的な意味合いが大きく含まれていること、また、田植歌が庶民の歌謡でありながら、田植歌そのものを引用せずに数多くの和歌で本文が綴られているという点などがすでに金井章氏らによって検討されている〔金井、1977〕〔サオワラック、2003〕。

『飛鳥川』【乙】については、世阿弥の物狂能の定型通りではなく、XとYの特徴は無いが、Zの山場については世阿弥の物狂能と同じ形になっている。『飛鳥川』は、田植歌すなわち豊作の予祝という要素に、親子の再会という筋書きを絡ませることで、世阿弥が、物狂能の要素を取り入れて新しい趣向の作品を考え出したという見方ができるのではないだろうか。少なくとも、名歌・古歌を作品の中で取り上げられるのが世阿弥の常の手法であることは周知のことである。

『飛鳥川』【乙】については、Z：山場の作り方について、世阿弥の物狂能の作品構成をふまえているということから、作者が世阿弥である可能性を考えたい。

#### 4、『飛鳥川』【甲】について

次に『飛鳥川』の【甲】の二つについてみていこう。

【甲】は、【乙】と謡の大部分が同文でありながら、ワキの〔名ノリ〕で、娘を人商人にかどわかされて失ったということが語られる。そこで父が僧の姿になって娘を探すという状況になるのだが、まず、その娘に注目しよう。

【甲(一)】の写本「福王系番外本 能研蔵（観世流五百番集）」には、〔問答B①〕「面白の～」の前に「ツレ 子 詞」という記入があることから、ツレとして登場する田植女たちの一人が「父が探している娘」であり、子方として登場した可能性も考えられる。また、《五》段目の〔ロンギ〕の本文には、娘であるツレの田植女とシテの田植女にそれぞれセリフがあり、シテの田植女はこの娘との別れを惜しむ立場にあることが知られる。したがって、シテの人物像としては、娘の面倒をみていた女性、という設定になっていることが推測される。

【乙】の場合は、通常の世阿弥の能と同じく、〔大ノリ地〕の最後で我が子を感じる心で胸がいっぱいになる場面となっていた。これは、舞っているシテの女が母であるからこそ、その演技が成り立つのである。しかし、【甲】のシテは子供の母ではない。したがって〔大ノリ地③〕で我が子 pensando 感情の高まる演技をするのは筋違いとなる。そこで【甲】の場合は、〔大ノリ地③〕が、【乙】とは別の形になっていて、その本文には、父と生き別れた娘の再会が謡われて場面が進行していくことになる。

しかし奇妙なのは、【甲(一)】の〔クセ③〕に「われも恋しき翠子の」とあることだ。この「翠子」を恋しがるという内容は、【乙】の母であるシテにはふさわしいが、【甲(一)】のシテにとっては我が子ではないから不自然な内容となる。このような矛盾が生じるのは、おそらく【乙】の本文の内容を確認しないままに流用されたからではないだろうか。

さらに興味深いことに、この「翠子」が【甲(十八)】の場合は「垂乳男」すなわち父となり、父を恋しがる娘の存在を想像させる形になっている。

一つの推測として、まず【乙】の台本を基にして改作を試みた者が、〔クセ〕の本文をそのまま流用して【甲(一)】に改作した。しかしその後「翠子」のままでは役柄や筋書きに合わないことに気付いた者が〔クセ〕の「翠子」を「垂乳男」に修正し、その他の点でも修正を加えた。このような事情が改作の背景に想像できないだろうか。

それにしても、【甲】の台本の場合は、シテが演じる田植女が、母親ではないのに〔クセ〕を舞うということになる。これに違和感を抱かない役者がいるだろうか。そもそも、謡の部分はそのまま人物設定だけを変えるというのは「ユニークな着想」という見方もできなくはないが、結果的には「他の本文を流用した安易な改作」であり、少なくとも、優れた創作を志す作者がすることではないという印象を受ける。【甲】の本文をもつ『飛鳥川』は、筋の展開と登場人物の関係が破綻していて、シテ役者としては演技しにくい内容であると言わざるを得ない。【甲】の台本が今日上演されていないのは、そうした理由に拠るのではないだろうか。

以上のことから、父と娘が再会するという内容の【甲(一)】【甲(十八)】については、【乙】の本文を流用して改作が試みられた台本と判断したい。【甲(一)】と【甲(十八)】の先後関係については、【甲(一)】の演技にくいところを後に修正したものが【甲(十八)】である、という見方ができるのではないか。少なくとも、

田中氏が推測されたように、【甲】が古作でありそれを基にして【乙】へと改作された、ということはある得ないと思う。

これに対して、【乙】の本文を持つ現行金剛流・喜多流の『飛鳥川』は、世阿弥が自身の物狂能の作品構成の手法を用いて作った作品であると考えたい。

## 引用・参考文献

- 田中允 編（1971）『未刊謡曲集』（十八）古典文庫 第 292 冊
- 丸岡桂 著・西野春雄 補訂（1984）『古今謡曲解題』古今謡曲解題刊行会
- 西野春雄（1986/03）「同名異曲考（一）」『法政大学文学部紀要』第 31 号
- 田中允 編（1963）『未刊謡曲集』（一）古典文庫 第 194 冊
- サオワラック・スリヤウォンパイサーン（2003/3）「謡曲『飛鳥川』の作品研究」  
『国際日本文学研究集会会議録』26、164-194
- 加藤周一・表章 校註（1974/4）『世阿弥・禅竹』日本思想大系 24 岩波書店
- 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
- 三苫佳子（2019/3）「世阿弥の女物狂能の場面構成」『愛知産業大学短期大学紀要』  
31 号
- 金井清光（1977）「飛鳥川」『能と狂言』明治書院

| ※ 共通する本文をゴシック体で表記している。                                                                                                                              | 能『飛鳥川』本文対照表                                                                                                                                                                               | * ふりがなはカタカナ表記<br>* ( ) 内はおくりがな                                                                                                                                                          |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 【甲(一)】<br>樋口本「未刊謡曲集(一)」<br>古作：上掛り<br>娘と父の再会                                                                                                         | 【甲(十八)】<br>吉川本「未刊謡曲集(十八)」<br>古作：下掛り<br>娘と父の再会                                                                                                                                             | 【乙】<br>現行金剛流謡本<br>参考：現行喜多流謡本<br>母と子の再会                                                                                                                                                  |
| 《一》                                                                                                                                                 | 《一》                                                                                                                                                                                       | 《一》                                                                                                                                                                                     |
| 【次第】                                                                                                                                                | 【次第】                                                                                                                                                                                      | 【次第】                                                                                                                                                                                    |
| 〔次第〕<br>ワキ <sup>ゝ</sup> きのふ入にし三芳野の<br>きのふ入にし三芳野の<br>きさの山路に帰らん                                                                                       | 〔次第〕<br>ワキ <sup>ゝ</sup> 昨日入にし三吉野の<br>昨日入にし三吉野の<br>きたの山路に帰らん                                                                                                                               | 〔次第〕<br>ワキ(都の男) <sup>ゝ</sup> 昨日入りにし<br>三吉野の<br>昨日入りにし三吉野の<br>北の山路や帰らん                                                                                                                   |
| 〔詞〕<br>ワキ「是は行脚の僧にて候<br>我 本国は<br><u>九州薩摩がた</u> の者にて候が<br>只一人ン娘を持て候を<br>人商人にかどはされ<br>何く共なく失ひて候程に<br>加様の姿と成諸国を廻り候<br>きのふは芳野にまいり<br>けふは又都の方へ<br>上らばやと存候 | 〔詞〕<br>ワキ「是は行脚の僧にて候<br>吾本国は <u>九州薩摩[の]国</u> に<br>住候ひしが<br><u>只一人持て候娘を</u><br><u>人商人にとられ</u><br>行衛へなく別れて候程に<br>かやうの姿と成 和州吉野に<br>詣(で)候 漸ヤウヤウ急ギ候間<br>頓て都へ登らばやと思ひ候                            | 〔詞：名ノリ〕<br>ワキ「これは <u>上京邊り</u> に住居<br>する者にて候<br>これに亘ワタリ候 <u>幼き人は</u><br><u>母御を行方なく失ひ給ひ</u><br>御嘆き候程に<br>我ら御供申し御祈りのため<br>昨日三吉野へ参籠申し<br>唯今都へ帰り候                                            |
| 〔上歌：道行〕<br><sup>ゝ</sup> 一夜ねて 又立帰る旅衣<br>又立帰る旅衣<br>昨日過にし道芝の<br>露も草葉も五月雨の<br>山水<br>そひて<br>淵も瀬も<br><br>実 名にしおふ 早苗取<br>飛鳥川にも着にけり<br>飛鳥川にも着にけり            | 〔上歌：道行〕<br><sup>ゝ</sup> 一夜寝て 又立帰る旅衣<br>又立帰る旅衣<br>きのふ過にし道芝の<br>露も草葉も五月雨の<br>山水<br>そひて *つゆすゑ の<br>〔*ゆくすゑ/田安本〕<br><u>岸田の早苗 緑にて</u><br><u>浪も淵瀬の</u><br><u>名にしおふ</u><br>飛鳥川にも着にけり<br>飛鳥川にも着にけり | 〔上歌：道行〕<br>ワキ <sup>ゝ</sup> 一夜寝てまた立ち歸る<br>旅衣 また立ち歸る旅衣<br>きのふ過ぎにし道芝の<br>露も草葉も五月雨の<br>山水<br>添へて 行末の<br><br><u>岸田の早苗 緑にて</u><br><u>波も淵瀬フチセの</u><br><u>名にしおふ</u><br>飛鳥川にも着きにけり<br>飛鳥川にも着きにけり |
| 〔詞〕<br>ワキ「急候程に<br>是は早 飛鳥川に着て候<br>向ひをみれば<br>人の多く笛鼓をならし<br>田哥を謡ひ面白く候<br>立寄見ばやと存候                                                                      | 〔詞〕<br>「是は飛鳥川にて候<br>向(ひ)をみれば<br>人多く立続きて笛鼓をならし<br>声を揚 田哥を謡候ぞや<br>立寄て あの有様を<br>此喝食にみせばやと思ひ候                                                                                                 | 〔詞：着きゼリフ〕<br>「急ぎ候程に<br>これははや<br>飛鳥川に着きて候<br>向ふを見れば<br>笛鼓を鳴らし<br>田哥を唄ひ候ぞや<br>暫く御眺め候へ                                                                                                     |

| 《二》【甲(一)】                                                                                                                                                                                | 《二》【甲(二)】                                                                                                                                                                                                 | 《二》【乙】                                                                                                                                                                                                               |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 【一声】                                                                                                                                                                                     | 【一声】                                                                                                                                                                                                      | 【一声】                                                                                                                                                                                                                 |
| <p>〔一セイ〕<br/> 女・二人へ飛鳥川<br/> 岸田の早苗取々に<br/> 袖も緑の 気色哉<br/> 女へ山郭公<br/> 声そへて<br/> 二人へ謡ふ田哥も<br/> 猶しげし</p>                                                                                      | <p>〔一セイ〕<br/> 立衆へ飛鳥川<br/> 岸田の早苗 取々の<br/> 袖も緑の 気色哉<br/> ツレ(二ノ句) へ山郭公<br/> 声添て<br/> 立衆へ謡ふ田歌も<br/> 猶しげし</p>                                                                                                  | <p>〔一セイ〕<br/> シテ・ツレへ飛鳥川<br/> 岸田の早苗とりどりの<br/> 袖も緑の 景色かな<br/> ツレへ山時鳥<br/> 聲添へて<br/> シテ・ツレへうたふ田哥も<br/> 猶しげし</p>                                                                                                         |
| <p>〔サシ〕<br/> シテへ種まきし<br/> 其神の代は久方の<br/> 天のむらはせ跡つぎて<br/> 二人へ今人の代の<br/> 末迄も<br/> 恵みの国は治まりて<br/> 我等ごときの民迄も<br/> 豊かに住る<br/> 有難さよ</p>                                                         | <p>〔サシ〕<br/> へ種蒔し<br/> 其神の代ぞ久堅の<br/> あまの村わせ跡つぎて<br/> 今人の世の<br/> 末までも<br/> 恵みの国は治りて<br/> 我等ごときの民までも<br/> ちぎのかまへ<br/> 豊也<br/> 然れば神と君が代の<br/> 広き御影の 有難さよ</p>                                                 | <p>〔サシ〕<br/> シテへ種蒔きし<br/> 其の神の代ぞ久堅の<br/> 天のむら早稲ワセ種継ぎて<br/> シテ・ツレへ今人の代の<br/> 末までも<br/> 恵みの國は治まりて<br/> 我ら如きの民迄も<br/> 地儀？(千木?)の構へは<br/> 豊かなり<br/> 然れば 神と君が代の<br/> 廣き御影の有難さよ</p>                                         |
| <p>〔下哥〕<br/> へ天の川<br/> 苗代水にせき下せ<br/> 〔上哥〕<br/> へ天降ます<br/> 神ならば<br/> 天降ます神ならば<br/> なべてしるらん世のためし<br/> 雨も豊かに小田の原<br/><br/> 都は爰に遠けれど<br/> あまざかる<br/> 鄙の国迄も<br/> もれぬ誓ひは有難や<br/> もれぬ誓ひは有難や</p> | <p>〔下歌〕<br/> へ天の川<br/> 苗代水にせきくだせ<br/> 〔上歌〕<br/> へ天降クダリます<br/> 神ならば<br/> 天降ます神ならば<br/> 神ぞしるらん世の例タメシ<br/> 雨も豊に木の音も<br/> 長閑き春の飛鳥風<br/> 都は爰に遠けれど<br/> あまさ[ざ?]かる<br/> 鄙の国までも<br/> もれぬ誓ひは有難や<br/> もれぬ誓ひは有難や</p> | <p>〔下ゲ歌〕<br/> シテ・ツレへ天の川<br/> 苗代水にせき下せ<br/> 〔上ゲ歌〕<br/> シテへ天降クダリます<br/> 事ならば<br/> 天降ります事ならば<br/> 神ぞ知るらん世の例タメシ<br/> 雨も豊かに木の音も<br/> 長閑ノドけき飛鳥風。。<br/> 都は爰に遠けれど<br/> 天離アマサかる<br/> 鄙の國まで<br/> 洩れぬ誓ひは 有難や<br/> 洩れぬ光は 有難や</p> |

|                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | 〔詞〕<br>シテ「暫く休らひ<br>田を植ゑうずるにて候<br>ツレ（田植女 一のツレ）<br>「心得申して候                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| 《三》【甲（一）】                                                                                                                                                                                                                                         | 《三》【甲（十八）】                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | 《三》【乙】                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| 〔サシ〕<br>ワキ <sup>ゝ</sup> 面白や<br>頃は五月の初めつかた<br>四方の梢も深緑<br>小田の早苗を取<br><u>早乙女の</u><br>もすそをひたし<br>袖を濡して<br>笠を傾ふけ声を揃へて<br>謡ふ小帯の 面白さよ                                                                                                                    | 〔サシ〕<br>わき <sup>ゝ</sup> 面白や<br>比は五月の初つかた<br>四方ヨモの梢も深緑<br><u>気色をそへて</u><br><u>小田のさなへ 取持〔つ〕</u><br><u>さう〔を〕とめ の</u><br>もすそをひたし<br><u>袖をぬらして色々成有様</u><br><u>実も折々の目前也</u>                                                                                                                                                                                                                      | 〔サシ〕<br>ワキ <sup>ゝ</sup> 面白や<br>頃は五月の始めつ方<br>四方の梢も深緑<br><u>気色を添へて</u><br><u>小田の早苗 取り持つ</u><br><u>人の</u><br>裳裾を浸し<br><u>袖を濡らせる有様は</u><br><u>げに折々の目前なり</u>                                                                                                                                                                   |
| 〔問答 A①〕<br>詞「ふしぎやな此川の<br>きのふ渡しし瀬の替り候<br>何くをわたりべき<br><br>シテ「なふなふ旅人<br><u>爰は渡瀬にてはなく候</u><br><u>今少し上へ御まはり候へ</u><br>ワキ「扱は爰は<br>渡瀬にて候はぬか<br>きのふは爰を渡りて候よ<br><br>シテ「いやいや<br><u>御まはりあれと申せばとて</u><br><u>幾程も候はねぞ</u><br><u>あれにみをじるしの</u><br><u>候所を御渡り候へ</u> | 〔問答 A①〕<br>「是成村か〔々?〕の水出（で）て<br>もとのもさだかならず<br><sup>ゝ</sup> され共 昨日渡りしまゝに<br>河瀬を尋渡らんとすれば<br><br>シテ「なふなふ旅人<br><u>爰は渡滞にては候はぬぞ</u><br><u>今少し上へ御まはり候へ</u><br>ワキ「何爰は渡せにてはなし<br>河上へまはれと候や<br><br>して「さん候<br><u>御まはりあれと申せばとて</u><br><u>いく程も候はぬぞ</u><br><u>あれにみを験シルシの候</u><br><u>所を御渡り候へ</u><br><br>わき「悦ふ〔う〕で御教候<br>不思議や昨日<br>三吉野へ参て候ひし時は<br>爰が瀬にて候ひつる程に<br>渡瀬と心得て候へば<br>扱は渡瀬の今日は替りて候ひ<br>けるぞや上へまはり候はん | 〔問答 A①〕<br>ワキ「これなる川の水出でて<br>本の渡瀬もさだかならねど<br>昨日渡ししその儘に<br>川瀬を尋ね渡り行けば<br><br>シテ「なう旅人<br><u>ここは渡瀬に候はず</u><br><u>今少し上へ廻り給へ</u><br>ワキ「なに上カミへ廻れと<br>候や<br><br>シテ「中々の事<br><u>御まはりあれと申せばとて</u><br><u>幾程もなく候</u><br><u>あれに見へたる滞じるしを</u><br><u>知るべに渡り給うふべし</u><br><br>ワキ「不思議や 昨日<br>三吉野へ参りし時は<br>此わたり<br>扱サテは渡瀬のけふかはり<br>上へ廻マワリ候やらん |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                             |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>〔問答A②〕<br/> ワキ「嬉敷も御教へ候物かな<br/> 昨日とけふと川の瀬の<br/> 替り候事 不審に候よ<br/> シテ「此川瀬のきのふにけふ<br/> の<br/> 替わるを御不審候か<br/> ワキ「中々の事<br/> シテ「扱は此川の名を知し<br/> 召れ候はぬか<br/> ワキ「されば此川は飛鳥川と<br/> 承りて候よ<br/> シテ「いで此飛鳥川は<br/> <u>昨日の瀬はけふに替り</u><br/> 候ぞとよ<br/> 今夜の雨に水増りて<br/> 殊更けふは流れ洲の<br/> 石と水との川の渡り<br/> 其上教へ申さず共<br/> 名に流れたる飛鳥川の<br/> 淵瀬は(いかで)<br/> 争定まるべき</p> | <p>〔問答A②〕<br/> して「なふ御僧 此河の瀬の<br/> 昨日に替りたるとて<br/> 不審をなし給ふは<br/> 偕はこの川の名を<br/> 知(ろ)しめされ候はぬか<br/> <br/> わき「いで此河は飛鳥川にて<br/> 候はぬか<br/> して「されば飛鳥川と<br/> 知しめさば<br/> <u>昨日の淵はけふの瀬にかはる</u><br/> べきぞと<br/> 兼てよりなどや心得給はぬぞ<br/> 今夜は雨に水増りて<br/> 殊更けふは流(れ)洲の<br/> 名はよどみて<br/> みつ(三つ? 水?)の<br/> 川との渡り定めじ<br/> つれゝ其上教申さず共<br/> 名に流れたる飛鳥河の</p> | <p>〔問答A②〕<br/> シテ「此川の瀬の昨日今日<br/> 変はりたるとの御不審は<br/> 名をまだ知ろしめさざらん<br/> <br/> ワキ「いや此川は飛鳥川にて<br/> 候はぬか<br/> ツレ「飛鳥川ぞと知しめして<br/> <u>昨日の淵は今日の瀬に</u><br/> <u>かはる</u><br/> とかねて知ろしめさぬは<br/> 御心なき仰せかな<br/> シテ「夜の間の雨に水増り<br/> 殊更けふは流れ洲ズの<br/> 淀みつゝ<br/> 渡瀬はさだめなきものを</p> |
| <p>〔問答A③〕<br/> ワキゝ実々是は飛鳥川<br/> 世に隠れなき名河なり<br/> 扱 此川の淵と瀬との<br/> 定まらぬいはれの有やらん<br/> 〔詞〕<br/> シテ「いや夫は只<br/> 此川の<br/> 水上ちかき山水の<br/> 末の流の石は多くて<br/> 淵瀬の常に替るなり</p>                                                                                                                                                                              | <p>〔問答A③〕<br/> わき「実々是は飛鳥川の<br/> 世に隠れなき名河也<br/> 扱々此飛鳥河の<br/> わきて淵瀬の定まらぬ事<br/> いか成謂の有やらん<br/> して「辞イヤそれは只<br/> この河の<br/> 水も間近き山水の<br/> 末の流の石多くて<br/> 淵瀬の常にかはる事を<br/> 云ならはせる心也</p>                                                                                                                                                | <p>〔問答A③〕<br/> ワキ「実ゲニ 隠れなき此川の<br/> <br/> わきて淵瀬の定まらぬ<br/> 謂は いかなる事やらん<br/> シテ「いやそれは唯<br/> 山川の<br/> <br/> 末の流れの石多く<br/> 淵瀬の常に変わる事<br/> ゝいひ習はせる心なり</p>                                                                                                         |
| <p>〔掛ヶ合〕<br/> ワキゝふしぎや<br/> かゝる 名所にも<br/> 名に似ぬ習ひ多けれ共<br/> 正しく昨日渡りし 瀬 の<br/> シテゝけふは引替<br/> あらぬ瀬に<br/> ワキゝ替る習ひぞ<br/> うき世の中の<br/> シテゝ常なき事にも<br/> たとふるなり</p>                                                                                                                                                                                  | <p>〔掛ヶ合〕<br/> わき(カカル)ゝ実々かゝる<br/> 名所ナドコロにも<br/> 名に似ぬならひ有事成に<br/> 正しく昨日渡りし 淵 の<br/> してゝけふは引かへ<br/> わきゝあらぬ瀬に<br/> してゝかはるならひぞ<br/> 憂(き)世(の)中の<br/> わきゝ常なき事にも<br/> たとふる也</p>                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                             |

|                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                          |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>〔上歌〕<br/> <sup>ゝ</sup>世の中は<br/> 何か常なる飛鳥川<br/> 世の中は<br/> 何か常なる飛鳥川<br/> 昨日の淵はけふの瀬に<br/> なるや夜の間の五月雨に<br/> みかさ まさりて潤りたる<br/> 水の心もしらずして<br/> 左右なふ渡り給ふな<br/> お僧の持せ給ひたる<br/> 柱杖も水の深さをはかる<br/> しるしと聞物を<br/> 心して渡り給へや<br/> 心して渡り給へや</p> | <p>して<sup>ゝ</sup>されば哥にも<br/> 世(の)中は<br/> 何か常なる飛鳥川<br/> 〔上歌〕<br/> 同<sup>ゝ</sup>昨日の淵はけふの瀬に<br/> 昨日の淵はけふの瀬に<br/> 成や夜の間の五月雨に<br/> 水かさ増りて濁りたる<br/> 水の心も知(ら)ずして<br/> 左右なふ渡り給ふな<br/> お僧の持せ給ひたる<br/> しゅ杖とやらんも<br/> 水のふかさ計<br/> しるしの杖と聞物を<br/> 心して渡り給へや</p>                                                                                 | <p>ツレ<sup>ゝ</sup>されば歌にも<br/> シテ<sup>ゝ</sup>世の中は<br/> 〔上歌〕<br/> 地 <sup>ゝ</sup>何か常なる飛鳥川<br/> <sup>ゝ</sup>何か常なる飛鳥川<br/> 昨日の淵は 今日の瀬に<br/> なるや夜の間の 五月雨に<br/> 水屑ミカサ増さりて濁りたる<br/> 水の心も知らずして<br/> 左右なう渡り給ふなよ<br/> 左右なう渡り給ふなよ</p> |
| <p>〔問答 B①〕<br/> シカシカ<br/> ツレ〔子〕<sup>ゝ</sup>面白の折柄やな<br/> 見し面影も夏木立の<br/> 花は昔に成果て<br/> 緑りのみなる五月雨の<br/> 水田の早苗色々に<br/> 田子の田哥の上迄も<br/> 世の一節の心なるべし</p>                                                                                   | <p>〔問答 B①〕<br/> わき「なふなふ さうとめ達<br/> 先々休んで<br/> 酒をも参り候べし<br/> して「芝居に並居て<br/> あの御今参りの筑紫人にも<br/> 珠更御珍しく候へば<br/> 皆々芝居に居流れて<br/> くこん〔九献〕のうでめでたふ<br/> 御田植の祝事にも捧げ給へ<br/> わき<sup>ゝ</sup>やう数知〔ら〕ずの悦び<br/> して<sup>ゝ</sup>面白の折からやな<br/> 見し俤〔おもかげ〕も<br/> 夏木立の花は<br/> 昔に成果し〔て〕<br/> 緑のみなる五月<br/> つきうつり水田の色々に<br/> 田子の田哥のうへまでも<br/> よの一節の心成べし</p> |                                                                                                                                                                                                                          |
| <p>〔問答 B②〕<br/> (〔よりまで同系統の能勢本で<br/> 捕う〕<br/> ヲカシ「わ上臈は<br/> 筑紫人のよし<br/> 聞まいらせさふらふぞや<br/> 遙々爰に來り給ふも<br/> 何の代よりの縁成ぞや<br/> 誠に伊勢や日向の事までも<br/> しられてさふらふぞや〕<br/> シテ「只今の言葉の末にて<br/> 思ひ出して候<br/> 彼伊勢が哥に</p>                                | <p>〔問答 B②〕<br/> して「いかにつくし人<br/> 諸共に田を植給へ<br/> つれ「承り候<br/> して「わ上臈はつくしの人の<br/> はるばる爰に來り給ふも<br/> そもいつの世の縁成ぞや<br/> 誠に伊勢や日向の物語<br/> とやらんのふる事までも<br/> しられて侍ふや<br/> 伊勢と云事につけて<br/> 古き詞の思ひ出られて候<br/> 彼伊勢が哥に</p>                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                          |

|                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                              |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 〔下哥〕<br>ゝ飛鳥川<br>淵にもあらぬ我宿も<br>瀬に替り行物にぞありける                                                                                                        | 〔下歌〕<br>ゝ飛鳥川<br>淵にもあらぬ我宿も<br>せにかはり行物にぞ有ける                                                                                                             |                                                                                                                                                              |
| 《四》【甲(一)】                                                                                                                                        | 《四》【甲(十八)】                                                                                                                                            | 《四》【乙】                                                                                                                                                       |
|                                                                                                                                                  | 〔次第〕<br>同ゝ移るよの飛鳥川<br>移るよの飛鳥川<br>けふよりや憂身ならまし                                                                                                           |                                                                                                                                                              |
| 〔クリ〕<br>地ゝ夫春過夏たけて<br>秋も又暮ぬべし<br><br>かりなりけりや 浮世の中                                                                                                 | 〔クリ〕<br>ゝ夫春過夏闌(け)て<br>秋も又暮ぬべし<br>冬にならんもいく程ぞ<br>かり成べしや憂世のさが                                                                                            | 〔クリ〕<br>地ゝそれ春過ぎ夏闌けて<br>秋も又暮れぬべし<br>冬にならんも 幾程ぞ                                                                                                                |
| 〔サシ〕<br>シテゝ五月雨に<br>物思ひおれば時鳥<br>夜深く鳴ていづち行らんと<br><br>同ゝ読し心も今更に<br>身に白糸のよとなく<br>昼共分であだし世の<br>いつ迄とてか ながらへん<br>シテゝ思へば哀れ<br>小蝶の夢に<br>同ゝ遊ぶぞけふの<br>うつゝなる | 〔サシ〕<br>してゝ五月雨に<br>物思ひをれば時鳥<br>同ゝ夜深く鳴て<br>いづち行らんと<br>読し心も今更に<br>身に白糸のよとなく<br>昼共わかであだし世の<br>いつまでとてかながらへん<br>してゝ思へば哀(れ)<br>胡蝶の夢に<br>同ゝ遊ぶぞけふの<br>現成ウツツナル | 〔サシ〕<br>シテゝ五月雨に<br>もの思ひ居れば 郭公<br>夜深く鳴きて<br>何地イツチゆくらんと<br>地ゝ詠みし心も今更に<br>身にしら絲のよとなく<br>晝ともわかで あだし世の<br>いつ迄とてか ながらへん<br>シテゝ思へば 哀れ<br>胡蝶の夢に<br>地ゝ遊ぶぞけふの<br>うつゝなる |
| 〔クセ①〕<br>ゝ御田やもり<br>けふは五月に成にけり<br>いそげや早苗<br>生もこそすれ<br>実や五月雨の<br>晴ぬ日数もふりゆくに<br>あすとなひひそ 飛鳥川の<br>水田の深緑<br>立つれいざや植ふよ                                  | 〔クセ①〕<br>ゝみたやもり<br>けふは五月に成にけり<br>急げや早苗<br>生(ひ)も社コッすれ<br>実や五月雨の<br>晴ぬ日数もふり行に<br>あすとなひひそ飛鳥川の<br>水田の <u>浅緑</u><br>立つれいざや植ふ(う)よ                           | 〔クセ①〕<br>地ゝ御田屋守<br>今日は五月になりけり<br>いそげや早苗<br>老もこそすれ<br>実ゲニや五月雨の<br>はれぬ日数もふり行くに<br>明日となひひそ飛鳥川の<br>水田ミツタの <u>浅みどり</u><br>立ち連れいざや植ゑうよ                             |

|                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                           |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>〔クセ②〕<br/>抑 機ばくの<br/>田を作ればか時鳥<br/>四手の田長を<br/>朝な朝なよぶと<br/>詠ぜしもまことなり<br/>四手の 山田の<br/>時過て<br/>此土に來り声立て<br/>程時過る世の中の<br/>教へをしるゆへに<br/>時の鳥とは申なり</p>                                                   | <p>〔クセ②〕<br/>抑 幾イクバクの<br/>田を作ればか郭公<br/>四手の田長を<br/>朝な朝な呼と<br/>詠ぜしも寔マコト也<br/>しでの 山田の<br/>時過て<br/>此土に來り声立(て)て<br/>ほど時過る世中の<br/>教を知ゆへ(ゑ)に<br/>時の鳥とは申也</p>                                                      | <p>〔クセ②〕<br/>そもそも幾許イクバクの<br/>田を作ればか郭公<br/>四手の田長タヲサを<br/>朝な朝な呼ぶと<br/>詠ぜしも誠なり<br/>死出の山田の<br/><u>郭公「喜多＊時過ぎて」</u><br/>この土に來り声立てて<br/>ほどとき過る世の中の<br/>教えを知る故に<br/>時の鳥とは申すなり</p>                                                 |
| <p>〔クセ③〕<br/>シテゝ五月山<br/>梢を高め郭公<br/>同ゝ鳴音空なる恋やする<br/>我も 恋しき <u>翠子の</u><br/>行衛もしらで足曳の<br/>山路に迷ひ里に出て<br/>国々 浦々渡る日の<br/>積る三年の春過て<br/>夏も早五月雨の<br/>ふりわけ髪玉の玉葛<br/>かゝるわざはいつか身に<br/>馴衣 神ひちて<br/>いざいざ早苗取ふよ</p> | <p>〔クセ③〕<br/>して へさ月山<br/>梢を高め子規<br/>同ゝ鳴音空成恋やする<br/>我も恋しき<u>垂乳お「男」の</u><br/>行衛もしらで足引の<br/>山路に迷ひ里に出(で)て<br/>国々、浦々めぐる日の<br/>積る三年の春過て<br/>夏もはやさみだれの<br/>ふり分髪玉の玉髪<br/>かゝるわざはいつか身に<br/>馴衣袖ひちて<br/>いざいざ早苗とらふよ</p> | <p>〔クセ③〕<br/>シテゝ五月山サツキヤマ<br/>梢を高め郭公<br/>地ゝ泣く音そなる恋やする<br/>われも恋しき <u>緑り唄の</u><br/>行方も知らであし引の<br/>山路に迷ひ里にいでて<br/>国々浦々めぐる日の<br/>積る三年ミトセの春過ぎて<br/>夏もはや五月雨サミダレの<br/>ふりわけ髪玉の玉かづら<br/>かかる業ワザはいつか身に<br/>馴衣モ袖沾ちて<br/>いざいざ早苗取らうよ</p> |
| <p>〔上〕<br/>地ゝ面白や</p>                                                                                                                                                                                | <p>上(拍子不合)<br/>へ面白や</p>                                                                                                                                                                                    | <p>へ面白や</p>                                                                                                                                                                                                               |
|                                                                                                                                                                                                     | <p>マイアリ</p>                                                                                                                                                                                                | <p>【中ノ舞】</p>                                                                                                                                                                                                              |
| <p>〔上〕<br/>へ早苗取そへて盃の</p>                                                                                                                                                                            | <p>〔ワカ〕<br/>してへ早苗取そへて<u>盃の</u></p>                                                                                                                                                                         | <p>〔ワカ〕<br/>シテへ面白や<br/>鷹カリかね寒み暮れし田を</p>                                                                                                                                                                                   |
| <p>〔大ノリ地①〕<br/>同ゝ<u>流リウに引れて</u><br/><u>手先さへぎる</u><br/><u>手先さへぎる</u><br/>(手先さへぎる)<br/><br/>シテゝ五月の小田の<br/>波を散して</p>                                                                                   | <p>〔大ノリ地①〕<br/>同ゝ<u>流リウにひかれて</u><br/><u>手まづさへぎる</u><br/><u>手まづさへぎる</u><br/><br/><u>さつきのたまの</u><br/><u>浪を散「ら」すぞ</u><br/><u>してへ手玉もゆらの</u><br/><u>湊田の早苗</u><br/><u>同ゝさすや潮も</u><br/><u>まじるさなへは</u></p>         | <p>〔大ノリ地①②〕<br/>地ゝまた郭公早苗とる<br/>また郭公 早苗とる<br/><br/><u>五月の玉の</u><br/><u>波を散らすは</u><br/><u>シテへ手玉も由良の</u><br/><u>湊田ミナトダの早苗</u><br/><u>地ゝさすや潮も</u><br/><u>まじる早苗は</u></p>                                                       |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                          |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>〔大ノリ地②〕<br/> 地ゝ住吉の岸田<br/> 入江にまかせしは<br/> シテゝ難波田のふしみづ<br/> 地ゝ都の人も 植給へ<br/> シテゝ伏見や<br/> 鳥羽田の<br/> 同ゝ是は都に<br/> 近きたをやめの</p>                                                                                                                                                                            | <p>〔大ノリ地②〕<br/> してゝ住吉の岸田<br/> 同ゝ入り江にまかせしは<br/> してゝ難波田のふしみづ<br/> 同ゝ都人も植しは<br/> してゝ伏見田<br/> 鳥羽田の<br/> 同ゝ是は都に<br/> してゝ近きたをやめの</p>                                             | <p>〔大ノリ地②〕<br/> シテゝ住吉の岸田<br/> 地ゝ入江にまかせしは<br/> シテゝ難波田のふし水<br/> 地ゝ都邊ミヤコベに植ゑしは<br/> シテゝ伏見田フシミダ<br/> 鳥羽田トバタの<br/> 地ゝこれは都に<br/> 近き手弱女タヲヤメの</p>                                                                |
| <p>〔大ノリ地③〕<br/> 袖を返し<br/> もすそをひたして<br/> 早苗取手の<br/> はづかしさよ</p>                                                                                                                                                                                                                                        | <p>〔大ノリ地③〕<br/> 同ゝ袖吹返す 飛鳥風<br/> 袖吹返す 飛鳥風<br/> 都を遠み徒ヱタヅラの隙は惜<br/> 急げや早苗うよ(ゑ)ふよ<br/> さう[を]とめの<br/> もすそをひたして 折立(つ)<br/> 田子のみづからが尋ぬる人は<br/> 是成沙門の 様はかはれ共<br/> 是成沙門の 様はかはれ共</p> | <p>〔大ノリ地③〕<br/> 袖吹き返す 飛鳥風<br/> 心も亂るる青柳アオヤギの<br/> 緑り児恋しや<br/> なつかしや</p>                                                                                                                                   |
| 《五》【甲(一)】                                                                                                                                                                                                                                                                                            | 《五》【甲(十八)】                                                                                                                                                                 | 《五》【乙】                                                                                                                                                                                                   |
| <p>〔ロンギ〕<br/> 地ゝふしぎや見れば姫小松<br/> 立別れにし年ふれど<br/> 其面影のかはらぬは<br/> 若もみどり子なるらん<br/> ツレゝ此方にもそれとはさぞな<br/> しらま弓 いつしか替る御姿<br/> さすがにはちて名乗えず<br/> ワキゝ我も人目ははづかしの<br/> 森の下露消やらで<br/> 今廻りあふ嬉しさよ<br/> シテゝ扱は誠に親と子の<br/> 契りも深き飛鳥川<br/> けふの逢瀬は かはるまじ<br/> 同ゝ此上は とくとお上り<br/> あれや 去にても<br/> 比年月の 御なじみ<br/> いつの世にかは忘れん</p> | <p>〔?歌〕<br/> ゝ克々ヨクヨク見れば<br/> 我父の<br/> 夢か現か<br/> 幻の世にめぐり逢<br/> 親子の縁ぞ嬉しき</p>                                                                                                 | <p>〔ロンギ〕<br/> 地ゝ今迄は<br/> 行ゑも知らぬ賤シツの女の<br/> 行方も知らぬ賤の女の<br/> ふしぎや見れば母上か<br/> 友若ここに来りたり<br/> シテゝ我子ぞと<br/> きけば夢かと夕暮の<br/> それかあらぬか<br/> 夢ならば<br/> 覺めての後はいかならん<br/> 地ゝよくよく見れば<br/> みづからが 尋ぬる母や<br/> シテゝ友若に</p> |
| <p>〔キリ：下歌〕<br/> ゝ扱有べきに 荒磯の<br/> 扱有べきに 荒暖の<br/> 波うちつれて立帰る<br/> 跡に名残は惜め共<br/> 引とめがたき きぬぎぬに<br/> 立別れ見送りて<br/> とまるや恨みなるらん<br/> とまるや恨みなるらん</p>                                                                                                                                                            | <p>(キリ)<br/> ゝ実や嬉しくも 思はず<br/> あふの松原の<br/> 難面ツレナキ命ながらへて<br/> 今見る事も定めなき<br/> 淵瀬のかはる憂世ぞと<br/> 思へば是も飛鳥川<br/> 親子の逢瀬也けりや<br/> 親子の逢瀬也けりや</p>                                      | <p>〔(キリ)〕<br/> 地ゝあふの松原の<br/> あふの松原の<br/> 尽きぬ逢瀬や飛鳥川<br/> 深き契りの親と子に<br/> 二度フタタビ逢ふぞ嬉しき<br/> 二度逢ふぞ嬉しき</p>                                                                                                    |

## 憲法第 9 条と政府解釈

横瀬 富如

愛知産業大学短期大学 非常勤講師

(2020 年 2 月 11 日受理)

### Article 9 of the Japanese Constitution and Government Interpretation

Fuyuki YOKOSE

Aichi Sangyo University College

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

(Accepted on February 11, 2020)

#### 要旨

昭和 21 年から平成元年までの憲法第 9 条、特に自衛権をめぐって日本政府の解釈がどのように変遷してきたかを重要事項について時系列ごとに分析した。第 1 期（昭和 21 年～昭和 24 年）は、昭和 21 年の日本国憲法制定議会における吉田茂首相の自衛戦争放棄答弁にあるように、自衛戦争放棄の時期である。第 2 期（昭和 25 年～昭和 29 年）は、昭和 25 年に創設された警察予備隊は警察であるとする「警察論」、昭和 27 年に発足した保安隊・警備隊は、近代戦争を単独で遂行する能力を備えていないとする「近代戦争能力論」へと展開した。そして、自衛隊は、昭和 29 年 7 月 1 日の発足の当初は、「近代戦争能力論」により正当化された。その後、自衛のための必要最小限度の実力であるとする「自衛力論」へと転換が図られ、それに基づいて昭和 29 年 12 月 22 日の国会答弁において「自衛力論」の原型の定式化が行われた。これが、「自衛力論」の成立期といえる第 3 期（昭和 29 年～昭和 46 年）となる。なお、この時期に、集団的自衛権限定容認試みの答弁（昭和 35 年 3 月 31 日）もみられる。第 4 期（昭和 47 年～平成元年）は、昭和 53 年の日米防衛協力ガイドラインを経て、昭和 55 年頃に確立した「自衛力論」の確立期といえる。

キーワード 憲法第 9 条、自衛権、政府解釈

## 1. はじめに

本稿では、憲法第9条、特に自衛権をめぐって日本政府の解釈がどのように変遷してきたかを重要事項について時系列ごとに分析する。その時代区分の分析に関しては、いくつかの見解があるが<sup>1</sup>、本稿では、浦田一郎教授の区分分析が政府解釈の変遷を明確化するために有用であると思われるので、その時代区分に従って考察を試みる<sup>2</sup>。すなわち、昭和21年から平成27年の70年間を7期に区分する。第1期は、昭和21年～昭和24年、第2期は、昭和25年～昭和29年、第3期は、昭和29年～昭和46年、第4期は、昭和47年～平成元年、第5期は、平成2年～平成14年、第6期は、平成15年～平成24年、そして、第7期は、平成25年～平成27年である。

本稿では、第1期から第4期までの憲法第9条、特に自衛権をめぐって日本政府の解釈がどのように変遷してきたかを重要事項について時系列ごとに分析する。

## 2. 政府解釈の変遷

### I 第1期（昭和21年～昭和24年）

この第1期（昭和21年～昭和24年）では、昭和21年6月26日・自衛戦争放棄答弁、昭和22年5月3日・日本国憲法施行、昭和23年2月15日・法制局廃止等があった。

#### (1) 帝国憲法の改正

帝国憲法改正案（政府提出）日本国憲法は昭和21年6月に召集された帝国議会で審議された。このときの案文は、以下のようであった。

「第二章 戦争の抛棄

---

<sup>1</sup> 西修「解説と若干の私見」平成28年9月内閣法制局、西修（2017）『憲法関係答弁例集（第9条・憲法解釈関係）・解説』内外出版、1～36頁、水谷秀樹「第4章自衛権に関する政府見解の変遷」西原正（監修）、朝雲新聞社出版業務部（編集）（2015）『わかる平和安全法制—日本と世界の平和のために果たす自衛隊の役割』朝雲新聞社、94～124頁など参照。

<sup>2</sup> 浦田一郎「内閣法制局『憲法関係答弁集（第9条・憲法解釈関係）』の解説」浦田一郎（編集）（2017）『政府の憲法9条解釈—内閣法制局資料と解説第2版』信山社、18～19頁参照。

第九條 國の主權の發動たる戦争と、武力による威嚇又は武力の行使は、他國との間の紛争の解決の手段としては、永久にこれを抛棄する。

陸海空軍その他の戦力は、これを保持してはならない。國の交戦權は、これを認めない。」<sup>3</sup>

昭和 21 年 6 月 26 日、第 90 回帝国議會衆議院本會議にて吉田首相は憲法第 9 条について以下のように答弁している。

「戦争抛棄に關する本案の規定は、直接には自衛權を否定はして居りませぬが、第九條第二項に於て一切の軍備と國の交戦權を認めない結果、自衛權の發動としての戦争も、又交戦權も抛棄したものであります」(吉田茂總理大臣、第 90 回帝国議會衆議院本會議、昭和 21 年 6 月 26 日)<sup>4</sup>

さらに、昭和 21 年 6 月 28 日には有名な「吉田・野坂論争」において、共産党の野坂参三議員による以下のような主張がなされた。

「偕て最後の第六番目の問題、是は戦争抛棄の問題です、此所には戦争一般の抛棄と云ふことが書かれてありますが、戦争には我々の考へでは二つの種類の戦争がある、二つの性質の戦争がある、一つは正しくない不正の戦争である、是は日本の帝國主義者が滿洲事變以後起したあの戦争、他國征服、侵略の戦争である、是は正しくない、同時に侵略された國が自國を護る爲めの戦争は、我々は正しい戦争と言つて差支へないと思ふ、此の意味に於て過去の戦争に於て中國或は英米其の他の聯合國、是は防衛的な戦争である、是は正しい戦争と云つて差支へないと思ふ、一體此の憲法草案に戦争一般抛棄と云ふ形でなしに、我々は之を侵略戦争の抛棄、斯うするのがもつと的確ではないか」(野坂参三議員、第 90 回帝国議會衆議院本會議、昭和 21 年 6 月 28 日)<sup>5</sup>

この主張に対し、吉田首相の答弁は以下のようである。

「又戦争抛棄に關する憲法草案の條項に於きまして、國家正當防衛權に依る戦争は正當なりとせらるるやうであるが、私は斯くの如きことを認むることが有害であると思ふのであります(拍手) 近年の戦争は多くは國家防衛權の名に於て行はれたることは顯著なる事實であります、故に正當防衛權を認むることが

---

<sup>3</sup> 国立国会図書館

[<https://www.ndl.go.jp/constitution/shiryo/04/117/117tx.html>] (最終検索日：令和元年 12 月 30 日)

<sup>4</sup> 帝国議會會議録検索システム [<https://teikokugikai-i.ndl.go.jp>] (最終検索日：令和元年 12 月 30 日)

<sup>5</sup> 帝国議會會議録検索システム [<https://teikokugikai-i.ndl.go.jp>] (最終検索日：令和元年 12 月 30 日)

偶偶戦争を誘発する所以であると思ふのであります、又交戦権抛棄に關する草案の條項の期する所は、國際平和團體の樹立にあるのであります、國際平和團體の樹立に依つて、凡ゆる侵略を目的とする戦争を防止しようとするのであります、併しながら正當防衛に依る戦争が若しありとするならば、其の前提に於て侵略を目的とする戦争を目的とした國があることを前提としなければならぬのであります、故に正當防衛、國家の防衛權に依る戦争を認むると云ふことは、偶々戦争を誘発する有害な考へであるのみならず、若し平和團體が、國際團體が樹立された場合に於きましては、正當防衛權を認むると云ふことそれ自身が有害であると思ふのであります、御意見の如きは有害無益の議論と私は考へます」(吉田茂總理大臣、第 90 回帝國議會衆議院本會議、昭和 21 年 6 月 28 日)<sup>6</sup>

再度、吉田首相は自衛戦争を放棄する主旨の答弁を行った。以上のように、この時期、政府は他国から攻撃を受けても、反撃できないという答弁を行っている<sup>7 8</sup>。

## Ⅱ 第 2 期（昭和 25 年～昭和 29 年）

この第 2 期（昭和 25 年～昭和 29 年）では、昭和 25 年 8 月 10 日・警察予備隊令公布・施行、昭和 27 年 4 月 26 日・海上警備隊令公布・施行、昭和 27 年 4 月 28 日・平和条約、(旧)日米安保条約発効、同年 8 月 1 日・保安庁法施行、法制局復活、同年 11 月 25 日・近代戦争遂行能力論法制局見解、昭和 29 年 6 月 2 日・海外出動禁止参議院決議、同年 6 月 3 日集团的自衛権否認答弁、同年 7 月 1 日防衛庁設置法・自衛隊法施行等があった。

### (1) 警察予備隊の発足

---

<sup>6</sup> 帝國議會會議録検索システム [https://teikokugikai-i.ndl.go.jp] (最終検索日：令和元年 12 月 30 日)

<sup>7</sup> この答弁は明らかに、マッカーサー三原則(ノート)の第 2 原則「国権の発動たる戦争は、廃止する。日本は、紛争解決のための手段としての戦争、さらに自己の安全を保持するための手段としての戦争をも、放棄する。日本はその防衛と保護を、今や世界を動かしつつある崇高な理想に委ねる。日本が陸海空軍を持つ権能は、将来も与えられることなく、交戦権が日本軍に与えられることもない」に呼応している、という指摘がある(水谷秀樹「第 4 章自衛権に關する政府見解の変遷」西原正(監修)、朝雲新聞社出版業務部(編集)(2015)『わかる平和安全法制—日本と世界の平和のために果たす自衛隊の役割』朝雲新聞社、95～96 頁参照)。

<sup>8</sup> 昭和 21 年 11 月 3 日に、いわゆる「芦田修正」により、現在の憲法第 9 条として成立し、昭和 22 年 5 月 3 日に施行された。

1940 年代後半は、米ソ冷戦の幕開けである。このような時代背景から昭和 25 年になると、吉田首相の答弁にも以下のような変化が見られる。

「お答えをいたします。自衛権は戦争放棄と共に国家としては放棄したものである、こういう御説であります、これは私の承服せざるところであります。苟くも国家がある以上は、独立を回復した以上は、自衛権はこれに伴って存するものである、又武力なき自衛権、これは想像ができません、なぜこんなことを突然申したか、安全保障或いは自衛権、恰かも武力がなければ安全保障なく、自衛権がないかのごとき議論をなす人がありますが、併し武力なしと雖も自衛権はあるのだ。武力なき自衛権を私は想像し得るのであります。然らばその内容は何か、どういう形か、これは始終申すこととありますが、自衛権発動の前提としては、自衛権を行使しなければならない状態の発生を前提といたすのであります。従ってその状態によつて自衛権の形も内容も定まるものである、これはしばしば申したところであります。又軍事基地の問題についてお話がありましたが、これは現に交渉を受けておりませんからお答えいたしません。その他の問題は主管大臣からお答えいたします。」(吉田茂総理大臣、第 7 回国会参議院本会議、昭和 25 年 1 月 31 日)<sup>9</sup>

昭和 25 年 6 月 25 日、朝鮮戦争が勃発した。昭和 25 年 8 月 10 日、警察予備隊令が公布・施行された。

このような警備力強化が、再軍備化ではないかとの疑惑を招き、憲法第 9 条第 2 項の「戦力」との関係につき、政府解釈が求められ、昭和 26 年 10 月 17 日、大橋武夫法務総裁は、第 12 回国会参議院本会議で、以下のように答弁した。

「次に憲法第九條に申しまする戦力というのは、陸海空軍、これに匹敵するような戦争遂行手段としての力を意味するのでございます。その判定は、結局それが国際社会の通念に照らしまして現代戦における有効な戦争遂行手段たる力を持つかどうかということによつて、きめられるべきでありまして、これを一概に論定することは困難であると存するのであります。警察予備隊は今日国家地方警察及び自治体警察の警察力を補うことを任務といたし、「嘘だ」と呼ぶ者あり）飽くまで国内の治安、秩序の維持を責務とするもので、その組織は軍隊のように戦争を目的とするものではないし、「嘘だ」と呼ぶ者あり）その装備は陸海軍力に匹敵するような戦争遂行手段とは相去ること甚だ遠いのであります。（「しらじらしいぞ」と呼ぶ者あり）従いまして、警察予備隊が警察の任務遂行のために

<sup>9</sup> 国会会議録検索システム [https://kokkai.ndl.go.jp] (最終検索日：令和元年 12 月 31 日)

保有する装備を以ちまして、直ちに憲法にいう戦力に当ると即断するとはできませんし、「しらじらしいぞ」と呼ぶ者あり）その意味から、現在のロケット砲の装備のごときは、別段憲法第九條に違反するものではございません。（笑声）」（大橋武夫国務大臣、第12回国会参議院本会議、昭和26年10月17日）<sup>10</sup>

ここでは、昭和25年に創設された警察予備隊は警察であるとする「警察論」が展開されている。

## （2）保安隊・警備隊の設置

昭和27年4月28日、日本の独立を保障する「日本国との平和条約」（49か国署名）、および独立後の日本の安全を保障する「日本国とアメリカ合衆国との間の安全保障条約」が発効した。昭和27年5月10日、保安庁法が衆議院へ提出され、7月31日に成立、8月1日に施行された。この法律により、警察予備隊が保安隊に、海上警備隊が警備隊に改組、装備なども増強され、間接侵略に備えることに重点がおかれた。

政府は、昭和27年11月25日の閣議で、国会での論争に備え、以下のような法制局がまとめた「戦力」の新解釈に関する意思統一をはかった。

「一、憲法第9条第2項は、侵略の目的たると自衛の目的たるとを問わず「戦力」の保持を禁止している。

一、右にいう「戦力」とは近代戦争遂行に役立つ程度の装備、構成を具えるものをいう。

一、「戦力」の基準は、その国のおかれた時間的、空間的環境で具体的に判断せねばならない。

一、「陸海空軍」とは、戦争目的のために装備編成された組織体をいい、「その他の戦力」とは本来戦争目的を有せずとも実質的にこれに役立ち得る実力を具えたものをいう。

一、「戦力」とは人的物的に組織された総合力である。したがって単なる兵器そのものは戦力の構成要素ではあるが「戦力」そのものではない。兵器製造工場のごときも無論同様である。

一、憲法第9条第2項にいう「保持」とは、いうまでもなくわが国が保持の主体たることを示す。米国駐留軍はわが国を守るために米国の保持する軍隊であるから憲法第9条の関するところではない。

---

<sup>10</sup> 国会会議録検索システム [https://kokkai.ndl.go.jp]（最終検索日：令和元年12月31日）

一、「戦力」に至らざる程度の実力を保持し、これを直接侵略防衛の用に供することは違憲ではない。このことは有事の際国警の部隊が防衛にあたるのと理論上同一である。

一、保安隊及び警備隊は戦力ではない。これらは保安庁法第 4 条に明らかな如く「わが国の平和と秩序を維持し、人命及び財産を保護するため、特別の必要がある場合において行動する部隊」であり、その本質は警察上の組織である。従って戦争を目的として組織されたものではないから、軍隊でないことは明らかである。また客観的にこれを見ても保安隊等の装備構成は決して近代戦を有効に遂行し得る程度のものではないから憲法上の「戦力」には該当しない。」<sup>11</sup>

このように、政府は「戦力」保持の絶対的禁止を明確にすると同時に、「戦力」を「近代戦争遂行に役立つ程度の装備、編成を具えるもの」と定義づけ、保安隊および警備隊は、憲法第 9 条 2 項で禁じる「戦力」に該当しないという解釈を確定した。これは、戦力とは近代戦争遂行に役立つ程度の装備、編成を備えたものであるとする「近代戦争遂行能力論」である。保安隊・警備隊は、「警察力以上、戦力未満」の存在であるとされた。

### (3) 自衛隊の創設

自衛隊法および防衛庁設置法が、昭和 29 年 6 月 2 日に成立、同月 9 日に公布、7 月 1 日に施行された。

昭和 29 年 12 月 22 日、直接侵略に備えることを任務とする自衛隊の創設にともない、第 9 条の解釈を明白にする必要から、大村清一防衛庁長官は、第 21 回国会衆議院予算委員会で鳩山内閣の統一見解を以下のように示した。

「政府の見解をあらためて申し述べます。

第一に、憲法は自衛権を否定していない。自衛権は国が独立国である以上、その国が当然に保有する権利である。憲法はこれを否定していない。従って現行憲法のもとで、わが国が自衛権を持っていることはきわめて明白である。

二、憲法は戦争を放棄したが、自衛のための抗争は放棄していない。一、戦争と武力の威嚇、武力の行使が放棄されるのは、「国際紛争を解決する手段としては」ということである。二、他国から武力攻撃があつた場合に、武力攻撃そのものを阻止することは、自己防衛そのものであつて、国際紛争を解決することとは本質が違ふ。従って自国に対して武力攻撃が加えられた場合に、国土を防衛する

---

<sup>11</sup> 中村明（2001）『戦後政治にゆれた憲法 9 条第 2 版—内閣法制局の自信と強さ—「武力行使と一体化論」の総仕上げ』中央経済社、98～99 頁。

手段として武力を行使することは、憲法に違反しない。

自衛隊は現行憲法上違反ではないか。憲法第九条は、独立国としてわが国が自衛権を持つことを認めている。従つて自衛隊のような自衛のための任務を有し、かつその目的のため必要相当な範囲の実力部隊を設けることは、何ら憲法に違反するものではない。

自衛隊は軍隊か。自衛隊は外国からの侵略に対処するという任務を有するが、こういうものを軍隊というならば、自衛隊も軍隊ということができる。しかしかような実力部隊を持つことは憲法に違反するものではない。

自衛隊が違憲でないならば、何ゆえ憲法改正を考えるか。憲法第九条については、世上いろいろ誤解もあるので、そういう空気をはつきりさせる意味で、機会を見て憲法改正を考えたいと思つている。」(大村清一国務大臣、第21回国会衆議院予算委員会、昭和29年12月22日)<sup>12</sup>

この見解では、自衛隊を「必要相当な範囲の実力部隊」と位置づけ、そのような自衛隊を保持することは、憲法に違反しないとしており、保安隊時代の「戦力」の定義である「近代戦争を遂行し得る程度の実力組織」を変更している。この「必要相当な範囲の実力部隊」は、現在の「必要最小限度の実力組織」という言い方で定着してきている。そして、自衛隊は合憲であるが、さまざまな解釈が可能なので、機会をみて憲法改正を考えたいとしている<sup>13</sup>。

ここで、注目すべきは、自衛隊法案と防衛庁設置法案は、審議の過程では、いわゆる「近代戦争遂行能力論」によって正当化され、昭和29年7月1日に発足した。そして、この昭和29年12月22日の政府統一見解によって、「自衛のための必要最小限度の実力」という「自衛論」の原型が定式化されたといえる<sup>14</sup>。

#### (4) 集団的自衛権への言及

この時期の政府見解の集団的自衛権への言及について、以下において考察する。

占領下にあった日本政府は、昭和24年12月に初めて「集団的自衛権」に関

---

<sup>12</sup> 国会会議録検索システム [https://kokkai.ndl.go.jp] (最終検索日：令和元年12月31日)

<sup>13</sup> 「この段階で、解釈上、限界が生じてきていることを認識していたとも考えられる。」(西修「解説と若干の私見」平成28年9月内閣法制局、西修(2017)『憲法関係答弁例集(第9条・憲法解釈関係)・解説』内外出版、12頁)という指摘がある。

<sup>14</sup> 浦田一郎(2016)『集団的自衛権限定容認とは何か―憲法的、批判的分析』日本評論社、5頁参照。

して見解を示した。同年 12 月 21 日の第 7 回国会衆議院外務委員会において西村熊雄外務省条約局長は以下のように答弁した。

「他国の個人が国家の自衛権を行使するということは考えられません。これはあり得ないと思います。ただ一つ新しい現象といたしましては、国際連合憲章の今申し上げました第五十條か五十一條かに、国家の單獨の固有の自衛権という觀念のほかに、集団的の自衛権というものを認めておりまして、そういう文字を使っております。この集団的自衛権というものが国際法上認められるかどうかと、いうことは、今日国際法の学者の方々の間に非常に議論が多い点でございます。私ども実はその條文の解釈にはまったく自信を持っておりません。大多数の先生方は、大体自衛権というものは、国家がそれ自身本来の権利として持つものであつて、何もそれは集団的の国家群としてあるような性質のものではないので、否定的に考える向きが多うございます。国際連合解説に関する各先生の御本を読みましても、集団的自衛権ということの解釈にはさすがに苦しんでおられます。並木委員の御指摘になつたような、日本の自衛権を日本において他国人が云々ということはありません。他国が行使するということはちよつと私想像いたしかねます。」(西村熊雄外務省条約局長、第 7 回国会衆議院外務委員会、昭和 24 年 12 月 21 日)<sup>15</sup>

また、中曽根康弘議員の「次に自衛隊の問題について承ります。総理大臣は外交の堪能者でありまして、私はしろうとでありますから、総理大臣の御意見をお教えになりたいと思うのでありますが、日本に自衛権があると総理大臣は演説でおつしやいました。われわれも同感であります。あなたが御存じのように、国際連合憲章によると、五十一條に集団的自衛権ということが認められている。これは第二次世界大戦後初めて認められた言葉であります。かくのごとき集団的自衛権というものを総理大臣はお認めになりますか。」(中曽根康弘議員、第 7 回国会衆議院外務委員会、昭和 25 年 2 月 3 日)<sup>16</sup>という質問に対して、吉田首相は、「当局者としては、集団的自衛権の実際的な形を見た上でなければお答えができません。」(吉田茂総理大臣、第 7 回国会衆議院外務委員会、昭和 25 年 2 月 3 日)<sup>17</sup>と答弁している。

---

<sup>15</sup> 国会会議録検索システム [<https://kokkai.ndl.go.jp>] (最終検索日：令和元年 12 月 31 日)

<sup>16</sup> 国会会議録検索システム [<https://kokkai.ndl.go.jp>] (最終検索日：令和元年 12 月 31 日)

<sup>17</sup> 国会会議録検索システム [<https://kokkai.ndl.go.jp>] (最終検索日：令和元年 12 月 31 日)

昭和 26 年 2 月、政府は集団的自衛権に関して初めてその解釈を表明した。

「それでは私、先ず一つの問題といたしまして、やはり何と言いましても安全保障の問題が非常に重要だと思うので、この問題を取上げたいと思います。

最近ダレス氏が公表されましたいろいろな発言なり提案の中に、いわゆる集団的自衛権、憲章の第五十一条に定めてある集団的自衛権並びにこれとうらはらに立つところの憲章第八章以下の地域的取りきめ、この問題が実は我々国民にはかなり新しい構想であつて、それが決して十分に説明され又理解されていない、かように考えるわけなのであります。

そこで第一に、集団的自衛権とはどういうものであるか、それから第二に、集団的自衛権の具体化としての地域的取りきめ、これの性格、その先例等についていろいろ御質問申し上げたいのですが、それについては外務当局からさような先例については是非資料を先ず出して頂きたい。本日は、ここで要請するのですから御用意なかつたと思いますが、この次までにいろいろな集的団自衛権の先例、地域的取りきめの先例、どういう型があるかというようなことの説明をして頂きたい、かように思う。そこで先ず憲章五十一条の集団的自衛権というものを外務当局から一応説明して頂きたいと思います。」(曾祢益議員、第 10 回国会参議院外務委員会、昭和 26 年 2 月 22 日)<sup>18</sup>という質問に対して、西村熊雄外務省条約局長は、以下のように答弁している。

「大変むずかしい問題でございますので、一応私が理解しておる程度の御説明を申し上げたいと思います。

実は丁度私一昨日あたりから、例のケルゼン教授の国際連合憲章の註釈書の五十一条に関する部分を読んでおるのでありますが、その中にもいろいろな批評をしております。その中に、国際連合憲章を作つた、余り程度の高くない法律家というような言葉がございます。こういうような集団的自衛権という言葉が入り、又それを国家がインヘレントに持つておるというようなことになつたのであると、非常な酷評を下しております。国際連合ができて初めて集団的自衛権というものが国際法上の言葉として現われたわけでございます。これをどういうふうに説明するかについては、今日まだ国際法学者の間にも定説がないと言つたらよかろうかと思います。ただ五十一条の文字から解釈いたしますと、一つの武力攻撃が発生した場合に、その武力攻撃によつて自国の安全に対する被害を受ける国が数多ある場合には、その数多の国はおのおの国際法上当然

---

<sup>18</sup> 国会会議録検索システム [https://kokkai.ndl.go.jp] (最終検索日：令和元年 12 月 31 日)

自衛権を行使し得るわけでありますが、これらの国が自衛権をいわゆる共同して行使するという場合、そこに集団的自衛権というものと、こういうふうに解釈するのが一番穏当かと思われます。従つて言葉を換えて言えば、一つの武力行為が発生した場合に、それによつて直接自国の安全に対して急迫せる危害を受けるという国が多数あつた場合には、これらの国が国際法上加盟国の自衛権を発動するに当つてお互いに集団的になつて防止する行動をするという、こういうふうな集団的自衛権である。そういうふうに解釈するのがよからうかと考えておる次第であります。」(西村熊雄外務省条約局長、第 10 回国会参議院外務委員会、昭和 26 年 2 月 22 日)<sup>19</sup>

ここでは、「これらの国が自衛権をいわゆる共同して行使するという場合、そこに集団的自衛権というものがある」と述べている。これは、「自国と密接な関係にある他国に対する攻撃を自国に対する攻撃とみなし、自国が侵害されたとして、他国を守るために反撃する権利」という今日の日本政府による集団的自衛権の解釈とは異なっている。

昭和 26 年 9 月、サンフランシスコ講和条約、日米安保条約は、朝鮮戦争が続くさ中で締結された。米軍は朝鮮半島で戦闘状態である。昭和 26 年 10 月 10 日に召集された第 12 回国会において、「日米安全保障条約」に関して、吉田首相は以下のように述べている。

「今後の外交方針は従来と変るところがあるであろうという御質問であります、如何に変るかということとはとにかくといたして、これは条約の前文にも書いてあります通り、国際連合の精神に基いて、世界の平和、世界の自由のために飽くまでも同調するという方針で外交は参りたいと考えます。

次に、憲法第九條と安全保障條約との関係についてのお尋ねであります、憲法第九條は、即ち兵力を以て国際紛争の解決手段にしないと規定してあるのであつて、即ち侵略的に武力を用いないということを書いてあるのであります。安全保障條約は自衛の問題を、如何にして日本の独立を安全保障をするかという自衛権の問題であります。おのずから憲法第九條との間に抵触する部分はないのであります。」(吉田茂総理大臣、第 12 回国会参議院本会議、昭和 26 年 10 月 15 日)<sup>20</sup>

<sup>19</sup> 国会会議録検索システム [<https://kokkai.ndl.go.jp>] (最終検索日：令和元年 12 月 31 日)

<sup>20</sup> 国会会議録検索システム [<https://kokkai.ndl.go.jp>] (最終検索日：令和元年 12 月 31 日)

日米安全保障条約は、「自衛権発動の結果」であり、憲法第 9 条には抵触しないと述べている。さらに、昭和 26 年 11 月 7 日、第 12 回国会参議院「平和条約及び日米安全保障条約特別委員会」において、このような状況(朝鮮戦争)下で、警察予備隊の朝鮮半島への派遣要請があった場合の対応について、「私の言っていることが、ちよつとおわかりにならないと思いますが、(c) 項によつて、集団的自衛の固有の権利というものが出て来るのです。そうすると、今言つたように安全保障条約によつて同盟的な立場に立つのであつて、そうなれば今アメリカの基地が爆撃されるというようなことになつて来ると、日本も同盟の立場において集団的自衛の固有の権利としてそこまで出て行けるのだという解釈はできはしないかということです。それがもうできなければいいのです。」(岡本愛祐議員、第 12 回国会参議院平和条約及び日米安全保障条約特別委員会、昭和 26 年 11 月 7 日)<sup>21</sup>という質問に対して、以下のように答弁している。

「今御指摘のように、日本は独立国でございますから、集団的自衛権も個別的自衛権も完全に持つわけでございます、持つております。併し憲法第九條によりまして、日本は自発的にその自衛権を行使する最も有効な手段であります軍備は一切持たないということにしております。又交戦者の立場にも一切立たないということにしております。ですから、我々はこの憲法を堅持する限りは御懸念のようなことは断じてやつてはいけなし、又他国が日本に対してこれを要請することもあり得ないと信ずる次第でございます。」(西村熊雄外務省条約局長、第 12 回国会参議院平和条約及び日米安全保障条約特別委員会、昭和 26 年 11 月 7 日)<sup>22</sup>

政府はここで、「集団的自衛権」を保持しているが、憲法第 9 条により、自衛権を行使する軍備は持たないと明言している。これは、「集団的自衛権は保有しているが、憲法によってその行使はできない」という長く日本政府が持ち続けた見解の萌芽であるという指摘がある<sup>23</sup>。

昭和 29 年 7 月に自衛隊が創設されるにあたり、同年 6 月 2 日、参議院で「自衛隊の海外出動を為さざることに関する決議」が採択され、6 月 3 日、衆議院外

---

<sup>21</sup> 国会会議録検索システム [<https://kokkai.ndl.go.jp>] (最終検索日：令和 2 年 1 月 1 日)

<sup>22</sup> 国会会議録検索システム [<https://kokkai.ndl.go.jp>] (最終検索日：令和 2 年 1 月 1 日)

<sup>23</sup> 水谷秀樹「第 4 章自衛権に関する政府見解の変遷」西原正(監修)、朝雲新聞社出版業務部(編集)(2015)『わかる平和安全法制—日本と世界の平和のために果たす自衛隊の役割』朝雲新聞社、97～99 頁参照。

務委員会において、下田武三外務省条約局長の以下のような答弁がなされた。

「平和条約でも、日本国の集団的、個別的の固有の自衛権というものは認められておるわけですが、しかし日本憲法からの観点から申しますと、憲法が否認してないと解すべきものは、既存の国際法上一般に認められた固有の自衛権、つまり自分の国が攻撃された場合の自衛権であると解すべきであると思うのであります。集団的自衛権、これは換言すれば、共同防衛または相互安全保障条約、あるいは同盟条約ということでありまして、つまり自分の国が攻撃されもしないのに、他の締約国が攻撃された場合に、あたかも自分の国が攻撃されたと同様にみなして、自衛の名において行動するということは、一般の国際法からはただちに出て来る権利ではございません。それぞれの同盟条約なり共同防衛条約なり、特別の条約があつて、初めて条約上の権利として生れて来る権利でございます。ところがそういう特別な権利を生ますための条約を、日本の現憲法下で締結されるかどうかということは、先ほどお答え申し上げましたようにできないのでありますから、結局憲法で認められた範囲というものは、日本自身に対する直接の攻撃あるいは急迫した攻撃の危険がない以上は、自衛権の名において発動し得ない、そういうように存じております。」(下田武三外務省条約局長、第 19 回国会衆議院外務委員会、昭和 29 年 6 月 3 日)<sup>24</sup>

すなわち、個別的自衛権は国際法上、一般に認められた固有の自衛権であり、わが国はこの個別的自衛権は当然にもってはいるが、集団的自衛権は、一般の国際法からはただちに出てこない権利であつて、現行憲法上、自衛権の名において発動し得ないという趣旨である。

### Ⅲ 第 3 期（昭和 29 年～昭和 46 年）

この第 3 期（昭和 29 年～昭和 46 年）では、昭和 29 年 12 月 22 日・自衛力論政府統一見解、昭和 31 年 2 月 29 日・敵基地攻撃論政府統一見解、同年 12 月 18 日・国連加盟、昭和 32 年 4 月 25 日・核兵器政府統一見解、昭和 34 年 12 月 16 日・砂川事件最高裁判決、昭和 35 年 3 月 31 日・集団的自衛権限定容認試みの答弁、同年 6 月 23 日・日米安保条約改定、昭和 37 年 7 月 1 日・法制局、内閣法制局に名称変更、昭和 40 年 5 月 31 日・「文民」答弁等があった。

---

<sup>24</sup> 国会会議録検索システム [<https://kokkai.ndl.go.jp>]（最終検索日：令和 2 年 1 月 1 日）

前節の「Ⅱ 第2期（昭和25年～昭和29年）」において、検証したように自衛隊は、昭和29年7月1日の発足の当初は、「近代戦争能力論」により正当化された。その後、昭和29年12月22日、第21回国会衆議院予算委員会、大村清一国務大臣の国会答弁である「自衛力論政府統一見解」において「自衛力論」の原型の定式化が行われた。これが、「自衛力論」の成立期といえる第3期（昭和29年～昭和46年）となる<sup>25</sup>。

### （1）日米安保条約の改定

昭和35年1月19日に新「日米安保条約」が締結された。同条約前文に「両国が国際連合憲章に定める個別的又は集団的自衛の固有の権利を有していることを確認し」との文言があったため、集団的自衛権をめぐる大きな論争に発展した。昭和35年2月には、国会では日本の米軍基地及び日本が第三国から攻撃を受けた場合についての見解が示された。

「先ほど申し上げましたように、集団的自衛権という言葉は、いろいろ広い意味にも狭い意味にも使われておりますが、一番端的に申せば、集団的自衛権というのは、他国を自国と同様に守るということだと普通に考えられる、これが中心的な観念と考えられております。これに対し、自分の国を自分が守るということは、これは個別的自衛権でございます。それで自分の国を自分が守るにつきまして、自分だけでは守る力が不足であるから他の国の協力を得て守るということは、決してこれは集団的自衛権の発動ではございません。まさに個別的自衛権の発動でございます。」（林修三法制局長官、第34回国会衆議院予算委員会、昭和35年2月13日）<sup>26</sup>

日米安全保障条約に基づいて日本が米軍と共に日本を防衛することは個別的自衛権の発動であり、集団的自衛権にはあたらないという見解である。

なお、この時期、岸首相が集団的自衛権の解釈に関して、日米共同で日本の防衛にあたることを「集団的自衛権」の範疇とするような、以下のような見解を示している。

「日本の自衛、いわゆる他から侵略された場合にこれを排除する、憲法において持っている自衛権ということ、及びその自衛の裏づけに必要な実力を持つと

---

<sup>25</sup> 浦田一郎（2016）『集団的自衛権限定容認とは何か―憲法的、批判的分析』日本評論社、5頁参照。

<sup>26</sup> 国会会議録検索システム [<https://kokkai.ndl.go.jp>]（最終検索日：令和2年1月1日）

いう憲法九条の関係は、これは日本の個別的自衛権について言うていると思います。しかし、集団的自衛権という内容が最も典型的なものは、他国に行ってこれを守ることによってございすけれども、それに尽きるものではないとわれわれは考えておるのであります。そういう意味において一切の集団的自衛権を持たない、こう憲法上持たないということは私は言い過ぎだと、かように考えております。しかしながら、その問題になる他国に行って日本が防衛するということは、これは持てない。しかし、他国に基地を貸して、そして自国のそれと協同して自国を守るというようなことは、当然従来集団的自衛権として解釈されている点でございまして、そういうものはもちろん日本として持っている、こう思っております。」(岸信介総理大臣、第 34 回国会参議院予算委員会、昭和 35 年 3 月 31 日)<sup>27</sup>

この答弁は、先の昭和 35 年 2 月 13 日、第 34 回国会衆議院予算委員会、林修三法制局長官の「他国の協力を得て自国を守ることは個別的自衛権」という答弁と矛盾している。

また、林長官は、以下のように述べている。

「集団的自衛権という言葉の内容としては、先ほど来申し上げましたように、まあいろいろのものが含まれておると思います。たとえば先ほど申し上げましたような、たとえば自国を守るために基地を貸与する、あるいは他国が、密接な関係のある他国がやられた場合にこれに対して経済的な援助を与える。そういうような、その他の、経済的その他の協力を与える、そういうものもございましょうし、あるいはさらにこれは学説によりましては、自国を他の国と協同して守るということも集団的自衛権だという説もあるわけでございます。しかし、まあそういうものはさておきまして、こういうものは実は日本の憲法上どれも私は認められていることだと思うわけでありまして。しかし、それ以外にいわゆる他国が、自国と密接な、たとえば歴史的あるいは民族的あるいは地理的に密接な関係のある他国が武力攻撃を受けた場合に、それを自国が武力攻撃を受けたと同様に考えて、その他国に出かけて他国を守る、そういう意味のものがまあ五十一条で集団的自衛権の行使として国連憲章違反でない、かように考えられておるわけでございます。こういう意味が集団的自衛権としては実はあるいは典型的な表現かもわかりませんが、こういうのは日本の憲法のいわゆる自衛権が認められているという範囲には実は入らないのじゃないか、こういう考え方が実は私

<sup>27</sup> 国会会議録検索システム [https://kokkai.ndl.go.jp] (最終検索日：令和 2 年 1 月 1 日)

どもの考え方であります。」(林修三法制局長官、第 34 回国会参議院予算委員会、昭和 35 年 3 月 31 日)<sup>28</sup>

以上のように、「一切の集団的自衛権を持たないのは言い過ぎ」、「経済的その他の援助を与えるというような集団的自衛権は、認められている」という答弁がなされており、当時の政府は、憲法が集団的自衛権を全面的に放棄したとは答えていなかった<sup>29</sup> <sup>30</sup>。この点について、集団的自衛権限定容認試みの答弁であるという指摘がある<sup>31</sup>。

#### Ⅳ 第 4 期（昭和 47 年～平成元年）

この第 4 期（昭和 47 年～平成元年）では、昭和 47 年 10 月 14 日・集団的自衛権否認資料、昭和 53 年 11 月 27 日・日米防衛協力ガイドライン、昭和 55 年 8 月 15 日・徴兵制答弁書、同年 10 月 28 日・海外派兵・海外派遣・交戦権・国連軍答弁書、昭和 56 年 5 月 29 日・集団的自衛権否認答弁書等があった

##### (1) 47 年見解

昭和 47 年 10 月 14 日に集団的自衛権否認の政府見解が出された。

この 47 年政府見解は、昭和 47 年 9 月 14 日の参議院決算委員会において、水口宏三議員が質疑の中で、憲法の前文、第 9 条及び 13 条と国連憲章第 51 条、サンフランシスコ講和条約、日米安保条約などの規定において政府が集団的自衛権をどのように解釈しているのかを質して、増原恵吉防衛庁長官に対して要請したものである。

「国際法上、国家は、いわゆる集団的自衛権、すなわち、自国と密接な関係にある外国に対する武力攻撃を、自国が直接攻撃されていないにもかかわらず、実力をもって阻止することが正当化されるという地位を有しているものとされ

---

<sup>28</sup> 国会会議録検索システム [<https://kokkai.ndl.go.jp>]（最終検索日：令和 2 年 1 月 1 日）

<sup>29</sup> 西修「解説と若干の私見」平成 28 年 9 月内閣法制局、西修（2017）『憲法関係答弁例集（第 9 条・憲法解釈関係）・解説』内外出版、12 頁参照。

<sup>30</sup> 米国に対する経済的援助が集団的自衛権の範疇に入る可能性にも言及しているという指摘がある（水谷秀樹「第 4 章自衛権に関する政府見解の変遷」西原正（監修）、朝雲新聞社出版業務部（編集）（2015）『わかる平和安全法制—日本と世界の平和のために果たす自衛隊の役割』朝雲新聞社、107 頁）。

<sup>31</sup> 浦田一郎「内閣法制局『憲法関係答弁集（第 9 条・憲法解釈関係）』の解説」浦田一郎（編集）（2017）『政府の憲法 9 条解釈—内閣法制局資料と解説第 2 版』信山社、18～19 頁参照。

ており、国際連合憲章第 51 条、日本国との平和条約第 5 条(c)、日本国とアメリカ合衆国との間の相互協力及び安全保障条約前文、並びに日本国とソビエト社会主義共和国連邦との共同宣言 3 第 2 段の規定は、この国際法の原則を宣明したものである。そして、我が国が、国際法上右の集団的自衛権を有していることは、主権国家である以上、当然といわなければならない。

ところで、政府は、従来から一貫して、我が国は国際法上いわゆる集団的自衛権を有しているとしても、国権の発動としてこれを行行使することは、憲法の容認する自衛の措置の限界を超えるものであって許されないとの立場にたっているが、これは次のような考え方に基づくものである。

憲法は、第 9 条において、同条にいわゆる戦争を放棄し、いわゆる戦力の保持を禁止しているが、前文において「全世界の国民が…平和のうちに生存する権利を有する」ことを確認し、また第 13 条において「生命、自由及び幸福追求に対する国民の権利については、…国政の上で、最大の尊重を必要とする」旨を定めていることから、我が国が自らの存立を全うし国民が平和のうちに生存することまでも放棄していないことは明らかであって、自国の平和と安全を維持しその存立を全うするために必要な措置をとることを禁じているとはどうも解されない。しかしながら、だからといって平和主義をその基本原則とする憲法が右にいう自衛のための措置を無制限に認めているとは解されないのであって、それは、あくまでも国の武力攻撃によって国民の生命、自由及び幸福追求の権利が根底からくつがえされるという急迫、不正の事態に対処し、国民のこれらの権利を守るための止むを得ない措置として、はじめて容認されるものであるから、その措置は必要最小限度の範囲にとどまるべきものである。そうだとすれば、わが憲法の下で、武力行使を行うことが許されるのは、我が国に対する急迫、不正の侵害に対処する場合に限られるのであって、したがって、他国に加えられた武力攻撃を阻止することをその内容とするいわゆる集団的自衛権の行使は、憲法上許されないといわざるを得ない」（参議院決算委員会提出資料、昭和 47 年 10 月 14 日）<sup>32</sup>

政府は、国際法上、日本が「集団的自衛権」を保持しているが、憲法の制約でその行使はできないことを改めて明言した。そして、憲法下で許容される武力行使は、自衛の措置として必要最小限度の範囲にとどまらなければならないとしている。その上で、他国に加えられた武力攻撃を阻止することは許容範囲を超え

<sup>32</sup> 平成 28 年 9 月内閣法制局資料（2017）『憲法関係答弁例集（第 9 条・憲法解釈関係）』信山社、139～140 頁。

るとしている。

この 47 年見解をもとに、平成 27 年の安保法制整備では、他国への武力行使が、日本の存立を脅かす可能性があるということから、集団的自衛権の限定的行使を容認していくのである<sup>33</sup>。

## (2) 日米防衛協力ガイドライン

昭和 53 年 11 月 27 日、最初の「日米防衛協力のための指針」（ガイドライン）が策定された。ソ連の日本侵攻を想定して、自衛隊と米軍の役割分担を定めた。このような国際環境を背景に日米の防衛協力が強化された。

昭和 55 年 1 月 31 日、自衛隊の多国間共同訓練への参加が、集団的自衛権にあたるかどうか、第 91 回国会で議論された。大平首相は以下のように答弁した。

「共同演習参加問題につきましては、前国会におきましても御説明申し上げてございますとおり、過去におきましてハワイにおける米軍の演習にわが自衛隊が参加いたしました延長線上の問題と考えております。すなわち、この共同演習参加を通じまして、戦術技術の訓練、向上を図ることにすぎないわけございまして、それ以上のものとは考えていないのであります。」（大平正芳総理大臣、第 91 回国会衆議院予算委員会、昭和 55 年 1 月 31 日）<sup>34</sup>

昭和 56 年 4 月 22 日、第 94 回国会において、稲葉誠一議員が、集団的自衛権に関する内閣としての統一した定義、憲法第 9 条、国際法との関係を内容とする質問主意書を提出した。それに対する答弁書は以下のようなものである。

「国際法上、国家は、集団的自衛権、すなわち、自国と密接な関係にある外国に対する武力攻撃を、自国が直接攻撃されていないにもかかわらず、実力をもつて阻止する権利を有しているものとされている。

我が国が、国際法上、このような集団的自衛権を有していることは、主権国家である以上、当然であるが、憲法第九条の下において許容されている自衛権の行使は、我が国を防衛するため必要最小限度の範囲にとどまるべきものであると解しており、集団的自衛権を行使することは、その範囲を超えるものであつて、憲法上許されないと考えている。

なお、我が国は、自衛権の行使に当たっては我が国を防衛するため必要最小限

---

<sup>33</sup> この点についての詳細は、今後の検討課題として別稿に譲る。

<sup>34</sup> 国会会議録検索システム [<https://kokkai.ndl.go.jp>]（最終検索日：令和 2 年 1 月 1 日）

度の実力を行使することを旨としているのであるから、集団的自衛権の行使が憲法上許されないことによつて不利益が生じるというようなものではない。」

（第 94 回国会衆議院稲葉誠一議員提出の質問主意書に対する答弁書、昭和 56 年 5 月 29 日）<sup>35</sup>

この答弁は、昭和 47 年に参議院決算委員会に提出された政府見解を踏襲したものである。

以上のように、昭和 47 年 10 月 14 日の「国会提出資料」と昭和 56 年 5 月 29 日の「答弁書」で政府の統一解釈が示された。いずれも、わが国は国際法上、集団的自衛権を保有していることは当然であるものの、集団的自衛権を行使することは憲法第 9 条で許容されている「必要最小限度の範囲」を超えるので、憲法上、許されないとするものである。この第 4 期（昭和 47 年～平成元年）は、「自衛力論」の確立期といえる。

### 3. むすびにかえて

第 1 期から第 4 期までの憲法第 9 条、特に自衛権をめぐって日本政府の解釈がどのように変遷してきたかを重要事項について時系列ごとに分析した結果、政府解釈の変遷を以下のように明確化することができる。

第 1 期（昭和 21 年～昭和 24 年）は、昭和 21 年の日本国憲法制定議会における吉田茂首相の自衛戦争放棄答弁にあるように、自衛戦争放棄の時期である。

第 2 期（昭和 25 年～昭和 29 年）は、昭和 25 年に創設された警察予備隊は警察であるとする「警察論」、昭和 27 年に発足した保安隊・警備隊は、近代戦争を単独で遂行する能力を備えていないとする「近代戦争能力論」へと展開した。

そして、自衛隊は、昭和 29 年 7 月 1 日の発足の当初は、「近代戦争能力論」により正当化された。その後、自衛のための必要最小限度の実力であるとする「自衛力論」へと転換が図られ、それに基づいて昭和 29 年 12 月 22 日の国会答弁において「自衛力論」の原型の定式化が行われた。これが、「自衛力論」の成立期といえる第 3 期（昭和 29 年～昭和 46 年）となる。なお、この時期に、集団的自衛権限定容認試みの答弁（昭和 35 年 3 月 31 日）もみられる。

第 4 期（昭和 47 年～平成元年）は、昭和 53 年の日米防衛協力ガイドライン

---

<sup>35</sup> 衆議院立法情報質問答弁情報第 94 回国会質問の一覧

[[http://www.shugiin.go.jp/internet/itdb\\_shitsumona.nsf/html/shitsumon/b094032.htm](http://www.shugiin.go.jp/internet/itdb_shitsumona.nsf/html/shitsumon/b094032.htm)]（最終検索日：令和 2 年 1 月 1 日）

を経て、昭和 55 年頃に確立した「自衛力論」の確立期といえる。

今後の検討課題として、第 5 期（平成 2 年～平成 14 年）、第 6 期（平成 15 年～平成 24 年）、そして、第 7 期（平成 25 年～平成 27 年）の憲法第 9 条をめぐる日本政府の解釈の変遷を分析する。その際、その憲法第 9 条、特に自衛権に関する判例の動向について考察し、判例の見解が、政府解釈の変遷とどのように関連しているかを論究する。

## 参考文献

朝雲新聞社出版業務部(編集) (2017)『平成 29 年版防衛ハンドブック』朝雲新聞社  
浦田一郎 (2012)『自衛力論の論理と歴史 憲法解釈と憲法改正のあいだ』日本評論社

浦田一郎 (2016)『集団的自衛権限定容認とは何か一憲法的、批判的分析』日本評論社

浦田一郎(編集) (2017)『政府の憲法 9 条解釈―内閣法制局資料と解説第 2 版』信山社

額額厚 (2014)『集団的自衛権容認の深層 平和憲法をなきものにする狙いは何か』日本評論社

阪田雅裕 (2013)『政府の憲法解釈』有斐閣

阪田雅裕、川口創 (2014)『「法の番人」内閣法制局の矜持』大月書店

阪田雅裕 (2016)『憲法 9 条と安保法制―政府の新たな憲法解釈の検証』有斐閣

篠田英朗 (2016)『集団的自衛権の思想史―憲法九条と日米安保』風行社

鈴木和之 (2017)『日本の安全保障法制入門第 2 版』内外出版

田村重信 (2016)『日本の防衛政策第 2 版』内外出版

西原正(監修)、朝雲新聞社出版業務部(編集) (2015)『わかる平和安全法制―日本と世界の平和のために果たす自衛隊の役割』朝雲新聞社

長谷部恭男(編集) (2015)『検証・安保法案―どこが憲法違反か』有斐閣

長谷部恭男(編集) (2016)『安保法制から考える憲法と立憲主義・民主主義』有斐閣

平成 28 年 9 月内閣法制局資料 (2017)『憲法関係答弁例集(第 9 条・憲法解釈関係)』信山社

平成 28 年 9 月内閣法制局、西修 (2017)『憲法関係答弁例集(第 9 条・憲法解釈

関係)・解説』内外出版

防衛省(編集)(2017)『日本の防衛—防衛白書〈平成 29 年版〉』日経印刷

森英樹(編集)(2015a)『安保関連法総批判 憲法学からの「平和安全」法制分析』  
日本評論社

森英樹(編集)(2015b)『集団的自衛権行使容認とその先にあるもの』日本評論社

森本敏(監修)(2016)『図説・ゼロからわかる 日本の安全保障』実務教育出版

渡辺治、山形英郎、浦田一郎、君島東彦、小沢隆一(2014)『集団的自衛権容認  
を批判する』日本評論社



## 2019 年専任教員研究業績一覧

### Research Achievements in 2019

(2019.1.1～2019.12.31)

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：「外国人の子育て支援に関する愛知県の取り組み-」愛知産業大学短期大学紀要，第 31 号，pp. 1-10，2019 年 3 月
- 川崎直子：「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』pp. 16-23，大学女性協会，2019 年 3 月
- 川崎直子：「外国につながる子どもの日本語指導の現場から」LD 研究，第 28 巻第 2 号（通巻第 77 号），日本 LD 学会，pp. 154-156，2019 年 5 月
- 川崎直子：「日本語教育コース卒業生のキャリア形成に関する考察」地域活性化論文，第 18 号，岡崎大学懇話会，pp. 46-55，2019 年 8 月
- 川崎直子：「多言語環境で育つ子どもの発達障害と日本語教育」パネルディスカッション，2019 年度日本語教育学会秋季大会，2019 年 11 月 23 日
- 川崎直子：講演「外国人の子ども就学・学習支援を考える」『あいち多文化共生タウンミーティング 2019』，愛知県県民文化庁社会活動推進課多文化共生推進室，2019 年 7 月 6 日
- 首藤貴子：「発達障害と診断されて：フレネに学び自らの経験を振り返りつつ子どもたちと日々向き合う」あいち県民教育研究所第 3 期子育て・教育調査中間報告，日本福祉大学，2019. 3. 21
- 首藤貴子：「子どもの多様性を包摂する授業づくりに関する一考察」『愛知産業大学短期大学紀要』第 31 号，2019. 3. 31，pp. 11-25
- 首藤貴子：『愛知産業大学短期大学卒業生調査〈子どもコース〉〈英語教員養成コ

- ース〉対象アンケート調査結果報告書』愛知産業大学短期大学, 2019. 5. 6, pp. 1-12
- 首藤貴子:『パステル活動報告書 2018. 6-2019. 6』「ちょっとズレてる子」の親の会パステル, 2019. 7. 31, pp. 1-22
- 首藤貴子:「第3期子育て・教育調査〈ヒアリング調査より〉発達障害当事者の語り」『あいち民研』第175号, 2019. 9. 27, pp. 3-4
- 高野盛光:「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)-」, 『愛知産業大学短期大学紀要第31号』, pp. 27-41, 2019. 3. 31
- 寺澤陽美:「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—」, 『愛知産業大学短期大学紀要』第31号, 愛知産業大学短期大学, pp. 43-59, 2019. 3. 31
- 寺澤陽美:「第2期オバマ大統領就任演説に関する修辭的分析」『愛産大経営論叢』第22号, pp. 29-37, 愛知産業大学経営研究所, 2019. 12. 20
- 西田一弘:「日本人 L2 上級学習者の英語抽象名詞の可算化に関する定性と特定性からの誤用分析」, ASU 外国語教育研究会, 愛知産業大学, 2019. 3. 6
- 西田一弘:「英語母語話者の抽象名詞の可算化の理解」, 『愛知産業大学短期大学紀要』, 愛知産業大学短期大学, 第31号, pp. 61-68, 2019. 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定性、特定性、総称性からの誤用分析」, 第49回中部地区英語教育学会石川大会, 北陸大学, 2019. 6. 22
- 西田一弘:「日本人 L2 上級学習者の英語抽象名詞の可算化に関する定性、特定性、総称性からの誤用分析」, 『地域活性化研究』, 岡崎大学懇話会, 第18号, pp. 56-62, 2020. 8. 20
- Matsuno, S. (2019). A method to improve peer assessment. *Bulletin of Aichi Sangyo University College*, 31, 69-81.
- Matsuno, S. (2019). How informing the quality of peer assessment affects subsequent peer assessment. *The 58th JACET International Convention (Nagoya) Book*, 65.
- Matsuno, S. (2019). The reality of peer, self-and teacher assessments in an EFL classroom. *JAAL(The Japan Association of Applied Linguistics) in JACET 2019*, 7.
- ©MITOMA, Tamio, and SZMODIS, Jenō et al. *Law, Rights and Social Values in*

*Japan and Hungary*, edited by Tamio MITOMA and Jenő SZMODIS, CNKB -  
中部日本教育文化会, Nagoya, 2019.

- 三苦民雄：「三苦民雄バルトーク音楽理論のジャズへの影響」，ハンガリー学会第  
8 回研究大会，松山大学，2018.12.8
- 横瀬浩司：「強制わいせつ罪」，『愛知産業大学短期大学紀要』，愛知産業大学短期  
大学，第 31 号，pp. 83-94，2019.3.31
- 横瀬浩司：「JR 福知山線脱線事故」，『造形学研究所報』，愛知産業大学造形学研  
究所，第 15 号，pp. 51-55，2019.3.31
- 横瀬浩司：共著「憲法 35 条と行政手続」，『愛産大経営論叢』，愛知産業大学経  
営研究所，第 23 号，2019.12.20
- 横瀬浩司：「インサイダー取引規制における公表と公知性」，中京大学刑事判例  
研究会，中京大学，2019.2.8
- 横瀬浩司：「JR 福知山線脱線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，2019.10.11
- 横瀬浩司：「強制わいせつ罪と性的意図」，中京大学刑事判例研究会，中京大学，  
2019.12.7

### 〔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：文部科学省「平成 31 年度帰国・外国人児童生徒等教育の推進支援事業Ⅱ  
定住外国人の子供の就学促進事業」委託事業，新蟹江北保育所プレスケー  
ル指導員，蟹江町子育て推進課
- 川崎直子：あいち外国人の日本語教育推進会議委員，愛知県民文化局県民生活部  
社会活動推進課
- 川崎直子：岡崎市国際化推進委員会副委員長，岡崎市社会文化部国際課
- 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
- 高野盛光：「PTA 三校合同家庭教育セミナー」はらっぱ活動協力、2019.10.24
- 寺澤陽美：2019 日中友好中部六県大学生訪中団随員，2019.8.28-2019.9.3，（主  
催：中国駐名古屋総領事館，中国駐大阪観光代表処，中国江蘇省文化観光  
庁）
- 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：NIC 語学ボランティア・災害ボランティア

松野澄江：蟹江町教育課主催一般社団法人かにえ子ども日本語の会委託授業「夏休み宿題教室」ボランティア

#### **[助成金・委託事業]**

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」，

川崎直子：平成 30 年度愛知産業大学短期大学教育 GP「短大・専攻科日本語教育実習の実践」，2019 年 6 月

川崎直子：愛知県蟹江町教育委員会委託事業「外国人児童生徒への夏休み課題指導」  
2019 年 7 月 23 日～8 月 27 日

首藤貴子：2019 年度科学研究費基盤研究（C）課題番号 19K02825「インクルーシブ教育実現に向けた教師の力量形成に関する実証的研究」（代表）

#### **[その他]**

川崎直子：博報財団「博報賞・国語・日本語教育部門奨励賞」受賞（個人），2019 年 11 月 8 日

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 B4 一教材コンテンツの実装」令和元年度愛知産業大学短期大学教育 GP

寺澤陽美：「東京での異文化交流会ークリス先生による異文化講演会『イギリスのクリスマスの歴史と現状』ーの実施と、英語による学生とネイティブ教員との円滑なコミュニケーションの実践」令和元年度愛知産業大学短期大学教育 GP（代表：西田一弘）

西田一弘：「愛知産業大学短期大学市民英語講座：英語通訳案内士試験受験のススメ」，愛知産業大学短期大学，愛知産業大学 1 号館，2019.4.17～2019.7.10

松野澄江：「Language Testing in Asia」論文査読者

松野澄江：東京での異文化交流会ークリス先生による異文化講演会「イギリスのクリスマスの歴史と現状」ーの実施と、英語による学生とネイティブ教員との円滑なコミュニケーションの実践



編 集 委 員

横 瀬 浩 司

三 苫 民 雄

川 崎 直 子

愛知産業大学短期大学紀要 第 32 号

令和 2 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