

ISSN 1343-4950

愛知産業大学短期大学紀要

第 33 号 2021 年 3 月

愛知産業大学短期大学

目 次

日本語支援教材と特別支援教材の特徴比較－ユニバーサル教材作成への第一歩として－

川崎 直子／松本 恭子 1

通常の学校における障害のある子どもの 教育課程をめぐる論点

首藤 貴子 19

ジョー・バイデン大統領就任演説における修辭的特徴

寺澤 陽美 33

英語抽象名詞と冠詞の共起を、定性、特定性、総称性から判断することの妥当性

西田 一弘 47

PEER ASSESSMENT AND TEACHER ASSESSMENT ON THE ZOOM
CONFERENCE SYSTEM

松野 澄江 57

世阿弥の「軍体」の能作法

三苫 佳子 69

憲法第9条と政府解釈・判例

横瀬 富如 85

スピリチュアリティの実践による「癒し」－「何」を癒すのかを再考する

天野 紗緒里 107

2020年専任教員研究業績一覧 131

INDEX

Comparison of Characteristics between Teaching Materials to Support Japanese Language Education Support and Those to Support Special Needs Education - As the First Step toward Creating Universal Teaching Materials -

Naoko KAWASAKI / Kyoko MATSUMOTO 1

Issues Regarding the Curriculum for Children with Disabilities in Regular Schools

Takako SHUTO 19

Rhetorical Characteristics of President Joe Biden's Inaugural Address

Harumi TERASAWA 33

The Validity of Judging the Co-occurrence of English Abstract Nouns and Articles by Definiteness, Specificity, and Genericity

Kazuhiro NISHIDA 47

Peer Assessment and Teacher Assessment on the Zoom Conference System

Sumie MATSUNO 57

How to Make a Noh-play Classified as "GUNTAI" by ZEAMI

Yoshiko MITOMA 69

Article 9 of the Japanese Constitution and Government Interpretation • Judicial Precedent

Fuyuki YOKOSE 85

"Healing" through the Practice of Spirituality--Rethinking of "What" is Healed

Saori AMANO 107

Research Achievements in 2020 131

日本語支援教材と特別支援教材の特徴比較 ーユニバーサル教材作成への第一歩としてー

川崎 直子

愛知産業大学短期大学

松本 恭子

金城学院大学

Comparison of Characteristics between Teaching Materials to Support Japanese Language Education Support and Those to Support Special Needs Education - As the First Step toward Creating Universal Teaching Materials -

Naoko KAWASAKI

Aichi Sangyo University College
Oka-cho, Okazaki, Aichi, 444-0005 JAPAN

Kyoko MATSUMOTO

Kinjo Gakuin University
Oomori, Moriyama, Nagoya, Aichi, 463-8521, JAPAN

要旨

特別支援学級に在籍する CLD 児¹の在籍率は日本人児童の 2 倍強にのぼると言われている。本稿ではこのような CLD 児のための教材の条件を明らかにしようと、7 つの日本語支援教材と 6 つの特別支援教材の比較を行った。比較の結果、10 項目の教材の条件が明らかになった。長期的には、CLD 児すべてが楽しく取り組めるユニバーサル教材を開発する予定である。本稿はその第一歩に当たるものである。

¹ CLD 児とは、「文化的・言語的に多様な背景を持つ児童 (Culturally Linguistically Diverse Children)」(カミンズ: 2011:4-5) 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、外国につながる子どものことを CLD 児とする。

キーワード

CLD 児、特別支援教育教材、日本語教育支援教材、ユニバーサル教材

1. はじめに

2019 年 9 月 27 日に文部科学省は、以下のように発表した。「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²によると、日本語指導が必要な児童生徒数は 50,759 人で前回調査より 6,812 人増加（15.5%増）し、そのうち外国籍の児童生徒数は 40,485 人で前回調査より 6,150 人増加（17.9%増）、日本国籍の児童生徒数は 10,274 人で前回調査より 662 人増加（6.9%増）した。

2019 年 8 月 31 日付けの毎日新聞³によると、外国人が多く住む 25 市町の公立小中学校に通う CLD 児の 5.37%が、知的障害がある子らが学ぶ「特別支援学級」に在籍していたことが文部科学省への情報公開請求などで判明したという。25 市町の全児童生徒のうち特別支援学級に在籍しているのは 2.54%で、CLD 児の在籍率は 2 倍超に達していたとのことである。CLD 児への日本語指導では、対象となる子どもの日本語の習得不足だけでなく発達障害の可能性も併せて考える段階に入ってきたことが示唆されている。

最近では、特別支援教育の分野や外国人児童生徒への日本語教育分野でも、「特別支援教育が必要な CLD 児」への支援が課題とされている（高橋 2020、与那城 2019、文部科学省 2020）。さらに、先行研究でも、特別支援教育と日本語教育両方の視点での支援が必要と言われている（川崎 2020）。

日本語指導教室の中にも、特別支援教育が必要な CLD 児が存在しており、支援者たちは日常の支援に苦慮していることがアンケートで分かっている。CLD 児の学習のつまづきが日本語の問題なのか発達障害なのか判断が難しいということ⁴

²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、2019 年 9 月 27 日公表。

https://www.mext.go.jp/content/1421569_001.pdf（2020 年 4 月 10 日検索）

文部科学省は 2020 年 1 月 10 日に、2019 年 9 月 27 日付で公表した人数に関して、一部自治体の計上に漏れがあったため修正値を公表した。「日本語指導が必要な児童生徒数」を再集計の結果、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 人であった。

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）」の結果の訂正について、2020 年 1 月 10 日公表

https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/31/09/1421569_00001.htm（2020 年 4 月 10 日検索）

³ 2019 年 8 月 31 日毎日新聞「外国籍は通常の 2 倍 特別支援学級在籍率 日本語できず知的障害と判断か」<https://mainichi.jp/articles/20190831/k00/00m/040/156000c>（2020 年 4 月 15 日閲覧）

⁴ この問題は今後の CLD 児の教育を考える上で大きな問題であることは筆者たちも理解している。しかし、今回の論文では、こちらの課題は扱わずまた別の機会に論ずる

と、具体的な支援方法情報や教材の不足が問題となっている。このような現状を踏まえて、本稿では特別支援教育と日本語教育の教材比較を行いその特徴をまとめ、ユニバーサルな教材の条件を抽出した。結果として、教材の条件は、複合シラバスを取り入れること、文型導入はあくまでもトピックと合致していること、などの 10 項目がわかった。今後の課題としては、分析した教材の数が少なかつたためさらに多くの教材を集めて一般化をはかることが挙げられる。ただし、これはあくまでも基礎研究の第一歩であり、同時に日本語指導の現場の支援者たちがどのような教材を求めているかのニーズ調査を行い、ユニバーサルな教材の姿を探っていくことを予定している。

以下、先行研究、研究課題と分析の観点、特別支援教育教材と日本語教育支援教材の特徴、結論と今後の課題の順に論を進める。

2. 先行研究

特別支援教育が必要な CLD 児に関する研究は、豊田市子ども発達センター（2008）を始まりとしている。高橋（2017：77）によると、「いわゆるニューカマーで障害のある子どもの発達支援と保護者の子育て支援については実態の把握も十分とは言えない。まとまった調査は筆者らの豊田市の取り組みを見るに過ぎない」とされている。最近では、国立障害者リハビリテーションセンター発達障害情報・支援センター（2019）の調査や山根・前岡・米山（2019）での児童発達支援センターへのアンケート調査が行われている。これらの調査も、それぞれが管轄している支援センターや地域支援マネージャーへのアンケート調査であり、全国規模での実態把握は不十分である。

外国人の子どもの発達障害の問題は、「改正発達障がい者支援法」における新たな取り組み課題の一つとなっている（高橋 2020）。

また、文科省の外国人児童生徒教育の有識者会議でも、特別支援教育が必要な CLD 児に関する議論が最近なされるようになってきた。2019 年 11 月に「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 回で、障害のある外国にルーツを持つ子どもの実態と支援に関する研究の概要が紹介され提言がされている（与那城 2019）。さらに 2020 年 1 月の第 8 回の「有識者会議」での議論のまとめでも、障害のある子どもへの対応として、実態把握の重要性や連携の必要性などに言及があった（文科省 2020：2）。このなかで、特別支援教育と外国人児童生徒教育の共通性はかなりあるものの、教育目標が異なるため外国人児童生徒教育の固有性を踏まえた議論が必要であるとされている。

また、高橋は 2020 年 1 月 12 日に行われた講演の中で、発達障害を持つ CLD 児について以下のように述べている。「今後は、かれらの存在を「課題」として捉える時代から「解決」の時代への転換が必要である。そして、今後はどのように支援していくかが大切であり、外国にルーツを持つ発達障害をもつ子どもに対

予定である。現場の支援者が教材不足に困っていることが喫緊の課題と考えられるため、本稿では教育現場ですぐに使える教材の特徴を追求する。

して支援の対象として取り組む必要がある。」つまり、今後は発達障害をもつ CLD 児に対する支援方法を打ち出す時代となっていると主張している。

学校教育現場で発達障害が疑われる CLD 児に関しては、次のような報告がある。

川崎 (2014) では、外国につながる子どものなかで支援者が「ちょっと気になる」と思われる子どもに対して、それが障害なのか日本語の問題なのかを判定するためにテストバッテリーを組んで判定をしてみた結果が紹介されている。結論としては、このテストバッテリーは特別な支援を必要とするかどうかのヒントとして使用するようなアセスメントであるということと、子どもの家庭調査が必要だと主張されている。検査結果を読み解くだけでなく、多方面からの検討やチームを編成してアセスメントを実施することが望まれるとしている。

川崎 (2020) では、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必要であるとの主張がされている。具体的な説明での指示や視覚提示がされている特別支援教育の教材は、日本語教育においても課題を抱える CLD 児にも共通して使える可能性がある。今後は日本語指導の現場で、発達障害の可能性のある CLD 児にも、また、発達障害の可能性が低く日本語習得に不安を抱える CLD 児にも、両者に使える教材を開発する必要があると述べている。

発達障害の可能性のある CLD 児の所属学級での学習支援については、境・都築 (2012) が報告している。この論文では、学級の中で学習を支援する支援員の立場から CLD 児への対応について述べられている。学習支援に際しては、指導者の考え方の尊重、支援員を受け容れてもらえるようにすること、視覚的な支援の必要性、具体的な支援での指導者との共通理解の必要性が大切であるとしている。また、子どもへの対応では、文化や考え方の尊重や繰り返しの確認などのこまめな添削、褒めることばがけが必要であると示唆している。

教育現場における CLD 児の支援者たちは、支援にあたって適切な教材がないことや具体的な支援方法がないことで困っている。これについては、川崎 (2019) で以下のような調査結果がある。2018 年 12 月に行ったアンケート調査で、31 人のシンポジウム参加者に、「日本語支援で困っていること」と「発達障害に関して知りたいこと」について答えてもらったところ、日本語支援で困っていることの第一位には 46% が「子どもの困り感の原因が発達障害なのか日本語の問題なのかを見分ける方法がないこと」を挙げていた。次に 40% が「適切な教材を含めた具体的な支援方法がないこと」であった。また、発達障害に関して知りたいことの第一位には 39% が「教材や具体的な支援方法」で、32% の人が「専門家の話を聞いて CLD 児の発達障害について具体的に知りたい」であった。

さらに、2020 年 1 月に行った調査⁵では、回答者 68 人に現在指導で困ってい

⁵ 2020 年 1 月 12 日に行った第 2 回シンポジウムで行ったアンケート調査の結果である。参加者 91 名のうち 68 名の回答を得た（回収率 74.7%）。

ることは何かきいたところ、複数回答ではあるが、多言語環境の子どもの発達障害に関する情報がないこと（44%）、適切な教材がないこと（25%）、日本語指導と特別支援教育を分けて指導したほうがいいかどうか分からないこと（21%）、適切な通訳の不足（21%）、保護者対応の困難さ（41%）、という結果が出ている。いずれの調査でも、支援者たちは教材や具体的な支援方法について困っていることが示されている。

支援者たちの困っている点を踏まえて、本稿では、特別支援教育の教材と日本語支援の教材を比較し、どのような配慮がなされているかを明らかにしていく。

3. 研究課題と分析の観点

3-1 研究課題

研究課題は、特別支援教育が必要な CLD 児のための教材の条件を探ることである。特別支援教育の教材と日本語教育支援教材の特徴を分析し、その共通点や相違点を明らかにしていく。将来的には、「ユニバーサル教材」の作成につなげていくことを視野に入れた基礎研究である。

本稿で提示する「ユニバーサル教材」は、教育におけるユニバーサルデザインの考え方の流れを汲むものである。ユニバーサルデザイン（Universal Design：UD）とは多様なニーズのある人々が可能な限り個別の変更や調整なくアクセスできるように配慮することとされている⁶。UD は「配慮の必要な児童生徒にとって、なくてはならない支援」であり、「すべての児童生徒にとって、あると便利な支援」を行うことで、すべての児童生徒にとっての「分かる、できる」を保障する教育のことを指す⁷。本稿では、そうした UD の理念を取り入れ、全員が同じ課題に向かって取り組める教材を「ユニバーサル教材」と呼ぶことにする。

ユニバーサル教材の特徴を追求するために、1）教材比較、2）学校教育関係者が必要としている教材の調査、3）放課後支援教室の支援者が必要としている教材の調査、の順に研究を進める予定である。本稿はその第一歩となるものである。

3-2 分析の観点

分析の観点は、語彙文型の特色、必要な背景知識、漢字の扱い、フォント⁸の種類、その他・コンセプトの5点である。これらは、筆者たちが議論を重ねて、比較のために適切だと思われる観点を考えたものである。語彙文型の特色は、ど

⁶一般社団法人日本 LD 学会編（2017）『LD・ADHD 等関連用語集 第4版』日本文化科学社、p.7,p.38,p.184.

⁷大分県教育センター『ユニバーサルデザインの良さを取り入れた学級・授業づくりハンドブック』（<http://kou.oita-ed.jp/hitatei/UD.pdf>）より引用

⁸フォントは、パソコン内にインストールされているフォントに依存するため、本稿で記載する「教科書体、ゴシック体」等の名称は、「一般的な教科書体、一般的なゴシック体」という意味である（傍点筆者）。

ういうレベルの子どもを対象としているかがわかるものである。必要な背景知識は、その教材を使うためにはどんな背景知識が必要かを示している。漢字の扱いは、どのような学年の漢字が使用されているかを示すものである。フォントの種類は、教材作成者がどのようなフォントを使用しているかを示すものである。その他・コンセプトは、その教材がねらいとしていることを示すものである。

4. 特別支援教材と日本語支援教材の特徴

4-1 特別支援教育教材の特徴

4-1-1 特別支援教育教材の比較

特別支援教育の教材として6つの教材を取り上げた。特別支援の必要な外国人の子どもをサポートしている団体や学校関係者からの聞き取りをもとに、支援現場で使用されているドリルなどを中心に選んだ。小牧市のある国際学級では葛西ことばのテーブル発行の一連のドリルがよく使われているとのことである。また、平岩（2018a）と齊藤（2018）は、読み書きに問題がある子どもへの支援を念頭に於いた教材で、支援者の会合で使いやすいと言われたものである。子どもたちの自立を支援する会編集（2012）は中学校を卒業する特別支援学級の子どもたちが社会に出るための知識を身につけるための教材であり、中学生の支援をする支援者から推薦された教材である。

表 1 特別支援教育教材その 1

観 点	A： 平 岩（2018a）	B： 齊 藤（2018）	C： 子どもたちの 自立を支援する 会 編 集 （2012）	D： 『ことばのテ ーブル 100 枚 プリント 第 15 集』
語彙文型 の 特 色	・語彙は「日常生活で使う頻度の高いもの」（抽象語も混在） ・文型は複文多用	・語彙は最初からひらがなやカタカナが混在し、語彙がある程度は知っていることを想定 ・複文・修飾節・複合動詞が入っている	・社会に出ることを意識した語彙表現 ・語彙文型は中学生以上のもの ・ことわざの意味や慣用句を調べさせる	・平易な短いやり取りで構成 ・ひらがな単文レベルの音読が成立し始めた子どもの会話・音読練習教材

必要な背景知識	・日本の小学校入学以前の子どもがもっている語彙、文法の知識 ・使われている語彙や文の意味がわかること	・道具の使い方、道具の名前、身近な語を知っている ・場面の理解ができる ・感情の表現、理由の表し方、話を作る口頭能力	・辞書引き、漢字を調べる力 ・新聞やインタビューなど、ローマ字や英語の表記、自己紹介や面接練習など	・特殊表記も含めひらがな単語～単文レベルの音読能力が必要 ・ロールプレイの理解では、パート読みという形式の理解が必要
漢字	・小学校2年生までの漢字とそれを使用した熟語を使用している	・ある程度の漢字や漢字の部分を知っている必要がある	・漢字には全てふりがな ・漢字辞典の使い方説明がある	・漢字は使われていない ・ひらがなとカタカナ表記で、文節ごとに分かち書き
フォントの種類	・メイリオ体、ゴシック体	・ゴシック体	説明：明朝体 本文：ゴシック体	・ゴシック体
その他・コンセプト	・小学校2年生までの漢字の習得は将来の収入に関係 ・文字への拒否感、絵と文字の一致から始める ・少しでも褒め返しが大切である。	・先生が説明し言葉でやりとりをして一緒に問題を解く ・分かち書き ・子どもに合わせて、プリントを選べる ・内言語の語彙がおおよそ獲得されている子どもの発話を外言語につなげることが重要とされている	・実生活に役立つ特別支援教育の教材 ・声の大きさを「声のトライアングル」の表(p.39)で示している ・将来の自立生活のきっかけとなる ・スモールステップで、電話のマナー等解説がある	・ロールプレイを通して日常会話表現を練習 ・目的は5つ 1) 日常会話表現練習 2) 他者視点育成 3) 協調的行動練習 4) かな文字音読の練習 5) 会話プロソディの練習

表1 特別支援教育教材その2

観点	E: 葛西ことばのテーブル『ことばのテーブル第2集』	F: 葛西ことばのテーブル『ことばのテーブル第22集』
----	----------------------------	-----------------------------

語彙文型 の特色	・ 文章内容等の点で、平易なものから徐々に難しいものへと配置 ・ 文型的な平易さは考慮に入れられていない	・ 社会的な語彙、難度の高い語彙も収録 ・ 慣用表現、副詞、漢語が多い ・ 日本文化の理解に必要な語彙 ・ 文型のコントロールはされていない
必要な背景知識	・ 文の読解には、ひらがな単文レベルの音読能力が必要 ・ カタカナ・漢字の音読能力も必要 ・ 単語レベル以上のひらがな書字能力 ・ 5W1H の疑問詞の理解が必要である	・ 文章レベルでの読字・読解能力が必要 ・ 解答記入のために、単文レベル以上のひらがな及び漢字の書字能力が必要 ・ 各話の内容理解のために、社会的知識とそれを表現する語彙が必要である
漢字	・ 小学校 3 年生以上の漢字と読み誤りの多い漢字にはルビがある	・ 全ての漢字と一部の数字にはルビが振ってある ・ 全話とも横書きで表記 ・ カタカナにはルビがない
フォントの種類	・ ゴシック体	・ ゴシック体
その他・コンセプト	・ 家庭での言語学習教材として作成された。 ・ 短いひらがな文によるお話の読解練習 ・ 教材の特色：(1) 平易な表現と内容、(2) 日記文・説明文・物語文を収録、(3) 日常会話表現の使用、(4) ことばのテーブルによる創作話 - 聴解練習や本文の書き写し、聞き書きの練習にも使える	・ 年長者向けの教材。発達障害の中学生～成人の学習者向けに作成。慣用表現や漢語を多く使い、それらに触れることを目的とする - 日本語を母語としない子どもに日本によくある事柄を知る機会として使うことも目的とする。 ・ 解答例あり。比較的年齢の高い学習者を対象とし、「独習」するケースが考えられる ・ 教材の特色：(1) 年長の学習者・読者を対象、(2) 慣用表現・副詞・漢語の学習、(3) 社会的事柄に対する知識（アルバイト・スポーツ体験・選挙など）の拡大

4-1-2 特別支援教育教材の特徴

対象とする児童・生徒の障害の特性や年齢に合わせて、ドリルやワークブックなどの様々な形の教材があり、子どもの学習ニーズに合わせて教材を選択できる。語彙・文型については日常会話が基準としてあり、小学校入学程度の語彙力が前提となっている。また、文型のコントロールはほとんどなされておらず、日本人の子どもが成長していく上で必要となる語彙と文型が想定されている。必要な背景知識としては、文字が読めること、文の意味がわかることなどが挙げられており、最初から文字を読んで意味が理解できることが想定されている。意味の伝達についての配慮はされていない。社会に出ることを想定して知識を伝達する教材も見受けられる（教材 C）。また、日本文化の理解のために敢えて難しい語彙を入れている教材もある（教材 F）。漢字にはルビが振ってあるものが大半であり、漢字を用いないドリルはひらがな・カタカナ書きで文節ごとの分かち書きがされている。大部分の教材がゴシック体のフォントであり、「読み書き障がい」の子ども向けにはメイリオ体が用いられている（教材 A）。ワークブックもドリルも 1 ページで完結しており、スモールステップで学習が進められ、目に見える形で成果が示される。常に子どもを褒めることにより、文字への苦手意識を克服させようとしている。

4-2 日本語教育支援教材の特徴

4-2-1 日本語教育支援教材の比較

次に、年少者日本語教育の現場での使用状況を参考にして、以下の 7 つの教材を比較することにした。

春原ほか(2009)は、N 市の民間の日本語学校で行われている外国人児童生徒の学習支援の場で、使われていた教材である。西原ほか(2002)と根本・屋代(1986)は K 町の小学校や支援者団体の教室で使われていた教材である。また、大蔵・波多野ファミリースクール(1999a, b)は、初期指導で来日間もない子どもたちに文型を教えるために適した教材である。この教材は、K 町の中学校での支援で使われたものである。また、N 市の中学校の支援現場でも生徒に購入させて使わせていたものである。A, B の web 教材は、筆者や K 市、T 市、O 市の団体も実際に使用しているものである。日本語教育支援教材はほかにも市販、web 配信のもの等複数あるが、本稿では手始めに表 2 の教材を分析することにした。

表 2 年少者日本語支援教材その 1

観 点	A : web 版『初期 適応指導教材 SomosAmigos !』	B : web 版『日本語 指導テキスト 「たのしいが っこう」』	C : 春原ほか (2009)	D : 西原ほか (2002)
語彙・文 型の特徴 と構成	・トピックシラバス ・基本は敬体だが、子ども同士のセリフの吹き出しは会話調の普通体 ・学校生活で必要な用語、挨拶、簡単な文型、一年間の学校行事などで構成されている	・トピックシラバス、構造シラバス ・基本は敬体だが、セリフの吹き出しは会話調 ・文型積み上げ型 ・形容詞、許可願いの動詞のて形、動詞の意向形。理由の「から」、着脱動詞、 ・挨拶言葉、教室言葉から学校での一日などで構成されている	・トピックシラバス ・指示は「～てみよう」「～ましょう」	・構造シラバス、場面シラバス、機能シラバス ・普通体 ・敬体と常体の名詞文、形容詞文、動詞丁寧体、現在と過去 ・文型積み上げ型
必要な背景知識	・特になし ・挨拶から始まるため、来日直後の子どもも母語併記のため戸惑いがないさそう	・特になし ・来日直後の子どもにも対応できる	サバイバルが一通り終了して、ひらがなの読み書きができるレベル	・特になし ・挨拶言葉から始まるため、来日直後の子どもにも対応できる

漢字	・ ひらがな表記のみ	・ なし ・ ひらがなにはローマ字で文字の上にルビ ・ 母語にはカタカナで読み方が書いてあるため、来日直後の子どもで日本語ゼロの場合でも、支援者はある程度子どもの母語で伝えることはできそう	・ 小学校四年生以下の漢字使用 ・ 漢字には全てふりがな	・ 一年生漢字
フォントの種類	・ 日本語は教科書体 ・ アルファベットはゴシック体	・ 日本語は游明朝体「さ、き」がつながっている ・ アルファベット century	・ ゴシック体「さ、き」がつながっていない ・ 問題文は教科書体	・ ゴシック体
その他・コンセプト	・ カラフルなイラスト ・ タガログ語対応版もある	・ コンパクトに学校生活で必要な用語、挨拶、文型で構成されている	・ イラストを多用 ・ 主教材ではなく、副教材として使うと子どもが喜びそう	・ 成人用の日本語教育の教材を使って指導したことのある支援者には違和感なく使える

表2 年少者日本語支援教材その2

観点	E：根本・屋代 (1986)	F：大蔵・波多野フ ァミリースクール (1999a)	G：大蔵・波多野フ ァミリースクール (1999b)
語彙文型 の特色・ 構成	・四技能・基本文型中心 ・トピックシラバス、構造シラバス	・トピックシラバス、場面シラバス ・初期必修語彙 ・日本語での意思疎通を加可能にさせる ・今すぐ必要な語彙を簡略化 ・話し言葉（「簡略話し言葉」）のみ	・半年以内で身につけさせたい基礎文型と文法項目 ・構造シラバス
必要な背景知識	・挨拶言葉から始まり、NはNです、疑問文、動詞文へと文型を積み上げていく	・来日直後の子どもにも対応できる	・『日本語学級①』を終了した子どもも対象
漢字	・三年生までの漢字	・ない ・漢字交じりの指示文は支援者に対してのみ	・ない ・漢字交じり文の指示文は支援者に対してのみ
フォントの種類	・教科書体	・明朝体あるいは游明朝体（ひらがなを書かせる見本も「さ、き」がつながったフォント） ・子どもに指示はなく、直観で答える教材	・明朝体あるいは游明朝体（ひらがなを書かせる見本も「さ、き」がつながったフォント）
その他・コンセプト	・17課まではひらがな習得過程、カタカナ、漢字へと段階を追って進む	・1000のイラスト ・文型積み上げではないすぐに使える日本語の支援	・1200のイラスト ・『日本語学級①』を終了してから文型導入を行う

4-2-2. 日本語教育支援教材の特徴

CLD 児対象の日本語支援教材の基本は、来日したばかりの子ども、あるいは学校の授業についていくには日本語習得が十分ではない子どもが対象である。つまり、文部科学省が定義する「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」⁹に該当する子どもたちである。

どの教材も、来日直後で日本語がまったくわからない CLD 児も挿絵を見て直観的に理解できるようにイラストが豊富である。また、母語併記がされているものもあり、母語の文章にカタカナでルビがあるものは、支援者も子どもに寄り添った指導ができる。

サバイバルレベルを終了した子ども対象の春原ほか（2009）以外の 6 冊は、支援の場で主教材として使える構成になっている。教材の構成は、挨拶言葉から始まり、学校用語、一日の生活や一年間の行事などのトピックシラバス、依頼、質問、謝罪などを伝える機能シラバスが採用されており、日本の学校生活に慣れていない子どもがスムーズに第一歩を踏み出せることを前提にしている。教材 E では、「まいにちなにをしますか」（第 20 課）、「どこへいきますか」（第 22 課）など、支援者が問いかけをして子どもから発話を引き出せるようなトピックが選ばれている。

教材 D は文型導入が重視されており、成人日本語学習者に構造シラバスの教科書を使って日本語教育を行ったことのある支援者であれば、比較的使い勝手が良いかもしれない。また、シリーズで発行されている教材 F, G は、①は日本に来てすぐ必要な語彙を簡略化して導入するサバイバルレベルの内容で進められるが、②では文法積み上げ型で、授受表現（第 33 課）、「どっちのほうが～／a は b より～」（第 38 課）、「～てもいいですか」（第 49 課）など、文型が取り入れられている。

教材はひらがな表記が多く、一部に小学校四年生までの漢字が使われているが、すべての漢字にルビが振られている。フォントの多くは、一般的な教科書体、一般的な明朝体や游明朝体が多い。しかし、明朝体や游明朝体は「さ、き」等の字体の左側がつながっているため、このフォントでひらがなの見本が提示されていると、日本語の文字に触れる機会のない CLD 児はそのまま書き写してしまう可能性がありそうである。

今回比較した CLD 児用の教材の中で、web 教材は 2 種類であった。そのうち『たのしいがっこう』は 22 言語対応である¹⁰。22 言語もの多言語対応は web でこそ実現できるものであろう。日本語教材の価格の平均は 1,800 円であるが、小中学校の日本語指導には潤沢な予算が付かない場合が多いため、web 版だと手軽

⁹ 『『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』 p.1 より。

¹⁰ CLD 児用の教材ではあまり見られないシンハラ語、ヒンディー語、ベンガル語にも対応している。

にダウンロードができて汎用性が高いといえる。また、web 版だからこその特徴として、執筆者側の利点は仮に修正箇所が発生しても容易に修正ができること、新たに言語が増えても比較的加筆がしやすいこと、また利用者側としては子どもが急に来日・転入してきても印刷してすぐ対応できることが挙げられる。

5. 結論と今後の課題

ここまでのまとめとして、特別支援教育教材と日本語支援教材の相違点と共通点について述べる。特別支援教育と日本語支援の根本的な違いは、特別支援教育教材の必要な背景知識として、小学校入学程度の語彙力があることを前提として文字が読めること、文の意味がわかること、そして日常会話ができることを基本としていることである。また、文型のコントロールはなされておらず、将来的に社会の一員として生活できることを目的として、成長段階に合わせた語彙と文型で各課が成り立っている。一方、日本語支援教材は、日本の学校を知らない子どもが学校生活に一日も早く慣れることを前提として第 1 課は挨拶言葉から始まっていることが多い。教材を使う子どもは、来日したばかりだったり、日本生まれであっても集団生活を経験したことのなかったり、また特別支援教育が必要な CLD 児も簡単な挨拶言葉から学習を開始して段階的に語彙や文字を覚えていくことができる。

共通点としては、簡単な項目から始めて徐々に難易度を上げて学習を進めることで、目に見える形で成果が示される。また、指示文も本文も分かち書きで書かれていることがあげられる。子どもの語彙や文字学習、日本語習得を促すような支援者とのやり取りが行えるトピックが選ばれていることも共通点である。

フォントに関して、今回の比較検討では取り上げていないが、特別支援教材『読み書きが苦手な子どもへの〈漢字〉支援ワーク』（明治図書）の漢字練習には一般的な教科書体が入り入れられている。しかし、解答欄の漢字はとめやはらい等の線が一定の太さの一般的なゴシック体に近いフォントが採用されている。読み書きに困難を抱える子どもは文字の太さで読み間違いを生じることもあるため、最近では読み間違えにくい「UD (Universal Design) デジタル教科書体」が導入され始めている¹¹。この取り組みは特別支援教育が必要な子どもも CLD 児にとっても、読み書きのつまづきを軽減する効果があると考えられる。

これらのことを踏まえて、特別支援教育が必要な CLD 児のための教材の条件とはどのようなものかについて、以下にその条件をまとめる。

¹¹ 「UD デジタル教科書体」とは、デジタル教科書をはじめとした ICT 教育の現場に効果的なユニバーサルデザイン書体のことで、学習指導要領に準拠し書き方の方向や点・ハライの形状を保ちながらも太さの強弱を抑え、ロービジョン（弱視）、ディスレクシア（読み書き障害）に配慮したデザインで、読みやすさについてのエビデンスも取得しているフォントである。Windows10 以降の PC に標準搭載され合理的配慮のひとつとされる。（モリスワ「UD デジタル教科書体に関するニュース」

<https://www.morisawa.co.jp/topic/upg201802/> 2021 年 2 月 3 日検索）

＜特別支援教育が必要な CLD 児のための教材の条件＞

1. スモールステップの積み重ねを目指し、一つのトピックが1ページで完結すること
2. 簡易な説明と簡易な指示文で書かれていること
3. トピックシラバス、機能シラバス、構造シラバスを組み合わせた複合シラバスが採用されていること
4. 支援者とコミュニケーション活動を行い、そこから日本語を習得できるようなトピックが選ばれていること
5. たとえば依頼の機能を学習する場合、依頼に関するトピックを文型で示し、「(動詞のて形+) ください」のような文法説明に結びつけること
6. 意図が分かりやすいイラストが用いられていること
7. 特別支援教材では、フォントに線の太さが一定の一般的なゴシック体が用いられることが多い。読み書きが苦手という点においては CLD 児も同じであるため、ゴシック体が採用されていること。また、ゴシック体だけでなく、UD デジタル教科書体のフォントの採用も考慮に入れる。
8. 「せんせいは」を「せん、せいは」などと読み違うような逐次読みを軽減するため、分ち書きされていること
9. 初級の段階では小学校2年生までの漢字¹²を採用する。漢字にはルビが振ってあること。ただし、中級・上級と進んで行くうえで目指すのは小学校4年までの漢字と国語の読解力である。¹³
10. 母語保持を考慮して、母語も併記した語彙リストがあること

長期的な課題は、日本語指導で学ぶ特別支援教育が必要な子どもも、必要ない子どもも、CLD 児すべてが楽しく取り組めるユニバーサル教材を開発することである。現在、日本語指導の現場の支援者は、CLD 児の学習のつまずきの要因が発達障害なのか日本語の問題なのか要因の判断がつかないことを課題であるとしてらえている。また、適切な指導法と教材を求める意見も聞かれる。しかし、CLD 児の支援には発達障害への対応と日本語指導を別々に検討するのではなく、教材も含めて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法を考えていくことが必要である。

今後は、CLD 児を指導する支援者が実際どのような教材を求めているのか、今回明らかになった教材の条件が果たして現場の支援者の支持が得られるかどうか

¹² 平岩 (2018a : 63) は「小学校2年生までの漢字が習得できているかいないかは、将来の収入に関連する。小学校2年生までの国語の読解力があれば、仕事の説明書を読んで理解することもできるようになるし、簡単な日報も書くことができるようになる」と述べている。まずは小2までの漢字の習得を進めることが重要であると考え

る。
¹³ 平岩 (2018b:56) によると、「日常生活で一般的に使用する「読み」「書き」「算数」は基本的には小学校4年生レベルで、読み・書きは語彙が増える」ように支援することが大切だとしている。また、「このレベルの確保が生活の自立にもつながる」としている。

か聞き取り調査などをする必要がある。さらに、今回取り上げた教材の数が少ないため、これら以外の教材やワークブックなどの比較分析を進めていきたい。

〈参考ウェブサイト〉

web 版『初期適応指導教材 Somos Amigos!』(ポルトガル語) 豊橋市教育委員会,
<http://www.gaikoku.toyohashi.ed.jp/kyouzai/tekiou%20p.pdf> (2021 年 1 月
11 日検索)

web 版『日本語指導テキスト「たのしいがっこう」』東京都教育委員会,
<https://www.kyoiku.metro.tokyo.lg.jp/school/document/japanese/tanoshiigakko.html> (2021 年 1 月 10 日検索)

〈参考文献〉

- 一般社団法人日本 LD 学会編(2017)『LD・ADHD 等関連用語集』第 4 版日本文科学社
大蔵守久著・波多野ファミリースクール (1999a)『日本語学級①』凡人社
大蔵守久著・波多野ファミリースクール (1999b)『日本語学級②』凡人社
葛西ことばのテーブル『ことばのテーブル 100 枚プリント 第 15 集おしゃべり練習ワーク』コア
葛西ことばのテーブル『ことばのテーブル 100 枚プリント 第 2 集お話し読解ワーク初級編』コア
葛西ことばのテーブル『ことばのテーブル 100 枚プリント 第 22 集生活ストーリー読解ワーク』コア
カミンズ・ジム, 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
川崎直子 (2014)「外国につながる「気になる」子どもの発達障害について」『愛知産業大学短期大学紀要』第 26 号, 43-55
川崎直子 (2019) 秋季日本語教育学会パネルセッション「多言語環境で育つ子どもの発達障害と日本語教育」予稿集, 日本語教育学会, 36-44
川崎直子 (2020)「CLD 児の学習の困難に日本語教育はどのように関わられるのか—双生児の知能検査を通して—」『愛知産業大学短期大学紀要』, 第 32 号, 1-18
国立障害者リハビリテーションセンター発達障害情報・支援センター (2019)「外国にルーツを持つ障害児および家族への支援状況等に関するアンケート調査」集計結果報告書
子どもたちの自立を支援する会編集 (2012)『ひとりだちするための国語』新学習指導要領対応, 日本教育研究出版
齊藤代一 (2018)『CD ロム付き 特別支援教育をサポートする 読み書きにつまづく子への国語教材集』ナツメ社
境圭介・都築繁幸(2012)「発達障害が疑われる外国人児童の支援のあり方について」『障害者教育・福祉学研究』8, 愛知教育大学障害者教育講座, 35-40

- 高橋脩 (2017)「発達障害のある子どもと家族」荒牧重人・榎井緑・江原裕美・小島祥美・志水宏吉・南野奈津子・宮島喬・山野良一編『外国人の子ども白書一権利・貧困・教育・文化・国籍と共生の視点から』明石書店, 77-79
- 高橋脩 (2020)「外国にルーツをもつ子どもの発達障がいと支援について」「多言語環境で育つ子どもの発達障がいとことばの問題」第2回シンポジウム(2020年1月12日)講演資料
- 豊田市こども発達センター (2008)「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」
<https://www.fukushijigyodan.toyota.aichi.jp/pdf/gaikokujin.pdf> (2020年1月30日検索)
- 竹田契一監修・村井敏宏著 (2016)『読み書きが苦手な子どもへの〈漢字〉支援ワーク』明治図書
- 西原鈴子監修・ひょうご日本語教師連絡会議・子どもの日本語研究会 (2002)『こどものほんご①』スリーエーネットワーク
- 根本牧・屋代瑛子 (1986)『ひろこさんのたのしいにほんご1』凡人社
- 春原憲一郎・谷啓子監修・池上摩希子・尾関史・谷啓子・矢崎満夫 (2009)『こどもにほんご宝島』アスク出版
- 平岩幹男 (2018a)『ディスレクシア 発達性読み書き障害トレーニング・ブック』合同出版
- 平岩幹男 (2018b)「成人期の自立に向けて」Rabbit Development Research, <http://rabbit.ciao.jp/yokosuka2018.pdf> (2021年1月27日検索)
- 文部科学省 (2020)「外国人児童生徒等の教育の充実に関する有識者会議における議論のまとめ」資料2、外国人児童生徒等の教育の充実に関する有識者会議(第8回)配布資料 https://www.mext.go.jp/content/20200124-mxt_kyousei01-000004227-03.pdf (2020年3月8日検索)
- 山根希代子・前岡幸憲・米山明 (2019)「児童発達支援センター等における外国にルーツをもつ子どもおよび家族の実態調査」『脳と発達』51, 33-34 日本小児神経学会, https://www.jstage.jst.go.jp/article/ojjsen/51/1/51_33/_pdf/-char/ja (2020年1月25日検索)
- 与那城郁子 (2019)「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」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)資料 2019年11月26日 https://www.mext.go.jp/content/1422838_05.pdf (2021年1月19日検索)

※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。

通常の学校における障害のある子どもの教育課程をめぐる論点

首藤 貴子

愛知産業大学短期大学

Issues Regarding the Curriculum for Children with Disabilities in Regular Schools

Takako SHUTO

Aichi Sangyo University College

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

要旨

インクルーシブ教育実現に向けた教師の力量形成のあり方の検討に向けて、障害のある子どもをとりまく教育システムに関する法的規定や政策動向から、通常の学校における障害のある子どもの教育課程をめぐる論点の析出を試みた。具体的には、教育課程と「特別の教育課程」の関係性、教育課程と「個別の教育支援計画」の関係性やそこにおける保護者の位置について考察した。この作業をとおして、「特別の教育課程」に内在化された差別性を越える教育課程概念の検討が必要であること、保護者の教育要求を包摂する教育システムの構築が求められること等を指摘した。

キーワード

教育課程、個別の教育支援計画、保護者、教育システム

1. はじめに

今次学習指導要領¹⁾(2017年告示)において、各教科等の「指導計画の作成と内容の取扱い」に、「障害のある児童などについては、学習活動を行う場合に生じる困難さに応じた指導内容や指導方法の工夫を計画的、組織的に行うこと」と追加された。それを受けて、各教科等の学習指導要領解説では、学びの過程にお

いて考えられる困難さと指導の手立て等が具体的に示された。たとえば小学校国語では、「文章を目で追いながら音読することが困難な場合には、自分がどこを読むのかが分かるように教科書の文を指等で押さえながら読むよう促すこと、行間を空けるために拡大コピーをしたものを用意すること、語のまとまりや区切りが分かるように分かち書きされたものを用意すること、読む部分だけが見える自助具(スリット等)を活用することなどの配慮をする」[文部科学省 2017d: 160] 等である。行動主義的発想で示される具体的な手立ては、その理論的背景を知らずとも授業の中ですぐに使えるため、通常学級の教師たちが困っている「発達障害かもしれない」子どもたちの対応方法としてひろく受け入れられるだろう。しかし、「知的障害児教育が知的障害児をつくり、自閉症教育が自閉症スペクトラム児の自閉度を強化し、LD 教育が LD の認知特性を強化するという現実的矛盾」[窪島 2019: 695] が指摘されるように、目前の子どもを中心とした各学校現場レベルでの議論を欠いたままの手立ての受け入れは、この矛盾を拡大させる可能性がある。このような特定の手立てが、その学校・学級の「発達障害児対応のルール」として定着し、困っている子どもたちを一層困らせているという事例も聞く²⁾。よって教師には、要素還元主義的な子ども観から脱却し、その全体性を認め子ども「まるごと」でとらえることが求められる。それはインクルーシブ教育を推進するための必要条件であろう。

教師の発達観・力量観を、「選択変容型」で「水平的、オルタナティブな発達」観、「生成」的で「文脈・状況依存性の力量」観としてとらえるならば[山崎 2002: 356-363]、インクルーシブ教育を志向する教師の力量形成は、多様な発達要求をもつ子どもと多様な教育要求をもつ保護者との直接的なかかわりを通じて為し得ることであり、個別的な要求を学級全体、学校全体の教育活動へと昇華させるシステムづくりにおいて可能となると考える。それは一つの「学校像」として固定化された構造をもつものではない。教職員集団における教育課程編成、それに基づく教育活動の実践、その評価・改善といった省察、この一連の活動において、すべての子どもを排除することなく多様なニーズを包摂することを志向し対話を重ねるプロセスである。個々の子どもの教育的ニーズをどのように教育課程に組み込みそれを実践として具現化するかという、教育課程を軸とした教職員集団の対話を通して、さらに子どもや保護者との対話を通して、インクルーシブ教育はその理念に接近することができるし、同時に、その多声性が確保された環境において教師の力量形成は可能となろう。

このような基本的認識の下、インクルーシブ教育実現に向けた教師の力量形

成のあり方の検討に向けて、本稿では、障害のある子どもを取りまく教育システムに関する法的規定や政策動向から、主に通常の学校における障害のある子どもの教育課程をめぐる論点を確認したい。とくに「個別の教育支援計画」との関係性やそこにおける保護者の位置づけを整理していくこととする。

2. 「特別の教育課程」をめぐって

2.1. 個別的に編成される「特別の教育課程」

文部科学省によれば、教育課程とは、「学校教育の目的や目標を達成するために、教育の内容を児童の心身の発達に応じ、授業時数との関連において総合的に組織した各学校の教育計画」〔文部科学省 2017c : 11〕と定義される。その編成の責任は、各学校の校長にあるが、編成作業は当然ながら全教職員の協力の下に行われなければならない〔文部科学省 2017c : 17〕。

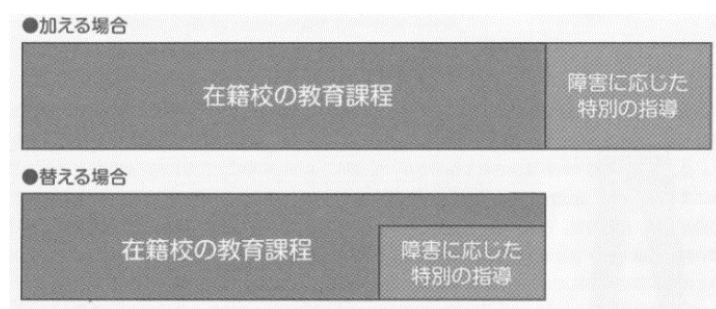
こうして各学校で編成された教育課程に基づき、当該学校に在籍する子ども（障害のある子どもを含む）に教育活動は行われる。それにより学校教育法に定める当該学校の目的・目標を達成するものでなければならないとされる〔文部科学省 2017c : 108〕。

ただし、この教育課程をそのまま適用することが適当でない場合は「特別の教育課程」によることになる（学校教育法施行規則 138 条）³⁾。

「特別の教育課程」の編成について、特別支援学級の場合、知的障害がない子どもに対しては、当該学年の指導内容を保障すべく、当該学年に「準ずる」教育課程を基本とし、障害による困難の改善・克服のための指導として「自立活動」⁴⁾の領域を設定することができる。知的障害がある子どもに対しては、特別支援学校学習指導要領を参考とし、「自立活動」を取り入れたり、各教科の目標・内容を下学年のそれに差し替えたり、各教科等を合わせた指導をしたりすることが想定される。教科用図書については、当該学年の教科書に代えて他の適切な教科書を使用することができ、各教科・領域等の授業時数も、弾力的な運用が可能である（総授業時数は当該学年と同様である）。

一方、通常の学級に在籍したまま通級による指導を受ける場合についても、「特別の教育課程」によることとなる（学校教育法施行規則 140 条）。通級での指導は「自立活動」が原則だが、障害の状態に応じて各教科の内容を補充するための「各教科の補充指導」も認められる（平成 5 年 1 月 28 日文部省告示第 7 号）。通級による指導における「特別の教育課程」編成の方法としては、障害に応じた特別の指導を在籍校の教育課程に「加える」場合と、在籍校の教育課程の一部を

「替える」場合がある（平成 5 年 1 月 28 日文部省告示第 7 号）〔文部科学省 2017c : 111〕。前者は放課後等に行う在学校の教育課程に追加された教育課程、後者は通常の学級の授業を一部抜けて通級による指導を受ける場合の教育課程である。国立特別支援教育総合研究所によれば、下図のように整理される〔国立特別支援教育総合研究所 2018 : 12〕。



なお、これら「特別の教育課程」の編成の手順は、①子どもの実態の丁寧な把握、②子どもの一人一人の教育目標を達成するための指導内容の選定と組織、③授業時数の配当、④それぞれの子どもの時間割作成が想定される⁵⁾。

これらを踏まえると、各学校の教育課程は、メインストリームの教育課程のほか、障害種別により設置された特別支援学級別に学年ごとの教育課程が、さらに、通級指導教室が設置されていれば個別的な教育課程が用意されることになる。

2.2. 差別を越える教育課程概念の必要性

「特別の教育課程」の編成は、一人一人の教育的ニーズに対応するため、当然のことのようにも見える。だが現実には、子どもたちの将来を狭めることにつながっている。

窪島は、「知的障害児学級・学校の子どもは高校、大学へ進学できないという差別的な行政指導がまかり通る」〔2019 : 697〕という事実に触れつつ、「統一的な教育課程」の原理について言及する。少し長いが、引用したい。

人格の完成を目指す普通教育としての理念的同一性は、教育内容の程度の違い、学習内容と学習方法の違い、独立障害児学校の存在を包摂してなお「人格の完成」をめざす普通教育の教育原理である。その理念は個々の障害のある子どもたちの発達に応じて編成され具体化されなければならない。それゆえ、理念的同一性はむしろ、個々の子どもの発達する権利を保障するために、異なる学習内容と制度の内的・外的多様性を通常学級の内部においても、また特別の学級・学校という形態においても担保する。子どもの教育的ニーズに応えるために、特別の配慮や特別の学級・学校が必要とされるのである。

理念的同一性はその実質の実現のために制度的多様さを必要とする。制度的にはそれは、障害児学校であっても障害児学級であっても、理念的に特別な目標を掲げる特別な教育ではなく、普遍的な人格の発達を最優先とする学校教育を意味し、そのための具体的方策として特別な学校や学級の必要性を否定するものではない。学校制度の多様性、教育課程の多様性は、普通教育としての教育内容の理念的同一性を保障するためにこそ必要とされる。その具体化は直接子どもに接する学校と教師の責務であり権能である。[窪島 2019: 696-697]

筆者の理解では、次のようにまとめられる。人格の完成、すなわち、全面発達の保障という普通教育の同一性から、「統一的な教育課程」を必要とする。だが、その「統一的な教育課程」を、実践レベルで教師・学校の責務・権能として具現化しようとするれば、子どもたちの発達の多様性から、必然的に、多様な学校や学級が要請され、その内部においても異なる教育内容が要請される。

こうした窪島の主張の背景に、教育基本法の「人格の完成」を教育目標とすることが否定されてきた知的障害児教育に対する憤りを感じる。その歴史を振り返れば、戦後、教育を受ける権利が掲げられたにもかかわらず、知的障害のある子どもについてはその特性として抽象的・論理的思考の困難が強調されたことにより、教科の教育は軽視され、「生活単元学習」としての経験主義カリキュラムが重視される傾向が続いた。「愛される障害者」となり、単純労働に従事することで社会的自立をめざすことが具体的な目標であった。そこに含まれる差別性を批判するなかで生じた「権利としての障害児教育」論において、「すべての子どもに教科を」という主張が明確化されていったという[越野 2018: 161-165]。越野によれば、その主張の内実は、「子どもの成長・発達をうながしていくうえで、人類の創り上げてきた『文化』と出会让せることの重要性の主張であり、そうした『文化』を、子どもの成長・発達に寄与するものという視点で精選しつつ適切に配列し、子どもたちに手渡していくことこそが学校教育の果たすべき役割だ」という主張[2018: 165]であった。「障害児の教育的可能性を信頼している」[窪島 2019: 696]という発達観に立てば、個々のニーズに対応するという名目で、人類が共有すべき文化としての「教科」と出会う機会を保障し得なかった「特別の教育課程」は容認されるものではないだろう。

このように障害のある子どもたちの教育課程をめぐる事実とその背景を垣間見ると、「特別の教育課程」の妥当性について再考する必要がある。窪島のいう

「統一的な教育課程」の原理の実現をめざすならば、入試制度の改革というよりも入試の存在自体を問い直す必要があり、子どもたちへの評価のあり方も根本からの変更が要請される。「中学校で特別支援学級に在籍すると評定が付けられないから、公立高校を受験できない」といった進路指導は確かに行われてきたし、特別支援学校高等部における職業教育重視の傾向は今も続く。障害のある子どもへの差別を越えインクルーシブ教育を目指しうる教育課程概念の検討が求められる。

3. 「個別の教育支援計画」と保護者の位置をめぐって

3.1. 保護者の教育意思を含む「個別の教育支援計画」

学校運営というシステムは、教育における直接責任制の原理（教育基本法 16 条、同 5 条、同 13 条）に基づき、学校・教師が子どもや保護者、地域住民との直接的な関係のなかで責任を果たす〔石井 2015：146〕。教育課程編成においては、教師が保護者等とのかかわりをとおして、家庭や地域の中で育つ子どもたちの理解を深めその発達課題を把握することが求められる。障害のある子どものための教育活動を創造する場合には、より一層、多面的で専門的な子ども理解、それに基づく課題設定、そのための条件整備が欠かせないが、「個別の教育支援計画」はそのような実践を制度的に担保するツールとなる可能性をもつと考える。

そもそもこのような個別の教育計画は、その子どもに必要な計画を教師と親が共同して作成し、その達成に必要な教育条件の整備を進めるという教育のシステムづくりの一環として登場したもので、そこでは教師と親とが対等に教育内容を吟味しあうプロセスや、子ども自身が学びに対して自己決定・自己選択していくことを重視することを要するという〔湯浅 2008：154〕。実際、「個別の教育支援計画」とよく比較されるアメリカにおける IEP（Individual Education Plan）は、「教育行政当局が障害児を教育するにあたっての条件整備の大枠を保護者に対して約束するもの」〔清水 1998：28〕である。

では、わが国における「個別の教育支援計画」は、どのようなものとして措定されているのか、確認しよう。

「個別の教育支援計画」とは、学校教育法施行規則 134 条の 2（2018 年改正）において、「学校と医療、保健、福祉、労働等に関する業務を行う関係機関及び民間団体（略）との連携の下に行う当該児童等に対する長期的な支援に関する計画」であり、その作成に当たっては、「当該児童等又はその保護者の意向を踏

まえつつ、あらかじめ、関係機関等と当該児童等の支援に関する必要な情報の共有を図らなければならない」と規定される。学習指導要領解説〔文部科学省2017c:113〕において、「教育関係者のみならず、家庭や医療、福祉などの関係機関と連携するため、それぞれの側面からの取組を示した個別の教育支援計画を作成し活用していく」とあるように、学校と家庭と関係機関をつなぎ、障害のある子どもの切れ目ない支援に生かすためのものと説明される。

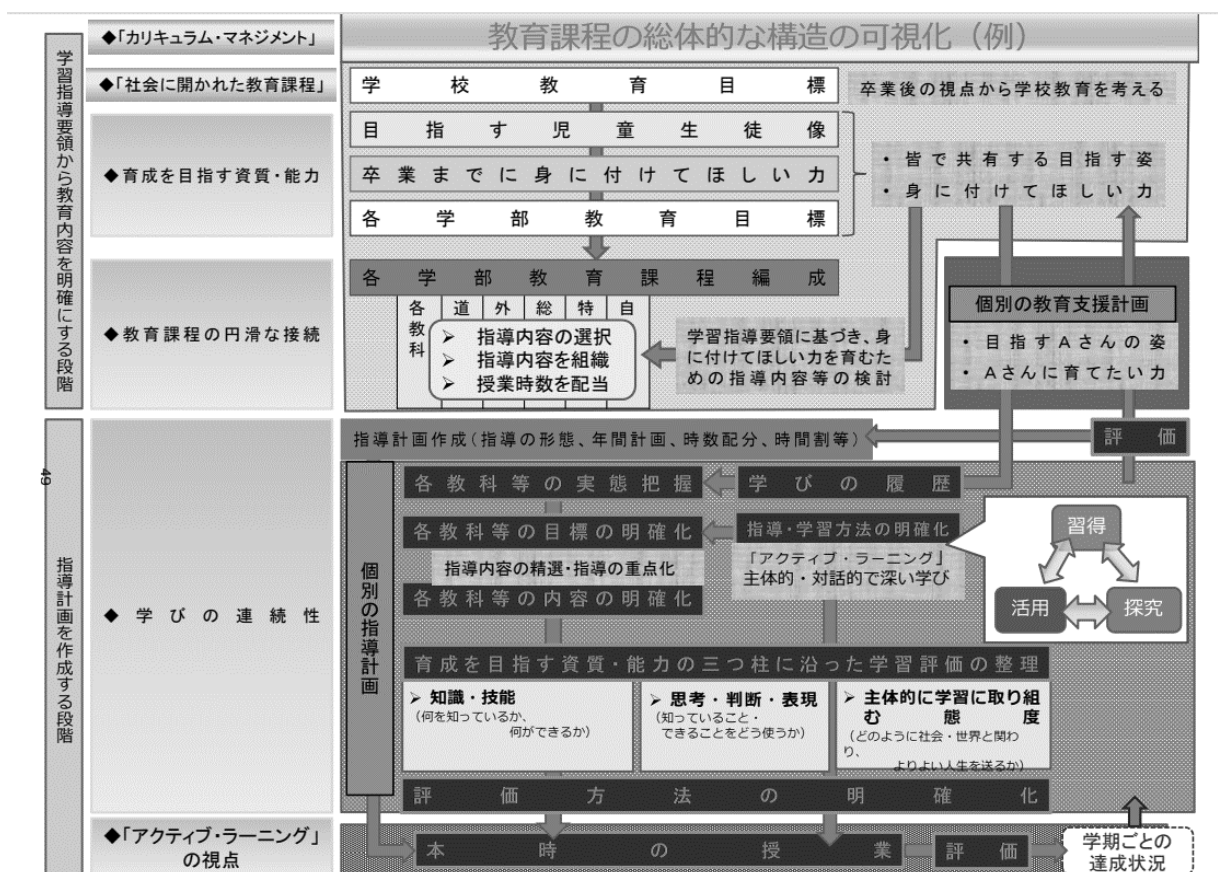
2007年度の特別支援教育制度と同時にはじまった「個別の教育支援計画」作成は、今次学習指導要領（2017年告示）によって、従来から作成義務の対象であった特別支援学校における子どもに加え、特別支援学級及び通級指導を利用する子どもも作成されることが義務づけられた。その他の通常学級の子どもについても作成の必要がある場合は努力義務化されたが、文科省の調査によれば、2018年5月1日現在、公立小学校74.1%、公立中学校71.8%において既に作成されている⁶⁾。ただし、作成の必要性は学校が判断するため、本来作成が必要な子どもにもかかわらずその対象として学校が判断せず計画が作成されないという抜け穴がある〔辻井・堀2017:195〕。

「個別の教育支援計画」は学校教育後の長期的な支援の方向性に関する内容を含むことから、当事者である子どもと保護者の将来への願いや希望が重要な構成要素となる。このような子どもの見解や保護者の教育意思は、教育課程との関連においてどのように位置づけるのであろうか。学習指導要領解説では、「個別の教育支援計画の作成を通して、児童に対する支援の目標を長期的な視点から設定することは、学校が教育課程の編成の基本的な方針を明らかにする際、全教職員が共通理解をすべき大切な情報となる」〔文部科学省2017c:113〕として、「個別の教育支援計画」作成の教育課程編成上の意義について言及するが、その意味するところははっきりしない。今次学習指導要領改訂に関する中央教育審議会（以下、中教審）の議論から確認したい。

3.2. 想定される保護者の位置—中教審の議論から

中教審答申による特別支援教育に関する提言のベースとなっているのが、「教育課程部会 特別支援教育部会における審議の取りまとめ」（2016年8月26日）（以下、本資料）であるが、「3. 特別支援学校」における「(7) カリキュラム・マネジメントの考え方」として、『社会に開かれた教育課程』の観点から、学校のみでなく、保護者や地域社会、関係機関を巻き込んだカリキュラム・マネジメントの手順を示していくことが求められ、その具体策として「学校教育目標、教育課程及び指導計画、個別の教育支援計画と個別の指導計画の位置付けや接

続の在り方、授業のPDCAサイクルのプロセス、これらを実行するための学校マネジメントの在り方など、教育課程編成に必要な考え方を解説することが必要」と提起され、「教育課程の相対的な構造の可視化(例)」として次の図が示される⁷⁾。



図中の「個別の教育支援計画」の位置を確認すると、第一に、「各学部教育課程編成」の前段階、すなわち前述の学習指導要領解説でいう「学校が教育課程の編成の基本的な方針を明らかにする際」に該当すると考えられる「皆で共有する目指す姿」「身に付けてほしい力」につながっている。第二に、「個別の教育支援計画」を「評価」した上で、「個別の指導計画」を含む「指導計画作成（指導の形態、年間計画、時数配分、時間割等）」につながる。第二のルートについては、「個別の指導計画」に基づく「本時の授業」と「評価」における「学期ごとの達成状況」が、さらに「評価」を通過し、「個別の教育支援計画」に回帰することが想定されている。この図から読み取れることには限界があるが、明らかなのは「個別の教育支援計画」は「各学部教育課程編成」には直接つながるものではないということ、また、「指導計画作成」との関係性も、「評価」が挟まれ、間接的

なつながりとして措定されるということである。ここでの「評価」の主体は定かではないが、本資料の文中にも、「個別の教育支援計画」にかかわる保護者の主体者性に関する言及はない。

本資料では、「個別の教育支援計画は、子供の育ちにかかわる多様な専門家が参画し、多面的に実態把握を行い、子供たち一人一人の教育的ニーズを明らかにした上で、適切な支援の目標・内容を設定し、計画が作成された後も保護者や専門家と連携を取りながら、計画の内容をPDCAサイクルで見直していくべき」として、保護者を巻き込んだカリキュラム・マネジメントの手順を示すことが謳われてはいるが、その内実は、保護者としての希望を学校に伝え、その後は結果を聞くのみといった、いわば「お客様」的位置づけが想定されているようにみえる。

これらは特別支援学校に関する議論であるが、通常学校においても保護者の位置は同様であることがうかがえる。たとえば、個別の計画にかかわる保護者の位置に関する議論が第2回特別支援教育部会（2015年11月16日開催）で展開されている⁸⁾。

それは児童発達支援センター長の加藤氏による次の発言に端を発する。「特に一人一人の子供の育ちを支える、支援するという意味でいきますと、この計画（個別の教育支援計画—引用者）というのは非常に大事になるわけですが、計画を立てるときに何を根拠に計画を立てているのかということが重要かと思うんです。とりわけ、私たち就学前の世界においては、今非常に多様な子供の育ちに関する専門家といいますか、関係者が参画してくるという傾向にあります。（略）そういうことから考えますと、その子供と保護者が学校に入ってしまったときに、その計画が何を根拠に立てられているのかということは、親にとっては非常に意識がそこに行くわけです。そのときに、学校サイドがそのことに対してきちっと答えられるような体制ができているのかということですね。／ということからすると、そこに大きなギャップが出てくる可能性がある。突き詰めれば、信頼関係みたいなものまで踏み込むような、そういう関係性がそこに出てくると思うんです」。つまり、個別の教育支援計画作成においては専門家の参画が必要であること、なぜなら保護者にその根拠を答える必要があり、その対応によっては保護者との信頼関係に影響がでるため、といった趣旨である。

それに対し、小学校長である山中氏は、「もちろん、保護者も入った上でですけども、（略）関係機関が入っていくことで、より確かな個別の教育支援計画、指導計画になっていくのではないかなと考えています」と加藤氏の意見に同意する。続いて、中学校長である大谷氏が、「加藤委員の意見、全く本当にそれは

大事だと思っています」とした上で、保護者の信頼関係が崩れる事例（就学時・進学時の引き継ぎの不十分さ）を紹介している。さらに砥柄氏（大学教員、元校長）は「加藤委員のアセスメントのお話が全くそのとおりだと思っています。（略）やっぱり小学校の集団生活の中で専門家の力をかりた計画の立案というのは非常に大事だと思っているんですね。（略）もうちょっと専門家を活用した仕組み、それを保障するような国としての支援というか、そこはやっぱり必要なんじゃないかなと思っています」と述べ、専門家の力を借りた計画立案に向けた条件整備を提起する。

このような議論から、学校は、計画作成において専門家との連携を重視していることが分かる。専門家によるサポートは確かに有効に機能することはあるだろう。だがそこに向かう学校の思惑として、保護者との緊張・対立関係を避けるために、専門家による知見・立場を利用しようとしているかのように見える。ここに、実際に教育を担う教師・学校として、子どもの育ちを保護者ととともに考えるような対話への志向性は確認できない。

本資料では、「改善・充実の方向性」として、「個別の教育支援計画の作成、活用にあたっては、家庭や地域、医療や福祉等の関係機関等との連携が不可欠」とされ、「家庭との連携」にも触れている。だが前述の議論において、わが子の個別の計画を作成する主体者としての保護者といった観点は希薄であり、また、その作成は教師・学校と保護者との協同的な取り組みとして位置づけられてはいない。

本来、「個別の教育支援計画」は、子どもの権利保障の観点から、子どもの希望や願いを踏まえて作成されるべきものであり、子どもの見解 views を軸に関係者が対話し合意形成をしていくことが重要である。上述の議論は、子どもの主体性への視点をも欠いているように思われる。

3.3. 「家庭との連携」が意味するもの

以上のことから、学習指導要領解説における、「個別の教育支援計画の作成を通して、児童に対する支援の目標を長期的な視点から設定することは、学校が教育課程の編成の基本的な方針を明らかにする際、全教職員が共通理解をすべき大切な情報となる」〔文部科学省 2017c : 113〕の意味するところを確認すれば、子ども本人や保護者の意見が含まれる「個別の教育支援計画」が活用されるのは、あくまで教育課程の方針を明らかにする段階であって、教育課程の編成にその計画とそこに含まれる子どもや保護者の意見が包摂されるかどうかは教師（集団）に委ねられるということであろう。「家庭との連携」は強調されるものの、

「在籍校において提供される教育的支援の内容については、教科等横断的な視点から個々の児童の障害の状態等に応じた指導内容や指導方法の工夫を検討する際の情報として個別の指導計画に生かしていくことが重要」[文部科学省2017c:113]とあり、保護者から得た情報は個別の指導レベルで生かされることになっている。

これを「個別の教育支援計画」作成にかかわる保護者の立場からみれば、保護者としての意見を個々の教師の授業づくりや学級づくりのレベルでわが子の個別対応に活用されることは期待できる。だが、わが子を含む多様な子どもたちが集団的に学ぶための当該学校のメインストリームの教育課程に、保護者の意見がつながるかどうかの確証はなく、また IEP のような教育条件整備に向けたルートも確保されていない。教育課程に保護者の教育要求が包摂される教育システムはいかにあるべきか、インクルーシブ教育の観点からあらためて検討する必要がある。

4. むすびにかえて―「令和の日本型学校教育」に向けて

2021年1月、中教審は「令和の日本型学校教育」の構築を求める答申をまとめ、今後の学校教育の改革の方向性を示した。答申によれば、指導の個別化と学習の個別化を一層重視した「個別最適な学び」と探究的な学習等による多様な他者との「協働的な学び」を一体的に充実させ、学習指導要領にある「主体的・対話的で深い学び」の実現につなげる。その手段の一つとして、「ICTの活用」が強調され、学習履歴（スタディ・ログ）や生徒指導上のデータを利活用するという。そのようなデータ化が授業改善に資するものと措定され、こうしたICT活用により教師の負担は軽減され働き方改革推進にもつながるという構想が描かれる。

そのような「令和の日本型学校教育」において、どのようなシステムが準備されようとしているのか。それには詳細な検討を要するが、障害のある子どもの教育課程との関連で、懸念されることを挙げておく。

それは、これまで述べてきた問題点、すなわち、障害のある子どもの教育課程にみられた差別性、教育課程における個々の保護者による教育意思の位置づけの欠如等が、ICT化によって一層拡張されるのではないかということである。たとえば、「自立活動」についての内容6区分27項目に基づく指導内容の設定は、ICTを活用した学習履歴（スタディ・ログ）の利活用が想定される。学習指導要領解説では、校長のリーダーシップの下、全ての教師が協力し、「個別の教育支

援計画と個別の指導計画の作成・活用システムを校内で構築していく」〔文部科学省 2017c：114-115〕との表現にとどまるが、文科省ウェブサイトには、両計画について「ICTを活用することで、作成・保存・管理がシステム上で体系的に行えるため、教師の負担軽減や情報の一元管理・共有の充実が期待でき」として、「統合型校務支援システムを活用して自治体内共有のシステムを構築し、切れ目ない支援体制の整備を進める自治体も出てきてい」と紹介する⁹⁾。

さらに、文部科学省「統合型校務支援システムの導入のための手引き」¹⁰⁾には、「教育課程の編成（年間指導計画の策定等）」も「統合型校務支援システムが対象とする業務範囲」として示されている。教育内容の選択・構築や教育課程編成は、教師（集団）の専門性を要する教育の内的事項の要であるにもかかわらず、である。

教師の業務削減は進めるべきであるが、その抱き合わせとして、現場レベルの教育の自由や裁量は狭められ、教師の主体性は発揮できず、その専門職性を喪失させる方向に進んでいるように見える。それゆえ、教師のみならず、子どもとその保護者を主体と位置づける教育システムづくりが一層求められる。

註

- 1) 本稿における「学習指導要領」とは、小学校学習指導要領および中学校学習指導要領を指す。ただし、引用する際は、小学校の学習指導要領を参照している。
- 2) 固定化された支援（たとえば、視覚的支援のパターン化やクールダウンの確保等）と、その時々で異なるはずの子どもの発達要求との間に、ミスマッチをうかがわせる事例を聞く。
- 3) 逆に、障害のある子どもであっても、通常学級在籍で通級指導を受けていない場合は、「特別の教育課程」編成の対象とはならない。
- 4) 自立活動は、「個々の児童又は生徒が自立を目指し、障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服するために必要な知識、技能、態度及び習慣を養い、もって心身の調和的発達の基盤を培う」〔文部科学省 2017b：199〕ことを目標とする、特別支援学校における特別の指導領域である。その内容は、個々の子どもの実態に応じた課題に対応するために、6つの区分（「健康の保持」「心理的な安定」「人間関係の形成」「環境の把握」「身体の動き」「コ

コミュニケーション」) で示されている。

- 5) ただし、特別支援学級の教育課程は同一学年で一つである。その他、特別支援学級の教育課程編成については、国立特別支援教育研究所 (2016)『小学校・中学校管理職のための特別支援学級の教育課程編成ガイドブック (試案)』を参照した。
- 6) 文部科学省「平成 30 年度 特別支援教育に関する調査結果について」
https://www.mext.go.jp/content/20191220-mxt_tokubetu01-000003414-01.pdf (2021 年 2 月 11 日閲覧)
- 7) 文部科学省「教育課程部会 特別支援教育部会における審議の取りまとめについて (報告)」p. 46 より引用。
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/063/sonota/1377132.htm (2021 年 2 月 11 日閲覧)
- 8) 文部科学省「教育課程部会 特別支援教育部会 (第 2 回) 議事録」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/063/siryo/1365017.htm (2021 年 2 月 11 日閲覧)
- 9) 文部科学省「ICT を活用した個別計画の管理と活用」
<https://www.mext.go.jp/tsukyu-guide/common/pdf/reference3.pdf> (2021 年 2 月 11 日閲覧)
- 10) 文部科学省「統合型校務支援システムの導入のための手引き」
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2018/08/30/1408684-001.pdf (2021 年 2 月 11 日閲覧)

文献

- 石井拓児 (2015)「教育自治を活かした学校運営」井深雄二・大橋基博・中嶋哲彦・川口洋誉『テキスト教育と教育行政』勁草書房
- 国立特別支援教育総合研究所編著 (2018)『小学校・中学校 通常の学級の先生のための手引き書：通級による指導を通常の学級での指導に生かす』ジ・アース教育新社
- 越野和之 (2018)「発達保障論における教育実践の構想」越野和之・全障研究推進委員会編『発達保障論の到達と論点』全国障害者問題研究会出版部
- 窪島務 (2019)『発達障害の教育学 「安心と自尊心」にもとづく学習障害理

解と教育指導』文理閣

文部科学省（2017a）「小学校学習指導要領（平成 29 年告示）」

文部科学省（2017b）「特別支援学校幼稚部教育要領 小学部・中学部学習指導要領（平成 29 年 4 月告示）」

文部科学省（2017c）「小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 総則編」

文部科学省（2017d）「小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 国語編」

文部科学省（2018）「特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 自立活動編（幼稚部・小学部・中学部）」

清水貞夫（1998）「アメリカの個別教育計画と日本の個別指導計画」清水貞

夫・品川文雄・杉浦洋一編『「個別指導計画」を考える』全障研出版部

辻井正次・堀健大朗（2017）「特別支援教育の中の発達障害 成果と課題」柘

植雅義他編『特別支援教育の到達点と可能性 2001～2016 年：学術研究からの論考』金剛出版

山崎準二（2002）『教師のライフコース研究』創風社

湯浅恭正他（2008）「障害児教育課程の構成」柴田義松編著『教育課程論第 2 版』学文社

付記

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

ジョー・バイデン大統領就任演説における修辞的特徴

寺澤 陽美

愛知産業大学短期大学

(2021 年 2 月 12 日受理)

Rhetorical Characteristics of President Joe Biden's Inaugural Address

Harumi TERASAWA

Aichi Sangyo University College

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

(Accepted on February 12, 2021)

要旨

第 46 代アメリカ大統領ジョー・バイデンによる就任演説について、修辞的特徴を分析したところ、民主主義と結束というキーワードを重要課題として多用していること、アメリカ国民の多くが持ち合わせる文化的・宗教的背景を踏まえた価値観の共有を目指していること、人称代名詞“we”を含めた反復表現や対比的な単語の組み合わせといった修辞技法がみられること、さらに、大統領“I”からアメリカ国民“you”への直接的な語りかけが多数見られることが特徴的であることがわかった。

キーワード ジョー・バイデン、第 46 代アメリカ大統領、就任演説、修辞法

1. はじめに

アメリカにおいて大統領演説は、英語によるスピーチのもっとも代表的なものの一つであると言えよう。話し手である大統領の意図や多岐にわたる要素を盛り込み、アメリカ国民をはじめとした多くの聞き手の関心と共感を得るための方策が企図されている。スピーチを行う際に、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、どのように相手との理解を深め合うことができるかという点で、英語でコミュニケーションを行おうとする非英語話者にとっても、重要な手がかりとなる。

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）。例えば、話し手は、聞き手の顔や目を見たり、適切な声の大きさや高さを意識したり、話すスピードや間の取り方を工夫する、さらには、スピーチ実施時には、話す会場の大きさや内容に即し、身振り手振り、ジェスチャーを伴ったパフォーマンスが行われる。つまりこれらは、前述の三要素のうち“visual”と“vocal”についてのメッセージ活動であり、どう語るかという要素であるといえるだろう。これに対し、三つ目の要素である“verbal”は、何を語るのかという要素であり、聞き手の興味を引き付ける表現や修辞法の点でどのような方策が取られるのだろうか。

本稿では、スピーチにおいて話し手が多くの聞き手を引き付ける方策について、何を語るのかという観点から、2021年1月に行われたジョー・バイデン¹による大統領就任演説を題材に、修辞上の特徴について検討する。

2. 2020年アメリカ大統領選挙と大統領就任演説

ジョー・バイデンは、アメリカ国中を二分した大統領選で劇的な勝利をおさめ、第46代大統領に就任した。2021年1月20日²、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において、就任演説を行った。

バイデンは、カマラ・ハリス³とともに、大統領・副大統領就任式に臨んだ。

¹ Joseph Robinette Biden, Jr., 1942年ペンシルベニア州生まれ、民主党上院議員出身で2009年1月20日 - 2017年1月20日オバマ大統領政権時の副大統領であった。

² 東部標準時。

³ Kamala Devi Harris、アメリカ初の女性副大統領、副大統領として初のアフリカ系およびアジア系である。

新型コロナウイルス感染防止のため、就任式への出席者数が大幅に制限されたことから、これまでに例のない、大観衆のない大統領就任式となった。また、就任時に78歳でありアメリカ合衆国史上最高齢の大統領であること、个性的で予測不能と評されたドナルド・トランプ前大統領の後任であり選挙戦は国を二分する激戦であったこと、歴史上類のない新型コロナウイルス感染症（COVID-19）がアメリカをはじめ世界中で蔓延する困難な時期であることなど、さまざまな点で注目されるべき要素が重なった大統領就任演説となった。

大統領就任演説は、大統領になって初めて国内外に向けて語る正式なスピーチであり、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（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、話し手である大統領は、これらの論点を演説中の要所要所に効果的に盛り込み、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、人称代名詞の使用に特徴がある。文の主語などに、話し手自身、話し手だけを指す一人称単数形“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。近年ではバラク・オバマ⁴がスピーチの名手として知られ、特に第1期就任演説⁵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、オバマによる演説の他、ドナルド・トランプ大統領⁶就任演説の際にも同様の傾向がみられる（寺澤, 2019）。人称代名詞の使用の特徴の他、聴衆に直接語りかけるための疑問文形式の効果的使用、聞き手の注目を集め印象付ける方策として、類似の形式や構造を繰り返すパラレリズム⁷などの修辞技法が用いられる。

3. バイデン大統領就任演説の特徴

⁴ Barack Hussein Obama II、第44代大統領。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日在任。

⁵ 第1期就任演説は2009年1月20日に行われた。

⁶ Donald John Trump、第45代大統領。2017年1月20日・2021年1月20日在任。任期4年を務めたが、2020年の大統領選挙に敗れて再選を逃し1期で終わった。

⁷ Parallelism、対句法とも呼ばれ、一つまたは複数の文の二つ以上の部分に類似の形式を用いることによって、一定のパターンを作り出す。修辞技法の一つである。

バイデン大統領による就任演説の特徴として、主に次のような特徴が挙げられよう。

分断したアメリカの統合を目指す **unity**（結束）と **democracy**（民主主義）をキーワードとしたこと、演説の話し手と聞き手の一体感を持たせる人称代名詞“we”の効果的な使用、多くの聴衆の注目を集める効果的な修辞技法、話し手 “I” から聞き手一人一人の “you” への直接的な語り掛けである。

本章では、バイデン大統領就任演説にみられる修辞的な特徴について、例を挙げ検討していく。例示順にカッコ内に通し番号を付し、アメリカ・ホワイトハウスが発表した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試訳を記す。また、英文中の下線は修辞上の特徴を明示するために筆者が付したものである。

3-1. バイデン政権にとってのキーワード

2021 年 1 月 20 日に就任したバイデン政権ならではの特徴が、キーワードに表れている。**democracy**（民主主義）、**unity**（結束）または **unite**（結束する）である。直接的な表現で言及はしていないものの、前任者のこれまでの 4 年間の政治と国を二分する激しい選挙戦によって、アメリカ国内は分断され、民主主義の真価と信頼が失われていることについて、強い懸念を示すとともに、これからの新たな 4 年間は、国民と大統領がともに国を作り直していくことの重要性を訴えている。

約 21 分間の就任演説の中で **democracy** を 11 回、**unity** を 9 回、**uniting** を 3 回用いている。民主主義と結束を強調して訴えていることは明らかであり、バイデン大統領の強い決意が表れていると言える。以下に例を挙げる。

(1) This is America's day. This is democracy's day. A day of history and hope. Of renewal and resolve. Through a crucible for the ages America has been tested anew and America has risen to the challenge. Today, we celebrate the triumph not of a candidate, but of a cause, the cause of democracy. The will of the people has been heard and the will of the people has been heeded. We have learned again that democracy is precious. Democracy is fragile. And at this hour, my friends, democracy has prevailed.

(今日はアメリカの日です。今日は民主主義の日です。歴史と希望の日、再生と決意の日です。いくつもの時代にわたる試練を通じて、アメリカは新たに試され、アメリカはその試練に立ち向かってきました。今日、私たちは一人の候補者の勝利ではなく、大義の、民主主義の大義の勝利を祝福するのです。人々の意志は聞き入れられ、人々の意志は届けられたのです。私たちはまた学んだのです。民主主義は大切なものであることを、民主主義は壊れやすいものであることを。そして今この時に、みなさん、民主主義は勝利したのです。)

(2) To overcome these challenges – to restore the soul and to secure the future of America – requires more than words. It requires that most elusive of things in a democracy: Unity. Unity.

(これらの難題を克服するために、アメリカの魂を再生させ、アメリカの未来を安全なものにするためには、言葉以上のものがが必要です。民主主義にまつわるものの中でもっとも困難なものが必要なのです。すなわち結束。結束なのです。)

(3) Today, on this January day, my whole soul is in this: Bringing America together. Uniting our people. And uniting our nation. I ask every American to join me in this cause. Uniting to fight the common foes we face: Anger, resentment, hatred. Extremism, lawlessness, violence. Disease, joblessness, hopelessness.

(今日のこの一月の日、私は全身全霊を捧げます。アメリカを一つにすること、わが国民を結束させること、そして我が国を結束させることです。私はすべてのアメリカ人に、この大義に加わってくれるようお願いしたいのです。私たちが直面する共通の敵と闘うために結束することです。敵とは、怒り、恨み、憎しみ。過激主義、無法状態、暴力。疫病、失業、絶望のことです。)

3-2. 共通の価値観の共有

バイデン大統領の就任演説において、大統領就任演説の一般的特徴として、価値観の共有が挙げられる。アメリカ国民なら知っているであろう国の成立にかかわる独立宣言や憲法前文の表現の一部、また聖書の一節を用いる例がみられる。話し手である大統領と聞き手であるアメリカ国民の多くが同じく持ち合わせる価値観や文化的・宗教的背景を踏まえた表現の使用は、スピーチを通じて価

値観を共有し一体感を高めることにつながることを期待できる。以下に例を挙げる。

(4) Chief Justice Roberts, Vice President Harris, Speaker Pelosi, Leader Schumer, Leader McConnell, Vice President Pence, distinguished guests, and my fellow Americans.

(ロバーツ連邦最高裁長官、ハリス副大統領、ペロシ下院議長、シューマー上院院内総務、マコネル上院院内総務、ペンス（前）副大統領、ご来賓の皆さん、そして、わが同胞のアメリカ国民のみなさん。)

(5) My fellow Americans, we have to be different than this.

America has to be better than this. And, I believe America is better than this.

(わが同胞国民のみなさん、私たちはここから変わらなければなりません。アメリカは今よりもっと良くならなければなりません。そして、アメリカは今よりもっと良くなると私は信じています。)

演説の冒頭部分で“my fellow Americans”すなわち「わが同胞のアメリカ国民のみなさん」と聞き手への呼びかけから始まる。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』⁸に見られる神の家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⁹をはじめ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、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。

(6) I have just taken the sacred oath each of these patriots took — an oath first sworn by George Washington. But the American story depends not on any one of us, not on some of us, but on all of us. On “We the People” who seek a more perfect Union.

(私はたった今、国を愛する前任者たちが行ったのと同様に、神聖な宣誓を行いました。それはジョージ・ワシントンによって初めて行われた

⁸ “Consequently, you are no longer foreigners and aliens, but fellow citizens with God's people and members of God's household,” (Ephesians 2:19)

⁹ 1961 年演説。1961 年 1 月 20 日—1963 年 11 月 11 日在任。

宣誓です。しかしアメリカの物語は私たちのうちの誰か一人や一部の人によって決まるものではなく、私たち全員、つまり、より完璧な連邦を求める「われら人民」にかかっているものなのです。)

“We, the people” は、アメリカ合衆国憲法前文¹⁰の文言 “we the people the United States” 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。多くのアメリカ国民が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と価値観の共有につながると考えられる。

(7) Our history has been a constant struggle between the American ideal that we are all created equal and the harsh, ugly reality that racism, nativism, fear, and demonization have long torn us apart. The battle is perennial. Victory is never assured.

(我が国の歴史は、絶え間ない闘いでした。それは、私たちはみな平等に創られているというアメリカの理想と、人種差別、移民排斥、恐怖、そして悪者扱いが私たちを長く分断してきたという残酷で醜い現実との闘いでした。その闘いは果てしなく、勝利は決して確実ではありません。)

アメリカ独立宣言¹¹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、皆で結束し再び国を一つにしていくのだというビジョンの共有が意図されている。

3-3. 話し手と聞き手の一体感のための修辞技法

先に述べた、人称代名詞 “we” の使用によって、聞き手に一体感を持たせる手法である。今回の大統領就任演説は、大勢の国民や支持者などが会場に直接集まり、一体感や熱狂を共有することが困難な状況であったため、テレビやラジオ、活字媒体をはじめとするメディアを通じて発信するという状況であった。そのため、言葉によって聞き手により伝わりやすいよう、特に意図されていたと考えられる。

(8) With unity we can do great things. Important things. We can right

¹⁰ Preamble, The Constitution of the United States, 1787 年。

¹¹ The Declaration of Independence, 1776 年。

wrongs. We can put people to work in good jobs. We can teach our children in safe schools. We can overcome this deadly virus. We can reward work, rebuild the middle class, and make health care secure for all. We can deliver racial justice. We can make America, once again, the leading force for good in the world.

(結束があれば、私たちは偉大なこと、重要なことを成し遂げることができます。私たちは間違いを正すことができます。人々に良い仕事をもたらすことができます。子供たちに安全な学校で教育することができます。この死をもたらすウィルスを克服することができます。労働に報い、中産階級を立て直し、すべての人に安全な医療を行き渡らせるようにすることができます。人種間の平等を実現することができます。私たちは、アメリカを今再び、世界に全をもたらす指導力のある勢力にすることができるのです。)

(9) My fellow Americans, I close today where I began, with a sacred oath. Before God and all of you I give you my word. I will always level with you. I will defend the Constitution. I will defend our democracy. I will defend America. I will give my all in your service thinking not of power, but of possibilities. Not of personal interest, but of the public good.

(わが同胞のアメリカ人のみなさん、私は今日宣誓を始めた場所で、神聖な誓いととともに締めくくことにします。神とみなさんすべての前で、私は約束します。私はいつもみなさんに率直でいます。私は憲法を守り、民主主義を守り、アメリカを守ります。私はみなさんに奉仕します。権力ではなく可能性のことを考えて。個人の利益ではなく公共の利益を考えて。)

例(8)では人称代名詞“we”を含む“we can”の短い文を8回繰り返すこと、例(9)では“I+動詞”を含む表現、“not ~ but ~”を含む表現を繰り返し行うことによって、話し手と聞き手の一体感を共有することに加え、リズムよく聞き手に強く印象付けることができる反復法が修辞技法として用いられている。

(10) We must end this uncivil war that pits red against blue, rural versus urban, conservative versus liberal. We can do this if we open our souls instead of hardening our hearts. If we show a little

tolerance and humility. If we're willing to stand in the other person's shoes just for a moment.

(私たちはこの「礼節を書いた戦争」を終わらせなくてはなりません。赤対青という共和党支持と民主党支持の争い、地方対都会、保守対リベラル、といった争いです。もし私たちが、頑なになるのではなく心を開くなら、少しの忍耐と謙虚さを見せるならば、ほんの少しの間他人の立場になって考えることを厭わなければ。)

例(10)では、“red against blue” “rural versus urban” “conservative versus liberal” といったわかりやすい対照的な単語を組み合わせたパターンの表現を用いることによって、現在のアメリカが抱える分断という難題を強調的に表している。また、複数並べることにより、音声上も聞き手の耳に残りやすい印象的な一文となっていると考えられる。

3-4. 直接的な語りかけ

大勢の前で国の方針や大統領の言葉を表す演説では、多くの場合、人称代名詞“we”が多用されることは、前述した。これに加え、バイデン演説では、“I”から“you”への語りかけが多数見られることが特徴的であることがわかった。以下に、例を見てみよう。

(11) This is our historic moment of crisis and challenge, and unity is the path forward. And, we must meet this moment as the United States of America. If we do that, I guarantee you, we will not fail.

(今、私たちの歴史的な危機と困難の時にあります。そして、結束こそが前へ進む道なのです。そして私たちは、アメリカ合衆国としてこの瞬間に向き合わなければなりません。もし私たちがそうすれば失敗することはないと、私はみなさんに保証します。)

(12) Yet hear me clearly: Disagreement must not lead to disunion. And I pledge this to you: I will be a President for all Americans. I will fight as hard for those who did not support me as for those who did.

(ただ、しっかりと私の言うことを聞いてください。意見の不一致が分断につながってはならないのです。そして私は、このことをみなさんに誓います。私はすべてのアメリカ人の大統領になります。私を支持しな

かった人々のためにも、私を支持してくれた人々のためと同じように、私は一生懸命闘います。)

(13) I understand that many Americans view the future with some fear and trepidation. I understand they worry about their jobs, about taking care of their families, about what comes next. I get it.

(多くのアメリカ人が恐れと不安をもって将来を見ていると私は理解しています。彼らが仕事について、家族を養うことについて、次に何が起きるのかについて心配していることを、私は理解しています。私はわかっています。)

(14) I promise you this: as the Bible says weeping may endure for a night but joy cometh in the morning. We will get through this, together.

(私はみなさんにこのことをお約束します。聖書にあるように、夕べは涙のうちに過ごしても、朝には喜びの歌がある¹²のです。私たちはこれ乗り越えるのです。一緒にです。)

(15) And, in my first act as President, I would like to ask you to join me in a moment of silent prayer to remember all those we lost this past year to the pandemic.

(さて、大統領として最初の行動を取るにあたり、私はみなさんに加わっていただくようお願いしたいのです。ほんの少しの間黙とうをささげて、過去一年のうちにパンデミックで私たちが失ったすべての人たちを追悼してほしいのです。)

(16) We will be judged, you and I, for how we resolve the cascading crises of our era. Will we rise to the occasion? Will we master this rare and difficult hour? Will we meet our obligations and pass along a new and better world for our children? I believe we must and I believe we will. And when we do, we will write the next chapter in the American story.

(みなさんと私は、いずれ問われることになります。この時代に次々と訪れる危機をどうやって解決するのでしょうか。私たちは難局をうまく乗り越えていくのでしょうか。めったにない困難な時を克服できるでしょ

¹² 旧約聖書 詩篇 30 章 5 節。日本聖書協会 聖書協会共同訳による。

うか。私たちは責務を果たして新しくより良い世界を子どもたちに引き継げるでしょうか。私たちはそうしなければならないと思いますし、そうするだろうと私は信じています。そしてそれを成しえるとき、私たちはアメリカの物語の次の一章を紡ぐことになるのです。)

大統領就任演説など正式なスピーチにおいては、主にテーマは公的なものであるため、通常、一人称単数の人称代名詞は、回数、場面ともに、使用が非常に限られている。しかしながら、今回のバイデン就任演説においては、例示のように、「大統領である私からみなさんに」直接語りかける表現が数多くみられることが特徴として挙げられる。

また、演説の終盤の例(16)では、“you and I”という二人称と一人称を含んだ特徴的な表現を置き、「私たち、みなさんと私は」と重ねて用いられている。“you and I”は「みなさんと私」であるから、“we”と同様の意味であるが、国民と大統領の一体感を表すために重ねて用いられていると推察される。主句反復¹³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手法であると言える。

4. まとめと今後の課題

2021年1月20日に行われたジョー・バイデンアメリカ大統領による就任演説について、スピーチのキーワード、修辞上の特徴について検討を行った。

民主主義と結束というキーワードを重要課題として繰り返し用いていること、アメリカ国民の多くが持ち合わせる文化的・宗教的背景を踏まえた価値観の共有を目指していること、人称代名詞“we”を含めた反復表現や対比的な単語の組み合わせといった修辞技法が見られること、さらに、公の場で行う正式なスピーチではあることは変わらないものの、近年の大統領と比較しても、“I”から“you”への直接的な語りかけが多数見られることが特徴的であることがわかった。

特に最後に指摘した“I”から“you”への直接的な語りかけについては、話し手の姿勢が表れていると考えられ、今後の大統領在任中の施策や発言の中にもどのように反映されていくのか、観察と検討を続けていきたい。

¹³ 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。

参考文献

- CNN English Express編集部編（2021）『バイデン就任演説』朝日出版社.
- CNN English Express編集部編（2020）『バイデン&ハリス勝利宣言』朝日出版社.
- 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）.
- 藤本一美（2009）『戦後アメリカ大統領事典』pp.392-434, 大空社.
- ハーラン, パトリック（2016）『大統領の演説』角川新書.
- 橋本満弘（1988）『英語コミュニケーション』p45, 学書房出版.
- 井上康浩（2017）『世界を変えたアメリカ大統領の演説』講談社.
- 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.
- 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.
- 沢田 博 編（2020）『分断のアメリカ 希望への選択』コスモピア.
- 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2021年1月10日）.
- 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.
- 田中道昭(2021)『バイデン就任演説から見えた5大注目ポイント』東洋経済オンライン, 2021年1月21日配信, 東洋経済新報社,
<https://toyokeizai.net/articles/-/406293>（閲覧日2021年1月25日）.
- 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.
- 寺澤 盾（2013）『聖書でたどる英語の歴史』大修館書店.
- 鶴田知佳子, 柴田真一（2014）『英米リーダーの英語』コスモピア.

綿貫 陽 (2000) 『ロイヤル英文法改訂新版』旺文社.

安武知子 (2009) 『コミュニケーションの英語学』開拓社.

大統領就任演説原稿・資料参照元

Inaugural Address by President Joseph R. Biden, Jr. (2021). *The White House*

[https://www.whitehouse.gov/briefing-room/speeches-](https://www.whitehouse.gov/briefing-room/speeches-remarks/2021/01/20/inaugural-address-by-president-joseph-r-biden-jr/)

[remarks/2021/01/20/inaugural-address-by-president-joseph-r-biden-jr/](https://www.whitehouse.gov/briefing-room/speeches-remarks/2021/01/20/inaugural-address-by-president-joseph-r-biden-jr/)

(閲覧日 2021 年 1 月 25 日)

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

<https://www.archives.gov/founding-docs/declaration-transcript> (閲覧日

2021 年 1 月 20 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

2021 年 1 月 20 日)

英語抽象名詞と冠詞の共起を、定性、特定性、総称性から 判断することの妥当性

西田 一弘

愛知産業大学短期大学

(2021年2月12日受理)

The Validity of Judging the Co-occurrence of English Abstract Nouns and Articles by Definiteness, Specificity, and Genericity

Kazuhiro NISHIDA

Aichi Sangyo University College

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

(Accepted on February 12, 2021)

要旨

本来、冠詞がつかないはずの英語抽象名詞と冠詞の共起の問題は単数形と複数形の問題と相まって、日本語のような冠詞をもたない言語を母語とする英語学習者には厄介な問題である。英語抽象名詞と冠詞の共起を判断する意味素性を定性(d)、特定性(s)、総称性(g)とすることで、その判断をより簡潔、明瞭にすることができることを検証した。総称性は特定性の反対の概念だと誤解されているので、有効な指標だと考えられる。定性と特定性は重要な意味素性であるが、本来必要な、弱い定性(-d)、弱い特定性(-s)、強い定性(+d)、強い特定性(+s)、非常に強い定性(++d)、非常に強い特定性(++s)を導入することは、結果として18通り(3×3×2)もの分類を生み、抽象名詞と冠詞の共起の判断に混乱をきたすので、非常に強い定性、非常に強い特定性は取り入れず、定性(±d)、特定性(±s)、総称性の(±g)の8通り(2×2×2)で判断することが妥当だと結論づけた。

キーワード 抽象名詞 可算化 不定冠詞 複数語尾

1. 先行研究—冠詞の決定要因—

本来、冠詞がつかないはずの英語抽象名詞と冠詞の共起をいかに行うかは、その際、抽象名詞を単数形にするのか複数形にするのかと相まって、日本語のような冠詞をもたない言語を母語とする英語学習者にとって厄介な問題である。

冠詞の適切な選択には、英語特有のものの見方、認識のあり方が不可欠である。英語冠詞の基本体系の理解には、①名詞の意味対象に個としての形や姿が認められるか、②特定対象の指示同定に必要な情報知識が話し手と聞き手の間で共有されているか、この2点に関する判断が必要となる（関口 2016）。しかるに抽象名詞には①は考慮しにくいので、②が焦点となる。①に関しても具象性が高まっていると判断される場合は、加算化が起きていると考えられるが、その要因は、②と相まって個別の抽象名詞で再検討が必要である。

冠詞と抽象名詞の共起を決定する上で重要となる意味素性には表 1 のように多くのものが考えられる（浅原 2017）。

表 1. 冠詞と抽象名詞の素性分析要素

意味素性	feature	特徴
定性	definiteness: hearer- identify	言語受容者が外延の示す実体を認識できる (definite) か否(indefinite) か。
共有性	commonness: hearer-new	共有性は、言語需要者側が既知であると、言語生産者が想定している(hearer-old) か否(hearer-new) かを判定する。談話上、世界知識を利用して想定可能(bridging) である場合を許す。
特定性	specificity: speaker- identify	言語生産者が外延の示す実体を認識できる (specific) か否(inspecific) か。
情報状態	information status: speaker-new	談話中に同一指示名詞句が出現した(discourse-old) か否(discourse-new) か。既存の共参照情報ラベルを見ながら判定する。想定可能(bridging) は言語受容者側の判断として、共有性に委ねる。
動作主性	agentivity	節レベルで動作主(agent)・被動作主(patient) になるかを判定する。従属節側と主節側の両方で検討するため、どちらも可(both) も許す。
有生性	animacy	名詞句が指示しているものが生きているか (animate) か否(inanimate) かを述語を見ないで判定する。
有情性	sentience	名詞句が指示しているものが自由意志を持つ (sentient) か否(insentient) かを述語・項の対を見て判定する。

他にも、分割性(partitivity): ある決定詞句 が事前に談話の中で導入された集合に属しているかどうか(Ionin, et al. 2004, 2010)、特別陳述知識 (especially stated knowledge): 話者の明示的陳述かどうか (Trenkic 2008)、など定性と特定性以外の意味素性を提示されているが、冠詞と名詞を共起させる決定的な意味素性は定かではない。

これらの意味素性とは異なるが、総称性 (genericity) とは「共通の特質を持

っている組ないしは、類を全体として表象しているかどうかを示すもので、統語上の概念というよりも意味論上の概念である」(石田 1994)。本研究では、これらの意味素性の内、定性、特定性に総称性を加えて、抽象名詞と冠詞の共起において、これらの意味素性を選択することが妥当かどうかを検証する。過去の研究では名詞(具象名詞と抽象名詞など)を分類することはないが、日本人が苦手である抽象名詞と冠詞の共起に絞って議論を進める。

なお、これは DP 仮説 (Abney 1987) の検証ともなる可能性がある。DP 仮説とは「語彙範疇の名詞句を、機能範疇の限定詞 (DP) と再分析するものであり、名詞と冠詞の関係を名詞に冠詞をつけるのではなく、冠詞が名詞を選択し、DP の定性・特定性を決定する」とする理論である。DP 仮説の問題となるところは、日本語のように冠詞のない言語をどのように扱うかという点にある。Ninio (2017, 2019) は、L1 学習者は DP 仮説に則って言語習得をすると述べている。

2. 定性と特定性

定性は聞き手の立場からの分類である。即ち、聞き手が知っている (と話し手が認める) 名詞句が定名詞句 (definite NP) となる (Chafe 1976; 金水 1986)。特定性とは、問題となっている名詞が具体的に指している対象を話し手が頭に思い浮かべているかどうかを表す概念である (Ionin et al. 2004; 石田 2002)。石田 (2002) は定性から、織田 (2002) は特定性から、名詞につける冠詞の条件を説明しようとしている。Ionian et al. (2004) は定性と特定性が冠詞選択を支配するパラメータの 2 つの主要な意味素性であり、L2 学習者が正しいパラメータをセットし冠詞を使用することができない流動性を生み出しているとしている。定性により冠詞が決まり、その後特定性から冠詞の選択が起こる。つまり、定性が特定性より影響力が強い。定性 (d)、特定性 (s) において、当然、[+d -s]、[-d +s] の場合、定性か特定性かどちらにより大きな影響を受けるのが問題となるが、定性により大きな影響を受けていると考えられる。

3. 母語話者の第二言語獲得における冠詞の個別性と普遍性

母語話者の第二言語獲得における冠詞の個別性と普遍性について、Hawkins et al. (2005) は、母語話者は定性を基に、日本人 L2 学習者は特定性を基に冠詞を選択しているとしている。以下がその内容である。*は筆者のコメントである。

1. 定性に基づいて冠詞を選択する場合 (D=determiner : 限定詞)
 - ① [D, -definite, +singular] : a(n) * 抽象名詞の場合は、すべてが a と共起するとは限らないと思われる。
 - ② [D, +definite, ±singular] : the
 - ③ [D] : ϕ * 内容は明示されておらず。[D, -definite, -singular] と推察される。
2. 特定性に基づいて冠詞を選択する場合
 - ① [D, -specific, +singular] : a(n) * 抽象名詞の場合は、ϕ もあり得ると思われる。
 - ② [D, +specific, ±singular] : the * 抽象名詞の場合は、a(n) もあり得ると思われる。
 - ③ [D] : ϕ * 内容は明示されておらず。[D, -specific, ±singular] の一部だと思われる。

上記内容から、日本人 L2 学習者は単数形で +definite -specific の時、the の代わりに a(n) をつける誤用を多く、複数形で -definite +specific の時、a(n) の代わりに the をつける誤用を多いと推測されるが、どのような時に ϕ となるのかは明らかにされていない。まとめると表 2 のようになる。

表 2. 定性と特定性と冠詞の共起

抽象名詞	+d +s (単数／複数)	+d -s (単数／複数)	-d +s (単数／複数)	-d -s (単数／複数)
定性の 影響	the/the	the/the	a(n)/不明	a(n)/不明
特定性の 影響	the/the	a(n)/不明	the/the	a(n)/不明

4. 定性、特定性、総称性の実例

以下に抽象名詞と冠詞の共起に関する定性 (d)、特定性 (s)、総称性 (g) の実例を列举する。

- ① I accepted the solution (+d +s -g) to the problem.
聞き手も話し手もわかっている。

② I will accept the solution (+d -s -g) that you may propose.

聞き手はわかっているが、話し手はわかっていない。-s -g 特定性と総称性が反対にならない例で、弱い特定性を表している。特定性は、-s, +s, ++s と 3 段階に分けて 2 番目になる。2 段階に分けると -s か +s か議論の分かれるところである。特定性を 3 段階(-s +s ++s)に分けることが本来必要である。

③ There is a certain solution (-d +s -g) which I cannot remember.

聞き手はわかっていないが、話し手はわかっている。

④ We can't think of a solution (-d -s -g) .

聞き手も話し手もわかっていない。-s -g 特定性と総称性が反対にならない例である。

⑤、⑥のように特定性と総称性を同時に表す場合がある。つまり、全体を特定する場合である。

⑤ War (+d +s +g) in any/a country should be avoided.

どの国かは問わず一般的な国の「平和（戦争のない状態）」が述べられている。

⑥ Don't you know the nation has always been involved in war? (-d +s +g)

聞き手はわからないが、話し手はわかっていて、総称的である。

因みに、以下の文では総称性は表していない。

⑦ The war (+d +s -g) in the country should be avoided.

1 つの限定された国における「平和（戦争のない状態）」が述べられている。

⑤と⑥では定性は +d と -d であり、総称性は共に +g である。つまり、定性と総称性は独立したパラメータである。

⑧ A war (+d +s -g) between the countries should be avoided.

聞き手も話し手もわかっている。+d でも冠詞が the ではなく a になる場合もある。これは弱い定性と考えられる。

⑨ Don't you know a war (-d +s -g) between the countries is happening?

聞き手はわかっていないが、話し手はわかっている。

④ We can't think of a solution (-d -s -g) . (再掲)

⑨と④では特定性は +s と -s であり、総称性は共に -g である。つまり、特定性と総称性は独立したパラメータである。

以上のように、定性と特定性という聞き手と話し手の同定が行われるときに、さらに独立したパラメータとして総称性が存在する。言い換えると、定性には総称性を含む場合と含まない場合があるといえることができる。同様に、特定性にも総称性を含む場合と含まない場合があるといえることができる。なお、この識別の

困難さが冠詞や単数形・複数形選択に影響を与えている、もしくは単数形・複数形選択を困難にしていると推定される。

表3は例文①～⑨をまとめたものである。なお、-d（弱い定性）、+d（強い定性、非常に強い定性）、-s（弱い特定性）、+s（強い特定性、非常に強い特定性）に分けている。強い定性、強い特定性は、3分割ではなく2分割にした場合、それぞれ、弱い定性、弱い特定性に入れることも可能ではある。その場合、+dが-dに、+sが-sとなる。

表3. 抽象名詞と冠詞の例文—意味素性（定性、特定性、総称性）からの分析—

意味素性	番号	例文
+d +s +g	⑤	<u>War</u> in any/a country should be avoided.
+d +s -g	① ⑦ ⑧	I accepted <u>the solution</u> to the problem. (+d +s -g 非常に強い定性、非常に強い特定性)／ <u>The war</u> (+d +s -g 非常に強い定性、非常に強い特定性) in the country should be avoided.／ <u>A war</u> (+d +s -g 強い定性、強い特定性) between the countries should be avoided.
+d -s +g		The people in your country are said to be calm in <u>war</u> and in peace.
+d -s -g	②	I will accept <u>the solution</u> (+d -s -g 強い定性 弱い特定性) that you may propose. +sにする考えもあり得る。
-d +s +g	⑥	Don't you know the nation has always been involved in <u>war</u> ?
-d +s -g	③ ⑨	There is <u>a certain solution</u> (-d +s -g 強い特定性) which I cannot remember.／Don't you know <u>a war</u> (-d +s -g 強い特定性) between the countries is happening?
-d -s +g		Do you believe in <u>life</u> after death?
-d -s -g	④	We can't think of <u>a solution</u> .

定性については、本来、+d, -dの2択ではなく、++d, +d, -dの3択が望ましい。特定性についても、本来、+s, -sの2択ではなく、++s, +s, -sの3択が望ましい。この識別の困難さが誤用を生む原因の1つだと筆者は考える。

5. 特定性と総称性の共起

特定の反対は総称性と思われがちだが、実際は「特定物＋非特定物＝総称」であることでわかるように、特定の反対は総称ではなく、非特定であり、特定は総称の一部である。例文からもわかるように、明らかに特定と総称が共起している場合、例文⑤ [+s +g]、例文②④ [-s -g] が存在している。特定の反対は全体だとする認識が日本人の誤用を生む可能性が高いと思われるので、抽象名詞と冠詞の共起における重要な意味素性の 1 つに総称性を加えたことは、妥当だと考えられる。

6. 結論

抽象名詞と冠詞の共起を決定する意味素性として定性と特定性を考えることは妥当であると考えられるが、調査の結果、確かな決定を行うには、弱い定性、強い定性、非常に強い定性、また、弱い特定性、強い特定性、非常に強い特定性を加える必要がある。しかし、あまりに多くの因子を用いることは多くの分類 ($3 \times 3 \times 2 = 18$ 通り) を生むことにもなり、結果の分析がわかりにくくなる可能性が高い。そこで非常に強い定性、非常に強い特定性は排除して、総称性と共に各 2 通り (+ と -) で合計 8 通り ($2 \times 2 \times 2 = 8$ 通り) で検証することが妥当だと考えられる。しかし、この曖昧さが誤用を生む原因にもなるとも考えられる。日本人は、①本来、定性を重視するべきところを、特定性を重視していること、②定性、特定性の判断が曖昧であること、③特定性の反対を総称性と判断することで、誤用が生じていると思われる。今後これらを検証していきたい。

参考文献

- Abney, S. (1987). The English Noun Phrase and its Sentential Aspect, Doctoral dissertation, MIT.
- Akamatsu, N., & Tanaka, T. (2008). The use of English articles: An analysis of the knowledge used by Japanese university students. ARELE (Annual Review of English Language Education in Japan), 19, 81-90.
- 浅原正幸 (2017) 「読み時間と情報構造について」 『言語資源活用ワークショップ 2016 発表論文集』 国立国語研究所学術情報リポジトリ
- Chafe, W. L. (1976). Givenness, contrastiveness, definiteness, subjects,

- topics, and point of view. in Li. C. N. (ed.). *Topic and Subject*. Academic Press.
- Hawkins, Roger et al. (2005). "Accounting for English interpretation by L2 learners," ms., University of Essex.
- Ionin, T., Ko, H. & Wexler, K. (2004). "Article semantics, in L2 acquisition: The role of specificity." *Language Acquisition* 12, 3-69.
- Ionin, T., Ko, H. & Wexler, K. (2010). The role of presuppositionality in the second language acquisition of English articles. *Linguistic Inquiry*, 41, 213-254.
- 石田秀雄 (1994) 「冠詞の意味論—特定性と総称性—」 『中部地区英語教育学会研究紀要』 No. 24 p. 61 中部地区英語教育学会
- 石田秀雄 (2002) 『わかりやすい英語冠詞講義』 p. 68 大修館書店
- 金水敏 (1986) 「連体修飾成分の機能」 『松村明教授古稀記念 国語研究論集』 明治書院
- Ninio, A. (2017). Complement or adjunct? The syntactic principle English-speaking children learn when producing determiner-noun combinations in their early speech. In A. Ninio (guest editor), *The role of grammatical words in syntactic development: Thematic issue*, *First Language*.
- Ninio, A (2019). An explanation of the decisive role of function words in driving syntactic development. *SyntaxFest 2019: Paris*.
- 織田稔 (2002) 『英語冠詞の世界』 p. 6 研究社
- 関口智子 (2016) 「英語冠詞指導再考」 『専修大学外国語教育論集』 専修大学外国語教育研究室 pp. 145-166.
- Trenkic, D. (2008). The representation of English articles in second Language grammars: Determiners or adjectives? *Bilingualism: Language and Cognition*, 11, 1-18.

Peer Assessment and Teacher Assessment on the Zoom Conference System

松野 澄江

愛知産業大学短期大学

Sumie Matsuno

Aichi Sangyo University College

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

Abstract

In this study, twenty-two university students conducted peer assessment and one teacher conducted teacher assessment under the Zoom conference system. These assessments were compared, using the Multifaceted Rasch analysis computer program, in terms of rater severities, rating scale statistics, unexpected responses, and biases. The results indicated that, via Zoom, peer assessment seemed to work like teacher assessment in terms of severity. In addition, not many unexpected responses were detected from peer assessments and none of them were detected from teacher assessment. However, bias analysis showed that some items had different expectations between the students and the teacher; hence, the teacher should have mentioned his/her expectations explicitly before the students conducting peer assessment. In addition, the rating scale 1 did not work effectively. By using more effective rating scales, presenters' abilities could have been spread better; this remains to be tested in future research.

Key words

FACETS analysis, peer assessment, teacher assessment, university students, presentation

Introduction

Peer assessment has received a great deal of attention in studies on English as a second language (ESL) and English as a foreign language (EFL) over many years. Scholars have conducted numerous attempts, showing that peer assessment has educational benefits for students, improving their own performance, enhancing autonomy, and assessing their own language skills (Almahasneh & Abdul-Hamid, 2019; Bowman-Perrott, Mahadevan, & Etchells, 2016; Cheng & Warren, 2005; Colby, 2011; Shin, 2013; Jingjing & Fengying, 2015; Iraj, Enayat, & Momeni, 2016).

On the other hand, how peer assessment works under the video conference system, Zoom, has not yet been researched. Due to the spread of coronavirus, many Japanese universities have started to use this system. When students give presentations, it is important for teachers to ensure that students are listening and thinking about their peers' presentations eagerly; otherwise, it is often the case that students do not listen to their presentations online. Therefore, in this study, students are required to conduct peer assessments during peer presentations via Zoom; these are then compared with the teacher assessment.

Methods

Procedure

In one of the national universities in Japan, a required English class was conducted using the Zoom conference system, and as a mid-term test, twenty-two students gave a presentation. They were both presenters (P1-P22) and raters (R1-R22). The presentation was approximately three minutes long and was given in English. During these presentations, the students assessed their peers' presentations based on four items: *No Script & Looking Forward*, *Voice (Pronunciation & Speed etc.)*, *Visuals*, and *Content*. The students were asked to look at the web camera when giving a presentation, which was counted as the point of *No Script & Looking Forward*. The scores of *Visuals* were calculated based on how effectively they showed their Power Point screens and gestures. Under the condition of Zoom, they might have had difficulty assessing many items, so only four items were selected for them to assess. Each item was scored on a 5-point Likert scale (1-5), where 5 was the highest score and 1 was the lowest. Before the peer assessment, the teacher explained what these four items were and how to rate the presentations. After the presentations, they sent their peer assessments to the teacher

online. Their peer assessments were analyzed using the FACETS computer program, version 3.80.4 (Linacre, 2018), in order to compare them with the teacher assessment.

Research Questions

The following research questions were asked in this study:

1. To what degree was each rater's logit scale, infit mean square, and outfit mean square similar and different?
2. To what degree did presenter abilities, rater severities, and item difficulties visually differ?
3. To what degree were the rating scale statistics similar and different between the peers and the teacher?
4. To what degree were unexpected responses detected?
5. To what degree were biases between raters and items detected?

Results

Rater Measurement Report

The first research question was “To what degree was each rater's logit scale, infit mean square, and outfit mean square similar and different?” To answer this question, Table 1 was each rater measurement report. Severity logit shows how the raters are severe or lenient on assessing students' presentations. The value 0.00 means that severity is in the middle of the group. When the value is more than 0.00, the rater is more severe; when the value is less than 0.00, the rater is more lenient. Regarding T's severity logit, it was .05, which means that it was around the middle. Hence, he/she was neither severe nor lenient in this group.

Rater infit mean square is an estimate of how much a rater is consistent with their rating scales across presenters and across items. That is, it shows how the rater's ability is internally consistent in his/her use of the rating scales across all presenters and items. Values greater than 1 signal more variation in the rater's ratings than expected. Values smaller than 1 signal less variation than expected in the rater's ratings. Rater outfit is sensitive to the infrequent highly unexpected, disturbing rating. If the outfit mean square is larger than the infit mean square, then the rater might have given one or more highly unexpected or disturbing ratings. Myford and Wolfe (2003) mention that “if the results are to be used for making low-stakes decisions about ratees, more relaxed limits might

be set (for example, an upper-control limits of 2.0 and lower-control limit of 0.5)” (p.409). According to Green (2013), a high-stakes assessment has important consequences for the assesses (such as access to job opportunities); a low-stakes test does not. As peer assessment can be considered as a low-stakes activity, adopting the range from 0.5 to 2.0, it can be concluded that all raters were in the acceptable range, which means their rating scores could be used for measurement.

Table 1

Rater Measurement Report

Rater	Severity logit	Error	Infit Mean Square	Outfit Mean Square
R1	-2.40	.31	.93	.71
R2	.05	.19	1.14	1.16
R3	.36	.18	.80	.78
R4	.35	.18	1.66	1.63
R5	-1.01	.21	.97	.92
R6	.46	.18	.94	1.00
R7	2.90	.18	.50	.49
R8	.52	.18	.73	.72
R10	-.03	.19	.78	.76
R9	.10	.20	.72	.71
R11	.09	.18	.81	.95
R12	.68	.18	1.36	1.37
R13	.80	.18	1.36	1.37
R14	-.63	.20	1.15	1.22
R15	.03	.19	.93	.90
R16	1.25	.19	.53	.53
R17	-1.43	.23	.92	1.05
R18	-1.32	.22	1.34	1.10
R19	.18	.18	.81	.86
R20	-.22	.19	1.24	1.16
R21	-.22	.20	.66	.66
R22	-.56	.20	1.04	1.03
T	.05	.18	1.70	1.58

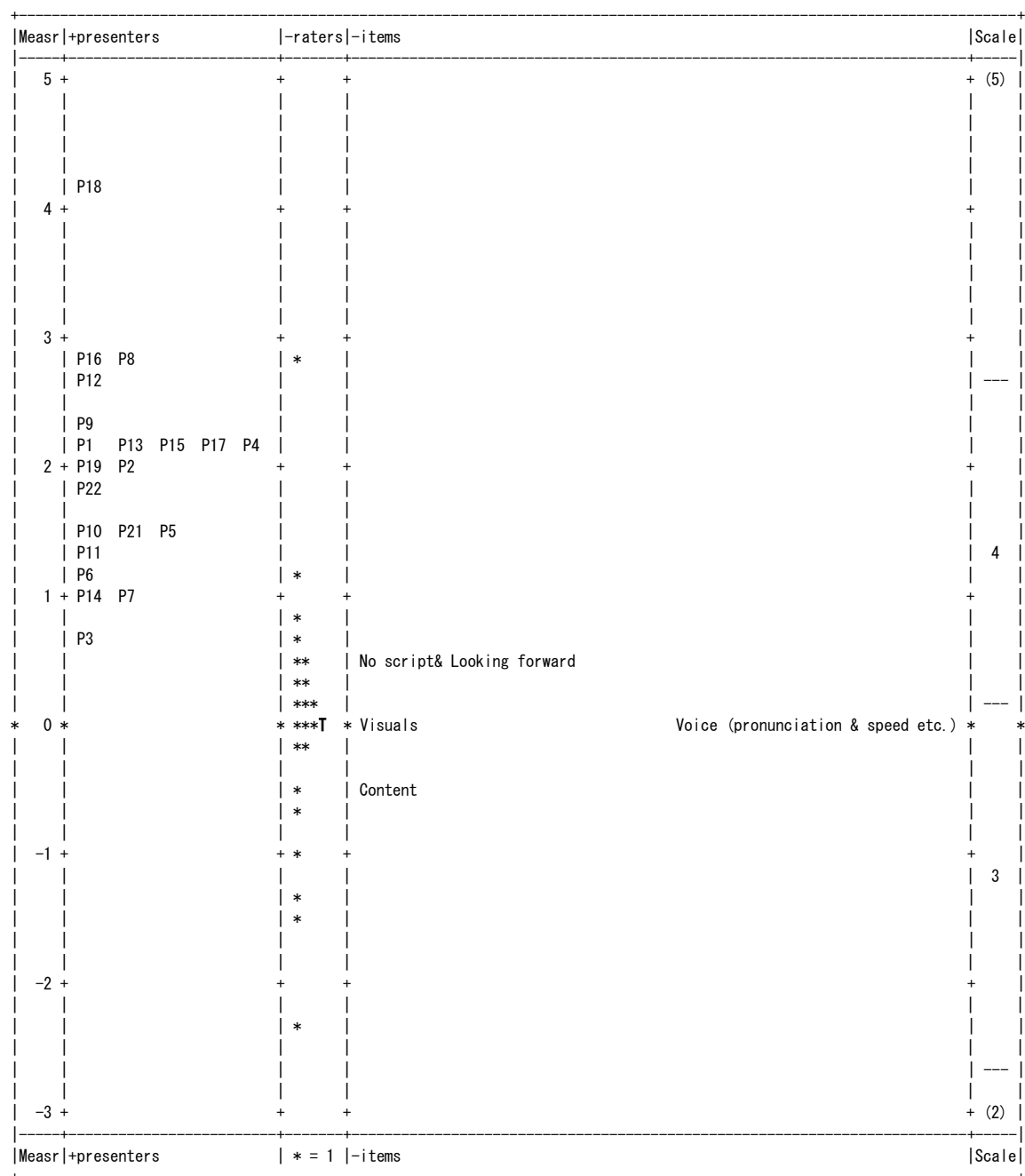
The FACETS Maps

The second research question was “To what degree did presenter abilities, rater severities, and item difficulties visually differ?” To answer this question, the FACETS map (Figure 1) was presented. The first column was the logit scale, where all the raw scores were converted into the logit scales. The next three columns displayed the logit-scale locations for the three facets: presenters, raters, and items. In order to interpret the logit-scale locations of the three facets, raters and items were centered at zero (mean set to zero), and only the presenters’ locations were allowed to vary. The second column showed presenters’ ability locations (n=22); those located higher were more proficient presenters. The third column displayed the raters’ severity locations (n=23). The raters located higher on the logit scale were more severe; that is, they assigned lower ratings more often. The fourth column showed the locations of the items (n=5); the items located higher on the logit scale obtained more severe ratings, and the items located lower on the logit scale showed less severe ratings. The fifth column showed the raw scores, the scores that the raters actually gave to the presenters.

From Figure 1, as already mentioned, T’s severity was around the middle: hence, she was neither severe nor lenient on her ratings in this group. On the other hand, this map also showed that all the presenters obtained quite high scores, so their abilities might not have been well differentiated. For example, P1, P13, P15, P17, and P4 were on the same logit scale; that is, their presentation abilities were hard to be distinguished.

Figure 1

The FACET Map



Rating Scale Statistics

Research question 3 was “To what degree were the rating scale statistics similar or different between the peers and the teacher?” This question was answered by the rating scale statistics (Table 2 and 3) presented in FACETS.

Table 2

The Rating Scale Statistics for Peer Assessments

Rating Scale	Counts	%
1	0	0
2	14	1
3	265	15
4	800	46
5	659	38

Table 3

The Rating Scale Statistics for Teacher Assessment

Rating Scale	Counts	%
1	0	0
2	7	9
3	10	13
4	25	33
5	42	45

Table 2 and 3 indicated that rating scale 1 was not used at all in both the peer and teacher assessment. That is, it was not effective to differentiate presenters' abilities. Even the teacher rater did not use this category.

Unexpected Responses

The fourth research question was "To what degree were unexpected responses detected?" Nine unexpected responses were detected. For example, when R6 rated P16's content, he/she gave the score 2; however, considering R6's severity, P16's ability, and the difficulty of content, P6 should have received 4.6. Hence, this was an unexpected response.

Table 4

Unexpected Responses

Rater	Presenter	Item	Score	Expected
R6	P16	Content	2	4.6
R14	P16	Content	3	4.8
R18	P7	Voice	2	4.4
R23	P15	No Script	2	4.1
R1	P21	No Script	3	4.7
R17	P8	Content	4	4.0
R1	P8	No Script	4	4.9
R20	P14	Visuals	2	2.0
R12	P11	Content	2	3.9

All unexpected responses were from peer assessments but not many unexpected responses were exposed. In addition, the teacher did not have any unexpected responses.

Bias Analysis (Rater $\times$ Items)

The fifth research question was “To what degree were biases between raters and items detected?” Table 5 shows the bias interactions between raters and items. Rater bias occurs when a particular rater assesses a specific item too severely or too leniently. In this table, bias interactions with a probability of less than .05 are presented, meaning the null hypothesis of “the same severity/leniency” was rejected at $p < .05$; in other words, those raters had statistically significant bias.

In Table 5, for example, when R22 rated *Visuals*, the observed score was 100, but based on R22’s overall severity and the difficulty of *Visuals*, we expected a summed score near 88.87. Hence, R22 gave *Visuals* .56 rating-points higher than expected. This bias size was 3.77 logits, with the model standard error of 1.43. A test of the hypothesis “this bias is due to measurement error” yielded a $t = 2.63$. The null hypothesis of “the same severity” was rejected at $p < .05$. To be more precise, this bias (R22 vs. *Visuals*) was statistically significant.

Table 5

Bias Report

Rater	Item	Observed	Expected	Average-	Bias	Error	<i>t</i>
<i>p</i>		observed-expected					
		raw score					
R22	Visuals	100	88.87	3.77	1.43	2.63	.016
T	No Script	69	84.08	-1.81	.35	-5.13	.000
R15	Visuals	70	80.12	-1.36	.36	-3.75	.001
R4	Content	76	85.79	-1.29	.35	-3.60	.001
R2	Voice	75	84.40	-1.20	.35	-3.41	.002
R14	Visuals	82	89.62	12.08	.36	-3.00	.007
R22	No Script	77	84.76	-1.00	.35	-2.84	.010
R17	Content	91	95.47	-.97	.42	2.31	.032
R12	Content	76	83.18	-.91	.35	-2.59	.017
R20	Visuals	94	90.89	-.88	.35	-2.52	.020
R19	No Script	73	78.98	-.75	.35	-2.11	.049
R12	No Script	81	74.80	.78	.36	2.17	.042
R13	Content	89	82.46	.93	.40	2.34	.030
R14	Content	93	85.60	1.21	.45	2.67	.015
R2	Content	95	97.87	1.35	.51	2.64	.016
R4	No Script	88	77.66	1.39	.39	3.56	.016
T	Visuals	100	88.88	1.87	.51	3.67	.001
T	Content	102	92.30	2.03	.62	3.25	.004

Nineteen bias interactions between raters and items were detected. Regarding T, three bias interactions were noticed: *No Script and Looking Forward*, *Visuals*, and *Content*. The teacher seemed to be severe on the item, *No Script and Looking Forward*; on the other hand, he/she was lenient on *Visuals* and *Content*. These three items were differently evaluated between the peer raters and the teacher rater, so they appeared as his/her biases in this group.

Discussion and Conclusion

The first research question was “To what degree was each rater’s logit scale, infit

mean square, and outfit mean square similar and different?” The teacher’s severity logit was around the middle, so he/she was not a peculiar rater in terms of severity. In addition, since all the infit mean square and outfit mean squares were in the acceptable range, they were able to be utilized to analyze the data. That is, even via Zoom, peer assessment worked properly like teacher assessment.

The second research question was “To what degree did presenter abilities, rater severities, and item difficulties visually differ?” The logit values of most of the presenters were fairly high, so it was difficult to distinguish their abilities effectively.

The third research question was “To what degree were the rating scale statistics similar or different between the peers and the teacher?” The biggest problem was that raters did not utilize the rating scale 1, so it did not work successfully. On the other hand, raters probably hesitated to use the lowest rating scale, 1, so having this was appropriate, because even though the rating scales were made into 1-4 instead of 1-5 in this study, the raters might have hesitated to use rating scale 1, so they might have used only 2,3, and 4.

The fourth research question was “To what degree were unexpected responses detected?” Nine unexpected responses were detected, all of which were peer assessments. The teacher did not show any unexpected responses.

The fifth research question was “To what degree were biases between raters and items detected?” Nineteen bias interactions were detected. Three of them were the teacher’s biases toward *No Script and Looking Forward*, *Visuals*, and *Content*. He/she seemed to be severe on the item, *No Script and Looking Forward*, while he/she was lenient on *Visuals* and *Content*. On these three items, the teacher’s expectations must be different from the peers’; although the teacher showed these items as biases, his/her biases were consistent because no unexpected responses were detected in teacher assessment. That is, his/her biases appeared by putting the teacher assessment into the peer assessments.

Via the Zoom conference system, peer assessment seemed to work like teacher assessment. However, several items had different expectations between the peers and the teacher. The teacher should have mentioned his/her expectations more explicitly before the students conducted their peer assessments. In addition, in this study, the rating scale 1 did not work well. By using more effective rating scales, the presenters’ abilities could have been spread better. Therefore, it would be worthwhile for future

studies to investigate which scores should be used.

References

- Almahasneh, A.M.S., & Abdul- Hamid, S. (2019). The effect of using peer assessment training on writing performance among Arab EFL high school students in Malaysia. *Arab World English Journal*, 10(1), 105-115. Retrieved from <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol10no1.10>.
- Bowman-Perrott, L., Mahadevan, L., & Etchells, M. (2016). Assessing the academic, social, and language production outcomes of English language learners engaged in peer tutoring: A systematic review. *Education and Treatment of Children*, 39(3), 359-388.
- Cheng, W., & Warren, M. (2005). Peer assessment of language proficiency. *Language Testing*, 22(1), 93-121.
- Colby, D.C. (2011). *Using "Assessment for Learning" practices with pre-university level ESL students: A mixed methods study of teacher and student performance and beliefs*. ProQuest Dissertations Publishing.
- Green, A. (2013). *Exploring language assessment and testing: Language in action*. Routledge: New York.
- Iraji, H.R., Enayat, M.J., & Momeni, M. (2016). The effects of self- and peer-assessment on Iranian EFL learners' argumentative writing performance. *Theory and Practice in Language Studies*, 6(4), 716-722.
- Jingjing, X., & Fengying, M. (2015). A study into students' views on guided peer feedback in group work. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 38(2), 188-203.
- Linacre, J.M. (2012). Many-facet Rasch measurement: Facets tutorial. Retrieved from <http://winsteps.com/tutorials.htm>.
- Linacre, J.M. (2018). FACETS: computer program for many faceted Rasch measurement (version 3.80.4). Chicago, IL: Mesa Press.
- Myford, C. & Wolfe, E.W. (2003). Detecting and measuring rater effects using many-facet rasch measurement: Part I. *Journal of Applied Measurement*, 4(4), 386-422.
- Shin, R. (2013). Effect of using Facebook to assist English for business communication course instruction. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 12(1), 52-59.

世阿弥の「軍体」の能作法

三 三 佳子

愛知産業大学短期大学 非常勤講師

How to make a Noh-play classified as “GUNTAI” by ZEAMI

Yoshiko MITOMA

Aichi Sangyo University College

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

要 旨

室町時代に能^{のう}という演劇を確立した世阿弥^{ぜ あ み}は、秘伝の書『三道^{さんどう}』に独自の能作法を伝えており、そこで世阿弥は「軍体^{ぐんたい}」と呼ぶ武将の幽霊を主人公とする作品の能作法を述べている。今日、修羅能^{しゅらのう}と呼ばれる複数の能があり、それらは、武将の幽霊が登場する作品を示しているが、そこに世阿弥の「軍体」の能作法が反映されているのだろうか。本稿では、場面構成の特徴など世阿弥の「軍体」の能作法に注目しながら、修羅能とよばれる作品の概観を検討する。

キーワード

軍体の能 修羅能 世阿弥 三道 序破急五段構成

1 はじめに

今日、能と呼ばれている室町時代の演劇を確立した世阿弥は、自身の能作法を『三道』という伝書（応永30（1423）年）に著わしているが、そこで世阿弥は武将を主役とする能を「軍体」と呼んでいる。能には、平家物語などに描かれる武将達の幽霊が登場し、その武将が死に至った合戦の有様や、死後も修羅道に苦しむ様子などが再現されて、幽霊は成仏を頼んで消える、というような筋書きを持つ作品があるが、現在これらの能は一般的に二番目物・修羅物と分類され、修羅能と呼ばれる。

『風姿花伝』は世阿弥が最初にまとめた伝書であり、最も早い執筆年として「第三問答条々」に応永7（1400）年と書かれている。『風姿花伝』の「第二物学条々」は、登場人物のキャラクターが九つの人物像に分類され、それぞれを紹介するという内容を持つが、そこに「軍体」はない。ただし、「修羅」という項目があるので、その内容をみていこう。

なお本稿では、世阿弥の伝書の内容として『世阿弥・禅竹』[加藤周一・表章 校註. 1997]の本文を参考にして一部表記を改めた形で引用する。

「修羅」については、まず「これ又、^{いって}一体の物なり。よくすれども、面白き所稀なり。さのみにすまじき也。」と、舞台上演しても面白い所の少ない人物像なので、できれば出さない方がよい、と否定的に紹介されている。しかし、そこに「ただし、源平などの名のある人の事を、花鳥風月に作り寄せて、能よければ、何よりもまた面白し。是、ことに花やかなる所ありたし。」という言葉が補足されている。修羅の世界を描く人物として「源平などの名のある人」ならば面白い能にできると世阿弥は考えていた。このような発想から世阿弥の「軍体」の能が作られたことは想像に難くない。少し視点を変えてみるならば、世阿弥が「源平などの名のある人」を登場させて修羅の世界を描く能を実際に作っていたからこそ、この記事が「第二物学条々」「修羅」の項に加筆されたという可能性を考えたいところでもある。

さて世阿弥は、能を作る上で場面構成を非常に重要視しており、『三道』には「序破急五段」という独自の作品構成の方針を紹介する。ただし、そこでは主に高砂などの初番目物・脇能と呼ばれる能の形が紹介されている。しかしながら筆者は、物狂能と称される能の場面構成についても、世阿弥が独自の方針を編み出していたことをこれまで検討してきた。[三苦佳子. 2018/12] [三苦佳子 2019/03] [三苦佳子. 2019/09] [三苦佳子. 2019/12]

そこで今回は、「軍体」の能の場面構成がどのように考えられていたのか、という点を確認した上で、世阿弥による「軍体」の能の作り方を考察し、今日の修羅能と

呼ばれている各作品に世阿弥の「軍体」の能作法がどのように反映されているのかを検討していく。

2 修羅能とその作者

現在、各流儀の上演レパートリーとされている修羅能の演目については、世阿弥の作品とされている能と、いまだに作者未定あるいは世阿弥以外の作者と推定されているものがある。

世阿弥が自身の伝書『三道』『申楽談儀』『五音（上・下）』などの中で自分の作品であることを明記しているか、あるいは世阿弥が作者を明記せずに伝書の中で話題にしているということをもって世阿弥が作者であることを確定する、というのが表章氏による方法であった[表章. 1969/08]。この段階で修羅能については、「世阿弥作と信じ得る曲」として、頼政・実盛・忠度（薩摩守）・敦盛・清経・八島（義経）、「可能性のある曲」として、笠卒都婆（重盛）・経盛（麿曲）・維盛（麿曲）・田村・知章・朝長、「世阿弥が改作した曲」として、通盛があげられている。

ただし、この表章説以後に考察が重ねられた結果、現在では作者についての見解は様々に分かれてきた。本稿の目的は、世阿弥の「軍体」の特徴に注目することなので、ここでは作者の追求・考察には立ち入らないこととして、一般に通用している、作者世阿弥説と非世阿弥説を前提にして論を進めていくことにする。

世阿弥の作として確実な修羅能は、表氏によって確実視された6曲（『能・狂言事典』などが採用[西野春雄（1987/06）]）に、世阿弥自身が改作したと述べている通盛を加えた次の7曲とする。

よりまさ さねもり ただのり
頼政・実盛・忠度（薩摩守）・敦盛・八島・清経・通盛

さらに、作者について諸説あるその外の修羅能を、非世阿弥作として扱い、そこに復曲能（▲印）、維盛・重衡（笠卒都婆）を加えて次の11曲も検討する。

しげひら かねひら これもり たむら ともなが ともあきら ともえ つねまさ えびら
▲重衡（笠卒都婆）・兼平・▲維盛・田村・朝長・知章・巴・経正・箴・
いくた しゅんぜいただのり
生田（生田敦盛）・俊成忠度

以上の修羅能18曲と、次の参考資料7項目を【表① 修羅能一覧】にまとめた。

【表① 修羅能一覧】

曲名 ▲印は 復曲	世阿弥関係伝書				作者付		装束 伝書	作者説 (参考『能・狂 言事典』『世阿 弥作能考』他)
	三道	申楽 談儀	五音 (上) (下)	能本 三十五 番目録	能本 作者註文	自家伝抄	舞芸 六輪 次第	
頼政	軍体	○			○世阿弥	○世阿弥	○	世阿弥
実盛	軍体	○	○ (下)		○世阿弥	○世阿弥	○	世阿弥
忠度	軍体	○ 薩摩守	○ (上)		○世阿弥	○世阿弥	○	世阿弥
敦盛	軍体	○			○世阿弥	○世阿弥	○	世阿弥
八島		○義経			○世阿弥	○世阿弥	○	世阿弥
清経	軍体				○世阿弥	○世阿弥	○	世阿弥
通盛	軍体	○			○世阿弥	○世阿弥 ※但異作 佐阿弥	○ 道盛	井阿弥原作 世阿弥改作
▲重衡 (笠卒 都婆)		○ 重衡				○世阿弥 重衡桜	○し け平	世阿弥説 元雅説
兼平		○柴舟 の能			○世阿弥	○世阿弥	○	不明
▲維盛				○	○不明	○世阿弥	○	世阿弥説 元雅説
田村				○	○世阿弥	○世阿弥	○	世阿弥説 禅竹説
朝長				○	○世阿弥	○世阿弥	○	世阿弥説 非世阿弥説 元雅説
知章				○	○世阿弥	○世阿弥	○	非世阿弥説 元雅説
巴					○不明	○世阿弥	○	世阿弥風 非世阿弥説
経正					○世阿弥	○世阿弥	○	世阿弥説 非世阿弥説 禅竹説
箴					○世阿弥	○世阿弥 箴梅	○ゑ ひら の梅	非世阿弥説 元雅説
生田 (生田 敦盛)					○禅鳳			不明 禅鳳説
俊成 忠度					○内藤藤 左衛門	○世阿弥	○	内藤河内守 説

- ・世阿弥の伝書『三道』、『申楽談儀』、『五音（上・下）』
- ・世阿弥が金春禅竹へ相伝した能本（能の台本）の目録と考えられている『能本三十五番目録（世手跡能本卅五番）』。
- ・室町後期の作者付『能本作者註文』（1524年）と『自家伝抄』（1516年）
- ・室町末期成立と考えられている装束付けの伝書『舞芸六輪次第』[片桐登, 1964/09: 67-71]に「しゅら（修羅）」の曲目が掲載されている。

なお、作者の可能性を考える上では金春禅竹や金春禅鳳に関わる伝書も参考にされてきたが、その点は次の機会に詳しく検討することとし、【表①】にはこれまで検討されてきた作者説を示すにとどめた。

3 世阿弥による「軍体」の能の作り方

(1) 世阿弥の方針「序破急五段構成」

『三道』は、世阿弥が独自の能作法を著わした伝書だが、この「三道」とは「種・作・書」のことである。「種」は登場人物、「作」が場面構成、「書」は実際に文字を綴って能を書いていくことを示している。

世阿弥の「軍体」の能の「種・作・書、三道」の作り方を詳しくみていく前に、世阿弥が編み出した場面構成について確認しておこう。

場面構成を意味する「作」については、次のよう書かれている[加藤周一・表章 校註, 1997: 134]。

二、作とは、種をばかやうに求め得て、さてよくよく為す所を定べし。

先づ、序破急に五段あり。序一段。破三段。急一段なり。

まず全体を「序破急」三段に分けて、そのうちの「破」をさらに三段に分けることで、「序」が「一段」、「破」は「三段」、「急」が「一段」となり合計五段で作品全体を構成する。これが、序破急五段という世阿弥が常に述べている場面構成である。

この五つの段を、本稿ではローマ数字でⅠ・Ⅱ・Ⅲ・Ⅳ・Ⅴと表記する。それぞれの段は、謡い方や謡のリズム、演奏内容などの技法で区別される小段が組み合わされ

た形で表わすことができる。段ごとの内容を世阿弥は次のように述べる。

I 《序》

開口人出でて、さし声より 次第、一歌（ひとうた）いまで、一段。

II 《破①》

是より破

さて、為手の出でて、一声より一歌いまで一段。

III 《破②》

その後、開口人と問答ありて、同音一謡い、一段。

IV 《破③》

その後また、曲舞(くせまい)にてもあれ、只歌ひにてもあれ、
一音曲(ひとおんぎょく)、一段。

V 《急》

是より急。

その後、舞にても、はたらきにても、あるひは 早曲（はやぶし）・
切拍子（きりびょうし）などにて一段。

已上五段也。

以上のように世阿弥は五段を基本にして書いている訳だが、実際には、四段や六段になることもあると言う。

若しくは、本説の体分(たいぶん)によりて、六段有ることもあるべし。

又は品によりて、一段足らで、四段などある能もあるべし。

先づ、本風体と定める所、五段也。

この五段を作り定めて、「序にいかほどの音曲あるべし。破三段に三色の音曲いかほど、急に似合いたる曲風いかほど」と、音曲の句数を定めて、一番を建立するを、能作るとは申す也。

能の品かかりによりて、音曲の序破急、をのをの曲付(ふしづ)け変わるべし。

能一番の長短、五段の音曲句数を以て計るべき也。

作品全体の長さのバランスも、この五段という枠組みを想定した上で調整するようにと述べられている。

この序破急五段による場面構成は、世阿弥が作者として能を作る時のいわば骨格

のようなものだったのではないだろうか。

その内容は次のように簡潔にまとめることができる。

I 《序》ワキの登場の場面

II 《破①》シテの登場の場面

III 《破②》ワキとシテの〔問答〕から、謡〔上ゲ歌：初同〕の場面

IV 《破③》曲舞〔クリ〕〔サシ〕〔クセ〕などを中心にした場面。

V 《急》舞やハタラキなどの所作で見せる場面。早曲（はやぶし）・切拍子（きりびょうし）、つまり中ノリ地・大ノリ地などの拍子で謡が謡われる。

この序破急五段構成を前提にして、世阿弥の「軍体」の能作法を見ていこう。

(2) 世阿弥の「軍体」の能の作り方

『三道』に「軍体の能姿」としてまとめられているのが、世阿弥の「軍体」の能の作り方である〔加藤周一・表章 校註. 1997: 138〕。その本文を一文ごとに番号をつけた形で引用し、②から⑭までの各文には、内容を要約したものを ▶印ゴシック体で記入した。さらに「軍体」の能作の特徴については、【A】～【C】の記号を付けている。

①一、軍体の能姿（スガタ）。

②仮令（ケリョウ）、源平の名将の人体の本説ならば、ことにことに平家の物語のままに書くべし。

▶②平家物語の登場人物ならば、平家の物語を元にして書くべき。【A-1】

③これ、また、五段の程らい、音曲の長短を計らふべし。

▶③能を五段の場面構成とする時に、各場面を音曲の長さで調節する。【B-1】

④又、入り変りて出づる事あらば、後の切れに曲舞などあるべし。

▶④入れ替わる能、つまり中入りをして場면을前後に分ける場合は、後半に曲舞の場面などが入る。【B-4】

⑤しからば、破が急へかかるべし。

▶⑤すると、曲舞を入れる破三段（IV）が後半の急（V）の場面とつながる。【B-4】

⑥かやうなる能は、六段などにもなるべし。

▶⑥前後に分かれる能は、六段になることもある。【B-5】

⑦又、入り変らねば、四段なるもあり。

▶⑦中入り無しの能があり【B-2】、その時は四段になる能もある。【B-3】

⑧能によるべし。

▶⑧能によって、段の数は異なる。【C-4】

⑨初めの切れを引き寄せて、短か短かと書くべし

▶⑨能が前後に分かれる場合は、前半の終わりの場面（の謡の言葉）を短めに書く【C-1】

⑩軍体の風姿、本説によるべきほどに、書きやうのかかり、一遍に定まるべからず。

▶⑩軍体の能の内容は、題材にした物語（本説）に拠るため、その書き方は一作ずつ違った形となるはずで、同じパターンにすべきではない。【C-4】

⑪音曲なども短か短かと書いて、急をば、修羅がかりの早節（ハヤブシ）にて入るべし。

▶⑪音曲の場面も短か目にまとめて、後場の急（V）の結末は、修羅の闘争の怒りを描くのにふさわしい早節（＝中ノリ地）のリズムで終了する。【C-3】

⑫人体によりて、怒りてよかるべきもあるべし。

▶⑫人物によっては、修羅の闘争の怒りを描くに相応しい場合もある。【A-2】

⑬げなげか[な]る節かかりにて、揉み揉みとあるべし。

▶⑬修羅がかりの場面では勇壮な調子の節付けをして軽快に謡を運ぶ。【C-3】

⑭軍体の出物（デモノ）、定めて名のり声あるべし。

▶⑭武将の幽霊が登場する場面では、いつも名ノリの言葉を謡わせるべきだ。【C-2】

⑮心得て書ショすべし。

▶⑮以上の事柄を心得て書くように。

⑯三体能作、以上。

以上の内容を基に、「軍体」の能を作るための世阿弥の方針を、【A】～【C】に分類して整理した。

世阿弥の「軍体」の能作の特徴

＊【A】「種」登場人物について

【A-1】② 平家物語などの題材を元にして書くべき。「名のある人」つまり歴史上の人物を登場させるので、一般知識を備えるための注意とも考えられる。

【A-2】⑫ 人物によって、「怒り」つまり修羅の闘争を描くのにふさわしい武将もいる。

＊【B】「作」場面構成について

【B-1】③ 序破急五段構成を基本とする

【B-2】⑦ 中入りの無い能も作っていた。

【B-3】⑦ 中入り無しの場合は、Ⅱ段目を省略して四段となることがある。

【B-4】④⑤ 中入りがある場合は、曲舞〔クセ〕が後半の場面に入る。

【B-5】⑥ 能が前後に分かれる場合は、全体が六段になることもある。

＊【C】「書」各場面の作り方・書き方について

【C-1】⑨中入りがある場合は、前場の終わりの場면을短めに書く。これは、中入り前のⅢ〔問答〕後の〔上ゲ歌〕の次に、〔ロンギ〕や〔上ゲ歌〕などによって一場面（小段一つ）で退場の場面が作られていることを指すのではない。

【C-2】⑭後半でシテが〔名ノリ〕をあげることもある。これは〔名ノリグリ〕のことを指しているのではないだろうか。

【C-3】⑪⑬ 結末では「修羅がかり」〔中ノリ地〕で軽快な山場を作る。

【C-4】⑧⑩ 人物ごとに筋書きは異なるものだから、能として面白くするために、修羅能だからと入って一辺倒にならないよう、それぞれに個性を持たせた作品に仕上げるべきだと主張されている。

(3) 場面構成の比較：脇能『高砂』と修羅能『頼政』

世阿弥の「軍体」の能作の場面構成の特徴を見たところで、世阿弥が序破急五段構成の基本と考える脇能『高砂』と、修羅能『頼政』の場面構成を対照させて【表② 高砂・頼政 場面構成対照表】にまとめた。

なお、それぞれの能の小段については、岩波古典文学大系の『謡曲集』[横道萬里雄・表章. 1960/12]、各流の現行謡本などを参考になっている。

「軍体」の能作の方針に照らし合わせて、『頼政』の特徴をみていこう。

【A-1】『平家物語』など「源平の合戦」として伝わる話をもとにしている。

【B-3】頼政の場合は、前シテが一人で登場するモノローグの場面Ⅱがなく、〔呼掛け〕によってワキに言葉を掛けながら舞台に登場してそのまま〔問答〕の場面Ⅲになる。Ⅱがなくなるという意味では、四段の構成となる。

【C-1】『頼政』には中入りがあり、前場の最後は、〔問答〕から〔上ゲ歌〕に移って、速やかに中入りとなる。

【B-3】『高砂』では曲舞を中心にした場面Ⅳは中入り前の前場にあるが、『頼政』は「軍体」の方針の通りに中入り後、後場に作られていて、ⅣからⅤ段目に繋がっていく。

【C-1】『頼政』では、「軍体」の方針にあるように、後半の最初に、〔名ノリグリ〕の場面が作られている。

【A-2】後場では合戦の有様、すなわち修羅の巷の無慙な光景が描かれている。

【C-3】「軍体」の山場を作る〔中ノリ地〕の場面はⅣの後のⅤにある。

【B-4】ただし『頼政』の場合は、Ⅴの〔中ノリ地〕の軽快な場面が結末とはならず、その後に重要な場面が加えられている。

【C-4】合戦で討死にしたのではなく、自害して果てた頼政を描く能として、その自害の場面が能では新たに創作されて『頼政』独自の「能姿」となっている。

「書きやうのかかり、一遍に定まるべからず。」つまり、人物の物語によって作品の形はそれぞれ違ってくるという世阿弥の主張が反映されている、と考えることができる。

【B-1】世阿弥の基本方針である五段構成を基本にしながら、「軍体」の能作法の方針に添って、Ⅱを省き、Ⅵを加える形で書かれている。

世阿弥の序破急五段構成の基本と考えられている高砂に対して、頼政はⅣの曲舞の場面を中入りの後にする、という「軍体」の方針の通りに作られている。中入りの位置を変えて〔クセ〕を舞う場面を移すことで、能の後半が充実することになる。名のある源平の武将については説話などによって人生の経歴がしっかりと伝わっているため、その人物の物語を上演で活かすには、〔クセ〕の場面を使う必要があったのだと思う。序破急五段による場面構成を応用し、修羅を描くために必要な工夫を加えていくことで、個性的な「軍体」の「能姿」が考え出されていったのではないだろうか。

【表② 高砂・頼政 場面構成対照表】

		高砂	頼政
I 「序」	ワキの 登場	【真ノ次第】【次第】【名ノリ】 【上歌(道行)】【着キゼリフ】 ①阿蘇の宮の神主、友成が、都に向かう途中、高砂の浦に着く。	【名ノリ笛】【名ノリ】【上ゲ哥(道行)】 ①旅の僧が登場。宇治の里に着く。 【サシ】 ②僧は宇治の里の景色を眺める
II 「破①」	シテの 登場	【真ノ一声】【一セイ】【サシ】 【下歌】【上歌】 ②老人(シテ)と姥(ツレ)が登場。 長生きをしてきた感慨を述べる。	
III 「破②」	シテとワキの 「問答」 と謡	【問答】【掛ヶ合】 ③名所教え。老人達が高砂の松を阿蘇の神主(ワキ)に紹介する。 【掛ヶ合】【上歌(初同)】 ④名所教え。老人達が相生の松を紹介する。	【問答】【上ゲ歌(初同)】 ③名所教え。老人が現われ僧に喜撰法師や恵心の僧都に因む名所を教える。 【問答】【上ゲ歌】 ④*名所教え。平等院の扇の芝：頼政が合戦に負けて自害した旧跡を教え頼政であると明かして消える。
			【中入り】間狂言
IV 「破③」	「クセ」を 中心にした 場面	【クリ】【サシ】【クセ】 ⑤老人夫婦は高砂の松の詳しい謂われを謡う。 【ロンギ】 ⑥老人夫婦は、相生の松の精であると名のり、住吉で会うことを約束して舟に乗って去る。	【詞】【上歌(待謡)】 ⑤僧は頼政の弔いを始める。 【一声(囃子)】【サシ】【一セイ】 ⑥甲冑姿の頼政の幽霊が現れる。 【問答】【上歌】 ⑦頼政の霊が僧の供養に感謝する。 【名ノリグリ】【サシ】【クセ】 ⑧頼政は名乗りをあげて、修羅道に落ちた因果の物語：平家に反旗を翻し挙兵して平等院に至る経緯を語りだす。
		【中入り】間狂言	
V 「急」	「中ノリ地」 山場 による	【上歌(道行)】 ⑦友成は舟に乗り住吉に着く。 【出端】【サシ】【上ノ詠】(【一セイ】) ⑧住吉の神がその姿を現わす。 【神舞】 ⑨住吉の神の舞 【ロンギ：キリ】 ⑩神は悪魔を払い幸福を招く。	【語り】 ⑨宇治川をはさんで敵と味方が対峙する様子。 【中ノリ地】 ⑩馬で宇治川を渡って来る平家の軍勢を迎え撃つ味方の戦いを謡う。
VI	※筋の展開に 必要な場面		【ロンギ】【上ノ詠】 ⑪息子達が討たれたため、頼政が平等院の柴の上に扇を敷いて辞世の歌を詠んで自害する様子を再現。 【歌：キリ】 ⑫弔いを頼み頼政の霊は消える。

4 修羅能における世阿弥の「軍体」の特徴

頼政は、世阿弥の「軍体」の能作の方針に沿って作られた修羅能であった。この「軍体」の特徴は、他の修羅能にも認められるだろうか。修羅能と呼ばれている能に、世阿弥の「軍体」の特徴がどのように反映されているのかをみていこう。

世阿弥作と考えられている能も非世阿弥作と考えられている能も、それぞれの小段構成を参考にして、世阿弥の「軍体」の特徴について確認していく。修羅能の概観を把握するために、その結果を【表③ 世阿弥の「軍体」の特徴】にまとめる、。

【A-1】人体（登場人物）の本説

典拠の有無、という点で判断するならば、すべての修羅能に題材としての本説はあるといえるだろう。【表③】には、『平家物語』（平）、『源平盛衰記』（源平）、『平治物語』（平治）、絵巻物『小敦盛』など代表的なものを記した。

【A-2】修羅の要素

作品に修羅が描かれているかどうかについては、何をもって修羅とするかが問題となるだろう。そこで、修羅が第一のテーマではないと認められる作品を選出した。世阿弥作としては、忠度と敦盛、非世阿弥作品としては田村と巴を、修羅の人物としては描かれていないと判断した。それ以外の作品には、地上の修羅の巷の戦いの有様から、死後に修羅道に落ちた苦しみ、そして天上界の修羅王の戦いに至るまで、修羅と認め得る世界が様々に描かれている。

【B-1】【B-3】【B-5】場面構成の段数

場面構成は序破急五段が基本とされるが、四段や六段にも作ると世阿弥は述べていた。頼政については、Ⅱは無しで、Ⅴの後にⅥが作られているため、数の上では四段でも六段でもなく五段となった。四段に作られている修羅能は、知章、六段となる作品は、田村で、どちらも現在では非世阿弥作と推測されている能であった。それ以外はすべて、世阿弥が示す基本の形、五段構成となっている。

【B-2】中入りの有無

中入りが無くて、一場型とも呼ばれる能は、世阿弥作では、清経、非世阿弥作では、経正・生田（生田敦盛）・俊成忠度である。

ただ一つ、維盛だけは、中入りがあるかどうか、間狂言が入るかどうかの判断

がつかなかったため「？」とした。従来なら前シテがⅡの【一声】の囃子で登場し橋掛りで【一声】か【サシ】を謡うところで、那智の滝で主君維盛の追善を毎晩行っている武里が登場する。武里の役は、『謡曲叢書』[芳賀矢一・佐佐木信綱編. 1914/04]の本文では「ツレ」となっているが、国立能楽堂(2004年2月26日)の公演ではワキの役となっていた[国立能楽堂. 2004/02]。復曲に当たっての新演出だったかもしれないが、後シテは維盛の霊であるから、武里が中入りするのか、そこで間狂言をはさむのか否かについては、別に検討を要するものと思われる。

【B-4】曲舞の場面

世阿弥のいう曲舞、すなわち【クセ】を聞かせる場面は、中入り無しの修羅能では定石通りすべてⅣにある。中入りはあるが【クセ】自体が無いという能が、世阿弥作の忠度。前場と後場のそれぞれに【クセ】の場面が作られている田村は、Ⅳ段目が二つ作られている形となるため、全体では六段となる。また、箴については、高砂と同様に後場はⅤのみで、Ⅳが前場にあるため【クセ】の場面の後に中入りとなっている。

【C-1】前場の最後を短めに書く

中入りをする場合は前場の「切れ」つまり最後の場面を短めに書く、と世阿弥は主張するが、「短め」とはどの程度を指すのだろうか。この判断は難しいが、すべての能がⅢの【問答】に続く【上ゲ歌】で退場するか、【ロンギ】の小段一つで退場している。仮にこれが世阿弥の方針だとすると、中入りのある能はすべて、【上ゲ歌】あるいは【ロンギ】という形で「短く」終わっていることになる。

【C-2】後シテの名ノリ

後シテが武将として【名ノリ】をあげる場面について、世阿弥は「定めて」と書いていたが、ひとまず【名ノリグリ】を指すものと判断した。世阿弥作では、頼政・通盛、非世阿弥作としては、田村・箴に【名ノリグリ】がある。

【C-3】結末の【中ノリ地】の場面

最後の場面で「修羅がかり」つまり【中ノリ地】で山場を作ることは、一曲を除いて、すべての修羅能に共通している。唯一の例外は世阿弥作の、忠度。平家の武将・忠度を登場させて、あえて修羅の葛藤や争いも入れず、舞を舞うという場面を作り、結末に【中ノリ地】で場面を作らない、という破格の「軍体」の能

を、世阿弥は忠度という作品で創作したのだと考えられる。

【C-4】「書きやうのかかり、一遍に定まるべからず。」

「軍体」の能を書くときに、他と似たような能にすべきではなく、一つ一つの作品にそれぞれの描き方・作り方を工夫する。この世阿弥の方針は、作者の立場からみれば、観客を飽きさせないようにするための重要な心掛けと考えられる。

各曲の個性を【表③】の【C-4】の欄にメモ書きの形で記入したが、どの個性を強調するかは見解の相違もあると思われる。しかし、世阿弥作の能にも、非世阿弥作と考えられている能にも、他の能が持たないその曲ならではの個性といえる特徴を認めることはできるだろう。

5 おわりに

「道盛^{ママ}、言葉多きを、切り除け切り除けして能になす」と『申楽談儀』[加藤周一・表章 校註. 1997: 289]に世阿弥自身が改作したことを明言している通盛は、『三道』[加藤周一・表章 校註. 1997: 142]に「忠度・実盛・頼政・清経・敦盛」とともに「軍体」の能としてその名を載せているだけのことはあって、世阿弥の「軍体」の能の特徴はすべて備っていた。世阿弥作である7つの能が、世阿弥の「軍体」としての方針に沿って作られているのは当然と考えられるが、実は忠度にはその方針から外れた点が多く認められた。新作を作る時に世阿弥は、従来の自分の方針に囚われることなく新しい形の能を自由に創造していたのである。

維盛については作品の形として明確ではない点が認められるのでこの能は除いて考えることにして、維盛以外のすべての非世阿弥作と考えられている修羅能も、少なくとも基本的に世阿弥の「軍体」の方針の範囲内で作られていることは確認できた。非世阿弥作とされる修羅能は、「軍体」の方針が確認できるという点で、世阿弥の作である可能性を考える余地が残されているということにはならないだろうか。その一方で、それぞれの修羅能にはそれぞれに趣向が施されて異なる世界が描かれている。こうした各作品に認められる個性を、作者の違いに拠るものとみるか、世阿弥の創造力の賜物とみるかで、見解が分かれるのかもしれない。

今回は「軍体」の能作法に照らして修羅能の概観を確認した。個々の修羅能の考察は今後の課題としたい。

【表③ 世阿弥の「軍体」の特徴】

曲名 ▲復曲	A-1 題材	A-3 修羅	B-1 五段 構成	B-2 中入 り有	B-3 四段 構成	B-4 曲舞 後場	B-5 六段 構成	C-1 前半 末短	C-2 名ノ り有	C-3 中ノ り地	C-4 各曲 個性
頼政	平	○	△※	○	△※ Ⅱ無	○	△※ Ⅵ有	○	○	○ +Ⅵ	合戦 + 自害
実盛	平	○	○	○		○		○		○	霊が 聴聞
忠度	平	×	○	○		×		○		×	和歌 執着
敦盛	平	×	○	○		○		○		○	管弦 笛中 ノ舞
八島	平	○	○	○		○		○		○	前戦 語り
清経	平	○	○	×		(Ⅳ)		—		○	妻の 夢枕
通盛	平	○	○	○		○		○	○	○	妻入 水
▲(笠卒 都婆) 重衡	平	○	○	○		○		○		○	自責 苦悩
兼平	平	○	○	○		○		○		○	柴舟 の人
▲維盛	平	○	○	?		○ (Ⅳ)		?		○	シテ 後の み?
田村	今昔	×	×	○		前後 にク セ有	○6	○	○	○	清水 寺創 建
朝長	平治	○	○	○		○		○		○	前シ テ女 語り
知章	平	○	×	○	○4	○				○	父息 子
巴	平	×	○	○		○		○		○	女武 士長 刀
箴	平・ 源平	○	○	△ ※Ⅳ の後		×前 場に クセ		○	○	○	前半 語り クセ
経正	平	○	○	×		(Ⅳ)		—		○	管弦 遊び
生田 (生田 敦盛)	小敦 盛	○	○	×		(Ⅳ)		—		○	親子 対面
俊成 忠度	平	○	○	×		(Ⅳ)		—		○	帝釈 天修 羅王

引用・参考文献

- 加藤周一・表章 校註（1997）『世阿弥・禅竹』日本思想大系、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（2019/03）「世阿弥の女物狂い能」『愛知産業大学短期大学紀要』第 31 号
- 三苫佳子（2019/09）「能『三井寺』の狂気と悟り」『あいち国文』第 13 号
- 三苫佳子（2019/12）「世阿弥の男物狂能の場面構成」『名古屋芸能文化』第 29 号
- 表章（1969/08）「世阿弥作能考」『観世』27-8
- 西野春雄（1987/06）『能・狂言事典』平凡社
- 片桐登（1964/09）「「無芸六輪」解説」『日本文学誌要』10
- 横道萬里雄・表章 校注（1960/12）『謡曲集』（下）岩波書店
- 芳賀矢一・佐佐木信綱編（1914/04）『謡曲叢書』（一）博文館
- 国立能楽堂（2004/02）『国立能楽堂』246 号

憲法第 9 条と政府解釈・判例

横瀬 富如

愛知産業大学短期大学
(2021 年 2 月 12 日受理)

Article 9 of the Japanese Constitution and Government Interpretation・Judicial Precedent

Fuyuki YOKOSE
Aichi Sangyo University College
Oka-cho, Okazaki, Aichi, 444-0005 JAPAN
(Accepted on February 12, 2021)

要旨

自衛権を中心とする政府の解釈の変遷は、昭和 21 年の日本国憲法制定議会における自衛戦争放棄答弁から昭和 25 年の警察予備隊は警察であるとする「警察論」、昭和 27 年の保安隊・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。その後、自衛隊は、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、昭和 29 年 12 月に「自衛力論」の原型の定式化が行われた。その後、「自衛力論」の確立期、展開期へと発展し、解釈変更の模索期を経て、平成 27 年の集団的自衛権限定容認の解釈変更期へと展開していった。そして、「砂川事件最高裁大法廷判決」は、このような政府の解釈の変遷において、相互補完的な作用を営んできたといえるだろう。すなわち、昭和 34 年 12 月 16 日の「砂川事件最高裁大法廷判決」における憲法第 9 条の解釈論は、自衛権論に関する政府統一見解（昭和 29 年 12 月 22 日衆議院予算委員会）を基礎とする政府見解に基本的に基づいたものであり、また後の政府見解を基礎づけたものであることを論究した。

キーワード 憲法第 9 条、自衛権、政府解釈、判例

1. はじめに

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、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¹。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。

既に、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²。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」の確立期といえることが明らかとなった。

¹ 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。なお、その時代区分の分析に関しては、いくつかの見解がある（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、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）。

² 拙稿（2020）「憲法第9条と政府解釈」愛知産業大学短期大学紀要第32号85～105頁参照。

本稿では、第5期から第7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。そして、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をし、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。

2. 政府解釈の変遷

I 第5期（平成2年～平成14年）

この第5期（平成2年～平成14年）では、平成2年10月26日・参加・協力・一体化統一見解、平成3年9月25日・平和維持活動答弁、同年9月27日・武力行使・武器使用・一体化論政府統一見解、平成9年9月23日・第2次日米防衛協力ガイドライン、平成11年5月20日・米軍基地提供答弁等があった。

(1) 参加・協力・一体化統一見解

平成元年11月、冷戦の象徴であった「ベルリンの壁」が崩壊した。12月、ブッシュ米大統領とゴルバチョフソ連書記長によるマルタ会談により、冷戦が終結した。平成3年1月に湾岸戦争が勃発した。

日本では平成2年10月の第119回国会において、国際連合平和協力に関する特別委員会が開かれ、その中で国連軍への平和協力隊の参加と協力について、政府の統一見解が、以下のように示された。

「一 いわゆる「国連軍」に対する関与のあり方としては、「参加」と「協力」とが考えられる。

二 昭和五五年一〇月二八日付政府答弁書にいう「参加」とは、当該「国連軍」の司令官の指揮下に入り、その一員として行動することを意味し、平和協力隊が当該「国連軍」に参加することは、当該「国連軍」の目的・任務が武力行使を伴うものであれば、自衛隊が当該「国連軍」に参加する場合と同様、自衛のための必要最小限度の範囲を超えるものであって、憲法上許されないと考えている。

三 これに対し、「協力」とは、「国連軍」に対する右の「参加」を含む広い意味での関与形態を表すものであり、当該「国連軍」の組織の外にあって行う「参加」に至らない各種の支援をも含むと解される。

四 右の「参加」に至らない「協力」については、当該「国連軍」の目的・任務が武力行使を伴うものであっても、それがすべて許されないわけではなく、当

該「国連軍」の武力行使と一体となるようなものは憲法上許されないが、当該「国連軍」の武力行使と一体とならないようなものは憲法上許されると解される。

以上でございます。」(中山太郎外務大臣、第 119 回国会衆議院国際連合平和協力に関する特別委員会、平成 2 年 10 月 26 日)³

この統一見解で、日本は国連軍の軍事作戦に際して「武力の行使と一体化」しない限り、協力できる、つまり後方支援は可能であるとの見解が示された。

(2) P K O 協力法

平成 3 年 9 月の第 121 回国会において、「国際連合平和維持活動等に対する協力に関する法律（以下、P K O 協力法）」案と武力行使の関係について見解が示された。

「現行の我が国憲法におきまして、憲法の前文あるいは憲法の九条におきましていわゆる平和主義をうたっているところでございます。

それで、この憲法の基本理念の一つでございます平和主義、こういうものと今回の今御質問ございました法案との関係という点につきましては、次のように考えております。

それは、我が国の自衛隊が今回の法案に基づきまして国連がその平和維持活動として編成した平和維持隊などの組織に参加する場合に、まず第一に武器の使用、これは我が国要員等の生命、身体の防衛のために必要な最小限のものに限られる、これが第一でございます。

それから第二に、紛争当事者間の停戦合意、これが国際平和維持活動の前提でございますが、そういう紛争当事者間の停戦合意が破れるということなどで我が国が平和維持隊などの組織に参加して活動する、こういう前提が崩れました場合、短期間にこのような前提が回復しない、このような場合には我が国から参加した部隊の派遣を終了させる、こういった前提を設けて参加することといたしております。

したがって、仮に全体としての平和維持隊などの組織が武力行使に当たるようなことがあるといたしましても、我が国としてはみずからまず武力の行使はしない、それから、当該平和維持隊などの組織といわゆるそこが行います武力行使と一体化するようなことはない、こういうことでございまして、その点が確保されておりますので、我が国が武力行使をするというような評価を受ける

³ 国会会議録検索システム〔<https://kokkai.ndl.go.jp>〕（最終検索日：令和 3 年 2 月 8 日）

ことはない。したがって、憲法に申します平和主義、憲法前文で書かれ、あるいは憲法九条で武力の行使を禁止している、そういう点につきまして憲法に反するようなことはない、かように考えております。

また、先ほどのお尋ねの中で、過去の政府見解に反するのではないか、あるいはそういう懸念が聞こえてくる、こういう御質問でございましたけれども、それにつきましても、その目的、任務に武力行使を伴うような平和維持軍、当時は平和維持軍と呼んでおりましたが、そういうものにつきましてのいわゆる参加の問題、これにつきましても、従来は、今申し上げましたような二つの前提、こういうものを設けることなく一般論として申し上げてまいりましたけれども、今のような前提を設けてこれで参加する場合には憲法に違反するようなものではない、したがって当然従来の見解をその意味でも変更するものではない、整合性はとれたもの、かように考えております。」（工藤敦夫内閣法制局長官、121回国会衆議院国際平和協力等に関する特別委員会、平成3年9月25日）⁴

P K O協力法は、平成4年6月に成立し、平成4年9月に自衛隊はカンボジアに派遣され、初のP K O参加が実現した。その後、国会において、他国軍の武力行使との一体化や集団的自衛権との関係性、武器使用の範囲などが、議論となった。平成13年6月の第151回国会では、谷内正太郎外務省総合外交政策局長が、以下のように答弁をし、P K Oへの参加は集団的自衛権とは無関係であることを明言した。

「集団的自衛権に基づく実力の行使は、国連自体が組織してとるものではないので、国連が集団安全保障制度のもとで必要な措置をとるまでの間、武力攻撃を受けた国と密接な関係にある国がそのような武力攻撃を阻止するために当該国の判断によってとることが許容される措置でございます。

他方、P K Oは、国連が世界各地における地域紛争の平和的解決を助けるための手段として、実際の慣行を通じて確立してきた一連の活動でございます、基本的に中立、非強制の立場で行われるものでございまして、このようなP K Oの参加は集団的自衛権の行使には当たらないというふうに解しております。」（谷内正太郎外務省総合外交政策局長、第151回国会参議院外交防衛委員会、平成13年6月12日）⁵

⁴ 国会会議録検索システム〔<https://kokkai.ndl.go.jp>〕（最終検索日：令和3年2月8日）

⁵ 国会会議録検索システム〔<https://kokkai.ndl.go.jp>〕（最終検索日：令和3年2月8日）

(3)第2次日米防衛協力ガイドライン

平成9年9月23日、第2次日米防衛協力ガイドラインが合意された。

平成9年10月3日、第141回国会参議院本会議において橋本首相が、第2次日米防衛協力ガイドラインに基づく、情報提供、米軍への便宜供与、後方支援は、いずれも米軍の「武力行使との一体化」にはあたらず、集団的自衛権には該当しないという答弁を以下のようにしている。

「新しい日米防衛協力のガイドラインに関しまして、米軍や自衛隊による民間の港湾、空港の使用についてであります。自衛隊による民間空港や港湾の使用は関係法令に従いまして現在も行われておりまして、自衛隊によるこれらの施設の使用に議員の御指摘のような問題があるとは考えておりません。

また、米軍による民間空港、港湾の使用についての支援を含めまして新たな指針の協力項目に掲げられております行為につきましては、我が国が実施することを想定しております具体的な内容及び態様に関する限り憲法との関係で問題となるようなものは含まれておりません。また、この方針は、日米安保条約及びその関連取り決めに基づく権利義務を変更するものではございません。

次に、武器弾薬の輸送や憲法の遵守についてのお尋ねがございました。

輸送はそれ自体としては武力の行使に該当せず、また戦闘地域と一線を画する場所において行うという前提にかんがみましたとき、基本的には米軍の武力の行使との一体化の問題が生ずることは想定いたしておりません。

いずれにせよ、日本のすべての行為が日本の憲法上の制約のもとでその範囲内で行われることは新指針に明記されているとおりでありまして、集団的自衛権の行使のように我が国憲法上許されないとされる事項についても従来の政府の見解に何ら変更は加えておりません。」(橋本龍太郎総理大臣、第141回国会参議院本会議、平成9年10月3日)⁶

(4)周辺事態法

平成11年5月、「周辺事態に際して我が国の平和及び安全を確保するための措置に関する法律」(以下、「周辺事態法」)が制定された。

平成11年1月22日、第145回国会では、小渕恵三首相は以下のように答弁している。自衛隊が戦闘行動中の米軍に対して行う後方支援、あるいは船舶検査

⁶ 国会会議録検索システム〔<https://kokkai.ndl.go.jp>〕(最終検索日：令和3年2月8日)

活動が米軍の武力行使との一体化となり集団的自衛権に該当するのではないかという質問に対してである。

「次に、武力行使等に対する憲法解釈についてお尋ねがございました。

憲法第九条のもとにおきまして、我が国を防衛するための必要最小限度の武力行使は禁止されておりましたが、これを許されるのはいわゆる自衛権発動の三要件に該当する場合に限られると解しております。

また、補給、輸送協力等それ自体は直接武力行使を行わない活動でありまして、他国による武力の行使と一体となるような行動としてこれを行うことは憲法第九条との関係で許されないものであり、一体化するかどうかは、活動の具体的内容の事情を総合的に勘案いたしまして、事態に即して個々具体的に判断すべきものであると考えております。」(小渕恵三総理大臣、第 145 回国会参議院本会議、平成 11 年 1 月 22 日)⁷

「周辺事態の定義についてお尋ねでございましたが、これまた周辺事態とは、我が国の周辺地域における我が国の平和と安全に重要な影響を与える事態であり、あくまでもその事態の規模、態様等を総合的に勘案して判断するものでありまして、したがって、その生起する地域をあらかじめ地理的に特定しあるいは一概に画定することはできないことは御承知のとおりであります。

このような政府の考え方について、今回、連立政権発足後も変わりはございません。

自衛隊による他国軍に対する後方支援についてお尋ねがありました。

周辺事態安全確保法案に基づいて実施することを想定いたしております後方地域支援は、米軍に対するもののみであります。それ自体は武力の行使に該当せず、また米軍の武力の行使との一体化の問題が生ずることも想定されないものであります。したがって、憲法との関係で問題が生ずることなく、集団的自衛権の行使につながるものでもありません。

船舶検査活動についてお尋ねがございましたが、周辺事態安全確保法案に定める船舶検査活動は、国連安保理決議に基づき、経済制裁の実効性の確保を目的として、同法案に規定される範囲内において、船舶の積み荷の検査、確認等を行う活動であり、憲法の禁ずる武力の行使または武力による威嚇には当たらず、憲法上の問題となることはないと考えております。」(小渕恵三総理大臣、第 145 回国

⁷ 国会会議録検索システム [<https://kokkai.ndl.go.jp>] (最終検索日：令和 3 年 2 月 8 日)

会参議院本会議、平成 11 年 1 月 22 日)⁸

この答弁で、小渕首相は「周辺事態」をあらかじめ地理的に特定できないと述べている。

また、「後方地域」に関して、平成 11 年 2 月 23 日、第 145 回国会において、高村正彦外相は、「おっしゃるように、後方地域というのは国際法上今まで使われてきた概念ではありません。そして、おっしゃるように、憲法九条との関係で武力行使との一体化を定型的に避けるためにそういう概念をつくったというのもそのとおりであります。」(高村正彦外務大臣、第 145 回国会参議院予算委員会、平成 11 年 2 月 23 日)⁹と述べている。

「後方地域」とは、「現に戦闘行為が行われておらず、かつ、そこで実施される活動の期間を通じて戦闘行為が行われることがないと認められる地域」と定義された。その後のテロ対策特措法、イラク特措法等に引き継がれ、「非戦闘地域」という概念につながっていく。

Ⅱ 第 6 期（平成 15 年～平成 24 年）

この第 6 期（平成 15 年～平成 24 年）では、平成 15 年 4 月 22 日・武力攻撃答弁書、平成 16 年 1 月 26 日・集団的自衛権否認答弁、同年 6 月 29 日・非戦闘地域答弁書、平成 17 年 2 月 24 日・弾道ミサイル答弁等があった。

(1) イラク派遣

平成 13 年 9 月 11 日、米国同時多発テロが発生し、世界を震撼させた。平成 15 年 3 月、米国が主体となる有志連合はイラクに侵攻した。

平成 15 年 7 月に、「イラクにおける人道復興支援活動及び安全確保支援活動の実施に関する特別措置法」(以下、「イラク復興支援特別措置法」)が成立した。

この法案の審議の中で、「非戦闘地域」という概念が問題となった。石破防衛庁長官は以下のように答弁した。

「まず、自衛隊派遣のニーズについてのお尋ねがございました。

政府は、国連安保理決議第千四百八十三号を踏まえ、イラクの復興への協力の

⁸ 国会会議録検索システム〔<https://kokkai.ndl.go.jp>〕(最終検索日：令和 3 年 2 月 8 日)

⁹ 国会会議録検索システム〔<https://kokkai.ndl.go.jp>〕(最終検索日：令和 3 年 2 月 8 日)

あり方について検討してきたところであり、その結果、自衛隊による活動を盛り込んだ本法案を策定したところであります。

各党とも現地での調査を実施されているものと承知しておりますが、政府といたしましても、自衛隊派遣のニーズについて、現地調査チームの報告等を通じて必要な情報の把握に努めてきており、日本の約一・二倍という広大なイラクの国土においては、それぞれの地域の実情によりさまざまなニーズが存在すると聞いております。

イラクの復興に当たり、我が国としてふさわしい貢献を行うためには、厳しい環境にあっても効果的な活動を遂行できるよう、建設、輸送、通信、医療、給食、給水、発電等の活動をほかの力をかりずにみずからの組織だけで実施することができるという自己完結性を備えた自衛隊の能力や、PKO活動等への参加など、これまでに積み重ねてまいりました他国の軍隊との協力に関する自衛隊の経験等を活用する必要があると考えております。

いずれにせよ、自衛隊派遣のニーズ等につきまして、今後とも、引き続き必要な情報の把握に努めてまいりたいと存じます。

次に、危険が伴う現地で自衛隊が任務を達成できるかとのお尋ねがございました。

本法案第九条におきまして、「対応措置の実施に当たっては、その円滑かつ効果的な推進に努めるとともに、イラク復興支援職員及び自衛隊の部隊等の安全の確保に配慮しなければならない。」と定めております。

また、同法案におきましては、対応措置の実施は、いわゆる非戦闘地域において実施することとされておりますが、これは、我が国が憲法の禁ずる武力の行使をしたとの評価を受けないよう、他国による武力行使との一体化の問題を生じないことを制度的に担保する仕組みの一環として設けたものであります。

したがって、自衛隊の活動を実施する際には、各種の情報に基づき、現地の治安状況等を正確に把握しつつ、実施要項において、このようないわゆる非戦闘地域の要件を満たすよう実施区域を指定し、また、自衛隊の活動の指揮監督に万全を期してまいり所存でございます。

本法案に基づく武器使用や隊員の安全確保についてのお尋ねがございました。

派遣される自衛隊員の安全確保につきましては、現地の治安状況等を考慮し、活動する区域や実施する業務を定めるとともに、携行する武器の種類や現地での部隊運用につきましても、安全確保の観点から十分に検討してまいります。

他方、活動を実施する自衛官は、いわゆる非戦闘地域内において活動を実施す

るといたしましても、不測の事態に遭遇する可能性が全く排除されるわけではございません。そのため、当該自衛官は、自己等を防衛するため、やむを得ない理由がある場合には、その事態に応じ合理的に必要と判断される限度で武器を使用することができ、そのために必要とされる武器を携行するのでございます。

これらの措置等により、派遣される自衛隊員の安全確保には特に万全を期してまいりたいと考えております。」(石破茂防衛庁長官、第 156 回国会衆議院本会議、平成 15 年 6 月 24 日)¹⁰

この答弁で、「非戦闘地域」については、平成 11 年 2 月 23 日、第 145 回国会参議院予算委員会での高村正彦外務大臣の答弁にある「周辺事態法における後方地域」と同様に、他国の武力行使と一体化することを回避するために作られた概念であることを明らかにしている。

(2)弾道ミサイル答弁

平成 15 年、有事法制が整備される。武力攻撃事態法、安全保障会議設置法の一部改正、自衛隊法の一部改正が「有事関連三法」として成立した。

平成 15 年 12 月には、「弾道ミサイル防衛システムの整備等について」が閣議決定された。平成 15 年 12 月 19 日に福田康夫内閣官房長官談話として、「集団的自衛権との関係については、今回我が国が導入する BMD システムは、あくまでも我が国を防衛することを目的とするものであって、我が国自身の主体的判断に基づいて運用し、第三国の防衛のために用いられることはないことから、集団的自衛権の問題は生じません。なお、システム上も、迎撃の実施に当たっては、我が国自身のセンサでとらえた目標情報に基づき我が国自らが主体的に判断するものとなっています。」(福田康夫内閣官房長官談話、平成 15 年 12 月 19 日)¹¹と説明しており、集団的自衛権にはあたらないと明言している。

(3)第 1 次安倍内閣

平成 18 年 9 月、第 1 次安倍内閣が発足した。第 165 回国会における所信表明演説で、安倍首相は、以下のように述べている。

「イラクにおいて、陸上自衛隊が一人の犠牲者も出すことなく人道復興支援

¹⁰ 国会会議録検索システム〔<https://kokkai.ndl.go.jp>〕(最終検索日：令和 3 年 2 月 8 日)

¹¹ 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、336 頁。

活動を遂行したことは、歴史に残る偉業であり、厳しい環境の中、汗を流した自衛隊員を心から誇りに思います。(拍手)引き続き、航空自衛隊の支援活動やNGOとも連携した政府開発援助により、イラクの復興を支援してまいります。

テロ対策特別措置法の期限の延長など、国際社会と協力してテロや国際組織犯罪の防止、根絶に取り組みます。

大量破壊兵器やミサイルの拡散、テロとの闘いといった国際情勢の変化や、武器技術の進歩、我が国の国際貢献に対する期待の高まりなどを踏まえ、日米同盟がより効果的に機能し、平和が維持されるようにするため、いかなる場合が憲法で禁止されている集団的自衛権の行使に該当するのか、個別具体的な例に即し、よく研究してまいります。」(安倍晋三総理大臣、第165回国会衆議院本会議、平成18年9月29日)¹²

安倍首相はここで、「大量破壊兵器やミサイルの拡散、テロとの闘い」と具体例を挙げ、「個別具体的な例に即し」、集団的自衛権に関して研究していくことを表明している。集団的自衛権論を中心として解釈見直し論議が活発に出されており、解釈変更の模索期といえる¹³。

Ⅲ 第7期(平成25年～平成27年)

この第7期(平成25年～平成27年)では、平成25年2月8日・第2次安保法制懇発足、平成26年5月15日・第2次安保法制懇報告書・政府見解、同年7月1日・憲法解釈変更閣議決定、平成27年4月27日・第3次日米防衛協力ガイドライン、同年9月19日・安保法制成立等があった。

(1) 憲法解釈変更閣議決定・安保法制の成立

平成26年7月1日、「国の存立を全うし、国民を守るための切れ目のない安全保障法制の整備について」を閣議決定し、以下のように憲法解釈を変更し、集団的自衛権の限定的行使を容認した。

「現在の安全保障環境に照らして慎重に検討した結果、我が国に対する武力攻撃が発生した場合のみならず、我が国と密接な関係にある他国に対する武力

¹² 国会会議録検索システム [<https://kokkai.ndl.go.jp>] (最終検索日: 令和3年2月8日)

¹³ 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。

攻撃が発生し、これにより我が国の存立が脅かされ、国民の生命、自由及び幸福追求の権利が根底から覆される明白な危険がある場合において、これを排除し、我が国の存立を全うし、国民を守るために他に適当な手段がないときに、必要最小限度の実力を行使することは、従来の政府見解の基本的な論理に基づく自衛のための措置として、憲法上許容されると考えるべきであると判断するに至った。」¹⁴

また、過去の考え方との違いについて、横畠裕介内閣法制局長官は、以下のよう

に答弁している。

「昨年七月一日以前におきましての国会の答弁あるいは主意書における答弁書での記述等でございますけれども、いずれも限定的な集団的自衛権という観念は持ち合わせていなかったわけでございます、全てフルスペックの集団的自衛権についてお答えしているものでございます。

それ自体を今否定するとかいうことではございませんで、今般、新三要件のもとで認めようとしている限定的な集団的自衛権というものについての考え方は、過去の答弁と矛盾はしないということを申し上げているわけでございます。（後藤（祐）委員「維持するんですか。新三要件を満たす集団的自衛権に関して維持するんですか、五十六年は」と呼ぶ）

そのまま維持するというお尋ねの趣旨が、過去の答弁で、つまりフルスペックでお答えしたものそのままだが、せっかく限定して憲法に適合するような範囲におさめることとしている今般の集団的自衛権とそっくり同じわけではないわけでございます、その意味で、過去の答弁はフルスペックの集団的自衛権に対するものとして維持はいたしますが、今般の限定的な集団的自衛権についての考え方は改めて御説明させていただきたいと思ひます。」（横畠裕介内閣法制局長官、第 189 回国会衆議院我が国及び国際社会の平和安全法制に関する特別委員会、平成 27 年 6 月 10 日）¹⁵

「陸海空軍、戦力の不保持につきましては、憲法第九条第二項に明記されております。

憲法で保有することを禁止している戦力につきましては、これまで、自衛のための必要最小限度の実力を超える実力であると解しております。

¹⁴ 首相官邸平成 26 年 7 月 1 日臨時閣議議事録

〔http://www.kantei.go.jp/jp/kakugi/2014/_icsFiles/afieldfile/2014/07/22/260701rinjigijiroku.pdf〕（最終検索日：令和 3 年 2 月 8 日）

¹⁵ 国会会議録検索システム〔<https://kokkai.ndl.go.jp>〕（最終検索日：令和 3 年 2 月 8 日）

今般、新三要件のもとでは、国際法上の集団的自衛権として違法性が阻却される武力行使のうち、一定の、我が国に深刻、重大な影響の及ぶもの、そういうものに限って行使を認めるということにしておりますけれども、それはまさに自衛のための必要最小限度の実力の行使でございまして、まさにこれまで自衛隊が憲法第九条二項で禁じられている戦力に当たらないと言っていた全く同じ理由をもちまして、憲法で禁じられている戦力には当たらないというふうに解されるところでございます。

同じく交戦権についての御指摘がございましたけれども、ポイントは、これまで自衛権の行使に当たっては、我が国を防衛するための必要最小限度の実力の行使することは当然認められる、それは憲法第九条二項で否認している交戦権とは別のものであるというふうに説明をさせていただいております。

今般の新三要件のもとでの武力の行使につきましても、詳しくはまた申しませんけれども、我が国を防衛するための必要最小限度の実力の行使の範囲にとどまるものでございますので、全くこれまでと同じように、この交戦権否認の規定に抵触するということにはならないと解しております。」（横畠裕介内閣法制局長官、第189回国会衆議院我が国及び国際社会の平和安全法制に関する特別委員会、平成27年6月10日）¹⁶

従来、政府は集団的自衛権について、「国際法上、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、武力をもって阻止する権利」と解し、もっぱら他国防衛権と理解していた。今回のこの閣議決定後、他国防衛というフルスペックの集団的自衛権は従来通り否認されるが、新3要件にもとづく「自衛のため必要最小限度の限定的な集団的自衛権」は、憲法上、容認されると判断するにいたったのである。

平成27年9月19日に一連の平和安全法制関連法が成立した。政府は「国際協調主義に基づく『積極的平和主義』の下、国際社会の平和と安定にこれまで以上に積極的に貢献するため、切れ目のない対応を可能とする」必要性をその理由にあげている。集団的自衛権に関する解釈を従来の全面的否認から、限定的容認に変更した。

¹⁶ 国会会議録検索システム [<https://kokkai.ndl.go.jp>]（最終検索日：令和3年2月8日）

3. 政府解釈と判例

本章においては、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をする。そして、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。

I 「砂川事件最高裁大法廷判決」

「砂川事件」は旧日米安保条約に基づく米軍の駐留が憲法違反にあたるかが争点の一つであった。自衛権に関する唯一といってよい最高裁判断である「砂川事件最高裁大法廷判決」¹⁷（最高裁大法廷判決昭和34年12月16日（昭和34（あ）第710号、日本国とアメリカ合衆国との間の安全保障条約第三条に基く行政協定に伴う刑事特別法違反）、刑集13巻13号3225頁）は、以下のように判示した¹⁸。

「一、先ず憲法九条二項前段の規定の意義につき判断する。そもそも憲法九条は、わが国が敗戦の結果、ポツダム宣言を受諾したことに伴い、日本国民が過去におけるわが国の誤つて犯すに至った軍国主義的行動を反省し、政府の行為によつて再び戦争の惨禍が起ることのないようにすることを決意し、深く恒久の平和を念願して制定したものであつて、前文および九八条二項の国際協調の精神と相まつて、わが憲法の特色である平和主義を具体化した規定である。すなわち、九条一項においては「日本国民は、正義と秩序を基調とする国際平和を誠実に希求」することを宣言し、また「国権の発動たる戦争と、武力による威嚇又は武力の行使は、国際紛争を解決する手段としては、永久にこれを放棄する」と規定し、さらに同条二項においては、「前項の目的を達するため、陸海空軍その他の戦力はこれを保持しない。国の交戦権は、これを認めない」と規定した。かくのごとく、同条は、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

¹⁷ 「砂川事件最高裁大法廷判決」について、近年、アメリカ側の外交文書によって、特殊な背景が明らかになってきた（布川玲子、新原昭治（2013）『砂川事件と田中最高裁長官』日本評論社参照）。

¹⁸ なお、憲法第9条に関する違憲判例として、以下のものがある。下級審判例では、東京地裁判決昭和34年3月30日（いわゆる「伊達判決」）は、米軍駐留は我が国政府の行為であるとして、在日米軍を違憲とした。また、長沼事件の第1審である札幌地裁判決昭和48年9月7日は、自衛隊は憲法第9条が禁じる「戦力」に該当し違憲であるとし、従つて自衛隊基地の建設を目的とした保安林指定解除処分を取り消した。

ているのであるが、しかしもちろんこれによりわが国が主権国として持つ固有の自衛権は何ら否定されたものではなく、わが憲法の平和主義は決して無防備、無抵抗を定めたものではないのである。憲法前文にも明らかなように、われら日本国民は、平和を維持し、専制と隷従、圧迫と偏狭を地上から永遠に除去しようとつとめている国際社会において、名誉ある地位を占めることを願い、全世界の国民と共にひとしく恐怖と欠乏から免かれ、平和のうちに生存する権利を有することを確認するのである。しかれば、わが国が、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自衛のための措置をとりうることは、国家固有の権能の行使として当然のことといわなければならない。すなわち、われら日本国民は、憲法九条二項により、同条項にいわゆる戦力は保持しないけれども、これによつて生ずるわが国の防衛力の不足は、これを憲法前文にいわゆる平和を愛好する諸国民の公正と信義に信頼することによつて補ない、もつてわれらの安全と生存を保持しようと決意したのである。そしてそれは、必ずしも原判決のいうように、国際連合の機関である安全保障理事会等の執る軍事的安全保障等に限定されたものではなく、わが国の平和と安全を維持するための安全保障であれば、その目的を達するにふさわしい方式又は手段である限り、国際情勢の実情に即応して適当と認められるものを選ぶことができることはもとよりであつて、憲法九条は、わが国がその平和と安全を維持するために他国に安全保障を求めることを、何ら禁ずるものではないのである。」（下線筆者）

なお、以下のような裁判官田中耕太郎の補足意見がある。

「およそ国家がその存立のために自衛権をもっていることは、一般に承認されているところである。自衛は国家の最も本源的な任務と機能の一つである。しかれば自衛の目的を効果的に達成するために、如何なる方策を講ずべきであろうか。その方策として国家は自国の防衛力の充実を期する以外に、例えば国際連合のような国際的組織体による安全保障、さらに友好諸国との安全保障のための条約の締結等が考え得られる。そして防衛力の規模および充実の程度やいかなる方策を選ぶべきかの判断は、これ一つにその時々の世界情勢その他の事情を考慮に入れた、政府の裁量にかかる純然たる政治的性質の問題である。法的に認め得ることは、国家が国民に対する義務として自衛のために何等かの必要適切な措置を講じ得、かつ講じなければならないという大原則だけである。

さらに一国の自衛は国際社会における道義的義務でもある。今や諸国民の間の相互連帯の関係は、一国民の危急存亡が必然的に他の諸国民のそれに直接に影響を及ぼす程度に拡大深化されている。従つて一国の自衛も個別的にすなわ

ちその国のみの立場から考察すべきでない。一国が侵略に対して自国を守ることとは、同時に他国を守ることになり、他国の防衛に協力することは自国を守る所以でもある。換言すれば、今日はもはや厳格な意味での自衛の観念は存在せず、自衛はすなわち「他衛」、他衛はすなわち自衛という関係があるのみである。従って自国の防衛にしろ、他国の防衛への協力にしろ、各国はこれについて義務を負担しているものと認められるのである。

(中略)

要するに我々は、憲法の平和主義を、単なる一国家だけの観点からでなく、それを超える立場すなわち世界法的次元に立つて、民主的な平和愛好諸国の法的確信に合致するように解釈しなければならない。自国の防衛を全然考慮しない態度はもちろん、これだけを考えて他の国々の防衛に熱意と関心とをもたない態度も、憲法前文にいわゆる「自国のことのみに専念」する国家的利己主義であつて、真の平和主義に忠実なものとはいえない。

我々は「国際平和を誠実に希求」するが、その平和は「正義と秩序を基調」とするものでなければならぬこと憲法九条が冒頭に宣明するごとくである。平和は正義と秩序の実現すなわち「法の支配」と不可分である。真の自衛のための努力は正義の要請であるとともに、国際平和に対する義務として各国民に課せられているのである。」(下線筆者)

以上のように、「砂川事件最高裁大法廷判決」は、「わが国が主権国として持つ固有の自衛権は何ら否定されたものではなく」、「わが国の平和と安全を維持するための安全保障であれば、その目的を達するにふさわしい方式又は手段である限り、国際情勢の実情に即応して適当と認められるものを選ぶことができることはもとよりであつて、憲法九条は、わが国がその平和と安全を維持するために他国に安全保障を求めることを、何ら禁ずるものではないのである」として、①憲法が禁じる「戦力」とは我が国が主体的に指揮管理できる軍隊のことであり、駐留外国軍隊(在日米軍)は「戦力」ではない。②安保条約の様な高度の政治性を有する事項は、純司法的機能を使命とする司法裁判所の審査には原則としてなじまず、一見極めて明白に違憲無効であると認められない限りは、裁判所の司法審査権の範囲外にある、とした。

Ⅱ 政府解釈と「砂川事件最高裁大法廷判決」

この「砂川事件最高裁大法廷判決」は、平成 26 年以降の集団的自衛権容認を

めぐる議論で再び取り上げられるようになった。平成26年5月、衆議院議員で自民党副総裁の高村正彦は砂川事件の最高裁判決は自衛権に触れた唯一の最高裁判決で集団的自衛権を除外していないという認識を示した。平成26年5月15日、「安全保障の法的基盤の再構築に関する懇談会(第7回)」の報告書において言及され、同年7月1日、第2次安倍内閣による臨時閣議での憲法解釈変更の一つの根拠とされた。平成27年6月4日の衆議院憲法審査会では自民党推薦の憲法学者も含めて憲法学者3人全員により、集団的自衛権の行使などを盛り込んだ関連法案を憲法違反であるとの指摘がなされた。これに対し、平成27年6月10日、安全保障関連法案を審議する衆議院特別委員会で横畠裕介内閣法制局長官は新たな政府見解について、この「砂川事件最高裁大法廷判決」を引いて「これまでの政府の憲法解釈との論理的整合性は保たれている」と説明した。

この「砂川事件最高裁大法廷判決」と政府解釈と関係については¹⁹、「砂川事件最高裁大法廷判決」における憲法第9条の解釈論は、自衛権論に関する政府統一見解(昭和29年12月22日衆議院予算委員会)を基礎とする政府見解に基本的に基づいたものであり、また後の政府見解を基礎づけたものであるという指摘がある²⁰。

また、本判決は、憲法が禁じる「戦力」とは我が国が主体的に指揮管理できる軍隊のことであり、駐留外国軍隊(在日米軍)は「戦力」ではないとした。政府見解は、古くからこの立場を採り、近代戦争遂行能力論を定式化した昭和27年11月25日の法制局見解にみられるという指摘がある²¹。

なお、裁判官田中耕太郎の「自衛はすなわち「他衛」、他衛はすなわち自衛という関係があるのみである。従つて自国の防衛にしる、他国の防衛への協力にしる、各国はこれについて義務を負担しているものと認められるのである。」と述

¹⁹ 最高裁と政府解釈との関係の背景事情として、「砂川事件」において林修三法制局長官は、検察側の「上告論旨の作成については、私どももいろいろと助言した」と後に述べられている(林修三(1966)『法制局長官生活の思い出』財務経済弘報社、153頁参照)。

²⁰ 浦田一郎(2013)「自衛権・戦力・駐留軍—砂川事件」『憲法判例百選Ⅱ〔第6版〕』有斐閣、361頁参照。

²¹ 浦田一郎(2013)「自衛権・戦力・駐留軍—砂川事件」『憲法判例百選Ⅱ〔第6版〕』有斐閣、361頁参照。また、砂川事件最高裁判決後、「政府見解は駐留に関して砂川事件最高裁判決を前提にしつつ、基地の提供、基地使用の応諾という日本の行為について9条1項の『武力』の行使に該当しないと論ずるようになった。」(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、172頁)という指摘もある。

べられている補足意見が注目される²²。この補足意見は、個別的自衛権と集団的自衛権の理念を述べているものとされることがある。しかし、「結局判決と同じ文脈で議論されおり、特別のことは言われていない」という指摘がある²³。

4. むすびにかえて

第5期から第7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5期（平成2年～平成14年）は、冷戦後の1990年代において、武力行使一体化論などの論理の精緻化が進んだ「自衛力論」の展開期といえる。

第6期（平成15年～平成24年）は、2000年代以降、国会衆参両院に設置された憲法調査会（平成12年～平成17年）などの明文改憲の動きとともに、集団的自衛権論を中心として解釈見直し論議が活発に出された解釈変更の模索期といえる。

第7期（平成25年～平成27年）は、平成25年～平成27年に集団的自衛権限定容認を中心とした解釈の変更がなされた解釈変更期といえる²⁴。

また、政府解釈と判例について、以下のようにまとめることができる。

「砂川事件最高裁大法廷判決」は、個別的自衛権を問題にしていたのであり、集団的自衛権として日本が武力行使するようなことは想定していなかったと考えられる²⁵。この判決では、「自衛権」とあるだけで、「個別的自衛権」と「集団的自衛権」は区別されていない、という指摘がある²⁶。しかしながら、集団的自

²² 「補足意見とはいえ、最高裁長官として判決文に記されているこの見解は重要だ。」（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、106頁）という指摘がある。

²³ さらに、「アメリカと密接な連絡を取りつつ裁判を進めた田中長官でさえ、この補足意見程度の抽象論しか出さなかった。」（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、29～30頁）と指摘する。

²⁴ 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、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、9頁参照。

²⁵ 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、31頁参照。

²⁶ 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

衛権を明示的に否定していないからといって、容認の結論を引き出すのは、解釈として弱いであろう。平成26年7月1日の憲法解釈変更閣議決定における政府解釈の変更の基礎としては、「砂川事件最高裁大法廷判決」ではなく、昭和47年10月14日の集団的自衛権否認の政府見解が、政府によって選ばれたのである²⁷。

以上の考察・検討から以下のことが明らかになった。すなわち、自衛権を中心とする政府の解釈の変遷は、昭和21年の日本国憲法制定議会における自衛戦争放棄答弁から昭和25年の警察予備隊は警察であるとする「警察論」、昭和27年の保安隊・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。その後、自衛隊は、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、昭和29年12月に「自衛力論」の原型の定式化が行われた。その後、「自衛力論」の確立期、展開期へと発展し、解釈変更の模索期を経て、平成27年の集団的自衛権限定容認の解釈変更期へと展開していった。そして、「砂川事件最高裁大法廷判決」は、このような政府の解釈の変遷において、相互補完的な作用を営んできたといえるだろう。すなわち、昭和34年12月16日の「砂川事件最高裁大法廷判決」における憲法第9条の解釈論は、自衛権論に関する政府統一見解（昭和29年12月22日衆議院予算委員会）を基礎とする政府見解に基本的に基づいたものであり、また後の政府見解を基礎づけたものであるといえる。

ただ、集団的自衛権に関する解釈を従来の全面的否認から、限定的容認に変更した平成27年の集団的自衛権限定容認の解釈変更については、今後の判例の動向を注視する必要がある。すなわち、高度の政治性を有する事項は、純司法的機能を使命とする司法裁判所の審査には原則としてなじまず、一見極めて明白に違憲無効であると認められない限りは、裁判所の司法審査権の範囲外であるとする判例との整合性が問題となるだろう。そして、今後の課題として、憲法改正の動きを注視する必要がある²⁸。

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、104頁参照。

²⁷ 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、80頁参照。

²⁸ なお、「長谷川正安先生が昔こう言われていたのを思い出した。『憲法を守らない奴は、変えても守らない。』当時これを聞いたとき、随分割り切った言いかただと思った。しかし、今はリアルに受け止めている。」(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、「はしがき」3頁)という指摘がある。

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—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
- 額瀨厚(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）『集团的自衛権容認を批判する』日本評論社

スピリチュアリティの実践による「癒し」 —「何」を癒すのかを再考する

天野 紗緒里

名古屋大学大学院人文学研究科

“Healing” through the Practice of Spirituality--Rethinking of “What” is Healed

Saori AMANO

Graduate School of Humanities, Nagoya University

Furo-cho, Chikusa-ku, Nagoya, 464-8601, JAPAN

要旨

従来の現代日本社会を対象としたスピリチュアリティ研究は、スピリチュアリティの実践による癒しが必要となる社会的背景の分析に主眼を置いてきた。これに対して、本稿はスピリチュアリティの実践による癒しの体験談を親子関係に着目し分析することによって、個別の事例から癒しの過程と癒しが必要となる原因について再検討する。

キーワード

スピリチュアリティ、癒し、トラウマ、親子関係、生きづらさ

1. はじめに

本稿の目的は、スピリチュアリティの実践提供者が体験したスピリチュアリティの実践による心身の癒しに関する語りを分析することによって、癒しの過程と癒しが必要となる個別の原因について再検討することである。

近年の日本では、スピリチュアリティという言葉は、一般的に、「宗教的なもの」を指したり、「スピリチュアルではあるが、宗教的ではない」というように個人の無宗教的な信仰態度を表したりする言葉として使われている[林 2011]。ここでいうスピリチュアリティとは、既存の宗教や民間信仰などの教えや概念から、個人の価値観に合うものを寄せ集めて形成した宗教観である[ルックマン1982]。日本のスピリチュアリティはアジア・日本的な世界観への回帰、特に、アニミズムとして再解釈された神道などの保守的な宗教的文化資源を折衷的に吸収する傾向があると言われている。スピリチュアリティの実践の目的は自己探求と自己実現にあり、その実践は個々人の緩やかな繋がりの中で行われるという特徴がある[島藺 2007, 2012; 堀江2019]。スピリチュアリティの実践は、「癒しのビジネス」として展開され、ここには自己啓発、ヒーリング、占い、ヨガ、アロマ、ネットワークビジネスなど、一見すると宗教とは関係なさそうなものも含まれる[芳賀・弓山 1994]。

これまでのスピリチュアリティによる癒しに関する議論では、受動的な癒しと能動的な癒しの2つの方向性がある。受動的な癒しは、情動の安定を気にかけて日々のストレスやイライラを外的消費手段によって軽減することを目指すもので、堀江はこうした癒しを「ポップな癒し」と呼ぶ。これまで「ポップな癒し」の希求の背景には、バブル崩壊による不況や終身雇用制度の崩壊などの社会不安や、先が見えず頑張っても報われない社会で頑張ることを過剰に要求される心理的負担があると説明され、「ポップな癒し」は単なる気休めや現実逃避とみなされてきた[堀江 2019]。

能動的な癒しには、自己肯定による癒しと自己変容による癒しがある。自己

肯定による癒しを人間の内的治癒力の活性化による自発的・能動的な行為として捉える堀江は、個人の心的な傷やトラウマを発見し、そこから本来的自己の回復やありのままの自己を肯定することで癒しが生じると分析する。これは自己変容による自己の潜在的可能性の発見や具現化を目指さないトラウマ志向の癒しであり、トラウマ志向は現在の大衆的なポップ・スピリチュアリティの特徴であるという¹[堀江 2019]。これに対して、自己変容を中心に癒しを捉える島藺は、一人一人が聖なるものとの関わりを通じて変性意識状態を体験し、自己変容することで癒しが体験されると述べる。その実践では参加型の学習が重視され、他者に働きかけ相互に力をつけていくエンパワメントの実現が目指される。島藺は自己変容による癒しは、利己的な個人主義に基づく私事化した宗教であるとし、これを「新しいスピリチュアリティ」と呼んでいる[島藺 2012]。

このような能動的な癒しが希求される背景は、テレビ番組や書籍などのメディアの分析を通じて、従来の社会的・宗教的価値観が提示する生き方と実際の社会が要請する生き方との間の乖離にあると説明されてきた。その上で、能動的なスピリチュアリティはこの乖離への苦悩に対処する方法の1つとして議論されてきた[堀江 2019, 島藺 2012]。

しかし、スピリチュアリティによる癒しの目的は結局のところ、癒されようとする本人に聞かないと分からないという問題がある。例えば、従来の研究は、占いのエンターテイメントとしての機能を強調し、「ポップな癒し」の代表的な事例として扱ってきた。しかし、より良い自分を目指すためにカウンセリングとして占いを利用し、自分が抱える問題に前向きに取り組む人も少なくない

¹ 堀江(2019)によると、ニューエイジで欧米から輸入されたポップ心理学やポップ・スピリチュアリティはポテンシャル志向であったという。これは意識変容によって潜在的自己を発見し、潜在的な可能性の具現化を目指すものだった。しかし、1995年に阪神淡路大震災やオウム真理教関連の事件が相次いで起こると、日本でもトラウマに対する意識が高まり、欧米のトラウマ研究の波が流れ込んだ。その結果、「潜在的可能性から心的外傷へ」の転換が生じたという。特に、麻原彰晃の生い立ちが明らかになるにつれてポテンシャル志向の意識変容が危険視されたため、意識変容を伴わない自己肯定による癒しへと一気に方向転換したという。

[天野 2021]。ここには能動的な癒しの志向がある。近年、こうした当事者の視点が重要視され、個別の事例研究の必要性がさらに増している。

個別の事例研究では、能動的な癒しに着目して鬱の経験がある首都圏在住の女性の体験談を分析し、スピリチュアリティによる癒しの過程とトラウマについて考察した小松の研究は重要である。小松の事例では、癒しは概ね次の4つの段階で進んでいる。①医師の下で治療し、鬱の原因となったストレスから遠ざかっても回復に至らず、民間療法としてスピリチュアリティの実践を試す。②スピリチュアリティの実践提供者との対話を通じてトラウマや固定観念に気づき、受動的な癒しから能動的な癒しへと移行する。③自他が否定してきた女性性の回復によって心身が回復する。④あるべき健全な自己の体現を目指す。そして、回復を経験した人の一部が、自分らしい生き方として癒しの提供者になるという選択をしていく[小松 2016, 2019]。このような癒しの過程では、受動的な癒しと能動的な癒しを明確に区別することは難しいため、一連の流れとして癒しを捉える必要がある。

また、癒しを分析する場合、常に癒すべき対象は何かという問題が存在する。先行研究では、心の弱さや自己評価の歪み、トラウマ²などが癒す対象として挙げられている。例えば、小松は傷つけられた女性性をトラウマとみなし、その原因は固定観念や常識、周囲からの圧力などと、自分自身の本心が望む自己の在り方との乖離にあると分析する。こうした固定観念や常識は、一般的に、両親などの養育者が有する価値観や言動に影響されるため、両親の価値観と無関係に自己形成することは難しい。そうだとすると、生きづらさの何らかの原因は両親に起因すると考えることができる。

臨床心理の先行研究では、生きづらさの原因として、親子関係に着目したものが数多くある。例えば、ボウルビイの愛着理論を基に心療内科クリニックを受診する患者の母親に着目し、母親のタイプと患者の回復の過程を検討した高

² ここでいうトラウマは、医療機関で精神疾患の診断を受けたり、臨床心理的な支援が必要と判断されたりはしていないが、対人関係の困難さなどを抱える人の生きづらさの原因となるものである。

橋は、母親のタイプによって精神疾患を患う人の割合や回復の過程が異なることを明らかにしている³。思春期の患者の場合、母親にもカウンセリングを行うことで、患者の症状が改善することを明らかにし、親子関係と生きづらさには密接な関係があると指摘する[高橋 2016]。

また、親子関係と大人の生きづらさの関係を説明し、世界的ベストセラーとなった『毒になる親』は、子供に対するネガティブな行動が執拗に継続する親を「毒になる親」と定義する⁴。「毒になる親」に育てられた子供は、健全な心を育む機会を奪われる。そして、子供の頃に親に植え付けられた負の感情が解消されることなく心の底に残る。この心の奥底に眠る「傷ついた子供」が生きづらさの原因となる。生きづらさを解決するためには、「傷ついた子供」に気づき、認め、癒すことが必要である [フォワード 2013]。

生きづらさの解消には、心理セラピーが効果的である。しかし、日本では、一般的に病気と診断されないと医療機関や公的機関で、専門家によるセラピーを受けることは難しい状況がある。また、セラピーを受けられたとしても、現在の臨床心理は即効性を求め、今の問題だけに焦点を当てる対症療法が主流であるため、生きづらさの根本的な解決には至らない場合が多い。そうだからといって、過去に遡るセラピーを行っても、必ず結果が出るとは限らない[フォワード 2013, 高橋 2016]。病院やセラピーで回復できない人や効果を実感で

³ 高橋は、患者の母親を、(A)正常な母親(愛着関係を築くことのできる健全な母親)、(B)未熟な母親(愛着関係はあるが不十分な母親)、(C)人間理解に問題がある母親(愛着関係がない母)の3つに分類している。全体としてはAタイプが90%、Bタイプが3%、Cタイプが5%である。残りの2%は重い精神障害などを患う母親で、個別性が高いとし除外されている。患者の割合はAタイプに育てられた人が10%、Bタイプに育てられた人が20%、Cタイプに育てられた人が60%で、回復が早いのはA>B>Cの順であるという。

⁴ 機能不全家庭とは、親のアルコール・薬物・SEX・ギャンブルなどの依存症、ネグレクト、肉体的・精神的・性的・経済的な暴力、不倫や離婚、病気や障害、死別、親子逆転や親子共依存などにより、親の機能が十分に果たされていない家庭をいう。親のネガティブな行動には、支配的・依存的・他罰的・自罰的・批判的・否定的・独善的・攻撃的・悲観的・自己中心的・暴力的な態度や、義務を果たさない、無気力、無責任、体罰、完璧主義、ひどい言葉を浴びせる、人格否定、性的行為などがある。親のネガティブな行為によって感じた恐れ、不安感、不信感、無力感、孤独感、怒り、欠乏感、過剰な義務感などが蓄積され、心の奥底で抑圧され続けたことが原因で、思春期以降に生きづらさを抱える人をアダルト・チルドレンという。

きないと、苦悩はますます深まる。そのため、こうした人がカリスマ的なリーダーによる自己の生の指針の提示を求め、複数のセラピーを渡り歩くという問題が生じる[小池 2002]。

このような医療で効果がない人や患者と診断されない人の生きづらさへの対処は、自然と医療以外の領域で行われることになる。民間レベルでの癒しを宗教的な側面から捉えてきた宗教人類学では、親子関係の異常は祖先崇拝の不具合や悪霊などの仕業による因果律で説明されてきた。また、現代のスピリチュアリティに関する個別事例の研究は始まったばかりであり、親子関係に着目した分析はほとんどない状況である。

そこで本稿は、スピリチュアリティの実践提供者の癒しの体験談から、生きづらさの原因と癒しの過程を分析する。このことを通じ、生きづらさに親子関係がどのように影響したと認識されているか、癒しの過程で何が重要視されているのかを明らかにし、何を癒すのかという問題を再検討する。

2. 定義・調査対象・調査期間・調査方法

本稿では、スピリチュアリティの実践提供者を「超自然と交流する能力や目に見えないエネルギーなどを扱う能力によって、スピリチュアリティの実践をサービスとして提供する人」と定義する。その上で、スピリチュアリティの実践提供者を占い師、エネルギーワーカー、ヒーラーの3つに分類する。スピリチュアリティの実践は、基本的には提供者と被提供者が1対1の関係で行われるが、1対少数の関係で行われる場合もある。

占い師は占いサービスの提供によって相談者の心を整えることを目的としている。相談者は占い師に悩みをどのように解決したらよいかを相談する。占い師は占いによってこれに応え、相談者は占い師との対話を通じて答えを探していく。今回、分析の対象としたのはスピリチュアルな能力を有するスピリチュアルな占い師と両系の占い師である⁵。

⁵ 占い師には、コスモロジカルな占い師、スピリチュアルな占い師、両系の占い師が

エネルギーワーカーは、スピリチュアルな力で身体を整えることを目的とする。手法にはレイキヒーリングや気功などがあり、基本的に身体に触れる必要はない。これまでの筆者の調査では、エネルギーを感じ取れる客は1割程度、施術が終わった後に体の軽さなどを感じる客は2～3割程度と、エネルギーワークの効果を体感できる客は少ない⁶。そのため多くの場合は、マッサージなどの体に直接触れる施術と組み合わせて提供される。女性の施術者は、アロママッサージやロミロミマッサージ、アイユールヴェーダ、タイ古式マッサージなどの伝統的な手技を行う傾向がある。オイルを使う施術では客が脱衣するので、女性限定サロンにしている場合が多い。筆者の調査では、男性の施術者は比較的少ないが、男性は整体や指圧と気功やレイキを組み合わせていた。

ヒーラーは、相談者が自分のトラウマに気づき、その原因を認め、許し、抑圧した負の感情を解放する手助けをする。ワークは複数回に渡って繰り返し行われる。ヒーラーは自分自身の癒しが完了している必要があるため、スピリチュアリティの実践者の全体の中でも数が少ない。

調査対象はスピリチュアルな力を有する占い師、エネルギーワーカー、ヒーラーである。インフォーマントに関する呼称は、本人の自称を踏まえた上で、活動の軸がどこあるかを加味して筆者が判断している⁷。本稿のインフォーマントは専業・兼業を問わず、占い師12人、エネルギーワーカー6人、ヒーラー3人の合計21人で、中心世代は40～50代である。本稿では、スピリチュアリティの実践提供者としての活動を始めてから5～10年が経過している3人を事例として取り上げる。これは2000年代半ば以降にスピリチュアリティに関連する講座で勉強したり、資格を取ったりしたインフォーマントがほとんどで、5～10年の

いる。コスモロジカルな占い師は占星術、カード、姓名判断、手相など、勉強すれば誰でも習得可能な占術によって占う。スピリチュアルな占い師は占い師自身が持つ霊視、霊聴、靈感などのスピリチュアルな能力を用いて占う。両系の占い師はこの2つを組み合わせる占う[天野 2018, 2021]。

⁶ これまでの調査で出会った約15人のエネルギーワーカーの話によると、このような割合であった。

⁷ 占いを中心に活動しているがヒーリングもできる人もいるし、エネルギーワークを中心に活動しているが占いもできる人もいる。

活動期間がボリュームゾーンになるためである。

調査は2016年から断続的に行っている⁸。基本的には対面でのインタビューを行い、場合によってはSNS・メール・Zoomなどを用いている。インフォーマントの自由な語りを重視するため特定の項目は設定せず、インフォーマントと筆者が対話する形式でインタビューを行なっている。本稿で取り上げる事例は、個人情報保護の観点から全て匿名化・一般化して記述する⁹。

3. スピリチュアリティの実践提供者の癒しの体験

この節では、占い師A、エネルギーワーカーB、ヒーラーCの3人を事例として取り上げ、スピリチュアリティの実践提供者の癒しの体験を分析する。インタビューでは、何をきっかけにスピリチュアリティの実践の提供を受けたか、どのような癒しを体験したか、実践提供者としての活動に関して聞き、親子関係についても聞いた。

3-1 事例

《占い師A：50代後半 女性》

Aは大学生の子供と2人暮らしで、教育関係の仕事に従事し、占い師は副業である。自宅サロン以外にも、「占いの館」やカフェなどで占いを提供している。コスモロジカルな占いを基本に、ぱっと入ってくる直感的なものやチャネリングも併用する両系の占い師である。エネルギーワークを利用したヘッドマッサージの施術もできる。元々、宗教的なものや占いには全く関心がなかったが、夫に靈感があったため、そういう世界もあると思うようになった。占いはどん底の時に救ってくれた先生に師事し、その後、気になった占いや施術は教室に通い、スピリチュアリティは民間信仰で求道している。

⁸ 当初は占い師のみを対象としていたが、2019年度にエネルギーワーカーとヒーラーを対象とした予備調査を行い、2020年度からは占い師、エネルギーワーカー、ヒーラーを調査対象としている。

⁹ 2016～2017年度の調査は南山大学大学院、2020年度以降の調査は名古屋大学大学院の倫理審査委員会の承認を受け、適切に行なっている。

私が40歳を過ぎた頃に夫が急逝した。その頃、子供に障害があるかもしれないと言われていたため、ダブルショックで、完全に打ちのめされた。そんな時、知人に「有名な占い師の出張鑑定がある。気分転換になるかもしれないし、どう？」と誘われ、気分転換という言葉に惹かれて、軽い気持ちで行くことにした。鑑定の日に、占い師に「ああ、この子は単なる変わりもん。何も心配せんでええ。個性的なだけ」と言われ、真っ暗だったところにぱあっと一気に光が射した。ほんとに、真っ暗なトンネルから明るいところに出た時みたいな感覚で、すごく感動して、「障害じゃなくて、個性なんや。私が色眼鏡で決めつけとるんや」と思って、「たった数十分の鑑定でこんなにも人の気持ちをポジティブに変えることができるなんてすごい。魂のセラピーだ」と感じた。それでももっと知りたいと思って、当時住んでいた東海地方から関西在住のこの占い師のところに通って数秘術とタロットを勉強した。数秘術でその人らしい特性があると分かって、その特性を生かして自分らしく生きることが大事だと、「私は私でいいんや」と思えるようになった。

夫の死後、眠りに落ちる時や目覚める時に、夫の気配を感じたり夢で夫と話したりと不思議な体験をするようになった。生前の夫は、寝る前によく私の足をマッサージしてくれた。その揉み方で足を揉まれる感覚があって、来てくれたと感じ、夢で会った夫に、子育てや人生の悩みを問いかけていた。

ある日、職場の同僚から「私が入っている民間宗教の先達が見える人で、あなたを連れてくるように言っている。一回、一緒に行かない？」と言われた。最初は断ったが、何回も言ってくれるので、そんなに言ってくれるなら「じゃあ、一回」と言って、会いに行った。後から聞いたら、先達は同僚を通して見た私のオーラが真っ黒で心配してくれたそう。

先達に会った時、「あなたの夫が、僕が死んだのは事故のようなもの。誰のせいでもない。子供の首から上を叩くな。Aちゃんが決めたことなら僕もOKだから、もう、僕に聞かなくていい。ずっと見守っていると言っている」と言われ、

うわあと号泣した。当時、仕事や子育てのストレスもあって、思い通りにならない子供に手を上げてしまっていて、「夫には見えてたんや。見守ってくれてるんや」と思った。今から思うと、自分が未熟で片親だからと気負いすぎていた。父親と母親の役割を完璧にこなして、子供を一人前にしないといけないと自分で自分を追い詰めていた。こうした体験からこのお寺に出入りするようになり、目に見えないものの世界を本当の意味で確信した。

自分と向き合う方法は人それぞれ。私の軸は数秘術とお山（山岳信仰）。お山はスマホの電波も届かないし、日常から完全に切り離されている。山の中で修行をしていると、感覚が研ぎ澄まされて色々な発見がある。自分と向き合える。修行を乗り切ることで、自信がついて、辛いことがあってもこのくらい大したことはないと思える。前よりも強くなったと思う。

占い師はこの世の修行の1つ。みんなを笑顔にしたい。ある日、お客さんに「人の顔色を気にしなくていい、自分らしく生きればいい」と言っている私自身が、いつも人の顔色を伺い、強い人に振り回されがちだと思い当たった。変わろうと思って、そういう人から距離をとって自分らしくと思っても、繰り返してしまう。思い起こすと、子供の頃、父親は優しい人だったけど、母親が厳しい人で、こうしなさい、ああしなさいが多くて、その通りにできないと叱られることが多かった。いつもいい子でいようとしたし、褒めてもらったことがあまりない。自信がなくて自己肯定感が低くて、いつも枠から抜け出せない自分に気づいた。もちろん、両親にはずっと支えてもらっているし、シングルマザーになって地元に戻ってからは特にそう。とても感謝している。母親自身も私をしっかり育てないといけないというプレッシャーがあったと思う。今は自分で自分を褒めたり認めたり大事にすることを大切にしている。これでだいぶ変わった。自分らしく楽に生きることを大事にして生きたい。

《エネルギーワーカーB：40代後半 女性》

Bは自宅の一室をサロンとしてエステの仕事をしている。夫と子供の4人暮ら

しで、家でのおんびりするのが好きなため、仕事として熱心に集客はしていない。彼女は用途に応じて、複数のスピリチュアリティの実践提供者の元へ通っている。この中の特定の人を特に師事する人として、深い関係を築いているかは分からない。占いは趣味でコスモロジカルな占いを勉強しており、自分や周囲の人を占うことがあるが仕事にはしていない。

私は高校生の時、大病に罹り生きる意味について考えるようになり、大学では心理学を専攻した。就職氷河期に大量雇用・大量辞職が前提の職場に就職し、あまりの激務に体調を崩し半年程度で辞めて、「私は社会不適合者だ」と思うようになった。派遣社員で働いていた時に、同僚からある上司が前世に詳しいと聞き、その上司に話を聞きに行った。それからスピリチュアルにも関心を持ち、上司に勧められた本を読み、その後、自分でも本を買って読んだり、講座に通ったりして勉強した。この上司は非常に人間のできた人で、こういう人には、何か大変なことや辛い経験があると思っていたが、話を聞くと上司は子供を亡くされたそうで「やっぱり」と思った。

派遣の仕事の合間が数ヶ月空いて、無収入になった時があった。その時の不安からダブルワークをするようになったけど、働きすぎて体調を崩してしまった。激しい目眩や手足の痺れ、過呼吸などがあり、外に出るが怖くて仕事に行けなくなり、「社会適合できず、働くこともできない私はなんてダメな人間なんだ」と思うようになった。今なら多分、心療内科に行くような状態だけど、当時はそういうのが一般的でなく病院に行くという発想がなかった。数年間、エステや整体などに通った。たまたま知り合ったエステティシャンから「体が歪んでいて気の流れが悪いから、体も心も両方が弱る」と言われた。治れば何でもいいと思って整骨院で骨格矯正や正しい体の使い方、呼吸法を教わり、気の流れを意識するようにしたら、心も体も次第に回復して仕事もできるようになった。

その後も、自分を整えるためにヒーリングやスピリチュアル・カウンセリン

グ、講演会、リトリート¹⁰などに行って勉強して、自分と向き合うことで徐々に生きづらさの原因が育った環境にあったと気づいた。父は、いい仕事に就いて社会的にはきちんとしていて、普段は大人しいのに酒を飲むと豹変する人だった。これが原因で男性恐怖症になっていた。また、母は「私は被害者」と常に愚痴るため、私は常に周りの顔色を伺う子供だった。私が母と妹を守らなければと思っていた。昔は全部父が悪いと思っていたけど、今から思うと全てを父のせいにする母の考え方の影響を受けていた。妹は家族の誰とも絶妙に距離をとってうまくやっていたけど、私はそれができなかった。当時は、友達に軽く聞いても「うちもそんなもんだよ」と言われ、ちょっとおかしい思いながらも「こんなもんかな」と思っていた。最近知った占いで父は相当な変わり者と出ていた。他人から理解されない辛さや家庭でも居場所がなく、お酒でそうになっていたのかも。今から思うと、心身の不調の原因は、無自覚なプレッシャーや心の傷にあった。今は色んなワークのおかげで、自分を苦しめていたメンタルブロックを外せたので楽になった。

結婚後、アロマの施術を始めた。でも、お客さんの気をもらって疲れてしまうため、身を守る手段としてレイキを習った。アロマの先生が講座でレイキの話をしていたのと、母親の友達がやっていたので、そういうことをするならレイキだと自然と思った。私は自分の体験から、体は物理的・エネルギー的の両方から整える必要があること知っている。レイキで自分の身を守りつつ、お客さんにはエネルギーを流しながらアロママッサージをしている。自分が整っていないと人を癒すことはできないので、自然体でいることと自分の心と体の癒しを大切にしている。定期的にパワースポットへ行ったり、リトリートをしたりして自分を整えたり、浄霊・除霊のできる専門家¹¹のところへ通うようにしている。

¹⁰ 日常生活圏を離れ、宗教施設、聖地、自然の中などでスピリチュアリティの実践を行うことを目的とする旅。

¹¹ この専門家に話を聞いたところ、浄霊とは、ヒーリングや説得によって霊に行くべき世界へ行ってもらふこと、除霊は憑依している人から離すこと（追い払うだけなので、また人に憑くかもしれない）と説明された。

《ヒーラーC：40代後半 女性》

Cは夫と2人暮らしで、依頼があれば日本全国に出張してマッサージや解放のワークを提供している。エネルギーはほとんどの人は感じないため、マッサージという分かりやすい癒しと組み合わせている。占いしていない。Cは自分を救ってくれた先生に師事し、スピリチュアリティを求道している。

私の父はアルコール依存症¹²で暴力を振るう人で、母は子供が暴力を振われているのに無関心で、私と弟は命の危機がある状態で両親を恨んで育った。物心ついた時から、ずっと絶望感や孤独感、「なぜ、私がこんな目に遭うのだろう」という気持ちがあり、生きる意味が分からなかった。人間の本能なのか、暴力に対する痛みは徐々に鈍くなったけど、他の五感や心の動きも一緒に鈍って、癒しが進むまではアロマの瓶を1本ぶちまけても何も感じない嗅覚でずっと過ごしていた。「ここは自分の居場所じゃない」と思って、弟と支え合って、なんとかやっていける状態だった。当時はそういう感覚が自分にとって当たり前で、自分が異常だとは思わなかった。

大人になった後、絶望感をなんとかして幸せになりたいと思って自己啓発セミナーに行った。スピリチュアルは全く信じていなかったのですが、成功哲学や心理学に基づくというところに魅力を感じた。自己啓発によって仕事では成果が出て、自己啓発の組織の中で指導役にもなって認められたけど、お金を持っても満たされず、そのお金で幸せになれる絵とかを買い漁って債務整理をするはめになった。自己啓発では幸せになれなかった。

私は音楽が好きで、たまたまある演奏会に行った時、その音色にすごく癒されて感動した。演奏後に演奏者と話をしたら、その人の楽器の音色にはスピリチュアルな面からの癒しがあると言われて「何、それ？」と思って興味を持った。その後、この人からセッションを受けて、生きづらさの原因が幼少期から

¹² Cの成人後、Cの父はアルコール依存症と診断され、治療を受けている。

の感情にあると分かった。今の私の土台となる部分がぐちゃぐちゃなのに上部だけ取り繕ってもダメと言われ、納得できた。

セッションを繰り返すうちに、自分の感情を味わい切ることで少しずつ魂が癒されていくのを感じた。本当の意味で親との関係を解決する――心の奥底に押し込んでいた未完了の感情を解放して味わい切り、親を認め、許す――までが大変だった。これには数年かかったし、解放の過程でその時の感情を味わうから辛かったけど、その度に心が軽く楽になっていくのを感じた。癒しが進んで、気づいたら失っていた味覚や嗅覚が戻っていて、「世界ってこんな風だったんだ」と、とても感動した。

ある時の断食中に、心地よくて大好きな森で散歩をしていたら、ぱっと向こうの世界に繋がって、自分が生まれてきた経緯を知った。生まれる前の世界で、母親を助けるために誰が行くかの話し合いで「私が行く」と手を挙げた。母親とは前世で何回も縁があって、殺し合いもしているけど、「この人を助けたい。純粋な愛をこの人との関係性で学びたい」と思った。男で生まれた前世はうまくいく事が多く、自信満々で強くいられたので男で行こうとしたら神様に却下された。女で産まれた前世では、暴力や辛く我慢が多い人生が多かったのも、女は嫌だった。でも、何度申請しても男だと却下されるから、最後はやけっばちで「じゃあ、女で」と言ったら許可が降りた。

いざ母親のお腹に宿っても、今世での学びがあまりにも大変だから「やっば無理。一回、帰ろう」と思って帰ろうとしていた。その母親の腹の中にいる私を、今の私とハイヤーセルフ（高次元の自分）が一緒になって「安心して、お腹に戻っていいよ。何があっても守るから」と励ました。そして、胎児の頃にこうやって未来の自分とハイヤーセルフに励まされた事や、父親や母親が私の誕生を楽しみに待っている気持ちを波動で感じていたことも思い出した。私の場合、女で産まれたくなかったという憤りと、人生のブループリントが壮絶すぎて「大変なことになった」という絶望感が、バーストラウマになっていた。

その後、母に当時の話を聞いたら「妊娠三ヶ月の時、出血して心音が止まり、

大学病院で流産と言われ、その前にも流産をしていたのでまた流産かと悲しかった。でも、町の女医さんに試したい治療があると言われ、入院して動かないように手足を縛り、トイレも管で、天井をずっと見て過ごし31日後に出血が止まって心音が復活した。奇跡が起きた」と言われて驚いた。

先生について学びを深めるうちに、私自身は人生どうでもいいと思っているけど、魂は居場所を見つけて頑張りたいと思っていると分かった。絶望感でどうにかかなりそうなのに必死で頑張ってきたのは、魂の望みから来ていたものだと気づいた。インナーチャイルド系のセラピーや心理学のように、現世の心だけを対象にするやり方では魂の世界に由来する問題に対応できない。だから、スピリチュアルも必要になる。

ここ数年、父も年で病気が出てきた。父が入院している病院へ向かう途中にふと向こうの世界に入ったことがある。父は幼少期に一緒に遊んでいた弟を事故で亡くした。それは父のせいではないのに、親から責められて辛かったことが分かって、これが長い間、父の生きづらさの原因の1つになっていたと気づいた。病院に着いた後、父に「誰もお父さんの気持ちを分かろうとしていなかったね。ごめんね」と言ったら、父が号泣し、それから見違えるように穏やかになった。親とのことは解消できていたと思っていたが、まだ、癒すべき傷が残っていたと思った。このことで父も私も癒やされ、また愛の学びが一段深くなったと感じた。

癒しを必要とする人は軸が不安定だから、起きる出来事にいちいち翻弄される。それをほぐすのがヒーラーで、元気にしよう、癒そうではなく、ただ宇宙の法則でブレない愛の波動で共鳴するだけ。出来事にはいいも悪いもない。ヒーリング（解放のワーク）ではアドバイスは必要ない。ただ共鳴してその人をニュートラルにする。ニュートラルな状態でその人から湧いてきたことが真実。みんな今世の学びの計画を持って生まれてきて、その計画から外れた生き方を望んでいない。私の学びの過程はとても辛くて大変だったけど、大きな愛に気づくために自分で決めてきたことで、学ぶべきことや使命に気づくためには必

要なことだった。今はこの人生を選んできてよかったと思っているし、魂を磨いて愛の体現のために生きようと思っている。

3-2 分析

この項では、事例で取り上げた3人の癒しの過程を小松の先行研究を参考に、1. スピリチュアリティの実践を求めたきっかけ、2. 親子関係、3. 気づきと受動的な癒しから能動的な癒しへの移行、4. あるべき健全な自己像に分けて検討する。

3-2-1 スピリチュアリティの実践を求めたきっかけ

最初にスピリチュアリティの実践を受けた理由は、Aは夫の死と子供の障害が重なったこと、Bは痙攣や過呼吸という身体症状、Cは物心ついた頃からの絶望感と、三者三様であった。スピリチュアリティの実践に参加したきっかけとその目的は、Aは「知人の誘い」・「気分転換」、Bは「エステティシャンからのアドバイス」・「治ればなんでもいい」、Cは「趣味の音楽」・「スピリチュアリティの実践という意識はなし」であった。3人ともスピリチュアリティの実践に参加することを自ら強く望んだわけではなかった。

また、スピリチュアルな世界を確信したきっかけは、Aの場合は、死別した夫の気配を感じることや山岳信仰の先達から伝えられた内容が「ストーンと心に入った」ことである。Bの場合は、気の乱れを治すことで体調が良くなったという実感で、Cの場合は、先生の音楽に癒された感覚である。また、AとCは元々、目に見えない世界に関しては否定的であったが、それぞれの先生との出会いで考えが180度転換している。このようにスピリチュアリティの実践を求めたきっかけや目に見えない世界を確信したきっかけは、個別性と偶然性が高いといえる。

3-2-2 親子関係

ここでは先行研究で議論されてきた親子関係と生きづらさの関係を把握するために、3人の語りから育った家庭のおおまかな傾向を分析する。Aは優しい父と厳しい母を両親に持っている。父親に対しては肯定的な語りが目立ち、母親に対しては支配的で否定的な語りが目立つが、両親に対しては感謝の意を示している。Aはおおむね一般的な家庭の範疇で育ったと思われる。

Bの両親は酒乱の父と常に愚痴を言う母の組み合わせである。Bは父について普段は立派でいい父だが酒に酔うとおかしくなると肯定的な語りと否定的な語りをしている。「父は敵、私は母の味方」であったが、母に関しても否定的な語りがあった。家庭について「どこかちょっとおかしい」という感覚があり、Bは機能不全の傾向がある家庭だと思われる。

Cの両親はアルコール依存症で暴力を振るう父親、子供を守らず無関心な母親という組み合わせで、健全な親子関係であったとは思えない。Cは自分でも機能不全家庭とはっきり言っており、先行研究を参照してもCの育った家庭はアルコール依存症による機能不全家庭の代表的な事例だと思われる。

3-2-3 気づきと受動的な癒しから能動的な癒しへの移行

Aの場合は、大きな気づきが3回ある。1回目は、占い師との対話による「私が子供を障害と決めつけている」という気づきである。気分転換という受動的な癒しの目的で行ったが、その後、占いを勉強することで自分についてよく知り、個性を認めるという能動的な自己肯定の癒しへと移行している。2回目は、先達との対話による「父親と母親の役目を一人で完璧にやろうとしすぎていた」という気づきである。先達と会った時は、何度も誘われるからという受動的な態度で癒しへの期待は低かったが、これを機にスピリチュアリティの実践を本格的にはじめ、修行を通じた自己肯定を行うようになっていく。3回目は、相談者との対話による「母親の顔色を伺っていた自分」という気づきである。決めつけ、完璧主義、強い人に従ってしまうという自分の生きづらさの原因が、幼少

期の母親とAの関係にあったという気づきである。Aはそのことを認めた上で、「母に〇〇して欲しかった」という欠けた部分を自分で埋めるという能動的な癒しを体験している。

Bの場合は、大きな気づきが2回ある。1回目は、「エネルギーの乱れが体調不良の原因」という気づきである。エステや整体などの施術を受けてその場を凌ぐという受動的な行動から、自分で体を整えるという能動的な行動に変わっている。2回目は、スピリチュアリティの実践を色々試していくうちに、そもそもエネルギーが乱れた原因は育った環境でついた我慢する癖にあったと気づいたことである。そしてその感情を解放するワークに参加し、自己肯定による癒しへと移行し、生きづらさを解消している。

Cの場合は、大きな気づきが2回である。1回目は、「絶望感の原因が親にある」という気づきである。Cはこれ以前にスピリチュアルグッズという受動的な癒しと、自己啓発という能動的な癒しを行っていたが、どちらもCには効果なかった。先生となる実践提供者と出会って、初めて、生きづらさの原因に気づき、感情の解放と自己肯定による癒しを行っている。2回目は、「絶望感がバーストラウマによるものだ」という気づきである。これは愛の体現を目指す過程で起きた変性意識状態での気づきであり、自己変容による癒しと見なすことができる。

このように癒しの過程を経て生きづらさの原因の発見と、その時に未処理であった感情の解放が癒しとして語られている。この感情の解放は、実践提供者の力を借りつつも自らが能動的・主体的に取り組むものとして認識されており、癒しの実感自己肯定を得ることよりも、感情の解放の過程でより強く体験されていると考えられる。

3-2-4 あるべき健全な自己像

あるべき健全な自己というのは、自分らしい自分である。これをAはやりたいことをやる、Bは自然体、Cはニュートラルという言葉で表現している。自分自

身で理想的自己像を作り上げてその実現を目指すというよりは、自分がこう生きると計画した真の姿を思い出し、そこへ回帰するというイメージで語られていた。ここでは、一般的に理想とされる生き方でなくても、他人に迷惑をかけず自分らしく生きればよいという自己肯定が重要な役割を果たしている。また、AやCの「この世で起こることは全てが学びであり、魂を磨いて使命を果たしていくことが大切だ」という認識は、本人の生きる意味や人生の方向性を示すものであり、非常に重要である。自分らしい生き方の体現には、自然体の自分で楽に生きることと自らの使命を果たすことの2つによって成り立っていると解釈できる。そして、その指針を示す存在は、特定の神や精霊ではなく、ハイヤーセルフ（高次元の自分）や宇宙のエネルギーが想定されている。こうした存在からのメッセージを自分自身で受け取るために、自然の中に行くことが意識されている。

3-3 小結

3節では、癒しの過程について検討した。事例で取り上げた3人は、いずれも偶然の人との出会いによって、気づきや癒しの方法を知り、スピリチュアリティの実践に参加することで人生苦を乗り越えている。3人に人生苦として生じた問題は全く別の事象であるが、自分の望ましくない思考や行動のパターンは親の影響を受けていると気づき、このトラウマに対処することで望ましい自己への変化を目指す点は共通している。特に、未処理の感情に気づくこととその消化が癒しの体験談の中では重要視される傾向があり、先行研究が指摘するように明らかにトラウマ志向がみられる。そして、トラウマ解消により初めて自己肯定が可能となり、自己肯定による癒しの延長線上に、本来の自分の体現という意味での自己実現があるといえる。

4. 考察

本稿では、スピリチュアリティの実践提供者の癒しの体験談から親子関係に

着目して、その癒しの過程を検討してきた。3-2-1で示したように、スピリチュアリティの実践に関与したきっかけは多様で偶然性が高い。スピリチュアリティによる癒しの実践に関する先行研究では、スピリチュアリティの実践を求める人は、特定の実践者と強い繋がりを持つのではなく、どちらかという根なし草的なイメージで捉えられている。今回の調査では、Bのようにかなり幅広く実践に参加している人はどちらかといえば少数派であった。多くの場合、AやCのように特定のスピリチュアリティの実践提供者の下で本格的な癒しを進めつつ、その人を先生や師匠と仰いでスピリチュアルな事柄について理解を深めていた。

3-2-2と3-2-3では親についての語りと癒しの過程を分析した。親子関係の過酷さは $C > B > A$ の順であり、自身の育った家庭に対する認識もそれぞれに異なっていた。癒しの過程において明確に重視されていたのは「気づき」である。インフォーマントらは、「気づき」という言葉を多用し、どのような気づきがあったか、それまでの自分がどうであったか、どう変わったか、あるいは、変わろうと思っているのかを熱心に語る傾向があった。気づきを大別すると、自身の望ましくない行動や思考のパターンへの気づきとその原因への気づきである。ただし、Aの事例で示したように、望ましくない行動に気づいても、その行動を繰り返してしまう場合がある。そのため、そもそもなぜその行動が起きるのか、その原因は何かという気づきが必然的に必要となり、その根本的な原因が親子関係に帰結されるという特徴がある。ただし、親を批判しているだけではいつまで経っても癒しは生じない。なぜなら、「親に〇〇して欲しかった」という幼少期の自分の感情を認めて、寂しさ、怒り、不安、悲しみなどのネガティブな感情を解放することが癒しの重要な過程となっているからである。そして、「〇〇して欲しかった」という気持ちを自分で埋めるために必要なものが、自己自認と自己肯定であると考えられる。そのため、癒しは気づき、感情の解放、自己肯定という過程で認識されているといえる。

先行研究では、癒しとして自己肯定が重視されているが、スピリチュアリティ

ィの実践者はむしろ感情の解放に重きを置く傾向があった。なぜなら、未処理の感情がある状態では土台が脆弱であるため、いくら自己肯定しようとしても、何か起きると簡単に影響されて揺らぐと認識されているからである。これは臨床心理学の先行研究の「傷ついた子供」を放置したまま対症療法を試みても、根治しないという指摘とも一致する。そのため、「私」の土台である親子関係に遡って問題を検討することが、スピリチュアリティの実践においても重視されている。ただし、伝統的な宗教がその世界観に基づいて目指すべき理想の人間像を与えるのに対し、スピリチュアリティによる癒しでは、自己像は他者から与えられるべきものではなく、自分で“思い出すもの”として認識されている。

スピリチュアリティによる癒しの場合、親子関係をはじめとする現世の体験だけでなく、前世の魂の業やバーストラウマなども癒しの対象となる。現世の関係性の土台は、前世や生まれる前に自身で立案した学びの計画に基づくと思われているため、前世の業といった現世の自分を構築している土台の部分を癒すことも必要だと認識されている。そのため、この部分の癒しはより深い癒しとして重視される傾向がある。

3-2-4では、あるべき本当の自分とその体現について検討した。重要なのは“今の自分”ではなく“ありのままの自分”の肯定という点である。つまり、親子関係や固定観念で歪められた自己ではなく、生まれる前の純粋な「私」の魂が計画した自己とその使命を知り、これを肯定することである。あるべき姿は一人一人異なっているため、誰かに教えてもらうのではなく、あくまでも自分で思い出す必要がある。そのためきっかけが人生苦や気づきとして認識されているが、これらは予期できないし、望んで得られるものではない。それゆえの偶然性は「自分のタイミング」や「魂の計画」などの必然的なものとして解釈され、気づきは当人にしか分からないからこそそのリアリティと回心的な機能があると考えられる。

また、スピリチュアリティによる癒しは、親子関係による心の傷の発見、親子関係で生じた未処理の感情の消化、本当の自己の発見、自分らしさの体現と

いう過程で進み、癒しの過程で親子関係のあり方が問題として検討されていることは明らかである。親子関係は生物である以上、普遍的であるが、同じ親の元に生まれ、育てられたきょうだいであっても、その関係性は一人一人異なり個別性が高い。そのため、親子関係は癒しの体験という個人化した物語の中核をなすものとして、違和感なく受け入れられていると考えられる。また、「私」という存在は、現世だけでなく前世も対象とした階層構造で認識されている。人間関係を考える場合も、現在の実際の関係性、前世での関係と体験、前世から生じた今世の魂の学びの関係性の全てを考慮して物語が展開されていく。こうしたホリスティック・アプローチは宗教的な領域でなければなしえない。インフォーマントは、スピリチュアリティの実践が熟達してくると、全ての癒しの過程を自分でできるようになると言うが、このレベルに至る人は少数である。そのため、多くの人はカリスマ的なスピリチュアリティの実践提供者に師事し、受動的・能動的な癒しを繰り返し体験することで、心や魂の傷を癒し、自分らしい生き方の体現を目指している。

5. おわりに

多くのインフォーマントが能動的な癒しの実践として、自然の中に行くことやリトリートを重視していた。また、前世に関しては、信じ込んでいるように思える人もいたが、多くのインフォーマントは確認の方法がないとして疑いの目を持ちつつも、当人にはそうだと確信できるような心当たりがあり、前世からの説明も重要視しているようであった。こうした点に関しては本稿では検討できなかったため、今後の課題としたい。

《参考文献》

天野 紗緒里

2018 「現代日本社会の都市部における占い師に関する文化人類学的考察—

一東海地方の「占いの館」の事例から」、修士論文(提出先：南山大学大学院人間文化研究科)。

2021 「占い師のなり方と自己像——東海地方の占い師の事例から」『人文学フォーラム』(4):421-436、名古屋大学大学院人文学研究科

小池 靖

2002 「文化としてのアダルトチルドレン・アディクション・共依存」『つながりの中の癒し セラピー文化の展開』、田邊慎太郎・島藺進(編)、専修大学出版局。

小松 加代子

2016 「日常の中の宗教性——日本におけるスピリチュアリティと女性」『宗教とジェンダーのポリティクス—フェミニスト人類学のまなざし』、川橋範子・小松加代子(編)、p. p. 192-218、昭和堂。

2019 「スピリチュアリティを求めて——ジェンダーの視点から」『宗教研究』(93):289-316。

島藺 進

2007 『スピリチュアリティの興隆——新霊性文化とその周辺』、岩波書店。

2012 『現代宗教とスピリチュアリティ』、弘文社。

高橋 和巳

2016 『「母と子」という病』、筑摩書房。

芳賀 学・弓山 竜也

1994 『祈る ふれあう 感じる』、IPB。

林 貴啓

2011 『問いとしてのスピリチュアリティ：「宗教なき時代」に生死を語る』、京都大学学術出版会。

フォワード, スーザン

2013 『毒になる親——生苦しむ子供』、玉置悟(訳)、講談社+α文庫。

堀江 宗正

2019 『ポップ・スピリチュアリティ——メディア化された宗教性』、岩波書店。

ルックマン, A

1982 『見えない宗教——現代宗教社会学入門』、赤池憲明・ヤン, スィゲド
ー(訳)、ヨルダン社。

2020年専任教員研究業績一覧

Research Achievements in 2020

(2020.1.1～2020.12.31)

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・山本順大：「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—」，愛知産業大学短期大学紀要，
第32号，pp.1-18，2020年3月

川崎直子：「基調講演 乳幼児期の外国人親子をめぐる現状と課題」『多文化
子育てサロン』及び「プレスクール」普及説明会』，愛知県県民文化
社会活動推進課多文化共生推進室，2020年1月11日

川崎直子：「第2回 多言語環境で育つ子どもの発達障がいとことばの問題」
シンポジウム主催，科学研究費基盤研究（C）課題番号18K00702，2020
年1月13日

川崎直子：「外国人保護者が抱える課題と支援策について」令和元年度尾張地
区公立幼稚園・こども園長会教員研修会，2020年2月14日

◎首藤貴子：「小学校の「今」：子どもたちの姿、教師としての働き方」あいち
県民教育研究所編『子ども・若者・おとなの語りから見えてくる現代の子
育て・教育：子どもの願い・おとなの悩みに寄り添って』ほっとブッ
クス新栄，2020.6.7，pp.58-67

◎首藤貴子：「おそろおそろ足を踏み出す：僕を支えてくれた人とともに」あ
いち県民教育研究所編『子ども・若者・おとなの語りから見えてくる現代
の子育て・教育：子どもの願い・おとなの悩みに寄り添って』ほっとブ
ックス新栄，2020.6.7，pp.127-134

- 首藤貴子：「第3期子育て・教育総合調査報告：語りを聴く調査という「実践」」
『あいち民研通信』第178号，2020.3.27，pp.9-10
- 首藤貴子：共著「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」『愛知産業大学短期
大学紀要』第32号，2020.3.31，pp.19-40
- 首藤貴子：「執筆者・読者が語る新刊の特徴・魅力②わたしはこう読む」『あい
ち民研通信』第181号，2020.9.4，pp.7-8
- 首藤貴子：「学校の先生とのより良い関係づくり」，豊明市市民提案型まちづ
くり事業（親の会パステル主催），豊明市民交流センター，2020.1.31
- 高野盛光：「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」（共同：首藤貴子）『愛
知産業大学短期大学紀要』第32号，2020.3.31，pp.19-40
- 寺澤陽美：「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」，『愛知
産業大学短期大学紀要』，愛知産業大学短期大学，第32号，pp.41-55，
2020.3.31
- 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」（採録），『英語
学論説資料』，論説資料保存会，第52号第3分冊，pp.365-369，2020.6.30
- 寺澤陽美：「人称代名詞の使用からみるトランプ大統領就任演説」（採録），『英
語学論説資料』，論説資料保存会，第52号第3分冊，pp.370-375，
2020.6.30
- 寺澤陽美：「英語スピーチにおける人称代名詞“we”の特徴ーヒロシマ・スピー
チを題材にー」，『愛産大経営論叢』，愛知産業大学経営研究所，第23号，
pp.49-56，2020.12.20
- 寺澤陽美：「英語スピーチにおけるコミュニケーションの方策ーヒロシマ・ス
ピーチの人称代名詞を例にー」，ASU多言語・多文化研究会，愛知産業
大学，2020.9.9
- 寺澤陽美：「やさしい異文化コミュニケーション」，国際企業協同組合研修会，
オンライン開催，2020.12.29
- 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、総称性からの正用・誤用分析」，ASU多言語・多文化教育研究
会，愛知産業大学，2020.3.4
- 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、
特定性からの正用・誤用分析」，『地域活性化研究』，岡崎大学懇話会，

第19号, pp. 79-88, 2020.8.20

☆Matsuno, S. (2020). The reality of peer, self-and teacher assessments in an EFL classroom. *The JAAL in JACET Proceedings Vol.2*, 8-14.

☆Matsuno, S. (2020). The effects of informing the quality of student's previous peer assessment. *JACET International Convention Selected Papers Vol.7*, 174-202.

□Matsuno, S. (2020). A case study of students' motivation in correspondence education. *Bulletin of Aichi Sangyo University College*, 32, 59-68.

○三苫民雄:「ハーバート・スペンサーのハンガリーへの影響について ―スペンサー生誕 200 年にちなんで―」, ハンガリー学会第9回研究大会, 立命館大学キャンパスプラザ京都, 2020.12.5

□横瀬浩司:共著「GPS 捜査と憲法 35 条」,『造形学研究所報』,愛知産業大学造形学研究所, 第16号, pp. 11-15, 2020.3.31

□横瀬浩司:共著「憲法 22 条とタトゥー」,『愛産大経営論叢』,愛知産業大学経営学研究所, 第23号, pp. 41-48, 2020.12.20

〔社会活動〕

川崎直子:「岡崎市国際化推進委員会」委員長, 岡崎市社会文化部国際課

川崎直子:「あいち地域日本語教育ネットワーク会議(子ども議題)」検討委員,
愛知県県民生活部社会活動推進課多文化推進室

川崎直子:「第5次蟹江町総合計画審議会」副会長, 蟹江町政策推進課

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

首藤貴子:親の会パステル(豊明市)活動協力

高野盛光:どなたでも楽しめます!「ボードゲーム」の世界～生涯学習・仲間づくりのきっかけに～, 名古屋市西生涯学習センター令和元年度後期講座(ゲームストア・バネスト 中野将之氏との共同), 2020.1.22, 2.19

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:「かにえ子ども日本語の会」 正社員

松野澄江:「防災語学ボランティア(英語)」 名古屋国際センター

[助成金・委託事業]

川崎直子：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：令和 2 年度愛知産業大学短期大学教育 GP「“ユニバーサルなすごろくの開発”－困り感のある外国人の子どもも、困り感のない外国人の子どもも日本語指導の場でいっしょに楽しむために－」（共同：高野盛光），2020 年 6 月

川崎直子：文部科学省「令和 2 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クール指導員，蟹江町子育て推進課

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）

高野盛光：令和 2 年度愛知産業大学短期大学教育 GP「“ユニバーサルなすごろくの開発”－困り感のある外国人の子どもも、困り感のない外国人の子どもも日本語指導の場でいっしょに楽しむために－」（共同：川崎直子），2020.6

[その他]

川崎直子：文化庁「日本語教育人材の研修プログラム普及事業」日本語教育学会受託「児童生徒に対する日本語教師初任者研修・東海ブロック」講師

川崎直子：「未来に生きる日本語教材 Vol.3」日本語ジャーナル，2020 年 8 月 6 日，アルク，<https://nj.alc-nihongo.jp/entry/20200806-nihongo-youji>

寺澤陽美：「オンラインによる英語系コースの学生支援」，令和 2 年度愛知産業大学短期大学教育 GP

西田一弘：「愛知産業大学短期大学市民英語講座：英語速読入門」，愛知産業大学短期大学，愛知産業大学 1 号館，2019.4.22～2019.7.22（毎週水曜日）

松野澄江：「Language Testing in Asia」(Published by Springer) 論文査読者

松野澄江：「オンラインによる英語系コースの学生支援」令和 2 年度愛知産業大学短期大学大学教育 GP

編 集 委 員

横 瀬 浩 司

三 苫 民 雄

川 崎 直 子

愛知産業大学短期大学紀要 第 33 号

令和 3 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

表 紙 裏 表 紙 折 込