

ISSN 1343-4950

# 愛知産業大学短期大学紀要

第 34 号 2022 年 3 月

愛知産業大学短期大学



## 目 次

- 「総合的な学習の時間」における学校図書館の重要性とその課題  
高野 盛光 (1)
- 「総合的な学習の時間」の実践—日本語指導と特別支援教育が必要な児童のためのユニバーサルデザイン教室活動—  
川崎 直子 / 高野 盛光 (9)
- バイデン大統領就任演説における「私からあなたへ」の語りかけの分析  
寺澤 陽美 (23)
- 英語抽象名詞と冠詞の共起における、定性、特定性、総称性の関係性  
西田 一弘 (35)
- 外国語教室における ICT 活用  
松野 澄江 / 高野 盛光 (47)
- 憲法 39 条と刑事手続法  
横瀬 浩司 / 横瀬 富如 (69)
- 現代日本社会の生きづらさに関する研究課題—生きづらさを捉える枠組みに着目して—  
天野 紗緒里 (77)
- 2021 年専任教員研究業績一覧 (93)



## INDEX

- Importance of School Libraries and Their Problems in the Period for Integrated Studies**  
Morimitsu TAKANO 1
- A Practice of the Period for Integrated Studies — Universal Design Classroom Activities for Children in Need of Japanese Language Instruction and Special Needs Education—**  
Naoko KAWASAKI / Morimitsu TAKANO 9
- An Analysis of The Direct Approach of “from Me to You” in President Biden’s Inaugural Address**  
Harumi TERASAWA 23
- The Relationship of Definiteness, Specificity, and Genericity in the Co-occurrence of English Abstract Nouns and Articles**  
Kazuhiro NISHIDA 35
- Practical Use of ICT in Foreign Language Classrooms**  
Sumie MATSUNO / Morimitsu TAKANO 47
- Article 39 of the Constitution and the Code of Criminal Procedure**  
Koji YOKOSE / Fuyuki YOKOSE 69
- Research Issues Concerning the Life Difficulty of Contemporary Japanese Society –Focusing on a framework for capturing the life difficulties of living–?**  
Saori AMANO 77
- Research Achievements in 2021** 93



# 「総合的な学習の時間」における学校図書館の重要性と

## その課題

高野盛光

愛知産業大学短期大学

## Importance of School Libraries and Their Problems in the Period for Integrated Studies

Morimitsu TAKANO

**キーワード**：総合的な学習の時間、学校図書館

### 要旨

本稿は戦後教育において学校図書館に期待された役割が「総合的な学習の時間」において継承・深化したことを概観した上で、その役割が現時点では公立学校の学校図書館ではまだ十分に達成されてはいないことを行政文書を元に明らかにした上で、「総合的な学習の時間」においては図書館資料の質の向上が重要であることを示唆した。

### 1. はじめに

現行の学習指導要領は2018（平成30）年度に幼稚園で全面実施となったのを皮切りに、2020年（令和2）度には中学校で2021（令和3）年度には高等学校でそれぞれ全面実施となった（幼稚園段階では学習指導要領ではなく教育要領である）。

文部科学省サイトで公開されている「幼稚園教育要領、小・中学校学習指導要領等の改訂のポイント」中、「3. 各学校におけるカリキュラム・マネジメントの確立」には以下のような記述がある。

- 教科等の目標や内容を見渡し、特に学習の基盤となる資質・能力（言語能力、情報活用能力、問題発見・解決能力等）や現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力の育成のためには、教科等横断的な学習を充実する必要。また、「主体的・対話的で深い学び」の充実には単元など数コマ程度の授業のまとまりの中で、習得・活用・探究のバランスを工夫することが重要（下線は原文ママ）。

また「その他の重要事項」に挙げられている「初等中等教育の一貫した学びの充実」には以下のような記述がある。

・幼小、小中、中高といった学校段階間の円滑な接続や教科等横断的な学習の重視（小中：総則、各教科等）

ここからは現行学習指導要領でも総合的な学習の時間では主体的・対話的で深い学び、教科横断的な学習を重視していることが読み取れる。むしろ今次の学習指導要領解説でもそのことが取り上げられていることこそが、この2点が教育政策的には今なお重点課題であると認識されていることを示している。

平成20年7月に出された『中学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編』において、学校図書館については「学校図書館の整備」の1項が割かれ、その重要性について取り上げられていた。今次の『中学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編』においても同様に取り扱われている。

学校図書館は1953年に学校図書館法が制定されていることから分かるように戦後教育改革期にはすでにその重要性が認識されていた学校教育施設である。

本稿では総合的な学習の時間における学校図書館の現代的な意義と学校図書館が抱えている課題について行政文書を元に明らかにする。

## 2. 学校図書館の位置づけ

1で触れたように学校図書館は1953年に制定された学校図書館法に定められた学校必置の設備である(1953(昭和28)年8月8日制定)。

制定時の条文（一部抜粋）は次のとおりである（衆議院サイトより [https://www.shugiin.go.jp/internet/itdb\\_housei.nsf/html/houritsu/01619530808185.htm](https://www.shugiin.go.jp/internet/itdb_housei.nsf/html/houritsu/01619530808185.htm)）。

（この法律の目的）

第一条 この法律は、学校図書館が、学校教育において欠くことのできない基礎的な設備であることにかんがみ、その健全な発達を図り、もつて学校教育を充実することを目的とする。

（定義）

第二条 この法律において「学校図書館」とは、小学校（盲学校、ろう学校及び養護学校の小学部を含む。）、中学校（盲学校、ろう学校及び養護学校の中学部を含む。）及び高等学校（盲学校、ろう学校及び養護学校の高等部を含む。）（以下「学校」という。）において、図書、視覚聴覚教育の資料その他学校教育に必要な資料（以下「図書館資料」という。）を収集し、整理し、及び保存し、これを児童又は生徒及び教員の利用に供することによつて、学校の教育課程の展開に

寄与するとともに、児童又は生徒の健全な教養を育成することを目的として設けられる学校の設備をいう。

(設置義務)

第三条 学校には、学校図書館を設けなければならない。

(学校図書館の運営)

第四条 学校は、おおむね左の各号に掲げるような方法によつて、学校図書館を児童又は生徒及び教員の利用に供するものとする。

- 一 図書館資料を収集し、児童又は生徒及び教員の利用に供すること。
- 二 図書館資料の分類排列を適切にし、及びその目録を整備すること。
- 三 読書会、研究会、鑑賞会、映写会、資料展示会等を行うこと。
- 四 図書館資料の利用その他学校図書館の利用に関し、児童又は生徒に対し指導を行うこと。
- 五 他の学校の学校図書館、図書館、博物館、公民館等と緊密に連絡し、及び協力すること。

2 学校図書館は、その目的を達成するのに支障のない限度において、一般公衆に利用させることができる。

(司書教諭)

第五条 学校には、学校図書館の専門的職務を掌らせるため、司書教諭を置かななければならない。

2 前項の司書教諭は、教諭をもつて充てる。この場合において、当該教諭は、司書教諭の講習を修了した者でなければならない。

現行では以下の条文（一部抜粋）となっている。

(この法律の目的)

第一条 この法律は、学校図書館が、学校教育において欠くことのできない基礎的な設備であることにかんがみ、その健全な発達を図り、もつて学校教育を充実することを目的とする。

(定義)

第二条 この法律において「学校図書館」とは、小学校（義務教育学校の前期課程及び特別支援学校の小学部を含む。）、中学校（義務教育学校の後期課程、中等教育学校の前期課程及び特別支援学校の中学部を含む。）及び高等学校（中等教育学校の後期課程及び特別支援学校の高等部を含む。）（以下「学校」という。）

において、図書、視覚聴覚教育の資料その他学校教育に必要な資料（以下「図書館資料」という。）を収集し、整理し、及び保存し、これを児童又は生徒及び教員の利用に供することによつて、学校の教育課程の展開に寄与するとともに、児童又は生徒の健全な教養を育成することを目的として設けられる学校の設備をいう。

（設置義務）

第三条 学校には、学校図書館を設けなければならない。

（学校図書館の運営）

第四条 学校は、おおむね左の各号に掲げるような方法によつて、学校図書館を児童又は生徒及び教員の利用に供するものとする。

- 一 図書館資料を収集し、児童又は生徒及び教員の利用に供すること。
- 二 図書館資料の分類排列を適切にし、及びその目録を整備すること。
- 三 読書会、研究会、鑑賞会、映写会、資料展示会等を行うこと。
- 四 図書館資料の利用その他学校図書館の利用に関し、児童又は生徒に対し指導を行うこと。
- 五 他の学校の学校図書館、図書館、博物館、公民館等と緊密に連絡し、及び協力すること。

2 学校図書館は、その目的を達成するのに支障のない限度において、一般公衆に利用させることができる。

（司書教諭）

第五条 学校には、学校図書館の専門的職務を掌らせるため、司書教諭を置かなければならない。

（学校司書）

第六条 学校には、前条第一項の司書教諭のほか、学校図書館の運営の改善及び向上を図り、児童又は生徒及び教員による学校図書館の利用の一層の促進に資するため、専ら学校図書館の職務に従事する職員（次項において「学校司書」という。）を置くよう努めなければならない。

第1条に規定されているように制定当初から学校図書館は「学校教育において欠くことのできない基礎的な設備」とみなされており、それは今日においても変わりはない。第1条に規定された学校図書館の重要性にかんがみ、第3条で「学校には、学校図書館を設けなければならない」と設置義務が明確に規定されている。

第2条は学校図書館の定義であり、現在法律に定める学校（いわゆる一条校）における「図書、視覚聴覚教育の資料その他学校教育に必要な資料を収集し、整理し、及び保存し、これを児童又は生徒及び教員の利用に供することによつて、学校の教育課程の展開に寄与するとともに、児童又は生徒の健全な教養を育成することを目的として設けられる学校の設備」であることが示されている。

森田(2018)は「新指導要領では、各教科に学校図書館の活用に関する記述、ま

た学校図書館の用語はないが学校図書館の機能を活用することが想定される記述が多くなった」と新学習指導要領において学校図書館の活用に関する記述が増えていると総括している。続けて総則、総合的な学習の時間（高等学校では総合的な探求の時間）での学校図書館の活用については次のように述べている。

総則には全校種とも「学校図書館を計画的に利用しその機能の活用を図り、児童の主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善に生かすとともに、児童の自主的、自発的な学習活動や読書活動を充実すること」とし、さらに「図書館、博物館、美術館等の活用を図り、情報の収集や鑑賞等の学習活動を充実する」と記述している。全教科の学習指導においては、主体的・対話的で深い学びを実現するために学校図書館の活用が不可欠であることを示している（森田 2018）。

小・中学校、特別支援学校小学部・中学部の総合的な学習の時間は、内容の取扱いの配慮事項に学校図書館の活用を記述している。高等学校では総合的な探究の時間と、小・中学校のように学習ではなく「探究」とし、学校図書館の活用を記述している。高等学校の学習で重視されている探究学習には、学校図書館の活用が前提となっていることを示している（森田 2018）。

森田がここで指摘している総合的な学習の時間と学校図書館とのかかわりは文部科学省(2018a)において具体的に展開されることとなる。またその萌芽は2016(平成 28)年 11 月 29 日付文書「学校図書館の整備充実について（通知）」(28 文科初第 1172 号)の別添 1「学校図書館ガイドライン」において示されていた<sup>1</sup>。

---

<sup>1</sup> 2016(平成 28)年 11 月 29 日付文書「学校図書館の整備充実について(通知)」(28 文科初第 1172 号)の別添 1「学校図書館ガイドライン」より一部抜粋

学校図書館は、児童生徒の読書活動や児童生徒への読書指導の場である「読書センター」としての機能と、児童生徒の学習活動を支援したり、授業の内容を豊かにしてその理解を深めたりする「学習センター」としての機能とともに、児童生徒や教職員の情報ニーズに対応したり、児童生徒の情報の収集・選択・活用能力を育成したりする「情報センター」としての機能を有している。

学校は、学習指導要領等を踏まえ、各教科等において、学校図書館の機能を計画的に利活用し、児童生徒の主体的・意欲的な学習活動や読書活動を充実するよう努めることが望ましい。その際、各教科等を横断的に捉え、学校図書館の利活用を基にした情報活用能力を学校全体として計画的かつ体系的に指導するよう努めることが望ましい。

### 3. 総合的な学習の時間における学校図書館の活用

学校図書館の3つのセンター機能（「読書センター」、「学習センター」、「情報センター」）については、文部科学省の各種文書、各都道府県の教育振興基本計画文書に頻出する機能である。文部科学省(2018a)においても「学校図書館の整備」等にあられており以下のように記述されている。

学習の中で疑問が生じたとき、身近なところで必要な情報を収集し活用できる環境を整えておくことは、探究的な学習に主体的に取り組んだり、学習意欲を高めたりする上で大切な条件であり、その意味からも学校図書館は、生徒の想像力を培い、学習に対する興味・関心等呼び起こし、豊かな心や

---

学校図書館の図書館資料には、図書資料のほか、雑誌、新聞、視聴覚資料（CD、DVD等）、電子資料（CD-ROM、ネットワーク情報資源（ネットワークを介して得られる情報コンテンツ）等）、ファイル資料、パンフレット、自校独自の資料、模型等の図書以外の資料が含まれる。

学校は、学校図書館が「読書センター」、「学習センター」、「情報センター」としての機能を発揮できるよう、学校図書館資料について、児童生徒の発達段階等を踏まえ、教育課程の展開に寄与するとともに、児童生徒の健全な教養の育成に資する資料構成と十分な資料規模を備えるよう努めることが望ましい。

選挙権年齢の引下げ等に伴い、児童生徒が現実社会の諸課題について多面的・多角的に考察し、公正に判断する力等を身につけることが一層重要になっており、このような観点から、児童生徒の発達段階に応じて、新聞を教育に活用するために新聞の複数紙配備に努めることが望ましい。

小学校英語を含め、とりわけ外国語教育においては特に音声等の教材に、理科等の他の教科においては動画等の教材に学習上の効果が見込まれることから、教育課程の展開に寄与するデジタル教材を図書館資料として充実するよう努めることが望ましい。

発達障害を含む障害のある児童生徒や日本語能力に応じた支援を必要とする児童生徒の自立や社会参画に向けた主体的な取組を支援する観点から、児童生徒一人一人の教育的ニーズに応じた様々な形態の図書館資料を充実するよう努めることが望ましい。例えば、点字図書、音声図書、拡大文字図書、LLブック、マルチメディアデージー図書、外国語による図書、読書補助具、拡大読書器、電子図書等の整備も有効である。

人間性、教養、創造力等を育む自由な読書活動や読書指導の場である「読書センター」や生徒の自発的・主体的・協働的な学習活動を支援したり、授業の内容を豊かにしてその理解を深めたりする「学習センター」、さらには、生徒や教職員の情報ニーズに対応したり、生徒の情報の収集・選択・活用能力を育成したりする「情報センター」としての機能を担う中核的な施設である(文部科学省 2018a:137-138)。

また次のようにも記述されている。

一方、総合的な学習の時間において生徒が作成した発表資料や作文集などを、学校図書館等で蓄積し閲覧できるようにしておくことも、生徒が学習の見通しをもつ上で参考になるだけでなく、優れた実践を学校のよき伝統や校風の一つにしていく上で有効である(文部科学省 2018a:138)。

そうした学校図書館の機能が十分に働くように地域の公共図書館と連携すること、コンピュータを図書館(管理)業務に導入することにも触れられている。

実態については、先進的な実践事例がある一方で「とっとり学校図書館活用教育推進ビジョン」(鳥取県教育委員会 2016)が指摘しているように県内図書館ネットワーク整備により学校図書館を支援するシステムが構築されている一方で、図書資料の更新、国語科以外での授業活用の少なさ(総合的な学習の時間は10%に満たない)、情報活用能力育成の点で課題がある。図書館資料については浅野・平久江(2016)も「⑤生徒数に対して、調べるための資料が不足していること」と質の面での問題点を挙げている。鳥取県教育委員会(2016)では「このように、『読書センター』としての機能は充実してきているが、『学習センター』『情報センター』としての機能は、いまだ十分であるとは言いがたい状況にあると考えられる」(鳥取県教育委員会 2016:5)と総括されている。文部科学省(2018a)が学校図書館の整備に一項を割いているのも総合的な学習の時間での学校図書館の活用がまだまだ十分ではないことを踏まえてその改善をうながす意図があると考えられる。

#### 4. 結論

学習指導要領解説に表されている学校図書館活用の源流は、戦後教育改革期にまで遡ることができる。それと同時に総合的な学習の時間において重視されている、学習センター、情報センターとして機能は戦後数次にわたる教育「改革」の中であらわれてきたものである。しかもその2つの機能は今日の教育改革で重要視されているにもかかわらず公立学校ではまだそれほど活用されていないことが鳥取県教育委員会の資料からは明らかとなった。公共図書館、地域の学校図書館とのネットワークを活用することを図るとともに、個々の学校図書館の図書資料の質の向上を図ることが喫緊の課題である。

### 〈参考文献〉

- 文部科学省「幼稚園教育要領、小・中学校学習指導要領等の改訂のポイント」  
([https://www.mext.go.jp/content/1421692\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/content/1421692_1.pdf))最終アクセス日 2022/02/11
- 文部科学省(2016)別添1「学校図書館ガイドライン」  
([https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/dokusho/link/1380599.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/dokusho/link/1380599.htm)) 最終アクセス日：2022.02.12
- 文部科学省(2018a)『中学校学習指導要領(平成29年告示)解説 総合的な学習の時間編』, 東山書房
- 森田盛行(2018)「新学習指導要領と学校図書館の活用」,カレントアウェアネス・ポータル(<https://current.ndl.go.jp/ca1934>)最終アクセス日：2022.02.12
- 鳥取県教育委員会(2016)「とっとり学校図書館活用教育推進ビジョン」  
(<http://www.library.pref.tottori.jp/support-center/> 【HP全編】とっとり学校図書館活用教育推進ビジョン.pdf) 最終アクセス日：2022.02.12

## 「総合的な学習の時間」の実践

### — 日本語指導と特別支援教育が必要な児童のための

### ユニバーサルデザイン教室活動 —

高野盛光

愛知産業大学短期大学

川崎直子

愛知産業大学短期大学

## A Practice of the Period for Integrated Studies

### — Universal Design Classroom Activities for Children in Need of

### Japanese Language Instruction and Special Needs Education —

Morimitsu TAKANO / Naoko KAWASAKI

**キーワード**：総合的な学習の時間、外国人児童生徒、日本語指導が必要な子ども、ユニバーサルデザイン教室活動、特別支援教育

#### 要旨

本稿は文部科学省が取り組みを進める「総合的な学習の時間」の実践報告である。近年「日本語指導が必要な児童生徒」の教育の場には、困り感<sup>1</sup>を抱える子どもの姿が少しずつ表面化してきている。それに伴って、子どもたちのつまづきの原因が日本語の問題なのか発達に課題を抱えているからなのか、支援方法や適切な教材について知りたいという意見が現場の支援者から聞こえるようになってきた。支援方法を検討する過程で、すごろくを使った教材を開発し

---

<sup>1</sup> 「困り感」は師岡秀治氏の登録商標第5950740号（2017年6月2日～2027年6月2日）である。

て、総合的な学習の時間につながる教室活動を考えた。

## 1. はじめに

平成30年の公立学校に在籍している外国籍児童生徒数は、小学校59,094人、中学校23,051人、高等学校9,614人、その他897人の合計92,656人であった。この人数は平成28年の前回調査より13,014人の増加(16.2%)であった。また「日本語指導が必要な児童生徒数」は、外国籍40,755人、日本国籍10,371人の合計51,126人で、前回調査より7,179人増加(16.3%増)した。この調査において「日本語指導が必要な児童生徒」とは、「日本語で日常会話が十分にできない児童生徒」及び「日常会話ができても、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」を指している。

上位五位までの都道府県別の日本語指導が必要な外国籍児童生徒の学校種別在籍状況を概観すると、一位愛知県(9,100人)、二位神奈川県(4,453人)、三位東京都(3,645人)、四位静岡県(3,035人)、五位大阪府(2,619人)という内訳である。全国一位の愛知県は二位の神奈川県の2倍近く多い子どもが在籍していることがわかる。

このような外国人児童生徒の指導に関しては今や年少者日本語教育の分野だけでなく、保育や学校教育の現場でも避けては通れない課題となっている。実際「令和3年保育士試験(前期)子ども家庭福祉」で、また、「愛知県令和4年度(2022年度)採用 公立学校教員採用選考試験」の小論文(小学校・中学校・高等学校・特別支援学校・養護教諭・栄養教諭)においても、「日本語指導が必要な外国籍の児童生徒の母語別在籍状況」と「公立学校に在籍している外国籍の児童生徒数」に関する問題が出題されていることから明らかである。

## 2. 文部科学省「総合的な学習の時間」との関連性

総合的な学習の時間における目標の趣旨については、用語上児童が生徒に置き換えられる等をのぞけば小学校、中学校ともに目指すところは以下のように同内容である。

探究的な見方・考え方を働かせるということを目標の冒頭に置いたのは、探究的な学習の重要性に鑑み、探究的な学習の過程を総合的な学習の時間の本質と捉え、中心に据えることを意味している。総合的な学習の時間における学習では、問題解決的な活動が発展的に繰り返されていく。これを探究的な学習と呼び、平成20年の「小学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編」において、「探究的な学習における児童の学習の姿」として、図のような一連の学習過程を示した。

児童は、①日常生活や社会に目を向けた時に湧き上がってくる疑問や関心に基づいて、自ら課題を見付け、②そこにある具体的な問題について情報を収集し、③その情報を整理・分析したり、知識や技能に結び付けたり、考えを出し合ったりしながら問題の解決に取り組み、④明らかになった考えや意見などをまとめ・表現し、そこからまた新たな課題を見付け、更なる問題の解決を始めるといった学習活動を発展的に繰り返していく。要するに探究的な学習とは、物事の本質を探ってみ極めようとする一連の知的営みのことである(文部科学省 2018b:9)。

探究的な見方・考え方を働かせるということを目標の冒頭に置いたのは、探究的な学習の重要性に鑑み、探究的な学習の過程を総合的な学習の時間の本質と捉え、中心に据えることを意味している。総合的な学習の時間における学習では、問題解決的な活動が発展的に繰り返されていく。これを探究的な学習と呼び、平成20年の「中学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編」において、「探究的な学習における生徒の学習の姿」として、図のような一連の学習過程を示した。

生徒は、①日常生活や社会に目を向けた時に湧き上がってくる疑問や関心に基づいて、自ら課題を見付け、②そこにある具体的な問題について情報を収集し、③その情報を整理・分析したり、知識や技能に結び付けたり、考えを出し合ったりしながら問題の解決に取り組み、④明らかになった考えや意見などをまとめ・表現し、そこからまた新たな課題を見付け、更なる問題の解決を始めるといった学習活動を発展的に繰り返していく。要するに探究的な学習とは、物事の本質を探ってみ極めようとする一連の知的営みのことである(文部科学省 2018a:9)。

その上で総合的な学習の時間についてはその教育計画・教育課程に関して留意することとして次のことが挙げられている(文部科学省 2018b:11、文部科学省 2018a:11)。

総合的な学習の時間では、各学校が目標を実現するにふさわしい探究課題を設定することになる。それは、例えば、国際理解、情報、環境、福祉・健康などの現代的な諸課題に対応する課題、地域や学校の特色に応じた課題、児童の興味・関心に基づく課題などである。

総合的な学習の時間が目指す方向性が従来の教科において取り扱うことができなかつたかどうかという本質的な問題はさておき、ここには現代的な課題を複数の教科の視点を活用して探求することが明確に示されている。そのことは「現代的な諸課題に対応する横断的・総合的な課題」において、(文部科学省 2018b:74、文部科学省 2018a:70)ではより具体的に明確な形で示されてい

る。

国際理解、情報、環境、福祉・健康などの現代的な諸課題に対応する横断的・総合的な課題とは、社会の変化に伴って切実に意識されるようになってきた現代社会の諸課題のことである。そのいずれもが、持続可能な社会の実現に関わる課題であり、現代社会に生きる全ての人が、これらの課題を自分のこととして考え、よりよい解決に向けて行動することが望まれている。また、これらの課題については正解や答えが一つに定まっているものではなく、従来の各教科等の枠組みでは必ずしも適切に扱うことができない。したがって、こうした課題を総合的な学習の時間の探究課題として取り上げ、その解決を通して具体的な資質・能力を育成していくことには大きな意義がある。

これらを参考に探究課題を設定する場合、例えば、以下のようなことが考えられる。

- ・ 国際理解：地域に暮らす外国人とその人たちが大切にしている文化や価値観

多文化共生社会の実現のためには同化を超えた価値観が必要であるにもかかわらず、現在の日本ではそのことについて依然として理解が不十分であることをこの箇所からは読み取ることが可能である。実現されているのであれば、あえてこのように解説する必要性はないはずである。そして学習指導要領解説で例として文部科学省が示したことは、少なくとも文部科学省はこのことを軽視できない課題の一つと認識しているとみることができる。

実際問題として、1で触れたように「日本語指導が必要な児童生徒数」は、現実の学校現場において、外国語として英語を想定するだけでは不十分で、少なくとも児童・生徒にとっては日本語そのものが外国語であり、適切な言語指導を保障されることが「教育を受ける権利」の観点から喫緊の課題であることを浮かび上がらせている。

日本語指導が必要な児童・生徒について考えることは、子どもたちのみならず教職員を含めた地域住民、さらに多文化共生社会で生きることを一人ひとりが自らの課題として引き受けることを不可避の事項として突き付けているのである。

また、発達に課題を抱えた子どもたちに関しても、解説では以下のように取り上げている（文部科学省 2018b：43、文部科学省 2018a:43）。

障害者の権利に関する条約に掲げられたインクルーシブ教育システムの構築を目指し、生徒の自立と社会参加を一層推進していくためには、通常

の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校において、生徒の十分な学びを確保し、一人一人の生徒の障害の状態や発達の段階に応じた指導や支援を一層充実させていく必要がある。

通常の学級においても、発達障害を含む障害のある生徒が在籍している可能性があることを前提に、全ての教科等において、一人一人の教育的ニーズに応じたきめ細かな指導や支援ができるよう、障害種別の指導の工夫のみならず、各教科等の学びの過程において考えられる困難さに対する指導の工夫の意図、手立てを明確にすることが重要である。

筆者の一人である川崎は地元の小学校に設置されている日本語教室と連携して活動している。今回取り上げる「すごろくたんけんたい」を取り入れた教室活動は、「発達の課題を抱えた子どもも抱えていない子どもも全員参加型の教員オリジナル教材を開発して教室活動に結び付けた事例」であり、総合的な学習の時間の趣旨に合致したものである。また日本語教室には、同じ時間に異学年の子どもたちが参加しており、日本語指導で活用するため開発した「すごろくたんけんたい」というグループワークを介して、助け合い・協同学習に取り組んでいる。ゲームにはひとりでプレイするソロゲームとよばれるものもある。しかしながら「すごろくたんけんたい」のようなすごろくは多人数でプレイすることが想定されており、また多人数でプレイする方が楽しいゲームである。さらにこのゲームには「おたすけカード」というプラスアルファの要素によってプレイヤー相互が関わりやすくなる仕掛けも組み込まれている。

さらに地域との協力という点からも、筆者らの実践は意義がある。愛知県西部地区の教育委員会採用の日本語指導補助員である川崎が、日本語教室担当の加配教員とともに子どもたちに関わっていること自体が、総合的な学習の時間の目指す地域の人材との協力を実現した取り組みに他ならないからである。

### 3. 教材開発について

川崎が日本語教育を行うA小学校の日本語教室は一年生から六年生まで異学年で構成されており、外国にルーツを持つ日本生まれ・日本育ちの子ども、また外国から来日したばかりの子どもが、校内の空き教室を日本語指導の教室として取り出し指導を受けている。子どもたちのルーツは、中国、ブラジル、フィリピン、ベトナム、タイ、インドネシアである。日本語教室には、学校場面では話すことができない子どもや、学年相当の学習が進んでいない子どもがいるが、その子どもたちも皆で一緒に活動できる教材は、「書く」「読む」の技能別教材だけでは十分ではないと考えた。日本語学習につながり、なおかつ困り感を抱える子どももクラス全員で楽しく参加できる教室活動をと考えたものがすごろく教材である。

「すごろくたんけんたい」<sup>2</sup>は、高野と川崎の共同事業として、令和2年度愛

<sup>2</sup> 「たんけんたい」というタイトルは、川崎が今までプレスクール（外国人の子どもを対象とした就学前

知産業大学短期大学学長決裁によって採択され、困り感を抱える子どもも困り感を抱えていない子どもも、日本人の子どもも外国にルーツを持つ子どもも、日本語指導の場で一緒に楽しめるユニバーサルデザイン教材を目指して開発した。

開発経緯では、すごろくの問いを精査する点に最も時間を費やした。それまでの日本語指導では、オノマトペ、挨拶言葉、衣類等の着脱動詞、イ形容詞の反対言葉などの問題を教材化して実践してきたが、そのなかで子どもたちの正解率が低かったものに動物の鳴き声の問題も加えて作ることにした。

#### 4. すごろくというボードゲームについて

「すごろくたんけんたい」はゲームの要素をゲーム以外の活動に応用するゲーミフィケーションを教育活動において取り入れた活動であり、筆者の一人である川崎の「たんけんたい」シリーズの一つとして、すごろくを「日本語理解を支援するツール」として利用したものである。

すごろくでは「ロール・アンド・ムーブ(Roll and Move)」、「マス割り(Tessellation)」、「イベント(Event)」といったゲームメカニクスが採用されることが多い<sup>3</sup>。「すごろくたんけんたい」では6面体ダイスの利用で「ロール・アンド・ムーブ(Roll and Move)」が、スタートからゴールまでをマス目にしたがって移動することで「マス割り(Tessellation)」が、マス目によって特定の問題に答えることが求められたり、マス目に書かれた指示に従う必要があることで「イベント(Event)」がゲームを支えている。また子どもたちが相互に助け合うための仕掛けとして「おたすけカード」を用いた。

「ロール・アンド・ムーブ(Roll and Move)」を実現するためには6面体ダイスを用いている。ダイスを用いることは乱数を採用することであり、『ゲームメカニクス大全 ボードゲームに学ぶ「おもしろさ」の仕掛け』でも指摘されているように「悪い見本」と見られることもある。しかしながら、今回は運の要素を取り入れることで、どの参加者にもゲームで勝つ可能性が生まれるようにする目的から採用した。

「イベント(Event)」は「すごろくたんけんたい」では、「マスに書かれた設問に答える」あるいは「マス目に書かれた指示に従うこと」のいずれかが発生する仕掛けである。

「マス割り」によってスタートからゴールまでをいくつかの区画に分割して、「一本道を順番に進むこと」と「イベントを配置すること」を実現している。

「おたすけカード」は、そのカードを用いることで、勝利点と引き換えに自

---

日本語教育)で学ぶ子どもの発達段階に合わせて開発してきた教材のシリーズ名で、「すごろくたんけんたい」は、「ひらがなたんけんたい」「すうじたんけんたい」「くらふとたんけんたい」「かいものたんけんたい」「がっこうたんけんたい」に続くシリーズ第6弾である。現在第7弾の「ことばたんけんたい」が完成したところである。

<sup>3</sup> メカニクスに関する用語は『ゲームメカニクス大全 ボードゲームに学ぶ「おもしろさ」の仕掛け』による。

力では答えることができない設問を代わりに答えてもらうという、トレードの要素をゲームに加えている。

## 5. 短大での実践

高野と川崎が担当する愛知産業大学短期大学の授業で、学生たちに試作版を実際に試行してもらって意見交換を行った。高野が担当するクラスは教職課程の学生たちで、川崎が担当するクラスは日本語教師を目指す学生たちであった。

表1,2は、高野が担当する2020年10月31日の「教育実践演習」（受講生2人）と12月5日に「専門ゼミナールA」（同6人）で意見交換を行った結果である。8人とも外国人児童生徒の日本語教育関連の講義は一度も受講したことがないため、背景知識がないまま話し合いを行った。

表1. 「教職実践演習」でのアンケート結果（2020年10月31日）

良い点	提案事項
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ すぐろくの楽しさ</li> <li>・ もどる、1回休みなどのゲーム性</li> <li>・ 異文化理解の視点では◎</li> <li>・ おたすけカード</li> <li>・ 反対ことばの答えが明確なマス◎</li> <li>・ 挨拶や対義語など日常で使われる語があるのは良い</li> <li>・ ゲーム性があるので楽しめる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 鳴き声・擬音語のマスは必要？</li> <li>・ 日本語理解の視点ではない</li> <li>・ 答えが複数。人によって答えが違う</li> <li>・ 日本語理解という目的意識を子どもが持てるか？</li> <li>・ 楽しんで終わりにになってしまう</li> <li>・ もどる、やすみのマスを特殊マスや難問マスに変える</li> <li>・ マスにテーマ性を設ける</li> <li>・ 鳴き声や擬音など人によって答えが変わってしまうのを問題にするのは好ましくない</li> <li>・ 日本語の定着という観点においても意図がわかりかねる</li> <li>・ 一回休みを別のアクティビティにした方が良い</li> <li>・ ボードゲームと違って学習が目的なのでペナルティにするなら難問や別のものにした方が良い</li> </ul>

表2. 「専門ゼミナールA」でのアンケート結果（2020年12月5日）

良い点	提案事項
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ ワードのチョイスは良い</li> <li>・ 答えを言葉でいうのが難しい場合は、音を鳴らす？のは良いアイデア</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 言葉で言えない場合問いの意味が理解できていることがわかるジェスチャーも良いとする</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>・ すごろくを使って日本語習得につながるのはい</li> <li>・ スマホゲームなどで他人との関わり合いが少なくなっているの、すごろくでほかの子と触れ合うのは大切</li> <li>・ 子どもの学校の外国人がたくさんいるので良いゲームだと思う</li> <li>・ 外国の子と日本の子が仲良くなれるゲームになると良い</li> <li>・ お友達におたすけカードを渡すのはとても良い</li> <li>・ ほかの子が答えることで語彙習得になる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ ゲーム終了後皆で復習する教材</li> <li>・ 徐々に難易度を上げていき、実際に紙に答えを書かせたり、漢字へと変換させたりするとステップアップできる</li> <li>・ 英語版も欲しい</li> <li>・ かみなりの鳴る様子は、状態を表すべきか音を表すべきか悩むところなので、どちらかにする</li> <li>・ 恥ずかしそうにしている子がいたら自分も一緒にやってあげる</li> <li>・ 1回お休みは、人数が多いと暇になってしまうので、そのターンでは「おすやみなさい」と言い、次のターンでは「寝ているときの動作」にすれば飽きずに全員が楽しめる</li> <li>・ 世界には擬音語がない言語もあるので、母語で表現してもらって、「君の国ではそうなんだね、面白い」と言って「日本ではねこう言うんだよ」と教えてあげると場の雰囲気壊さず進められるし、子どもたちも他の文化に興味を持てる</li> <li>・ 動物の鳴き真似をする</li> </ul>
--	---

この活動を通した学びは、将来教員になったときに外国人児童生徒の指導のヒントになると思われる。

2020年11月1日に川崎が担当した「日本語教育事情」では、受講生22人が試作版を実施した後、表3の左欄に提示した6つの項目について班で話し合いを行った。

「日本語教育事情」では、前日の10月31日に日本国内の外国人の状況、年少者日本語教育の概要、子どもの言語習得に関わる二つの能力、母語と日本語の関係性、外国にルーツを持つ子どもの日本語習得の課題、発達障害、外国にルーツを持つ子どもの不就学の問題について講義を行っている。外国にルーツを持つ子どもについて十分知識を得た後で実施した教室活動だったこと、また受講生の中に小学校・中学校教諭が複数人いたことで、具体的で建設的な提案が出た。

日本語教室には常に加配教員、日本語支援者の大人3人が教室内にいるため、今回の話し合いの結果はゲームを主導するメインファシリテーターの役割とテーブルファシリテーターの役割が明確になり、実際に日本語教室で行うときのヒントになると思われた。

学生間の話し合いの過程で、「母語で解答が返ってきた場合には間違いと言わ

ず、日本ではこんな風に表現していますなど、あらかじめ用意したカード等で解答を伝える」という意見も出て、外国にルーツを持つ子どもの母語と母文化を尊重するという考えは、将来日本語教師として教壇に立つときの心構えでもあるように思われる。また、完成版の作成に際しては、基準となる正解が必要だという学生の意見を取り入れ、すぐろくの裏面に参考解答を掲載し、答えが複数出た場合は、子どもたちと話し合っけて決めてもらいたいということも記した。

表3. 「日本語教育事情」でのアンケート結果（2020年11月1日）

1	メインファシリテーターはゲームをどのように説明するか	<ul style="list-style-type: none"> <li>・集まったみんなで助け合いながらすぐろくたんけんたいをしよう。おたすけカードはたすけが必要な時に使ってね</li> <li>・すぐろくを知っていますか？さいころを振り、進んだマスの問題をやるゲームです。これはゲームですけど、いつもは使わない言葉の問題が出てきます。新しい言葉を知ったり使い方を知ったりして楽しみ学びましょう</li> <li>・これはゲームだけどみんなでたくさんの言葉を覚えていこうね。ルールを守って楽しくやりましょう</li> </ul>
2	テーブルファシリテーターの役割	<ul style="list-style-type: none"> <li>・タイムマネジメント</li> <li>・ファシリテーター同士でルールをすりあわせる</li> </ul>
3	どんな語彙・表現があると良いか	<ul style="list-style-type: none"> <li>・慣用表現、生活に密着した音（宅配便のピンポン）</li> <li>・手を叩く音、急いで走ってくる足音、小さいの反対</li> </ul>
4	おたすけカードの役割をどのように説明するか	<ul style="list-style-type: none"> <li>・問題がわからなくて困った時に誰かに渡して答えてもらいます。その人が答えられたらその場所はクリア。答えられないときは1マス下がります。答えた人も正解したら1マス進めます</li> <li>・わからなかったときはこのカードをお友だちに渡そうね。助けてもらった子も進めるよ</li> </ul>
5	どんなローカルルールが必要か	<ul style="list-style-type: none"> <li>・時間決め</li> <li>・母語版も作り、子どもに無理なく参加できるようにする。母語版だと活躍できる子もいる</li> <li>・母語によるオノマトペの扱いを決めておく</li> </ul>

6	その他	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 基準の解答をあらかじめ用意しておき、母語で解答が返ってきた場合には間違いと言わず、日本ではこんな風に表現していますなど、あらかじめ用意したカード等で解答を伝える</li> <li>・ 最初の人ゴールしたら終わり。ゴール時はぴったりの数が出なくてもゴールになる</li> <li>・ 教師版があると、テーブルファシリテーターにとって良い</li> </ul>
---	-----	---

資料1. スクーリングでの話し合いの様子



子どもたちの協力を得て試作版を何度か実施して問題文の手直しを行い、最終版を2021年3月に完成させた。開発の経緯と完成版を川崎のSNSのページに掲載して、多文化共生関係者や年少者日本語教育関係者に広く告知したことで、各地のNPO主催の日本語初期指導教室や小学校の日本語指導者から送付依頼が届いた。

## 6. 教材の実践について

完成版の実践の初日は、すごろくに初めて触れる子どももいたため、最初にさいころの振り方、答えられなかった場合の扱い等、基本的なルールを説明した。子どもたちは一年生の「算数・下」でさいころやすごろくに触れているが、さいころの上下の目の和が7になるということ、またさいころは「振る」という動詞ではなく、「投げる、転がす」という表現しか知らない子どものために、日本語指導の一環として説明することにした。そして、オノマトペの問いに関しては、日本語がわからなければ母語でも良い、ジェスチャーで答えても良いというルールを設けた。

今回のすごろく教材の特徴は前述のように、「おたすけカード」を作ったこ

とである。学校場面では話すことができない子どもや、来日してまだ日本語の語彙力が十分ではない子どもが上級生にカードを渡して代わりに答えてもらい、二人ともコマを一つ進めるというローカルルールを作った。これは、文部科学省が求める「指導計画の作成に当たっての配慮事項」として挙げている子どもの発達段階に応じた支援を念頭に置いたものである。

問いの難易度が高くないため、高学年は参加を渋るかと思ったが、ゲームのファシリテーターとして、テンションの上がる低学年の子どもたちの抑え役として活躍してくれた。また、問いの「たかいのはんたい」を「ひくい」、「あたらしいのはんたい」を「あたらしくない」と答える低学年に対して、高学年が「高いの反対は低いだけじゃなくって、もう一つあるよね」、「あたらしくないじゃなくって、別の言葉でなんて言う？みんながよく知ってる言葉だよ」とヒントを与えて正答に導く場面も見られた。

筆者も含めてクラス全員が外国の言葉を理解できるわけではないが、日本語でわからなくても母語で何とか答えようとする子どもを受け入れ、教室場面では発語がない子どもが、たとえば「赤ちゃんが静かに寝ている様子」をジェスチャーで答えた時は、皆が拍手するという温かい雰囲気にあふれた活動になった。

資料2. 「すごろくたんけんたい」とおたすけカード



資料3. 外国にルーツを持つ低学年の子どもたち



最終版の完成から約10ヶ月経過するが、2022年になっても引き続き教育委員会やNPO、特別支援学級等から送付依頼が届き、それぞれの教育機関で活用してもらっているようである。教育GPに応募した際の課題名が、「“ユニバーサルなすぐろくの開発”－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－」であった。

愛知県のある特別支援学級では、日本人児童と外国人児童が一緒の班で本教材を使ってくれているとのことである。また、三重県のある小学校では、日本人児童、外国人児童、そして発達に課題を抱える児童も学級担任の指導の下、共に参加し、「おたすけカード」の存在が非常に良かったという感想をもらっている。こうした報告から、開発の目的の一つであった「ユニバーサルデザイン」の一端が実現したのではないかと考えている。

## 8. まとめと今後の課題

本稿で筆者らが明らかにしたように、言語教材（日本語教育）、文化を理解する教材、特別な支援を必要とする児童に対する教材としてすぐろくは活用できることがわかった。また、すぐろくを用いた活動では、「社会においてはルールを守ることが大切である」というルールそのものを楽しみながら身につけることができる。言い換えるならば教科を通して習得した知識、それを運用する日本語能力、他者への配慮を統合する活動ととらえることができよう。「すぐろくたんけんたい」は子どもたち一人ひとりの思いをくみ取り、学習のねらいを達成していく総合的な学習の時間の授業を実現するための教材で、ユニバーサルデザインの授業作りに貢献するものである。また、「7. 実践その後」で述べたように「国語や算数等特定の科目に特化したものではなく、日本語を総合的に考え、グループ単位で問題解決能力を身につけることが目当て」の教室活動を実践するものである。

今後の課題としては、教育現場で子どもたちが授業内容を理解するうえで必須である「学習言語」を習得できるような教材を作成することが挙げられる。また、今回のすぐろくの問いでの語彙選択が低学年向けであったことから、次回は高学年にも対応できるような語彙にしたいと考えている。そのため、作成の前に高学年対象に語彙調査を実施する必要がある。現在、現場の先生方と協働して、それを可能とする教材を開発することに取り組んでいる最中である。

### 〈付記〉

- ・本研究は令和2年度愛知産業大学短期大学教育GPの助成を受けています。
- ・本稿は、川崎直子（2021）「外国人児童の日本語指導に特別支援教育の視点を取り入れる」『実践みんなの特別支援教育』を基に加筆しました。

### 〈参考ウェブサイト〉

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，2020 年 1 月 10 日公表

[https://www.mext.go.jp/content/20200110\\_mxt-kyousei01-1421569\\_00001\\_01.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20200110_mxt-kyousei01-1421569_00001_01.pdf)（2022 年 1 月 10 日検索）

文部科学省「中学校学習指導要領（平成 29 年告示）」

[https://www.mext.go.jp/content/1413522\\_002.pdf](https://www.mext.go.jp/content/1413522_002.pdf)（2022 年 1 月 13 日検索）

### 〈参考文献〉

川崎直子（2021）「外国人児童の日本語指導に特別支援教育の視点を取り入れる」『実践みんなの特別支援教育』2021 年 10 月号，学研教育みらい，第 49 巻第 10 号通巻 580 号，pp.56-58，2021 年 9 月 16 日

文部科学省(2018a)『中学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説 総合的な学習の時間編』，東山書房

文部科学省(2018b)『小学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説 総合的な学習の時間編』，東洋館出版社

Geoffrey Engelstein, Isaac Shalev 著,小野卓也訳（2020）『ゲームメカニクス大全 ボードゲームに学ぶ「おもしろさ」のしかけ』,翔泳社

# バイデン大統領就任演説における 「私からあなたへ」の語りかけの分析

寺澤 陽美

愛知産業大学短期大学

(2022 年 2 月 12 日受理)

## An Analysis of The Direct Approach of “from Me to You” in President Biden’s Inaugural Address

Harumi TERASAWA

Aichi Sangyo University College

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

(Accepted on February 12, 2022)

### 要旨

第 46 代アメリカ大統領ジョー・バイデンの就任演説について、スピーチのキーワード、修辭的特徴について分析を行ったところ、民主主義と結束という重要課題をキーワードに、分断を結束へと導くのだという決意の姿勢、一人称と二人称の人称代名詞を効果的に用いることによって、“I”から“you”すなわち「大統領である私からあなた（方）へ」直接メッセージを届けようという語りかけの姿勢が特徴的に見られることが明らかになった。

**キーワード** ジョー・バイデン、大統領就任演説、人称代名詞

## 1. はじめに

英語によるスピーチのもっとも代表的なものの一つに、大統領演説がある。第46代アメリカ大統領ジョー・バイデン<sup>4</sup>は、2021年1月20日<sup>5</sup>に行われた大統領就任式において、アメリカの首都ワシントン D.C.にある連邦議会議事堂前で就任演説を行った。

アメリカ大統領就任演説は、性質としては儀式演説と言える部類のスピーチであり、人々の結合、国家の過去と未来の融合、政治方針の明示、大統領という職務に対する正しい認識を示すといった、主に四つの性質を持つとされる(鈴木, 2009)。話し手である大統領は、これら重要な論点を、演説を通して効果的に盛り込み、聞き手であるアメリカ国民をはじめ国内外に語りかけるのである。

アメリカ国民と一口に言っても、政権や大統領の支持者ばかりではないことは言うまでもない。バイデン大統領誕生に際しては、個性的なトランプ前大統領<sup>6</sup>と国を二分しての選挙戦であったこと、就任時に78歳というアメリカ合衆国史上最高齢であったこと、新型コロナウイルス感染症(COVID-19)が世界で蔓延していたことなど、困難な要素が複数存在していた。このためバイデン大統領にとって初めて国民の前で思いを語る就任演説は、なおさらのこと、アメリカという国を一つにまとめていくために、国民に理解を求める極めて重要な機会となった。

本稿では、ジョー・バイデンに大統領による就任演説を題材に、修辭的観点から、大統領として国民にどのような語りかけを行ったかを検討するものである。

## 2. 大統領就任演説とバイデン演説の特徴

大統領就任演説が実施される際には、あらかじめ練られ準備された原稿を読み、聞き手に語りかけるわけであるが、そのスピーチには、さまざまな修辭的特徴が見られる。

まず、キーワードの多用である。大統領就任演説は、候補者が当選して初めて国民に向かって語る重要な機会である。就任時期において重要な課題を取り上げ、その課題にどう対峙していくか、決意を語る場面となる。バイデン大統領は就任演説中に、キーワードとして、democracy(民主主義)、unity(結束)またはunite(結束する)を多用している。約21分間の演説の間に、democracyを

---

<sup>4</sup> 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。2009年1月20日 - 2017年1月20日オバマ大統領政権時に副大統領を務める。

<sup>5</sup> 東部標準時。

<sup>6</sup> 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

11回、unityを9回、unitingを3回用いている。演説中に直接的な文言で述べてはいないが、前任者の4年間の政治手法と国を二分した選挙戦によってアメリカ国内は分断の危機にあると考えられること、民主主義の真価と信頼が失われることを懸念し、バイデン政権下の4年間で国民と大統領が一つに結束して国を作っていく必要性を訴えていると推察される。

次に、修辞上の工夫である。大統領就任演説では多くの聴衆に向かって呼びかけ共感を得るために、特定の人称代名詞が用いられていることが多いという特徴が観察される。例えば、近年の大統領就任演説を見てみると、主に文の主語などに、話し手自身や話し手のみ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”を用いて語られる傾向がある。スピーチの名手と言われるバラク・オバマ<sup>7</sup>の第1期就任演説<sup>8</sup>においては、一人称複数形の人称代名詞群すなわち“we”や“our”さらに“us”が、コーパス上位に現れているのが特徴的である(稲木, 2010)。“we”とその変化形である一人称複数形の使用については、オバマ大統領就任演説や、ドナルド・トランプ大統領就任演説においても同様の傾向が見られる(寺澤, 2019)。これは、主語などを話し手と聞き手を含む一人称複数形にすることによって、聞き手を巻き込むことが可能になるからである。すなわち、大統領演説の聞き手である大勢の聴衆や国民が、大統領の主張であるだけでなく我がこととして受け止めやすくなる効果が期待できるためである。

人称代名詞の使用に関して、一人称単数形はあまり用いられないと先に述べた。バイデン大統領就任演説についても、一人称複数形が多用されている傾向は同様であるが、一方で、この点においては近年の他の大統領就任演説には見られない、次のような特徴があることが注目される。一人称単数形を比較的多く用いていること、話し手“I”から聞き手“you”一人一人への直接的な語りかけの文体を用いているというものである。この特徴について、次章で具体的に検討していく。

さらに、人称代名詞の使用の他に、聴衆に直接語りかけるための疑問文形式を用いて問いかけをしたり、聞き手の注目を集め印象付ける方法として、類似の形式や構造を繰り返すパラレリズム<sup>9</sup>などの修辞技法も用いられている。この点に

<sup>7</sup> 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。

<sup>8</sup> 第1期就任演説は2009年1月20日に行われた。

<sup>9</sup> 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。

については、他の大統領就任演説と同様の傾向であり、別の機会に論ずることとする。

### 3. バイデン演説における一人称の使用と“I”から“you”への語りかけ

本章では、バイデン大統領就任演説にみられる一人称単数形の特徴的な使用について検討を行う。話し手“I”すなわち大統領自身から聞き手“you”への語りかけである。本稿で扱うバイデン大統領就任演説においては、おもに二つのパターンが見られる。第一に、一人称単数を用いた「I+動詞」文と他の文とを接続詞 that を用いて複文の形で用いるもの、第二に、“I”や“my”など一人称単数の人称代名詞と“you”など二人称の人称代名詞を一文の中に併せて用いる形、第三に、短い文の中に一人称単数形の人称代名詞“I”や“my”を含む表現を繰り返し用いる形である。以上の 3 パターンに大別されるが、中には複数パターンの特徴を併せ持つ場合もある。

以下、バイデン大統領演説で用いられた人称代名詞の具体的な用例を検討する。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、特徴を示す部分に筆者が付したものである。

#### 3-1. 「I+動詞」文の複文での使用

(1) I thank my predecessors of both parties for their presence here.

I thank them from the bottom of my heart.

(両党の私の前任者の方々が本日ここに出席くださっていることに、私は感謝いたします。心の底から感謝いたします。)

これは演説冒頭近くで、バイデン新大統領が、大統領就任式に参列した前任者たちに謝意を表す部分である。大統領選挙では民主党と共和党が国を二分する熾烈な戦いを繰り広げたが、選挙戦を終え新大統領のもと新たな 4 年間は始まる節目の式典には、両党から大統領経験者たちが列席していることに、“I thank”を繰り返し用いて深い感謝の意を述べている。

(2) I know speaking of unity can sound to some like a foolish fantasy. I know the forces that divide us are deep and they are real. But I also know they are not new.

(結束について語ることは、一部の人々には愚かな幻想のように聞こえるかも

しれないことを、私はわかっています。私たちを分断する力は深く、そして現実にあるということを私は知っています。しかし私は、それらが新しいものではないことも知っています。)

(3) 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。)

“My fellow Americans”すなわち「わが同胞のアメリカ国民のみなさん」は、話し手である大統領から聞き手であるアメリカ国民へ語り掛ける表現として用いられている。これは、“fellow citizens”という新約聖書の中の一書『エフェソの信徒への手紙』<sup>10</sup>にある神の家族を意味する表現からで、第35代ジョン・F・ケネディ大統領<sup>11</sup>のほか、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散見される。国の成り立ちや宗教的・文化的背景を考慮すると、国民の多くが同じく持ち合わせる価値観や背景を踏まえた表現の使用は、スピーチでの使用によって改めて価値観を共有し一体感を高めることに効果的であろう。

(4) Many centuries ago, Saint Augustine, a saint of my church, wrote that a people was a multitude defined by the common objects of their love. What are the common objects we love that define us as Americans? I think I know.

(何世紀も前に私の教会の聖人、聖アウグスティヌスがこう記しました。民衆とは、愛する共通の対象によって定義される群衆であると。私たちが愛する共通の対象とは、私たちをアメリカ人として定義するものとは、何でしょうか。私はわかっている、私はそう考えます。)

(5) 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.

---

<sup>10</sup> “Consequently, you are no longer foreigners and aliens, but fellow citizens with God's people and members of God's household,” (Ephesians 2:19)

<sup>11</sup> 1961年演説。1961年1月20日—1963年11月11日在任

(多くのアメリカ人が恐れと不安を持って未来を見ていることを私は理解しています。人々が自分の仕事について、家族を養うことについて、そして次に何が起こるかについて心配しているということを私は理解しています。私はわかっています。)

以上、一人称単数を用いた「I+動詞」文と他の文とを接続詞 that を用いて複文の形で用いるパターンを検討した。that 節を目的語にとる他動詞には、remember、understand など思考・認識などを表す動詞、promise など伝達・要求などを表す動詞がある。「主語+動詞」の形の節が二つ以上ある複文にすることによって、「主語+動詞」を一定のリズムをもって発話することになり、聞き手の印象に残りやすくなる効果があると考えられる。

### 3-2. 一文中における一人称と二人称の使用

(6) 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。)

(7) 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.

(そして私は、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みなさんのためにも、私を支持してくれたみなさんのためと同様に一生けん命に闘います)。

(8) 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のです。私たちはこれを乗り越えるのです。一緒にです。)

(9) 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ください。)

(10) 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るでしょう。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するのでしょうか。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いでいくのでしょうか。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たら、私たちはアメリカの物語に、次の一章を紡ぐことになるのです。)

“you and I”は「みなさん（あなた方）と私」で“we”と同様の意味であるが、“you and I”という二人称と一人称を含んだ表現は、国民と大統領の一体感を表すために効果的に用いられていると推察される。

(11) Let me know in my heart, when my days are through, America. America, I gave my best to you.”

(心の中で教えてほしい。私の日々が終わりを告げる時に。アメリカよ、アメリカよ、私はあなたに最善を尽くしたのだから。)

(12) 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、神聖な誓いとともに締めくくりにします。神とみなさんすべての前において、私はお約束します。私は常に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、そしてアメリカを守ります。私は、私の全てをみなさんに捧げます。権力ではなく可能性のことを考えて行います。個人の利益ではなく公共の利益を考えて行います。)

(13) 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。)

以上、“I”や“my”など一人称単数の人称代名詞と“you”など二人称の人称代名詞を一文の中に併せて用いる例が多数見られることがわかった。一文の中に、大統領自身を指す話し手“I”と国民を指す聞き手“you”という、一人称と二人称の人称代名詞を同時に用いることによって、話し手と聞き手の一体感が強まり、“you”すなわち国民一人一人に「私からあなた(方)へ」と直接語りかけることになるわけである。

### 3 - 3. 一人称の多用

(14) When he put pen to paper, the President said, “If my name ever goes down into history, it will be for this act and my whole soul is in it.” My whole soul is in it. Today, on this January day, my whole soul is in this:

(彼<sup>12</sup>が紙にペンを置いて、大統領はこう言いました。「もし私の名前が歴史に残るのだとすればそれはこの行為のためだろう。そして私の魂のすべてがこの中に込められている。」と。私の魂のすべてがこの中に込められていると言ったのです。今日のこの1月の日に、私の魂のすべては、次のことの中に込められているのです。)

---

<sup>12</sup> 直前に、エイブラハム・リンカーンが1863年1月1日に奴隷解放宣言に署名したことに言及している。ここではエイブラハム・リンカーンを指している。

かつてエイブラハム・リンカーン<sup>13</sup>が奴隷解放宣言に署名したときに述べたとされる言葉を引用し、バイデン自身もリンカーンと同様に、今後在任中にアメリカという国を一つにまとめるという行為に自分の全身全霊を捧げこの国を一つにまとめるのだという強い思いが述べられている。“my name”と“my whole soul”を短い中で重ねるにより、「私の」すなわち自らの魂を職務に捧げるという意志を聞き手に印象付けることができる。

(15) 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にです。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。)

(16) To all those who supported our campaign I am humbled by the faith you have placed in us. To all those who did not support us, let me say this: Hear me out as we move forward. Take a measure of me and my heart.

(私たちの選挙戦を支持してくださったすべてのみなさん、みなさんが私たちに託してくださった信頼に、私は身の引き締まる思いです。私たちを支持しなかったすべてのみなさんには、こう言わせてください。私たちが前に進むとき、私の声を聞いてください、私と私の心の内を見極めてください。)

以上、短い文の中に一人称単数形の人称代名詞“I”や“my”を含む表現を繰り返し用いる形を検討した。大統領就任演説など正式なスピーチにおいては、公的なテーマや課題を扱うことから、一人称単数の人称代名詞は、回数、場面ともに、使用が非常に限定的である。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

---

<sup>13</sup> Abraham Lincoln (1809 年－1865 年)、第 16 代アメリカ合衆国大統領 (任期：1861 年 3 月 4 日－1865 年 4 月 15 日)。

観察される。

#### 4. まとめと今後の課題

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、修辞法について、分析を行った。民主主義と結束という重要課題をキーワードに、分断を結束へと導くのだという決意の姿勢、一人称と二人称の人称代名詞を複文にしたり一文中に同時に用いたりすることによって、“I”から“you”すなわち「大統領である私からあなた（方）へ」直接メッセージを届けようという姿勢が特徴的に見られることが明らかになった。

特に“I”から you”への直接的な語りかけについては、近年の大統領と比しても話し手の姿勢が表れていると考えられ、今後バイデン大統領在任中の施策や発言の中に、その姿勢がどう反映されていくのか、引き続き検討を行っていきたい。

#### 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.
- 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 2022年1月30日).
- 藤本一美 (2009) 『戦後アメリカ大統領事典』 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』 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.
- 中西のりこ・中嶋圭介 解説, コスモピア編集部 編 (2021) 『危機時のリーダーの英語』 コスモピア.
- 二階堂忠春・田中千尋 (2009) 『聞き手を熱狂させる! 戦略的会話術』 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』 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.
- 沢田 博, コスモピア編集部 編 (2021) 「この民主主義を持続可能なものに」『キーワードでアメリカと世界を読む 完全版バイデン大統領就任演説』 コスモピア.
- 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 2022 年 1 月 30 日).
- 寺澤陽美 (2019) 「大統領就任演説における人称代名詞の使用 - オバマとトランプの比較から - 」『愛知産業大学短期大学紀要』第 31 号, pp.43-59, 愛知産業大学短期大学.
- 寺澤陽美 (2021) 「人称代名詞の使用からみるバイデン大統領就任演説 - 『私からあなたへ』の直接的語りかけの手法 - 」『愛産大経営論叢』第 24 号, pp.67-76, 愛知産業大学経営研究所.
- The New York Times (2020) National Exit Polls: How Different Groups Voted.  
<https://www.nytimes.com/interactive/2020/11/03/us/elections/exit-polls-president.html> (閲覧日 2022 年 1 月 30 日).
- 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-remarks/2021/01/20/inaugural-address-by-president-joseph-r-biden-jr/>  
(閲覧日 2022 年 1 月 30 日)



# 英語抽象名詞と冠詞の共起における、定性、特定性、 総称性の関係性

西田 一弘

愛知産業大学短期大学

(2022年2月12日受理)

The Relationship of Definiteness, Specificity, and Genericity in the  
Co-occurrence of English Abstract Nouns and Articles

Kazuhiro NISHIDA

Aichi Sangyo University College

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

(Accepted on February 12, 2022)

## 要旨

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) とする上で、相互の関係性を調べ妥当だと判断した。抽象名詞が可算化されている場合でも総称性は表せるが、それは抽象名詞本来の総称性と比べて弱い総称性となる。総称性の反対は特定性ではなく、特定の名詞(句)を聞き手が認識できる場合に定性がプラスとなり (+d)、話し手が認識できる場合に特定性がプラスとなる (+s)。そこで、 $\pm d \pm s - g$  は存在し得るが、 $+d +s +g$  は存在しない。後者では、強い総称性(不可算名詞の抽象名詞)を表す場合は、特定の名詞(句)を表すことはなく  $-d -s +g$  となるはずで、弱い総称性(抽象名詞の可算化)を表す場合、定性や特定性のいずれか、あるいは両方がマイナスとならないと特定の名詞(句)を表せない。本研究ではライティング・コーパスを使用した。ライティングにおいては、話し手は聞き手をあまり意識する必要がないことが結果に影響を及ぼしている可能性が考えられる。

## 1. 冠詞の決定要因：定性と特定性

冠詞の誤用は、主に①冠詞の省略（Thomas 1989, 和泉・井佐原 2004）、②定冠詞と不定冠詞の誤用（Ionin et al. 2004）が見られる。冠詞の省略は、上級レベルの英語使用者でも犯す誤りである（Goad and White 2006）。冠詞選択のエラーに関しては、不定冠詞の位置に定冠詞を用いる多く過剰使用が報告されている（和泉・井佐原 2004, Goad and White 2006）。

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前者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、可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証が必要である。

石田（2002）は定性<sup>14</sup>から、織田（2002）は特定性<sup>15</sup>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（d）が特定性（s）より影響力が強い。Hawkins et al.（2005）は、英語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するとしている。これが日本人が冠詞の誤用を生み出す原因と考えられる。[+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かが問題となるが、英語母語話者では定性により大きな影響を受けていると考えられる。

## 2. 冠詞の決定要因：その他の意味素性

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

<sup>14</sup> 定性（definiteness）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）。

<sup>15</sup> 特定性（specificity）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）。

多くのものが考えられる（浅原 2017）。他の意味素性としては、分割性<sup>16</sup>、特別陳述知識<sup>17</sup>なども考えられるが、冠詞と名詞の共起において、名詞（句）の決定的な意味素性は定かではない。

表 1. 冠詞と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。

本研究ではこれらの意味素性の内、最も一般的である、定性、特定性の他に総

<sup>16</sup> 分割性 (partitivity) とはある決定詞句 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の分類である (Ionin, et al. 2004, 2010)。

<sup>17</sup> 特別陳述知識 (especially stated knowledge) とは話者の明示的陳述かどうかの分類である (Trenkic 2008)。

称性<sup>18</sup>を冠詞と名詞（句）の共起における重要な意味素性として、日本語を母語（L1）とする L2 英語学習者への冠詞選択に与える影響を検証する。なお、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、可算化の認識が困難である抽象名詞と冠詞の共起に絞って議論を進める。

### 3. 可算名詞と総称性

英語において最も一般的な総称文は無冠詞複数形（bare plural：以下 BP と略記）であり、他に不定単数形（indefinite singular：以下 IS と略記）と定単数形（definite singular：以下 DS と略記）の3つの形がある。用法上最も制限のないのが BP であり、IS や DS の用法は狭く限定されることが知られている。ただし、これらはすべて可算名詞に適応され、本来の不可算名詞である抽象名詞には適応されないはずであるが、可算名詞化した抽象名詞には適応されるはずである。英語における総称文において、最も適用範囲の広いのが BP であり、IS や DS では不自然な場合でも容認可能な場合があるとされる。例えば、IS 総称文は、主に固有の必然性が述べられている場合のみ総称文としての機能を果たすことが指摘されている（Lawler 1973; Greenberg 2003; Prasada 2010; Carlson 1977; Krifka et al. 1995）。

そもそも抽象名詞は無冠詞、単数形で扱われる場合は総称性を表しているはずであるが、総称文の BP、IS、DS は、可算名詞を前提としており、本来の「総称を表している不可算名詞の抽象名詞」とは別個に考えるべきである。つまり、3つの総称性の表し方：BP, DP, IS は本来、抽象名詞には存在しないはずである。しかし、実際は抽象名詞も可算名詞化する。その場合は、この総称文の BP、IS、DS は、可算化した抽象名詞にも適応されるはずである。そこで、抽象名詞の総称性は、①本来の抽象概念、②可算名詞化された特定化されない場合、の2つを考える必要がある。ただし、後者では可算化されていることから「本来の無冠詞、単数形の抽象名詞より総称性は弱い」と考えられる。

### 4. 抽象名詞の認識の段階

抽象名詞は具象名詞と異なり、認識の段階によって、意味素性：定性（d）、特定性（s）、総称性（g）は、以下のように分れると考えられる。

---

<sup>18</sup> 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）。

- ① 概念が具象名詞化されておらず、そのため特定化もされていない場合  
(-d -s +g)  
この場合は強い総称性を表している。抽象名詞の総称性として、可算名詞の総称性にはない独特のものとなる。
- ② 概念が具象名詞化されているが、特定化はされていない場合 ( $\pm d \pm s +g$ )  
この場合は弱い総称性を表している。
- ③ 概念が具象名詞化されており、特定化もされている場合 ( $\pm d \pm s -g$ )

## 5. 抽象名詞の総称性

抽象名詞における総称性とは、概念はわかるはずなので特定化がされているかどうかということになり、具象名詞化は特定化を意味し、個別化も意味している。しかし、たとえ具象名詞化されていてもはっきりと特定されていない限り依然として総称性を表していることになる。ただし、抽象名詞が可算化された場合、総称性は本来の無冠詞、単数形の抽象名詞よりは弱いということになる。つまり、抽象名詞の総称性は、抽象名詞本来の不可算名詞の強い総称性と、具象名詞化された可算名詞の弱い総称性が存在することになる。

+g: ①無冠詞、単数形で本来の抽象名詞の持つ抽象概念のままである場合。  
この場合は強い抽象性を表している。②具象名詞化はされているが特定化されていない場合。この場合は弱い総称性を表している。

-g: ①具象名詞化されており、特定化もされている場合。この場合は総称性を表していない。

なお、特定化と定性、特定性は異なる概念である。というのは、定性、特定性はそれぞれ、聞き手、話し手の名詞(句)の認識を表すもので、特定化されたもの、特定化されていないものにかかわらず、その認識を問うものだからである。

西田(2020)<sup>19</sup>において、抽象名詞の可算化に関する、定性(d)、特定性(s)、

---

<sup>19</sup> (1) 調査

1. NICER: The Nagoya Interlanguage Corpus of English Reborn 1. 1. 1. (2018-04-05)  
(杉浦他 2008) の NNS (L2 中上級者) に対して、抽象名詞の可算化に関する正用・誤用を調査する。被験者は 349 名 (JPN501~JPN849)。
2. 調査する抽象名詞の誤用(ネイティブチェックが入っているもの)は、①抽象名詞(冠詞はつかず)、②不定冠詞 a(n)+抽象名詞、③定冠詞 the+抽象名詞、④定冠詞 the+抽象名詞 s、⑤抽象名詞 s(冠詞はつかず)、の 5 パターンに関するものである。なお、冠詞と抽象名詞の間の形容詞の有無は問わない。
3. 抽象名詞の可算化に関する誤用の多かった抽象名詞を特定する。

総称性（g）の意味素性における誤用分析の結果は以下のようになっている。

表 2. 抽象名詞の正用 / 誤用（トークン）一定性、特定性、総称性一

抽象名詞	+d +s +g	+d +s -g	+d -s +g	+d -s -g	-d +s +g	-d +s -g	-d -s +g	-d -s -g	合計
activity		9/3			1/3	5/0	15/9	7/0	37/15
chance		2/5				31/10	0/1	6/0	39/16
education		149/2				30/27	155/4		334/33
effect		15/4				19/10		1/0	35/14
examination		44/19				20/5	15/1		79/25
experience		22/0		1/0		19/8	4/2	6/0	52/10
game		73/8			20/5	16/12	58/8	3/0	170/33
government		21/15				1/0	2/0	2/0	26/15
job		31/2			0/9	50/13	12/5	1/0	94/29
language		29/4			0/5	9/3	21/3	12/1	71/16
life		144/20				79/14	24/0		247/34
opportunity		6/3			0/1	12/6	1/1	7/0	26/11
problem		50/11				26/20	35/2		111/33
reason		91/18				69/17	4/0	6/0	170/35
skill		38/2			0/1	46/8	18/3	4/0	106/14
subject		13/5				4/9	25/0	7/0	49/14
system		63/21				11/9	1/0		75/30
time		95/10				98/27	81/0		274/37
way		68/5				31/16	6/0	3/0	108/21
合計	0/ 0	963/ 157	0/ 0	1/ 0	21/ 24	576/ 214	477/ 39	65/ 1	2103/ 435

## 6. 定性、特定性、総称性における使用実態の検証

### 6.1. 使用が極めて少ない 3 例とその理由

表 2 において、+d +s +g（正用：0 例、誤用 0 例）、+d -s +g（正用：0 例、誤用：0 例）、+d -s -g（正用：1 例、誤用 0 例）は正用、誤用共に使用が少ない理由を明らかにする。

#### ① +d +s +g（正用：0 例、誤用：0 例）

聞き手、話し手共に名詞（句）を特定できているもので、特定のものであり、総称性を表していることと矛盾する。よって、「弱い総称性であっても存

#### (2) 調査結果

表 2 は調査の結果、10 個以上の誤用があったもので、抽象名詞と冠詞の共起を単数形と複数形に分け、それぞれの単語についての正用と誤用をまとめたものである。誤用に関しては正用に修正されたものの数（トークン）を表示した。なお、“sport”も誤用が多かったが“sports”として使用することが圧倒的に多いので、今回の統計処理では省いた。

在しない」と考えられる。そこで実例が存在しないと考えられる。これは4章の②の仮定が排除される結果となる。

② +d -s +g (正用:0例、誤用:0例)

弱い総称性を表す上で、話し手が名詞(句)を特定できないことは、英作文が話し手中心に進む上で、使用例が極めて少ないことを考えると合理的である。定性と特定性が入れ替わった場合(-d +s +g)、正用:21例、誤用:24例

と少ないながら使用例が存在することはこれを裏付ける結果である。

③ +d -s -g (正用:1例、誤用:0例)

1341: \*JPN555: And if you are a 70 years old, you teach many younger people your experience.

総称ではなく特定のものであり、聞き手が名詞(句)を特定できても話し手が特定できないことはあり得る。ただし、定性と特定性が入れ替わった場合(-d +s -g)、正用:576例、誤用:214例と比べて使用例が極めて少ないのは、今回の実験はライティング・コーパスのNICER: The Nagoya Interlanguage Corpus of English Reborn 1. 1. 1. (2018-04-05) (杉浦他2008)を使用しており、英作文では話し手中心に話が進められているからだと考えられる。

②と③に共通するものは、話し手が認識していない名詞(句)を聞き手が認識している場合であり、英作文では話し手が知らないことについて、話し手が話を展開することは考えにくいので、使用例が少ないと考えられる。

## 6.2. 誤用が少ない1例とその理由

表2において、-d -s -g (正用:65例、誤用:1例)は誤用例に比べて正用例が多い理由を明らかにする。

7008: \*JPN811: Human need some exercise, and we have to do some activity.

この場合は、話し手も聞き手も名詞(句)を特定できないまれな例であり、使用例が少なくなり、さらに、ライティングでは話し手のことを述べるために、可算、不可算の誤用も少なくなると考えられる。

## 6.3. 使用が多い3例とその理由

表2において、使用例(正用例と誤用例)が多いのは、+d +s -g (正用:

例、誤用：155例）、 $-d + s -g$ （正用：576例、誤用：214例）、 $-d -s +g$ （正用：477例、誤用：39例）であり、 $+d + s -g$ 、 $-d + s -g$ は共に特定のものであり、話し手が名詞（句）を認識できているものであるため、使用が多いと思われる。 $-d -s +g$ は強い総称性を表す本来の抽象名詞の使用方法であり、当然特定のものではなく、誤用も少なく、使用も比較的容易であると考えられる。

## 7. 結論（定性、特定性、総称性の関係性）

冠詞と名詞の共起において、名詞の意味素性を定性、特定性で決定することが一般的ではあるが、それに新たな意味素性である総称性を加えたところ、以下の内容が明らかになった。

- ① 総称性がマイナスの場合（正用：1604例、誤用：370例）、即ち特定の名詞（句）への言及であり、使用例が非常に多いが、総称性がプラスの場合（正用：498例、誤用：63例）、即ち特定の名詞（句）への言及がない場合も使用例が多い。

これは総称性を名詞（句）の意味素性として採用することの正しさの根拠となるものである。

- ② 定性がマイナスの場合（正用：1139例、誤用：278例）が、定性がプラスの場合（正用：963例、誤用：155例）より、若干使用例が多い。

今回の実験はライティング・コーパスを使用していることが、今回の結果に影響を与えている可能性がある。というのはライティングにおいては、定性（d）を考慮する必要があまりないからである。ライティングであれ、スピーキングであれ、話し手が英文を作成することは同じであるが、聞き手の反応をあまり考慮する必要がないライティングではスピーキングに比べ、定性がプラス（+d）となることが減少することが考えられる。

- ③ 特定性がプラスの場合（正用：1559例、誤用：393例）が、特定性がマイナスの場合（正用：543例、誤用：40例）より使用例が多い。

今回の実験はライティング・コーパスを使用していることが、今回の結果に影響を与えている可能性がある。というのはライティングにおいては、特定性（s）を過剰に意識している可能性が高い。ライティングであれ、スピーキングであれ、話し手が英文を作成することは同じであるが、聞き手の反応をあまり考慮する必要がなく、話し手を中心に英文が作成されるライティングではスピーキングに比べ、特定性がプラス（+s）となることが増加することが考えら

れる。

## 8. 今後の課題

本研究で抽象名詞と冠詞の共起を検討する上で、名詞（句）の定性、特定性、総称性の関係性と、新たな意味素性として総称性を採用することの妥当性を検証してきたが、抽象名詞の可算化（正用と誤用）に関する今回の結果は、ライティング・コーパスを利用したものである。英文を作成することはライティングでもスピーキングでも同じであるが、聞き手を多く意識するスピーキングでは、その結果が幾分異なることが予想される。今後、スピーキング・コーパスを使用した同様の実験を行い、その結果を検証したい。

## 参考文献

- 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
- Carlson, G. N. (1977). Reference to Kinds in English, University of Massachusetts at Amherst Ph. D. dissertation. Also published 1980, Garland, New York.
- Chafe, W. L. (1976). Givenness, contrastiveness, definiteness, subjects, topics, and point of view. in Li. C. N. (ed.). Topic and Subject. Academic Press.
- Goad, Heather and Lydia White. (2006). "Prosodic transfer: L1 effects on the production of L2 determiners." Proceedings of the 30th Annual Boston University Conference on Language and Development, 213-224.
- Greenberg, Y. (2003). Manifestations of Genericity, Routledge, New York.
- 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
- 和泉絵美・井佐原均 (2004) 「日本人英語学習者の英語冠詞省略傾向の分析」『日本人 1200 人の英語スピーキングコーパス』 131-139, アルク, 東京
- 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
- Krifka, M., F. J. Pelletier, G. N. Carlson, A. ter Meulen, G. Link, and G. Chierchia. (1995). "Genericity: and Introduction," in G. N. Carlson and F. J. Pelletier. (eds.) (1995), 1-124.
- Lawler, J. (1973). Studies in English Generics, University of Michigan Papers in Linguistics 1. 1, University of Michigan Press, Ann Arbor.
- 西田一弘 (2020) 「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・語用分析」『地域活性化研究第 19 号』 岡崎大学懇話会
- 織田稔 (2002) 『英語冠詞の世界』 p. 6 研究社
- Prasada, S. (2010). "Conceptual Representation and Some Forms of Genericity," F. J. Pelletier (ed.) Kinds, Things, and Stuff, 36-59. Oxford University Press, Oxford.
- 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.
- 杉浦正利、阪上辰也、成田真澄 (2008) 「学習者コーパス『NICE』の構築」杉浦正利 (代表研究者) 「英語学習者のコロケーション知識に関する基礎的研究」(平成 17-19 年度 科学研究費補助金基盤研究(B) 研究成果報告書: 課題番号 17320084) , pp. 1-14.
- Thomas, Margaret. (1989). "The acquisition of English articles by first- and second-language learners." Applied Linguistics. 10, 335-355.
- Trenkic, D. (2008) . The representation of English articles in second Language grammars: Determiners or adjectives? Bilingualism: Language and Cognition, 11, 1-18.





## 外国語教室における ICT 活用

松野 澄江

高野 盛光

愛知産業大学短期大学

### Practical Use of ICT in Foreign Language Classrooms

Sumie Matsimo

Morimitsu Takano

Aichi Sangyo University College

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

#### 要旨

本稿は 2 部構成となっている。第 1 部は、外国語教室における ICT 活用の実態を探るべく全国語学教育学会(Japan Association for language teaching / JALT)の年次大会においてどのような ICT 関係の実践報告、研究発表、講演がなされているのかを調査した結果を報告する。この学会は言語教育関係者が交流、共有、協働するため機会を提供するための学会であり、日本のみならず海外からの発表者や参加者も多い。また、研究対象は児童から大人まで多岐にわたる。第 2 部は、ICT を活用した授業について令和 3 年度に教育実習をおこなった学生からの声を元に、同年度内に短期大学でおこなった教育実践からの示唆を考えてみることにする。

#### キーワード

ICT、外国語教室、調査報告、総合的な学習の時間

#### はじめに

ICT(Information Communication Technology)とは情報通信技術のことであり、現在教育現場では ICT を活用することが奨励されている。事実、小学校、

中学校、高等学校の新学習指導要領(20209)にも ICT の使用について、次のように記載されている。

児童が身に付けるべき資質・能力や生徒の実態、教材の内容などに応じて、視聴覚教材やコンピュータ、情報通信ネットワーク、教育機器などを有効活用し、児童の興味・関心をより高め、指導の効率化や言語活動の更なる充実を計るようにすること。(小学校学習指導要領、第2章各教科、第10節外国語、第2各言語の目標及び内容等、3 指導計画の作成と内容の取扱い(2)オ)

生徒が身に付けるべき資質・能力や生徒の実態、教材の内容などに応じて、視聴覚教材やコンピュータ、情報通信ネットワーク、教育機器などを有効活用し、生徒の興味・関心をより高め、指導の効率化や言語活動の更なる充実を計るようにすること。(中学校学習指導要領、第2章各教科、第9節外国語、第2各言語の目標及び内容等、3 指導計画の作成と内容の取扱い(2)キ)

生徒が身に付けるべき資質・能力や生徒の実態、教材の内容などに応じて、視聴覚教材やコンピュータ、情報通信ネットワーク、教育機器などを有効活用し、生徒の興味・関心をより高めるとともに、英語による情報の発信になれさせるために、キーボードを使って英文を入力するなどの活動を効果的に取り入れることにより、指導の効率化や言語活動の更なる充実を図るようにすること。(高等学校学習指導要領、第2章 各学科に共通する各教科、第8節外国語、第3款 英語に関する各科目にわたる指導計画の作成と内容の取扱い 2(8))

上記の指導要領からも分かるように、小中高において現在 ICT 活用が必要不可欠になってきている。また、2020 年からコロナが流行し始め、小中高だけでなく、大学においてもオンライン授業は急務となり、ICT を活用する必要性が高まっている。

## 第1部 外国語教室におけるICT活用の実態

全国語学教育学会(Japan Association for language teaching / JALT)の年次大会においてどのようなICT関係の実践報告、研究発表、講演がなされているのかを調査することとする。この学会は語学教育向上を目的とした学会で4000名以上の会員からなる非営利団体である。日本では語学教育関係においてもっとも大きな学会と言っても過言ではないであろう。

### 調査方法

全国語学教育学会の年次大会がコロナの影響を受けて2021年11月12日から11月25日までオンラインにて開催された。今回のテーマは“Reflections and new perspectives”つまり、「反省と新しい見通し」であり、発表数は全部で512件であった。コロナ禍ということもあり、授業でICTを利用したことが明確な発表がそのうち138件(27%)あった。すべての発表を聴講するのは無論不可能であるため、今回は大会のハンドブックに記載のそれぞれの発表内容をもとに、どのようなICTが現在使われているについて集計した。ハンドブックのそれぞれの発表内容は100単語程度の短いものであったため、ハンドブックの内容からICTの使用が明らかでない場合はカウントしていない。本稿では、あくまでも授業においてICTを使用した場合のみをカウントし、研究内容を統計処理した場合の統計ソフト使用はICT活用にはカウントしていない。

またカテゴリーごとに分類することにしたが、このカテゴリーは語学教育でよく使われるICTとして、藤本(2019)が「プレゼンテーション資料」、「動画」、「オンラインドリルやテスト」、「SNS」、「Googleのクラウド共有システム」、「Web会議システム」、「LMS(Learning Management System)」、「ポータルサイト」、「学習支援サイト」、「QRコード」を挙げている(p.37)ことから、これらのカテゴリーに基づき分類した。ただ、「QRコード」に関する発表は今回はなかったため、カテゴリーの中に含んでいない。また、online、remote、technologyなどICTを利用したことが明かではあるが、どのICTを利用したのかが不明のものはすべてまとめて「その他」として分類した。

### 結果および考察

表1が結果である。1列目にICTの種類とその合計、2列目にそのICTを使用する方法、3列目にその方法が使われた発表回数、4列目にその発表のさら

なる詳細について記載している。方法については、その ICT が使われたソフト、サイト、アプリ等が明記されていれば、その名前を、されていない場合は語学教育のどの分野であるかを記載した。また、大会のハンドブックに明記されていない箇所は空欄とし、詳細が分からない発表については、詳細欄に詳細を記入していない。表は ICT 使用の多い順に配列した。

表 1: JALT での ICT 関連の発表

ICT の種類 (合計)	方法	回数	詳細
Web 会議システム (33)	ZOOM	13	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ e-written feedback</li> <li>・ 双方型授業</li> <li>・ Emergency Remote learning</li> <li>・ アンケート</li> <li>・ Zoom 中のターンテーキング、会話のスタイルなど。</li> <li>・ 生徒のアティチュード調査</li> <li>・ オンデマンドと ZOOM を使った日本人の心理など</li> </ul>
	Microsoft Teams	7	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 双方型授業</li> <li>・ オンライン討論と発表</li> <li>・ テキスト Discover Conversation と Teams を使った会話スキルの向上など</li> </ul>
	異文化交流	13	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ Collaborative online international learning (COIL)</li> <li>・ intercultural virtual exchange</li> <li>・ オンラインによる留学プロ</li> </ul>

	テレタンDEM		<p>グラム</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 異文化交流（日本とアメリカ）</li> <li>・ オンラインによる国際交流プログラム</li> <li>・ 日本とオーストラリアのオンライン言語交流（テレタンDEM）</li> <li>・ 日本とアメリカのテレタンDEM</li> <li>・ Collaborative online international learning（日本とアメリカ異文化交流）</li> <li>・ 異文化交流（5週間の東南アジアとの交流など）</li> <li>・ 異文化交流</li> <li>・ Virtual exchange（異文化交流）</li> <li>・ オンラインのスタディツアープログラム（日本とベトナムのオーストラリア大学）</li> <li>・ 国際オンラインコミュニケーション</li> </ul>
学習支援サイト (17)	Dubbing Audio	1	自分の声をタビングするソフト
	P-CHAT	1	会話において、自動のフィードバックを与える
	Obsidian	1	リスニング、ノートテータキングアプリ
	EnglishCenttral	3	動画学習
	iKnow	1	ボキャブラリー・英会話

	Duolingo	1	Mobile-language application
	PronouncePro	1	発音
	podcast	1	English communication
	Flipgrid	3	発表・スピーチ 課題
	English Bento	2	スピーキングとリスニング訓練アプリ
	Atama-ii Books	1	デジタル本
	オンラインのメーカースペースツール	1	メーカースペース教室
ポータルサイトプラットフォーム (11)	Professional Learning network	1	教員の専門的能力開発
	Brainpop p.85	1	オンラインプラットフォーム
	仮想レッスンプラットフォーム 仮想現実 (VR) 拡張現実 (AR)	5	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 会話</li> <li>・ Mozilla Hubs, Virbela Open Campus, Frame VR, Spatial, Engage</li> <li>・ 自発的にコミュニケーションをしようとする意思</li> <li>・ 仮想リスニング など</li> </ul>
	Alma Publishing	1	出版社作成のプラットフォーム
	The new interactions series (online)	1	出版社作成のプラットフォーム
	ケンブリッジオンラインラーニングプラットフォーム	2	出版社作成のプラットフォーム

	オーム		
動画 (8)	オンデマンド教材	2	オンデマンド教材の作り方
	Youtube	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 教育経験のない ALTs を Youtube で訓練</li> <li>・ 反転授業</li> </ul>
	TED Talk	1	リスニング
	ABC World News tonight	1	リスニング
	World News	1	誤ったニュースや偏見を探す活動
	Video screen capture feedback (VSC)	1	VSC 使用に対する学生たちの意見
Google のクラウド共有システム (4)	Google Classroom	2	
	Google Meet	1	
	Google Workspace for Education	1	
LMS(4)	ムードル	4	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ クイズ作成 (文法)</li> <li>・ 学生からのフィードバックなど</li> </ul>
SNS(3)	ライン	1	メッセージ交換
	フェイスブック	1	
	Web 2.0 tools の中の SNS	1	タスク基盤の教授法
オンラインドリルやテスト(2)	オンライン Quizlet cards and gamification	1	英単語
	Quizizz	1	
プレゼンテーション	キーノート・パ	1	スライドのデザイン

ヨ ン資料(1)	ワーポイント		
その他の ICT (56)	学生のオンライン授業に対する態度・評価,アンケート	11	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ デジタルツールの使用に関するアンケート</li> <li>・ オンラインにおける授業参加</li> <li>・ オンラインクラスに対する学生の評価</li> <li>・ ポジティブな感情 p.73</li> <li>・ オンラインクラスの利点と弱点</li> <li>・ オンラインクラスのやる気喪失など</li> </ul>
	ライティング	10	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ アカデミックライティングをオンラインで教える</li> <li>・ Virtual community of practice (writing tutorials)</li> <li>・ 翻訳アプリの使用</li> <li>・ タイプと手書き、量が変わる</li> <li>・ 毎日の e メール雑誌</li> <li>・ 自動グラマーチェッカーの使用</li> <li>・ スマートテンプレートテクノロジー</li> <li>・ コーパスの使用</li> <li>・ 毎週のジャーナルの宿題 (inter-classroom e-publication)</li> <li>など</li> </ul>

	スピーチ・コミュニケーション	9	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ computerized speech recognition and speech synthesis</li> <li>・ spaced-learning activities</li> <li>・ video-recorded classroom interactions</li> <li>・ visual storytelling(短い映画の作成)</li> <li>・ 映画作成プロジェクト</li> <li>・ text-based computer mediated communication (CMC)</li> <li>・ オンライン 実践共同体 (an online community of practice)</li> <li>・ オンライン討論会</li> <li>・ 画像とビデオによるスピーキングテストとオンライン評価</li> </ul>
	リーディング	8	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ オンライン絵本（音読）</li> <li>・ オンラインによるリーディング能力テストの作成</li> <li>・ オンライン多読</li> <li>・ オンライン図書館（多読）</li> <li>・ cloud-based feedback&amp; Newspaper Readers Theatre(LNRT)</li> <li>・ STEAM プロジェクト（リーディング）</li> <li>・ オーディオがアシストするリーディングプログラム</li> <li>・ 携帯アプリを使った単語力</li> </ul>

			とやる気の向上
	Teacher development	4	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ コロナがどのように専門的能力の開発機会を与えてくれたか。</li> <li>・ オンライン教授でのタイムリーなスタッフの必要性</li> <li>・ オンラインティーチングについての FGDs/wellbeing</li> <li>・ 教育テクノロジー使用のコース</li> </ul>
	リスニング	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 高品質のリスニング教材の作成</li> <li>・ PC ソフトを使用</li> </ul>
	相互評価	2	オンラインでの相互評価
	ゲーム	1	オンラインゲームとツール
		1	デジタルゲームプロジェクト、小学生・ゲームをデザインする
	その他	8	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ オンラインでのカンニング</li> <li>・ 自学自習 (self-access learning) (autonomy-based educational technology) × 2</li> <li>・ オンラインでユーモアをどのように入れるか</li> <li>・ オンラインスマイル</li> <li>・ オンラインで得た技術を対面でどのように使うか</li> <li>・ GIGA スクールプログラムがどれだけ進んでいるのか調査</li> <li>・ the synchronous online</li> </ul>

			<p>flipped learning approach (SOFLA)p..86</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ オンライン言語習得ストラテジーデータベース、自主的学習支援</li> </ul>
--	--	--	---

ここでは特に数の多かった授業内での ICT 活用について述べることにする。

### (1) Web 会議システム

Web 会議システムに関する発表は 33 件あった。中でも Web 会議システムを使用した異文化交流に関する研究発表が 11 件あり、その中の 2 件の発表は Teletandem (テレタンデム) との記載がある。テレタンデムとは遠隔のタンデム学習のことであり、タンデム学習とはもともとは e-mail 交換で実践されており、母語の異なる 2 人がペアになり、互いの言語や文化を学びあう学習形態のことである。タンデム学習成功のためには「学習者オートノミー(learner autonomy)」が必要である。つまり学習者達自身がお互いにサポートし合い、自分達の学習について監視し、学習内容を自分たちで評価する必要がある (Little & Brammerts, 1996)。

このタンデム学習がさらに進んで、テレタンデム、つまり、Web 会議システムを使い、リアルタイムで対話をする形式に代わってきている。また、テレタンデムは e タンデムとも呼ばれる。例えば、この学会での 2 つの実践報告は日本人とアメリカ人のオンラインによるタンデム学習 (Yamamoto, 2021) と日本人とオーストラリア人によるタンデム学習 (Thornton & Durbidge, 2021) であった。また、テレタンデムとの記載はないものの、Web 会議システムを利用した異文化交流に関する発表は上記 2 件以外に 9 件あった。以前は交流といえば短期留学や対面による交流が主流であったように思われるが、コロナ禍になり、web 会議システムを多くの学校が導入したことから、この web 会議システムを利用した海外の学生との異文化交流に関する発表が多かったと推測する。

異文化交流以外にも Web 会議システムに関する発表は多くあった。特に ZOOM を利用した発表が多く、つぎに Microsoft Teams であった。これら 2 つが言語教育においては特に利用されている印象を受けた。

### (2) 学習支援サイト

学習支援サイトについての発表は 18 件あった。その中でも、EnglishCentral (<https://ja.englishcentral.com/about-us>) に関しての発表が 3 件あったが、EnglishCentral は無料動画配信サイトであり、レベルに応じた動画を選び視聴することができる。また、動画のセリフをリスニングで埋めることにより単語の学習をしたり、セリフを音読した後すぐにネイティブの発音や流暢さと比較ができたりする。また有料ではあるが、マンツーマンレッスンを受けることもできる。日常的なものから、旅行、アカデミック、キッズ、文法など、様々なジャンルを自分の興味にあわせて選ぶことができる。Abram (2021) は English Central と有料学習支援サイトの iKnow ([https://iknow.jp/!](https://iknow.jp/)) の英単語習得ソフトを比較し、大学生がどちらのソフトの方が長く時間を費やし、モチベーションが上がるかを調査した。結果としては、iKnowの方がより簡単で、長く時間をかけることが判明したが、Abram は大学においてこれらの言語学習ソフトを使用することを推奨している。

無料学習支援サイト Flipgrid(<https://info.flipgrid.com/>)については 3 件の発表があった。このサイトは、まず教員がトピックを設定し、それに対する返信動画を学生が撮影し投稿する。その後、その学生の返信動画に対し教員や他の学生がコメント動画を撮影して投稿するというものである。日本ではまだそれほど浸透はしていないが、アメリカを中心に多くの国で活用されている。Bailey (2021) は、成績をつけるスピーキング活動として Flipgrid を取り入れている。Hudson(2021)は、Flipgrid の利用がオーラルプレゼンテーションの長さを増やすかを調査している。Ota (2021) は Flipgrid と Google meet でどちらの方を学生が好むかを調査し、リアルタイムの Google meet のほうを学生は好むことが判明している。また、この学会以外でも、田原(2019)は、この Flipgrid を毎回課題の朗読動画を提出させることに使用していた。

2 件の発表があった English Bento (<https://www.englishbento.com/>) も無料の学習支援サイトである、自分の声を録音し、モデルと比較ができたりもするサイトであり、流ちょうに話す練習、リスニング問題、文法問題、単語問題などがある。教師側から宿題や授業内のタスクを設定することが可能である。Cvitkovic (2021) は English Bento が宿題を与え、学生の学習の推移、テストの点数、タスクにかかった時間を調べるのに適していることを発表で述べている。

### (3) ポータルサイト・プラットフォーム

ポータルサイトやプラットフォームに関する発表は11件あったが、中でもバーチャルリアリティ(VR)プラットフォームが5件あった。VRとは、「仮想現実」と訳される技術で、簡(2020)は以下のように定義づけている。

水中メガネ状のVRゴーグルを用いて、アプリや動画などの人工環境を現実的に認知させるもので、ゲームなどを開発するのと同じように、3D描写やサウンド再生などの要素を実現するプログラミング言語を使用することが必要である。2016年にVRゴーグルのHTC Vive1)、Oculus Rift2)、Play Station VR3)が発売されたことにより、ユーザーは、体験型ゲームを実験に近い状態で存分に楽しめたり、映画をより臨場感を持って見たりすることができるようになった(pp.25-26)。

このVR技術を語学教育へ導入するという試みが近年なされており、そのため、この学会においても5件の発表があったと推測する。

Davila (2021)はヘッドセットを用いたVRにより言語の使用を促進し、学習者の自信をつけることにつながるとした。Nelson (2021)はVRを取り入れることにより、自発的にコミュニケーションをしようとする意思につながっていると結論づけている。Noxon & Noxon (2021)は拡張現実や仮想現実、3Dを使用することで英語学習を高めることにつながるとしている。Taker (2021)はVRをWeb会議システムに取り入れオンライン授業を行うことが語学教育の質を高めるとしている。Alizadeh (2021)は、協働学習支援用としてMozilla Hubs, Virbela Open campus, Frame VR, Sparial, そしてEngageのVRアプリを紹介している。また、この学会ではないが、冬野 & 山下(2020)はパブリックスピーキングにバーチャルリアリティを取り入れることにより、仮想空間に仮想オーディエンスを配置してスピーチや対話を練習するシステムの開発に取り組んでいる。

#### (4) その他

その他の中で特に多かった実践報告は学生のオンライン授業に対する態度・評価に関するアンケート結果であった。このアンケートについては、ZOOMの利用にも何件か見受けられた。オンライン授業がまだ始まって間もないこともあり、教員たちがオンライン授業に対する学生達の心理や満足度などを調査したのだと推測する。

## まとめ

2021年のJALT学会内容を眺めるだけでもどのようなICTが現在流行しているのかを理解することができた。コロナ禍だということもあり、どの学校においてもWeb会議システムの利用が多いのであろう、それに関する実践報告が一番多かった。次に、様々な学習支援サイトに関する実践報告がなされていたが、中でもEnglishCentral, Fridgrid, EnglishBentoはそれぞれ数件の発表があった。どのサイトも無料での利用が可能のため、授業で活用しやすいのであろうと推測する。また、バーチャルリアリティを取り入れた授業に関する発表が5件あったことからこのテクノロジーは新しく授業の中に導入されつつあると感じた。

今後も様々なICTが、ますます授業で活用されることになるであろう。常に最新のICTについての情報を得、小学、中学、高校、大学の授業においてICTを活用していく必要がある。

(松野澄江)

## 第2部 総合的な学習の時間への示唆

### 遠隔授業時の配慮

コロナ禍の影響を受けたのは大学・短大だけではなく、高等学校までの諸学校も同様であった。むしろ家庭への影響という点からみれば大学・短大以上に大きな影響があったと言える。中学生、高校生になっていけばまだしも小学生、特に低学年の児童が遠隔授業を受ける場合、家庭で大人の支援を何らかの形で受ける必要があることは想像に難くない。共働き世帯が増えている現在、児童生徒が自宅で遠隔授業を受ける際の支援は1つの課題と言える。また別の問題として自宅学習の課題を親が確認することの限界、難しさも学生からは聞くことができた。また遠隔授業をおこなう際、教室での授業と異なって自室（自宅）で受けることにともないプライバシーの問題にも配慮する必要があるが生じる。在宅勤務をめぐってハラスメント問題にまでなったことと同様、遠隔教育においてもプライバシーへの配慮をおこたえることは許されない<sup>20</sup>。児童生徒が自宅においてZoom等を利用して遠隔授業を自宅で受ける場合にも同様の配慮が必要である。

### ICTを活用した取り組み

ICTを活用した授業について令和3年度に教育実習をおこなった学生からの声を元に、同年度内に短期大学でおこなった教育実践からの示唆を考えてみたい。

一つ目は大型教材提示機の必要性である。

短期大学においても中学校においてもICTを授業に導入した場合、最終的には何らかの出力装置から情報を出力することになる。その代表的なものはプロジェクタや（大型）モニタである。教師用デジタル教科書の現場への導入が進んでおり、研究授業でもデジタル教科書を用いた授業が年々増えてきている。

英語の授業における単語学習ではフラッシュカードを用いた指導がおこなわれることがある。従来はフラッシュカードを実習生が手作りして授業に臨んでいたが、デジタル教科書の機能を活用すればフラッシュカードと同様の指導が可能となる。また、パワーポイントを用いたフラッシュカードもWeb上では数多く公開されており、それらを著作権に気を付けながら利用することも考えら

---

<sup>20</sup> 筆者（高野）が遠隔授業をおこなった際には、異性の学生ばかりであったので、カメラは基本的に切っておいてよいと初めに伝えてから授業をおこなっていた。

れる。

学生たちのフラッシュカードの扱いを見ていると、中にはカードを裏返したり後ろへ送ったりすることに手間取っていることがある。デジタル教科書を利用することでそうした不得手なことから解放される。また、デジタル教科書では表示時間を変えることができるので、生徒の実態に合わせて切り替え速度を早くする、あるいは、遅くするが容易にできることもデジタル教科書ならではといえるだろう。

教育実習で ICT 機器を活用した教育実践を見たかぎりでは教室の大きさに対して画面サイズは決して十分とはいえない。モニタについてはまだしもプロジェクタに関してはスクリーンないしは黒板に投影する方式であるために、教室後方からの視認性はそのサイズからも決して良好とはいえず改善の余地がある。特にプロジェクタで黒板に投影する場合にはスクリーンに投影するよりも画面サイズが小さくなり、また、黒板の濃い色のせいですらに視認性が落ちる。黒板ではなくスクリーン等への投影あるいは画面サイズが大きい大型提示装置（プロジェクタ、デジタルテレビ、電子黒板）への出力が望ましい。

一方で大型提示装置整備率については図 1 の状況にある。

#### ④普通教室の大型提示装置整備率

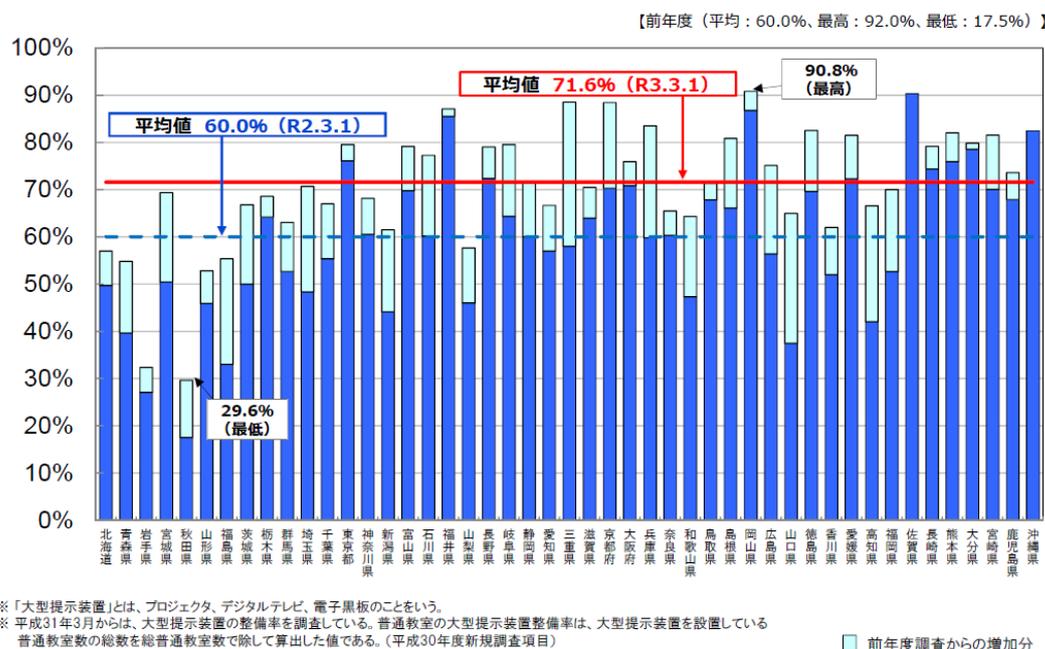


図 1 普通教室の大型提示装置整備率

（出典：文部科学省(2021)「令和 2 年度学校における教育の情報化の実態等に関する

る調査結果(概要)【確定値】))

2020(令和2)年度から改善されたとはいえ、全国平均で全普通教室の71.6%にと留まっており、文部科学省をはじめとする教育行政サイドがICTを活用した授業を本当に推進するつもりであればより一層充実した教育予算を割り当てることは最低条件である。

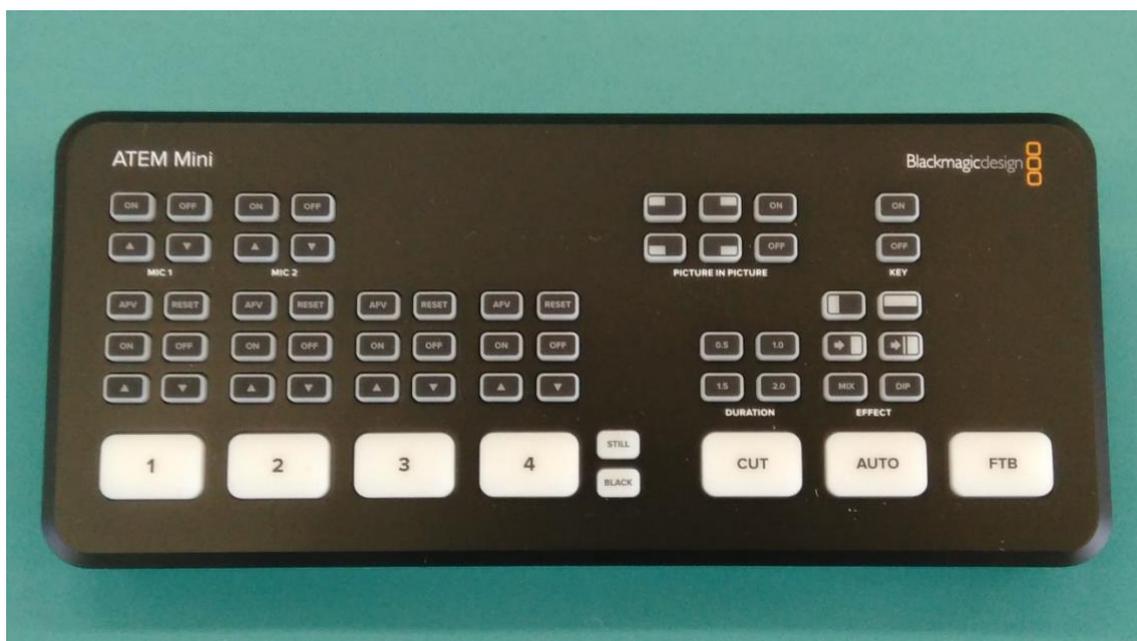


図2 スイッチャー

ICTを活用した授業を展開する上で整備されていると思われる機材の1つにスイッチャーがある。1つあれば複数の入力装置からの情報をボタン一つで切り替えて出力することが可能となる。図2のスイッチャーの場合、最大4台までの入力装置を接続して利用することができる。DVDプレイヤー等の再生機器が複数必要にはなるが、複数のDVDを授業で利用する場合にはスイッチャーが1つあればディスクの入れ替え等の手間が省けたり、また、OHC(オーバーヘッドカメラ)を接続しておいてそちらからの出力にボタン一つで切り替えたりすることで授業を円滑に進めることができる。さらにビデオ配信を想定したスイッチャーの場合には遠隔授業配信に活用することもできる。図2のスイッチャーはビデオ配信機能を有したものの1つである。

## プライバシーへの配慮と情報モラル

本章の冒頭でプライバシーの問題を取り上げたが、別の側面からこの問題を考えてみたい。筆者（高野）が車である小学校の近くを通りかかったとき、校門のところに小学生の集団がいた。児童の前を通過したとき数名の子どもがわたしの車の方にタブレットを向けてきた。子どもたちに確認したわけではないので確かなことは言えないが、もしタブレットのカメラ機能を用いてナンバープレートや運転席にいた私が特定できるような写真を撮っていたとしたら、これはよい行動とはいえないであろう。少なくともその時のわたしとしては気分は良くなかった。児童たちから離れたところに引率の先生と思しき人物がいてその前を通過したのであるが、その際に会釈等がなかったことももやもやした感じがしばらくの間拭えなかった一因となった。

小学校の社会科の教科書では地元の施設等を訪問して、そこで働いている人にインタビューをする取り組みが取り上げられている。そこでは事前にアポイントを取ることをはじめとした相手に対する配慮についても記述されている。また文部科学省(2019b)においても、

情報活用能力とは、世の中の様々な事象を情報とその結び付きとして捉えて把握し、情報及び情報技術を適切かつ効果的に活用して、問題を発見・解決したり自分の考えを形成したりしていくために必要な資質・能力のことである。これらの能力は、総合的な学習の時間において探究的な学習を進める上で大変重要なものであると同時に、全ての教科等の学習の基盤となるものである。第1章総則の第2の2の(1)においても、「学習の基盤となる資質・能力」として、「言語能力、情報活用能力（情報モラルを含む。）、問題発見・解決能力等」を挙げている(文部科学省 2019:41、太字は原文のまま)。

学校によっては、コンピュータ室が日常的に利活用できない状況もあるが、生徒が適切に利用できるよう指導した上で、コンピュータ室を昼休みや放課後等も開放し、生徒が積極的に利用できるようにしておきたい。

なお、情報環境の整備については、「生徒を守る」という視点も重要である。様々な情報に接し、自らも生み出し、共有していくことが求められる社会の中で、安心・安全に情報の利活用を行うことができる情報セキュリティの確立や、情報モラルを含めた情報活用能力を身に付けていくことが必要である(文部科学省 2019:139)。

と情報モラルについて言及されている。

後者においては、学校教育において「生徒を守る」ことの重要性について述べられている。一人の人間として（基本的）人権が保障されることは当然のことであり、この箇所ではまずそのことを踏まえたものと考えられる。加えて今日の学校現場にはさまざまな課題を抱えた生徒も存在している。一例として家庭でDV被害に遭った生徒が保護されている場合がある。この場合、当該生徒が現在通っている学校が特定されないように細心の注意を払うことは当然のことと言える。学校のサイト等で生徒たちの活動を公開するときに当該生徒が画像に映っていないか等を事前にチェックすることはどれだけ注意を払っても払い過ぎということはない。

一方で他者に対する注意を払うことも同様に重要であることは言うまでもないであろう。その点から考えると子どもたちが学校外の情報を処理する活動に取り組む場合には、教員は事前に子どもたちに他人のプライバシーを守ることの重要性を認識させるだけでなく、実際の活動においても不注意からプライバシー侵害にならないように細心の注意を払う必要がある。

(高野盛光)

## 参考文献

- Abram, L. (2021). Comparing vocabulary-learning software: Motivation and time-on-task. JALT 2021 Reflections and New Perspective Conference Handbooks, 82.
- Alizadeh, M. (2021). VR Apps for collaborative language learning: A comparison and contrast. JALT 2021 Reflections and New Perspective Conference Handbooks, 88.
- Bailey, R. (2021). Brining out student creativity through speaking activities with Flipgrid. JALT 2021 Reflections and New Perspective Conference Handbooks, 24
- Cvitkovic, R. (2021). English bento: Training speaking and vocab with microlearning and feedback. JALT 2021 Reflections and New Perspective Conference Handbooks, 41.

- Davila, S. (2021). Immersive virtual reality for all: Getting started step-by-step, JALT 2021 Reflections and New Perspective Conference Handbooks, 28.
- Hudson, M. (2021). Does Flipgrid homework increase length of oral responses? JALT 2021 Reflections and New Perspective Conference Handbooks, 48.
- JALT 2021 Reflections and New Perspective Conference Handbooks. Tokyo: The Japan Association for Language Teaching, 1-100.
- Little, D., & Helmut, B. (1996). A guide to language learning in Tandem via the internet. CLCS occasional paper, 46.
- Nelson, K. (2021). An analysis of willingness to communicate using virtual reality-based activities. JALT 2021 Reflections and New Perspective Conference Handbooks, 96.
- Noxon, E., & Noxon, C. AR, VR, and other 3D applications for CLIL student research and learning. JALT 2021 Reflections and New Perspective Conference Handbooks, 48.
- Ota, S. (2021). Students' reaction to a choice between Flipgrid and Google Meet. JALT 2021 Reflections and New Perspective Conference Handbooks, 100.
- Tacker, J. (2021). Enhancing online language education through virtual reality. JALT 2021 Reflections and New Perspective Conference Handbooks, 87.
- Thornton, K., & Durbidge, L. (2021). Investigating the impact of a teletandem online language exchange. JALT 2021 Reflections and New Perspective Conference Handbooks, 74.
- Yamamoto, K. (2021) A qualitative investigation of Japanese learners' experience in teletandem. JALT 2021 Reflections and New Perspective Conference Handbooks, 83.
- 田原憲和(2019). LMS やデジタルデバイスを用いたドイツ語再履修クラスでの取り組み日本デジタル教科書学会 発表予稿集, 8, 28-29.
- 藤本かおる(2019). 教室への ICT 活用入門、 東京：図書刊行会
- 冬野美晴 & 山下智子(2020) 360 度没入体感型バーチャルリアリティ技術を用いた英語婦ブリックスピーキング練習用システム開発、LET kyushu-

Okinawa Bulletin, 20, 11-15 DOI:

[https://doi.org/10.24716/letko.20.0\\_11](https://doi.org/10.24716/letko.20.0_11)

簡 珮鈴 (2020) 日本語教育への VR(Virtual Reality)導入についてのー提案 e

ラーニング教育研究, 14, 24-33

文部科学省 (2019a) 小学校学習指導要領 (平成 29 年告示)

文部科学省(2019b) 中学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説 総合的な学習  
の時間編、 京都：東山書房

文部科学省(2019c) 中学校学習指導要領 (平成 29 年告示)

文部科学省(2020) 高等学校学習指導要領 (平成 30 年告示)

文部科学省(2021) 令和 2 年度学校における教育の情報化の実態等に関する調  
査結果(概要)【確定値】([https://www.mext.go.jp/content/20211122-  
mxt\\_shuukyo01-000017176\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20211122-mxt_shuukyo01-000017176_1.pdf) 最終アクセス日：2022.02.09)



## 憲法 39 条と刑事手続法

横瀬 浩司                      横瀬 富如  
愛知産業大学短期大学        愛知産業大学短期大学  
(2022 年 2 月 12 日受理)

Article 39 of the Constitution  
and the Code of Criminal Procedure

Koji YOKOSE                      Fuyuki YOKOSE  
Aichi Sangyo University College  
Oka-cho, Okazaki, Aichi, 444-0005 JAPAN  
(Accepted on February 12, 2022)

### 要旨

憲法 39 条前段前半は、遡及処罰の禁止（事後法の禁止）を規定する。この遡及処罰の禁止が、刑事手続法にも及ぶか、さらに、親告罪の非親告罪化の事案についても及ぶかについて、判例の動向を中心として論考した。判例は、その理由づけにおいて不明瞭な点はあるが、結論においては、国民の行動の自由の保障と処罰の公正さの確保の観点から、実質的な判断をしている。

**キーワード** 憲法 39 条、刑事手続法、非親告罪化

### 1、はじめに

憲法 39 条前段前半は、「何人も、実行の時に適法であつた行為……については、刑事上の責任を問はれない。」として、刑罰規定についての遡及処罰の禁止（事後法の禁止）を規定する。この遡及処罰の禁止が、裁判時法主義をとる刑事手続法にも及ぶか否かについて争いがある。本稿においては、この問題点につい

て、さらに、親告罪の非親告罪化の事案についても、判例の動向を中心として考察・検討したい。

## 2、憲法 39 条と刑事手続法

憲法 39 条前段前半は、遡及処罰の禁止（事後法の禁止）を規定する。この遡及処罰の禁止とは、実行時に適法であった行為を事後に定めた法令によって遡って違法として処罰すること、あるいは、実行時よりも後に定めた法令によってより厳しく処罰することを禁止する原則をいう。

憲法 31 条は、「何人も、法律の定める手続によらなければ、その生命若しくは自由を奪はれ、又はその他の刑罰を科せられない。」として、罪刑法定主義を規定している。この罪刑法定主義は、ある行為が犯罪とされ、どのような刑罰が科されるのかは、あらかじめ法律によって明確に定められる必要があるとする原則である。この罪刑法定主義の派生原理として、遡及処罰の禁止が要求される。これは、罪刑法定主義の予告機能によって国民の行動の自由を保障すること及び処罰の公正さを確保することに意義がある。

この遡及処罰の禁止が、刑事手続法にも及ぶか否かについて争いがあり、刑事手続法にも及ぶとする肯定説、刑事手続法には及ばないとする否定説、そして一部肯定説がある。遡及処罰の禁止の意義が、国民の行動の自由の保障と処罰の公正さの確保にあることから、個別具体的な、実質的な判断が必要となろう。以下、實際上問題となった判例の動向を考察・検討する。

最大判昭和 25 年 4 月 26 日・刑集 4 卷 4 号 700 頁は、日本国憲法の施行に伴う刑事訴訟法の応急的措置に関する法律 13 条 2 項が、憲法 39 条に違反するかという問題に対して、「単に上告理由の一部を制限したに過ぎない訴訟手続に関する前記措置法の規定を適用して、その制定前の行為を審判することは、たといそれが行為時の手続法よりも多少被告人に不利益であるとしても、憲法三九条にいわゆる『何人も、実行の時に適法であつた行為……については、刑事上の責任を問はれない。』との法則の趣旨を類推すべき場合と認むべきではない。」として、量刑不当等を理由とする上告を許容していた旧刑訴法を適用しないとした。なお、「たといそれが行為時の手続法よりも多少被告人に不利益であるとしても」という留保がついているため、被告人に著しく不利益となる手続法の変更に対しては、憲法 39 条が（類推）適用される余地が残されているという指摘がある

21。

最大判昭和30年6月1日・刑集9巻7号1103頁は、連合軍総司令官の覚書による連合軍人に対する裁判権停止期間中に逮捕された連合国人の犯罪を裁判権回復後に公訴提起、審判の対象とすることは、憲法39条に違反するかという問題に対して、「右の期間内に連合国人によつて犯された犯罪であつても、これに対して、右期間経過後において、すなわち、かかる犯行についてのがわが国公訴権、裁判権に対する障害が除去され、わが国が完全に、その公訴権、裁判権を回復した後において、これを起訴審判することは、毫も、事後立法禁止に関する憲法三九条の規定に違反するものではない」とした。

最判平成27年12月3日・刑集69巻8号815頁は、平成22年の公訴時効の一部撤廃・延長に関する措置が憲法39条および憲法31条に違反するかという問題に対して、「公訴時効制度の趣旨は、時の経過に応じて公訴権を制限する訴訟法規を通じて処罰の必要性和法的安定性の調和を図ることにある。本法は、その趣旨を実現するため、人を死亡させた罪であつて、死刑に当たるものについて公訴時効を廃止し、懲役又は禁錮の刑に当たるものについて公訴時効期間を延長したにすぎず、行為時点における違法性の評価や責任の重さを遡って変更するものではない。そして、本法附則3条2項は、本法施行の際の公訴時効が完成していない罪について本法による改正後の刑訴法250条1項を適用するとしたものであるから、被疑者・被告人となり得る者につき既に生じていた法律上の地位を著しく不安定にするようなものでもない。」「したがって、刑訴法を改正して公訴時効を廃止又は公訴時効期間を延長した本法の適用範囲に関する経過措置として、平成16年改正法附則3条2項の規定にかかわらず、同法施行前に犯した人を死亡させた罪であつて禁錮以上の刑に当たるもので、本法施行の際その公訴時効が完成していないものについて、本法による改正後の刑訴法250条1項を適用するとした本法附則3条2項は、憲法39条、憲法31条に違反せず、それらの趣旨に反するとも認められない。」とした。

このように最判平成27年12月3日は、①「行為時点における違法性の評価や責任の重さを遡って変更するものではない。」および、②「被疑者・被告人となり得る者につき既に生じていた法律上の地位を著しく不安定にするようなものでもない。」という二つの理由により、公訴時効の一部撤廃・延長に関する措置は、「憲法39条、憲法31条に違反せず、それらの趣旨に反するとも認められ

---

21 川出敏裕「公訴時効制度の見直し論について」刑事法ジャーナル18号(2009年)19頁注(14)参照。

ない。」とした。

本判決の意義は、刑事手続法の遡及適用について、「憲法 39 条、憲法 31 条に違反せず、それらの趣旨に反するとも認められない。」と初めて判示した点である。[山崎、2017：28] ただ、本判決は、憲法 39 条、憲法 31 条、それらの趣旨と理由付けの対応が明らかでなく、憲法上の諸問題に対する本判決の考え方の正確なところは不明であるという指摘がある<sup>22</sup>。[石川、2020：3]

以上のように、判例は、遡及処罰の禁止が、刑事手続法にも及ぶか否かについては、その手続きや改正の趣旨に照らして、実質的に判断するという立場に立っているとされる<sup>23</sup>。[高橋、2020：141]

### 3、憲法 39 条と非親告罪化

親告罪とは、告訴がなければ公訴を提起することができない犯罪をいう。告訴を欠く公訴は、訴訟条件を欠くものとして判決で公訴棄却となる。親告罪は、犯人の訴追・処罰を告訴権者の意思に係らせる制度である。

この親告罪を非親告罪化とする新法の遡及適用が、遡及処罰の禁止を定める憲法 39 条前段前半に反するか否かが問題となった。問題となった事案は以下のようである。

当時 12 歳の男児に対する強制わいせつが行われたのは、平成 28 年 11 月 5 日午後 9 時 25 分頃から同月 6 日午後零時 25 分頃までの間であった<sup>24</sup>。その後、平成 29 年 7 月 13 日に施行された「刑法の一部を改正する法律」（平成 29 年法律第 72 号。以下「本法」という。）により、強制わいせつ罪等が非親告罪とされた。本法附則 2 条 2 項は、「この法律による改正前の刑法……第 180 条……の規定により告訴がなければ公訴を提起することができないとされていた罪……であってこの法律の施行前に犯したものについては、この法律の施行の際既に法律上告訴がされることがなくなっているものを除き、この法律の施行後は、告訴がなくても公訴を提起することができる」とした。

---

<sup>22</sup> この点について、被疑者等の「法律上の地位を著しく不安定にする」刑事手続法の遡及適用を憲法 39 条前段の「趣旨」、憲法 31 条、ないし同条の「趣旨」の問題として解したという可能性があると指摘する。[山崎、2017：29]

<sup>23</sup> この点について、結果的に判例は、いまひとつ判然としないものの、学説における「否定説」と「一部肯定説」の中間の立場を採っているように思われるという指摘がある。[石川、2020：2]

<sup>24</sup> 第 1 審（広島地判平成 30 年 5 月 18 日・刑集 74 卷 3 号 329 頁）において、認定された罪となるべき事実は、男児に対する強制わいせつ 1 件、児童買春 2 件、徳島県及び東京都条例違反各 1 件と同被害児童らを含めた男児に関する児童ポルノ製造 8 件、その他被害児童に関する児童ポルノ提供 2 件であった。

第1審判決（広島地判平成30年5月18日・刑集74巻3号329頁）は有罪とした。これに対し、被告人は、本法附則2条2項は遡及処罰を禁止した憲法39条に違反し無効であるから、告訴を欠く本件は公訴棄却されるべきであった等と主張して控訴した。

控訴審判決（広島高判平成30年10月23日・刑集74巻3号338頁）は、本法附則2条2項は憲法39条およびその趣旨に反しないとして控訴を棄却した。被告人は、本法附則2条2項は、親告罪という訴訟法の改正であるが、犯罪後に被告人に不利に変更するものであるから、憲法39条に反する等と主張して上告した。

最高裁令和2年3月10日第三小法廷判決・刑集74巻3号303頁<sup>25</sup>は、以下のような理由により、上告を棄却した。

「親告罪は、一定の犯罪について、犯人の訴追・処罰に関する被害者意思の尊重の観点から、告訴を公訴提起の要件としたものであり、親告罪であった犯罪を非親告罪とする本法は、行為時点における当該行為の違法性の評価や責任の重さを遡って変更するものではない。そして、本法附則2条2項は、本法の施行の際既に法律上告訴がされることがなくなっているものを除き、本法の施行前の行為についても非親告罪として扱うこととしたものであり、被疑者・被告人となり得る者につき既に生じていた法律上の地位を著しく不安定にするようなものでもない。

したがって、刑法を改正して強制わいせつ罪等を非親告罪とした本法の経過措置として、本法により非親告罪とされた罪であって本法の施行前に犯したものについて、本法の施行の際既に法律上告訴がされることがなくなっているものを除き、本法の施行後は、告訴がなくても公訴を提起することができるとした本法附則2条2項は、憲法39条に違反せず、その趣旨に反すとも認められない。このように解すべきことは、当裁判所の判例（最高裁昭和23年(れ)第2124号同25年4月26日大法廷判決・刑集4巻4号700頁、最高裁昭和29年(あ)第215号同30年6月1日大法廷判決・刑集9巻7号1103頁）の趣旨に徴して明らかであるから、所論は理由がない。」

以上のように、最判令和2年3月10日は、次の二つの理由により、親告罪を非親告罪化する新法の遡及適用は、遡及処罰の禁止を定める憲法39条前段前半

<sup>25</sup> 最高裁令和2年3月10日第三小法廷判決（平成30年(あ)第1757号、児童買春、児童ポルノに係る行為等の規制及び処罰並びに児童の保護等に関する法律違反、強制わいせつ、徳島県青少年健全育成条例違反、東京都青少年の健全な育成に関する条例違反被告事件）（刑集74巻3号303頁）

とその趣旨に反しないとした。

すなわち、理由①当該行為の違法性の評価や責任の重さを遡って変更するものではない、また、理由②被疑者・被告人となり得る者につき既に生じていた法律上の地位を著しく不安定にするようなものでもないことを根拠とする。最判令和 2 年 3 月 10 日で挙げられているこの二つの理由の文言は、上記で考察・検討したように最判平成 27 年 12 月 3 日の①「行為時点における違法性の評価や責任の重さを遡って変更するものではない。」および、②「被疑者・被告人となり得る者につき既に生じていた法律上の地位を著しく不安定にするようなものでもない。」という二つの判決理由とほぼ同じである。

ただ、最判平成 27 年 12 月 3 日が、公訴時効の一部撤廃・延長に関する措置は、「憲法 39 条、憲法 31 条に違反せず、それらの趣旨に反すとも認められない。」と、「憲法 31 条とその趣旨」にも言及しているが、最判令和 2 年 3 月 10 日は、「憲法 39 条とその趣旨」へだけの適合性を審査している。この点について、最判平成 27 年 12 月 3 日においては曖昧であった憲法 39 条の射程距離がやや明確化したといえるという指摘がある。[石川、2020：3]

また、最判令和 2 年 3 月 10 日が、上記理由①において本規定は憲法 39 条前段の対象とはならないとしつつ、逆に理由②においては憲法 39 条前段の対象と考えているようにみえる「不明瞭さ」の指摘は、構図としては最判平成 27 年 12 月 3 日と同様に最判令和 2 年 3 月 10 日にも当てはまるという指摘がある<sup>26</sup>。[石川、2020：4]

以上のように、判例は、その理由づけにおいて不明瞭な点はあるが、結論においては、国民の行動の自由の保障と処罰の公正さの確保の観点から、実質的な判断をしているといっていよう。

#### 4、むすびにかえて

むすびにかえて、親告罪の非親告罪化の遡及適用に関して、法務省法制審議会刑事法（性犯罪関係）部会での議論を俯瞰する。

遡及適用への疑問として、「これは実体法の条文ではないとしても、刑法典の

---

<sup>26</sup> この点について、親告罪という制度を、最判令和 2 年 3 月 10 日は、理由①当該行為の違法性の評価や責任の重さを遡って変更するものではないという根拠は、実体法的に、理由②被疑者・被告人となり得る者につき既に生じていた法律上の地位を著しく不安定にするようなものではないという根拠は、手続法的にそれぞれ理解して審査した、あるいは、前者の理由①は、親告罪の制度を憲法 39 条そのもの、後者の理由②は、憲法 39 条の「趣旨」にそれぞれ照らして判断した、という解釈があり得るが、今後のさらなる検討が待たれるところであるという指摘がある。[石川、2020：4]

中に定められている部分であり、その重要な変更であるということを考えますと、過去の昭和22年改正、昭和33年改正の例などもございますので、同様に不遡及でいくべきではないか」(宮田委員)<sup>27</sup>という意見も出されている。

しかし、「遡及適用の問題ですが、新たな罪を作るわけではなく、また、告訴がなければ裁判ができないということであったもの、すなわち国家の刑罰権自体はあるけれども、被害者への配慮からその処罰意思が確認できなければ裁判をしないという制度であったものを、被害者の処罰意思を訴訟条件としないという制度にするという変更ですから、これは憲法第39条の規定する事後法の禁止条項には触れない」(小木曾委員)<sup>28</sup>、「果たして行為者側にとって自分の犯罪が親告罪であるということが、果たして正当な法的利益であるとして主張できるものであるのか……しかし……それは法改正により実現される被害者側の正当な利益と拮抗して、それを凌駕するような正当な利益とは言えない」(井田委員)<sup>29</sup>等という遡及適用するという賛成意見が多数を占め、結果、平成29年法律第72号附則の規定となった。

以上のように、刑法を改正し、強制わいせつ罪の親告罪を非親告罪化し、遡及適用することについて、法務省法制審議会刑事法(性犯罪関係)部会での議論において、国民の行動の自由の保障と処罰の公正さの確保の観点から、遡及適用するという賛成意見が多数を占めた。

## 参考文献

- 池田公博(2017)「公訴時効廃止の適用関係を定めた経過措置規定の合憲性」『平成28年度重要判例解説』有斐閣、194-195頁
- 石川裕一郎(2020)「親告罪を非親告罪化する改正法規定の遡及適用と憲法39条」TKCローライブラリー新・判例解説 Watch 憲法175号1-4頁。
- 上田正基(2021)「強制わいせつ罪等を非親告罪とした『刑法の一部を改正する法律』(平成29年法律第72号)の経過措置を定めたと同法附則2条2項と憲法39条」刑事法ジャーナル67号140-

<sup>27</sup> 法務省『法制審議会刑事法(性犯罪関係)部会第5回会議議事録』(平成28年3月25日)28頁。

<sup>28</sup> 法務省・前掲注7書27頁。

<sup>29</sup> 法務省・前掲注7書28頁。

145 頁

黒澤睦 (2020) 「性犯罪の非親告罪化の一部遡及適用を認める改正附則と憲法 39 条の遡及処罰の禁止」TKC ローライブラリー新・判例解説 Watch 刑事訴訟法 134 号 1-4 頁。

高橋直哉 (2020) 「非親告罪とする法改正と憲法 39 条」法学教室 478 号 141 頁

田中優企 (2020) 「非親告罪化した改正法施行前の犯行の公訴提起について告訴不要とする附則と遡及処罰の禁止」法学教室 478 号 142 頁

南迫葉月 (2021) 「強制わいせつ罪等を非親告罪化する改正法の施行前に犯した罪の公訴提起について告訴を不要とする措置と憲法 39 条」『令和 2 年度重要判例解説』有斐閣、138-139 頁

原田和往 (2017) 「公訴時効の廃止・延長と事後法の禁止」刑事法ジャーナル 53 号 155-163 頁

山崎友也 (2017) 「公訴時効廃止の遡及適用を定めた経過措置規定の合憲性」『平成 28 年度重要判例解説』有斐閣、28-29 頁

## 現代日本社会の生きづらさに関する研究課題

——言葉の用法と対象者を捉える枠組みに着目して——

天野 紗緒里

愛知産業大学短期大学

Research Issues of “IKIZURASA” in Contemporary Japanese Society

——Focusing on the usage of term and the framework for capturing  
the subject——

Saori AMANO

Aichi Sangyo University College

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

### 要旨

2000年代の日本社会で社会問題とされている「生きづらさ」は、主に医療・福祉、教育、社会学の3つの領域において研究されてきた。本稿では、これらの先行研究を整理し、その研究の視点が、医学的異常や社会的異常を抱える人に対する支援という文脈に偏っていることを指摘した。また、当事者に問題を克服させることを前提とする支援の圧力が、生きづらさの克服のための自助努力を暗黙裡に強要する可能性を指摘した。その上で、支援の枠組の外側にいる人々が、自らの生きづらさを解消しようとする主体的な活動に着目して検討を行うことで、従来の研究にない新たな視座が得られる可能性について示した。

### キーワード

生きづらさ、生きにくさ、スピリチュアリティ、癒し

## はじめに

現在、生きづらさという言葉は、広く一般に浸透している。例えば、「生きづらさ」というキーワードで Google 検索すると、約 1200 万件が該当する。2000 年以降のアカデミズムやマスコミは、人生への満足度を下げ、うつや自死とも関連する社会問題として生きづらさを取り上げてきた。その際、生きづらさと結びつけられる状況や心情には、本人が生きづらさの原因に自覚的なものと、そうでないものの 2 つがある。

前者は、貧困、非正規雇用、経済格差、精神障害、精神疾患、依存症、自傷行為や拒食症、DV、ジェンダー問題、LGBTQ、離婚、犯罪被害者、被災者、暴力、いじめ、ホームレスなどであり、本人がこうした状況と苦悩を関連づけて説明することが比較的容易で、他者がその困難に対して理解や共感を示すことが可能な生きづらさである。後者は、ニートや引きこもり、居場所のなさ、社会で自分が認められない不満、自己実現できない不満、自分が分からない不安などで、本人にもその原因が分からないために、状況や苦悩をうまく説明できず、他者が理解や共感を示すことが難しい生きづらさである。

生きづらさへの関心は、先進国の精神医学の領域において生じた。従来の精神科の診断基準に該当する症状がなく、経済的にも、人間関係にも恵まれ、順風満帆な人生を送っているように見える人が、精神的苦痛や不安を訴えて精神科を受診するようになったためである。彼らの訴える精神的苦痛には、特定の原因がない場合が多く、現在の精神医学が主流とする、診断と投薬によって「今、問題となっている事柄」への対処めざす対処療法的な治療だけでは、対処が困難であることが明らかにされている。また、症状が長引く、あるいは、再発を繰り返す精神疾患患者の事例分析から、精神疾患を引き起こした直接的な出来事ではなく、むしろ、内在化し本人も意識していないような幼少期の体験などに、その心性の原因がある場合が少なくないという。このような場合、カウンセラーとの対話を通じて、親子関係や周囲の人との関係、これまでの体験などを振り返ることで自己理解を促進し、自己肯定感を得るプロセスが、生きづらさの解消に有効であると言われている。しかし、こうしたアプローチには多大な時間と労力、費用が必要となる割に、必ずしも効果があるわけではないことも指摘されている [cf. 香山 2004; 高橋 2016; フォワード 2013]。

このように、精神医学の領域では、医学的な異常ではないが、本人は非常に苦しんでいるという症状として生きづらさが捉えられ、完治しない精神疾患の根底にあ

るものとしても認識されている。根本的な治療として、生きづらさの原因となる原体験へのアプローチの有用性が示されているものの、効果の保証はなく、生きづらさの解消のための具体的手法が提案されているとは言い難い。生きづらさが精神疾患を引き起こし、その回復を困難にするのであれば、精神疾患患者以外の人も対象を拡大し、その予防的方策を検討する必要があるといえる。

こうした視点から、本稿では、生きづらさ研究のうち、精神疾患患者を対象としないものに着目する。具体的には、医学・福祉、教育、社会学の3の領域で蓄積されている個別の事例研究と、生きづらさを発生させる社会的メカニズムの議論である。こうした先行研究は、生きづらさの要因や原因の解明を志向する傾向があり、どのように生きづらさを緩和あるいは解消するかについては十分に検討されていない。そこで本稿は、まず、この3つの領域の先行研究を整理し、現代社会で重要視されている「生きづらさ」の状況とそれへの対応に関する現状を明らかにする。その上で、先行研究がどのように生きづらさを捉えているかについて批判的に検討し、生きづらさの解消や予防策の検討するためには、どのような視座が必要なのかを考察する。

## 1 メディアにおける「生きづらさ」という言葉の使用の変遷

### 1-1 生きづらさという言葉の発生

藤野によると、「生きづらさ」という言葉の初出は1981年である。日本精神神経学会総会において、「主体的社会関係形成の弊害と抑制」という意味で、生きづらさという言葉が使われた。また、「生きにくさ」という言葉が初めて使われたのは、1997年出版の『世界』（岩波文庫）においてであり、オウム真理教による地下鉄サリン事件を契機に、若者の現状を読み解こうとした特集記事のなかで使われた[藤野 2007:46]。

マスコミにおける生きづらさという用語の使用については、山下の調査がある。山下は、生きづらさの初出が、1992年であることを明らかにした。1990年代は、生きづらさという言葉の使用機会は限定的で、認知症やアダルト・チルドレン、自殺などの特定の問題状況と結び付けられていた。2000年代になると、アカデミアでもメディアでも本格的に生きづらさという用語が使われるようになり、生きづらさという言葉が指し示す、個人が抱える問題や困難な状況と、そこから発生する気持ちや感覚などが多様化した[山下 2012:55; 2020:134-137]。現在では、一般社会で広く生きづらさという概念が共有されている[山下 2012:55; 2020:134-137、中西・渡邊 2020:122]。

## 1-2 生きづらさという言葉の使用の変遷

生きづらさという言葉の使用が開始された1990年代以降に着目し、メディアにおける生きづらさの使用の変遷について述べる。山下の調査に依拠し、生きづらさの言葉の発展を3つの期間に区分し、生きづらさが何と関連して使われ、どのような状態を指すかについて整理する。

第1期（1990年代～2000年代初頭頃）は「生きづらさの発生期」であり、37件の記事が該当する。自殺やアダルト・チルドレン（AC）、認知症などの障害と関連して生きづらさという言葉が使われた他、数は少ないが従来の男性の生き方や役割の見直しを図るメンズリブ運動に関連しても使われていた。この時期は、ACや認知症のように誰にでも起きる可能性があるが、病気とは明確に線引きされない症状を示す表現として生きづらさが使用され、漠然と人々に意識されていた諸問題が、この言葉で表現され始めた[山下 2020:134-135]。

第2期（2000年代前半～2010年頃）は「生きづらさの定着期」で、206件の記事が該当する。生きづらさという言葉が本格的に使われ始め、発達障害や自閉症などの障害に関連するものが増加し、アルコールや薬物への依存症、非正規労働やニートなど労働の問題、貧困、虐待・DVに関連した使われ方が散見される。また、さまざまな問題状況を生きづらさという言葉で表現する傾向が定着していった。こうした問題は、一見、個人的な問題のように思われるが、生きづらさは、他人から「普通じゃない」と思われる、あるいは、誰も自分の苦しみを理解してくれないといったように、他者との関わりにおいて発生する問題として語られる傾向がある。ここには他者への期待が存在しており、他者との関係における躓きや、他者の自分への無理解や偏見が生きづらさとして捉えられている。そのため、生きづらさは、社会的・経済的・文化的な制約を受けるがゆえに発生し、個人的な問題に帰結させられる可能性を内包していると言える[山下 2020:135-136]。

第3期（2010年以降）は「生きづらさの増殖期」で、913件が該当する。引きこもりや不登校、さまざまな年代の発達障害、男女ともに結婚や職場での立場などのジェンダー諸問題に関連して使われるようになった他、性的マイノリティや多様な性のあり方に関する当事者からの発信や問題提起が増加した。また、それ以前にはなかった居場所の喪失や承認欲求等に関して、生きづらさという言葉が使用されている。第2期に見られた傾向は社会的・経済的・文化的な背景の中で個人の領域の問題として扱われていた事柄を、あえて生きづらさという言葉にするこ

とで社会関係への問題へと連結させる試み——は、第3期でも継続されるが、発信される内容は具体的かつ多岐に渡るようになった[山下 2020:136-137]。

以上、メディアにおける生きづらさの使われ方は、幅広く、問題状況も対象者も様々であるが、その共通点としては以下の3点が挙げられる。1つ目は、生きづらさは病気との境界で起こりうる個人的な問題とされることである。2つ目は、他者との社会関係において生じる衝突や摩擦によって生きづらさが表面化し、問題状況を引き起こすことである。3つ目は、社会のなかで個人の多様な生き方が認められるべきであるのに、自分の生き方が認められず、居場所がないことへの不満や不安が、生きづらさとして実感されることである。

## 小結

1990年代～2000年代前半の生きづらさは、病気との間で明確に線引きできない、誰にでも起こりうる漠然とした不安のある状況を指す言葉であったが、2000年代後半～2010年になると、生きづらさという言葉が示す対象は、雇用の状態や暴力などへと拡大し、個人の領域とされていた諸問題を社会関係の問題に結びつける傾向が生じた。2010年代以降、当事者の声を取り上げられるようになると、生きづらさという言葉で表現される個人の問題状況や心性がさらに拡大した。これと共に、自他の生きづらさを認識する人が増加し、比較的短期間のうちに、日本人の間に生きづらさという心性と概念が共有されたと推測できる。

生きづらさとは、①他者や社会との関係において表面化する誰にでも起こりうる問題であるが、②その直接的な原因が不明であるため、言語化が難しい漠然とした不快感や不満であり、③自己責任で対応すべき個人の領域の問題を、社会に接続することができるものであることがわかる。また、生きづらさを抱える人の像は、(1)疾病や機能的差異との関連で生きづらさが説明される人とその周辺の人、(2)機能的差異や病気以外の特別な事情で生きづらさの説明がされる人とその周辺の人、(3)あまりにも多くの人に当てはまるが故に特別な事情があるとはみなされない人という3つの類型に整理できる。

## 2 諸研究領域における生きづらさの捉え方

第2章では、精神医学・福祉、教育学、社会学の領域が、それぞれ誰の生きづらさを対象とするかに着目して先行研究を整理し、生きづらさを抱える人の像の類型との重なりを検討する。

## 2-1 精神医学・福祉の領域

精神医学や臨床心理・福祉の領域では、主に身体障害、精神障害、発達障害、痴呆、アルコール依存症や薬物依存症などの「異常」を抱える患者とその家族を研究対象としている。また、障害とのグレーゾーンの人も対象としている。こうした先行研究では、発達障害等の機能的な問題や依存症のような病を、患者本人の努力により克服させ、いかに主流社会へと合流させるかという支援に主眼が置かれ、主流社会に適応できれば生きづらさも消えるというやや楽観的な視点があることが指摘されている[e.g. 草柳 2001、藤野 2007、中西・渡邊 2020]。

精神科医の立場から発達障害児の生きづらさを捉えてきた田中は、こうした二次的障害を生きがいの獲得の躰きであるとみなし、生きがいを持つための要因として、将来の夢、他者との共存関係の実感、自尊感情、自分の判断への自信を挙げている[田中 2007:4-5]。また、発達障害を持つ人の安定的就業と生きづらさの関係に着目した川端は、生きづらさを軽減するための要因として、主体的な問題解決とその自信、職場による自分の個性への向き合い、仕事への価値観、自分にあった仕事ができるという満足と期待の4つをあげる[川端 2020:47-50]。このように、生きがいを持つための要因と生きづらさを軽減する要因は表裏一体であり、就労をはじめとして、何らかの形で社会参加することで生まれる将来への期待、自分の判断や能力へ自信をつけることで培われる自尊心や自己肯定感、他人との関わりに関する満足度の度合いによって、生きづらさが増減することが示唆されている。そして、社会で活かせる能力を身につけさせ、彼らの居場所をつくるための支援の必要性が指摘されている。

これに対して、藤野は支援という名目で、一次障害を克服させようとする圧力が、かえって自己肯定感の低下を招き、生きづらさを深刻にする可能性を指摘している。私たちの社会では、目が見えないことは一次障害にあたるが、仮に、ほとんどの成員の目が見えなければ、これを前提とした社会が形成されるため、目が見えないことは障害にはならない。この社会では、目が見えないことへの劣等感などの二次的な障害も生じない事になる。藤野は、機能面での差異そのものが生きづらさを生じさせるとは限らない点に着目し、機能的差異という一次的な障害が生きづらさを生み出すのではなく、社会や他者との関わりの中で生じる作業・認識・コミュニケーション上での困難が、生きづらさを生むと指摘する。そして、生きづらさ

は、他者との関係や社会適応の面において生じる二次的障害であると述べる[藤野 2007:48-49]。

また、宮崎も、支援という視線が障害者の生きづらさを助長すると指摘している。宮崎によると、現代社会では、個々人が社会の要請に従い労働する主体として、社会の歯車となるための自助努力の義務を負っている。そのため、その機能が果たせないことや、社会の構成員としての自己と生身の人間としての自己との間に分離が生じることで、苦悩が生じるという。こうした生きづらさは、商品交換という現代社会に特有の「物象システム」に起因して生じるため、本来は誰にでも起こりうる。しかし、支援の視点では、生きづらさを障害に帰結させる傾向があり、被支援者に障害克服による社会適合を求める圧力が働くという[宮崎 2007:41]。

以上のように、精神医学・臨床心理の立場の対象は、疾病や機能的差異との関連で生きづらさが説明される人とその周辺の人であり、疾病や機能的差異の克服とそのための支援が主な関心事である。先行研究では、他者との共存関係の実感、自尊感情、自己肯定などが損なわれることで、生きづらさが発生することが明らかにされ、これらの感覚の回復に着目した支援のあり方を検討する必要性が指摘されている。これに対して、機能的差異そのものが生きづらさではないとする主張する立場からは、支援という名目の同調圧力こそが、生きづらさを生むというという批判がなされ、支援者と被支援者という構図によらない支援の重要性が指摘されている。しかし、いずれにしても支援という発想自体が、自助努力による主流社会への合流を促す圧力を前提としているという点で、矛盾を孕んでいると言える。

## 2-2 教育の領域

精神医学・臨床心理の研究と同様に、教育学でも教員という立場から、一次障害を持っている、あるいは、グレーゾーンに相当する学生をいかに支援するかという視点での研究が主流である。ここでは、学習面での支障への対処策、有効な学習方法や予期せぬ事態への個別対応策、生活面での困難に対する支援等に焦点が当てられており、生きづらさ自体が議論されることは少ない。生きづらさの議論の対象となるのは、主に不登校の子供とその親である。

機能的差異がある子供の不登校では、自分の言動が周囲に受け入れてもらえないことや、「正常」への矯正圧力が生きづらさとして自覚されるという[広木 2009:14, 小泉 2021:148-149]。例えば、高IQは医学的な機能的差異は明らかであるが、日本では、高IQは障害とみなされない。そのため、高IQ児童はその能力の凸凹に対する支援が受けられないままに、横並びの平均的志向を持つ日本の教

育において、わがまま、空気を乱す存在として否定され、自己肯定感を下げていく[小泉 2021:148-149]。つまり、障害者やグレーゾーンだけでなく、高IQのような隠れ障害に該当すると、標準モデルを想定する画一的な教育システムに馴染めず、生きづらさが生じると分析されている。

広木は、機能的差異の有無に関わらず生きづらさを感じる子供の特徴として、良子の豹変（他者からの評価基準を内面化し対応できない自分を責めたり、親の責任を問い詰める）、対人恐怖症（自分の不安を仲間との関係内で解消を迫られながら、仲間に合わせられない自分を責めたり、恐怖で身動きが取れなくなる）、無力感（家庭内の葛藤調整役を担わせられているが、その事態を改善できない自分を責める）の3つを挙げる。そして、児童の抱える不登校の原因となった根本的な苦悩と、不登校に対する周囲の反応によって生じた苦悩の「苦悩の二重性」があると指摘する[広木 2009:15-16]。そのため、不登校の解消を支援の目的に据える枠組みでは、入れ子式の生きづらさの本質に気づかず、行き着く先は自己責任論になりがちであり[土方 20110:260-262]、支援を受けることによって、かえって苦しみが増す場合があると言える。

また、不登校の子供への対応は、学校・家庭・専門家の連携が重要であると言われている。特に、親が正しい知識を持ち、適切な態度で安定的に子供に対して働きかけることが重要視され[氏家 2021:36]、親自身が援助サービスの受け手という立場から、親としての専門性を持つ援助者に変容していくプロセスを前提として、親の役割に焦点を当てた議論がなされている[瀬戸 2013:234]。このように子供の不登校は、親の自己責任により解決するものという前提がある。しかし、親が自助努力で問題に対処しようとしても、支援機関が他機関を紹介することを連携と捉え、三者間で子供の状況を共有して協働するという発想に欠いているため、実際には、たらい回しにあって途方に暮れる親子が少なくない。このような場合、親子は問題を解決できないだけでなく、生きづらさを深刻化させてしまう[氏家 2021:36, 小泉 2016:148]。

以上のように、教育の領域では、発達障害や不登校と生きづらさを関連づけ、支援の枠組みから論じている。ここでは、障害の克服による学校への適応、不登校の解消や学びの継続が支援の目的として据えられるため、生きづらさの二重性に気づきにくく、自己責任を前提とする支援により問題状況が深刻化する可能性が指摘されている。また、子供を社会適応させるためのアクターとして親が期待される役割や責任が大きく、子供の問題が親の負担や生きづらさになりうる。つまり、教育の領域では、疾病や機能的差異との関連で生きづらさが説明される人とその周辺の人

に加え、機能的差異や病気以外の特別な事情で生きづらさの説明がされる人とその周辺の人を対象に、生きづらさが論じられていると言える。

### 2-3 社会学の領域

社会学における生きづらさに着目した研究は、アダルト・チルドレン、生殖・結婚とキャリアの両立に悩む人、性的マイノリティ、貧困や非正規労働者、顔に傷やあざのある人、ひきこもり、ニートなど、医学的な機能的差異や疾患が認められない人を対象としてきた。ここでは、生きづらさは、障害とその支援という従来の枠組みでは捉えきれないものとして認識されている[川北 2009:293]。そして、個人の生き方のあり方や多様性が認められる社会の実現が目指されているのに、依然として社会に存在する偏見や常識が人々の自由な生き方を脅かしている状況があることと、個々が抱える問題は当人が解決すべきであるという自己責任の風潮があることを背景として、生きづらさという現象が生じたと説明されている[草柳 2001:51、山下 2020:137]。

社会学が対象としてきた生きづらさの諸要因を整理した神原によると、その要因は4つに集約できるという。それは、経済的貧困（生活諸資源の選択機会の限定される）、存在価値の承認（アイデンティティの危機や居場所があると感じられない）、繋がりの確認（自分の価値承認のために、無理をしてでも他者とのつながりを求めることのストレスや疲労）、生活実現の達成（同性婚や複数の異性と付き合い、婚外恋愛などの自由恋愛や、未婚や子なしの選択などが「逸脱」とみなされて自由に自己実現できない）である[神原 2020:221]。

また、雨宮・董野『生きづらさとは』は、当事者の視点から生きづらさが提示されたものとして、しばしば引用されている。雨宮・董野によると、高度に空気を読むコミュニケーションが日常的に求められる日本社会では、常に人間関係に緊張や不安感を強いられるため、このコミュニケーションのあり方が生きづらさの根本的な原因であると言う。そして、生きづらさには、経済的なレベルとアイデンティティのレベルがあり、この2つのレベルにおける様々な要因や状況が混在して生きづらさが立ち現れると述べる。どちらのレベルであっても、その要因を引き起こしているのは本人であることには違いないため、本人の自己責任であるとみなす風潮が、当事者の居場所を奪い、追い詰めると言う[雨宮・董野 2004:16149-150]。

雨宮・董野が言う経済的なレベルの生きづらさは、神原の言う経済的貧困に相当し、アイデンティティのレベルの生きづらさは、在価値の承認、繋がりの確認、生活実現の達成に関連する。そして、高度に空気を読むコミュニケーションのあり方は、繋がりの確認に重なる。社会学ではこの3つの視点から生きづらさが捉えら

れており、経済的なレベルの生きづらさは貧困支援の枠組みから、残りの2つに  
関してはまとめてアイデンティティの問題として論じられる傾向がある。

また、神原は、生きづらさが発生するようになった主要因として、社会が個人の  
あり方を決定する社会中心パラダイムから、個人にとっての家族や社会の意味を問  
う、個人中心パラダイムへとシフトしたことを挙げる。個人中心パラダイムでは、  
個々人は集団の単なる構成員としてだけでなく、「生活システム」の主体とし  
て、自分なりの生活を組み立て、自らの責任においてこれを維持、発展させる責任  
を負う。そのため、自然と「生活システム」と社会との接合点上に、自己の存在理  
由を主張するために具現化すべき課題や、「生活システム」の維持・発展を目指す  
ための目標が浮かび上がる。しかし、システムを改変してもその課題が解決できな  
い場合や、多大な自己犠牲によって解決できているかのような状態を作り出して  
いる場合に、個人は自己と社会の接合点において、主観性と客観性とが結びついた生  
きづらさに直面することになる[神原 2020:222-224]。例えば、パワハラ上司に  
対して自分の態度を変えたり、我慢したりして、何とかやり過ごすような状況や、  
睡眠時間を大幅に削って働いても貧困から脱出できない状況などである。貧困や人  
間関係の困難さなどの生きづらさの諸要因が、解決の目処が立たない状況で一定期  
間続くと、これが当事者に生きづらさとして認識されると捉えられている。

また、社会学では、女性と生きづらさを結びつけて論じる研究が目立つ。ここ  
では、2000年代以降、日本人女性が生きづらさに直面した理由として、従来、女  
性が担ってきた家内領域における無償のケア労働に加え、社会で男性同等に「活  
躍」することを求められるという苦しい立場に女性が置かれたことが挙げられて  
いる。

江原は、こうした苦境のなかで女性の生き方やライフパスに関する問題が生じて  
も、女性は家族に扶養されて暮らすべきだという「女性労働の家族依存モデル」  
と、女性は男性に依存せず経済的に自立すべきだという「女性の経済的自立モデ  
ル」のせめぎ合いにより、女性が置かれた困難な状況や経済的不遇は全て自己責任  
に転嫁されてしまうと指摘する。そして、「個人のライフスタイルの是非」と「あ  
るべき女性の生き方」の論争がメカニズムとなり、社会への「クレームの申し立  
て」が有効になされないため、女性は自己責任という圧力に晒されるという[江原  
2017:67-69]。こうした研究では、生きづらさをジェンダーの問題として捉え、社  
会との接合を試みていると言える。

以上から、社会学が対象とする生きづらさは、経済的なレベルとアイデンティ  
ティのレベルの2つであることがわかる。経済的レベルでは、貧困という事情で生

きづらさの説明がされる人とその周辺の人が対象とされ、アイデンティティのレベルでは、アイデンティティの問題を抱える人や、あまりにも多くの人に当てはまるが故に特別な事情があるとはみなされない人が対象とされている。ジェンダー研究の領域は、この2つのレベルの生きづらさをジェンダーの視点から捉え直して論じているが、自助努力と自己責任を前提とする社会のシステムが生きづらさの根本的な要因であるとみなす社会学的な視点は共通である。社会学では、経済的レベルとアイデンティティのレベルにおいて、他者や社会との接合点上で生じる問題や不快感が、生きづらさとして認識されていると言える。

### 小結

この章では、精神医学・福祉、教育、社会学の領域における生きづらさと、その発生メカニズムの捉え方を整理した。3つの領域の先行研究では、医学的異常や社会的異常が認められる人を対象として、支援の枠組みから生きづらさを捉えていた。支援の枠組みは、基本的には、いかに異常を克服させ主流社会に適應させるかが焦点であるため、必ずしも、生きづらさの解決が目指されているわけではない。そのため、支援対象となっている事柄、つまり、ある意味で分かりやすい、表層的な問題に生きづらさの原因を求める傾向があった。

また、生きづらさが生じる要因として、自己責任の風潮、主流社会への適合の圧力、人間関係の悪化が生きづらさを引き起こすという共通認識がある。生きづらさが生じる状況や要因は無数に存在しており、それらが複合的に絡み合って苦悩が実感されるため、生きづらさは多層的であると捉えられている。社会学においては、経済的要因とアイデンティティの要因というレベルが設定され、生きづらさを生む社会システムの解明に主眼を置いた検討がなされおり、その社会システムをジェンダーの視点から捉えた分析も盛り上がりを見せているという状況がある。

### 3. 考察

まず、生きづらさという言葉の捉え方については、マスメディアにおいても3つの領域においても同様であった。生きづらさとは、自己責任で対処すべき問題で、誰にでも起こりうるが、直接的な原因がはっきりしないために、言語化が難しい漠然とした不快感や不満で、個人の領域の問題を社会へと接合できるものである。第1章で確認したように、2000年代に入って、メディアやアカデミアが生きづらさを本格的に取り上げるようになり、2010年代からは当事者の語りが目立つ

ようになっている。この前後関係から考えると、記者や研究者が当事者の苦悩の語りを生きづらさとして解釈したイメージが、一般社会に伝播したと考えるのが妥当である。

1-1で確認したように、最初に「生きづらさ」の定義を検討したものは、2007年の藤野の論文である。しかし、その後も、定義や特徴の検討が乏しいまま生きづらさという言葉を用いたり、何を生きづらさとみなしているのかがよく分からない先行研究も散見された。また、当事者が生きづらさという言葉を用いて語った「生きづらさ」なのか、研究者が当事者の苦悩の語りを「生きづらさ」として解釈したものなのかが、よく分からないものもあった。このような場合、当事者と研究者の間で、「生きづらさ」の認識や問題の所在の認識に相違が生じている可能性あり、これに気づかないまま個人の領域の問題と社会を接合させて問題化してしまう可能性がある。生きづらさが結びつく状況は多岐に渡るため、分析概念として「生きづらさ」を設定し、厳密に定義することは難しい。しかし、人によって生きづらさのイメージが異なる可能性がある以上、その点に留意し、何を生きづらさと捉えているかを明記する必要がある。

また、3つの領域では、障害や疾患などの医学的異常や引きこもりや不登校など社会的異常との関連で、生きづらさを捉えられ、医療・福祉の支援の観点から議論を蓄積していた。障害、病気、貧困、離婚、DV、LGBTQなどは周囲に社会生活の困難さを想起させる理由になり、引きこもりやニート等は解決すべき社会問題であると認識されるため、こうした問題状況に対しては、医療や福祉の観点から支援の枠組みが設定されやすい。そのため、必然的に被支援者の苦悩を生きづらさとして捉えて分析するという構図になりがちである。

しかし、第2章で確認した通り、生きづらさは経済的のレベルとアイデンティティのレベルにおける、自己責任の風潮、主流社会への適合の圧力、人間関係の悪化という要因が複数絡み合って生じる。先行研究は、一方では、生きづらさの要因の多様性は認識しつつも、他方では、表層に浮かび上がって見える問題に生きづらさの原因を求めがちで、その重層性を考慮する視点に欠く傾向がある。また、支援の対象は医学的・社会的異常から生じる具体的な困りごとであるので、必ずしも、生きづらさの解消を目指しているわけではない。その上、支援する人とされる人、配慮する人とされる人の二項関係が、被支援者に対して主流社会への同化とそのための努力を求める圧力になる。これには2つの問題があり、1つは支援者が被支援者に対して、意識的・無意識的に生きづらさの解決を迫る可能性があるという点である。もう1つは、支援の圧力が被支援者の自尊感情を傷つけ、生きづらさを深

刻化させるといふ点である。こうした観点から、支援という枠組みからのアプローチには構造的矛盾が内包されており、方法論としての問題があると言える。

また、性別によって生きづらさとの結び付けられ方が異なっており、男性と比較して、女性と生きづらさを結びつける研究が多いことに留意する必要がある。女性の方が経済的に不遇な状況に陥りやすいことは社会的事実であるとしても、アイデンティティの問題に関しては男女の差はないと考えられる。例えば、男性よりも女性の方が生きづらさを積極的に語る、女性の方が支援の枠組みへのアクセスの度合いが高いなど、対象の性質によるデータの偏りがあるのかもしれないが、男性の生きづらさに関する先行研究が不足しているため、現時点での分析は困難である。また、研究者が自らのジェンダー観によって、女性と生きづらさを意識的・無意識に結びつけている可能性があるため、読み手も自らのジェンダー観に自覚的になる必要がある。

生きづらさに関する先行研究の問題点を整理する。まず、生きづらさを対象とする研究の多くは支援の枠組みを前提にしている点である。従来の医療・福祉の観点からは生きづらさが捉えられないとしつつも、生きづらさを障害や貧困等の分かりやすい事象から説明しようとするという問題がある。また、支援の枠組みでは、支援者が意識的・無意識的に問題の解決を迫る圧力により、被支援者が生きづらさを感じたり、生きづらさを深刻化させたりするため、方法論的な問題がある。そのため、こうした支援者と被支援者の二項的な関係が生じる場面では、非支援者の生きづらさへの対応が、当事者の自主性に基づく積極的な行動によらない可能性がある。そして、生きづらさを研究する際、人によって生きづらさという言葉の捉え方やそのイメージが異なったり、ジェンダー観によっても生きづらさの捉え方に差が生じる可能性がある。

こうした問題を解決するためには、まず、支援の枠組みの外側における生きづらさを対象とした検討が必要である。具体的には、自らの生きづらさの原因を解決しようとする、個々人の主体的な活動を対象とした事例研究である。我々の日常生活が消費文化で支えられていることを踏まえると、生きづらさへの対処策も商品として販売・消費されていると考えることができるが、筆者は、その中でも癒しのマーケットあるいはスピリチュアル・マーケットと呼ばれる市場の盛り上がりに着目した研究を行ってきた。具体的には、ヒーリング、占い、スピリチュアル・カウンセリング、セラピー、ヨガ、レイキ、気功、UE、チャネリング、前世療法、波動修正、癒しのワークなどの癒しを標榜する商品や、自己啓発的な起業塾、コーチング、NLPなど、心理学や脳科学に基づくメソッドにより人生の充実を標榜する商

品である。これらの商品は、何かしらの問題解決を目指す、あるいは、現状をよりよく維持・発展させることを目的とする自己啓発をコンセプトとして成立している。そのため、こうしたサービスが提供される場では、「生活システム」や「物象システム」の中で、個々人が直面した問題に対する自発的な自助努力の様が立ち現れると考えられる。

生きづらさという言葉の捉え方が、調査対象者や研究者によって異なる可能性に関しては、民族誌的な民族概念として生きづらさを捉えたり、調査者が自分の生きづらさに自覚的になり、生きづらさの当事者として参与観察することによって得られるセルフ・エスノグラフィーの視点が有効であると考えられる。ただし、こうした視点を検討していくためには、綿密な質的調査による個別の事例の蓄積が必要である。また、当事者のジェンダー観や性的アイデンティティによって、生きづらさへの対応策や語りに差異が生じたり、生きづらさを捉える視点にも個々人のジェンダー観が反映される可能性がある。そのため、生きづらさの研究に際しては、ジェンダー観に省内的になる必要がある。

このような視座から生きづらさを捉えることで、先行研究で取りこぼされてきた生きづらさを汲み取ることで、その多様性や重層性に迫り、生きづらさの解消に関する検討が可能となると考えられる。

## おわりに

本稿では、生きづらさを対象とした研究に新たな視座を提供することを目指し、医療・福祉、教育、社会学の領域の先行研究を外観し、比較検討してきた。その結果、先行研究は支援の組みから生きづらさを捉えようとしているが、従来の医療・福祉を前提とする支援の枠組みでは、生きづらさに対応することが難しいことを明らかにした。今後は、先行研究が取りこぼしてきた支援の枠組みの外側における生きづらさにも、研究の対象を拡大する必要がある。なぜなら、現代日本社会における個々人は、生きづらさの解消・解決を志向するサービスを購入・消費することで、これに対応するための自助努力を行っているからである。これまでに、こうした人々に目を向け、彼らの自主的な自助努力に着目した研究はほとんどない。そのため、生きづらさの解消の主体的な取り組みに着目して、生きづらさに関する個別の事例収集とその比較検討を行うことで、新たな視座を提供することができることを示した。

本稿では、精神疾患患者の生きづらさを対象とした臨床研究に関しては、検討することができなかった。また、生きづらさの根幹にあるとされる「物象システム」

や「生活システム」は、ポストモダン社会における自己アイデンティティや個人化の問題であると考えられるが、本稿で扱うことはできなかったため、今後の課題にしたい。

#### 《参考文献》

- 天野 紗緒里 (2021a) 「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。
- 天野 紗緒里 (2021b) 「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」『愛知産業大学短期大学紀要』33:107-130。
- 雨宮 処凛・董野 稔人 (2004) 『「生きづらさ」について——貧困、アイデンティティ、ナショナリズム』、光文社新書。
- 氏家 享子 (2021) 「言語的な表出が困難な発達障害のある子どもへの支援——家庭・学校との連携」『教育・教職センター 特別支援教育研究年報』13:35-47。
- 香山 りか (2004) 『生きづらい〈私〉たち——心に穴があいている』、講談社現代新書。
- 川北 稔 (2009) 「若者の生きづらさと障害構造論——ひきもこり経験者への支援から考える——」『愛知教育大学教育実践総合センター紀要』12:293-300。
- 神原 文子 (2020) 『子づれシングルの社会学 貧困・被差別・いきづらさ』、晃洋書房。
- 草柳 千早 (2001) 「現代社会における生きづらさと「アイデンティティ」——生き方の多様性と社会」『三田社会学会』6:51-65。
- 瀬戸 美奈子 (2013) 「子どもの援助に関する教師と保護者の連携における課題」『三重大学教育学部研究紀要』63:233-237。
- 高橋 和巳 (2016) 『「母と子」という病』、筑摩書房。
- 田中 康雄 (2007) 「子供たちの生きづらさを考える：児童精神医学の視点から」『子ども発達臨床研究』1:3-10。
- 中西 萌子・渡邊 誠 (2020) 「現代における生きづらさについての——考察：未婚女性へのインタビューを通して」『北海道大学大学院教育学研究院紀要』136:121-146。
- 土方 由紀子 (2010) 「子どもの生きづらさとは何か——リスク社会における不登校——」『清水新二教授機定年記念号』:259-275。

- フォワード, スーザン (2013) 『毒になる親』、玉置悟(訳)、講談社+α文庫。
- 広木 克行 (2009) 「子供たちの生きづらさの背景と教育の課題」『クレスコ』  
99、大月書店。
- 藤野 友紀 (2007) 「「支援」研究のはじまりにあたって:生きづらさと障害の起源」『子ども発達臨床研究』1:45-51。
- 宮崎 隆志 (2007) 「システム社会における生きづらさの構造」『子ども発達臨床研究』1:39-44。
- 山下 美紀 (2012) 『子どもの生きづらさ——子ども主体の生活システム論的アプローチ』学文社。
- 山下 美紀 (2020) 「若者たちの生きづらさ:「朝日中高生新聞」投書記事と回答の語りから」『ノートルダム清心女子大学紀要』44(1):131-144。

## 2021 年専任教員研究業績一覧

### Research Achievements in 2021

(2021.1.1～2021.12.31)

国際コミュニケーション学科

凡例

◎…著書      □…紀要・報告文

○…学会発表、☆…学会論文

記号なし…講演、その他

[著書、審査論文、学会発表、紀要等] (著者 50 音順：以下同)

□川崎直子・松本恭子：「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－」愛知産業大学短期大学紀要，第 33 号，pp.1-18，2021 年 3 月

□川崎直子：「外国人児童の日本語指導に特別支援教育の視点を取り入れる」『実践みんなの特別支援教育』2021 年 10 月号，学研教育みらい，第 49 巻第 10 号通巻 580 号，pp.56-58，2021 年 9 月 16 日

□川崎直子・藤川純子：「CLD 児の発達障害支援に関わる通訳が果たす役割についての一考察」地域活性化研究，第 20 号，2021 年 12 月，岡崎大学懇話会（電子出版化中）

□川崎直子：『ことばたんけんたい－外国にルーツを持つ子ども ひらがなを書くこと・読むことが苦手な子どものための特別支援教育の視点を取り入れたユニバーサルデザイン日本語教材』科学研究費基盤研究（C）課題番号 18K00702 助成，2021 年 12 月

川崎直子：「安城市教育委員会 令和 3 年度プレスクール指導者養成講座・外国人児童の特別支援教育について」講演，あんじょうまざりん主催，2021 年 8 月 28 日

川崎直子：「知多市教育委員会 令和 3 年度知多市外国人児童生徒等教育研修会・外国人児童の発達障害とその支援について」講演，知多市教育委員会学校教育課主催，2021 年 12 月 22 日

- ☆首藤貴子：「保護者による「学校との連携」の試み：発達障害のあるわが子のための教育要求の追跡から」『中部教育学会紀要』第 21 号, 2021.6.30, pp.43-57
- 首藤貴子：「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」『愛知産業大学短期大学紀要』第 33 号, 2021.3.31, pp.19-32
- 首藤貴子：共著「非「専門家」だからできること：親の会パステルの取組み」『あいち民研通信』第 186 号, 2021.7.13, pp.7-8
- 首藤貴子：「＜巻頭言＞親の声を聴く学校へ」『あいち民研通信』第 188 号, 2021.11.24, p.2
- 高野盛光：「ゲーミフィケーションを取り入れた総合的な学習の時間の展開」, 『愛産大経営論叢』, 第 24 号, 愛知産業大学経営研究所, pp.59-66, 2021.12.21
- ◎寺澤陽美：共著『名作映画完全セリフ集 スクリーンプレイ・シリーズ 187 チップス先生さようなら』pp.62-71, 200, フォーイン スクリーンプレイ事業部, 2021.4.9
- 寺澤陽美：「ジョー・バイデン大統領就任演説における修辭的特徴」『愛知産業大学短期大学紀要』, 愛知産業大学短期大学, 第 33 号, pp.33-45, 2021.3.31
- 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 53 号第 2 分冊, pp.441-445, 2021.6.30
- 寺澤陽美：「人称代名詞の使用からみるバイデン大統領就任演説－『私からあなたへ』の直接的語りかけの手法－」, 『愛産大経営論叢』, 愛知産業大学経営研究所, 第 24 号, pp.67-76, 2021.12.21
- 西田一弘：「日本人 L2 中・上級学習者の英語抽象名詞の正用・誤用と冠詞、単数形・複数形の共起と意味素性との関連」, ASU 多言語・多文化教育研究会, 愛知産業大学, 2021.3.3
- 西田一弘：「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」, 『愛知産業大学短期大学紀要』, 愛知産業大学短期大学, 第 33 号, pp. 47-55, 2021.3.31
- Matsuno, S. (2021). Peer assessment and teacher assessment on the ZOOM conference system. Bulletin of Aichi Sangyo University College, 33, .57-68.

- ☆Matsuno, S. (2021). Peer and teacher assessments under the ZOOM conference system. The JACET international Convention Proceedings: The JACET 60<sup>th</sup> Commemorative International Convention (Online 2021). The Japan Association of College English Teachers, 73-74.
- Matsuno, S. (2021). Peer and teacher assessments under the ZOOM conference system. The JACET international Convention Proceedings: The JACET 60<sup>th</sup> Commemorative International Convention (Online 2021).
- Matsuno, S. (2021). Peer Assessments: Which is better, a Likert-type or a rubric?: JALT 2021 reflections and new perspectives. 47<sup>th</sup> annual international conference on language teaching and learning & educational materials exhibition.
- 三苦民雄：「ハーバート・スペンサーの社会理論への影響について」，ハーバート・スペンサー研究会第1回、Zoom,2020.2.5.
- 三苦民雄：「ハーバート・スペンサーとポランニー兄弟」，ハーバート・スペンサー研究会第3回、Zoom,2021.12.3.
- 横瀬浩司：共著「大崎事件」，『造形学研究所報』，愛知産業大学造形学研究所，第17号，pp. 45-49，2021.3.31
- 横瀬浩司：共著「憲法22条1項と医薬品ネット販売規制」，『愛産大経営論叢』，愛知産業大学経営研究所，第24号，pp. 51-58，2021.12.20

#### 【社会活動】

- 川崎直子：一般社団法人かにえ子ども日本語の会代表理事，2005年9月1日就任
- 川崎直子：一般社団法人 ViVarsity 監事，2021年11月1日就任
- 川崎直子：「愛知県地域日本語教育推進計画策定検討会議」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，2021年4月1日就任
- 川崎直子：「蒲郡市多文化共生推進プラン策定委員会」委員長，蒲郡市市民生活部協働まちづくり課，2021年6月1日就任
- 川崎直子：「岡崎市国際化推進委員会」委員長，岡崎市社会文化部多様性社会推進課多文化共生係，2021年11月1日就任

- 川崎直子：内閣府「第2期蟹江町まち・ひと・しごと創生総合戦略推進会議」委員，蟹江町政策推進課，2021年11月30日就任
- 川崎直子：内閣府「第2期蟹江町まち・ひと・しごと創生総合戦略 学習支援事業」蟹江町教育課，日本語指導補助員，2021年4月1日至現在
- 川崎直子：文部科学省「令和4年度 帰国・外国人児童生徒等教育の推進事業」蟹江町子ども課主催プレスクール委託事業，コーディネーター・指導員，2021年6月1日至現在
- 川崎直子：内閣府「第2期蟹江町まち・ひと・しごと創生総合戦略 学習支援事業」蟹江町教育課，外国人児童生徒対象夏休み宿題教室開催，2021年7月30日～8月31日
- 川崎直子：「日本語指導員養成講座」コーディネーター・講師，「内閣府まち・ひと・しごと創生総合戦略 学習支援事業」，蟹江町教育課主催，2021年10月1日～12月31日
- 首藤貴子：親の会パステル（豊明市）活動協力
- 首藤貴子：『とよあけ小・中学生子育て相談先ガイド 2021』（豊明市市民提案型まちづくり事業）執筆協力
- 首藤貴子：教員免許更新講習（選択必修領域）「学校教育における課題と展望」中京大学，2021.8.6
- 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：2018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：トヨタ財団2021年度研究助成プログラム「妊娠から乳幼児育児施設および外国人保護者の受入れ状況の調査研究と啓蒙活動による安心して出産・子育てできる社会づくり」調査分析，外国人支援多文化共生ネット
- 首藤貴子：2019年度科学研究費基盤研究（C）課題番号19K02825「インクルーシブ教育実現に向けた教師の力量形成に関する実証的研究」（代

表)

[その他]

寺澤陽美：共同「オンラインによる英語系コース学生支援と相互交流」, 令和  
3 年度愛知産業大学短期大学教育 GP

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学生支援と相互交流」令和 3 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 34 号

令和 4 年 3 月 20 日 発行

〒444-0005 岡崎市岡町原山 12-5

**TEL** 0564-48-8282 **FAX** 0564-48-8270

編集兼発行者 愛知産業大学短期大学通信教育部

責任者 堀 越 哲 美