

ISSN 1343-4950

愛知産業大学短期大学紀要

第 28 号 (2016 年 3 月)

愛知産業大学短期大学
2016

愛知産業大学短期大学紀要 第 28 号 (2016)

目次

奥村幸夫	短期大学と専門学校境界線の考察.....	1
川崎直子	就学前教育の意義に関する考察 —プレスクール修了生の追跡調査から—.....	13
小竹直子	「ねじれ文」の原因に関する一考察.....	35
首藤貴子	教師との連携における保護者の困難 —発達障害のある子どもの保護者へのインタビュー調査から—.....	47
高野盛光・今井昌彦・楓森博	情報検索入門 (Cinii 編)	63
寺澤陽美	日英対照翻訳の試み『おくのほそ道』より.....	73
西田一弘	英語中級者の語彙習得法に関する一提言 —理解語彙の拡充を期して—.....	83
横瀬浩司	国際化と犯罪	91
薩本琢磨	初級日本語テキストにおける日本語の「ようになる」と 「ことになる」と韓国語の「게 되다」の比較考察	105
三苫佳子	能『羽衣』における和歌と語り.....	117

＊

2015 年研究業績一覧（専任教員）	137
--------------------------	-----

短期大学と専門学校の境界線の考察

奥村 幸夫

愛知産業大学短期大学

(2016年2月28日受理)

A Study on the Borderline of the Junior College and the Vocational School

Yukio OKUMURA

Aichi Sangyo University College

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

(Accepted on February 28, 2016)

要旨

2011年の愛知産業大学短期大学紀要23号(p51～p61)で短期大学と専門学校の考察を行った。その後の短期大学と専門学校の境界線での変化について、再点検し今後境界線がどのように変容を遂げていくのかについて課題として提示した。この短期大学と専門学校という異なった学校種の境界線上で起っていることを参考にして、学校教育の社会教育の可能性に触れてみたい。教育基本法では、学校教育以外での家庭も含めた教育の場を社会教育という。今後、高齢化社会になっていく過程で、注目を浴びているのは、生涯学習社会をベースとした教育の場である。

1994年文部科学省(旧文部省)生涯学習局が社会教育法は、カルチャーセンターの「営利目的の学習機会を提供する事業を排除しない、社会教育の一部である」との談話を発表するにいたった。

大きくいえば学校教育以外の組織的学習の機会が社会教育であるとの見解を示したことになる。もちろん短期大学も専門学校も学校教育である。これを材料に今後、短期大学とりわけ短期大学通信教育と専門学校の近未来の変容の可能性について考えてみたい。

キーワード 併修制度 短期大学の教育 専門学校の教育 生涯学習

1. はじめに

短期大学に身を置く者として、短期大学の置かれた現状認識についてまとめたい。そもそも短期大学は4年制大学に移行するプロセスであった。旧制大学、高等学校、専門学校の学校種が複線的に存在していた。1950年しばらくの間という条件で短期大学が発足した。背景には高等教育の機会拡大があったためである。1956年中央教育審議会は「短期大学制度の改善について」で当時の短期大学を廃止して新制度の短期大学を創設していくこととなった。結局法的位置づけは1956年学校教育法の一部改正で落ち着いた。教育の多様化が追い風となり従来の設置基準が再検討され、1975年一般教育科目に総合科目を開設するという設置基準の改正が文部省令として定められ、それから2007年までに17回改正されている。

短期大学は学校教育法第108条第1項で「職業または实际生活に必要な能力を育成する」とある。短期大学は法的に4年制大学とは異なった設置基準になっている。短期大学は長い間に卒業資格しか与えられない時代が続き、1991年になってやっと「準学士」の称号が与えられた。そして2005年には「我が国の高等教育の将来像」の中で短期大学課程の修了者に「短期大学士」という学位を授与されることになった。これは学習の成果を学位取得ということで認知されものであった。承知のように、わが国の大学・短期大学の18歳人口を基準にした進学率は1963年に15%を超え上昇し、1973年に30%を超えた。マーチン・トロウのいう「エリート型」から「マス型」に変化していったといえる。短期大学の校数は1950年149校だったのに対し1996年は598校（ピーク時）になる。学生数は発足時15,000人が1993年に53万人になった。特徴は短期大学が4年制大学に比べて地域性が強いということがあったことも要因としてあった。しかし4年制大学への進学率が高まることとなり、2008年には短期大学学生総数は17万人に減少することになる。

短期大学の特徴^{注1)}は①組織運営の小回りが利く点②女子教育というイメージから社会一般に開かれた教育という点③時代の変化に迅速に対応するという点④少人数教育の可能性が4年制大学に比べある点⑤専門教育、実務教育に重点

をおくことができる点⑥単位互換がし易い点⑦低学費である点⑧四年制大学への編入の可能性が高い点などがあげられる。ただ、これからの短期大学は社会的ニーズに対応できる機能性と社会から選択される必要性が求められることが条件となる。

2. 大学から見た専修学校高等課程(以下専門学校)

大学の専門学校に対する意識のターニングポイントは、日本経営者団体連盟1997年^{注2)}10月調査と1996年第78回大学審議会会議ではないだろうか。これらの会議までは専門学校と短期大学の壁が歴然と生じていた。一方、行政でも学校教育法の高等教育機関は第1条(1条校)の学校を対象にしていた。そして、大学審議会議事録では以下のような意見が出されている。

出席者(委員) 吉川弘之(部会長), 天野郁夫, 上野一郎, 佐野文一郎, 戸田修三, 脇田直枝の各委員他

- 1 大学と専門学校とを, 中等後教育として同一のものと捉えようとする中で, 大学とは何かということが見えなくなっているのではないか。
- ②大学については, 設置基準によって枠が明確に定められてきたはずだが, 専門学校における単位が大学においても認められる等, 制度的にさまざまな風穴が開けられることによって, その枠が壊れてきているのではないか。
- 3 我が国では, 自らキャリアを形成していくということが定着していない。大学という機関が, 学ぶ者に対して, 4年間の一貫した教育をセットとして与えるという考え方が根強いのではないか。
- ④大学に通いながら専門学校に通う, いわゆるダブルスクール族が増えている現状を見ると, 大学における教育と, 専門学校における教育とは, 別の価値観に基づくのではないか。
- 5 大学を専門学校より上に位置付けるという考え方は, 必ずしも適当ではなく, 多様な教育機関の一つとして, 専門学校の教育を深めていくことが必要ではないか。

いろいろな意味で検証は必要であるが専門学校を含めた高等教育機関の今後のあり方に少なからず影響のある1996年の会議であった。今だ、専門学校にとっては大学等1条校の壁は厚い。理解のために述べると、専修学校のうち高校卒業者を受け入れている学校が専門学校である。専修学校の公式英称は **Specialized Training College** である。学校教育法の1条に掲げる学校以外で一定の基準を満たす教育施設のことをいう。(愛知産業大学短期大学紀要第23号p55)

これは大学側の評価であるが、短期大学の場合、距離感はさらに縮小していく。

3. 短期大学と専門学校との境界線

ところで、18歳人口の減少にともない短期大学も冒頭で述べたとおり、学生数の減少に悩まされている。多くの短期大学は大学へ発展的解消を行った。専門学校も同様にピークのときに比べ、多くの専門学校で学生の確保に必死であった。ここでも、価値観の変化は読み取れる。従前、大学・短期大学と専門学校は全く異なった学校種であった。2007年、それは大学が、全入時代に入った年であった。かつて専門学校は職業教育に特化した学校種、一方大学は確固として、研究の場という住み分けがあった。バブル崩壊後、キャリア教育が大学でも話題になり、「就職の支援」という切り口をコンセプトにし始めた。職業指導は狭義のキャリア教育である。それを大学でも大きな柱にし始めた頃であった。就職難は何もバブル崩壊後起こったのではない。かつて、1976年は大変な就職難であった。オイルショックの年である。このころは、インターンシップもキャリア教育なる言葉もなかった。各自がキャリア形成をしていたのである。しかし、バブル崩壊後、企業はOJT（企業内訓練：on the job training）を余りしなくなったといわれている。人件費削減のための非正規雇用への雇用がシフトするという社会的背景により、環境の変化が生じた。

専修学校数と在籍数は1977年約2000校、約36万人、1984年時点では約3000校、約54万人となった。その専修学校の内、一定の基準（修業年限2年以上、卒業に必要な総時間数が1700時間以上）をクリアし、高校卒業または卒業と同等と認められた生徒を入学させる学校を専修学校専門課程（以下専門学校）と称した。専門学校は専修学校の一つであるから専修学校の社会的認知のプロセスと同じ歩みをする。ここで主なものを以下に経緯

を列举しておく。

1975年 学校教育法に専修学校明記される

1977年 人事院規則改正 専門学校初任給は短大と同等と見做す

1979年 旧文部省に専門の部署を置く

1985年 国家Ⅱ種の受験資格（21歳以上を緩和）に配慮

1986年 臨時教育審議会委員の一人が全国専修各種学校総連合会会長就任

1988年 専門学校進学率（12%台）が短期大学を上回る

※広報活動の過熱化による自主規制で適正化が必要との指摘を受ける

1990年 「生涯学習の振興のための施策の推進体制等の整備に関する法律」成立

※生涯学習局内に専修学校教育振興室設置

1994年 専門学校卒に「専門士」の称号付与

※初年度2085校4554名に授与

1997年 旧文部省通達 専修学校に対してリカレント教育の推進

1998年 専門学校から大学編入学が認められる

個人的所感として専門士を授与された学生は資格へのモチベーションが低下したと感じとった。そして、その後、編入学という進路の選択肢が増えたことで、専門学校と社会との接続機能は資格取得特化ではなくなったといえる。

図表1 専門学校から大学編入者 専門学校入学者の内大学卒業者

1999	490名	11068名
2000	1135名	15325名
2001	1731名	18224名
2002	1729名	18008名
2003	1807名	18763名
2004	1961名	19383名
2005	2319名	18531名

（出所 学校基本調査 2006）

短期大学は1条校であり、かつてから短期大学から大学、学部3年次編入制度は存在していた。しかし、1998年以降、専門学校は専門士の称号付与によって加速する。最新のデータ、2014年度の大学編入学人数は短期大学からは4,435人、専門学校からは1,757人であった。ちなみに、専門学校の入学者の内、短期大学卒業者は3,135人、大学卒業者は14,513人に及んだ。

4. 価値観の変化と短期大学と専門学校の位置づけ

1997年には世界的に大きな問題が発生した。いわゆる金融恐慌である。山田昌弘は構造的変化、即ち社会に価値観の変化が生じたと述べている。『パラサイト社会のゆくえ』（p 30）また大竹文雄は、世界価値観調査により、バブル崩壊以降、人生の成功は「運やコネが大切」と考える人が多くなったと指摘する。2000年代に入って日本人の価値観は「勤勉性」から「運やコネ」を重視するように変化してきた。この関連では、カリフォルニア大学ギウリアーノ教授とスピリンバーゴ氏が「若い頃の不況経験が価値観に影響を与える」と証明したなどが知られている。この価値観はその後も変化しない。このような経済環境は、日本人の国民性の一つと指摘される「勤勉」という価値観を崩壊させた可能性がある。筆者はこれを日本的経営が育てたコア・コンピタンス（核となる行動特性）と考えている。競争原理が働いた時代、若者は目的意識を持って自己の最適の進路を選択する確立が比較的高かった。短期大学に進むか専門学校に進むかは自己の人生観そのものであったからである。実は、専門学校は「運やコネ」よりも「勤勉性」を重視した人材育成したはずであった。

図表 2 国際比較「運やコネが大切」と考えるか

フィンランド	15.8%	イギリス	34.6%
アメリカ	22.8%	ドイツ	35.9%
中国	24.9%	オランダ	38.8%
カナダ	25.2%	日本	41.0%
韓国	28.2%	フランス	43.0%
スウェーデン	30.2%	ロシア	51.8%

世界価値観調査（World Values Survey 調べ（2005）

大竹によれば、日本において年齢別調査で15歳から29歳では「運やコネ」の支持率は44.6%で30歳から39歳では44.1%、50歳以上では37.6%に減少しているといっている。日本人が市場に信頼を置かないのは自由な市場経済で豊かになっても格差がつくことを嫌う傾向にあるからである。一方アメリカは市場経済を信頼し国の役割に期待していない。これは血縁や地縁による協力という習慣なのか。遠い過去のようなが、高度経済成長の経

験による価値観の浸透なのか。失業率が低いことを前提に、まじめに働けば貧困にならないという認識なのか。社会学のデータから確信をもって読み取ることとはできないが、価値観は将来変化する可能性が高いということはいえそうである。これらのデータは短期大学と専門学校の境界線を分かりにくくしている。

「勤勉性」が重要であるという日本的経営に陰りがみえ、「運やコネ」に価値観を持つ社会は少なくとも1990年以前では少なかった。なぜ有名大学に入学し、大企業に就職するのかを問えば、偏差値教育の中で日本的経営が根づいていたからである。「勤勉性」は専門学校の教育そのものであった。これが崩れてきたことは大きな価値観の転換点であった。

専門学校の差別化は就職に特化するための教育機関であったことである。カリキュラムも資格取得と就職のための必修科目で構成されていた。専門学校のカリキュラムは極めてシンプルである。すべてが必修科目である。中でも職業指導は担任の主観的評価によって成績となる。担任も就職率の状況は最大の関心事であった。しかし特筆すべきは、時代の流れの中で専門学校の大学化の動きがでてきたことである。これが、大学併修制度^{注3)}であった。これは全国に先駆けて本学園のNH専門学校が始めた制度でもあった。併修目的は学歴取得である。導入当初、大学の入学が難しい時代であったため併修制度の仕組みは口コミで浸透していった。当時専門学校は資格の取得をさせ、資格を生かして就職するのが目的であったため大学教育を行うことに批判があった。ここでも短期大学の学歴取得は税理士や社会保険労務士受験のためには短期大学卒業以上が受験資格であったため、専門学校であっても短期大学や学部の通信制を行うことは正論であると主張できた。この併修制度は入学者を飛躍的に伸ばした。その後は他の専門学校に普及していった。NH専門学校の大学・短期大学の卒業率は年によって異なっていたが、大学で85%以上、短期大学では95%以上が修業年限と同時卒業であった。もちろんスクーリングも担任全員が同行した。この最低修業年限卒業率は当時一般生が35%から40%の卒業率であったから、驚異的な数字であった。専門学校のカリキュラムが良いか悪いかは別として押しなべて職業教育をベースにして画一的教育を行ってきたから可能であった制度といってよい。形としては専門学校が大学教育に歩み寄っていたある意味ターニングポイントであった。各種学校制度が整備される過程で1964年文部科学省（旧文部省）は「専修学校制度」を発足させた（制度施行は1976年）。整備は3点ほどあった。第一に公共性の高い教育機関に学校教育法の1条と同様の規制を行うこと。これでいわゆる1条校と同じ土俵に上る

ことができた。第二に専門学校は高校卒または卒業と同等の学力を有する生徒を入学対象とすること。第三に教育は職業に直結する技能の習得を行うこと。

確認も含めて、奉職していた15年前のNH専門学校のカリキュラム（就職指導）の面から、5点ほど述べておきたい。①大学との差別化は大学で行っていなかった就職指導に力点を置いたものであった。②ほとんどの進路は学校推薦となっているので内定をすればそこに入社することになっていた。内定辞退はほとんどない。これは短期大学の指導ではほとんどあり得ない。もちろん事前に保護者会は実施しているので、保護者も承知している。③内定辞退が家事都合で生じた場合は、担任、就職担当責任者、保護者、本人で企業に謝罪に行った。これは当時、NH専門学校ばかりではなかった。実は大学生が内定辞退するのは日常的であったので、多少実績のある専門学校であれば、そのひたむきさは企業に伝わっていた。もし専門学校生が同じことをすれば企業からの批判は免れないのも承知していた。④併願禁止の原則があった。同時に2社の応募ができない（高校の推薦制度と同様）ということである。当然ながら、公務員を受験する学生は民間企業を受験を禁止していた。当時は願書提出先の企業が不合格まで待つて次の企業に紹介していたため、その頃には、希望企業の採用試験が終わっているとの反論もあったが、担任の指導力で克服していた。いずれにしても企業との信頼関係を保つことは専門学校の最重要課題であったといつてよい。この点は大学の進路指導との大きな違いであると認識している。職業選択の自由から、問題がなかったかと問われれば自信がない。⑤模擬面接は今でこそ大学でも一般化しているが、専門学校では当初から日常行われていた。このような指導があつて就職率も良かったのである。実はこれが専門学校の平均値であったと認識している。

5. 短期大学と専門学校のボーダレス化

確認を含めて、短期大学と専門学校の大きな違いは短期大学が学校教育法第1条の学校種であるのに対し専門学校は1条校ではないということである。1条校とは学歴を規定した条文であるが専門学校は専門士という称号を取得する学校種ということになっている。専門学校が高等教育機関かどうかの検証は必要であろうが、この境界線が唯一、不動となっている。短期大学協会は専門学校が短期大学と同様であるという議論には否定的であり、専門学校が短期大学の設置基準を満たすように改革すべきであると主張していることも事実である。

ただ、多くの制度改革の中で短期大学と専門学校は境界線が曖昧になってきたことも事実である。第一に就職時、短期大学と同等の初任給が支払われるようになったことである。以前であれば企業は学歴による給与体系をもっていた。したがって、専門学校の卒業生の給与は高校卒業後2年の中途採用ということであった。専門学校(2年課程)を卒業と同時に専門士の称号が付与されたのを契機に短期大学と同様に給与改定がされていったという経緯がある。第二に大学学部への3年次編入学が可能となったことである。短期大学から大学への編入学は1条校同士の進学の道である。ところが専門学校は学校種が異なっており、専門士の卒業でもって大学学部3年次編入学は高いハードルであった。現在では同様の対応になっている。同様という意味は推薦(指定校)入学においても専門学校が指定校として名が挙がっているという現実を踏まえたものである。

6. まとめにかえて ～社会教育としての未来志向～

学校教育とならんで語られるのが社会教育である。今後の短期大学(特に通信教育)と専門学校は大きく社会教育の範疇に分類されるかもしれない。いわば国策でもある学習社会の枠組みである。社会教育の経緯は以下である。第二次大戦後、以下の要請があったといわれている。(『生涯学習論』p13)

- ・高度経済成長により質や多様性による社会的要請
- ・直線的な学校教育と教育行政に疑問を呈してきたための要請
- ・技術革新によるフロントエンド型教育訓練の効果が減じてきたための要請

そして1960年半ば生涯にわたって学ぶという概念が登場した。それが、生涯教育(lifelong education)^{注4)}であった。その後、シカゴ大学の学長であったハッチンスが提唱した「学習社会(Leaning Society)」が現在の「生涯学習」理念になっていく。新しい社会はこれらが「教育」に関して価値の転換がなされた社会を提唱した。「いつでも、どこでも、あらゆる教育資源を活用して自発的、自立的学習行動」という定義づけがなされるに至った。中央教育審議会は1981年において「教育」という文言を消し「学習」をキーワードとした。生涯を通ずる学習の機会が用意されている「生涯学習社会」、個性的で多用な生き方が尊重される「働きつつ学ぶ社会」を建設することが重要としたのである。最近の出来事としては、1990年に「生涯学習の振興のための施策の推進体制等の整備に関する法律」(以下生涯学習法)が制定され、文部科学省(旧文部

省)に「生涯学習政策局」が設置され推進体制の準備が整ってきた。ただ、現代的な「生涯学習とは」という文部科学省の見解は次の二点である。第一に生涯学習をつくっていかうとする上で教育を含めた様々なシステムを総合的に見直していくための考え方であること。第二に生涯にわたって行われる学習そのものを指す概念としてとらえることができること。(文部科学省ホームページ「生涯学習とは」)

したがって、当時の予算についていえば、「生涯学習法」が制定された当時の公教育費24兆円(1998年度時)は伸び率、前年比マイナスであるが、総行政費から学校教育費を差し引いた社会教育費いわゆる生涯学習に対する予算はむしろプラスになった。よって、このことから国策と読み取れる。

次は具体的な予算内容である。

1 生涯学習推進事業②学習情報提供システム③各種フェスティバル開催④社会教育指導者の育成と確保⑤学習機会の提供⑥公立社会教育設備施設の整備⑦放送大学の振興⑧専修学校の充実⑨地域活動の振興⑩高齢者教育の推進

特に放送大学の取り組みは今後の通信教育のモデルケースとしての意味合いが強い。これは本学短期大学の通信教育、eラーニング化や通信科目教材を通しての学位授与に道を開くものである。また、専門学校の職業訓練等の試みは今後、少子高齢化を見越しての国策となる。学校教育と社会教育との線引きはこの理解の上に成り立つ概念である。ただ、こういった国の号令とは裏腹に実際現場で行う者とは意識の上でずいぶん異なっていることも事実である。とりわけ市町村では市町村直属機関の長と教育委員会との二重構造の問題がある。教育委員会では公民館や各種スポーツ施設や学習会を統括している。どちらがリーダーシップを発揮していくのかがいつも問題になっている。今後、生涯学習への支援という意味では、学習者と関係のないところでの議論である教育委員会か市町村所属の長かを一本化していくことが大切である。

通信教育といった場合の「教育」は行政の支援に頼らざるを得ない側面を持っている。なぜなら、「教育」はどうしても「構造的」・「制度的」、「意図的」意味合いが強い。経済的支援といった場合には行政に頼らざるを得ないことも多い。行政と個人的なニーズ(要求)のバランスが大切である。

これから生涯学習を「生涯のあらゆる時点で、あらゆる場において、あらゆる教育資源を活用してなされうる、自主的かつ自立的な学習行動」と定義するならば、生涯学習を組み合わせる規定の単位を修得して短期大学士を得ることが可能な道筋を立てていかなければならないだろう。

-
- (注1) 一般の短期大学の特徴に加え、多くの点で愛知産業大学短期大学は特徴的である。通信教育部のみで開校している短期大学であるという点、これは生涯学習社会という国策に合致している。「いつでも、誰でも、どこでも」学習機会が与えられているからである。
- (注2) 「1997 年就職協定廃止後の採用に関するアンケート調査」、では、学生をすでに受け入れている企業は 10.8%、(財)雇用情報センターが同じく 1997 年 11 月に実施した調査「インターンシップの導入に関する調査」でも専門学校は対象になってはいない。この年、1997 年は金融恐慌の年であった。日本では北海道拓殖銀行が倒産し、山一証券が廃業を余儀なくされた。これ以降慢性的なデフレ現象が現在も継続している。大学では本格的にインターンシップの検討がなされ、1999 年にはキャリアなる言葉が導入された時期と符合する。
- (注3) いわゆるダブルスクールである。専門学校が通信制の短期大学と提携し修業年限で同時卒業を目指すというものである。昭和54年筆者が奉職したNH専門学校はその1年前から短期大学併修を始めた。併修先はK短期大学商経科、後にK大学法学部に拡大した。
- (注4) 1965年、世界成人教育推進国際委員会で成人教育課長のP. ラングランが提唱し、波多野完治が『社会教育の新しい動向』で1967年に出版したのが最初であった。生涯教育は教育の響きで、学校教育の「制度的」「構造的」「意図的」という意味合いが強いため一生涯教育を強制される印象を与えた。P. ラングランは1969年「一生涯にわたって統合される教育」を展開、フロントエンド型教育システムのアンチテーゼとして提唱したのであるが、1981年中央教育審議会は生涯教育をキーワードに「国民が充実した人生を送ることを目指して生涯にわたって行う学習を助けるために、教育制度全体がその上に立てられるべき基本的な理念」として制度設計していった。

参考文献

- 「学校基本調査」(2006) 文部科学省
- 「学校基本調査」(2014) 文部科学省
- 『短期大学教育』(2008) 日本私立短期大学協会編
- 『短期大学教育の再構築を目指して』(2009) 日本私立短期大学協会編
- 山田昌弘 (2006) 『パラサイト社会のゆくえ』 ちくま新書
- 大竹文雄 (2011) 『競争と公平感』 中公新書
- 鈴木真理 (2015) 『新時代の社会教育』 放送大学教育振興会
- 岩永雅也 (2002) 『生涯学習論』 放送大学教育振興会
- 三輪建二 (2010) 『生涯学習の理論と実践』 放送大学教育振興会
- 奥村幸夫 (2011) 「大学等と専門学校のボーダレス化について」 愛知産業大学短期大学紀要第 23 号 pp. 51-61

就学前教育の意義に関する考察

—プレスクール修了生の追跡調査から—

川崎 直子

愛知産業大学短期大学

(2016年2月14日受理)

A Study of the Significance of Pre-school:

From the Follow-up Survey and Interview of the Pre-school Graduates

Naoko KAWASAKI

Aichi Sangyo University College

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

(Accepted on February 14, 2015)

要旨

「プレスクール」とは、外国にルーツを持つ子どもたちを対象にした就学前教育プログラムのことである。本稿では、愛知県の「日本語指導が必要な児童生徒」に対する取り組みと就学前教育に対する県の取り組み、そして筆者の活動地域でのプレスクール修了生、保護者、保育機関、支援者を対象にして行った追跡調査の結果を報告し、プレスクールの意義について考察する。

キーワード

外国にルーツを持つ子どもたち、就学前教育、「日本語指導が必要な児童生徒」、プレスクール、「かにえモデル」

1. 「日本語指導が必要な児童生徒」に対する愛知県の取り組み

2015 年の法務省の在留外国人統計によると、総数 212 万 1,831 人¹のうち 3 歳から 15 歳まで²の人数は 13 万 8,207 人と報告されている。しかし、この数字だけでは現在日本語がわからなくて学校生活がスムーズに送れない子どもの把握は困難である。そこで文部科学省は、全国の公立の小学校、中学校、高等学校、中等教育学校及び特別支援学校に在籍する子どもの中から、「日本語指導が必要な児童生徒」の数を調査している。「日本語指導が必要な児童生徒」とは、外国籍、日本国籍にかかわらず「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、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」を指すとしている。日本語教育では、「外国につながる子ども」とか「外国にルーツを持つ子ども」などと呼んでいる。

文部科学省より平成 27 年 4 月に発表された全国の「日本語指導が必要な児童生徒」数は 29,198 人で、前回の平成 24 年度調査より 2,185 人増加した。そのなかでも愛知県は 699 の学校に 6,373 人が在籍しており、今回の調査では第 2 位で 3,228 人の神奈川県を 2 倍近く引き離していることになる³。

愛知県の「平成 27 年度あいち多文化共生推進プラン 2013-2017 重点項目施策進行状況評価」⁴では、「日本語指導を必要とする外国人児童生徒数」が突出して全国最多となるなど、外国人県民の子どもたちに対する日本語教育には様々な課題があり、「日本語教育のニーズは、外国人県民の中でも若い世代の方が高い。彼らに対し日本語や教科学習をしっかりと行い、将来の社会的地位を高めていくことが大切」と述べられている。当プランの「関連事業一覧表-子どもの教育の充実」には⁵、小中学校に在籍する外国にルーツを持つ子どもたちの教育支援に関する 19 項目が掲載されているが、その中の 4 つの主な事業と具体的な内容を見てみたい。

¹ 法務省「在留外国人統計（旧登録外国人統計）」（2015 年 10 月 16 日発表）

² 学校教育法第 26 条では幼稚園に入園することのできる者は満 3 歳から小学校就学の始期に達するまでの幼児とし学校教育法第 17 条では学齢期を満 6 歳から 15 歳と定めている。

³ 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 26 年度)』の結果について」（2015 年 4 月 24 日発表）

⁴ 「平成 27 年度あいち多文化共生推進プラン 2013-2017 重点項目施策進行状況の評価について」

⁵ 愛知県県民生活部社会活動推進課多文化共生推進室「『あいち多文化共生推進プラン 2013-2017』子どもの教育の充実平成 25 年度」

- ・「日本語教育適応学級担当教員の加配」として、配置基準に基づき日本語教育の必要な外国人・帰国子女への指導を行う学級担当教員を配置する（小学校 222 人、中学校 101 人、計 323 人）⁶。
- ・「語学相談員の配置」として、4 教育事務所に外国人児童生徒に対する日本語指導等を行う語学相談員の配置する（ポルトガル語 5 人、スペイン語 2 人）⁷。
- ・「外国人県民の子どもの日本語学習の促進」として、地元経済団体の賛同を得て、全国初の地域をあげた外国人の子どもの日本語学習を支援する取り組みとして、（公財）愛知県国際交流協会に「日本語学習支援基金」を創設し、平成 25 年 4 月 1 日の支援状況は 48 団体 66 教室となっている。
- ・「外国人児童生徒教育に関わる課題や施策についての情報交換」として、外国人児童生徒が 20 人以上在籍している市町村教育委員会の担当指導主事及び県教育委員会関係者が出席し、外国人児童生徒教育に関する情報交換を行う⁸。

このように「日本語指導が必要な児童生徒」数が全国最多の愛知県は、施策からも真剣に取り組んでいこうとする姿勢が伝わる。

2. 「プレスクール」に対する愛知県の取り組み

愛知県では、義務教育機関での日本語支援は課題が細分化され、それに対する複数の施策が取られている。また、入学前の子どもに対する支援としては、プレスクールが実施されている。

プレスクールとは、愛知県で平成 18 年のモデル事業を通して実施された外国にルーツを持つ子どもたちのための就学前教育のことである。子どもたちが入学後小学校で戸惑うことなく早期に学校生活に適応できるように初期の日本語指導や学校生活指導をすることで、現在県内では 15 の市町で実施されている。

「あいち多文化共生推進プラン 2013-2017 関連事業一覧表ー子どもの教育の充実」の中の「プレスクールの設置促進」では当初予算額 77,000 円が組まれており、公立小学校に入学予定の外国人県民の子どもが早期に学校に適応するためには初期の日本語指導や学校生活への適応指導が重要で、このため、全国に先駆けて作成した『プレスクール実施マニュアル』⁹やモデル事業の成果を活用

⁶ 当初予算額 2,095,474,000 円

⁷ 当初予算額 22,117,000 円

⁸ 当初予算額 52,000 円

⁹ 愛知県地域振興部国際課多文化共生推進室(当時)が平成 21 年に作成した。

し、実施主体などへの説明会を開催するなど、プレスクールの設置を促進することと書かれている¹⁰。

次に、平成 28 年 2 月 9 日に発表された平成 28 年度から平成 32 年度までの「あいちの教育ビジョン 2020—第三次愛知県教育振興基本計画—」¹¹について記述する。基本計画の「日本語指導が必要な子どもたちへの支援の充実」には、本県は日本語指導が必要な外国人児童生徒数と日本語指導が必要な日本国籍の児童生徒がともに全国最多であり、きめ細やかな学習及び学校生活適応の支援を進めていく必要があると書かれている。

基本計画第 2 章の「取組の柱と施策の展開」(7) 日本語指導が必要な子どもたちへの支援の充実の受入体制の整備への支援と、(19) グローバル化への対応の推進の施策の展開の項目には、多文化共生に向けた教育の充実が施策として挙げられており、「就学前の子どもを対象としたプレスクールの設置を促進します」と 2 回記述されていることから、愛知県が外国にルーツを持つ子どもを対象にした就学前教育への取り組みを強化していこうとしている印象を受ける。

前述のように、平成 26 年度現在のプレスクール実施地域数は 15 市町で、第 3 章の「計画の推進—指標の設定」には「平成 32 年度—増加」とあり、具体的な設置数字は掲げられていない。しかし、基本計画の中でプレスクールの設置について二度も触れられていることから、県としてプレスクールの重要性を認識していることが伝わる。県内 54 ある市町村の残り 39 地域での設置をいかに推し進めていくかの具体策について県の担当部署に確認したところ、県は今後もプレスクールの普及に努めるがその実現は市町村に一任するとのことであった。

日本語指導が必要な児童生徒数全国第 1 位の愛知県ですら就学前教育が押し並べて県内全域に普及しているとは言い難い状況であることは、国レベルで概観した場合、プレスクールの普及の現状は容易に推測できるのではないかと思われる。

3. 「かにえモデル」について

プレスクールは地域によって開催形態が異なり、特定の幼稚園や保育所の中で実施したり、対象年齢の子どもを支援者自ら募って市民センターや公民館の

¹⁰ 『あいち多文化共生推進プラン 2013-2017』「第 1 章プラン策定に関する基本的な考え方」

¹¹ 愛知県教育委員会「あいちの教育ビジョン 2020-第三次愛知県教育振興基本計画-」(2016 年 2 月 9 日発表)

ような公共の施設で実施したりと、その実践は様々である。

愛知県海部郡蟹江町のプレスクールは、筆者が活動する外国にルーツを持つ子どもを支援する会¹²が行政からの委託事業として平成 20 年の町のモデル事業から開始して 7 年が経ち、平成 27 年は一期生が中学に入学するという節目の年であった。それを機に昨年は新聞紙上に「蟹江町モデル」という記事が掲載され¹³、ニュース番組内¹⁴で筆者の会が開発したプレスクール教材について紹介された。蟹江町のプレスクールの特徴は愛知県が主導する『プレスクール実施マニュアル』に則った開催ではなく、独自路線を歩む形態である。

愛知県の他地域のプレスクールと大きく異なる点は、会独自で開発した教材を用いて実施していることである。本稿では、7 年間の指導の蓄積のうえ実施する体系的なカリキュラムを持つ蟹江町のプレスクールプログラムを「かにえモデル」と呼ぶことにする。以下に「かにえモデル」の特徴を挙げる。

1. 町の協働まちづくりモデル事業が実施の始点で、設置主体は蟹江町役場子育て推進課である
2. 行政から筆者の会が委託を受け、保育所内で実施している
3. 年長児のプレスクールと年中児のプレ・プレスクールを実施している
4. 子どもの発達段階に合わせて、会で独自開発した教材を使っている
5. 20 までの数字の把握、自分の名前が読めて書ける、開始と終了の挨拶、文具への親しみを喚起すること等を指導の目的とする
6. 支援者が就学時検診に立ち会う
7. プレスクール対象の子どもの確定、保護者へのプレスクール参加承諾の説明、クラス内の時間割変更等、保育所所長始め担任保育士の調整作業なくしては実施できない
8. 保護者の支援の一環として、プレスクール最終週に通訳を介して小学校入学説明会を実施している
9. プレスクール支援者が引き続き小学校の日本語学級でも指導に当たる
10. 保育所と小学校の連携が取れている

¹² 平成 17 年に設立して、平成 27 年 9 月には法人格を取得して一般社団法人となった。

¹³ 平成 27 年 11 月 20 日付の中日新聞の尾張版に「プレスクール全国注目 蟹江町モデル 外国人年長児支援」として掲載された。

¹⁴ 平成 28 年 1 月 29 日中部日本放送「イッポウ」にて放送された。

このような特徴を持つ「かにえモデル」は開始 7 年目であり、3 人の支援者¹⁵はプレスクールを振り返ってその意義について改めて考える必要があると考え、プレスクール修了生、保護者、保育所所長を対象に調査を行うことにした。

4. 調査の概要

プレスクールの意義について問い直すことを目的として、以下の調査を通して質的研究を実施することにした。

1. プレスクール修了生の子どもの追跡調査
2. プレスクール修了生の子どもへのインタビュー
3. プレスクール修了生の子どもの保護者へのインタビュー
4. プレスクールを実施している保育所の所長へのインタビュー
5. プレスクール支援者 3 人の 7 年間の振り返りのレトロスペクティブレポート作成

子どもと保護者の追跡調査、インタビューとレトロスペクティブレポートの作成は平成 27 年 8 月から平成 28 年 1 月の間に実施された。子どもと保護者のインタビューでは¹⁶、表 1 に記載したように、事前に大まかな質問事項を決めておき、インタビューの答えによってはさらにインタビュアーが詳細に聞くという半構造化インタビューの形式をとった。また、保育所所長 4 人には非構造化インタビューの形式で行った。そして、3 人の支援者も自分たち自身の活動の振り返りと今後のプログラムのあり方を考えるという目的を持って、レトロスペクティブレポートを書くという形で実施した。

当地域でプレスクール、小学校、中学校と一貫して支援するメンバー間で、子どもたちの情報を正確に把握して共有することは重要である。会ではプレスクールから小中学校すべての過去 10 年間¹⁷の日本語支援の記録を SNS に残しており、その支援記録は一般には非公開のメンバーのみの限定サイトである。支援毎の投稿は、単なる個人の記録にとどまらず、研修会や研究会等の情報の周

¹⁵ 本事業を受託している団体の代表理事の筆者と理事の二人である。

¹⁶ 子どもと保護者からは、事前に調査協力に対する同意書を提出してもらっている。

¹⁷ 平成 17 年設立当初は小学生のみ支援していた。

知、個々の質問、疑問や悩みに対して他の支援者から助言を得たりして、精神的な拠り所ともなっている。また、過去ログが容易に検索できるという点では、通常のメーリングリストよりも効果的な活用が実現できている。筆者は今回のプレスクールの意義に関する調査に関して、自分たちの 7 年間のプレスクールの支援記録を分析の一助とした。

5. 調査の結果

5-1. プレスクール修了生の子どもの追跡調査

平成 20 年度の 1 期生から平成 26 年度の 7 期生まで、町内 5 箇所の保育所でプログラムに参加した子どもは 39 人で、彼らがルーツを持つ国が表 1 である。表 2 は、保育所修了後の子どもたちの入学先の内訳である¹⁸。

表 1 プレスクール修了生のルーツ（人）

ブラジル	フィリピン	中国	ペルー	ボリビア	タイ	計
17	15	4	1	1	1	39

表 2 プレスクール修了生の入学先（人）

町内の小学校	県外の小学校	外国人学校	計
32	5	2	39

5-2. 調査の結果ープレスクール修了生の子どもへのインタビュー

インタビューには 10 人の子どもが協力してくれた。表 3 はインタビュー項目である。

表 3 子どもに対するインタビュー項目

1	保育所は楽しかったか
2	プレスクールは楽しかったか
3	プレスクールで経験したことで覚えていること
4	プレスクールで経験したことで役に立ったなあと思うこと
5	入学して困ったこと
6	プレスクールで経験していたから困らなかったこと
7	いま、どの勉強が好きか（算数、国語、生活、音楽、英語など）
8	将来何がしたいか

¹⁸ 平成 28 年 2 月現在年長児 5 人と年中児 3 人は修了生ではないためここには含まれていない。

9	親に望むこと
10	小さい子どもたちにアドバイスしたいこと
11	プレスクールでもっと経験したかった勉強／活動
12	プレスクールのことを親と話すことがあったか
13	その他なんでも

インタビューの協力者は、ブラジル、中国、フィリピンにルーツを持つ1年生3人、2年生1人、4年生1人、5年生3人、6年生2人であった。平成27年8月から平成28年1月までの間に3人の支援者が家庭訪問と学校内でインタビューを行った。なお、インタビューのまとめについては、付録Aを参照されたい。以下に、インタビュアーの感想を記述する。

- ・Aさんは、プレスクール時代とは違い日本語がしっかり話せている。インタビュアーに対して「です・ます」体を使い丁寧な受け答えができていた。
- ・Bさんは、プレスクールをととても楽しみにしていたことがよくわかった。ひらがなを読むことでは日本人のアクセントとほとんど同じように読めていた。
- ・Cさんは、保護者のインタビューから家庭では十分な日本語の働きかけがなかったと思われる。しかし、保育所担任保育士のクラスでの読み書きの指導とプレスクールの2年間で効を奏したのか、プレスクールの最終段階では絵本が概ね一人で音読できるレベルになったうえで入学できたので良かった。
- ・Dさんは、増刷した『ひらがなたんけんたい』を見せると、「キノコ、前はもっと赤かったよ。サメとセミの色が前と違うね」と色を修正した語彙すべてを指摘した。子どもは見えていないようで明確に記憶していると感心した。
- ・EさんとFさんは、5年前のプレスクールでの『ひらがなたんけんたい』のカード取りのことをよく覚えていて、「お手つきすると一回休んだよね」「〇ちゃんがいつも一番だったね」と懐かしそうに回想していた。

5-3. 調査の結果ープレスクール修了生の子どもの保護者へのインタビュー

インタビューに協力してくれた保護者は7人であった。表4はインタビュー項目である。平成27年8月から9月に支援者二人が家庭訪問してインタビューを実施した。協力者の中にはプレスクールから6年が経つ保護者もいたため、家庭訪問の際には、子どもがプレスクールに参加している写真や当時使用した教材を持参して記憶を呼び起こす手助けとした。

表 4 保護者に対するインタビュー項目

1	「ひらがなたんけんたい」で親の宿題に対して思ったこと
2	子どもはプレスクールで楽しそうにしていたか
3	プレスクールはあった方が良いか
4	日本の教育システムでわからないこと等
5	子どもには将来どんなことを期待するか
6	日本語力はどの程度期待するか
7	今後の家庭の展望
8	プレスクールで知り合った保護者とその後つながりはあるか
9	学校との連携はよくとれているか
10	その他なんでも

インタビューに協力してくれたのは、ブラジル 4 人（うち一人は父親）、中国 1 人、フィリピン 2 人の保護者で、インタビューは支援者が日本語で行った。インタビューのまとめについては、付録 B を参照されたい。

以下に、インタビュアーの保護者に対する感想を個人が明確に特定できない部分のみ記述する。

- ・ G さんは、保育所では戸惑いがあったようだが、小学校でうまく切り替わったようである。先生方からの印象も良く、子どもの忘れ物も少ないし、旗当番もきちんとしている。
- ・ H さんは、家族のルールをきちんと設けている様子だった。非常に教育熱心な両親で、子育てについて考え方のバランスも良いという印象を受けた。
- ・ I さんは、教育熱心なお母さんで、子どものためなら仕事もがんばると意欲満々だった。
- ・ J さんは、以前と比べると自信があり、安定しているように見受けられた。日本語もかなりうまくなって、子どもに接する態度にも余裕が見られるようになった。
- ・ K さんは、小学校の運動会にも家族総出で応援に行ったそうである。かにえ子ども日本語の会の支援に感謝されていた。子どものプレスクール時代の写真を眺めながら話が盛り上がった。

5-4. 調査の結果－保育所の所長へのインタビュー

保育所所長 4 人に対するインタビューは平成 27 年 11 月から平成 28 年 1 月の間に実施し、3 人の支援者が非構造化インタビューの形式で行った。7 年間の経験は支援者とも共有されており、お互い修了していった子どもたちへの思いに溢れるインタビューとなった。そうした性質上、表 5 のインタビューのまとめは個人が特定できない部分のみ記すことにする。

表 5 保育所所長のインタビューのまとめ

L 保育所所長 プレスクール（以下、「プレ」と省略する）の最終週に保護者への小学校入学説明会があるのが良い。日本人の親でもよくわからないことが多い。保育所でもお知らせにふりがなをつけるなどに工夫している。一番良いのは顔を見て簡単な日本語で直接話すこと。若い先生は絵を描いて見せる工夫をしていて、プレでの経験が生かされている。
M 保育所所長 一期生のときは（所長本人）クラス担任だったが、その翌年から所長になり蟹江町のプレに関わって 7 年目である。この 7 年の間に、ある家族は姉、兄、本人と 3 人が指導を受けてきた。 初年度のプレは職員室内で園庭を背にして座り行ったため、所属クラスが園庭で体を使った活動をしていると、歓声でプレの子どもたちの気が散って落ち着かない態度が見られた。また翌年はクラスの子どもたちを外に出さないようにクラス内ではひらがな指導のワークをしていたが、プレを受けている間、プレの子どもはワークができない状態だった。ワークを終えていないと個別で呼び出して指導しなくてはならなかったもので、これも不都合が生じた。三年目からは、園庭での遊びやワークはやめて、室内で行える他の活動を工夫した。こうした所属クラスでのカリキュラム作りも、プレの 7 年間の経験から自分たちもいろいろ学んできた積み重ねだと言える。 所属クラスでは 30 人近い大集団であり、外国につながる子どもはどうしても消極的だったりするところがある。しかし、プレは 2, 3 人の小集団での活動であり、（所長本人）プレでの子どもたちの様子を見てみると、マンツーマンだとこの子はこんなに話しができる、ほめられてすごくうれしそうな顔をする、カード取りゲームで負けて泣くほどの負けん気の強さがある等をクラス担任に伝えることで、実際のクラスでの指導に活かすことができている。 どの子どもをプレに送り出すかという基準は、保護者のどちらかが日本語が不自由だということが大きなポイントである。 かにえ子ども日本語の会が 3 月に小学校説明会を開催するため、そこで通訳を通して説明が聞けることは、日本語が不自由な保護者にとってはメリットだろう。また、保育所としては子どもを小学校に送り出した後もつねに気になっている。かにえ子ども日本語の会は小中学校でも同じ支援者が指導しているので、随時子どもたちの成長が聞けて安心できている。 プレはクラス担任と保護者の協力あってこそだということを強調したい。プレに送り出すために担任はクラスの活動内容を変更したり調整したりと、様々な配慮をしている。保護者にプレの参加を促すとき、（所長自ら）プレの指導者が入学する小学校でも日本語指導に携わるので継続した指導が受けられると説明して承諾してもらっている。保護者の教育熱心さがなければ、子どもたちのプレの参加はないと思っている。

N 保育所所長

若い先生たちは柔軟に考えてくれている。お迎えが遅くて大泣きしたとき、○語の音声アプリをとって、「おむかえ、おくれている、だいじょうぶ」の意味を伝えてくれて子どもが泣き止んだこともあった。子どもたちはプレをととても楽しみにしている。

「わからない、知らない」とよく言ってくる○さんのお母さんには、とにかく話を毎朝よく聞いて、子どもの様子を見せて信頼関係を作っていた。持ち物などわかりにくいものは、担任が絵を描いて渡したりして説明した。親御さんに安心して預けてもらうということ、こちらも勉強だと思う。そういうことで安心してくれたのか、妹の○さん（年少）もいま入所している。かにえ子ども日本語の会の人に、就学時検診に立ち会ってもらえるのはありがたい。当日ちゃんも行けるかとても心配している。事後報告が聞けて安心できる。プレの時の先生が小学校にいてくれるので、本人もとても心強いと思うし、私たちも安心して小学校に送り出せる。

○ 保育所所長

3年前の○さんは、年中から支援が受けやすくするため、日本人の友達といっしょにプレを受けるなど職員室へ来やすい環境を整えた。○さんは来日当初は、日本語が全く分からず担任も困っていた。給食の日本食に慣れさせることも必要だった。まったく日本語ゼロの子どもは○さんが初めてだった。そして、プレでの反応を見ながら、クラスへフィードバック、ゆっくり話すこと、実物を見せながらお話しすること、日本人の子どもたちにも先生自らお手本を見せながら、言葉で声掛けをするなどした。

○さんが小学校の就学時検診にちゃんと参加したかどうかなどの情報がすぐかにえ子ども日本語の会から伝わり大変助かっている。家庭でも、お母さんが日本語で少し話しかける、保育所でのプレの勉強を参考にして、子どもさんにもよく話したりして小学校準備を始めたとのこと。プレは保護者への小学校入学説明会がとても良い。両親が外国人、またはお母さんが外国人の場合、とても有意義であると感じる。

集団保育では集団行動、集団で遊ぶなどはできるが、プレでは学習などの予備知識、当然日本人の保護者ならわかっていることが保育所からは伝えきれないので助かる。

また、プレ個別対応でわかったことを、保育所の集団保育にフィードバックしてもらうので(子どもの苦手、子どもの特性が個別でわかること)、連携することが良い。できれば、プレでわかったこと、子どもの成長点(ここができていて、ここがまだ不十分な点)を直接保護者に説明してもらえる時間があれば良いのではないか。

5-5. 調査の結果－支援者3人の7年間の振り返りのレトロスペクティブ レポート

7年前のプレスクール事業開始当時から支援者は3人¹⁹で、指導対象保育所が増えても増員はなく、常時3人態勢で実施してきた。今回7年間の振り返りを表6の項目に焦点を当てて、過去を回顧するレトロスペクティブレポートを各々作成した。レポートのまとめについては、付録Cを参照されたい。

表6 プレスクール支援者の振り返り項目

1	2008年モデル事業に応募するに当たって思ったこと
2	実際に採択されて思ったこと
3	モデル事業『すうじたんけんたい』『ひらがなたんけんたい』の開発に関して思ったこと

¹⁹ 蟹江町子育て推進課の年間30万円というプレスクール事業予算の関係上、遠方からの支援者に交通費が支払えないということが最大の要因である。

4	実際にプレスクールを始めて戸惑ったこと
5	プレスクール開始当初の子どもの反応
6	プレスクール開始当初の保育所の反応
7	プレスクール開始当初の保護者の反応
8	その後多くの教材を開発してきたが、それに対して思うこと
9	7年間を振り返って思うこと
10	いま、保護者に対して思うこと
11	いま、プレスクール修了生に対して思うこと
12	いま、行政に対して思うこと
13	いま、保育所に対して思うこと
14	いま抱えている課題は何か
15	14の課題の解決はどうしたら良いか
16	「かにえモデル」について思うこと
17	その他、自由記述

6. 結果の考察－就学前教育の意義について

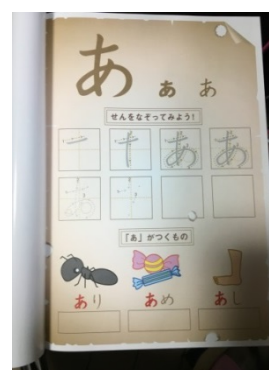
今回の調査では、プレスクールにかかわる子ども、保護者、保育所側、支援者の四者の意見が聞けた。それぞれの思いが集結するときに、プレスクールの意義が見えてくると思われる。

プレスクールの主体は子どもたちである。7年の間に、姉、兄、本人の3人がプレスクールの参加者となっている家族もあった。子どもたちへのインタビューからは、どの子どもも「いつも楽しかった」とか「プレスクールは休まないと親と約束した」と答えており、プレスクールを毎回とても楽しみにして参加していたことがわかる。

どの子どもも『ひらがなたんけんたい』²⁰付属のカード取りゲーム（真中の写真）のことをよく記憶していて、プレスクールの中で一番楽しかったと答えている。また、プレスクールでもっとやりたかったことにも8人がカード取りと答えていることから、カード取りは絵本の読み聞かせや色塗りよりも子どもたちの興味を惹くアクティビティだと言える。支援者自身、毎回同じことの繰り返し

²⁰ 『ひらがなたんけんたい』は平成20年の町のモデル事業で開発したひらがな練習帳で、平成26年には増刷している。第一の特徴は語彙の下に保護者が母語で記入する欄が設けてあることで、二つ目の特徴としては、本冊で提示したものと同じ語彙とイラストが書かれたカードが付属していることである。その後、会では子どもの発達段階に応じた『すうじたんけんたい』年中児用の『くらふとたんけんたい』、年長児用の『かいものたんけんたい』と『がっこうたんけんたい』と「たんけんたい」をシリーズ化している。現在は弥富市でも使用されている。

返しにもかかわらず、子どもたちが口を揃えて「カード取りはまだ？」とか「カード取り早くやろう」と言うのが不思議であったが、文字と音を結びつけて音韻意識を高めることでひらがなの定着に効果があったと考える。また、カード取りはひらがなの定着を図るだけ、あるいは単なる楽しいアクティビティとしてだけでなく、お手つきしたら一回休む、札が読まれているときは手は後ろで組む等のルールを守り、支援者が注意していた点である。こうした子どもの興味を惹くアクティビティを指導の中でルーティン化していくことは有効であると思われる。



10人中9人が、小学校に入学して困ることはあまりなかったとのことで、プレスクールを経験したことで日本語がわかるようになった、人が話していることがわかるようになった、ひらがなが書けるようになった等、前向きな意見が述べられていた。子どもたち自身も、ひらがなが読めて書けることは小学校で必要であるとの認識が十分あり、『ひらがなたんけんたい』をちゃんとやると良いと思う」と答えている子どももいた。

プレスクールで経験したことで役に立ったこととして挙げられていたことは、次に何をやるのか先生に言われることがわかったこと、つまり、見通しが立てられるようになったこと、ひらがなを学んだこと、(プレスクールでひらがなを学んだことで) いまひらがなを書くことがすごく楽しいと答えていることから、ひらがなの学習はプレスクール指導の根幹をなすものであることがわかる。

親に望むこととして、塾をやめさせないでほしい、高校に行かせてほしいといった意見が出ていたことから、家庭の経済状況を子どもなりに心配していることが垣間見られた。「プレスクールでは皆とおしゃべりするのが楽しかった」という意見があり、同じ環境の子どもたちが集まるプレスクールは、外国にルーツを持つ子どもの居場所としての役目も果たすと思われる。

保護者のインタビューから、親の宿題として『ひらがなたんけんたい』の母

語欄に書き込むというものが楽しかった、逆に難しかったという意見があった。

（右の写真）各頁の下部には長方形の枠があり、そこに保護者が母語で書き込むようになっている。この母語欄の目的は三つあり、ひとつは子どもに保護者の母語に触れてもらいたいということ、二つ目は子どもとのコミュニケーションツールの意味合いを持たせたいということ、三つ目は入学後学校と家庭をつなぐ「連絡帳」の保護者欄に記入する練習になることである。この 7 年間、どの保護者も非常に熱心に協力してくれたことに感謝の念を抱く。唯一書き込むのが難しいと答えた保護者は、本人自身、今ほど支援体制が確立していなかった時代の「日本語指導が必要な外国人児童」で、日本語も母語も十分に習得できていないからだと言った²¹。また、保護者の一人から、これは親のため？子どものため？と目的の不明瞭さが指摘されたため、次回からはなぜ母語欄が設けられているのか、その意図を説明する必要があると思われる。

保護者全員が、自分が日本語を教えられない分プレスクールはあった方がよいと答えている。一方、日本の教育システムについてはわからないことが多い、特に日本は落第制度がないため子どもが本当に勉強ができているのかどうか心配だという意見もあった。プレスクール事業の最終週に小学校入学説明会を開催しているが、事前に保護者から日本の教育システムでわからないことの調査を行って、説明会で通訳を通して解説することも今後は視野に入れていきたい。

子どもたちには日本語を日本語母語話者と同じレベルまでできるようになってほしいが、一方で母語も英語も身につけてほしいと願っている保護者が多い。また、子どもには高校まであるいは大学まで行ってほしいと願っているが、将来母国に帰国するのか、日本にこのまま定住していくのか不透明な部分があり、将来の展望が定まっていない保護者が多いと感じられた。

現在、小学校とよく連絡が取れていると答えた保護者は全員で、連絡帳のおかげで学校と連携が取れていると答えた人が多い。今後は、小学校入学説明会で連絡帳に関する説明を今以上に細かくすると良いのではないだろうか。

保育所所長のインタビューから、平成 20 年に町のモデル事業でプレスクール開始が決定したが、初年度は保育所側も行政からプレスクールを「やらされている感があった」という意見があった。初めて聞くプレスクールとは一体何なのか、どのような指導をするのか、指導者はどんな人たちなのか、通常の保育時間に子どもをわざわざ取り出してまで受けさせるメリットは何なのか等、初

²¹ 母語も日本語の言語能力も年齢相応に身につけていないことをダブルリミテッドと言う。

年度は支援者、保育所ともにお互い距離が縮まらず手探り状態であった。しかし、今回の所長のインタビューでのプレスクールはあった方が良くという意見から、プレスクールについて理解してもらうため、また支援者と保育所との信頼関係を構築するために相応の時間がかかったということが考えられる。

信頼関係とは決して一朝一夕で築けるものではない。3人の支援者全員がプレスクール修了の子どもたちの入学予定小学校の日本語学級での指導補助員、あるいはスクールサポーターであることも、保育所側から信頼を得る要因になったと考える。プレスクール開始当初から継続してプレスクールと同じ支援者が小学校でも指導するため、子どもたちの成長ぶりを保育所時代の担任保育士に届けたり、就学時検診に立ち会ったり、保育所と小学校の交流会の手伝いをしたりすることで、プレスクール支援者とは小学校との橋渡しの存在であることを理解してもらえたと考える。また、3月のプレスクール最終週には、会オリジナルの『学校の準備をしましょう』という4ヶ国語で翻訳された学用品の説明冊子をレジュメとして用いて、通訳を介して小学校入学説明会を開催することで、保育所側が時間を割いて保護者に個別で説明していた負担も軽減されていると考える。今後も、支援の継続性を保持して、保育所、保護者、支援者の三者の連携を強化していくことが重要である。

保育所側のプレスクールに対する利点として、プレスクールでの個別対応で子どもに関して把握できたことを保育所の集団保育にフィードバックすることで、保育所とプレスクールが連携できているという意見があった。しかし、一方でM保育所所長のインタビューで顕在化されたように、プレスクールに子どもを参加させる保育所側の負担を忘れてはならないだろう。子どもがプレスクールに参加している時間帯に所属クラスに影響がないように、担任保育士がカリキュラム作りに苦慮していることも支援者は常に留意する必要があるだろう。

プレスクールの支援では、開始と終了のときに全員で協力して挨拶をする、一定時間椅子に座る、助けが必要なときに周囲にきちんと伝える、カード取りで取り合いになったときは公平性を期すためにジャンケンで決める、お手つきのおときは一回休むなどのルールを身につけることが重要である。プレスクールの短期的な目的は、保護者も含めて小学校入学に期待感を持たせてその準備をすること、スモールステップを重ねて小学校生活での自信を持たせることである。そして、プレスクールの長期的な目的は、単にひらがなを読んで書いたり、数を数えたりという認知的な部分の支援だけではなく、規則を守ること、我慢すること、協力すること、困ったときに助けを求めること、譲り合う心を持つ

こと等、非認知の部分に身につけさせることである。それが何十年後かに、プレスクールに参加した子どもと参加しなかった子どもとの間に差が出ると思われる²²。

外国にルーツを持つ子どもたちは、確実に次世代の日本の多文化共生社会を担っていく存在である。将来自立した大人となり、自分が持つ可能性を広げて、外国にルーツを持つというアイデンティティに誇りを抱き、地域の人材となつてほしいという願いは支援者も保育所側も同じである。その目的に向かう第一歩がプレスクールである。また、プレスクールという枠組みは、保護者の積極的な子育てへのエンパワメントの機会を増やしていくことでもある。

7. 今後の課題

今回の調査では中学に入学した修了生に話を聞くことができなかった。機会を見て引き続き中学生になったプレスクール修了生にインタビューを行いたいと考えている。また、プレスクールの経済的側面からの検討も行っていきたい。

本稿の最後に、モデル事業開始のときから支援者は3人であり、人員の補充ができていないことがプレスクールの運営上の問題であり、早急に解決すべき課題であることを再度強調しておきたい。

※本研究は、公益信託愛・地球博開催地域社会貢献活動基金平成27年度展開期活動「外国につながる子どものための発展的プレスクールプロジェクト」（代表川崎直子）の助成を受けている。

²² 本稿では紙幅の関係上詳述できないが、米国の就学前教育参加者の40年後の調査から、非認知の部分で肯定的な結果が出たという研究がある（ヘックマン2015）。

〈付録 A〉

プレススクール修了生の子どもに対するインタビューのまとめ

1	・楽しかった（10人）
2	・楽しかった（10人）
3	・『ひらがなたんけんたい』（6人） ・『ひらがなたんけんたい』のカード取り（10人）※複数回答
4	・日本語がしゃべれるようになった、ひらがなが書けるようになった
5	・困ったことはない（9人） 理由：みんなのしゃべっている日本語がわかったから 理由：会話がよくできたから 理由：ひらがなが読めて書けるから ・一人で遊んでいる（1人）
6	・ひらがな ・次に何をやるのか先生に言われることがわかった
7	・国語の漢字と理科、体育と英語、算数（7人）、算数セットのおはじき
8	・警察官、サッカー選手、ゴルフ選手、救急救命士、パン屋さん ・まだわからない（2人）
9	・いま塾が楽しいのでずっと行かせてほしい ・高校に行かせてほしい ・宿題をする時うるさいから隣の部屋で電話してほしい ・勉強をもっと教えてほしい ・ポルトガル語を教えてほしい ・いつもきれいでいてほしい
10	・特にない ・弟に言いたいことがある。日本語話せるようになると将来不安がないと思うから保育所で頑張ってもらいたい ・いろいろ教えてあげたい ・『ひらがなたんけんたい』をちゃんとやると良いと思う
11	・カード取りをもっとやりたかった（9人）、カタカナ
12	・あまり話していない（8人） ・『ひらがなたんけんたい』の親が記述するところを見て教えてもらった ・プレススクールの日には休まないことを約束した
13	・家で携帯ゲームやったりするのが好き ・塾も宿題が多いし学校の宿題もやらないといけないから大変 ・いま英語が楽しい ・中学ではバスケットがしたい ・いま友達がいっぱいいる ・野球チームに入っている ・プレススクールは皆とおしゃべりするのが楽しかった

〈付録 B〉

プレスクール修了生の保護者に対するインタビューのまとめ

1	・ポルトガル語は難しい ・子どもが混乱するから漢字は教えない ・ポルトガル語を教えるのは良いことだと思う ・最初何のためにするかわからなかった。日本語の勉強でしょう？子どものためか、親のためかわからなかった ・ポルトガル語を書くのは楽しかった
2	・楽しそうにしていた ・楽しみにして休まなかった
3	・あったほうが良い（7人） - 理由：自分が教えられないからあったほうが良い - 理由：一年生の入学前にとても良い - 理由：役に立つ - 理由：初めてだから、子どもは学校の言葉も全然わからなかった - 理由：小学校のことがよくわかった
4	・たくさんある ・いっぱい書類があって難しい ・日本語ができないから難しい ・中学までは良いが高校でやめる子どもが多いことが心配 ・日本は教育にお金がかかる ・一年ごとに自動的に学年が上がるので心配 ・小学校の宿題は最初はわからなかった。教えてあげることもできなかったが今は大丈夫 ・来年中学に上がる時説明会があるがよくわからないだろうから心配
5	・子どもに選ばせる、まだわからない、高校・大学に行ってほしい（5人）
6	・自分より上手になってほしい ・しっかり読めるようになってほしい（自分がもっと勉強すれば良かったと今でも後悔している） ・日本人と同じレベルになってほしい（4人） ・英語も上手になってほしい ・ポルトガル語と日本語の二つの言葉が話せるといい ・ブラジルで困らないようにポルトガル語も家でも教えている ・家でも日本語だけだからポルトガル語を覚えないのが心配

7	・子どもが日本にいたいならずと日本にいる ・ブラジルの両親の心配がない限りは日本にいる ・ブラジルに帰ってもすぐに仕事はないから日本にいるかもしれない ・今のところ引っ越しはしないし、ずっと日本にいるかもしれない ・子どもには日本が良い。自分ひとりで働くほうが楽だけれど ・私たち夫婦は年を取ってからブラジルに帰ってゆっくりしたい ・このまま学校で子どもが勉強についていけたらいい
8	・いる（6人） ・同学年にはいないがプレスクールの一つ年上にはいる
9	・担任の先生とよく連絡帳で連絡がとれているので不安はない ・連絡はよくとれているし、忘れ物もほとんどない ・今年の担任の先生はすばらしい。子どもをよく見てくれて信頼している ・連絡は連絡帳でとっている。授業参観や行事に行っている ・蟹江弁もよくわかるようになった。電話で担任の先生から連絡がくる ・母親も語学相談員と話しをする。初めは父親だけだったが母親も学校のことが分かるようになった ・電話で先生が話しをしてくれる
10	・日本語を自分からよく話すようになった ・母親の仕事着を子どもたちは「くさいくさい」と言う。母親は「勉強を一生懸命して日本語も高いレベルにならないと、こういう工場の仕事をしなければならない。だからがんばって!」と言っている。子どもの教育のために私たちは一生懸命働いてがんばる ・毎日の時間割をそろえるのが大変。子どもが、時計の読み方がわからないと言った。友だちに、家の中に時計がないからだと言われた。時計とカレンダーが家にあると良いと気づいた ・宿題を見るのは難しい。ひらがなで書いてあっても意味がわからない ・「読書感想文」の意味がわからなかった ・家に子どもの友達がたくさん遊びに来てくれる ・日本の学校のことはまだよくわからない

〈付録 C〉

支援者のレトロスペクティブレポートのまとめ

1	・互いの情報交換が非常に大切だと感じた ・保育所は保護者の情報を小学校より多くもっていること、それを小学校につなげていくことが必要なことを痛感した ・当時は保育所にも少なからず一人は外国籍の子どもがいた。その子は学校に馴染めず転校して行ってしまった。その当時、何かできなかったのか、今でも悔いが残る ・「小学校からでは遅い」と言っていた代表の感性に共感した
2	・保育所の困り感、学校の困り感、地域の困り感を私たちの会がサポートしてつなげていくこと。またサポートの輪を広げていく機会の第一歩だと思った ・当初保育所から、会話ができるから、保護者とのやり取りができるからと、支援の対象にならなかった子どももあったように思う
3	・ことばを覚えていくにあたり、日本の子どもなら知っていることばでも、外国の子ども、保護者にとって身近なことばで教える必要があるということを感じた ・『ひらがなたんけんたい』で保護者の教育への関心を惹き、日本の教育に対して親としての心構えの一端が伝えられていると感じる ・保護者記入の母語欄の活用が効いている
4	・日本語レベルも母語も勉強に対する家庭の姿勢もそれぞれだと感じた ・家庭の事情や子ども自身の特性によって支援が一筋縄ではいかないことも痛感した ・いくら支援しても効果が表れないことに対する焦りがあり、「なぜ？」と振り返り、反省することが多かった ・日本語が流暢なのにどうして学校の勉強についていけないのか、それを解決するひとつの方法が就学前教育だと強く感じた
5	・一期生の3人はよく読めて書けていたし保護者の協力も良かった ・子どもたちが当初の「プレって何するの？」という反応から、「わ～い、勉強って楽しい」と楽しみにして待ってくれるようになったのが、心のよりどころだった ・小学校への期待感を高める機会になった
6	・モデル事業応募前に困り感の共有からスタートしているので、保育所は非常に協力的だったと思う ・「プレって何？」から、「来てくれてありがとう」に変化していった
7	・『ひらがなたんけんたい』の母語記入の欄もきちんと協力してもらえて、意識の高さがうかがえた。小学校入学説明会にも熱心に参加してもらえた ・今回のインタビューで、「勉強を見てくれてありがとう」という保護者のことば、家で子どもがプレでしたことを話したり、日本語で名前が書けたのを見て嬉しかったと聞けて良かった ・保護者によっては関心の薄い人がいるのも事実だと思う
8	・『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』とプレの対象児童に応じた教材が迅速にできて、指導に役立つ ・これらの教材を使うことによって子どもそれぞれの弱点を知る助けにもなっている ・今では必要な教材が揃ってきていると思う
9	・保護者の様子も子どもをとりまく環境も変わってきている。個々の家庭ごとのサポ

	ートの方法を模索していく必要があると感じる ・対象児童の国籍や事情が複雑になっているため、対応すべき変化を求められる ・小学校とブレ、保育所との連携の重要性を今以上に感じる
10	・子どもの将来を見据えた家族のビジョンをもってほしいと感じる ・移動するこどもたちが今もいること、その子どもたちが子どもを持つ親世代になってきていること ・彼らにはブレが次世代の育成をしていることを自覚してほしい ・負の連鎖に陥らないでほしい
11	・広い視野をもって、自分の可能性に挑戦していく勇気をもってほしいと思う ・多文化共生社会の新しいモデルになってほしい ・次世代として、彼ら自身が次の支援者となり自立していったほしい
12	・プレスクールを委託事業にさせていただいたことは保育所、小学校、住民の意見をしっかりと聞いていただいた結果だと思う ・今後も継続を強く願う ・これほど長く継続しているのは他の地域にはないと思う ・これからも私たちの会の意見を嫌がらずに聞いてほしい ・ひとえに、行政が予算をつけてくれているから継続があると思う ・蟹江のブレは愛知県主導型ではなく独自路線を歩んでいるが、それが却って「かにえモデル」の特徴となったので良かったと思う ・今後は支援者養成講座が開講できると良い
13	・保育所と小学校の連携がとれるようになったことに感謝している ・私たちの会を信頼していただいていることにもやりがいを感じる ・今後もこの良い関係を継続していきたい
14	・子どもの発達障害が疑われる場合のサポートの仕方、保護者へのアプローチの仕方 ・ブレと小学校担任との連携が課題 ・ブレ修了生のその後
15	・ブレの範囲としては現状を小学校に伝えていくこと、保護者にも現状をゆっくり伝えていくことだと思う ・こまめな担任とのコミュニケーションが必要。学期の節目にブレ修了生とコンタクトを試みて、話しをしていくこと ・保護者との関係性も継続できたら良い
16	・保育所、小学校、中学校と継続支援をしていること、信頼関係ができていること、これが「かにえモデル」の一番の特徴であり、強味であると思う ・支援される立場ではなく、子どもたちには自立していったほしい ・高校進学やその後の進路について、保護者も子どもたちも目標を持ってほしい
17	・ブレの範囲だけに限らないが、最近思うのは、子どもの将来を見据えた支援ということ。その子どもが社会人として生活していくためには、何をどこまでできるようにしたらよいか、精神面や生活態度なども含めて、具体的にどうということではなくとも、サポートしていくうえで視野に入れておかななくてはいけないと感じる ・中学以降、就学年齢を超えた見えない進学希望者の居場所が今ないこと ・外国にルーツを持つ子どもばかりでなく、子どもの貧困と言われる今、「子ども食堂」に表現される子どもの居場所がなくなっているのではないかと

引用文献

法務省「在留外国人統計（旧登録外国人統計）」（2015年10月16日発表）

http://www.moj.go.jp/housei/toukei/toukei_ichiran_touroku.html

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26年度)』の結果について」（2015年4月24日発表）

「平成27年度あいち多文化共生推進プラン2013-2017重点項目施策進行状況の評価について」

<http://www.pref.aichi.jp/soshiki/tabunka/0000089142.html>

愛知県県民生活部社会活動推進課多文化共生推進室「『あいち多文化共生推進プラン2013-2017』子どもの教育の充実平成25年度」

https://www.aichi-npo.jp/5_NPO_shien/1_aichiken/3_roadmap/tabunka/05planitiranhyo.pdf

『あいち多文化共生推進プラン2013-2017』「第1章プラン策定に関する基本的な考え方」pp.14-15

<http://www.pref.aichi.jp/kokusai/plananpubc/honnpnen.pdf>

愛知県教育委員会「あいちの教育ビジョン2020（第三次愛知県教育振興基本計画）」（2016年2月9日発表）

<http://www.pref.aichi.jp/soshiki/kyoiku-kikaku/20160209.html>

参考文献

大竹文雄（2015）「就学前教育の重要性と日本における本書の意義」『幼児教育の経済学』東洋経済新報，pp.109-124

管田貴子（2010）「ヘッド・スタートにおける保育者と保護者との連携」弘前大学教育学部紀要，第103号，pp.111-117

ジェームズ・J・ヘックマン（2015）『幼児教育の経済学』東洋経済新報社

「幼児教育の無償化の論点」文部科学省幼児教育課（2009年3月30日）p.4

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/049/shiryo/_icsFiles/afieldfile/2009/05/27/1267501_1.pdf

「ねじれ文」の原因に関する一考察

小竹 直子

愛知産業大学短期大学

(2016 年 2 月 15 日受理)

A Study on Causes of “Nejire-bun (Twisted Sentences)”

Naoko KOTAKE

Aichi Sangyo University College

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

(Accepted on February 15, 2016)

要旨

「私の体罰についての意見は、反対だと思っている。」この文では、主語の「意見は」に対して、述語が「考えている」となっており、主語と述語が対応していない。このような文を「ねじれ文」と呼ぶ。ねじれ文は読み手にとって読みにくいばかりか、「誰か他の人がそう考えているのかな」といったような誤解を与える場合もある。このようなねじれ文を防ぐために「一文を短くすると良い」というアドバイスが文章の書き方の本によく見られる。しかし、そもそも本当にねじれ文はそうでない文よりも本当に長いのだろうか。本稿では大学生の小論文からねじれ文を抽出し、それらを分析することで、実際にねじれ文はそうでない文に比べて長い傾向にあるのか、そして「一文を短くする」というアドバイスは有効であるのかについて論考する。

キーワード ねじれ文, 主語, 副詞句, 述語, 文章の書き方

1. はじめに

「ねじれ文」とは、「私の夢はサッカー選手になる」のように主語「私の夢」と述語「サッカー選手になる」が対応していない文、あるいは、「体罰には反対だ。なぜなら、体罰を受けた選手は体罰をする指導者になってしまう。」のように「なぜなら」という文頭の副詞（句）と文末の述語「になってしまう」が対応していない文のことである。それぞれ、「私の夢はサッカー選手になることだ」「なぜなら、体罰を受けた選手は体罰をする指導者になってしまうからだ」のように直せば正しい文になる。

このように文頭と文末がかみ合っておらず、ねじれてしまっている文は、文章を書くことにまだ慣れていない大学生の書く文章に多く見られる。筆者は、大学の文章表現の授業を担当するようになって以来、数多くのねじれ文を添削してきた。大学生の書いたねじれ文の例を(1)～(5)に挙げる¹⁾。いずれも下線部分と波線部分が対応していない。

- (1) 資料を読んで、体罰はしてはいけないし、されたらしっかりと誰かに相談するべきだと思います。
- (2) 反対派を反論する体罰賛成派の人たちが考えるのは今の子はたたかないと甘えるなどの考えや体で覚えたほうが早く覚えるなどの考えがあると思います。
- (3) なぜなら、練習中のミスに対して体罰をされなければならないのはおかしいと思う。
- (4) 考えをまとめると、現代の子供に対して体罰を与えることは良くないことだと考える。
- (5) 筆者は、体罰については、時には必要な時があれば体罰が必要なくただ叱って終わらせるべき時もある。

ねじれ文は、読んでいて非常に違和感を覚える文であるだけでなく、書き手の意図が正しく伝わらない場合もある。たとえば、(1)がそのような例である。

(1)は「資料を読んで」がどこにかかるのかわかりにくい。「資料を読んで体罰をする」なのか、「資料を読んで、～と思った」のか曖昧である。この小論文は、大学の授業で受講生に体罰に関する資料を読ませた後、自分自身の意見を書かせたものであるため、「資料を読んで体罰をする」よりも「資料を読んで～と思った」という解釈が自然である。そのためは、「思います」という形ではなく、(1')のように「思いました」あるいは「思った」とすべきである。

- (1') (筆者は) 資料を読んで、体罰はしてはいけないし、されたらしっかりと

誰かに相談するべきだと思いました。

さらに、この文を 2 つの文に分けて、(1")のように「資料を読んで」の主語と「思う」という述語の距離を近づけるともっと読みやすく、意図が伝わりやすい文になる。

(1") 資料を読んで筆者は次のように思いました。すなわち、体罰はしてはいけないし、されたらしっかりと誰かに相談するべきだということです。

巷で売られている文章の書き方に関する本でも、「ねじれ文」について指摘するものが数多く見られる。それらの本ではねじれ文を防ぐ対処法として、「一文を短くする」ことや「主語と述語」あるいは「修飾語と被修飾語（特にねじれ文で問題になるのは文頭の副詞（句）と述語である）」を近づけることが挙げられている²⁾。確かに(1")で見たように、一文を短くし、主語と述語を近づけると格段に読みやすくなる。しかし、このようなアドバイスは、筆者も小論文を書かせる前に受講生に言っているが、なかなかねじれ文はなくなる。

ねじれ文を防ぐためにどのような指導方法が効果的かを提案することは本稿の守備範囲を大きく超えるため、ここでは議論しない。本稿では文章表現の指導法を議論する以前に、なぜねじれ文は産出されるのか、ねじれ文が起こる原因に焦点を当てたい。

特に、「一文を短くする」「主語と述語を近づける」といったアドバイスが本当に有効なのかを確かめるために、その前提としてねじれ文はそうでない文よりも長いのか、ねじれ文ではそうでない文よりも対応すべき要素の間が離れているのかを調べてみたい。

具体的には本稿は、大学生が書いた小論文から「ねじれ文」、すなわち、主語と述語や副詞句と述語といった対応関係が破綻している文を収集し、それらを分析することで、文字数の多さと対応関係の破綻の可能性の関係を考察する。そして、ねじれ文を防ぐために「一文を短くする」というアドバイスが本当に有効か、本稿なりに検証を行う。

2. 本稿の研究課題

ねじれ文は、悪文の典型例の一つとして、文章の書き方に関する本の中でしばしば取り上げられる³⁾。またそれらの本には、「ねじれ」を防ぐ対策として、一文が長くなりすぎないようにすること、主語と述語の距離を近づけること心がけると良いと書かれているものが多く見られる（阿部 2009：106-107、小笠原 2011：16-17、赤羽 2013：136-139、山口 2014：128-129、澤野 2014：56-57、清水 2014：

111-1112、飯間 2015 : 26-27、46-47) ⁴⁾。たとえば、次の(6)では「警察庁は」という主語とそれに対応する述語「成果を上げている」の間に「DNA 鑑定の～進んだことにより」といった長い挿入節があるために、内容の理解に時間がかかると指摘されている。そして、(6')のように 2 つの文に分け、主語と述語を近づけることで、わかりやすい文にすることができると山口(2014 : 129)で言われている。

(6) 警察庁は、DNA 型鑑定の実施件数がこの 10 年間で 87 倍と爆発的に増え、容疑者の絞り込みや余罪の確認が進んだことにより、ここ数年、各種事件の捜査で大きな成果を上げている。(山口 2014 : 129)

(6') 警察庁は、各種事件の捜査で大きな成果を上げている。DNA 型鑑定の実施件数がこの 10 年間で 87 倍に増えて、容疑者の絞り込みや余罪の確認が進んだからだ。(山口 2014 : 129)

確かに示されている例を見比べると、明らかに主語と述語の距離が近い方がわかりやすく感じられる。しかし、主語と述語を意識化できていない書き手にとっては主語と述語を近づけるというアドバイスがすぐに効果を発揮することは期待できない。実際に、大学生の小論文に見られるねじれ文のタイプを調べた小竹(2015)では、主語が不在の文や不要な主語が付加されている文が多数見られることが報告されている。次の例を見られたい。

(7) その暴力はしっかりと生徒の為に気をゆるめないようにするためにやったので、先生の自分自身のストレスなどの発散での暴力があり、そのストレスでの暴力だからこそ体罰だと思う。

(7)では、「思う」に対応する主語が明示されていない。主語が書き手自身であると考え、(7')のように主語を述語の直前に加えても、やはり文全体としての意味は理解しにくい。

(7') その暴力はしっかりと生徒の為に気をゆるめないようにするためにやったので、先生の自分自身のストレスなどの発散での暴力があり、そのストレスでの暴力だからこそ体罰だと私は思う。

この文で伝えようとしていることはむしろ、「先生がストレス発散のために暴力を振るうことは体罰であるが、今回のように生徒が気をゆるめないようにやった暴力は体罰ではない」ということだろう。しかし、「先生が～暴力を振るうことは」や「今回のように～やった暴力は」という主語は表面上は見えなくなっている。このように主語と述語が明確ではないことこそ第一の問題なのであって、主語と述語の距離の問題は主語と述語が意識できてからの二次的な問題であると考えられる。

主語と述語を意識するというのは、未熟な書き手にとって難しい課題であるが、

一文を短くするということなら注意しやすく、アドバイスとして効果を発揮できそうに思われる。そこで、「一文を短くする」というアドバイスが本当に効果を発揮するかどうかを知るためには、まず、本当に長い文になると「ねじれ」が起きやすいのか、また、主語と述語の距離が遠くなれば「ねじれ」が起きやすいのかを確かめる必要がある。そして、それを実際に確かめた研究は管見の限りない。

そこで、本稿では大学生の書いた小論文を分析し、(8)に示す二つの疑問に答えることを目指したい。

(8) a. 一文の文字数が多いとねじれ文になりやすいのか。

b. 主語（あるいは副詞句）と述語の距離が遠くなるほどねじれ文になりやすいのか。

(8a)については、ある決まったテーマの小論文の中で「ねじれ文」を産出した人と「ねじれ文」を産出しなかった人それぞれについて、一文の平均文字数を数えて比較することで確かめる。また、(8b)については「ねじれ文」と「非ねじれ文」それぞれにおいて、主語と述語、あるいは副詞句と述語の間に何文字あるかを数え、比較する。以上の調査によって(8)の二つの疑問に本稿なりの答えを提示したい。

3. ねじれ文調査

本調査の対象となるデータは、2015 年 4 月から 8 月までに愛知産業大学で行われた「基礎日本語」の授業の中で受講生⁵⁾に書かせた小論文の中から、主語と述語、あるいは副詞句と述語が対応していない、いわゆる「ねじれ文」と認められる文を筆者が収集したものである。小論文のテーマは①は「体罰について」、②は「大学生の就活について」というもので、400 字以上 800 字以下の分量を書かせた⁶⁾。受講生 88 名のうち①のテーマの小論文は 85 名、②は 81 名の提出があり、計 166 本の小論文が分析の対象となった。そのうち、ねじれ文は 134 文収集された⁷⁾。

第 1 回目に書かせたテーマ①の小論文では 84 文のねじれ文が認められたが、第 2 回目のテーマ②の小論文は 50 文と大幅に減っていた。このことから文章力の訓練によってねじれ文は減少させることができることが予想される。しかし、小論文②でねじれ文を産出した人 35 人のうちの 22 人 (62.86%) が小論文①でもねじれ文を産出していることから、ねじれ文を産出しやすい傾向にある人があることが伺われる。

そこで、文章の書き方の本でよく言われているように、一文の長さが長い、あるいは主語と述語、あるいは副詞と述語の距離が長い傾向にある人はねじれ文を産

出しやすいのかどうかといった文字数とねじれ文の関係を考察することを目的として、本稿は以下の 2 つの調査を行った。すなわち、調査 I では、ねじれ文と非ねじれ文の平均文字数の比較を、調査 II では、ねじれ文と非ねじれ文の主語（あるいは副詞句）と述語の間の文字数の平均値の比較をそれぞれ行う⁸⁾。

3-1. 調査 I：平均文字数調査

ここでは、ねじれ文の平均文字数と、ねじれ文ではない文（以下「非ねじれ文」と呼ぶ）の平均文字数を比べ、文が長くなるとねじれ文が起きやすいのかどうかを確かめたい。また、ねじれ文を産出してしまった人は、ねじれ文を産出しなかった人に比べて、もともと一文の長さが長くなる傾向にあるのかを確かめるため、ねじれ文を産出した人 20 人と産出しなかった人 20 人をランダムに選び、一文の長さを比較する。すなわち、ねじれ文を産出した 20 人が書いた非ねじれ文の平均文字数とねじれ文を産出しなかった 20 人が書いた非ねじれ文の平均文字数を比較するということである。

以上の 3 タイプの平均文字数を調査したところ、表 1 のような結果となった。

表 1：平均文字数比較

ねじれ文の平均文字数	ねじれ文を産出した人の 非ねじれ文の平均文字数	ねじれ文を産出しなかった人 の非ねじれ文の平均文字数
64.69 文字	40.13 文字	42.50 文字

すなわち、全ねじれ文 134 文の平均文字数は 64.69 文字で、ねじれ文を産出した人の非ねじれ文の平均文字数は 40.13 文字、ねじれ文を産出しなかった人の非ねじれ文の平均文字数は 42.5 文字であった。

この結果から、非ねじれ文に比べてねじれ文は平均 22 文字から 24 文字程度長いことがわかる。また、ねじれ文を産出した人はねじれ文以外の文も長い傾向にあるかと思えばそうではなく、ねじれ文を産出しなかった人の書く文とほとんど変わらないか、若干短いぐらいであった。

また、100 文字を超える非常に長い文は、全ねじれ文 134 文のうち 20 文（14.9%）であったのに対して、非ねじれ文は、ねじれ文を産出しなかった人で 249 文中 12 文（4.82%）、ねじれ文を産出した人で 208 文中 2 文（0.97%）見られた。このことから 100 文字を超えるような長い文はやはりねじれ文になりやすいとは言えるが、長い文が必ずねじれ文になるかと言えばそうではないことも一方で示された。

3-2. 調査Ⅱ：主語（副詞句）から述語までの距離を調べる調査

次に、主語と述語、あるいは副詞句と述語の対応が破綻するのは、両者の距離が遠いからではないかという予測のもとに、主語と述語、あるいは副詞句と述語の間に挟まれた文字の数を調べたい。すなわち、主語と述語、あるいは副詞句と述語の対応に不備がある文と、正しく対応している文を、それらの対応すべき要素の間の文字数を比較するということである。

しかし、主語と述語の距離を測定・比較することはそれほど簡単ではないことがわかる。それは、ねじれが複数見られる場合や、主語と述語のいずれかが明示されていない場合が多いからである。

まず、ねじれが複数個所で見られるねじれ文の例として(9)を見られたい。

(9) 体罰をする指導者は、野球というスポーツを知っていて体罰をしたのならおかしいと思うし体罰を受けた人は、部活やめたいって言う人が全国にいると思います。

すなわち、「体罰をする指導者は」や「体罰を受けた人は」がそれぞれ「体罰をした」「部活やめたいって言う」の主語であるとすれば、(9')のように「は」を「が」に修正する必要がある。さらに文末の述語である「思います」の主語は省略されているため、「私は」などを補うとわかりやすくなる。

(9') 指導者が野球というスポーツを知っていて体罰をしたのならおかしいと思うし、体罰を受けた人が部活やめたいって言うケースは全国にあると私は思います。

このような修正が正しいとして、どの主語からどの述語までの距離を測るべきなのか、また、その距離を何と比較すれば、主語と述語の距離とねじれ文の関係を明らかにできるのか、明確ではない。すなわち、一文の中に主語と述語が複数含まれる場合は比較しにくいということである。

主語と述語の間の距離が単純に比較できない第二の理由に、主語や述語が明示されない場合があることが挙げられる。2 節でも述べたが、小竹（2015）の調査によると、ねじれ文には「不要な主語が付加されたもの」や「不要な述語が付加されたもの」及びに「主語が不在のもの」や「述語が不在のもの」が数多くある。一つ例を示しておく。

(10)結婚せず一人で暮らすというほどつらいものはないと考えるし、いざというときに支えてくれる人がいなくなるとすごく大変なことがあった時に大変だと考える。（小竹 2015:99）

すなわち、(10) は「考える」という不要な述語が挿入されていることによって、ねじれが起きている。このように不要な述語や不要な主語が付加されている文の

場合、またその逆に必要な主語や述語が存在しない文の場合、対応する主語や述語は文中に現れていない。このような場合には、主語と述語の距離を測ることはできない。またそもそもこの種のねじれ文は、必要な主語や述語が文中に現れていないのであるから、主語と述語の距離が遠いからねじれが起こっているという予測には当てはまらないと考えられる。

以上のように主語と述語の距離をねじれ文と非ねじれ文で比較するということは現実には非常に難しいことがわかる。そこで、副詞句と述語の距離なら比較できないかということになるのだが、そもそも副詞はその種類によっても正規の語順が異なる。たとえば、(11)の「残念ながら」のようないわゆる陳述副詞は文全体を修飾するもので、普通文頭に置かれる。これについては、小泉・玉岡(2006)の研究で実証されている。すなわち、(11)と(11')及びに(11'')の正誤判断課題に対する反応時間を比べると(11)が最も短かったことから、この種の陳述副詞は文頭に置かれた場合が最も読みやすいことがわかっている。

(11) 残念ながら、太郎が昇進を辞退した。

(11') 太郎が残念ながら昇進を辞退した。

(11'') 太郎が昇進を残念ながら辞退した。 (小泉・玉岡 2006 : 395)

一方、「ゆっくり」のような述語が表すことがらの程度あるいは様態を表す副詞は(12)のように述語の直前に置くか、(12')のように主語の直後に置くかのどちらかが読みやすいく、文頭に置くと読みにくいことが、小泉・玉岡(2006)の実験で明らかになっている。

(12) 太郎が新聞をゆっくり読んだ。

(12') 太郎がゆっくり新聞を読んだ。

(12'') ゆっくり太郎が新聞を読んだ。

このように副詞句は、その意味・性質によって文中での位置が異なるため、異なる副詞句を取り上げて述語との距離を比較するのは適当ではない。そこで、一つの副詞句に決めて、ねじれ文と非ねじれ文でその副詞句から述語までの距離を測れば良いということになる。特に、頻繁にねじれが起きやすい副詞句「なぜなら」を取り上げたい。今回収集したねじれ文で「なぜなら」が使われている文は20文あり、非ねじれ文、すなわち正用の「なぜなら」も23文抽出されたため、比較するのに適当な数があると判断される。そこで、「なぜなら」の直後から、対応する述語「からだ(からである／からです、などを含む)」の直前までの文字数を、ねじれ文と非ねじれ文で比較することにする。

その結果は表2に示すとおりである。

表 2：副詞句とそれに対応する述語の間の文字数比較

「なぜなら」と述語の間の平均文字数 (ねじれ文)	「なぜなら」と「からである」の間の 平均文字数 (非ねじれ文)
61.00 文字	37.57 文字

すなわち、「なぜなら」から「からだ」までの間の平均文字数は、ねじれ文では 61 文字、非ねじれ文では 37.57 文字と、圧倒的にねじれ文のほうが文字数が多かった。このことから、「なぜなら～からだ」を使った文においては、「なぜなら」と「からだ」の間の距離があいている方がねじれが起きやすいと推測される。「なぜなら」と「からだ」の間が 100 文字を超えるものについては、ねじれ文では 20 文中 2 文 (10.00%)、非ねじれ文では 23 文中 1 文 (4.35%) 見られた。これらのことから、100 文字を超えてもねじれが生じない稀なケースはあるものの、やはり副詞句と述語の間が極端に離れている場合はねじれが起きやすいと見ることができる。

4. 考察

本稿は、日本語母語話者を対象とした日本語教育への貢献を最目標として、悪文の代表的な現象の一つである「ねじれ文」についてその原因を考察した。すなわち、「一文が長くなるとねじれ文になりやすいのか」という問題と、「主語（あるいは副詞句）と述語の距離が遠くなるほどねじれ文になりやすいのか」という問題の二つを調査によって明らかにしようと試みた。

第一の問題について、本稿では一文の平均文字数をねじれ文と非ねじれ文で比較した結果から、やはり一文が長いほうがねじれ文になりやすいと結論づけた。しかし、それはあくまで平均文字数で見ればという話であって、100 文字を超えるような極端に長い文であっても、ねじれが起きていない例が 4.82% (249 文中 12 文) 見られた。そのため文字数が多ければ必ずねじれが起こるとは言いきれないが、平均的な書き手にとっては文字数が多ければねじれが起こるリスクが高まると言える。

第二の問題については、必ずしも直接的な答えは得られなかったが、「なぜなら」と「からだ」の間の文字数を調べた結果においては、やはり文字数が多くなればねじれ文になる確率が上がると言える。したがって、一文の文字数を少なくすることは、ねじれ文の防止に間接的に貢献すると考えられる。しかし、2 節でも述べ

たように、主語と述語、あるいは副詞句と述語を意識化できなければ、それらの距離を近づけるよう指導しても効果はないと考えられる。そこでまず初めに「なぜなら」「からだ」の距離を例にとって副詞と述語の間の距離が長くないほうが、ねじれも起きにくいし、わかりやすい文になると指導するようにする。そして、それ以外の副詞句と述語、また主語と述語の対応においても同様に距離が長くないように気を付ける必要があること⁹⁾を具体例と共に受講生に指導するようにすると良いだろう。「なぜなら」「からだ」は例年受講生がよく使う表現であるため、これを例にとるのは効果的だと考えられる。主語と述語を意識化することが難しければ、まず一文を短くすることを心がけさせる。そうしているうちに余分な情報が削り取られ、「何がどうする」「何はどうだ」といった中心の命題が明らかになってくるだろう。そうやって初めて、文の主語と述語を意識化できるようになるのではないかと考えられる。

5. まとめと今後の課題

本稿によって明らかになったことは(13)に示す3点にまとめられる。

- (13) a. 一文の文字数が長くなると、ねじれが起きやすい。
b. ねじれ文を産出する人が常に長い文を書く傾向にあるわけではなく、たまたま文が長くなってしまった場合にねじれを起こしてしまうと考えられる。
c. 「なぜなら」と「からだ」といった対応する表現の間の文字数が多くなれば、ねじれが起きるリスクが高くなる。

本稿は、日本語を母語とする人の日本語による文章表現能力の育成に携わる立場から、悪文の一つである「ねじれ文」を防ぐにはどうしたらいいかを考えた。そして、その一つの対策として「一文の文字数を少なくする」ことがやはり効果的なアドバイスになり得ることが示唆された。しかし今後、本稿の成果を指導に活かすには、実際の指導における効果測定を行う必要がある。たとえば、最初に何も指導せず自由に書かせた小論文と一文の文字数を意識的に少なくする訓練をさせたうえで書かせた小論文でねじれ文の数がどれほど少なくなるかを比較するといった方法で指導の効果を確かめたい。

また、今回は産出された文を分析することで、文字数が多くなればねじれが起きやすいと結論づけたが、そもそも書き手自身がねじれに気付いているかどうかは確認できていない。そこで、今後は正誤判断によって裏付けることも必要だと考えられる。すなわち、ねじれ文と非ねじれ文のそれぞれについて、一文の文字数が60以上のもの

のと 60 以下のものを用意し、被験者にねじれがあるかどうかを判断させ、文字数の条件によって正答率に差が出るかを見るというやり方である。このような実験的方法で裏付けをとることは今後の発展課題であると考えられる。本稿で得られた知見はごく限られたものだが、上で述べたような発展の可能性を含んでいる点で一定の価値が認められると考えられる。

註

- 1) 本稿で用いる例文は、特に断りがない限り、筆者が担当した授業で大学生に書かせた小論文からの引用である（授業の詳細は第 3 節を参照のこと）。文字表記は Word で表示できる限り原文のまま表記した。
- 2) それらの本とは、野元(1979)、阿部(2009)、小笠原(2011)、赤羽(2013)、山口(2014)、澤野(2014)、清水(2014)、飯間(2015)の他、外国人留学生向けのテキストである石黒・筒井(2009)がそれにあたる（参考文献リストを参照のこと）。これらの本の中には「ねじれ」という用語を使わず、たとえば「主語と述語がかみ合っていない」あるいは「首尾が整っていない」「開始と末尾が呼応していない」など様々に表現されている本があるが、内容的には同じことを指している判断した。
- 3) 註 2 で既に述べた本に「ねじれ文」についての指摘がある。ただし、「ねじれ文」という言葉を必ずしも使っていないものも含まれる。
- 4) 「ねじれ文を防ぐために一文を短くすべきだ」と主張されているものばかりではなく、「文章が読みづらくなる原因は一文が長いことだ」として、特にねじれ文を防ぐ目的でなくても文一般について文字数を少なくすることを勧めているものもある（赤羽 2013 : 18）。また、中には「一文は 60 字以内にすると」といったように字数を指定しているものもあった（高橋 2011 : 80-81）。
- 5) 受講生は、所属学科によって二つのクラスに分かれていた。一つのクラスは愛知産業大学経営学部総合経営学科 1 年生が 44 名、二つ目のクラスは同じく造形学部建築学科 1 年生 44 名であった。本稿では学科別の分析は行っていないが、本稿で分析の対象とした全 134 文のねじれ文のうち、総合経営学科の学生の書いたものは 80 文、建築学科の学生の書いたものは 54 文であった。
- 6) 実は授業では 3 つ小論文を書かせたが、3 回目の小論文については今回のデータには含めなかった。データが膨大になり扱いきれないと判断したからだ。今回の調査を足掛かりに、今後はより多くのデータで検証していきたい。
- 7) ねじれ文の判定は筆者が単独で行った。
- 8) 文字数のカウントは、愛知産業大学造形学部デザイン学科 3 年生の市川詞葉さ

んに手伝っていただいた。

- 9) 修飾語と被修飾語の間の距離が長くないほうがわかりやすい文になることは多くの文章の書き方の本で指摘されている（小笠原 2011：18-19、高橋 2011：119、山口 2014：102-103、飯間 2015：53）。

参考文献

- 赤羽博之（2013）『すぐできる！伝わる文章の書き方』日本能率協会マネジメントセンター.
- 阿部紘久（2009）『簡単だけどだれも教えてくれない 77 のテクニック 文章力の基本』日本実業出版社.
- 飯間浩明（2015）『「伝わる文章」を書く技術 だれでも・今すぐ実践できるコツ 60』新星出版社.
- 石黒圭・筒井千絵（2009）『留学生のためのここが大切文章表現のルール』スリーエーネットワーク.
- 小笠原信之（2011）『伝わる！文章力が身につく本』高橋書店.
- 小泉政利・玉岡賀津雄（2006）「文解析実験による日本語副詞類の基本語順の判定」『Cognitive Studies』13(3)、pp.392-403.
- 小竹直子（2015）「大学生の小論文に見られる悪文の種類と特徴」『愛知産業大学短期大学紀要』第 27 号、pp.89-105.
- 澤野弘（2014）『きちんと！伝わる！文章の書き方身につく便利帳』学研パブリッシング.
- 清水良典（2014）『書きたいのに書けない人のための文章教室』講談社.
- 高橋フミアキ（2011）『150 字からはじめる「うまい」と言われる文章の書き方』日本実業出版社.
- 野元菊雄（1979）「文の筋を通す」、岩淵悦太郎編著『第三版 悪文』pp.116-139、日本評論社.
- 山口拓郎（2014）『伝わる文章が「速く」「思い通り」に書ける 87 の法則』明日香出版社.

教師との連携における保護者の困難

—発達障害のある子どもの保護者へのインタビュー調査から—

首藤 貴子

愛知産業大学短期大学

(2016年 2月 15日受理)

Parents' Difficulties in Cooperating with Teachers:

Interviews of the Parents of Children with Developmental Disabilities

Takako SHUTO

Aichi Sangyo University College

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

(Accepted on February 15, 2016)

要旨

教師との連携において発達障害のある子どもの保護者が直面する困難の態様を明らかにし、保護者と教師の連携をめぐる課題について検討した。

具体的には、教師との連携において苦慮した経験をもつ発達障害のある子どもの保護者4名へのインタビュー調査をもとに、保護者が直面する困難に関するカテゴリーとして〈通常学級か特別支援学級かの決断要求〉〈障害児の親としての役割期待〉〈学校の近寄りがたさ〉〈クレーマー疑惑〉〈わが子のできなさの説明〉〈マニュアル的な応対〉〈わが子理解のズレ〉〈発達障害に対する認識のズレ〉〈障害観のズレ〉〈子ども観・教育観のズレ〉〈教師の頑なさ〉を生成し、各カテゴリーの特徴を示した。その結果をふまえ、障害のある子どもの保護者と教師の関係性構築をめぐる課題は、その背景にある学校運営や教育制度との関連において検討すべき課題であることを指摘した。

キーワード 保護者, 教師, 連携, 困難, 発達障害, 特別支援教育

1. 問題と目的

2006 年、障害者権利条約が国連で採択された。障害の有無によって分け隔てられることなく相互に人格と個性を尊重し合うという共生社会の実現に向け、わが国でも法整備が進められ、2014 年、批准に至る。その過程で成立した「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」（2013 年）は、行政機関等に対し、不当な差別的取扱いの禁止、社会的障壁を取り除くために必要で合理的な配慮（いわゆる「合理的配慮」）の提供を法的義務として規定した。

教育の場においても、個々の子どもに合理的配慮が行われ、インクルーシブ教育システム構築に向けた取り組みがすすめられている。インクルーシブ教育システムとは、「人間の多様性の尊重等の強化、障害者が精神的及び身体的な能力等を可能な最大限度まで発達させ、自由な社会に効果的に参加することを可能とするとの目的の下、障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組み」として定義され、その実現に向けて、文部科学省は特別支援教育を推進する方向で改革を進めている〔中央教育審議会初等中等教育分科会、2012〕。

一連の改革をめぐって、特別支援教育における障害のある子どもの保護者の位置づけに変化がみられる。その一つが就学先決定手続きの変更である。保護者からの意見聴取が義務づけられ（学校教育法施行令 2007 年改正）、さらにその機会が拡大された（同施行令 2013 年改正）。最も身近な支援者である保護者は、いわば「わが子の専門家」である。その保護者が「教育の専門家」である教師・学校とともにわが子の教育に参加することは、一層重要となりつつある。

とくに発達障害のある子どもは、通常学級に在籍している場合が多く、その障害特性により教師から「問題児」とみなされることも少なくない。そのため、保護者と教師の親密な連携が一層求められよう。

だが実際のところ、教師にとって、発達障害のある子どもの保護者と連携することは難しいようである〔柳澤、2014；瀬戸、2013；吉利、2009〕。両者の間には課題意識に相違があり〔馬場他、2007〕、子どもの実態にそぐわないと考えられるかわかりを保護者から期待されること等により教師は困惑している〔三宅、2012〕。また、連携がうまくいかない場合、教師は保護者の理解不足や保護者の責任ととらえる傾向にあるという〔若松・若松、2012〕。

もう一方の当事者である保護者の意識はどうか。発達障害児の保護者のほとんどが教師とのコミュニケーションの機会を求め、実際に話し合いの機会を得ているが、その半数以上がその機会に困難を感じた経験を有しているという〔三田村、2011〕。さらに、学校との齟齬によって保護者が傷ついているという報告もある〔杉村、2009〕。だが、保護者を対象とした研究はまだ緒についたばかりであり〔瀬戸、2013〕、何のためにどのように教師と連携するのか、それに伴う困難とは何なのか、保護者の視点からとらえ明らかにすべき課題は多い。

したがって、本稿では、発達障害のある子どもの保護者を対象とする調査から、教師との連携において発達障害のある子どもの保護者が直面する困難の態様を明らかにし、それ

をふまえて保護者と教師の連携をめぐる課題について検討することを目的とする。

2. 方法

保護者の直面する困難の具体的内容を明らかにするために、教師との連携において苦慮した経験のある保護者へのインタビュー調査をもとに分析する。

調査協力者は、中部地方在住で小中学校に在籍する子どもをもつ保護者（母親）4 名である。発達障害のある子どもの親の会や障害児を支援する NPO 法人による紹介により調査を依頼した。調査協力者の保護者 4 名の特徴として、発達障害のある子どもの親の会に所属している者や福祉関係の職にある者等、障害に対する認識やわが子の障害受容の度合は相対的に高いと思われる。

調査協力者の子どもの状況を表 1 に示す。障害種は、自閉症スペクトラム (ASD)・LD・ADHD である。小学校就学時は全員通常学級に在籍しており、その後特別支援学級や通級支援教室を利用する子どもが目立つ。

表 1 調査協力者の子どもの状況（2014年4月現在）				
	性別	学年	障害種	学籍
母A	男	中1	ASD・ADHD	小1の1学期：通常学級 小1の2学期以降：特別支援学級
母B	女	中2	LD	通常学級 (小2～小6：他校の通級指導教室に通級)
母C	男	小5	ASD	通常学級
母D	男	中2	ASD・LD	通常学級 (小2～小6：自校の特別支援学級に通級)

インタビューに際して、研究協力は自由意志であること、プライバシーは保護されることを説明し、協力の承諾を得た。その上で、「これまでの先生とのかかわりで印象に残っていること」を中心にたずね、半構造化インタビューを実施した。なお本稿では、保護者が語った教師とのかかわりをすべて「教師との連携」としてとらえている。

インタビューの時間は各 1～2 時間程、場所は喫茶店等を利用した（調査実施期間：2014 年 5 月～2015 年 2 月）。許可を得て録音した音声をもとに逐語録を作成し、調査協力者に後日返送し、内容確認を依頼した。

3. 保護者の困難の類型と特徴

調査協力者は教師との連携において苦慮した経験のある保護者たちであったが、その語りには、子どもを中心として教師と協力し、それによってわが子とともに親である自分も支えられたといったポジティブな内容が全員に含まれていた。

一方で、教師との連携に起因するネガティブな語りとして、戸惑いや悲しみ、苛立ち、苦しみ等といった意識やそれに伴う行動について語られた。このような事象を、本稿では「保護者の困難」ととらえた。

本調査による保護者の困難の全体像をとらえるために、まずは類型化することを試みた。具体的には、逐語録を読み込んだ上で、教師との連携における保護者の困難に関する事象を逐語録から抽出し、その内容を端的にあらわすラベルを付した。その後、共通性のみられるラベルを集めカテゴリー化し、各カテゴリーに命名した。さらに、同様の手続きでカテゴリーをグループにまとめた。生成した 11 カテゴリーおよび 3 グループは、図 1 のとおりである。なお、本稿では、【 】はグループ名、〈 〉はカテゴリー名をあらわす。

図1 「保護者の困難」の類型

グループ	カテゴリー
【就学相談に関する困難】	〈通常学級か特別支援学級かの決断要求〉
	〈障害児の親としての役割期待〉
【教師との関係構築に関する困難】	〈学校の近寄りがたさ〉
	〈クレーマー疑惑〉
	〈わが子のできなさの説明〉
	〈マニュアル的な対応〉
【わが子の困り感の共有に関する困難】	〈わが子理解のズレ〉
	〈発達障害に対する認識のズレ〉
	〈障害観のズレ〉
	〈子ども観・教育観のズレ〉
	〈教師の頑なさ〉

以下、グループごとに各カテゴリーの特徴を示し、保護者の語りを引用しながら考察する。なお、保護者の語りにおける〔 〕は筆者による補足である。

3.1 【就学相談に関する困難】

このグループは、〈通常学級か特別支援学級かの決断要求〉〈障害児の親としての役割期待〉の 2 つのカテゴリーで構成される。

通常学級での学校生活を希望する保護者の子どもの多くが、その障害特性上、就学前に発達障害の診断が確定することは多くない。保護者は、わが子が他の子どもと何か違うことに気づき医療機関等にかかることはあっても、わが子の障害を確信しているわけではない。子どもの発達に不安を抱いた状態で、保護者は学校の教師とかかわりはじめることになる。その最初の機会となるのが、入学する小学校について検討する就学相談である。

なお、このグループのカテゴリーは、就学前から支援の必要性を感じていた母 A・母 B の語りから抽出された。以下、母 A の事例を引用しながら、その特徴を述べる。

〈通常学級か特別支援学級かの決断要求〉

〈通常学級か特別支援学級かの決断要求〉に関する困難とは、わが子の学籍を通常学級におくのか特別支援学級におくのか、二者択一を迫られることによる戸惑いである。保護者にとって特別支援学級という選択をすることは、わが子を「障害児」として認知することと重なっていた。

母A：C小とJ小の〔就学相談〕は、〔通常学級との〕交流はたしか「だめです」って言われて。「特別支援から普通級には戻れません、レベル的に」みたいな、「だったら最初から、特別支援に行った方がいいんじゃない」、「どっちか選んでください」という感じで。

この後も母Aは、わが子の就学先が決まらないことに焦り複数の小学校に相談をしている。2月、偶然立ち寄った学校でこの二者択一を迫らない教師と出会い、その小学校への就学を即決している。

母A：〔先生に〕「交流ももちろんします、〔通常学級でも特別支援学級でも〕どっちに行ってもいいです、大丈夫です」というふうにすごい言ってもらって。…うちら〔夫婦〕もまだ、希望を捨ててないっていうか。もしかしたら、〔わが子も〕大勢の中にいたら引張られて伸びるかもしれないとか、意外と普通の子かもしれないっていうふうで。

教師が通常学級か特別支援学級かの決断を求めることは、保護者にとっては、障害受容の強要という意味をもつ。子どもの支援のためという目的の下、保護者に対しわが子の障害受容を促進させる向きもみられる。だが、受容の過程は普遍化できるものではなく多様で個々の家族のプライベートな心の問題であり、むやみに踏み込むべきではない〔中田、2009：34〕。

〈障害児の親としての役割期待〉

〈障害児の親としての役割期待〉とは、教師から障害児の親としてわが子の支援のための努力を期待され戸惑うという困難である。教師のもつ障害児の親のイメージに対する戸惑いでもある。母Aは、就学相談の際に何気なく言われた教師の提案に戸惑っている。

母A：〔学区の小学校に特別支援学級がないことについて、就学相談担当教師に〕「越境しかないんです、どうしたらいいですか?」っていう話をしたら、「お母さんたちが声あげて、教室〔＝特別支援学級〕つくったらどうですか?」って言って。…お母さんたちもそんな、自分の子ども一人のために革命みたいなこと、〔2007年〕当時特に、起こせないっていう。

なお、このグループのカテゴリーは、本稿における調査では就学先決定に至るまでの語りに基づくものであったため【就学相談に関する困難】と命名したが、日常的な教師との連携においても直面する困難であると推察される。

3.2 【教師との関係構築に関する困難】

このグループは、〈学校の近寄りがたさ〉〈クレーマー疑惑〉〈わが子のできなさの説明〉

〈マニュアル的な対応〉の4つのカテゴリーで構成される。わが子のために教師との連携をめざす前提として、保護者はまず教師にアプローチして親としての信頼を得るを試みる。その際に直面した困難である。

〈学校の近寄りがたさ〉

〈学校の近寄りがたさ〉とは、学校が抱かせるイメージによりアプローチすること自体躊躇されるという困難である。保護者は学校に対して閉鎖的なイメージを抱いており、教師への働きかけには大きなエネルギーを要していた。医療機関や先輩の保護者等の後押しにより、教師との連携を試みる事例もあった。

母A：やっぱり難攻不落っていうか、学校は。ほんとに聖域だから。

母C：学校の敷居が高くて、直接アプローチが、なかなか私もできなくて。

〈クレーマー疑惑〉

〈クレーマー疑惑〉とは、教師と最初に出会った際、この保護者は無理難題を要求するかもしれないという教師の意識や行動であり、それに対して保護者は戸惑いを感じている。教師の真意はわからないが、保護者自身の意識において、クレーマー疑惑がかけられているという実感がある。また、教師の行動からその実感に至る場合もある。

母A：親としては、モンスターペアレントって思われるんじゃないかとか。だからすごくそこは自分も嫌で。

母B：1回、校長先生が横で〔担任との面談を〕聞いていて。挨拶もなくて、話が途中になったらさっと出かけられた。後でだんだん「親がクレームを言うかどうかを横で聞いていたんだな」と。

保護者はこのクレーマー疑惑を払拭するために意識的に行動している。面談前に自らクレーマーでないことを宣言したり、自分の行動が親としての行動として妥当かどうか確認したりといった行動である。

母A：〔先生との面談の最初に〕「私もあなた方に無理難題は言わないですよ」って。…「それこそ40人の教室だったら、40分の1の時間をうちの子に使ってくればそれでいい」って。

母C：実は私、身内に学校の先生がいるので、…〔わが子の〕先生にアプローチする前に相談をして。「こういうことを先生たちに言ってもいいのかな」ということを聞いて、「それはおかしい」とか、「学校の先生から言わせると、それは困った親になる」とかということアドバイスをもらって。

保護者からの教師への働きかけは、わが子のための必死の訴えであろう。その訴えの方法や内容が教師にとって受け入れられるものなのかどうか、保護者が自分で判断することに難しさを感じている様子うかがえる。

〈わが子のできなさの説明〉

〈わが子のできなさの説明〉とは、わが子が学校生活でどのようなことに困っているのかを説明する際に伴う悲しさである。教師にわが子の理解を求めるために、保護者自身がわが子のできないことや苦手なことを説明し伝える必要がある。それがわが子の障害を再認識する機会となった場合、保護者は困難に直面する。

母B: すごくつらかったですよ、やっぱり。泣きながら帰ったことも何回もありますよ、〔先生と〕懇談して。そのときにどうして自分が、わが子の足りないところをこんなに言わないといけないんだろうみたいな、そういう悲しさはありました。

一方で母Bは、この悲しさを体験しても教師との連携に進展が見られればポジティブな意味も見出している。

母B: 「お母さん、そうですね、こういう弱さがあるからこうしましょう」みたいに〔先生が〕言ってくれと、まだそこ〔＝わが子のできなさの説明〕で話したことから方向が見えるので、救われる。

〈マニュアル的な応対〉

〈マニュアル的な応対〉とは、マニュアル的返答への苛立ちや時間稼ぎ的返答への不満である。教師の意図するところにかかわらず、パターン化した返答によって保護者はわが子に関する相談を遮られたように感じている。とくに「様子を見ましょう」という教師のことばへの保護者の抵抗感は強い。子どもの困り感に対する教師との認識の差に戸惑う保護者の姿が浮かび上がる。

母A: 「面談では」最初はマニュアル的な返事しか返ってこないよね。「お母さんのおっしゃる通りです」「検討します」「ありがとうございます」「協力してください」って繰り返しだから。…「勉強になります」とか「参考になります」とかパターンがある。

母D: 「様子を見ましょう」みたいな感じで、話ができない。…「困ったね」で終わっちゃうので、これはだめだと思って。

だがその一方で、保護者は教師という立場の苦しさや難しさに触れ、教師のマニュアル的な応対について理解を示す事例もある。

母B:「先生は」「[あなたの子どもを] 見れません」とは言えませんもんね、今の「特別」支援教育になってからは。そこら辺も大変だなと、先生が。

母A:「保護者は」「こういう子なんです、私こういうお母さんなんです、家はこうなんです、さあどうだ」ってバーンって投げることが出来るけど、学校はそれが出来ない。「めんどくさいんだよ」って言いたいけど言えなかったり。やっぱり、お母さんの様子を見ながらだから、親が思う以上に先生たちはすごく、緊張してるっていうかプレッシャーだったり。

このように【教師との関係構築に関する困難】は、教師や学校についての理解が深まれば甘受されうる困難であることがうかがえる。

3.3 【わが子の困り感の共有に関する困難】

このグループは、〈わが子理解のズレ〉〈発達障害に対する認識のズレ〉〈障害観のズレ〉〈子ども観・教育観のズレ〉〈教師の頑なさ〉の5つのカテゴリで構成される。保護者にとって教師と連携する目的の中心は、わが子の困り感を共有しわが子の支援につなげることにある。だが、その困り感の共有に至らないと保護者は大きな困難に直面する。このグループの保護者の困難が、最も苦悩の度合いが高い。

なお、このグループにおける「わが子の困り感」とは、保護者の視点からみたとき、教師の配慮不足や不適切な支援・指導とみなされる子どもへのかかわりによって生じるわが子の困り感に限る。

〈わが子理解のズレ〉

〈わが子理解のズレ〉とは、保護者がわが子の困り感を説明しても教師の見立てが異なることから、わが子の困り感の共有に至らないという困難である。

母C:「お母さんの心配し過ぎ」ということで、なかなか「わが子の困り感を」わかっていただけない。

母B:「テスト直しの際、赤鉛筆で直すという指示が理解できず消して直してしまうb子の行動に対して」担任の先生が「b子ちゃんは反抗している」「私が何回『赤鉛筆で直しなさい』と言っても、この子は消しゴムで消してくる」「もう鉛筆を取り上げました」と言われて。…「自分が間違ったことが認められない子だ」と言われたんです。…そう聞いて私もびっくりしたから、「いや、本当にそういうわけじゃないですよ、違いますよ」と言っただけで、先生にしてみたらクエスチョンが飛んでいるみたいな感じで。

わが子理解のズレを実感した保護者は、医療機関等の協力を得るという手立てを講じ、そのズレの解消に向けた努力を続けている。わが子の困り感について教師に理解してもらうことを目的に、保護者は医療機関に障害名の診断や発達検査の実施を依頼している事例

もある。

母B：学校に「わが子の困り感を」理解してほしいと思ったので。「勉強がただできないだけじゃないんです」みたいなことをいくら言っただけでわからないだろうなと思ったので、診断してもらった。

母D：休み明けに私と夫がもう一回診断書を「学校に」持っていく予定だったんです。「こういう支援がいいですよ」というのを書いてもらって。

もう一つの手立てとして、子どもの困り感を共有できる他の教師との連携をめざしている。特別支援学級担任教師や通級指導教室担当教師、養護教諭、特別支援教育コーディネーター、管理職との関係構築の試みがみられた。

母B：担任の先生だけのパイプでは絶対やっていけないなと思ったので。別に障害児学級でもいいし、通級指導教室でも何でもいいから、どこかほかに受けとめてもらえる場所とか「探し始めた」。

母D：担任だけではだめだねということで、夫が入って『教頭を入れて話がしたい』ということでこっちから持って行って。

〈発達障害に対する認識のズレ〉

〈発達障害に対する認識のズレ〉とは、教師による発達障害についての知識不足や誤解により、わが子の困り感の共有に至らないという困難である。教師にすれば、発達障害のある子どもへの支援の試みであるが、保護者の視点からみれば、その時のわが子の状態を理解していない対応として映っている。

母A：最終的に、テープを教室「の床」に貼って「何かする時はここの中でしましょう」というのが先生の精一杯で。

〈障害観のズレ〉

〈障害観のズレ〉とは、保護者の障害観と教師の障害観との間に隔たりがあり、わが子の困り感の共有に至らないという困難である。教師の障害観とは、障害のある子どもは特別支援学校・学級に行くべきといった従来の分離教育を是とする障害観、障害のある子どもである以上支援をしなければいけないといった保護志向の障害観である。

母D：「担任は」「そういう障害がある子は障害のある「子どものための」学校に行けばいい」とはっきり私に言いましたから。「教頭からも」「そう思っている先生もいる」と言われて。ああ、もうここ「＝中学校」は何を言ってもだめなんだと失望しました。

母C：今回の先生は、とにかく発達の診断を受けているから特別に何かしなきゃというこ

とを考えられるみたいで。だから、ほかの子と同じように暴れていても、c 男にはクールダウンをさせなきゃいけないとか。でも、c 男にとっては、「何で同じように暴れていたほかの子は罰せられないのに、俺だけが罰せられるの？」という。

この障害観のズレについて、母 D は、その根底には「平等」に対するとらえ方の違いがあるという。

母 D：〔先生は〕平等がまず違うんです、平等。〔LD のわが子にとって〕情報を平等にとることができることが、普通の人と同じようになること。だから、足が悪い人は義足をはめて日常生活ができるように、読めない子はルビ打ちソフトなり、メモがとれないから IC レコーダーなりにとって、普通の土俵に上らせてほしいんだけど、それ自体、〔中〕学校は一切ノーです。「それは平等じゃないから」と言うけれども、もとの土台が違うから平等になりようがないんだけど。

〈子ども観・教育観のズレ〉

〈子ども観・教育観のズレ〉とは、子どもとはどのような存在かといった子ども観、なぜ学校に通い、何を目的に教育を受けるのかといった教育観が両者の間で異なり、わが子の困り感の共有に至らないという困難である。

母 B：〔先生は〕「普通」というもののハードルがすごく高いというか。普通の子はもっとやんちゃだし、もっとサボるし、もっととんでもないことを考えるしというのがあまりわからない人が多くないかなと思うんです。

母 D：親から見れば、じゃ、うちの子が東大に行けるかと言ったら、子どものレベルを見ているのでわかるんです。私立か、そういう支援のあるところしか行けない。高い評価を望んでいるわけではなく、わかるようにしてあげたい、知識をふやしてあげたい、わかっていることを表現する場を保障してほしいと。

〈教師の頑なさ〉

〈教師の頑なさ〉とは、保護者としてわが子の困り感の共有に向けた努力を重ねたにもかかわらず、教師によるわが子へのかかわりに変化が見られない、または、連携自体を断られるといった状況に陥ることによる苦悩である。

母 C：保護者会では、「何々が遅いんです、何々が困ります」ということだけは言われて、〔保護者としては〕「済みません」みたいな感じですね。その 1 年間は本当に親子ともに苦しくて、もう二度と帰りたくない。

母 D：〔先生にわが子が学校生活で〕苦労しているのをわかってもらえない、〔支援の願いを〕聞いてもらえないというのが一番辛い。

教師の頑なな態度により、保護者は教師との連携を諦めざるを得ない。同時に、家庭での子どもの様子から学校に通わせること自体をためらうようになる。

母 C:「c 男がつかったら、学校は行かなくていい」と。夫婦でもう、「いつでも休んでいいから、お母さんたちは学校だけが居場所じゃないと思うから」って伝えて、自由にさせようかと思って。

母 D:「わが子が」「勉強がしんどい、しんどい」って言うから、「いいよ、休んでも」。夫と 2 人で、「休んだら籍を中学校に置いたままフリースクールに行けるね」。不登校にならないと行けないでしょ。だから、不登校になるのを待つかと。

4. 保護者の困難の背景にあるもの

本稿で示した保護者の困難は、調査協力者である保護者の特徴や事例の分析という方法論の限界により一般化できるものではないが、教師との連携において困難に直面する保護者の姿の一端をあらわすことはできたと思う。当事者である保護者が直面している困難は大きく、教師との連携が直接的な要因となっていることから看過できるものではない。

解決の方向性として、保護者と教師の関係性を検討する先行研究は、保護者との連携において教師に求められる要件を示し [柳澤、2014]、家族との連携を前提とする教師の実践力の向上が求められていると指摘する [吉田・徳田、2012]。また、保護者と担任以外の第三者、たとえば特別支援教育コーディネーターや養護教諭、医療機関等との連携の重要性を提言する [木村・芳川、2006；神道・鈴木・中垣、2010]。さらに、保護者のコミュニケーション・スキル向上のためのアサーション・トレーニングが有効との報告もある [三田村他、2009、2014]。

このように障害のある子どもの保護者と教師の関係構築に向けて、第一に、当事者の資質能力向上という教師側の課題として、第二に、コミュニケーションのあり方に関する保護者側の課題として、第三に、第三者の連携協力のあり方をめぐる課題として議論され、そこで提案された手立ては学校現場において既に実践されているものもある。

だが保護者の困難の解決に向けた議論は各学校の実践レベルにとどめるべきではなく、その背景にある学校運営や教育制度との関連において検討すべき課題でもある。たとえば、〈通常学級か特別支援学級かの決断要求〉という保護者の困難は、教師のあり方、またそのコミュニケーションの方法といった問題以前に、すべての子どもの学籍が通常学級になるという制度上の問題がある。

このような観点から、ここでは学校運営における業務改善の推進をめぐる課題と教師の専門性をめぐる課題について考察する。

4.1 学校運営における業務改善の推進をめぐって

「モンスターペアレント」（以下、「モンペア」）という言葉が登場した 2000 年代後半以

降、本来多様な要求をもつはずの保護者を「モンペア」として一括りにまとめてしまうことに危機感を抱く小野田〔2008、2015〕は、保護者のおかれている社会的状況をふまえた上で、その要求が要望なのか苦情なのか無理難題要求（イチャモン）なのかを教師が明確に区別する必要性について指摘している。また、楠〔2008〕は、了解しにくい言動をする保護者を「気になる保護者」として取り上げ、その背後に発達障害や精神疾患等がある可能性を指摘し、教師による理解と支援について言及してきた。

だが、発達障害のある子どもの保護者の語りからは、教師の保護者に対する不信感や不安を読み取ることができるし、また、保護者も自分が「モンペア」とみなされないよう自主規制をかけていた。両者の対立構図のイメージが十分に内面化されていることがうかがえる。

一方、文部科学省は、「モンペア」登場の頃から学校運営における「保護者対応」を改善すべき業務として位置づけ検討してきた²⁾。2015年7月には、「学校現場における業務改善のためのガイドライン：子供と向き合う時間の確保を目指して」を公表し、保護者対応業務の改善策として、対応マニュアルを作成し活用すること、過度な要求を受けた場合は学校として組織的に対応すること等が示されている。各教育委員会で作成された対応マニュアルを概観すると、保護者との信頼関係を構築する重要性は強調されるが、個々の対応については①最初の電話・来訪での「初期対応」、②校内の教師を中心としたチームによる「二次対応」、③弁護士や警察を含む「関係機関との連携」といった段階に分けられ、保護者やその主張の困難の度合をアセスメントした上で誰がどのように動くかといった役割が分担されており、教師が一人で抱え込まないような配慮がみられる〔首藤、2015〕。

このような過剰な要求に対する組織的な保護者対応システムについて、筆者が危惧するのは、このシステムが教師との連携を求める保護者を遠ざける装置として機能しているのではないかという点である。

たとえば、保護者の要求の内容が「過度」であるかどうかどうかを判断するのは、多くの場合、教師であり学校である。母B・母C・母Dの事例では、教師にわが子の困り感の共有を求めたが、障害観・教育観において保護者とズレがある教師の視点から、過剰な要求とみなされていたことがうかがえる。

さらに、それが担任のみならず、管理職の障害観・教育観ともズレがあった場合、保護者の苦悩は一層深くなる。本稿における調査では、とくに教頭という立場で特別支援教育コーディネーターを兼務している事例（母B・母D）の場合、そこで要求を否定されると保護者はそれ以上の手立てを見出せず行き詰まり、保護者の苦悩は一層顕著であった。

学校運営の業務改善や教員の勤務負担軽減といった学校運営の合理化を目的とする組織的保護者対応の推進と、インクルーシブ教育システム構築の一環としての保護者連携の重視という、教師と保護者の関係性をめぐって相反する方向性をもつこれらの政策が学校現場でどのように機能しているのか、検証すべき課題である。

4.2 教師の専門性をめぐって

保護者にとって大きな困難となっていたのは、教師がわが子の困り感に気づかないことであり、結果として、何の支援も得られず子どもの困り感が軽減されない、または、悪化することであった。つまり保護者は、教師が発達障害の子どもに対する知識をもたないこと以上に、子ども一人ひとりへのまなざしの弱さ、また、障害観のズレ、さらに子ども観・教育観のズレに苦慮しているのである。一人ひとりの子どもをどのように理解するか、障害とは何か、教育とは何をめざすのかといったラディカルな問いと向き合う経験が、教師にとって必要不可欠な学びであることを改めて確認できる。

特別支援教育が推進される現在、多くの教師が発達障害のある子どもの支援に関する研修を受けているが³⁾、その内容は、障害のある子どもへの具体的対応に焦点化されている印象である⁴⁾。日々問題に直面している現職教師を対象とすれば、「即効性」のある知識・技術の獲得というニーズに対応した内容が中心となろう。今求められる障害観・教育観の形成・転換については、大学における教員養成の果たすべき役割は大きい。

その重要性は、学校における教員文化の現実からも指摘できる。学校との齟齬による保護者の「傷つき」体験は、教師の行動の不適切さよりも、むしろ教師の日常的な言動や思考形態といった教員文化に起因し、大多数の教師にとってその言動は学校の秩序を維持するためにも正当な言動と評価されるという〔杉村、2009〕。このような教員文化があるとなれば、それを変革しうる教師の養成がめざされなければならない。

2015 年 12 月、中央教育審議会答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について」は、教員養成における特別支援教育に関する専門性向上をめざし、「発達障害を含む特別な支援を必要とする幼児、児童、生徒に関する理論及びその指導法は、学校種によらず広く重要となってきたことから、教職課程において独立した科目として位置付け、より充実した内容で取り扱われるようにすべき」こと、さらに「他の教職課程の科目においても、特別な支援を必要とする幼児、児童、生徒への配慮等の視点を盛り込むことが望まれる」と提言された。どのように具現化するのかは各大学にゆだねられるが、障害観の転換につながる学びへの改革を期待したい。

5. 今後の課題

本稿におけるインタビュー調査では、発達障害のある子どもの母親を対象とし、その視点から教師との連携に関する困難に着目したが、父親からの視点ではまた異なるように思われる。また、このインタビュー調査は保護者の回想によるものであり、教師との連携についての語りは特別支援教育がスタートした 2007 年度当初の事象を含んでいる。制度改革に伴い、保護者と教師の連携の実態は変化していることが予想される。よって、父親を調査対象に加えたうえで保護者への調査を継続し、教師・学校の実態をふまえながら、保護者と教師の関係性をめぐる問題に多角的に追っていきたい。

謝辞

本研究の調査にご協力いただきました皆様に心より感謝いたします。

付記

本研究の一部は、平成 26 年度公益財団法人マリア財団による助成（研究課題名「若い教師の力量形成に関する研究―保護者との関係性に着目して」）を受けたものである。

註

- 1) 本稿における「発達障害」は、発達障害者支援法第 2 条第 1 項（定義）に示される「自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害その他これに類する脳機能の障害であってその症状が通常低年齢において発現するものとして政令で定めるもの」であり、法律上・行政上の用語としての範囲を指すこととする。
- 2) たとえば、文部科学省は 2009 年度「学校マネジメント支援に関する調査研究事業」を実施している。「校長のリーダーシップの下、組織的な学校運営が行われ、教員が児童生徒に向き合う時間を確保するとともに、心身ともに健康な状態で児童生徒の指導にあたることができるようにすることを目的に、学校事務の外部委託、校務分掌の適正化、保護者等への対応、メンタルヘルス対策などの研究課題について、35 の都道府県教育委員会等に調査研究を委託」しており、その成果は翌年度以降「学校運営の推進に資する取組の推進（教員の勤務負担軽減等）事業」に引き継がれている。
- 3) 文部科学省「平成 26 年度特別支援教育体制整備状況調査結果」によると、特別支援教育に関する研修を受講した教員は 75.3%である（ただし、平成 15 年 4 月 1 日から平成 26 年 9 月 1 日までに計 90 分以上受講した教員すべてをカウントしている）。原則すべての教員が特別支援教育について学ぶ機会として設定されているのは、免許更新講習であり、必修の内容として「子どもの発達に関する脳科学、心理学等における最新の知見（特別支援教育に関するものを含む。）」（文部科学省告示第 50 号）が含まれる。
- 4) 各都道府県等教育センターの研修に関わるデータベース（2010 年版）の分析では、「障害に関する特性理解と指導」、「授業づくり」、「個別の指導計画の作成」といった特別支援教育における指導の充実を目的とした講座、「心理検査」といったアセスメントのスキルを高めることを目的とした講座、「自立活動」、「進路指導」、「キャリア教育」等生涯を通じた支援に関する講座が多い[国立特別支援教育総合研究所、2013]。

引用・参考文献

- 小野田正利 (2008)『親はモンスターじゃない！：イチャモンはつながるチャンスだ』学事出版
- (2015)『それでも親はモンスターじゃない！』学事出版
- 木村光男・芳川玲子 (2006)「AD/HD を巡る特別支援教育コーディネーターの役割に関する研究：学級担任と保護者の連携において」『横浜国立大学教育人間科学部紀要 I 教育科学』第 61 巻
- 楠凡之 (2008)『「気になる保護者」とつながる援助：「対立」から「共同」へ』かもがわ出版
- 国立特別支援教育総合研究所 (2013)『インクルーシブ教育システムにおける教育の専門性と研修カリキュラムの開発に関する研究（平成 23 年度～24 年度）研究成果報告書』
- 首藤貴子 (2015)「子どもの「問題行動」を契機とする若い教師と保護者の連携プロセス：グラウンデッド・セオリー・アプローチによる質的分析」『愛産大経営論叢』第 18 号
- 神道那実・鈴木弘美・中垣紀子 (2010)「障害のある子ども達が学校生活で抱えている問題：保護者への調査から」『日本小児看護学会誌』第 19 巻第 3 号
- 杉村直美 (2009)「発達障害児の学習整備環境のための保護者と養護教諭への聞き取り調査」文部科学省科学研究費補助金（奨励研究課題番号 21906015）
- 瀬戸美奈子 (2013)「子どもの援助に関する教師と保護者との連携における課題」『三重大学教育学部研究紀要』第 64 巻
- 中央教育審議会初等中等教育分科会 (2012)「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」
- 中央教育審議会 (2015)「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について（答申）」
- 中田洋二郎 (2009)『発達障害と家族支援』学研
- 馬場広充・田中栄美子・船橋奈生子・富田光恵・藤尾知成 (2007)「発達障害のある子どもの保護者と担任の課題意識の相違」『香川大学教育実践総合研究』第 15 巻
- 三田村仰・松見淳子 (2009)「発達障害児の保護者向け機能的アサーション・トレーニング」『行動療法研究』第 35 巻第 3 号
- 三田村仰 (2011)「発達障害児の保護者・教師間コミュニケーションの実態調査：効果的な支援のための保護者による依頼と相談」『心理臨床科学』第 1 巻第 1 号
- 三田村仰・田中善大 (2014)「発達障害児の保護者向け機能的アサーション・トレーニング：相互作用を強調したロールプレイ・アセスメントによる追試的検討」

『行動療法研究』第40号第2巻

三宅幹子（2012）「特別な支援を必要とする子どもの保護者と教師との連携における
課題：学校における保護者の支援ニーズへの対応」『福山大学こころの健康相談
室紀要』第6号

文部科学省（2015）「学校現場における業務改善のためのガイドライン：子供と向き
合う時間の確保を目指して」

柳澤亜希子（2014）「特別支援教育における教師と保護者の連携：保護者の役割と教
師に求められる要件」『国立特別支援教育総合研究所研究紀要』第41巻

吉田映理子・徳田克己（2012）「発達障害児者とその家族が求める保育者及び教師に
対するニーズ：ホームページ及びブログの内容に基づく分析」『障害理解研究』
第14号

吉利宗久・林幹士・大谷育実・来見佳典（2009）「発達障害のある子どもの保護者に
対する支援の動向と実践的課題」『岡山大学大学院教育学研究科研究集録』第
141巻

若松昭彦・若松美沙（2012）「保護者との連携を深めるための教員用サポートブック
の作成」『学校教育実践学研究』第18巻

情報検索入門 (Cinii 編)

高野 盛光

愛知産業大学短期大学

今井 昌彦

愛知産業大学

楓 森博

岐阜女子大学

(2016 年 2 月 15 日受理)

Introduction to Information Retrieval(Cinii)

Morimitsu TAKANO

Aichi Sangyo University College

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

Masahiko IMAI

Morihiro KAEDE

(Accepted on February 15, 2016)

要旨

情報過多社会といふことのできる情報社会においてあふれかえる情報に翻弄されないためには、情報の取捨選択を行うことは欠くことのできない行為である。必要な情報を的確に取捨選択するには情報検索の知識やスキルが要求される。前年度の「なぜ情報教育において情報検索をとりあげるのか(その2)」に引き続き、大学の教養教育レベルで教授する情報検索に関する内容について本稿では考察を行う。

キーワード Cinii シソーラス 情報検索 教養教育

0. はじめに

論文・レポートを作成する際には先行研究の分析・整理をおこなうことが少なくない。そして先行研究の分析・整理をおこなうためには先行研究の調査、収集が必要となる。

Web で公開されている情報をはじめとしたネットワーク情報資源の活用は、電子ジャーナルの普及、機関リポジトリの整備にともなって文献検索の 1 つの方法、手段として、今後ますます利便性を増していくことが予想される。

Cinii Articles はネットワーク情報資源の 1 つであり、学術情報を検索する際に便利なデータベースの 1 つである。Cinii Articles をうまく活用して「必要な情報を的確に取捨選択する」ために必要な知識をまず紹介し、Cinii Books との連携までを今回は取り上げることとする。

1. Cinii について

Cinii は国立情報学研究所が運用する「論文、図書・雑誌や博士論文などの学術情報で検索できるデータベース・サービス」であり、「Cinii Articles」、「Cinii Books」、「Cinii Dissertations」の 3 つのデータベースを含んでいる。Cinii サイトにある解説によると 3 つのデータベースは以下の情報を対象としている。

「Cinii Articles - 日本の論文をさがす」では、学協会刊行物・大学研究紀要・国立国会図書館の雑誌記事索引データベースなどの学術論文情報を検索できます。

「Cinii Books - 大学図書館の本をさがす」では、全国の大学図書館等が所蔵する本（図書・雑誌）の情報を検索できます。

「Cinii Dissertations - 日本の博士論文をさがす」では、国内の大学および独立行政法人大学評価・学位授与機構が授与した博士論文の情報を検索できます。

1. 1 簡易検索と詳細検索

Cinii Articles では、簡易検索と詳細検索とが利用可能である。Cinii Articles(<http://ci.nii.ac.jp/>)サイトにアクセスした際に表示されるのは簡易検索画面である。これは Yahoo! Japan や Google などのポータルサイトにアクセスしたときにもよく見かける、1 つのクエリーBOX に検索語を入力するつくりである。Cinii Articles ではこのクエリーBOX を「フリーワード入力欄」と呼ん

でいる。「CiNii Articles - マニュアル - キーワードによる論文検索方法」では簡易検索の使い方と詳細検索の使い方についてそれぞれ説明がおこなわれている。

「A-1. 簡易検索の使い方」では、簡易検索について「簡易検索とは、フリーワード入力欄に入力した文字列が、登録されている論文の様々な情報（論文名、著者名、抄録 等）のどこかに合致した論文を探し出します。ただし参考文献は検索対象ではありません」と説明されている。データベース（OPAC、ポータルサイトで提供される検索サービスを含む）では手軽な検索方法—あるいは検索に不慣れなユーザ向けに一として簡易検索（画面）と詳細検索（画面）とが準備されていることが少なくないが、CiNii Articles でも同様のつくりになっている。この方法は検索語をどの項目（フィールド）に入力するかに悩まなくてもいい反面、「論文の様々な情報（論文名、著者名、抄録 等）のどこかに合致した論文を探し出します」とあるように、複数項目間に関しては **OR** 検索をおこなったことになりノイズを含んでしまう可能性が高くなる。

フリーキーワード入力欄での説明では、

○空白文字（半角・全角空白）区切りで複数のフリーワードを入力できます。

この場合は **AND** 検索となります。

○論理演算については、「A-3.複雑な検索方法について」を参照してください。

○数字をフリーワードとする場合は全角・半角文字のどちらでもかまいません。なお、漢字以外の 1 文字での検索はできませんので、ご注意ください。

と説明されている。検索語を空白文字（半角・全角空白）で区切ると **AND** 検索になるのは詳細検索と同じ仕様である。また、「論理演算については、「A-3.複雑な検索方法について」を参照してください」とあるように簡易検索においても論理演算子を用いた検索はおこなえる。**AND** 検索、**OR** 検索、**NOT** 検索が利用できる仕様も詳細検索と共通である。さらに詳細検索においてもフリーキーワードを用いた検索は可能である。一方で特定の項目に限定した検索や項目間の **AND** 検索は指定できない。そのことから考えると簡易検索は CiNii Articles での検索に慣れるまでの過渡的な手段であると位置づけて、なるべく早く詳細検索を活用できるようになることが望ましいといえよう。

「A-2. 詳細検索の使い方」で説明されているように、詳細検索では簡易検索で利用できるフリーワードに加えて、タイトル（ヘルプでは論文名と説明され

ている)、著者名、著者 ID、著者所属、刊行物名、ISSN、巻号ページ、出版者、参考文献、出版年から検索を行うことが可能になっている。詳細検索については「検索語をどの項目に対して指定するのか、複数の検索条件の関係（論理演算）、発表された時期などを細かく指定して、絞り込んだ検索をすることができます」、「項目間は AND 検索になります」と説明されている。簡易検索と詳細検索との切り替えについては「「詳細検索」をクリックすることで、表示/非表示が切り替わります」と説明されているが、「詳細検索」と表示されているのは簡易検索画面の場合であり、詳細検索画面では「閉じる」と表示が変わるので注意が必要である。

詳細検索の特徴については「フリーワード/論文名/著者名/著者所属/刊行物名/ISSN/巻号/参考文献等からの検索」で次のように説明されている。

検索対象

- フリーワード/論文名/著者名/著者所属/雑誌刊行物名/ISSN/参考文献など、検索したい項目を選択します。
- 参考文献はフリーワード入力欄に入力した文字列の検索対象ではありません。
- 「巻」「号」「ページ」には数字のみ指定することができます。
- 「参考文献」を指定すると、入力したキーワードを含む論文を引用している論文を検索することができます。

先にもみたように項目間は AND 検索（結合）になっている。参考文献フィールドについては「CiNii Articles - マニュアル - 論文詳細表示画面の使い方」ページ(https://support.nii.ac.jp/ja/cia/manual_bib)に説明がある「参考文献（この論文が引用している論文）」に関わるフィールドである。同ページでの説明にあるように、詳細情報画面では「定額制機関内から、または個人 ID、サイトライセンス個人 ID でログインしている場合にのみ」「参考文献（この論文が引用している論文）、被引用文献（この論文が引用されている論文）の一覧」が表示される。利用できる場合には先行研究等を探す場合の有効な手段であるので積極的に利用していきたいフィールドである¹。

1. 2 論理演算検索

CiNii Articles では AND 検索、OR 検索、NOT 検索がおこなえる。それぞれ

について以下にまとめる。

1. 2. 1 AND 検索

検索語をスペース（全角か半角かは問わない）で区切って入力することでおこなえる。また「&」で検索語を区切ることもできる。その場合には&の前後にスペース（全角か半角かは問わない）が必要となる。

1. 2. 2 OR 検索

検索語を OR あるいは「|」で区切って入力することでおこなえる。OR は全角であるか半角であるかは問われないが大文字で入力しなければならない。また、OR あるいは「|」の前後にスペース（全角か半角かは問わない）が必要となる。

1. 2. 3 NOT 検索

検索語の前に NOT あるいは「-」（半角ハイフン）を付けることで続く語を含まない検索をおこなうことができる。NOT を用いる場合には NOT の前後にスペースが、「-」（半角ハイフン）の場合にはハイフンの前にスペースが必要となる（スペースについては全角か半角かは問われない。NOT は全角であるか半角であるかは問われないが大文字で入力しなければならない）。また AND 検索、OR 検索の場合には検索語の語順は検索結果に影響がない（AND あるいは OR いずれか一方だけを用いる場合）のに対して、NOT 検索の場合には語順によって検索結果が変わる（＝検索式の意味が変わる）ことに注意をする必要がある。以下に2つの検索語「情報検索」、「図書館」でそれぞれの例を挙げておく。それぞれスペースは□であらわす。

AND 検索 「情報検索□図書館」または「情報検索□&□図書館」

OR 検索 「情報検索□OR□図書館」または「情報検索□|□図書館」

NOT 検索 「情報検索□NOT□図書館」または「情報検索□-図書館」（この場合情報検索は含むが図書館は含まないレコードがヒットすることになる）

図書館は含むが情報検索は含まないレコードを検索したい場合には、「図書館□NOT□情報検索」と指定してやる必要がある。

1. 3 論理演算子の優先度の制御

「A-3. 複雑な検索方法について」内に記述されているように丸括弧（）を用いることによって優先度を制御できる。

1. 4 比較演算

出版年のフィールドにおいて開始年と終了年を入力することによって、出版年による絞り込みをおこなうことができる。

1. 5 トランケーション

Cinii Articles ではフレーズ検索、前方一致検索、完全一致検索がおこなえるが、フレーズ検索と前方一致検索はアルファベット、数字などの 1 バイト文字にしかできないという制約がある。フレーズ検索は空白文字を含む文字列を「” (ダブルクォーテーション)」で括ること (例: "general education") で語順のまま検索をおこなうことができる。前方一致検索は「* (アスタリスク)」を文字列語尾に付けることで、特定の文字列で始まる語を一括指定することができる (例: time*と指定することで timetable や timework はヒットするが teatime や sometime はヒットしない)。完全一致検索は「/ (スラッシュ)」で文字列を括ることで指定をおこなう。例えば/大橋健/と指定した場合、「大橋健」のみがヒットして「大橋健二」や「大橋健太」はヒットしない。

1. 6 検索対象の指定

Cinii Articles では検索対象として「すべて」、「Cinii に本文あり」、「Cinii に本文あり、または連携サービスへのリンクあり」のいずれか 1 つを選択するようになっている。それぞれは以下のような違いがある。

- 「すべて」……全ての論文を対象に検索
- 「Cinii に本文あり」……Cinii に論文本文がある学協会刊行物と研究紀要を対象に検索
- 「Cinii に本文あり、または連携サービスへのリンクあり」……Cinii に論文本文があるものと、連携サービス (医中誌 Web 等) へのリンクがある論文を対象に検索

簡易検索、詳細検索のいずれにおいても検索対象を指定することができる。現在、国内においては機関リポジトリがより充実しつつあり、「Cinii に本文あり、または連携サービスへのリンクあり」を選択することにより大学をはじめとする学術機関のコンテンツへのアクセスがより容易となりつつある。

1. 7 論文検索結果一覧画面

1. 6 の検索対象のいずれかを選択した上で、検索画面の検索ボタンをクリックすると論文検索結果一覧画面へと切り替わる。検索画面からこの論文検索結果画面までは無料で利用できる。

論文検索結果一覧画面では検索結果（ヒットしたレコード件数）、ヒットした論文の抄録をはじめとする情報を一覧することができる。また1 ページの表示件数、表示順等を変更することもできるようになっている。

ヒットした論文の簡略情報には抄録が表示されているので、ひと通り目を通すことでヒットした論文が自分の情報ニーズにどれくらい合致したものであるかについて見当を付けることができる（抄録の内容によってはつかめない場合もある）。また論文誌名をはじめとした掲載誌に関する書誌情報の一部が表示されているので「すべて」を選択して検索した場合にしばしば遭遇することのある各種リンクから論文コンテンツにオンラインでアクセスできなかった際にも、論文コンテンツをオフラインで入手するための情報をえることができる。簡略情報中の論文タイトル部分は詳細表示画面へのリンクになっており、クリックすることで切り替えることができる。また各種リンクから論文本体をダウンロードしたり、機関リポジトリへアクセスしたりできる。

1. 8 論文詳細表示画面

論文詳細表示画面では論文検索結果一覧画面では表示されなかったプレビューやキーワードなどの情報を確認することが可能になっている。ツイートやフェイスブック等で論文の情報共有ができるようになっている。逆に論文検索結果一覧画面には表示されていた関連著者や関連刊行物リスト（ともにリンクになっている）は表示されなくなる。

2. CiNii Books との連携

1. 7 で「各種リンクから論文コンテンツにオンラインでアクセスできなかった際にも、論文コンテンツをオフラインで入手するための情報をえることができる」と書いたが、その1 つが論文詳細表示画面内「この論文をさがす」にある CiNii Books へのリンクである。このリンクから収録刊行物を所蔵している大学図書館などの情報にアクセスすることができる。以下、愛産 PAL²(以下 PAL)101 号「『きらきらひかる』をてがかりに」執筆時の文献収集を事例として

取り上げて、CiNii Articles での文献情報検索から実際の執筆に利用した文献の収集までのプロセスをみることにする。

2. 1 「『きらきらひかる』をてがかりに」の執筆動機

ここでは、PAL101 号に執筆した「『きらきらひかる』をてがかりに」のモチーフは、①PAL 読者の一集団である学生に引用・参照の示し方を提示し、③さらにフェミニズム批評を紹介しつつ、③アカデミズムの世界に強固に存在する言われなき差別—フェミニスト、ジェンダー論者に対するものだけではなく、より広範なものである—を指摘することである。ただし③についてはわたしが指摘するまでもなく、アカデミズムの世界にいるものであれば誰もが知っていることであり、また同種の差別は今なお社会一般にも存在しているものである。

「『きらきらひかる』をてがかりに」を執筆する際に引用・参照した文献は同文末に参考文献リストとして挙げてあるが以下のとおりである。PAL の文章では番号を振ってはいないが本稿では振っておく。

1. 江國香織 (1994) 『きらきらひかる』、新潮社
2. 石原千秋 (2009) 『読者はどこにいるのか—書物の中の私たち』、河出書房新社
3. 矢澤美佐紀 (2006) 「きらきらひかる (江國香織): <偽装結婚という共同体>」、岩淵宏子・長谷川啓編『ジェンダーで読む愛・性・家族』(再版)、東京堂出版、pp.174-185
4. 大橋洋一 (1995) 『新文学入門 T・イーグルトン『文学とは何か』を読む』、岩波書店
5. ジュディス・バトラー (竹村和子訳) (1999) 『ジェンダー・トラブル フェミニズムとアイデンティティの攪乱』、青土社
6. アドリエヌ・リッチ (大島かおり訳) (1989) 『血、パン、詩。』、晶文社

実はこれに加えてもう 1 冊挙げておかなければならない文献があるのでここで挙げておくことにする。PAL101 号が完成した後に挙げていないことに気付くという初歩的なミスをしてしまっていたが、

7. ショシャナ・フェルマン (下河辺美知子訳) (1998) 『女が読むとき 女が書くとき 自伝的新フェミニズム批評』、勁草書房

を落としたままにしておくことはできないのでここで挙げておくこととする。

2. 2 参考文献検索のプロセス

PAL101 号の原稿に着手した段階で手元にあった文献は 2. 1 で挙げた文献のうち 1、2、4 の 3 冊のみであった。『きらきらひかる』を取り上げた先行研究が必要であると考えてまず CiNii Articles で「きらきらひかる」を検索語として文献情報検索（入力フィールドはフリーワード）をした結果、見つけたのが久保翔子「江國香織『きらきらひかる』から見る夫婦と恋愛」（『長野国文』第 17 号）であった。CiNii には本文がなかったので CiNii Books でさらに検索をしたところ、近隣では愛知県立大学長久手キャンパス図書館（以下、長久手キャンパス図書館）に『長野国文』は所蔵されていることが判った。ただし久保論文が収録されている第 17 号は欠号であることがこの段階で明らかになっていたが、取りあえず同図書館を訪問して現地で再確認をしたがやはり同号は所蔵されていなかった。

欠号であることを承知の上で長久手キャンパス図書館を訪問したのには理由がある。『長野国文』以外の資料がないかをブラウジングをおこなって確かめなかったからである。長久手キャンパス図書館を訪問するまでに岐阜県図書館で文献 7 を入手しており、『きらきらひかる』を扱った論文以外のフェミニズム、ジェンダー論関連論文にも目を通す必要性を感じていたので、そちらの文献も探してみようと考えていたのである。訪問の結果、石原の文献 2 でも取り上げられていた文献 6 とそれ以外に文献 3 を入手することができた。文献 5 は愛知産業大学・短期大学図書館で入手した。CiNii Books の情報によると『長野国文』を収蔵している大学図書館（など）は 11 館しかなく、しかもその中で今回必要としていた第 17 号を所蔵している図書館はその内の 6 館だけであった。

3. まとめ

文献検索あるいは文献入手に関しては CiNii やその他の学術機関・団体が文献をデジタル化して公開すること一機関リポジトリによって便利さを増していることは確かである。しかし必要とする情報はそれ以外の方法で入手せざるをえない場合、あるいは、えることが可能な場合がある。文献入手については「2. 2 参考文献検索のプロセス」で一例を示したように、図書館へ足を運んで文献複写によって入手することもある。次稿では文献検索から文献入手ま

での過程についてさらに掘り下げてみたい。

註

- 1) 機関定額制は平成 29 (2017) 年 3 月 31 日 (金) 終了予定であることが CiNii サイト内「CiNii Articles - ご利用区分について - 機関定額制をご希望の法人のみなさまへ」ではアナウンスされている。
- 2) 愛産 PAL とは、愛知産業大学短期大学・愛知産業大学通信教育部が発行する文部科学省認可通信教育補助教材であり、同教育部の「掲示板の役割」をする印刷教材である。

参考文献

国立情報学研究所(2016)「CiNii Articles - 日本の論文をさがす - 国立情報学研究所」, CiNii Articles - 日本の論文をさがす - 国立情報学研究所, (2016 年 2 月 15 日取得, <http://ci.nii.ac.jp/>)

『おくのほそ道』 日英翻訳試案

寺澤 陽美

愛知産業大学短期大学
(2016年 2月 17日受理)

An Attempted Translation of “Oku no Hosomichi,” Contrasting English and Japanese

Harumi TERASAWA

Aichi Sangyo University College
Oka-cho, Okazaki, Aichi, 444-0005 JAPAN
(Received February 17, 2016)

要旨

松尾芭蕉の著した俳諧紀行文『おくのほそ道』は、日本を代表する文学作品として、日本国内外において広く親しまれ、また時代を経てなお評価され続けている。筆者の旅中の思いを表した主要な章段を取り上げ、日本語母語訳者の立場から日英対照の翻訳を試みたところ、本稿では、動作主の特定という点において特徴的な事象が表出した。

キーワード 日英対照、翻訳、おくのほそ道

1. はじめに

日本の文学作品の中には、日本国内外において広く親しまれ、また時代を経てもなお評価され続けているものが数多くある。その筆頭の一つに挙げられるのは、松尾芭蕉の記した俳諧紀行文『おくのほそ道』¹であろう。1689年、江戸・深川を起点に東北・北陸を巡り岐阜・大垣に至る 150 余日間の旅を綴り、日本を代表する紀行文として、広く親しまれている。

英語での翻訳本は、再訂版を合わせると、主だったものでこれまで 10 以上出版されている。しかしながら、英語母語訳者の視点に立った翻訳によるものがほとんどであり、俳句を含めた日本人の感性が全編に生かされているとは言い難い。そこで、日本語母語訳者の立場から、日英対照の翻訳を試みようとするものである。本稿では、『おくのほそ道』の中で、筆者の旅中の思いを表した俳句を含む章段をとり上げることとする。なお、本稿で記述する原本の和文については、芭蕉自筆本ではなく「素龍清書本」を底本として扱う。

2-1. 旅立ち

「旅立ち」は序章に続く冒頭の主要章段であり、素龍清書本による和文に続き、筆者による英訳を試みる。

弥生も末の七日、明ぼのゝ空朧々として、月は在明にて光おさまれる物から、不二の峯幽かにみえて、上野・谷中の花の梢、又いつかはと心ぼそし。むつまじきかぎりには宵よりつどひて、舟に乗りて送る。千じゆと云ふ所にて船をあがれば、前途三千里のおもひ胸にふさがりて、幻のちまたに離別の泪をそゝぐ。

行く春や鳥啼き魚の目は泪

是を矢立ちの初めとして、行く道なをすゝまず。人々は途中に立ちならびて、後ろかげのみゆる迄はと、見送るなるべし。

Tabidachi

¹素龍清書本（西村本）の題簽（外題）『おくのほそ道』が芭蕉自筆で芭蕉公認の最終形態とされているため、原題名は『奥の細道』でなく『おくのほそ道』とするのが正式とされている。

On the twenty-seventh day of the third month of the lunar calendar, the sky is dimmed in the early morning mist. The early morning has veiled the moon and the peak of Mt. Fuji is faintly seen. I feel lonely that I may never have a chance to see the cherry trees in Yanaka or Ueno again. Intimate friends that have been gathering to see us off since last night get into the boat with us. When we get off the boat at the place named Senju, I become overwhelmed with the feeling that my journey is still as far as three thousand *li*. I shed tears on parting from my friends at the crossroads of present life:

Yuku haru ya / torinaki uo no / me wa namida

The spring is passing
birds are all weeping and fishes' eyes
seem to be wet with tears.

This would be the first verse of my long journey, but I feel reluctant to part from my place. Our friends were standing in a row saying a last farewell until we were out of sight.

本章は作品全体において重要な冒頭部分であり、英訳にあたり特に次のような配慮を行った。

まず、各文における動作主について、日本語においては自明な場合、主語があえて示されないことから、動作主は原則的に作品を著した芭蕉自身であり、「I」であると考えられる。また作品を通じての主な登場人物は筆者である芭蕉と弟子の曾良の二人であることから、行動を共にする場合においては、「we」と判断するのが適切な場合もあるであろう。

次に、作品中に時折出現する時期および日時の記述について、作品が著されたのが元禄時代であることから、旧暦つまり太陰暦を用いていると見るのが順当である。「弥生も末の七日」の部分について、「弥生」太陰暦の 3 月であること、また「末の七日」は月の下旬の七日すなわち 27 日を意味する。現在使われている太陽暦に換算すると、旅の出立は 5 月 26 日ということになる。この時期、江戸近辺に花つまり桜の花が咲いており見ることができたと断定することは難

しく、実際には桜の花の時期をとくに過ぎていたとみるのが自然であろう。よって、「花の梢」については桜の木の枝と解し、「cherry trees」とした。実際には眼の前に桜は咲いていなかったであろうが、花の印象を含み「花の梢」を観念的に捉えたものであらうと推察される。

2-2. 日光

卯月朔日、御山に詣拝す。往昔、此の山を「二荒山」と書きしを、空海大師開基の時、「日光」と改め給ふ。千歳未来をさと給ふにや、今此の御光一天にかゝりて、恩沢八荒にあふれ、四民安堵の栖穩やかなり。猶、憚り多くて筆をさし置きぬ。

あらたうと青葉若葉の日の光

黒髪山は霞かゝりて、雪いまだ白し。

剃り捨てて黒髪山に衣更

曾良

曾良は河合氏にして、惣五郎と云へり。芭蕉の下葉に軒をならべて、予が薪水の労をたすく。このたび松しま・象潟の眺め共にせん事を悦び、且は羈旅の難をいたはらんと、旅立つ曉髪を剃りて墨染にさまをかえ、惣五を改めて宗悟とす。仍りて黒髪山の句有り。「衣更」の二字、力ありてきこゆ。

廿余丁山を登つて滝有り。岩洞の頂より飛流して百尺、千岩の碧潭に落ちたり。岩窟に身をひそめ入りて、滝の裏よりみれば、うらみの滝と申し伝え侍る也。

暫時は滝に籠るや夏の初め

Nikko, or Sunlight

On the first day of April, we went and worshipped at Mt. Oyama. This mountain, which used to be written 'Niko-san' many years ago, was named 'Nikko' when the Great Teacher Kukai founded a temple here. He would have foreseen the far distant future. The authority of Nikko Toshogu deity has is

burgeoning throughout the realm, and its blessings widely spread to every corner. All the people of the four social classes, warriors, farmers, artisans, and merchants, live in peace and security. With due respect, I lay down my pen.

Ara toto / aobawakaba no / hi no hikari

How holy it is!
pouring onto the green leaves and young leaves,
the bright sunlight is.

Kurokami-yama is veiled in mist, and white snow still remains over the peak.

Sorisutete / Kurokamiyama ni / koromogae

Sora

Having shaved my head,
I came to Kurokami-yama.
Now it's time to change clothes.

Sora's family name is Kawai, and his first name is Sogoro. He lived in a house with plantain leaves for a roof, and helped me with the household chores. He was delighted to see the views at Matsushima and Kisakata with me. At the same time, he would console me we encountered hardship of the journey. Early on the morning of our departure, he shaved his head and changed into a priest's black robes. He also changed the Chinese characters in his name, Sogo, to mean religiously enlightened. This is why he composed the verse about Black Hair Mountain, Kurokami-yama. The two character word 'koromogae' sounds meaningful.

We climbed the mountain for a mile or so to a waterfall. From the top of the rocky cave, the water drops a hundred feet into an azure basin surrounded with a thousand rocks. Walking underneath the cave, you can view the waterfall from the behind, so it is named "Rear View Waterfall."

Shibaraku wa / taki ni komoruya / geno hajime

For a little while,
I would shut myself behind the waterfall
for the early summer discipline.

日光の章段においては、まず「千歳未来」の表現に着目した。「千歳」を文字通り「千年」と解し「a thousand years later」²と訳される例が見られるが、本稿においては日本語の実質上の意味を重要視し「the far distant future」との訳を採用することとした。千歳つまり千年はあくまでも比喩であり、実際には千年という年月と同じくらい長い時間を意図していると考えられる。

また、この章段においては、日光東照宮を拝し、その造営者である徳川家康の威光を「今此の御光一天にかゝやきて、恩沢八荒にあふれ、四民安堵の栖穏やかなり」と、五言絶句の形を成し、徳川の恩恵を讃えている背景を読み取ることができる。

2-3. 那須

那須の黒ばねと云ふ所に知る人あれば、是より野越えにかゝりて、直道をゆかんとす。遥かに一村を見かけて行くに、雨降り日暮るる。農夫の家に一夜をかりて、明くれば又野中を行く。そこに野飼ひの馬あり。草刈るおのこになげきよれば、野夫といへども、さすがに情けしらぬには非ず。「いかゞすべきや。されども此の野は縦横にわかれて。うゐうゐ敷旅人の道ふみたがえん。あやしう侍れば、此の馬のとゞまる所にて馬を返し給へ」とかし侍りぬ。ちいさき者ふたり、馬の跡したひてはしる。独りは小姫にて、名を「かさね」と云ふ。聞きなれぬ名のやさしかりければ、

かさねとは八重撫子の名成るべし

曾良

頓て人里に至れば、あたひを鞍つばに結び付けて馬を返しぬ。

Nasu

² キーン (1996)、Britton(1974, 2002)において、このような解釈と「a thousand years later」との訳例が見られる。

I have an acquaintance at a place called Kurobane in Nasu. We decided to take a shortcut across the vast fields. As we aimed at a village in the distance, it started to rain and become dark as we walked. We spent the night at a farmer's house and the next morning we again set out through the fields. We found horses pasturing and we supplicated a man cutting grass to lend us a horse so that I could ride across the rough fields. Even though he was a rough woodsman, he was not heartless after all. "Well, I wonder what to do," he said. "The fields in this area have so many tangled paths that travelers could easily get lost. Take this horse, and let him go wherever he stops." The man kindly lent us the horse.

We found two little children running after us. One of them was a little girl named Kasane, meaning 'double.' Her unusual name sounds so charming that Sora composed the following verse:

Kasane towa / yaenadeshiko no / na narubeshi

Sora

Kasane, 'double' must be
the name of a flower,
double-petaled pink.

Before long we reached the village, where I sent back the horse with some money with gratitude tied to the saddle.

那須の章段においては、日本語と英語の差異が単数・複数の扱い、冠詞の存在に現れているといえるのではないだろうか。まず「野飼ひの馬」であるが、放牧された馬は何頭いたのであろうか。野夫が所有するただ一頭のみという解釈も可能であるが、放牧では一般的に群れを管理していたと推測され、本稿では「horses」と複数視することとした。「草刈るおのこになげきよれば」と草刈りをする野夫に馬を借りることを願い出るのであるが、ここでは「a horse」と一頭であると解した。一頭の馬は、筆者芭蕉が乗るために借りるものであると考えられるからである。同行の弟子・曾良は、馬に乗り旅する師に徒歩で付き従う存在であると見るのが妥当であろう。この部分については、テキストの理

解と翻訳において複数の解釈が可能であると言え、これは文脈によって単数・複数が非明示的に表現されうる日本語文の特徴的な要素に因ると言えるのではないだろうか。

3. 『おくのほそ道』 翻訳試案の意義と課題

日本を代表する紀行文について、英語母語訳者の視点からではなく、新たに日本語母語訳者の立場から日英対照の翻訳を試みようとすることは、困難ながらも意義ある挑戦といえる。

一方で、本稿で行った翻訳試案においては、同時に、主語の省略、名詞の単数・複数の非明示的表現の二点が主な課題として挙げられる。

第一に、作品全体を通して、動作主の特定ということを念頭に置いた。特に本稿で扱った『おくのほそ道』は紀行文であり筆者が道中の行動や所感を一人称の立場から綴っている。また弟子の曾良を同行させ多くの行動を共にしていることから、文中で行動が描写された部分については動作主が二人称である可能性がある。以上の点から、本作品における主語の非明示的表現については注意を要する特徴の一つであると言える。日本語においては、自明な場合、主語があえて示されないことから、動作主は原則的に作品を著した芭蕉自身であり、「I」であると考えられる。また作品を通じての主な登場人物は筆者である芭蕉と弟子の曾良の二人であることから、行動を共にする場合においては、「we」と判断するのが適切であろう。さらに、場合によっては、一文の途中で動作主が異なる場合があり、英訳が長文化したり描写が説明的になったりする可能性がある。テクニストの持つ短い文体とリズム感を損なわず、英訳にいかに反映させるかが問われるであろう。

第二に、名詞を英訳する際、日本語の単数・複数の非明示的表現の困難さが挙げられる。日本語と英語の差異が単数・複数の扱い、冠詞の存在に現れているともいえるのではないだろうか。例えば「那須」の章段において「野飼ひの馬」、放牧された馬は何頭いたのであろうか。群れを放牧していたのであれば複数であろうし、野夫に借りた馬は恐らく一頭であろう。同行の弟子は馬に乗らず、旅する師に徒歩で付き従う存在であると考えられるからである。複数の解釈の可能性があるのは本作品に限ったことではないが、文脈によって単数・複数が非明示的に表現されうる日本語文の特徴的な要素に因ると言えるのではないだろうか。

こうした課題を踏まえながら、テキストの持つ短い文体とリズム感をいかに生かすか、原作の趣や筆者の意図するところを十分に表現することができているか、さらに検討を重ねる必要がある。

ここまで、『おくのほそ道』において日英対照の翻訳を試み、試案について振り返り、事例を挙げながら意義と課題を考察した。

今後は、テキストの解釈と背景理解をさらに深めるとともに、作中の主要な訪問地、章段をとり上げるさらなる機会を得たい。

参考文献

- 上野洋三，櫻井武次郎（1997）『芭蕉自筆 奥の細道』岩波書店，東京。
- 角川書店編（1997）『合本 俳句歳時記 第三版』角川書店，東京。
- 堀切実（1996）『おくのほそ道 永遠の文学空間』日本放送出版協会，東京。
- 堀切実編（2003）『おくのほそ道 解釈事典』，東京堂出版，東京。
- 松尾芭蕉，ドナルド・キーン訳（1996）『対訳 おくのほそ道 -The Narrow Road to Oku-』講談社インターナショナル，東京。
- 松尾芭蕉，ドナルド・キーン訳（2007）『英文収録 おくのほそ道』講談社学術文庫，東京。
- 山本健吉（1976）『グラフィック版 奥の細道』世界文化社，東京。
- 宮本三郎（1966）『校註 おくのほそ道』武蔵野書院，東京。
- Corman, C. & Kamaike, S. (1968) 『BACK ROADS TO FAR TOWNS』GROSSMAN PUBLISHERS, New York.
- Higginson, W. J. (1996) 『Haiku World -AN INTERNATIONAL POETRY ALMANAC』 Kodansha International, Tokyo.
- Matsuo, B, Translated by Britton, D. (1974, 2002) 『A HAIKU JOURNEY - BASHO's Narrow Road to a Far Province-』 Kodansha International, Tokyo.
- Reichhold, J. (2008) 『BASHO The Complete Haiku』 Kodansha International, Tokyo.
- Sato, H. (1996) 『BASHO's Narrow Road』 Stone Bridge Press, California.

英語中級者の語彙習得法に関する一提言

—理解語彙の拡充を期して—

西田 一弘

愛知産業大学短期大学

(2016年2月16日受理)

A Proposal on the English Vocabulary Expansion Method for the Intermediate-Level Learners

— Toward the Expansion of Passive Vocabulary —

Kazuhiro NISHIDA

Aichi Sangyo University College

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

(Accepted on February 16, 2016)

要旨

理解語彙を拡充する上で、英語中級者であれば、機能語は大まかな意味は理解していると考えられるので、増強すべきは内容語である。内容語には、名詞、動詞、形容詞、副詞があるが、副詞は形容詞に付随していると考えられ排除される。固有名詞は、普遍性の乏しいものである所以必要性は乏しく、抽象概念を表す名詞（抽象名詞と普通名詞の一部）はプラスの概念のものとマイナスの概念のものがあり、それ以上の理解は困難である。そこで具象を表す、物質名詞、集合名詞、普通名詞（抽象概念を除く）が、理解をすることが容易で、かつ重要であると結論づけられる。名詞に付随する、限定用法ではなく、叙述方法の形容詞は重要であるが、主語である名詞（代名詞ほか）の意味を補足する働きなので、プラスの概念かマイナスの概念かの認識で用は足りる。動詞も名詞が do「する」のか don't do (doesn't do)「しない」のかという大まかな理解で用は足りると筆者は考える。

キーワード 5 文型 視覚語彙 内容語 理解語彙 ワードファミリー

1. 英語語彙選定

Thorndike(1944)は語彙選定にあたり、41種の異なった資料の単語、約4,000,000を用いた。その内約3,000,000語は聖書と英語の古典から、約300,000語は小学校の教科書から、約50,000語は料理・裁縫・農業・種々の商売などに関する本から、約90,000語は日刊新聞から、約500,000語は通信文から、それぞれ選んだ。Palmer(1931)は日本における英語教授法テキストの基礎とした3,000語の語彙単位を表にした語彙リスト(General List)はThorndike、Horn、Deweyの頻度の客観的な単語表に基礎を置き、それに主観的方法を取り入れた折衷的方法によるものである。その語彙リストは派生語を持たない個々の語、あるいはその主要な派生語を一緒にした個々の語から成り立っている。Ogden(1930)のBasic Englishは日常生活に必要なものはしばしば20,000語の語彙が使用されているのであるが、その必要をカバーすると思われる850語の英語を選定している。

Coady(1993)は、初心者は多読をするためには「視覚語彙」として3,000語をマスターすることが必要であり、合わせてそれをどのようにマスターするかというビギナーズ・パラドックスについても、ネイティブでもノン・ネイティブでも変わらないもので、語同定の普遍的モデルが存在する、と述べている。第二言語習得を意図している者がReadingにより獲得できる語彙は、3つの発達範疇に分類できる。即ち、①文脈から独立し、自動的に形や意味が認識される語(視覚語彙)―機能語と内容語(動詞、形容詞、副詞)と考えられる。②形や意味はぼんやりと認知され、文脈においてのみ認識される語―機能語と内容語(動詞、形容詞、副詞)と考えられる、③形や意味が認識されず、類推や辞書の使用が必要であり、わからないまま放置されることもある語―内容語(名詞)と考えられる、である。今の所の核心部分は、かなりの頻度で使われ、学習者に繰り返し提示され、明確な語彙教授が行われている視覚語彙である―機能語と内容語(動詞、形容詞、副詞、名詞)。低頻度の語彙は方略練習を含む多読により文脈内で付随的に習得されるが、それは視覚語彙がある程度獲得された後でなければ起こり得ない。習得すべき単語の数やそれを何にするかという議論は視覚言語となる単語は何か、また単語選定の基準をどのようにするかにも関係する難しい問題である。

Nation(1990)は最も頻度の高い2,000語のワードファミリー(word family)が任意に選んだ英文中の約85%を占めており、さらに中、高、大学の教科書や

新聞で高頻度の 800 語の University Word List を含めた 2,800 語で任意の英文中の 95% を包含できるので、約 3,000 語が読解のための基本的な語彙力であるという考え方を示している。Nation の VLT (Vocabulary Levels Test) では「語」とはワードファミリーを指し、原形 (base form) に屈折形と高度で規則的な派生語 (-able, -er, -ish, -ation など) を含めて 1 語とする考え方、いわゆる基本形 (head-word) 方式が用いられている。一方、派生形は 1 語とする派生形 (word-form) 方式に換算すると単語数は約 1.6~2 倍になる。つまり、実際の単語数は 2,000 語でも総単語数は 3,600~4,000 語の分量になる。読解に必要な語彙サイズは、ワードファミリー (屈折語、派生語も含めて 1 語と数える方法) で約 3,000 語~5,000 語 (テキストの 95~98% の語彙をカバーできる) が一般的な見解である (Palmer, 1931)。

2. 英語学習者に必要な語彙数

語彙習得の問題点の一つに、その分野の単語も「完全に覚えようとする学習者の意識」が考えられる。また、語彙習得のごく一般的なことしかわかっておらず、語彙習得についての総括的な理論はまだ存在しない。(Laufer, 1999) 学習者に提示する単語、あるいは学習すべき単語にはどのようなものがあるのかをその理由と共に提示することが、学習者が不安を取り去り、集中して提示された語彙の学習に専念させる上で非常に大切である。

これは、TOEIC¹ であれば 100% (リーディング試験とリスニング試験)、日本の大学センター試験でも 100% (リーディング試験とリスニング試験)、実用英語検定² の 1 次試験 (リーディング試験とリスニング試験) といった、日本の英語中級者以上が目標とする試験では、リーディング試験とリスニング試験が行われており、リーディングとリスニングにおいて問われるところは正に、理解語彙³ であり、理解語彙の拡大は大きな目標と考えられるからである。し

¹ TOEIC : Test of English for International Communication 国際コミュニケーション英語能力テスト <http://www.toEIC.or.jp/>

² 実用英語技能検定。財団法人日本英語検定協会 (STEP : Society for Testing English Proficiency) 主催の資格試験。

<http://www.eiken.or.jp/toiawase/index.html>

³ 理解語彙 (passive vocabulary, receptive vocabulary) とは、ある言語を聞

かるに、理解語彙に限っても英語の語彙は膨大であり、さらに絞って学習することが望まれる。

実用英語検定の各級でテストされる語彙数は次のように提示されている。

英検 5 級—約 600 語、英検 4 級—約 1,300 語、英検 3 級—約 2,100 語、英検準 2 級—約 3,600 語、英検 2 級—約 5,100 語、英検準 1 級—約 7,500 語、英検 1 級—約 10,000～15,000 語⁴

英語学習者はそのために膨大な語彙の習得が必要となる。なお、この語数は膨大さからも、ワードファミリーではなく、派生形を含めた総単語数であると推測できる。

それでは、「視覚語彙」あるいはワードファミリーの 3,000 語に到達した後、もしくは、それに近い状態になったときに必要な語彙は何であろうか。英語を一通り 6 年間学んだ日本の高校卒業生で英語の中級者(概ね TOEIC400 点～600 点、英検 2 級位のレベルの者)が、英単語力を効果的に増強する方法を考えてみたい。特に、理解語彙の拡大方法に焦点を絞りたい。

3. 中級レベルの英語学習者に必要な英語語彙

語は内容語 (content word) と機能語 (function word) とに区別できる。内容語は物、質、状態、動作などを指す語で、単独で用いられても意味 (語彙的意味 lexical meaning) を持つ語である。book, run, musical, quickly などのような、主として名詞・動詞・形容詞・副詞が内容語である。機能語は独立し

いたり読んだりする場合に理解することのできる語彙のことであり、発表語彙 (active vocabulary, productive vocabulary) とは、ある言語を話したり、書いたりする場合に使うことのできる語彙のことである。一般的には個人の語彙量は L1、L2 にかかわらず、発表語彙よりも理解語彙の方が多いとされている。この 2 種類の語彙の違いは親密度 (familiarity) というあいまいな概念で説明される。しかし、ある語彙に対して持つ知識が理解の範囲を超えて発表できる域に達したかどうかをこの親密度で測ることは困難である。さらに、語彙知識は発表語彙的側面と理解語彙的側面が混在した形で心的辞書として蓄積されていると考えられるので、ますます両者の境界はあいまいなものとなる。

⁴ 日本英語検定協会 (STEP : Society for Testing English Proficiency) のホームページ : <http://www.eiken.or.jp/toiawase/index.html> (cited: 11/19/2003)

た意味はほとんど持たず、文中のあるいは文どうしの間の文法的関係（文法的意味 grammatical meaning）を示す語である。and, to, the などの接続詞・前置詞・冠詞は機能語である（リチャーズ, 1988）。

英語中級者であれば、機能語は大まかな意味は理解していると考えられるので、リーディングやリスニングで増強すべきは内容語であると考えられる。内容語の中では、名詞、動詞、形容詞、副詞があるが、副詞（限定用法）は形容詞に付随していると考えられるため、さらに名詞、動詞、形容詞と増強すべき語を絞ることができる。

これは Ogden (1930) が推奨する Basic English の考えにも合致するものである。Basic English で謳われている 850 語の内訳は、「もの」を表す 600 語（名詞）、量を表す 150 語（名詞）、人に行動を起こさせる 100 語（動詞）である。即ち、850 語中の 88%を占める 750 語は名詞であり、追加の 150 語の名詞を加えると、名詞は全体の 90%を占めている。⁵

日本では 5 文型⁶によって、英文を分類し、理解することが一般的である。5 文型が英文の骨組みであるから、主語となる名詞（代名詞ほか）、述語動詞となる動詞、補語となる名詞や形容詞、目的語となる名詞（代名詞ほか）が重要なのは当然であり、副詞の重要性は排除される。

動詞を考えると、第 1 文型では主語である名詞（代名詞ほか）の行為を表す

⁵ Ogden の Basic English とは、普遍文法において動詞にとって代わる 16 の主要な作用語（operator）と 20 の空間的な方向語（directive）を代用することにより動詞の排除、感情的な形容詞を排除するなど、語彙の非重要分子

（vocabulary unessentials）と思われるものの排除と、用法が異なるものは規則的な形にまとめたことであり、またそれをまとめたものである。作用語は 18 の動詞と 82 の前置詞・代名詞・副詞などから成っている。Basic English 850 語は絵に描きうる事物 200 語、一般的な名詞 400 語、性質を表す形容詞 150 語、これらの名詞と形容詞を作用せしめる語 100 語である。さらに追加の 150 語として、一般科学用語の 100 語、物理学・化学といった特定分野の 50 語を表している。

⁶ C.T.Onions の理論に基づくもので、学校英文法において、すべての英文を S：主語、V：述語動詞、O：目的語、C：補語を使用して、5 つに分類し英文理解を促している。第 1 文型：SV、第 2 文型：SVC、第 3 文型：SVO、第 4 文型：SVOO、第 5 文型：SVOC

ことが主で、第 2 文型では動詞 (be 動詞が主となる) は、主語である名詞 (代名詞ほか) と補語 (名詞か形容詞になる) を結びつける補足的機能を果たしている。第 3 文型、第 4 文型、第 5 文型において、動詞は目的語の行為を表す語である。目的語となるのは名詞 (代名詞ほか) である。即ち、動詞は主語がどうするのか、即ちプラス概念 (do: する) かマイナス概念 (don't do, doesn't do: しない) かを知ること、大まかな用は足りると筆者は考える。

5 文型の中で、主語、目的語、補語となる名詞は、具象概念を表す、固有名詞、物質名詞、集合名詞、普通名詞と、抽象概念を表す抽象名詞と普通名詞に分類できる。ここで、両方に存在する普通名詞とは具象概念や抽象概念を表す分類とは異なり、単に「単数を表す不定冠詞 a(an)や複数を表す - s がつくことができるか否か」で分類されていることがわかる。furniture や wood が物質名詞で、book や tree が普通名詞であり、work が抽象名詞であり、job が普通名詞であることを説明するには、「数えるものを具象概念や抽象概念にかかわらず普通名詞と定義している」ことは明らかである。「数えるか否か」の理由はその語の使用頻度があると思われるが、ここでは議論はしない。それでは、語彙増強にそれほど必要でない名詞は何であろうか。固有名詞は、普遍性の乏しいものである所以必要性は乏しいと考えられる。さらに抽象概念を表す名詞 (抽象名詞と普通名詞の一部) は大きく、プラスの概念のもの (peace, happiness, love など) とマイナスの概念のもの (hatred, prejudice など) に分類され、その内容を明確にすることは困難であり、理解語彙を増強する上では、労が多く実りに乏しい効率の悪い語であると考えられる。そこで、「抽象概念を表す名詞 (抽象名詞と普通名詞の一部) はプラスの概念か、マイナスの概念かを知るだけで良い」と筆者は提案する。以上から、理解語彙を増強する上で重要な名詞は、具象概念を表す、物質名詞、集合名詞、普通名詞 (抽象概念を除く) であると結論づけられる。

形容詞には限定用法 (修飾用法) と補語となる叙述用法があるが、限定方法では名詞の意味を補足するので重要性は低いと考えられ、重視すべきは叙述用法の形容詞であることは明白である。しかるに、叙述用法では形容詞は主語となる名詞 (代名詞ほか) を叙述しており、大きくプラスの概念を表すもの (peaceful, happy, lovely など) とマイナスの概念を表すもの (hungry, disagreeable など) に分類され、その内容を明確にすることは困難であり、理解語彙を増強する上では、労が多く実りに乏しい効率の悪い単語であると考えられる。そこで、「形容詞はプラスの概念か、マイナスの概念かを知るだけで良

い」と筆者は提案する。

4. 結論—英語中級レベルの者が学習すべき語彙—

- ① 名詞：物質名詞、集合名詞、具象概念を表す普通名詞（固有名詞、抽象名詞、抽象名詞が普通名詞化しているものを省く；抽象名詞と抽象名詞が普通名詞化しているものは‘goodness’「善」と‘badness’「悪」のみの分類を行う）
- ② 形容詞：叙述用法の形容詞は‘good’「良い」か‘bad’「悪い」のみの分類を行う
- ③ 形容詞：限定用法の形容詞は省く（形容詞を一括りで考える場合は‘good’「良い」か‘bad’「悪い」のみの分類を行う）
- ④ 動詞：‘do’「する」と‘don’t (doesn’t) do’「しない」のみの分類を行う
- ⑤ 副詞：省く

今後は、上記私案を使って実験を実施し、その学習効果を測定し、近い将来テキストでの語彙集や、単独での用途に適した単語集を作成したいという希望を筆者は持っている。

参考文献

- Coady, J. (1993) *Research on ESL/EFL vocabulary acquisition: Putting it in context. In Huckin, T., Haynes, M. & Coady, J. (eds.) Second language reading and vocabulary learning* pp. 3-23 (Norwood, NJ: Ablex Publishing)
- Laufer, B. & Nation, I.S.P. (1999) “A vocabulary size test of controlled productive ability” *Language Testing Vol.16 (1)* pp. 36-55
- Nation, I.S.P. (1990) *Teaching & Learning in Another Language* (Cambridge University Press)
- Ogden, C. K. (1930, 1940) *Basic English: A General Introduction with Rules and Grammar.* (London: Paul Treber & Co., Ltd.)
- Palmer, H. E. (1931) *The Standard English Vocabulary* 『英語教授法辞典』 pp. 281-318 開拓社 rpt. 1981
- リチャーズ, プラット, ウェーバー編 (1988) 『ロングマン応用言語学辞典』 山崎真稔他訳 pp. 79-80 (Richards, J., J. Platt, & H. Weber (eds.)

1985 *Longman Dictionary of Applied Linguistics* Longman Group Limited) 南雲堂

Thorndike, E.L., & Lorge, I. (1944) *The teacher's Word Book of 30,000 Words. Teachers College* (Columbia University)

国際化と犯罪

横瀬 浩司

愛知産業大学短期大学

(2016 年 2 月 15 日受理)

Internationalization and Crime

Koji YOKOSE

Aichi Sangyo University College

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

(Accepted on February 15, 2016)

要旨

インターネットによる「越境犯罪」に対して、判例は遍在説に立っていると
いえる。この遍在説は、犯罪地の拡大という不都合が生じるが、これを回避す
るため、遍在説の内容を結果に制限しようとする見解や個々の犯罪の構成要件
の適用範囲の問題として捉えるという見解がある。この犯罪地の拡大という不
都合は、適用の対象となる個別の罰則規定の適用範囲を問題とする個別的なア
プローチによって回避するのが現実的な対応であることを論究した。

キーワード 国際化、インターネット、わいせつ犯罪、刑法の場所的適用範囲

1. はじめに

国際化が著しく進展した現代社会において、犯罪が国境を越えて行われる場
合も多発している。とりわけ、インターネットの普及によりネットワークが世
界中を網羅し、インターネットによるデータの送受信によって構成される犯罪
行為が、国境を越えて行われている。このような国境をまたがる「越境犯罪」
[山口、2001 : 24] [香川、2001 : 5] に対して、わが国の刑法が、どのよ

うに適用されるべきかが問題となる。これを刑法の場所的適用範囲論という¹。

この場所的適用範囲について、わが国の刑法は、属地主義、属人主義、保護主義、世界主義の 4 つを規定している。属地主義を原則として、属人主義及び保護主義を補助的に採用している。〔芝原、1982：321〕

属地主義とは、自国の領域内で犯された犯罪に対しては、犯人が自国民であるか、他国人であるかを問わず、自国の刑法を適用する原則である。属人主義とは、自国民によって犯された犯罪に対しては、その犯罪の場所が自国の領域内であるかどうかにかかわらず、自国の刑法を適用する原則である。保護主義とは、自国または自国民の利益を保護するために必要な範囲で犯人の国籍や犯罪の場所にとらわれず、自国の刑法を適用する原則である。世界主義とは、海賊、人身売買、通貨偽造などのように、世界各国に共通する法益を侵害する犯罪に対して、犯人の国籍や犯罪の場所のいかんにかかわらず、自国の刑法を適用する原則である。

刑法 1 条 1 項は、「この法律は、日本国内において罪を犯したすべての者に適用する。」と、属地主義を規定している。ここで、「日本国内において罪を犯した」の意義が問題となる。すなわち、犯罪地の決定の基準が問題となる。

本稿では、犯罪の国際化に対してわが国の刑法がどのように適用されるかという問題について、日本国外にあるサーバに蔵置させたわいせつなデータファイルを日本国内の顧客にアクセスさせ、ダウンロードによって頒布したという事案の最高裁平成 26 年 11 月 25 日第 3 小法廷決定²を素材として、考察・検討をする。

2. 問題の所在

最高裁平成 26 年 11 月 25 日第 3 小法廷決定が認定した事実関係は、以下のようである。

(1)日本在住の被告人は、日本及びアメリカ合衆国在住の共犯者らとともに、日本国内で作成したわいせつな動画等のデータファイルをアメリカ合衆国在住の共犯者らの下に送り、同人らにおいて同国内に設置されたサーバコンピュー

¹ この問題を解決する理論は、従来、国際刑法と呼ばれてきたが、国内法である刑法の適用を論ずるためその性格は国際法ではない。これに対して、近年、国際法としての刑法の分野も認められており、刑事国際法と呼ばれている。

² 平成 25(あ)第 510 号、わいせつ電磁的記録等送信頒布、わいせつ電磁的記録有償頒布目的保管被告事件、刑集 68 卷 9 号 1053 頁、判例時報 2251 号 112 頁、判例タイムズ 1410 号 79 頁。

タに同データファイルを記録、保存し、日本人を中心とした不特定かつ多数の顧客にインターネットを介した操作をさせて同データファイルをダウンロードさせる方法によって有料配信する日本語のウェブサイトを経営していたところ、平成 23 年 7 月及び同年 12 月、日本国内の顧客が同配信サイトを利用してわいせつな動画等のデータファイルをダウンロードして同国内に設置されたパーソナルコンピュータに記録、保存し、(2)被告人らは、平成 24 年 5 月、前記有料配信に備えてのバックアップ等のために、東京都内の事務所において、DVD やハードディスクにわいせつな動画等のデータファイルを保管したというのである。

以上の事実関係について、第 1 審判決³及び控訴審判決⁴はともに、被告人に対して、刑法 175 条 1 項後段「わいせつ電磁的記録等送信頒布罪」、刑法 175 条 2 項「わいせつ電磁的記録有償頒布目的保管罪」の成立を認めた。これに対して、被告人側が上告した。

最高裁平成 26 年 11 月 25 日第 3 小法廷決定は、以下の理由により、上告を棄却した。

刑法 175 条 1 項後段にいう「頒布」とは、不特定又は多数の者の記録媒体上に電磁的記録その他の記録を存在するに至らしめることをいうと解される。

そして、前記の事実関係によれば、被告人らが運営する前記配信サイトには、インターネットを介したダウンロード操作に応じて自動的にデータを送信する機能が備え付けられていたのであって、顧客による操作は被告人らが意図していた送信の契機となるものにすぎず、被告人らは、これに応じてサーバコンピュータから顧客のパーソナルコンピュータへデータを送信したというべきである。したがって、不特定の者である顧客によるダウンロード操作を契機とするものであっても、その操作に応じて自動的にデータを送信する機能を備えた配信サイトを利用して送信する方法によってわいせつな動画等のデータファイルを当該顧客のパーソナルコンピュータ等の記録媒体上に記録、保存させることは、刑法 175 条 1 項後段にいうわいせつな電磁的記録の「頒布」に当たる。

また、前記の事実関係の下では、被告人らが、同項後段の罪を日本国内において犯した者に当たることも、同条 2 項所定の目的を有していたことも明らかである。

³ 東京地判平成 24 年 10 月 23 日刑集 68 卷 9 号 1058 頁。

⁴ 東京高判平成 25 年 2 月 22 日刑集 68 卷 9 号 1062 頁、判例時報 2194 号 144 頁、判例タイムズ 1394 号 376 頁。

したがって、被告人に対しわいせつ電磁的記録等送信頒布罪及びわいせつ電磁的記録有償頒布目的保管罪の成立を認めた原判断は、正当である。

ここで問題となるのは、以下の 3 点である。すなわち、第 1 に、日本国内の顧客がインターネット上のサイトからわいせつな電磁的記録を含むデータをダウンロードするのは、刑法 175 条 1 項後段にいう「頒布」に該当するか。第 2 に、ダウンロードに供するコンテンツを供給するための保管は同条 2 項にいう「頒布する目的」での保管に該当するか。第 3 に、本件は、アメリカ合衆国内のサーバコンピュータに置かれたサイトの運営により、インターネットを通じて行われたものであるが、本件を国内犯として処罰することはできるか。本稿で問題とするのは、第 3 の問題点である⁵。すなわち、国内犯として処罰するには、主要な犯罪の実行行為が日本国内で行われる必要がある。本件では、被告人はアメリカ合衆国内でサイトを運営し、日本国内の顧客がこれにアクセスしてダウンロードしている。このような場合、日本の刑法が適用できるかどうかという刑法の場所的適用範囲の問題がある。次章において、この問題点について考察・検討をする。

3. 刑法の場所的適用範囲

刑法 1 条 1 項は、「この法律は、日本国内において罪を犯したすべての者に適用する。」と、属地主義を規定している。ここで、「日本国内において罪を犯した」の意義が、すなわち、犯罪地の決定の基準が問題となる⁶。

これについて、犯罪を構成する事実の一部でも存在すればその場所は犯罪地となることから、構成要件的行為が行われた場所、構成要件の結果が発生した

⁵ なお、他の問題点の考察・検討は、別稿に譲る。

⁶ ドイツ刑法においても属地主義が原則とされ、さらに、遍在説が法定されている。すなわち、ドイツ刑法 3 条は、「ドイツ刑法は、国内において行われた犯罪行為に対して適用される」と規定し、さらに、同法 9 条 1 項において、「犯罪行為は、行為者の行為した場所か不作為の事例においては行為すべきであった場所、あるいは構成要件に属する結果が発生した場所か行為者の表象によれば発生することになっていたあらゆる場所で行われる」と規定している。加えて、同条 2 項では共犯の犯罪地について、（正犯の）「犯罪行為が行われた場所、共犯者が行為した場所か不作為の事例においては行為すべきであった場所、あるいは共犯者の表象によれば発生することになっていたあらゆる場所で行われる」と規定し、さらに「国外犯の共犯者が国内で行為したときは、犯罪行為地の法によりその犯罪行為に刑が定められていない場合であっても、共犯についてドイツ刑法が適用される」と規定している。〔芝原、1985：338-342〕

場所、及びその間の因果関係の経過する場所（中間影響地）のいずれもが犯罪地、とする遍在説がある。〔只木、2004：28〕これは、通説的な見解であるとされる。〔今井、2014：179〕

この遍在説は、正に、遍在（広くあちこちにゆきわたって存在）する犯罪構成要件的事実の一部でも存在すればその場所は犯罪地となるとするため、不都合が生じる。例えば、遍在説を共犯にも適用すると、外国で許される公営ギャンブルに出かける海外ツアーを斡旋する行為、あるいは外国の宝くじの購入に関与する行為は、これらの共犯は国内犯として可罰的となる。逆に、インターネット犯罪の場合、データがインターネット上に置かれると、全世界のどの場所でも、これを自分のパソコン画面に表示し閲覧が可能となり、理論的には地球上のすべてが犯罪地となる、という指摘がある。〔只木、2004：28〕

このような遍在説による犯罪地の拡大という不都合と、わが国の遍在説の形式的理解に対して、刑法の任務を法益保護とする理解に立脚し、結果発生のみが犯罪地とする結果説が主張される。〔辰井、1999：88-89〕

この結果説に対して、優れた主張ではあるが、立法論としてならともかく、解釈論としてこれを支持できるかは、なお留保が必要である。なぜなら、現行刑法の国外犯処罰規定は、「国民の国外犯」としてはかなり広範囲に定められているが、「すべての者の国外犯」は相当限定されており、国外犯処罰規定が結果説を念頭に置いて作られていない以上、結論の不都合を回避するためには、これらの規定の手直しが立法的に必要となるからである、という批判がある。

〔山口、2001：27〕

さらに、遍在説による犯罪地の拡大という不都合は、適用の対象となる個別の罰則規定の適用範囲を問題とすることにより回避できる、とする見解がある。例えば、判例（最判昭和52年12月22日刑集31巻7号1176頁）によれば刑法175条のわいせつ物販売目的所持罪は、わが国の「健全な性風俗」を保護法益とするものであるから、国外販売目的のある場合には、処罰の対象とはならないとしてその適用は制限されている。罰則についてはその適用範囲が問題とされなければならない。このような個別的なアプローチによって不当な帰結の解消をはかることができる、とする見解がある⁷。〔山口、1998：424〕

⁷ 越境犯罪に対する刑法の国内犯としての適用を考える場合には、国内で行為し、国外で結果が発生する離隔犯の場合と国外で行われる正犯に対する国内での共犯とは問題が同じである。前者においては、構成要件の結果が、後者においては正犯構成要件該当事実が、それぞれ離隔犯・共犯の罪責を基礎づけるも

[山口、2001：28]

この見解に対して、刑法 1 条の国内犯の処罰の解釈として、このような個別の罰則規定の適用範囲を問題とするという前提がなぜ許されるのかという説明がつかない、という批判がある。[只木、2004：29]

では、判例はどのような立場に立っているであろうか、次章において考察・検討する。

4. 問題の検討

最高裁平成 26 年 11 月 25 日第 3 小法廷決定では、被告人は日本国外であるアメリカ合衆国内のサーバに蔵置させたわいせつなデータファイルを日本国内の顧客にアクセスさせ、ダウンロードによって頒布している。この行為に国内犯規定（刑法 1 条 1 項）の適用が肯定されるかという問題について、以下のような審理を経過した。

第 1 審判決は、顧客によるダウンロード行為は顧客の行為を利用したサイト運営側の行為という側面もあり、実行行為の一部ということができ、もしそうでないとしても、構成要件の一部である結果を意味することはいうまでもない。そうすると、頒布という構成要件の一部である行為又は結果が日本国内で発生していることから、国内犯（刑法 1 条 1 項）として同法 175 条 1 項後段を適用することに問題はない、とした。

また、控訴審判決は、犯罪構成要件に該当する事実の一部が日本国内で発生していれば、刑法 1 条にいう国内犯として同法を適用することができると解されるところ、既にみたとおり、被告人らは日本国内における顧客のダウンロー

のであり、それが国外で発生しているからである。これらに対する国内犯としての内国刑法の適用の有無は、構成要件の適用範囲の問題として、「遍在説」の適用以前に解決されなければならない。その場合には、まず、①当該構成要件が国内の法益のみを保護し、外国の法益は保護しない場合には、外国で結果が発生し、正犯構成要件が実現するように見えても、構成要件該当性は認められない。また、②当該構成要件が外国の法益を保護する場合であっても、当該結果発生地、正犯構成要件実現地の事情により、法益侵害が発生しない場合があり、そのときにはやはり構成要件該当性が認められない。この中には、侵害の対象となる利益自体が存在しない場合と、存在する利益が当該行為によっては侵害されない場合とがあろう。最後に、③構成要件の範囲を画する規範的要件が行為地の事情により充足されることが予定されている場合には、それにより、構成要件該当性が否定されることがある。こうして、「遍在説」の適用以前に、妥当でない内国刑法の適用は排除され、具体的に不当な帰結は回避しうるのである、とする。[山口、1998：424]

ドという行為を介してわいせつ動画等のデータファイルを頒布したのであって、刑法 175 条 1 項後段の実行行為の一部が日本国内で行われていることに帰するから、被告人らの犯罪行為は、刑法 1 条 1 項にいう国内犯として処罰することができる。所論は、このように解すると、わいせつ画像等の規制がない外国に配信サーバを設置してサイトを運営する行為であっても、日本からアクセスされてダウンロードされれば、日本人、外国人であるとを問わず、我が国の刑法が適用されることになり、各国の規制との衝突が生じることになり不当であるという。しかし、実際上の検挙の可能性はともかく、我が国における実体法上の犯罪の成立を否定する理由はなく、所論のいう点は、前記のような解釈の妨げとはならない、とした。

そして、最高裁平成 26 年 11 月 25 日第 3 小法廷決定は、被告人らが、刑法 175 条 1 項後段の罪を日本国内において犯した者に当たることも、同条 2 項所定の目的を有していたことも明らかである、とした。

以上のように、本件では、被告人は日本国外であるアメリカ合衆国内のサーバに蔵置させたわいせつなデータファイルを日本国内の顧客にアクセスさせ、ダウンロードによって頒布している。この行為に国内犯規定（刑法 1 条 1 項）の適用が肯定される理由は、第 1 審判決では、行為または結果の日本国内での発生であり、控訴審判決では、犯罪構成要件に該当する事実の一部の発生としている。このように第 1 審判決と控訴審判決とでは、表現上の相違があるが、内容の相違まで意味すると考えるのは妥当でないという指摘がある。〔伊藤、2015 : 86-87〕

これに対して、両判決の内容の相違を指摘するものがある。〔野村、2014 : 105〕しかし、控訴審判決は第 1 審判決の文言を何ら問題とすることなく、国内処罰を肯定しており、両者ともに犯罪地の決定について、「犯罪構成要件に該当する事実の一部が日本国内で発生」したという遍在説に立っているものと考えられる。そして、最高裁決定も明言はしていないが、第 1 審判決と控訴審判決とに沿った認定がなされたとするのが妥当であろう。

ここで、先に検討した遍在説による犯罪地の拡大という不都合について、控訴審判決は、わいせつ画像等の規制がない外国に配信サーバを設置してサイトを運営する行為であっても、日本からアクセスされてダウンロードされれば、日本人、外国人であるとを問わず、我が国の刑法が適用されることになり、各国の規制との衝突が生じることになり不当であるという。しかし、実際上の検挙の可能性はともかく、我が国における実体法上の犯罪の成立を否定する理由

はなく、解釈の妨げとはならない、としている。

5. むすびにかえて

以上の考察・検討のように、判例は遍在説に立っているといえることができる。犯罪を構成する事実の一部でも存在すればその場所は犯罪地となることから、構成要件的行為が行われた場所、構成要件の結果が発生した場所、及びその間の因果関係の経過する場所（中間影響地）のいずれもが犯罪地、とする遍在説は、犯罪地の拡大という不都合が生じる。

この不都合を回避するため、遍在説の内容を結果に制限しようとする見解があるが、その理由づけは必ずしも十分とはいえない。また、遍在説を修正し、個々の犯罪の構成要件の適用範囲の問題として捉えるという見解がある。しかし、刑法 1 条以下の場所的適用範囲に関する問題は、国家の一般的刑罰権の前提となるものであり、条文の位置からしても犯罪論に先立って確定されるべきものである、という指摘がある。〔只木、2004：32〕

以上のように解釈上の理論的な解決は困難を伴う。しかし、遍在説による犯罪地の拡大という不都合は、適用の対象となる個別の罰則規定の適用範囲を問題とする個別的なアプローチによって回避するのが現実的な対応であろう。

参考文献

- 伊藤亮吉（2015）「刑法 175 条 1 項後段にいう『頒布』の意義 顧客のダウンロード操作に応じて自動的にデータを送信する機能を備えた配信サイトを利用したわいせつな動画等のデータファイルを同人の記録媒体上に記録、保存させる行為と刑法 175 条 1 項後段にいうわいせつな電磁的記録の頒布」
刑事法ジャーナル第 44 号 82-88 頁
- 今井猛嘉（2014）「わいせつ電磁的記録等送信頒布罪にいう『頒布』に当たるとされた事例」『平成 25 年度重要判例解説』有斐閣、178-179 頁
- 岩間康夫（2014）「1 わいせつな動画等のデータファイルを顧客らのダウンロード行為を介してそのパソコン等に取得させる行為に刑法 175 条 1 項後段に新設されたわいせつな電磁的記録等の『頒布』が認められた事例 2 日本国外でサイトが運営された場合であっても、日本国内における顧客のダウンロード行為を介してわいせつ動画等のデータファイルを頒布したときは、刑法 1 条 1 項にいう国内犯として処罰することができるとされた事例」

- 判例評論第667号（判例時報第2226号）171-178頁
- 香川達夫（2001）「国際犯罪と刑法」現代刑事法第3巻第9号4-8頁
- 芝原邦爾（1982）「国際犯罪と刑法」、中山研一ほか編『現代刑法講座第5巻』
成文堂、311-343頁
- 芝原邦爾（1985）「刑法の場所的適用範囲」、平場安治ほか編『団藤重光博士
古稀祝賀論文集第4巻』有斐閣、335-358頁
- 只木誠（2004）「サイバー犯罪と犯罪地」現代刑事法第6巻第1号28-34頁
- 辰井聡子（1999）「刑法の場所的適用：国内犯と国外犯」上智法學論集第43
巻第3号65-91頁
- 豊田兼彦（2013）「わいせつな電磁的記録等の『頒布』の意義」法学セミナー
第705号113頁
- 南部篤（2014）「電気通信の送信によるわいせつな電磁的記録等の『頒布』に
当たるとされた事例」判例セレクト 2013〔I〕（法学教室 401号付録）
37頁
- 南部晋太郎（2014）「サーバーコンピュータからダウンロードする顧客らの行
為を介してわいせつ動画等のデータファイルを同人らのパソコン等の記録
媒体上に記録させる行為は、刑法 175 条後段にいうわいせつな電磁的記録
の頒布に該当するなどとされた事例」研修第787号25-36頁
- 野村和彦（2014）「国外にサーバーコンピュータが設定された動画サイトを経
由して国内の顧客にわいせつ動画等のデータファイルをダウンロードによ
って取得させる行為と刑法 175 条 1 項後段にいう『頒布』の当否及び刑法
1 条 1 項にいう国内犯の成否」刑事法ジャーナル第40号101-107頁
- 堀内捷三（1999）「国際協調主義と刑法の適用」研修第614号3-12頁
- 前田雅英（2015）「刑法 175 条の『頒布』の意義と犯罪実行場所」捜査研究
第767号35-45頁
- 山口厚（1998）「越境犯罪に対する刑法の適用」芝原邦爾ほか編『松尾浩也先
生古稀祝賀論文集上巻』有斐閣、407-426頁
- 山口厚（2001）「越境犯罪」現代刑事法第3巻第9号24-28頁

初級日本語テキストにおける日本語の 「ようになる」と「ことになる」と 韓国語の「게 되다」の比較考察

薩本 琢磨

愛知産業大学短期大学 非常勤講師

(2015年 2月 11日受理)

A Comparative Study of Japanese "yo ni naru",
"koto ni naru" and Korean "-ge doeda" in entry-level
Japanese Textbooks.

Takuma SATSUMOTO

Aichi Sangyo University College, Outside Lecturer

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

要旨

韓国語を母語とする初級の日本語学習者は、日本語の「ようになる」と「ことになる」との使い分けに苦勞する。これは、日本語の「ようになる」と「ことになる」のいずれもが、韓国語では「-게 되다」と解釈されるからと考えられる。本稿では、実際の初級テキストにおいて、どのように対応されているかを考察してみる。

キーワード ことになる, ようになる, 게 되다.

1. はじめに

韓国語を母語とする初級の日本語学習者が、苦勞する日本語の使い分けの代表的なものとして、「ようになる」と「ことになる」がある。日本語を母語とする者にとっては、明確な違いがあることを理解できるが、韓国語を母語とする日本語学習者は混乱することが多い。これは、「ようになる」と「ことになる」が韓国語においては、基本的に共に「-게 되다」と解釈されるからである。韓国語を母語とする初級の日本語学習者が、「ようになる」と「ことになる」の使い分けをきちんとできるようになれば、より自然な日本語を使用することが可能になることが期待できる。本稿では、韓国で市販されている日本語の教材において、実際に日本語の「ようになる」と「ことになる」が韓国語の意味用法においてどのような対応関係を成しているかを観察していきたい。こうすることが、韓国語を母語とする日本語学習者が韓国語の「-게 되다」をいかに「ようになる」と「ことになる」に解釈すればよいかの一助になると考える。

2. 調査概要

日本語の「ようになる」と「ことになる」意味的用法を確認し、その次に韓国語の「-게 되다」の意味的用法を確認する。そのうえで、韓国語を母語とする日本語学習者用に市販されている文法解説書や教材を用いて、日本語の「ようになる」と「ことになる」と韓国語の「-게 되다」の意味用法においてその対応関係を観察することにする。なお、使用する文法解説書や教材は広く一般に使用流通されている2冊を選定し、比較することにする。

3. 日本語の「ようになる」と「ことになる」

日本語の「ようになる」と「ことになる」の意味的用法については、様々な研究がなされている。本稿では、韓国語を母語とする初級日本語学習者における状況を観察することを主眼としていることから、韓国の日本語学校や大学等で初級担当講師の多くが参考とする『日本語文法ハンドブック』にお

ける 日本語の「ようになる」と「ことになる」の意味的用法を取り上げることにする。 **3－1 日本語の「ようになる」**

日本語の動詞に接続する「ようになる」はそれまで存在しなかった状態が現在は存在することを表す。（『日本語文法ハンドブック』）

（1）電池を変えたら、時計がきちんと動くようになった。

これまでは、「きちんと動く」状態になかった時計が、電池を変えることによって「きちんと動く」状態にある、ということを表している。

「ようになる」には、動詞の基本形だけでなく、可能形にも付くこともできる。

（2）英語を話せるようになった。

ある時点まで、「英語を話せる」状態になかったが、今は「英語を話せる」状態になったことを表している。

（1）（2）ともに動詞に「ようになる」が接続し、状態の変化を表しているが、いずれの場合も、全体的な意味としては自然にそうした状態になったことを表している。

3－2 日本語の「ことになる」

日本語の動詞に接続して、ある出来事が決定したことを表す表現である。（『日本語文法ハンドブック』）

（3）新しい会社に勤めることになった。

これまでは、「新しい会社に勤める」ことが決まっていなかったが、「新しい会社に勤める」ことが決定したことを表している。なお、あくまで、話し手が主体的に決めたのではなく、外的要因による決まったことを表している。

「ことになる」は、動詞の基本形だけでなく、否定形にも接続できる。

（4）明日の会議はしないことになった。

「明日、会議をする」ことが決まっていたが、「会議をしない」ことが決ま

ったことを表している。(3)も(4)と同じくあくまで、話し手が主体的に決めたのではなく、外的要因による決まったことを表している。

「ようになる」「ことになる」になるは、一見すると「よう」と「こと」の違いがあるだけだが、それぞれが表す意味の範囲は異なる。「ようになる」は変化を表し、「ことになる」は決定を表しているといえる。

つまり、図1のとおり、意味の範囲において重なることはない。



ここまで述べてきたとおり、日本語の「ようになる」「ことになる」は、意味の範囲において重なることはない。では、ここで、「ようになる」「ことになる」を韓国語に解釈してみる。

(1) 電池を変えたら、時計がきちんと動くようになった。

건전지를 바꿨더니 시계가 잘 움직이게 되었다.

(2) 英語を話せるようになった。

영어를 말할 수 있게 되었다.

(3) 新しい会社に勤めることになった。

새로운 회사에 근무하게 되었다.

(4) 明日の会議はしないことになりました。

내일 회의는 하지 않게 되었습니다.

「ようになる」「ことになる」の部分は、下線部のとおり、韓国語ではすべて「-게 되다」となっていることがわかる。

ここで、同じ動詞（行く）を「ようになる」「ことになる」接続させてみる。

（5）学校に行くようになる

（6）学校に行くことになる

（5）は、ある時点までに「学校に行く」状態でなかったのが、今は「学校に行く」状態になったことを表している。

（6）は、これまで「学校に行く」ことが決まっていなかったが、「学校に行く」ことが決定したことを表している。

それでは、これを韓国語に解釈してみる。

（5）学校に行く ようになる 학교에 가게 되다

（6）学校に行く ことになる 학교에 가게 되다.

（5）（6）共に日本語において、違いがある「ようになる」と「ことになる」の部分が韓国では「-게 되다」が対応していることにより、韓国語の文章は同じことになる。では、これはどう判断すればよいのであろうか。

これを紐解くために、-게 되다の意味機能について見ていく必要がある。

4. 韓国語の「-게 되다」

「-게 되다」の意味機能については、Min Hyeonsik (1993), Ryu Sijong (1996)らが受け身の意味を多く持つと説明した。しかし、これについて、Seo Jungsoo (1996:1086)らが次のとおり受け身だけを表すという説明には無理があると述べている。「개가 사람을 물었다」（犬が人を噛んだ）を「-게 되다」を用いて受け身（人が犬に噛まれた）に直すと「사람이 개에게 물게 되었다」となるが、文章として成立しない。このように、「-게 되다」は受け身の意味合いだけが強いとは言い難い。つまり、「-게 되다」に受身の意味合いがあるとは言えないであろう。

Woo Inhye (1993:453)は、「-게 되다」の機能を「起動」であると説明した。ここでいう「起動」とは、「変化の始まり」を意味しており、本稿では、「起動」を「変化」とする。「-게 되다」は形容詞が先行すると、「変化」

を表すことができる。

(7) 방이 따뜻하게 되었다. 部屋が暖かくなった。

(8) 하늘이 어둡게 되었다. 空が暗くなった。

(7) (8) 共に、形容詞「따뜻하다」「어둡다」に変化の意味が加わっていることがわかる。

Woo Inhye (1993:453)「-게 되다」に形容詞が先行する場合だけでなく、自動詞や他動詞が先行する場合にも「変化の始まり」「変化の完結」の意味が共通して表れていると説明した。ちなみに、Woo Inhye は、「-게 되다」だけが動詞に統合されて、「変化」の意味を新たに加えることができる述べたが、Kim Sunyoung (2015:26)は Woo Inhye (1993:453)の例文を用いて(9')のとおりに「-게 되다」に統合されなくても、「점차」(次第に)「결국」(結局)などの修飾を受けて、変化の始まりや変化の完結を表すことができる」と述べている。

(9) 학생들이 {노력하, 떠들…}게 되었다. 우인혜(1993:453)

学生たちが{努力する,騒ぐ}ようになった。

(9') 학생들이 점차/ 결국 {노력하, 떠들…}었다

学生たちが、次第に/結局 {努力した、騒いだ}

つまり、「-게 되다」だけが、動詞に統合されて、「変化」の意味を新たに加えることができるわけではないが、「変化」を表すことは確認された。

さて、Kim Sunyoung (2015:26)は(10)の文章をあげ、以下のとおり説明している。

(10) 우리 부서에서는 내가 대표로 내일 출장을 가게 됐어.

我々の部署では、私が代表として明日出張に行くことになった。

‘가게 됐어’는 가지 않은 상황에서 가는 상황으로의 변화를 나타낸 다
기보다 사건의 발생이 예정된 것으로 사건 발생 이전의 상황과 직접적인

관련성을 맺지 않는다. ‘가게 됐어’は行かないという状況から行くという状況へとの変化を表すというより、出来事の発生が予想されたもので、出来事の発生以前の状況と直接的な関連性を結ばない。

김선영 (2015:26)は(10)について、「変化」よりも「出来事の発生が予想されたもの」を表していると説明している。つまり、出張に行くという出来事が予想されるといことである。したがって日本語訳は「出張に行くことになった」と「ことになる」を用いて、出来事(釜山に行く)が決定されたことを意味しているといえる。

以上みてきたとおり 韓国語の「-게 되다」には、大きく①変化②動作の予定の二つの意味機能を持つと言うことができる。

ここで、韓国語の「-게 되다」と日本語の「ようになる」と「ことになる」の対応関係を表すと図2のとおりになる。

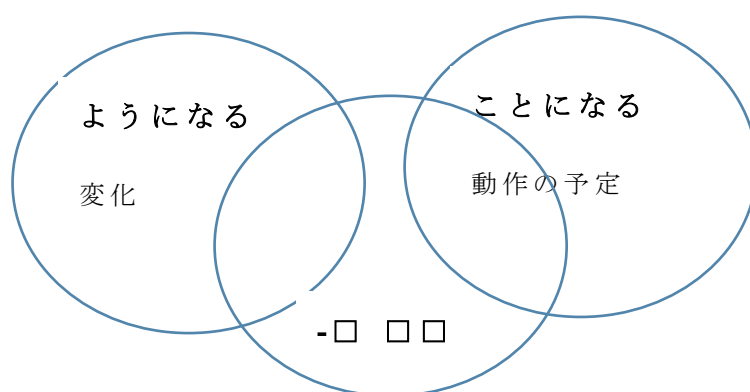


図 2

以上、韓国語の「-게 되다」における① 起動（変化）は、日本語の「ようになる」と②動作の予定は 日本語の「ことになる」と対応していると言うことができる。

なお、日本語の「ようになる」「ことになる」と「-게 되다」が一致しない部分、すなわち「-게 되다」のみが持つ意味機能としては、前述の形容詞が先行することにより、形容詞の変化を合わすことができることなどがある。これらの意味機能については、今後の課題として、まとめていきたい。

5. 初級日本語テキストにおける対応比較

ここからは、市販されている初級の日本語テキストにおいて、どのように日本語の「ようになる」と「ことになる」が、韓国語に解釈されているのかを見ていくとにする。

初級日本語のテキストの選定に当たっては、①大学や日本語学校等で広く使われていること②出版社が違ふこと③出版社は教材の実績が豊富なところを条件とした。

『일본어 SISA 스토라의 일본어 BASIC-2』は「ようになる」について次のように説明している。

「동사의 가능형+ようになる」는 과거에는 할 수 없었던 상태가 지금은 할 수 있는 상태로 변화해서 원래의 상태가 없어졌다는 것을 나타낼 때 쓰는 표현입니다.

「動詞の可能形＋ようになる」は過去にはできなかった状態から、今はできる状態へと変化して元々の状態が無くなったということを表すときに使う表現だ。〔引用者訳〕

(11) 日本語の漢字が書けるようになりました。일본 한자를 쓸 수 있게 되었습니다.

(11) は以前は日本語の漢字を書けなかったが、今は書けるようになったという変化を表している。

(12) 日本語で電話がかけれるようになりたいです。일본어로 전화를 걸 수 있게 되었습니다.

(12) は以前は日本語で電話をかけることができなかったことが今はできるようになったという変化を表している

(11) (12) 共に「ようになる」は「-게 되다」で解釈されている。

『일본어 SISA 스토라의 일본어 BASIC-2』 P91

『일본어 SISA 스토라익 일본어 BASIC-2』は「ことになる」について次のように説明している。

「～ことになる」는「동사의 기본형」에 접속하며, 우리말의 ‘～하게 되다’란 의미입니다. 이 표현은 어떤 일을 결정함에 있어서 자신의 의지보다는 주변 여건이나 외부결정에 의해서 일이 결정될 때 사용하죠

「～ことになる」は「動詞の基本形」に接続して、韓国語の‘～하게 되다’という意味だ。この表現はあることを決定するにおいて自身の意思よりは周囲の要件や外部の決定によって決定されるときに使用する。[引用者訳]

(13) 福岡へ出張することになりました。후쿠오카에 출장가게 되었습니다.

(13) は福岡に行くことが決定された、予定されたことを表している。

(14) うちの会社では毎週月曜日にミーティングをすることになっているんです。우리 회사에서는 매주 월요일 미팅을 하기로 되어 있습니다.

(14) は毎週月曜日にミーティングが決定された、予定されたことを表している。

(13) (14) 共に「ようになる」は「-게 되다」で解釈されている。

『일본어 SISA 스토라익 일본어 BASIC-2』P63

『NEW스쿠스쿠일본어 기초 완성』

『NEW스쿠스쿠일본어 기초 완성』では、文法的な詳しい説明はなく、例文が提示されている。

「ようになる」

(15) 野菜をたくさん食べるようになりました。야채를 많이 먹게 되었습니다.

(15) は以前は野菜をたくさん食べていなかったが、現在は野菜をたくさん食べる状態になったという変化を表している。

(16) 日本語を習って、あいさつができるようになりました。일본어를 배

워서 인사를 할 수 있게 되었습니다.

(16) は以前はあいさつができなかったことが、現在は、あいさつができるようになったという変化を表している。

(17) 前は漢字を書けませんでした、今は書けるようになりました。전에는 한자를 쓸 수 없었습니다만, 지금은 쓸 수 있게 되었습니다.

以前は漢字が書けなかったが、現在は書くことができるという変化を表している。

(15) (16) (17) 共に「ようになる」は「-게 되다」で解釈されている。

「ことになる」

(18) 来月からこの会社に勤めることになりました。다음 달부터 이 회사에 근무하게 되었습니다.

来月からこの会社に勤めることが決まったことを表している。

(19) 今回の社員旅行はチェジュドに行くことになりました。이번 직원 여행은 제주도로 가게 되었습니다.

社員旅行の行き先がチェジュドに決まったことを表している。

(20) 明日の会議はしないことになりました。내일 회의는 하지 않게 되었습니다.

明日の会議をしないことが決まったことを表している。

(18) (19) (20) 共に「ことになる」は「-게 되다」で解釈されている。

6. おわりに

以上のように今回取り上げたすべての初級の教材及び文法書において、日本語の「ようになる」と「ことになる」は韓国語の「-게 되다」と解釈され、韓国語の「-게 되다」が変化を表す場合は、日本語は「ようになる」で表し、韓国語の「-게 되다」の出来事の決定を表す場合日本語の

「ことになる」で表しているいることが確認された。しかし、これらは、初級のテキストということで、単純な解釈にならざる負えない。実際に、他の上級テキストや日本語の小説や随筆を韓国語に訳した書籍を見ると、「ことになる」が「-게 되다」ではなく「-기로 하다」と解釈されていたりと例外も見ることができた。これは、日本語の「ようになる」と「ことになる」が韓国語の「-게 되다」単純にすべて対応するものではないこと示唆している。これらは、今後課題としていきたい。

参考文献

庵功雄他（2002）『日本語文法ハンドブック』スリーエーネットワーク

우인혜 (1993) 「되다와 지다의 비교 교찰」 한국학논집 23, 한양대학교 동아시아문화연구소

김선영 (2015) 「형용사+-게 되다에 대한 일고찰」 언어, 40(1) 9-39

김희서他 (2011) 『일본어 SISA 스토라의 일본어 BASIC-2』 (주)시사일본어사

하영애・우노 히토미 (2014) 『NEW스쿠스쿠일본어 기초 완성』 PAGODAbooks

薩本琢磨 初級日本語テキストにおける日本語の「ようになる」と「ことになる」と韓国語の「게 되다」の比較考察

能『羽衣』における和歌と語り

三苦 佳子

愛知産業大学短期大学 非常勤講師

(2016年2月15日受理)

The Waka Poetry and the Narration in the Noh Drama “HAGOROMO”

Yoshiko MITOMA

Aichi Sangyo University College, Lecturer

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

(Accepted on February 15, 2016)

要旨

室町時代に生まれた能は何よりもまず演劇の様式を具えた舞台芸術であり、今日まで上演されてきたものだが、そこでの台本に相当する謡曲については、これまで主に文学的な側面からしか検討されてこなかった。そのため、謡曲の本文にしばしば引用される和歌や漢詩などの詩歌は、その舞台上での働きが明確に捉えられてこなかった。しかし謡曲もまた台本として書かれている以上、せりふや演技と無関係な単なる文学的「引用」ということはありえないと考えられる。本稿では謡曲に演劇の台本という観点から焦点を当て、和歌や語りの言葉が劇的世界を構成するために果たした役割を考察する。

キーワード

能『羽衣』・和歌・語り・劇中劇・夢幻能

目次

- 1 台本としての謡曲
- 2 『羽衣』のあらすじと構成
- 3 和歌等の効果
 - a) ワキ登場の場面
 - b) ワキとシテの〔問答〕の場面

c)〔クセ〕の場面

4 語り（ナレーション）の効果

〔資料〕『羽衣』本文

1. 台本としての謡曲

謡曲の詞章には、しばしば和歌が取り入れられており、和歌や連歌の修辞法が用いて綴られている。能の創成者である世阿弥は、次に挙げるように『風姿花伝』の「序」で和歌を重要視すべきことを明言している〔表章・加藤周一校注、1974:14〕。

世阿弥の伝書の本文については、本稿ではすべて『世阿弥・禅竹』〔表章・加藤周一校注、1974〕より一部表記を改めた形で引用している。

まづ、この道に至らんと思はん者は、非道を行ずべからず。ただし、歌道は風月延年の飾りなれば、もつともこれを用ふべし。

世阿弥は、非道といって申楽（猿楽）以外の芸能を禁止しているものの、歌道のみは必須科目として認めている。なぜ歌道をたしなむことが必要だったのか。その答えは『風姿花伝』「第三問答条々」第三問答に示されている。

まづ、能数を持ちて、敵人の能に変はりたる風体を違へてすべし。序に云ふ「歌道を少したしなめ」とは、これなり。この芸能の作者、別なれば、いかなる上手も心のままならず。自作なれば、言葉・振る舞い・案の内なり。されば、能をせん程の者の、和才あらば、申楽を作らんこと易かるべし。これ、この道の命なり。

世阿弥は、申楽（猿楽）の芸能者として、他座を凌いで勝ち抜いていくために「申楽を作る」ことが必要だと断言する。「自作なれば、言葉・振る舞い・案の内なり」というのがその理由である。自分で作った作品ならば、役者としていかに言葉を発すればよいのか、そして謡われた言葉にどのように演技（振り付け）を合わせていけばよいのかということも、全て「案の内」にこなせるはずだ、というのである。だからこそ、能を自作することが「この道の命」であり、言葉を綴るためには和歌に通じていること、すなわち「和才」が必要だという。

さて、役者として舞台に立った時に、自分自身が作者であるならば、いかに謡い、いかに演技するのかを熟知してるはずだということは、逆に、作者として能を書く時には、いかに謡い、いかに演技するのかを想定して書いていたということになる。世阿弥にとって、能を書くことと役者として演技することは、一体のことであった。

したがって世阿弥は、能の本文を「台本」とみなして作品作りをしていたということになる。

今日では、能の本文は「謡曲」と呼ばれ、謡を謡うために用いる本という意味の「謡本」と呼ばれる書物の形で刊行されている。「謡本」が謡を謡うための本であったとしても、これを基にして能が演じられている以上、「謡本」なくして現代の能の上演は成り立たないというのが現実である。つまり「謡本」に書かれた文章は、事実上、上演のための「台本」としての役割を果たしていることになる。

ところがこれまで「謡曲」が台本であるという見方は主流ではなかった。その理由はおそらく、謡の本文が和歌を用いた七五調の文体である上に、その多くが謡われるための文章であるため、能の本文は今日の普通のせりふ劇とは違うものだ、という認識が行き渡っているからではないだろうか。

しかしながら、多くの演劇がそうであるように、演技や演奏、舞台装置や衣裳に至るまで、演出全体の構想を練っていくという作業と、台本と呼ばれるテキストとが切り離せないものである以上、原理的には、世阿弥も古今東西の演劇人も同じ姿勢で舞台に臨んでいたといえる。その世阿弥が、能の本文すなわち台本を書くためには「歌道をたしなめ」と教えた。謡曲における古歌が転用はこれまでしばしば指摘されているが、はたしてそこにはどのような意図があったのだろうか。

本稿では、能『羽衣』の本文を用いて、謡曲という台本において和歌がどのような効果をもたらしているのかという点について、さらに詩歌の引用以外の言葉の特徴として、解説的な語り（ナレーション）の効果についても合わせて検討したい。

2. 『羽衣』のあらすじと構成

『羽衣』という能は、数ある能の中でも上演回数が多く、能の代表作品として一般によく知られている曲である。その人気を支えている理由の一つは、誰にでもわかりやすい明快な筋書きにあると考えられる。

『羽衣』の「あらすじ」は次のようにまとめることができる。

駿河の国の漁師、白竜（ハクリョー）は三保の松原で美しい衣を見つける。それが天人の羽衣だと知った白竜が宝物として持ち帰ろうとするので、天女は天に戻れなくなることを嘆き悲しむ。これを見て白竜は羽衣を返すと、天女は天人の舞樂を披露し、人々に祝福の宝を降らして天に昇っていく。

「あらすじ」とは、作品全体を短くひとまとめに要約したものだが、作品全体の設計図としては、どのような場面をどのような順序で進行させるのかという場面構成が必要となる。

能の場面構成の模範を示したのは能の創成者、世阿弥である。世阿弥は『三道』という書に、「序」が一段、「破」が三段、「急」が一段という5段構成を挙げている

[表章・加藤周一校注、1974：134]。また、世阿弥の序破急五段構成のそれぞれの段については複数の小段で成り立っていると考えられている[横道萬里雄・表章 校註、1960：13]。能の本文については、主に謡い方の違いなどによって「小段」という単位に区別されている。謡われる言葉は、拍子に合うか合わないかという違いや、拍子の取り方によって当然その文体が変わってくる。さらに楽器の演奏が加わることになるので、その構成は楽曲として組み立てられなければならない。謡曲の本文は、そうした条件を満たした文章で成り立っているのである。

世阿弥の五段構成は次のように示すことができる。

《序》最初の人物（主にワキ）が登場する場面

《破一段》次の人物（主にシテ）の登場

＊多くの能で、人物が一人で謡うモノローグの場面となる。

《破二段》二人の登場人物、ワキとシテの問答

＊会話の場面だが、最後に地謡の謡で一区切りとなる。

《破三段》多くの能で前半の中心となる場面となる。

＊主人公（シテ）が退場（中入り）する場合は、退場の場面が加わる。

《急》後半の場面全体を示す。

＊中入りした場合は、主人公（後シテ）が前半とは異なる姿で再び登場してから結末までとなる。

この5段構成について世阿弥は、演目によっては4段や6段に構成されることもあると言う[表章・加藤周一校注、1974：135]。たとえば、2段目すなわち《破二段》は主人公（シテ）のモノローグの場面となることが多いが、二番目の人物が、先に登場した人物に声を掛ける「呼掛」という形で登場する場合は、すぐに《破二段》の場面となるので、《破一段》が省略されて、全体が《序・破二段・破三段・急》の4段に構成されることになる。

『羽衣』の場合は、天女が「呼掛」で登場するため、一人で謡うモノローグの場面はなく、すぐに白竜との問答の場面となっている。そこで、『羽衣』を《破一段》が省略された4段構成とみなした場合、次のように構成を整える事ができる。

《1》

漁師、白竜（ワキ）が三保の松原の海岸に現われ、あたりの景観について語る。

《2》

白竜が海岸の松の木に羽衣を見つける。そこに、天女（シテ）が現れて問答となり、二人の会話で場面が進行する。羽衣を取り戻したい天女に対して、白竜は宝物として持ち帰ると言って譲らず、天女と白竜は対立する。羽衣を失った天女が悲し

み衰弱していく様子を地謡が謡い上げることで場面の区切りとしている。

《3》

再び天女と白竜の問答となる。羽衣を返せば天女が舞を舞わずに天に昇って上がってしまうと疑う白竜に対して、天女は「いや疑ひは人間にあり。天に偽りなきものを」と言い返す。これを聞いた白竜は自ら恥じて、天女に衣を返すことになる。無駄を削ぎ落とした短い会話の場面だが、二人の対立が認められる。白竜が天女の願いを承諾することで、話の流れが一転する。羽衣を失うかにみえた哀れな天女は舞台上で羽衣を身に着けて（【物着】）、本来の天女の姿に変身して、次の舞の場面に繋がっていく。

《4》

羽衣を身にまとった天女は、白竜の要望に応える形で天人の舞楽を披露し、人々に宝を降らすと、そのまま天に昇っていく。

前半は、小段が〔次第〕〔クリ〕〔サシ〕〔クセ〕と続いてひとまとまりの場面となっている。〔クセ〕は謡に合わせて舞を舞う場面であり、次に、謡いは無しで楽器（囃子）に合わせて舞う〔序ノ舞〕と〔破ノ舞〕を、天人と舞楽という設定で舞う。最後に、謡の内容に合わせて具体的な所作を披露する小段〔キリ〕で高調した場面となって終わる。〔次第〕から結末までの後半は、様々な謡と舞の演技を組み合わせることで、『羽衣』という作品の山場として作られている。この場面では天女一人の演技が続き、楽曲として進行するミュージカル仕立てのワンマンショーという見方ができる。

以上のように『羽衣』の内容は、世阿弥の示した序破急五段の構成を目安にすると、大きく四つの場面に分けることができる。

ところで、多くの能では前半に登場した主人公（前シテ）は一旦退場する。これを「中入り」といい、シテ役者が退場している間を主に間狂言の役者が場面を繋ぎ、後半は、主人公（後シテ）が前場とは異なった姿で登場する。つまり「中入り」は前半から後半に向けて、劇の進行の流れが変わる折り返し地点といえる。

『羽衣』の天女は「中入り」しない形でそのまま場面は進行していく。しかし、衰弱した天女が羽衣を身につけて空飛ぶ天人に変身するのだから、そこに前シテから後シテへの転換と同様の変化を認めることはできるだろう。【物着】による変身を「中入り」と同様に筋書きのターニングポイントと見なすならば、『羽衣』は、《3》段目を転換点とした4段構成で成り立っており、起承転結による展開の原則が具わっている作品といえることができる。

参考までに、ここで検討していく『羽衣』については、小段構成を記入して、全体の構成を整えた本文を、本稿の最後に挙げておく。

3. 和歌等の効果

a) ワキ登場の場面

まず『羽衣』の本文に取り入れられている和歌についてみていこう。最初に登場する脇役（ワキ）の白竜（ハクリョオ）が、開口一番に【和歌A】を謡う。

風早の 三保のうらわを 漕ぐ舟の 浦人さわぐ 波路かな 【和歌A】

（訳：とつぜん強い風が吹き、波が高くなったので、三保の浦に舟を漕ぎ出している漁師たちが、慌てて騒いでいるのが見える）

この和歌は、のどかな浦和に突風が吹いて波を高くしたため、舟の上で慌てている漁師の姿を詠んでいる。

白竜が発する【和歌A】は、『万葉集』（巻七・1228・詠み人知らず）の〈和歌a〉が本になっている。

風早の 美穂の浦廻を 漕ぐ舟の 舟人騒ぐ 波立つらしも 〈和歌a〉

（訳：風が早い美穂の浦曲で舟を漕ぐ舟人たちが、慌ただしく動いている。波立って来たらしい。）

〈和歌a〉の、紀伊国の「美穂」という地名を、駿河国の「三保」に変え、「舟の舟人」を「舟の浦人」に、「波立つらしも」を「波路かな」へと変更して、白竜の目に映る三保の松原の光景を伝えているのが【和歌A】である。

そして白竜はいったん観客の方を向いて名を名のり、次に〔サシ謡〕で【漢詩P】を謡う。和歌と共に検討しておこう。

万里の好山に 雲忽ちにおこり 一楼の明月に 雨はじめて晴れり 【漢詩P】

（訳：遙か遠くの姿の良い山に急に雲が湧いたが、雨はすぐに晴れたので、高樓に明月が照っている。）

この漢詩にも、本となる『詩人玉屑』^{ぎよくせつ}（陳分恵の詩句）の〈漢詩p〉がある。

千里の好山に 雲たちまちに 斂^{をさま}り 一楼の明月に 雨初めて晴る 〈漢詩p〉

（訳：遙か遠くの姿の良い山にかかった雲がたちまちにおさまり、雨が上がって晴れわたり、高樓に明月が照る）

〈漢詩p〉の「千里」「斂り」「晴れる」を、「万里」「おこり」「晴れり」に変えた

ものが【漢詩P】である。

この漢詩の変更について、これまでの注釈では「作り変えたのは誤りで、それでは意味が通じない」[佐成謙太郎、1931：2486]という批判や、「作者の記憶違い」によって書かれたもの[小山弘志・佐藤健一郎校註・訳、1997：382]という見方がされていて、詩句の書き換えは作者の不注意によるものみなされてきている。しかしながら、場面の流れを再検討すると、これらの書き換えは必ずしも不注意や記憶違いとは言い切れないところがある。

白竜は、次の場面《2》段の中で海岸の松の枝に掛かっている羽衣を見つけることになるが、その場面で次のようなせりふ【V】を発する。

白竜「われ三保の松原にಾಗಿり 浦の景色を眺むる所に

虚空に花降り 音楽聞え ^{れいこう} ^{よも} 霊香 四方に薫ず

これただ事と思はぬ所に これなる松に美しき衣かかれり。

【V】

浦の景色を眺めていた白竜の目に、花が降り音楽が聞こえてきて、妙なる香りまであたり一面に薫っている。その瞬間に白竜は羽衣を見つける。ということは、その前に天女が天から降りてきて羽衣を松の木に掛ける、という行為が行われていたはずだ。それならば冒頭の《1》段では、天女が地上に降りてきたことへの伏線が敷かれていると考えるべきではないだろうか。

天女はどのように天から降りてきたのだろうか。これを想像する時、白竜が謡う【和歌A】と【漢詩P】の書き換えに意味があったことが見て取れる。

急に嵐のような浦風が吹いてきて舟人たちを慌てさせたのは、遙か上空の天界から天女が舞い降りてきた事を予感させるための情景描写であると想定してみよう。

本の〈漢詩p〉は、あたりが雲の多い状態であったところから、その雲が晴れて月の輝く夜空へと変化した、という情景が述べられている。これに対して【漢詩P】では、わき上がるようにたちまち雲が起ったが、それがすぐに晴れて明け方の月が姿を現したという内容であるから、突発的に気象が変化したことが強調されるように描かれている。

【和歌A】の「風早の」突風は、天女が舞い降りたときの風を暗示しているのではないだろうか。【漢詩P】で「千里」から「万里」に変えて、遙か遠く万里の山々より雲が急に湧き起ったように見えたことと改めたのは、天女が、天界という遙か彼方から雲を起こしながら降りてきたことを現わそうとしたからではないだろうか。そして、その時に湧き起った不思議な雲は、あっという間に晴れわたった。このような現象を漢詩の形で述べることで、天から天女が降りてきたその超人間的な気配を現実のこととして感じさせようとしたのだと思われる。

この場面での【和歌A】と【漢詩P】は、単に銜学的な態度で引用されたのでは

なく、これから始まる物語にリアリティーを持たせる事に目的があり、優れた和歌や漢詩が吟味され、それらの詩句の魅力を活かしながら能の本文にふさしい内容に変えて本文に用いられていると考えられる。作者は、天女が地上に降りてきたという幻想的な出来事を暗示できる臨場感あふれる言葉にするために、意図的に詩句を換えたのではないだろうか。

b) シテとワキの〔問答〕の場面

第二段目《2》は、白竜と天女との会話を主としており、白竜が羽衣を返さないと言うので、天女が絶望して衰弱していく場面である。この時、心も体も弱ってしまった天女が【和歌B】を謡う。

白竜「白竜衣をかへさねば

天人「力及ばず

白竜「せん方も

地謡へ〔無〕涙の露の玉鬘 かざしの花もしをしをと

天人の五衰も 目のまへに見えて あさましや

天人へ天の原 ふりさけみれば霞たつ 雲路まどひて ゆくへ知らずも【和歌B】

(訳:天空を仰げば霞が立ちこめているので、雲の中の天に通じる道がわからず、帰る方向がわからない。)

天女、すなわち天人は、六道〈地獄道・餓鬼道・畜生道・修羅道・人間道・天道〉の一つ、天道に住んでいる。六道とは、成仏できずに生き死にを繰り返して輪廻する世界であるから、天人であっても成仏しない限りは死が訪れる。「天人の五衰」とは天人の死の兆候を現わす言葉で、この場面のように「かざしの花もしをしを」となるのも、天人の体に現われる「五衰」の一つと考えられていたから、天界に戻れなくなった天女が嘆いているせりふとして【和歌B】を理解することはできる。

【和歌B】の本となっているのは、『丹後国風土記』の中で、天女が詠む〈和歌b〉である。

丹後国の風土記の内容を紹介しておこう〔秋本吉郎校註、1958：466〕。丹後国の丹波（たには）の郡、比治の里の比治山の頂上の井戸に、天から降りてきた八人の天女が水浴をしていた。その時、老夫婦が一人の天女の衣を隠して天に帰ることができないようにしたので、その天女は老夫婦の娘になった。その後十年ほど一緒に暮らした後、理由は明確に書かれていないが、ついに天女は老夫婦に家から追い出されてしまう。そこで、羽衣もなく天界に戻れない天女が詠んだ歌が〈和歌b〉である。

天の原 ふりさけみれば霞たち 家路まどひてゆくへ知らずも 〈和歌b〉
(訳：大空を仰ぎ見ていると霞が立ちこめてきたので、道に迷い、家に帰る方向がわからない。)

『丹波風土記』の〈和歌b〉の場合は、霞が立ちこめてきたために道に迷い家に帰ることができなくなったという状況を詠んでいる。

これに対して【和歌B】は、「霞たち」を「霞たつ」に、「家路」を「雲路」に変更して、天界に戻れなくなったことを嘆いている、能『羽衣』の天女の状況に見合ったせりふに修正されているのである。

c) 【クセ】の場面

第三段《3》の場面で、衣を返すか否かという議論の末、天女が羽衣を身につけると、いよいよ舞の場面の《4》段になる。その中の【クセ】の場面では、和歌が3首の採用されている。

【クセ】は地謡によって謡われる場面となるが、前半の内容は天女自身がお話をしているという設定になっていて、自分が月にすむ乙女であることを述べた後に、天女は【和歌C】を口ずさむ。先に本となる『後撰集』紀貫之の〈和歌c〉をみよう。

春がすみ たなびきにけり 久方の 月の桂も 花や咲くらむ 〈和歌c〉
(訳：春の霞がたなびいているなあ。遥か遠くの月の世界に生えているという桂の木も、今はこの春霞のように花を咲かせているのだろうか。)

〈和歌c〉は、地上の春霞の景色を眺めている時に、月世界の桂の花はこのように美しく咲いているのだろうか、天上世界を想像して詠まれた歌である。

この和歌の「月の桂も花や咲くらむ」を、「月の桂の花や咲く」と変更されているのが【和歌C】である〔横道萬里雄・表章 校註、1963：327〕。

春霞 たなびきにけり 久かたの 月の桂の 花や咲く 【和歌C】
(訳：春の霞がたなびいているなあ。まるで、月の世界に生えている桂の木が花を咲かせているようだ。)

地上の春の霞たなびく景色を眺めているのは同じだが、「桂も」という〈和歌c〉の場合は、目の前にたなびく春霞をみて、月の世界の桂の花を想像する人間の視点から詠まれていた。しかし【和歌C】では、「桂の」と書き換えることによって、地上の春霞をみて「まるで月に咲く桂の花のようだ」と言っている天人の言葉に変わ

っている。つまり、「も」を「の」に変更することで、月の住人である天女の心を伝える歌に読み替えられているのである。

次の【和歌D】も天女自身の言葉となっている。これも古歌の転用とされていてきているが、本となる和歌は『古今集』（巻7・雑上）の良岑宗貞（僧正遍昭）が「五節の舞姫を見て」詠んだ〈和歌d〉である〔横道萬里雄・表章 校註、1963：327〕。

天つ風 雲の通ひ路 吹き閉じよ 乙女の姿 しばし留めむ 〈和歌d〉

（訳：天から吹いてくる風よ、天女が天と地を往来する時に通るといふ雲の中の道を吹き閉じてください。五節の舞を舞う美しい乙女たちの姿を今しばらくここに留めてほしいから。）

〈和歌d〉は、目の前で五節の舞を舞う舞姫たちを天女に例え、その乙女達の舞う姿をもうしばらく見ていたいから、天から吹いてくる風に、地上から天を行き来する雲の通り路をふさいでほしい、と願う歌である。

一方『羽衣』では、「この三保の松原の春の景色は、天上世界でないにもかかわらず大変素晴らしい」という天女の言葉に続いて【和歌D】となる。

天つ風 雲の通ひ路 吹きとちよ 乙女の姿 しばし留まりて 【和歌D】

（訳：天から吹いてくる風よ、天女が天と地を往来する時に通るといふ雲の中の道を吹き閉じてください。乙女、すなわち天女である私はしばらくここに留まって、美しい景色を見ることにしましょう。）

【和歌D】は、〈和歌d〉の最後の「しばし留めむ」という言葉を変えて、「しばし留まりて」と変更して、次の「この松原の春の色を[見]三保が崎」という文に続いていく。そこで【和歌D】は、「しばらくここに留まって、天上世界に勝るとも劣らない三保の松原の春の景色を見ることにしましょう」という天女自身の言葉に変わっているのである。

【和歌C】と【和歌D】は、どちらも詩句を一部変えることで、場面に合わせた天女の言葉として読み替えられている。これを知的な言葉遊びと見做すこともできるが、重要な事は、本になった和歌の世界を下地にして、劇中人物としての気持ちを表現する「せりふ」として活かされている点にあると思われる。

さて、三つ目の【和歌E】の場合はどうだろうか。春の三保が崎、月で有名な清見潟、富士山の雪などのあたりの景観のすばらしさを述べて、日の本の国すなわち日本には天（天上界）と地（地上の世界）を隔てるものは無く、地上の内外の神（伊勢の内宮外宮）の2神の子孫が治めている国土に、月の光りが余すところなく照り注いでいるという内容が謡われた後に、【和歌E】が天女によって謡われる。先に、

本となる『拾遺集』（賀 詠み人知らず）の〈和歌e〉を挙げておこう〔横道萬里雄・表章 校註、1963：327〕。

君が代は 天の羽衣 稀に来て 撫づとも尽きぬ 巖ならなむ 〈和歌e〉
（訳：大君の御代の繁栄は、ほんの時たま稀に天女が来て、その柔らかい羽衣で繰り返す撫でたとしても永遠に消えることのない巖のようでありますように。）

日本の繁栄が、天の羽衣で撫でても永遠にすり減らない巖のようであるようにとたたえる〈和歌e〉をそのまま、『羽衣』では天女自身が詠んでいるといえる。〈和歌e〉の最後の「巖ならなむ」を「巖ぞと」に言い換えただけで、「聞くも妙なる」という次の文章に続けているのが【和歌E】である。

天人「君が代は 天の羽衣 稀れに来て
地謡「撫づとも尽きぬ 巖ぞと」
聞くも妙なり 東歌^{あづまうた} 【和歌E】

謡の本文の意味は、『君が代は・・・尽きぬ巖ぞ』と天女自身が大君を讃えている言葉聞くだけでも妙なる光栄であるが、それに加えて、天女の妙なる東遊の歌声が聞こえ、そして…」、というように続いていく。

〈和歌e〉は、日本の大君を讃え国家としての繁栄も讃える和歌だが、最後の言葉を変更するのみで、つまり〈和歌e〉をそのまま活かした形で、天女の役者（後シテ）に謡わせている。つまり、天女自身による言祝ぎの言葉という設定で〈和歌e〉を詠ませているのが、【和歌E】なのである。

ここで注意したいのが、〔クセ〕の内容である。天女が【和歌E】を謡うまでは、天女自身が語る言葉であった。しかし【和歌E】をきっかけとして謡の本文は、地上の世界である三保の松原が、しだいに天上の世界の様相へと変化していく様子が綴られていく。その内容は「天女の妙なる東遊の歌声が聞こえるとともに、天上の楽器の調べが雲の上に満ちあふれ、日本の須弥山である富士山が色鮮やかな夕日で紅に染まり、松原の緑は海面に映り、吹き払う嵐とともに花が降ってくる」となっている。このように、〔クセ〕の本文の後半では、あたりに天上界さながらの景色が現われていることを謡って雰囲気を高めている。天女が天人の舞楽を舞うのに相応しい情景描写が、舞台装置ではなく、言葉によって演出されているのである。そうして次の天女の言葉が、天人の舞楽を舞う直前に発せられる。

天人「南無^{がつてんし}帰命天子本地大勢至
地謡「東遊の舞の曲」 【Z】

あたりが天上世界のようになった状況で、天女は月の世界での舞楽を再現するわけだが、まるで月の都で舞うが如くに月の天子の本地仏である大勢至菩薩に礼拝する。そして、天人の舞楽は始まる。ただし、天人の舞楽といっても、ここではあくまで能の舞である〔序ノ舞〕を舞うのだが、観客があたかも月の世界の神々しい天人の舞楽に居合わせているような気持ちにさせられるなら、この場面が演劇として成功したことになるだろう。

4. 語り（ナレーション）の効果

『羽衣』という能の眼目が、天人の舞楽を舞う《4》段に置かれていることは明らかだが、その冒頭で語られる言葉【X】が、語りとしての言葉、すなわちナレーションの言葉となっている点に注目したい。

地謡^{あづまあそび}へ 東遊の駿河舞 東遊の駿河舞 この時や始めなるらん。【X】

（訳：東遊びの駿河舞は、おそらくこの時にはじまったのであろう。）

これは〔次第〕という小段で語られる言葉だが、天女がこれから舞う舞楽が駿河舞の起源となったことを説明するものである。これは劇中人物のせりふではなく、第三者の立場からの解説となっている。

そもそも「東遊」とは平安時代の雅楽の組曲であり、六つの国風の歌や舞による曲で成りたつが、その内の一曲に「駿河舞」という歌舞が含まれている。そして、この駿河舞の来歴を説いているのが、十二世紀末の平安時代に成立したと考えられている歌学書『袖中抄^{しゅうちゅうしょう}』である。

昔、駿河国有度浜に神女天降りて舞ひしを 野叟のまなび伝へて舞ふを 今は駿河舞とて東遊にするはこれなり。

（訳：昔、駿河の国の有度浜に神女が天降って舞った舞を田舎男が習い伝えて舞っていたのを、今では駿河舞といって東遊という雅楽になっているのが、この舞のことである。）

『羽衣』では、有度浜が三保の松原に変更されているものの、〔次第〕の謡【X】で「これから舞う舞楽が駿河舞の始まりとなる」と言っていることと、この『袖中抄』の由来とは一致している。したがって作者はこの由来を知っていたはずである。『袖中抄』が『羽衣』の典拠であった可能性はすでに表章氏によって指摘されている〔横道萬里雄・表章 校註、1963：439〕。

実は、駿河舞の由来については、《3》段の中で、すでに天女がせりふで言っている。舞を舞った後で羽衣を返そうと言う白竜に対して、先に衣を返して欲しいと天女が反論する場面である。

人間の^{ぎょゆう}御遊の形見の舞、月宮をめぐらす舞曲あり。ただ今ここにて奏しつつ、世のうき人に伝ふべし。さりながら衣なくてはかなふまじ。さりとは先ずかへすべし。 【W】

(訳：自分が人間の世界に天降ったその記念に、月の世界で舞う舞曲を舞いましょう。辛い思いをして暮らしている人々を慰めるために、この舞を伝えて下さい。しかし羽衣が無くては舞うことができません。先にお返し下さい。)

自分が舞う月の世界の舞を、この世の人々のために習い覚えて舞って欲しいと申し出るものの、羽衣がなくては舞うことができないと、天女はせりふで白竜に訴えている。『袖中抄』にはなかったが、『羽衣』の作者は、天女が舞を舞う動機を、お芝居の場面として作り入れているのである。

この駿河舞の由来については、再度〔サシ〕の謡【Y】でも謡われる。

天人「われも数ある天乙女

地謡「月の桂の身を分けて 仮に東の駿河舞 世に伝へたる曲とかや 【Y】

(訳：月には桂の木があり花を咲かせて実を結んでいます、その月に住む私が、たまたま東の駿河の国に天降り身を寄せた機会に舞う駿河舞は、後の世に伝わっている曲であるとかいうことだ。)

【Y】の内容は、途中から地謡が引き継いで謡うものの、天女自身の言葉として書かれている。月世界に住む天女の自分が今から舞う舞が、これから後に人間の世で駿河舞として伝えられることを、自ら説明している言葉である。つまり天女は、『袖中抄』に説かれた駿河舞の来歴を、自分自身で舞の直前に説明するのである。

天女はこのように解説してから〔クセ〕を舞う。〔クセ〕の場面については、先に和歌の効果という点から検討したが、前半の本文は天女が語る言葉となっていた。つまり劇の進行として、天女はまず、〔サシ〕謡でナレーターの役をつとめてから、〔クセ〕の場面で天女としての語り舞いを始める、という展開になっているのである。

『羽衣』は、「あらすじ」としては時間の流れに合わせて進行していく能である。構成としては《3》段までが、地謡も加わってはいるものの、せりふによる会話(問答)を中心としたお芝居仕立ての場面として進行している。しかし【物着】により羽衣をまとった天女となった後の《4》段は、囃子に合わせた謡と舞いが連続するから、ミュージカル仕立ての場面といえる。

『羽衣』の進行の中で、「駿河舞の由来」がどのように書かれているのか、整理してみよう。まず《3》段のお芝居の場面で、天女自身がせりふ【W】で、これから舞う舞を人々に伝えて欲しいと言う。それに加えてミュージカルの場面である《4》段の開始の謡〔次第〕を、ナレーションの言葉【X】として、駿河舞の始まりとなる舞をこれから舞うことを述べる。次に続く謡の場面〔クリ〕〔サシ〕の最後に、今度は天女自身がナレーターとして、これが駿河舞として伝わる曲だと【Y】で語ってから、〔クセ〕の謡で天女自身が語り舞いを始めて、そのまま天人の舞楽を現わす〔序ノ舞〕に続いていく。

《4》段の冒頭で、劇の世界から一步外に出てナレーションとして語られる言葉【X】は、観客に直接向けられたものとなる。この解説があることで、現在鑑賞している『羽衣』という能の天女が、実は『袖中抄』に伝わる駿河舞の伝説の当の天女であったことに気づかせてくれる。それが天女という言葉によって理解できた時、観客にとっては驚きの瞬間となるだろう。

さらに、天女自身がナレーターとして駿河舞の起源である事を印象づける解説【Y】を述べて自ら語り舞う場面を始めることになるが、〔クセ〕の後半ではあたかも月世界のような情景が言葉によって紡ぎ出されていく。

このように語りによる説明を加えた文章表現は、天人の舞楽という幻想的で非現実の世界に観客を導き入れるための意図的な処理ではないだろうか。『羽衣』の作者は、重要な場面を、特別の世界として仕立てるために、言葉を用いた演劇的な仕掛けを駆使していたと考えられる。

能ではしばしば夢幻能という形式が紹介される。夢幻能という呼称自体は近年になって生まれたものであるが、形の上では、多くの能に認められる共通した構造と言える。ある特定の場面を夢の世界という設定にして、非現実的な世界、すなわち神仏の現われる奇跡的な現象や死後の世界などが入れ子のような形で作品の中に組み込まれることになる。入れ子のような形というのは、劇中劇的な場面と言い換えることもできるだろう。その意味で『羽衣』は、夢幻能と同じ発想で作られていると考えることができる。

『羽衣』の主人公は天人であるから、神仏に近い存在として考える事はできるが、筋書きの上では夢の世界という設定はされていない。しかしながら、劇中劇的な場面作りで、天人の舞楽を舞うという特定の場面を幻想的な世界として描き出そうとする発想は、夢幻能と共通しているのではないだろうか。「夢幻能」と「劇中劇」とは、名目としては異なるが、演劇的な仕掛けとしては同じ類いの手法とみることはできるだろう。

ただし、劇中劇である事や、夢の中という時間と空間を超越した場面を楽しむためには、観客は劇中の言葉を理解できていなければならない。

そもそも演劇は、現実の時間の中で演じられているが、観客は舞台の上をフィク

ションの世界として鑑賞している。したがって、劇中劇や夢幻能という仕掛けは、想像上の世界として創られている舞台の上に、もう一つのフィクション、いわばメタ・フィクションの世界を創造することになる。

もちろん、舞台で行われている行為については、演技や演奏の連続する行為として鑑賞するという楽しみもあるだろう。優れた演技や演奏などの「芸」そのものを堪能することは大切なことである。しかし、舞台の進行の途中で、時間と空間を越えて別のフィクションの世界へ移行する場合には、何らかの形でそれが示されなくてはならない。その手段の一つとして見逃すわけにはいかないのが、言葉の力である。時間と空間を自由に変化させる世界を舞台に創り上げるためには、台本としての言葉を操る作者の力量が問われることになる。

能について、謡曲を台本として解釈しようとする場合、その多くが七五調の文章の連続となっている上に、それが地謡によって謡われるということもあるため、それらの言葉を人物の「せりふ」ととらえることには抵抗が生じるかもしれない。しかし『羽衣』の本文について考察したように、会話形式の言葉以外は台本とみなさないといった固定観念を排除して、上演という観点から謡曲の文章を読み込んでいくと、表面的には単なる和歌の引用に見える場合でも、実はその和歌形式の詩句が、登場人物の発する言葉すなわち「せりふ」となっていることがあることはすでに見たとおりである。また、第三者的なナレーションの言葉が織り込まれることで、登場人物が舞台上の時間と空間を自由に行き来することも認められた。

このように、日常的な会話形式のみにとらわれずに書かれた謡曲の表現は、和歌そして漢詩などの詩的な文体を織り交ぜながらも、せりふとしての役割を果たしており、そのことによって重層的で自由な演劇空間を描き出すことに成功していると考えられる。

参考文献

- 佐成謙太郎（1931）『謡曲大観』第四卷、明治書院
秋本吉郎校註（1958）『風土記』日本古典大系、岩波書店
横道萬里雄・表章 校註（1963）『謡曲集』（下）日本古典文学大系、岩波書店
表章・加藤周一 校註（1974）『世阿弥・禅竹』日本思想大系、岩波書店
小山弘志・佐藤健一郎校註・訳（1997）『謡曲集』①新編日本古典文学全集、小学館

〔資料〕 『羽衣』 本文

参考：観世流謡本・『謡曲集』（下）岩波書店

《 1 》

〔一声 〈＊登場の囃子〉〕

〔一セイ〕

白竜 〱 風早の 三保 のうらわを 漕ぐ舟の
浦人 さわぐ 波路 かな

【和歌 A】

〔名ノリ〕

白竜 「これは三保の松原に白龍と申す
漁夫にて候。

〔サシ〕

白竜と漁夫 「万里 の好山に 雲忽ちにおこり
一樓の明月に 雨はじめて晴れり 【漢詩 P】

げにのどかなる時しもや

春のけしき [待] 松原の

[並] 波立ちつゞく朝霞

月ものこりの天の原

及びなき身の 眺めにも

心空なるけしきかな

〔下歌〕

〱 忘れめや 山路をわけて [来] 清見がた
はるかに [見] 三保の松原に
立ち連れいざや 通はん
立ち連れいざや 通はん。

〔上歌〕

〱 風向ふ 雲の浮波 たつと見て。

雲の浮波 たつと見て

釣せで人や かへるらん。

待てしばし 春ならば

吹くものどけき 朝風の

松は常磐の 声ぞかし

波は音なき 朝なぎに

釣人おほき小舟かな

釣人多き小舟かな。

《 2 》

白竜 「われ三保の松原にあがり。

浦の景色を眺むる所に 虚空に花降り

音楽聞え。霊香四方に薫ず。

これただ事と思はぬ所に

これなる松に美しき衣かかれり。 【V】

寄りて見れば

色香妙にして常の衣にあらず。

いかさま取りて帰り 古き人にも見せ

家の宝となさばやと存じ候。

〔問答〕

天人 〈呼掛〉 「のう その衣はこなたのにて候。

何しに召され候ふぞ。

白竜 「これは拾ひたる衣にて候ふ程に

取りて帰り候ふよ。

天人 「それは天人の羽衣とて

たやすく人間に与ふべき物にあらず。

もとのごとくに置き給へ。

白竜 「そも この衣の御ぬしとは

さては天人にてましますかや。

さもあらば末世の奇特に留めおき

国の宝となすべきなり

衣をかへす事あるまじ。

天人 「悲しやな

羽衣なくては飛行の道も絶え

天上にかへらんことも叶ふまじ。

さりとては 返したび給へ。

白竜 「この御言葉を聞くよりも。

いよいよ白竜力を得。

もとよりこの身は心なき。

天の羽衣とりかくし、

叶ふまじとて立ちのけば。

天人「今はさながら天人も 羽なき鳥の如くにて あがらんとすれば衣なし。 白竜「地にまた住めば下界なり 天人「とやあらん かくやあらんと悲しめど 白竜「白竜衣をかへさねば 天人「力及ばず 白竜「せん方も 〔上歌〕 地謡ゝ涙の露の玉鬘 かざしの花もしをしをと 天人の五衰も目の前に見えてあさましや。 〔(下) 詠〕 天人ゝ天の原 ふりさけみれば 霞たつ 雲路まどひて ゆくへ知らずも【和歌B】 〔下歌〕 地謡ゝ住み馴れし 空にいつしか ゆく雲の うらやましき 気色かな。 〔上歌〕 地謡ゝ迦陵頻迦のなれなれし 迦陵頻迦の なれなれし 声 今さらに わづかなる 雁の帰りゆく 天路を聞けば なつかしや 千鳥 鴉の沖つ波 ゆくか帰るか春風の 空に吹くまで懐かしや 空に吹くまで 懐かしや。 《3》 天人「嬉しやさては 天上に かへらん事をえたり。 この悦びにとてもさらば 人間の御遊の形見の舞 月宮をめぐらす舞曲あり。	<u>ただ今ここに奏しつつ</u> <u>世のうき人に伝ふべし。</u> <u>さりながら 衣なくては叶ふまじ。</u> <u>さりとは 先ずかへし給へ。</u> 【W】 白竜「いや この衣をかへしなば 舞曲をなさで そのままに 天にやあがり給ふべき。 天人「いや疑ひは人間にあり 天に偽りなきものを 白竜「あら恥かしや さらばとて 羽衣を返し与ふれば 【物着】 〔掛合〕 天人「少女は衣を着しつつ 霓裳羽衣の曲をなし。 白竜「天の羽衣 風に和し 天人「雨に潤ふ 花の袖 白竜「一曲をかなで 天人「舞ふとかや。 《4》 〔次第〕 地謡ゝ東遊の駿河舞 東遊の駿河舞。 この時や始め なるらん。 【X】 〔クリ〕 地謡「それ久方の天といつば 二神 出世の古 十万世界を定めしに 空は限りもなければとて 久方の空とは 名づけたり。 〔サシ〕 天人「しかるに月宮殿のありさま 玉斧の修理 とこしなへにして
---	---

地謡「白衣黒衣の天人の数を三五にわかつて 一月夜々の天乙女 奉仕を定め役をなす 天人「われも数ある天乙女 地謡「月の桂の 身を分けて 仮に東の 駿河舞 世に伝へたる。 曲とかや 【Y】 〔クセ〕 へ春霞 たなびきにけり 久かたの 月の桂の 花や咲く 【和歌C】 げに花かづら 色めくは春の しるしかや おもしろや 天ならで ここも妙なり 天つ風 雲の通路(カヨイヅ) 吹きとちよ 乙女の姿 しばし 留まりて 【和歌D】 この松原の 春の色を〔見〕三保が崎 月〔清い〕清見潟 富士の雪 いづれや春の あけぼの。 たぐひ〔無き〕波も 松風も のどかなる浦の ありさま その上 天地は 何を隔てん 玉垣の 内外の神の 御末にて 月も曇らぬ 日の本や 天人「君が代は 天の羽衣稀れに来て 地謡「撫づとも尽きぬ 巖ぞと 【和歌E】 聞くも妙なり 東歌 声そへて かずかずの 笙 笛 琴 箏 篳 孤雲の外に 満ちみちて 落日の 紅は〔染〕蘇命路の山を うつして 緑は波に 浮島が 払ふ嵐に 花ふりて げに雪を めぐらす 白雲の袖ぞ 妙なる	天人〔詠〕「南無帰命(ナムキミヨオ) 月天子(グワテンシ) 本地大勢至【Z】 地謡「東遊の舞の曲 【序ノ舞】 〔ノリ地〕 天人「あるひは。天つ御空の緑の衣。 地謡「または春立つ霞の衣。 天人「色香も妙なり乙女の裳裾 地謡「左右左 左右〔左〕颯々(サツサツ)の 花をかざしの 天の羽袖 なびくもかへすも 舞の袖。 【破ノ舞】 〔ノリ地(キリ)] 地謡「東遊のかずかずに。 東遊の かずかずに。 その名も月の 色人は 三五夜中の 空にまた。 満月真如の影となり 御願円満 国土成就 七宝充滿の 宝を降らし 国土にこれを ほどこし給ふ さるほどに 時移つて 天の羽衣 浦風に たなびき たなびく 三保の松原 浮島が雲の 愛鷹山や 富士の高嶺 かすかになりて 天つ御空の 霞にまぎれて 失せにけり。 (了)
--	--

2015 年研究業績一覧(専任教員)

(2015.1～12)

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)

- 奥村幸夫：「わかりやすい経済学の授業に向けて」『愛知産業大学短期大学紀要』第 27 号，2015. 2. 12 pp. 61-74
- 奥村幸夫：『学会設立 20 周年記念誌 「ヒューマンスキルは成長を計るメジャー」』秘書サービス接遇学会 2015. 6. 20 p. 58
- 川崎直子：「プレスクールの発展段階に関する考察」愛知産業大学短期大学紀要，第 27 号，pp. 39-pp. 51
- 川崎直子：「外国につながる子どもたちのプレスクールの実践と課題ー地域の特性を踏まえた取り組みー」パネルセッション筆頭発表者，共同発表者：松本一子、伊東浄江、長坂香織，平成 27 年 5 月 30 日，日本語教育学会平成 27 年度春季大会，於：武蔵野大学
- 小竹直子：「大学生の小論文に見られる悪文の種類と特徴」，『愛知産業大学短期大学紀要』，愛知産業大学短期大学，第 27 号，pp. 89-105，2015. 3. 31.
- 小竹直子：「中国人学習者による日中同形語の述語化ー韓国人日本語学習者との比較を通してー」，『愛産大経営論叢』愛知産業大学経営研究所，第 18 号，松岡知津子と共著（小竹筆頭著者），2015. 12. 20.
- ◎首藤貴子：愛知教育大学教員養成キャリアプロジェクト『報告書 何が、若い教師の成長を支えるのか』鳴海出版，全 70 頁(首藤貴子 編集)，2015. 3
- ☆首藤貴子：「大学院における教師教育の効果と課題についてのー考察ー愛知教育大学を卒業・修了した教師を対象とした調査から」，『日本教育大学協会研究年報』第 33 集，pp. 101-113，共著，2015. 3
- 首藤貴子：「愛知教育大学出身教師の資質能力形成に関する調査研究ー修士課程を修了した小学校教師の養成教育に対する意識を中心に」，『愛知教育大学教育創造開発機構紀要』第 5 巻，pp. 151-160，共著，2015. 3
- 首藤貴子：「若い教師に求められる力量と大学における養成教育への期待ー指導主事のインタビュー調査から」，愛知教育大学教員養成キャリアプロジェクト『報告書 何が、若い教師の成長を支えるのか』鳴海出版(前掲)，pp. 59-70，2015. 3
- 首藤貴子：「子どもの「問題行動」を契機とする若い教師と保護者の連携プロセスーグラウンデッド・セオリー・アプローチによる質的分析」，

- 『愛産大経営論叢』第 18 号, pp. 67-80, 2015. 12
- 高野盛光:「なぜ情報教育において情報検索をとりあげるのか(その 3)」,『愛知産業大学短期大学紀要』, 愛知産業大学短期大学, 第 27 号, pp. 53-59, 2015. 3. 31
- 高野盛光:「建学の精神リストー関東(その 2)ー」,『愛産大経営論叢』, 愛知産業大学, 第 18 号, pp. 147-156, 2015. 12. 20
- 寺澤陽美:「『おくのほそ道』日英対照翻訳の試み」,『愛知産業大学短期大学紀要』, 愛知産業大学短期大学, 第 27 号, pp. 75-88, 2015. 3
- 西田一弘:「日本の小学校から高等学校における英語ライティング教育の問題点ー日本の国語ライティング教育と英語ライティング教育の比較ー」, ASU 外国語教育研究会, 愛知産業大学, 2015. 3. 4
- ◎西田一弘:『Modern English Fairy Talesー現代の英語おとぎ話ー』ふくろう出版, 全 139 頁, 共著(西田一弘編集), pp. 66-77, 2015. 3. 20
- 西田一弘:「日本の小学校から高等学校における英語ライティング教育の問題点ー日本の国語ライティング教育と英語ライティング教育の比較ー」,『愛知産業大学短期大学紀要第 27 号』, pp. 27-38, 2015. 3. 31
- 三苦民雄:「『ある』と『べき』の論理ー科学と哲学」,『愛知産業大学短期大学紀要』, 愛知産業大学短期大学, 第 27 号, pp. 11-25, 2015. 3. 31
- ◎三苦民雄:『間違いの効用ー創造的な社会へ向けて』ふくろう出版, 全 188 頁, 2015. 4. 10
- 三苦民雄:「共観的コミュニケーションー社会科学の対象ー」, 日本説得交渉学会第 8 回講演・研究大会, 愛知産業大学名古屋スクーリング会場, 2015. 10. 10
- ☆三苦民雄:「近代西洋哲学の説得力とそのキリスト教的背景」『説得交渉学研究』, 日本説得交渉学会, 第 7 巻, pp. 27-38, 2015. 10. 30
- 横瀬浩司:「横領罪再論ー最高裁平成 21 年 3 月 26 日第 2 小法廷決定を契機としてー」,『愛知産業大学短期大学紀要』, 愛知産業大学短期大学, 第 27 号, pp. 1-10, 2015. 3. 31
- 横瀬浩司:「強盗致死罪に関する一考察」,『造形学研究所報』, 愛知産業大学造形学研究所, 第 11 号, pp. 23-27, 2015. 3. 31
- 横瀬浩司:「村上ファンド事件」,『愛産大経営論叢』, 愛知産業大学経営研究所, 第 18 号, pp. 43-51, 2015. 12. 20
- 横瀬浩司:「強盗の機会ー強盗の罪責を隠滅するため被害者を死亡させるに至った行為と強盗の機会ー」, 中京大学刑事判例研究会, 中京大学, 2015. 2. 14

〔講演〕

- 奥村幸夫:「簡易速記法の習得」大学懇話会 地域開放講座 岡崎商工会議所
- 奥村幸夫:「簡易速記法の習得」名古屋市生涯学習センターキャンパス講座 ELIC & ビジネス公務員専門学校 2015. 12. 19
- 奥村幸夫:「簡易速記法」名古屋市生涯学習センターキャンパス講座 ELIC&ビジ

ネス公務員専門学校 2015.12.20

川崎直子：「防災活動で活かすやさしい日本語」講演，平成27年3月8日，NP0法人あいち防災リーダー会主催，於：岡崎市東部地域交流センターむらさきかん

川崎直子：「プレスクールの現場で役に立つ教材とその指導法-蟹江町の事例-」講演，平成27年3月27日，愛知県地域振興部多文化共生推進室主催「プレスクールの普及に向けた説明会」，於：愛知県国際交流協会

川崎直子：「生活者としての子ども・若者に対する日本語教育」講演，平成27年6月6日，NP0法人青少年自立援助センター主催，於：東京都福生市NP0法人青少年自立援助センター

川崎直子：シンポジウム「地域性を生かしたプレスクールの実践」講演，平成27年11月7日，愛・地球博開催地域社会貢献活動基金助成事業，於：蟹江町産業文化会館

川崎直子：「『全然大丈夫！』って正しい日本語？正しい日本語使えていますか？」講演，平成27年11月25日，岡崎大学懇話会主催愛知産業大学短期大学リレー講座，於：岡崎商工会議所

首藤貴子：「学校の先生との程よい関係づくりーわが子のためにできることを考える」，NP0法人えんとかく主催（豊明市市民提案型まちづくり事業「発達障がい理解一様な分野から見る発達障がいに関する知識の共有と具体的支援法」連続講座），豊明市中央公民館，2015.11.8

首藤貴子：「絵本に学ぶ“子ども理解”」，愛知産業大学短期大学2015，地域開放講座（リレー講座），岡崎商工会議所，2015.11.27

寺澤陽美：「巷にあふれる危険なカタカナ英語」愛知産業大学短期大学2015，地域開放講座（リレー講座），岡崎商工会議所，2015.11.24

西田一弘：「国家試験『通訳案内士試験』のすすめー平成27年度日本的事象問題の解説ー」，平成27年度愛産大学短大リレー講座，岡崎商工会議所，2015.11.27

三苦民雄：「間違いの効用：創造的な社会に向けて」（その1），日本説得交渉学会2015年第2回講演会・研修会，慶應義塾大学三田キャンパス，2015.6.13

三苦民雄：「間違いの効用：創造的な社会に向けて」（その2），日本説得交渉学会2015年第2回講演会・研修会，慶應義塾大学三田キャンパス，2015.12.19

MITOMA Tamio : *A magyar jogbölcseleti hagyomány keleti nézőpontból*, Bölcseleti Teadélután, A Jog- és Társadalomelmélet Tanszék, 2015.9.16 [三苦民雄「東洋的視点から見たハンガリー法哲学の伝統」, ブダペスト大学法学部、法と社会理論学科「哲学の茶話会」講演（ハンガリー語）]

[社会活動]

- 川崎直子：「多文化関係学会」論文査読委員就任，平成 27 年 6 月
- 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，平成 27 年 9 月 25 日就任
- 川崎直子：岡崎市役所市民生活部市民協働推進課国際班「岡崎市国際化推進委員会」副委員長，平成 27 年 11 月 1 日就任
- 川崎直子：愛知県県民生活部社会活動推進課多文化共生推進室「あいち外国人の日本語教育推進会議・こども部会」委員・座長
- 川崎直子：蟹江町教育委員会教育課，新蟹江小学校日本語指導補助員
- 川崎直子：蟹江町民生部子育て推進課，新蟹江北保育所プレスクール指導員
- 川崎直子：弥富市民生部児童課主催「平成 27 年度プレスクール指導者養成講座」コーディネーター・講師，平成 27 年 4 月 1 日～7 月 30 日
- 川崎直子：平成 27 年度文化庁「生活者としての外国人」のための日本語教育事業地域日本語教育実践プログラム(B)，『西多摩外国にルーツを持つ中学生と若者のための日本語教育事業』，NPO 法人青少年自立援助センター受託，指導者養成講座講師・日本語教育事業運営委員
- 川崎直子：平成 27 年度文化庁「生活者としての外国人」のための日本語教育事業地域日本語教育実践プログラム(B)，『「あいち日本語学習支援プラットフォーム」構築プロジェクト』，NPO 法人多文化共生リソースセンター東海受託，日本語教育事業運営委員
- 川崎直子：平成 27 年度文化庁「生活者としての外国人」のための日本語教育事業地域日本語教育実践プログラム(B)，『市民が参加！参加型ワークショップを通じた体制整備事業 1.0』Viva おかざき受託，日本語教育事業運営委員
- 川崎直子：平成 27 年度愛知県多文化共生推進室事業「外国人幼児向け日本語学習教材等作成編集企画会議」NPO 法人トルシーダ受託，編集企画委員
- 川崎直子：『あいち地域日本語教室ハンドブック つなげる ひろがる』執筆，愛知県地域振興部国際課多文化共生推進室，平成 27 年 1 月 21 日
- 首藤貴子：放課後等デイサービスてかぼ（豊明市）実践研究協力員
- 首藤貴子：「子どもを理解するーAさんとジグソーパズル」，NPO 法人えんとかく（豊明市）職員研修，2015.10.24

〔助成金・委託事業〕

- 川崎直子：『がっこうたんけんたい』「外国につながる子どものためのプレスクール教材の開発」文部科学省特色ある大学教育支援プログラム，平成 26 年度愛知産業大学短期大学教育 GP，監修・執筆，平成 27 年 1 月 15 日，pp. 1-pp. 21
- 川崎直子：「岡崎市に定住する外国人親子に必要な日本語教育に関する研究」岡崎大学懇話会平成 27 年度産学共同研究助成，採択
- 川崎直子・小竹直子「日本語教育実習の実践」文部科学省特色ある大学教育支援プログラム平成 27 年度愛知産業大学短期大学教育 GP，採択
- 川崎直子（代表）：公益信託 愛・地球博開催地域社会貢献活動基金，平成 27

年度展開期活動「外国につながる子どものための発展的プレスクールプロジェクト」，採択

川崎直子（代表）：大和証券福祉財団「平成 27 年度（第 22 回）ボランティア活動助成」，採択

川崎直子：「平成 27 年度蟹江町プレスクール事業」蟹江町民生部子育て推進課，委託事業

川崎直子：「ボランティアグループ探訪」社会福祉法人蟹江町社会福祉協議会，平成 27 年 4 月 1 日号，p. 8（取材記事寄稿）

川崎直子：「おじゃましま〜す」KISS 広報かにえ，蟹江町役場政策推進室，平成 27 年 11 月第 531 号，p. 6（取材記事掲載）

川崎直子：「外国人の子 日本語指導は」中日新聞尾張版，平成 27 年 11 月 10 日，p. 20（取材記事掲載）

川崎直子：「プレスクール全国注目 蟹江町モデル」中日新聞尾張版，平成 27 年 11 月 20 日，p. 24（取材記事掲載）

首藤貴子：「若い教師の力量形成に関する研究—保護者との関係に着目して」，公益財団法人マリア財団研究助成金

高野盛光：「教育の最新事情と今日的課題」平成 27 年度教員免許状更新講習（文部科学省認定講習），愛知産業大学，2015. 8. 4

〔その他〕

奥村幸夫：「人間関係論 ～秘書教育から職業教育へ～」愛知産業大学短期大学専門ゼミ インターショナルエアアカデミー印刷教材 2015. 8. 1

寺澤陽美：「英語実践演習 A（TOEIC）（自動採点方式による e ラーニング）」，愛知産業大学短期大学，2015. 4. 1

西田一弘：「英語リーディング 1（自動採点方式によるムードル利用教材）」，愛知産業大学短期大学，2015. 4. 1

西田一弘：「英語ライティングⅡ（自動採点方式によるムードル利用教材）」，愛知産業大学短期大学，2015. 4. 1

西田一弘：「英語通訳ガイド演習 A（自動採点方式によるムードル利用教材）」，愛知産業大学短期大学，2015. 4. 1

西田一弘：「英語リーディング研究（自動採点方式によるムードル利用教材）」，愛知産業大学短期大学，2015. 4. 1

西田一弘：「英語通訳ガイド研究（自動採点方式によるムードル利用教材）」，愛知産業大学短期大学，2015. 4. 1

編 集 委 員

横 瀬 浩 司
三 苫 民 雄
小 竹 直 子

愛知産業大学短期大学紀要 第 28 号

平成 28 年 3 月 31 日 発行

〒444-0005 岡崎市岡町原山 12-5
TEL 0564-48-8282 FAX 0564-48-8270

編集兼発行者 愛知産業大学短期大学通信教育部
責任者 堀 越 哲 美

Bulletin of Aichi Sangyo University College

No.28 (2016)

Contents

Yukio OKUMURA

A Study on the Borderline of the Junior College and the Vocational School 1

Naoko KAWASAKI

A Study of the Significance of Pre-school: From the Follow-up Survey and Interview of the Pre-school Graduates..... 13

Naoko KOTAKE

A Study on Causes of “Nejire-bun (Twisted Sentences)”35

Takako SHUTO

Parents’ Difficulties in Cooperating with Teachers:Interviews of the Parents of Children with Developmental Disabilities47

Morimitsu TAKANO • Masahiko IMAI • Morihiro KAEDE

Introduction to Information Retrieval(Cinii).....63

Harumi TERASAWA

An Attempted Translation of “Oku no Hosomichi,”Contrasting English and Japanese..... 73

Kazuhiro NISHIDA

A Proposal on the English Vocabulary Expansion Method for the Intermediate-Level Learners:Toward the Expansion of Passive Vocabulary83

Koji YOKOSE

Internationalization and Crime91

Takuma SATSUMOTO

A Comparative Study of Japanese "yo ni naru", "koto ni naru" and Korean "-ge doeda" in Entry-level Japanese Textbooks..... 105

Yoshiko MITOMA

The Waka Poetry and the Narration in the Noh Drama“HAGOROMO”117

Professional Accomplishments 137
