

ISSN 1343-4950

愛知産業大学短期大学紀要

第 30 号 2018 年 3 月

愛知産業大学短期大学

目 次 INDEX

公立学校における語学相談員および教育支援員の現状と課題	1
川崎直子	
松本恭子	
教員養成において教師と保護者の関係性をどのように扱うか —教職志望学生の意識を手がかりに—	19
首藤貴子	
ボードゲームの活用について考える（2） —ボードゲームメカニクスとの関連について—	39
高野盛光	
人称代名詞の使用からみる第1期オバマ大統領就任演説	57
寺澤陽美	
L2 上級学習者と母語話者のライティングにおける英語抽象名詞の可算化習得 の相違	71
西田一弘	
Factors for Students being Motivated or Demotivated to Study English	83
Sumie MATSUNO	
国際化と刑法	97
横瀬浩司	
中・上級日本語学習者のための交渉場面の日本語 —ビジネス日本語教育のための基礎研究として—	105
小竹直子	
中学校教員を目指す学生への指針—学校現場等41年及び管理職を経験して—	121
石田 守	
2017 年研究業績一覧（専任教員）	137

公立学校における語学相談員および教育支援員の現状と課題
Current Situation and Problems of Language Counselor and Education
Support Staff at Public Schools

川崎直子

Naoko KAWASAKI (愛知産業大学短期大学)

Aichi Sangyo University College

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

松本恭子

Kyoko MATSUMOTO (金城学院大学)

Kinjo Gakuin University

Oomori, Moriyama, Nagoya, Aichi, 463-8521, JAPAN

要旨

本稿は、増え続ける日本語指導が必要な児童生徒を子どもの母語で支援する語学相談員の現状と課題について述べるものである。2017年7月から10月にかけて、愛知県内で語学相談員・教育支援員¹として活動する人たちと学校関係者から支援員の仕事のあり方や研修会の必要性に関するアンケート調査を行い、両者の考え方を比較し考察した。この結果を活かして、学校側のサポート体制の充実と語学相談員・教育支援員自身の役に立つ研修を考えることが今後の課題である。

キーワード

日本語指導が必要な児童生徒, 日本語指導, 語学相談員・教育支援員, 研修

1. はじめに

2017年6月末の日本国内の外国人登録者数は、2016年末の238万2,822人から247万1,458人となり、前年末に比べて3.7%増であった。近年の傾向は、在留資格の多様化と出身国(地域)の多様化である。また、2012年から2017年

¹愛知県で外国人の子どもの母語がわかり、かれらの教育支援に携わる人をこのように呼ぶ。語学相談員は小中学校に派遣され、教育支援員は高校に派遣されている。

の 5 年間で 0 歳から 19 歳の日本人の総数は 0.63%減少したが、法務省の 10 歳階級による年齢別在留外国人の統計から、幼稚園・保育所、小学校、中学校、高等学校に在籍すると考えられる 0 歳から 19 歳までの人数は 307,655 人で、2012 年から 1.36%増加していることが明らかになった。

外国にルーツをもつ教育年齢の人数が年々増加していることから、教育現場において様々な課題が生じている。その一つに、日本語を母語としない子どもたちの日本語支援と教科支援をどのようにするのがある。文部科学省は 2014 年から外国にルーツを持つ児童生徒一人ひとりの実態に合わせて日本語指導や教科指導を行う「特別の教育課程」を制度化した。しかし、文部科学省（2017c : 9）によると、日本語指導が必要な外国籍児童生徒に対し、この制度を実施しているのは、小学校で 48.4%であり、中学校では 40.9%である。国からの方針が明確に現場に浸透しないなか、日本語指導の現場では手探り状態で支援体制を整備しようとしている。本稿は、外国にルーツをもつ子どもたちの母語が理解できる語学相談員の現状と課題について、アンケート調査を基に考察していく。

2. 愛知県の外国人の動向について

文部科学省では、1991 年から「日本語指導が必要な児童生徒」について調査をしている。「日本語指導が必要な児童生徒」とは、「日本語で日常会話が十分にできない児童生徒」及び「日常会話ができて、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²。2016 年 5 月の時点で、日本語指導が必要な外国籍の児童生徒数は 34,335 人で、前回調査（2014 年 5 月）より 5,137 人増加した。また、日本語指導が必要な日本国籍の児童生徒数は 9,612 人で、前回調査より 1,715 人増加した。なお、日本語指導が必要な日本国籍の児童生徒には、帰国児童生徒のほかに日本国籍を含む重国籍の場合や、保護者の国際結婚により家庭内言語が日本語以外である者なども含まれる。つまり、国籍が日本国籍以外の外国籍である子どもだけが日本語指導の対象ではないということである。

学校種別では、小学校で 3,272 人、中学校で 983 人、高等学校で 643 人、中等教育学校で 4 人である。日本語指導が必要な外国籍の児童生徒のうち、日本語指導等特別な指導を受けている者は 26,410 人で、割合では 76.9%である。また、日本語指導が必要な外国籍の児童生徒の母語別の割合では、ポルトガル語を

²文部科学省（2017c : 1）による。

母語とする子どもが 25.6%と最も多い。次いで、中国語が 23.9%、フィリピン語が 18.3%、スペイン語が 10.5%で、これらの 4 言語で全体の 78.2%を占めている。日本語指導が必要な日本国籍の児童生徒の言語別の割合では、フィリピン語を使用する子どもが 31.6%と最も多い。次いで、中国語が 21.5%、日本語が 12.7 %、英語が 10.9%であり、これらの 4 言語で全体の 76.6%を占めている。

日本語指導が必要な外国籍の児童生徒の学校種別在籍状況を都道府県別で見ると、愛知県 7,277 人、神奈川県 3,947 人、東京都 2,932 人、静岡県 2,673 人、大阪府 2,275 人であった。

表 1 日本語指導が必要な外国籍の児童生徒数上位五都府県の
学校種別在籍状況³

	小学校		中学校		高等学校		その他 ⁴		合計	
	児童数	学校数	生徒数	学校数	生徒数	学校数	児童生徒数	学校数	児童生徒数	学校数
愛知県	5,049	513	1,659	243	242	28	27	11	7,277	795
神奈川県	2,509	408	873	191	552	46	13	2	3,947	647
東京都	1,564	545	814	276	526	46	28	15	2,932	884
静岡県	1,739	225	647	112	228	18	59	2	2,673	357
大阪府	1,067	216	835	149	274	41	9	5	2,275	492

表 1 から、愛知県は二位の神奈川県の約 2 倍近くの児童生徒が日本語指導の対象になっていることがわかる。上位五都府県のなかで、愛知県は小学校と中学校の児童生徒数が最も多い。一方、愛知県の高等学校に在籍する生徒数は五都府県のうち一番少なく、二位の神奈川県の約半数であることに瞩目されたい。

3. 日本語指導が必要な児童生徒に対する日本語指導について

3-1. 日本語指導の内容等について

文部科学省（2017c）によると、小学校、中学校、義務教育学校、中等教育学校及び特別支援学校において、日本語指導が必要な児童生徒に対する指導に際し、日本語指導が必要であるかどうかの判断については、「児童生徒の学校生活や学習の様子から判断する」と回答した学校が 8,064 校と最も多く、次いで「児

³ 文部科学省（2017c）による。

⁴ 「その他」には義務教育学校、中等学校、特別支援学校が含まれる。

童生徒の来日してからの期間を対象基準にする」が 2,982 校、「DLA⁵や類似の日本語能力測定方法により判定する」が 1,751 校という結果になった。

また、指導内容については、「日本語基礎（文字・表記・語彙・文法、学校への適応や教科学習に参加するための基礎的な力をつける）」と回答した学校が 6,370 校と最も多く、次いで「教科の補習（在籍学級での学習内容を先行して学習したり、復習したりする）」が 5,526 校、「サバイバル日本語（挨拶や体調を伝える言葉、教科名や身の回りの物の名前などを知って使えるようにする）」が 4,249 校、「日本語と教科の統合学習（JSL カリキュラム⁶）」が 2,365 校という結果であった。

外国人集住都市会議会員都市（8 県 29 市町）では、2012 年には日本語が母語ではない、または、家庭内等で日本語以外の言語を使用している子どもの約 8 割が中学卒業後に高校に進学している⁷。そのうち、約 3 割は定時制・通信制の高校に進学している。高校に進学した生徒の日本語能力を調査したところ、通常授業が理解可能な生徒は 54.8%で、45.2%は通常授業の理解に課題があるという結果となり、詳細にみると、全日制高校では 34.2%、定時制高校では 66.4%に通常授業の理解に課題があることがわかった。

帰国・外国人生徒の受け入れのため、高等学校での入学者選抜に当たり、特別定員枠を設ける自治体は、北海道、福島、茨城、千葉、東京、神奈川、富山、山梨、岐阜、愛知、三重、京都、大阪、奈良、岡山、広島⁸の 16 都道府県である。また、高等学校の入学者選抜における、外国人生徒の特別定員枠は、北海道、福島、茨城、千葉、東京、神奈川、山梨、岐阜、愛知、三重、大阪、奈良の 12 都道府県で設定されている。

3-2. 外国人生徒の高校進学（愛知県の場合）

愛知県で 2016 年 3 月に名古屋市以外の愛知県内の公立中学校を卒業した外国人生徒のうち、日本語指導を必要とする 530 人を対象に調査したところ、約 70%が高等学校に進学している結果となった（表 2 参照）。ただし、全日制への

⁵ 「対話型アセスメント（Dialogic Language Assessment）」外国人児童生徒の日本語能力評価法。

⁶ JSL（Japanese as a second language：第二言語としての日本語）カリキュラムとは、日本語指導と教科指導を統合し、学習活動に参加するための力の育成をめざしたカリキュラムのこと。

⁷ 文部科学省（2016：7-8）による。なお、数字は「外国人集住都市会議 東京 2012」当日配布資料（27～32 ページ）より抜粋したものである。

⁸ 文部科学省（2016：24）による。

進学率は低く、定時制高校、専修学校・各種学校への進学率が高くなっている。また、日本国籍の生徒との大きな違いは、母国に帰国するという卒業後の選択肢を持っていることである。

表 2 日本語指導が必要な中学生の卒業後の進路状況（2016 年 4 月）⁹

全日制高校	43.8%
定時制高校	24.2%
通信制高校	5.3%
高等専門学校	0.2%
特別支援学校	1.3%
専修学校・各種学校	9.1%
就職	2.3%
その他（無業・帰国等）	13.8%

4. 児童生徒の母語がわかる支援者のリソースに関する先行研究

日本語指導が必要な児童生徒の母語がわかる支援者には、どのようなリソースがあるのだろうか。池上・末永（2009）は、群馬県太田市のバイリンガル教員を取り上げ、制度の確立経緯やバイリンガル教員の役割と指導の実践について紹介している。太田市の「バイリンガル教員」は、児童生徒の母語が運用できるだけではなく、教員資格（日本もしくは外国のもの）を持つことがその特徴である。児童生徒の母語と日本語、さらに教科指導に対応することが求められている。バイリンガル教員の役割としては、子どもたちにとって家族とのコミュニケーション、教科内容の理解とさらなる知的活動、そして帰属意識を持つためにも母語保持は重要である。子どもたちの母語が理解でき、使用できるバイリンガル教員の重要性と日本語教育・母語教育・心理面のケアと多岐にわたる役割が期待されている。これまでの取り組みの成果として、きめ細かな指導ができ、学習においても少しずつ着実に伸びていること、高校進学率が上昇していること、トラブルの迅速な対応、学校と保護者の意思疎通の改善が挙げられている。課題としては、（1）バイリンガル教員と国際教室担当教員の連携、（2）母語による支援の在り方の精査（教科内容の把握と母語の効果的な使用、子どもの学習参加への支援）が挙げられている。（1）については、バイリンガル教員が外国の教員資格を持っていたとしても、「日本の学校でどのように教科指導が行われているのかについ

⁹公益財団法人愛知県国際交流協会『外国人中学生の進路状況』『相談窓口担当者のための「多文化」ってこういうことー子どもの教育編ー』2017 年 3 月
「第 1 章 統計から見る 愛知県内の外国人児童生徒の状況」を基に作成。

て経験や知識が不足していることが少なくない」(池上・末永 2009: 3) という指摘もあり、日本人の国際教室担当との連携が欠かせないとしている。また、(2) については、「バイリンガル教員が共感しようと十分に把握した上で、どの文脈で母語を使用すればよいか、子どもがいかに学習に参加できるように支援するかを明確にする観点で実践を重ねて行く必要がある」(同上: 24) との指摘がある。

清田・他(2014)は、母語による教科学習支援の担い手である「地域に定住し、そこに根付いた生活をしている母語支援者」(地域の母語支援者)(清田・他 2014: 103)を取り上げ、この人たちが主体的に学習支援を行うにはどのようなサポートが具体的に必要であるかを明らかにしている。これは、母語支援者の教育活動を支える日本語指導者側の立場からの研究である。2年間の参与観察の記録とフィールドノート、ミーティング記録、フォローアップ・インタビューの質的分析により、4点の重要なサポート体制を指摘した。(1) 学習支援をスモールステップ化して段階的な参加を保障、(2) 支援前後の協働体制の確立、(3) 母語教材の提供とオリジナル教材作成の保障、(4) バイリンガル教育の理論勉強会の実施、である。これにより、母語支援者が力をつけることになり、母語活用の支援の安定的な継続の可能性と地域全体で支える多文化共生の実現につながると主張している。

2つの先行研究から、母語がわかる支援者のリソースとして周りのサポート体制や教科教育に関する研究会や教材の提供が必要であることがわかる。しかし、語学相談員・教育支援員たち自身が自分たちの支援の実態や研修の必要性についてどのように考え、どんな研修を必要としているのかを直接調べた研究は、管見したところ日本語教育小委員会「外国にルーツをもつ子どもたちの将来を考える会」(2014)以外見当たらない。

5. 日本語指導が必要な児童生徒の母語が理解できる支援員と本稿の研究課題

5-1. 支援員の活動について

語学相談員・教育支援員を活用した日本語指導が必要な児童生徒への支援は各地方自治体でどのようななされているかについて、文部科学省(2015, 2017b)の事業概要をもとにまとめる。

子どもの母語が話せる「語学相談員・教育支援員」にあたる人の名称は、自治体によって様々である。母語がわかる支援員が母語を使って初期の日本語指導を行っている場合が多く、特に初期においては児童生徒の心の安定や学校側へ

の説明で双方のコミュニケーションの橋渡しの役割を担っている。

支援員の仕事の内容は、来日初期の児童生徒に対する日本語指導、教科の指導補助、児童生徒の適応指導（カウンセリングを含む）、保護者会・進路説明会の通訳、学校文書の翻訳、問題が起こった時の通訳など、多岐にわたっている。地域によっては、通訳と学校での支援というように役割をわけているところもあるが、小規模な地域では人員確保が難しく母語のわかる支援員が前述の仕事全てを担っている場合が多い。

母語がわかる支援員派遣の成果として、(1) 日本語がわからない児童生徒の心の安定と学習意欲の向上、(2) 教育相談や進路相談の内容の正確な伝達、(3) 保護者の相談に答えることによる安心感や信頼感の育成、(4) 児童生徒や保護者と教師のコミュニケーションの円滑化、が挙げられる。

各地域での課題として代表的なものは、(1) 転入児童生徒の多言語化に対応する母語支援者の人材確保が難しい点、(2) 予算の関係で必要とする児童生徒に必ずしも対応できない点、(3) 相談などでの勤務時間外に対応が難しい点、(4) 支援員への研修が必要な点（日本語や教育システムの知識など）、(5) 発達支援が必要な児童生徒への対応が必要な点、(6) 学級担任や日本語指導教員との連絡会での情報共有が必要な点などが挙げられている。

研修会については、教育委員会主催の DLA 研修会や特別の教育課程についての研修が行われている地域が数ヶ所あった。母語支援員の成果として、児童生徒の心の安定がどの自治体でも挙げられており、教師と保護者のコミュニケーションの円滑化にも貢献していることがわかる。課題として挙げられた 6 点のうちでも研修については、「必要だ」とは言われているが、具体的にどのような研修が必要なのかはあまり言及されていなかった。個人差もあり、支援員の資質の問題もかかわるため対応がひじょうに難しいものである。また、研修会として地域で行われている研修は、学校側からの要請による DLA の研修会や「特別の教育課程」に関する研修であった。

以上のことから、各地方自治体で児童・生徒の母語がわかる支援員は活用されており、児童生徒の心の安定や学習支援、保護者対応など幅広く活躍していて、とくに初期指導においてその効果は大きいとされている。一方で、支援員への研修については、その具体的な内容があまり明らかではなく、学校側からのニーズで研修が行われることが多い。具体的な研修内容が明らかになっていないのは、支援員自身の考えが反映される機会が少ないためではないかと考えられ、ここから支援員自身の「生の声」を聞くアンケート調査が必要であると言える。

5－2．愛知県の語学相談員の現状

愛知県の語学相談員・教育支援員たちは、どのようなシステムで働き、どのような研修を受けているのかを文部科学省（2017a）をもとに、以下にまとめる。

2015年度の愛知県の語学相談員はポルトガル語4名、スペイン語5名、フィリピン語2名の計11名で、語学相談員に対して研修会が行われ、年7回の支援内容検討の機会がある。語学相談員の研修の目的は、訪問校において外国人児童生徒一人一人の日本語能力に応じた日本語指導をするため、支援のあり方について協議をし、さらに充実した支援を図るとされている。具体的な研修内容は、外国人児童生徒への日本語指導や生活適応相談等の支援のあり方の検討、各学校の児童生徒についての情報交換、外国人児童生徒教育講座の準備である。しかし、2015年度は語学相談員の新規採用者が5名あり、支援のあり方や語学相談員の力量向上のための研修が必要であり、また研修内容の見直しも検討されている。

5－3．本稿の研究課題

教育現場で実際に業務に当たっている語学相談員・教育支援員たちは、どのような研修が自分たちに必要だと考えているのだろうか。そこで、本稿では、語学相談員・教育支援員にアンケート調査を行い、(1) 自分たちの仕事についてどのように考えているのか、(2) 支援に当たって課題としてあげられるものは何か、(3) 具体的にどのような研修が必要だと思っているのかを明らかにする。また、定時制高等学校の学校関係者から、語学相談員についてどう考えているのかについてアンケート調査を行い、両者の意見を集約し課題を明らかにすることにした。

6．語学相談員・教育支援員に関するアンケート調査から

6－1．語学相談員・教育支援員に対するアンケート調査

調査は、2017年7月～9月、アンケート方式で行われた（資料1参照）。調査協力者は11人の語学相談員のうちの7人である。今回、フィリピン2人、ブラジル1人、日本4人の7人の語学相談員の協力を得ることができた。協力者の属性について、7人の年齢は、20代が2人、30代2人、40代3人である。自身が取得している資格は、日本語能力検定試験2級1人、実用英語技能検定準2

級 1 人、日本語教育能力検定試験¹⁰1 人である。支援地域は一人で複数の地域を巡回する場合もあるが、尾張 3 人、知多 2 人、海部 2 人、蒲郡 1 人、一宮 1 人、稲沢 2 人であった。教育機関別では、高等学校が 1 人で、残りの 6 人は全員小学校と中学校の両方支援をしている。経験年数は、1 年以下が 2 人、2 年から 5 年が 3 人、5 年以上が 2 人である。学校で担当する仕事は一人で複数担うことがほとんどである。その内訳は、日本語が 6 人、保護者の支援 6 人、国語 3 人、算数 3 人、数学 2 人、英語 3 人、社会 2 人、理科 1 人、受験指導 1 人である。また、その他の支援として、母語指導、子どもの行事などの説明、懇談時の通訳、連絡物の翻訳などである。

次に支援そのものについて、「現在の仕事について悩みがあるか」の問いに対しては全員「ある」であった。悩みの内訳は、教科に関する知識不足 4 人、自分の日本語能力 1 人、学校関係者との人間関係 3 人、保護者との関係 1 人である。その他の悩みとして、子どもの学校・家庭状況を理解して適切な進路情報を提供することが難しいこと、こちらの限界を超えた要求が学校や保護者からあることであった。「悩みがある場合相談する相手」として、支援している学校関係者（校長、教頭、教務主任、担任、日本語教室指導教員）が 4 人、支援員同士 6 人、誰にも相談しないという回答も 4 人あった。全員悩みがあるのに、誰にも相談しない人が 4 人もいることは問題である。「学校関係者との連携はうまくとれているかどうか」については、とてもよくとれている 1 人、まあまあとれている 4 人、まったくとれていない 2 人であった。「保護者との連携」はうまくとれている 2 人、まあまあとれている 4 人、まったくとれていない 1 人（その理由として、保護者と個人的に連携する必要性はないから）。「語学相談（母語通訳・教科指導等も含む）」に対する研修会や悩みを話し合う場があったら参加してみたい」が 6 人、興味はある 1 人である。

「現在の悩み」について具体的に書いてもらったところ、教材・進路・特別支援、JSL カリキュラムを使った指導方法、DLA の結果を生かした指導方法、特別支援の生徒の進路先であった。学校（関係者）との関係についての具体的な悩みは、訪問している地域が広いため交通手段が大変であること、日本語指導に関して理解ややる気のない先生との連携が難しいこと、外国にルーツをもつ子どもに関して知識不足であること、進路を見すえた指導ができていないこと、ただの支援員なのに授業を丸投げされていること、行政の学校教育課の担当者が 1、

¹⁰ 「日本語能力試験」のことである。ここでは、アンケートの記述どおり「日本語能力検定試験」とした。

2年で異動してしまい効果的な指導につながらないこと、子どもは日本語が話せれば教科学習に問題がないという誤認があること、訪問日に学校行事が入ったり、対象児童が一人の学校の場合で子どもが欠席していても学校から連絡がないなど担任や教務の意識が低いこと、休日・業務終了後に仕事の連絡があったり、保護者への連絡依頼が入ったりすること、などであった。

「保護者との関係についての悩み」は、フィリピン語から日本語の通訳が難しいこと、保護者の仕事が忙しくて自分自身の子どもの勉強に目が届かないこと、保護者が毎日連絡袋をチェックしないため、せっかく翻訳したお便りを見てももらえないこと、保護者に母語の大切さがわかっていないため、子どもの母語を育てようという意識が低いこと、などである。

アンケートの最後に、「どのような研修会であれば参加を希望するか」について具体的に書いてもらった。日本語能力の向上のための研修、体験談や悩みが聞けて話せる会、相談員同士がつながりを持てるような研修会、悩みを言い合うだけの研修会ではなく、事例検討会や具体的な解決策を考える研修、ある程度継続的な研修（1回目で個々の活動の目標、目標達成のための手段決め、2回目以降に成果を持ち寄ることができるという意見のほか、悩みや問題は市や学校関係者との間のことが主なため、研修会で解決する気がしない、という意見もあった。

6-2. 学校関係者に対するアンケート調査

調査は、2017年10月にアンケート方式で行われた（資料2参照）。今回、愛知県立B定時制高等学校の教頭、教務主任、教諭2人、養護教諭の計5人からアンケート調査への協力が得られた。B校に日本語教室は設置されていないが、指導支援対象生徒の母語は、ポルトガル語1人、スペイン語3人、中国語2人、フィリピン語8人であり、語学相談員はポルトガル語1人、スペイン語1人、中国語1人、フィリピン語2人の計5人が派遣されている。語学相談員の支援内容は、通訳・翻訳、基礎学力を身に着ける指導、国語の予習復習、社会を中心に、日本語と教科指導、受験相談、保護者の支援である。

語学相談員について、「語学相談員にしかできない仕事を依頼している」が5人、「語学相談員の仕事内容に満足している」が4人、「どちらとも言えない」が1人で、どちらとも言えないを選んだ理由は、個別に近い形で生徒のペースに合わせて指導している人もいるが、人数的に困難なケースもある。また、それほど簡単に効果が表れるものでもないし、生徒にその気が見られない者もある、との

回答であった。「いま以上に語学相談員にしてもらいたい仕事」は、4人から、日本語・マナー・文化・習慣の違いの指導、教科理解1人、日本語が理解でき、話せ、日本語の本が読めるところまで教えて欲しいが1人であった。2人が「現行の語学相談員の人数で足りていない」と回答し、フィリピン語の相談員を増やして欲しいという回答が2人からあった。「語学相談員の制度に関しての意見」は、支援員を探したり、依頼しやすい環境づくり「人材バンク」の設置が必要だ、進学時の奨学金の手続き、入学時の給付金の手続きなどの補助をして欲しい、毎日長時間来て欲しい、相談員が何人いても日本で生活することが不備な生徒には無意味である、という回答があった。

6-3. 2つの調査のまとめ

6-1の結果から、語学相談員・教育支援員自身が(1)自分たちの仕事についてどのように考えているのか、(2)支援に当たって課題としてあげられるものは何か、(3)具体的にどのような研修が必要だと思っているのかの3点について以下にまとめる。

(1)については、仕事について全員に悩みがあり、その具体的な内容は教科についての知識不足・学校関係者や保護者との人間関係・進路情報の欠如(日本のシステムへの理解不足)・学校側からの過度の要求などが挙げられていた。

(2)については、特に学校関係者や保護者の意識が低いこと・支援の丸投げ・連絡の不備・支援地域の分散による不便さが挙げられていた。また、(3)では、研修は必要であるという意見が大半だったが、学校側の意識が変わらなければ無意味だという指摘もあった。具体的な研修内容としては、日本語力向上・相談員全員の悩み共有・指導事例検討会・継続的な研修が望まれていた。

6-2の結果から、学校関係者は語学相談員しかできない仕事を依頼しており、5人中4人が語学相談員の仕事に満足していることが明らかになった。課題としては、支援員の人数不足による配置困難・生徒のやる気の無さが挙げられていた。さらに今まで以上の支援を望むこととして、日本語・マナー・文化・習慣の違いについての指導が一番多く挙げられていた。書類の記入等の手続き補助も求められ、学校システムへの理解と関係書類の読解力が求められていることがわかった。また、依頼しやすい「人材バンク」の設置が望まれていた。

語学相談員・教育支援員自身からの意見で、学校関係者・保護者の理解不足が挙げられており、連携の必要性や学校関係者の理解促進が課題となってくる。清田・他(2014)でも指摘されていたが、支援員に対する細かなサポート体制が必

要である。しかし、そうした連携は残念ながらみられないようである。また、支援を支援員に「丸投げ」とするという意見からも協力体制が整備されていないことが窺える。さらに、継続的な研修会で指導事例の検討や日本語力自体の向上を目指した研修も望まれていた。語学相談員の半数が「悩み」として「教科についての知識不足」を挙げているのに対して、学校側からは、学校の手続き書類の記入補助や基本的な日本語指導や日本文化指導が望まれており、教科指導まで望んでいるのは1人にすぎない。ここに、指導内容に関する考え方の違いがみられる。

しかし、本調査での学校関係者は全員定時制高校所属であり、小中学校の関係者ではないため、生徒の年齢や来日時期の差が影響しているとも考えられる。小中学校関係者へのさらなる調査が必要である。また、支援を受けた当事者元生徒の意見を直接聞く必要があると考えられる。

7. 今後の課題

本稿では、語学相談員・教育支援員の現状と課題を明らかにするため、この人たち自身にアンケート調査を行い、また、一部の学校関係者にもアンケート調査を行って比較した。その結果、支援員サイドでは、自分たちの悩みとして教科に関する知識不足、学校関係者や保護者の理解不足や連携の不十分さが明らかになった。また、継続的な研修会で指導事例の検討や日本語力の向上も必要とされていた。これに対して、学校関係者の希望する支援は、基本的な日本語指導や日本文化指導、さらには書類の記入補助となっており、指導内容に関する考え方の違いが見られた。

以上のことを踏まえて、愛知県の語学相談員・教育支援員の課題について考えてみたい。語学相談員・教育支援員は県内の広い地域で活動をしているため、先進的に外国人児童生徒教育を行っている学校での支援状況をはじめ、様々な情報を持っていると考えられる。そのため、教材や指導方法等、具体的な助言がほしいという学校からのニーズがあると思われる。また、この人たちの活動内容のなかで、学校文書の翻訳や保護者会での通訳も大きな割合を占めており、学校の意図がきちんと伝えられるような翻訳や通訳の力が学校側から期待されている。こういった要望に応えられるよう、語学相談員研修会等でのさらなる力量向上が必要である。また調査から、自分たちの教科指導の知識不足という指摘や、継続的な研修や指導事例検討会・日本語力向上などの希望があり、これを反映した研修内容を考える必要がある。さらに言うなら、学校全体でのサポート体制の構築と連携の見直しが必要となろう。加えて、語学相談員・教育支援員への研修会

が日本語支援者や学校関係者と合同で行われるなら、外国につながる子どもを取り巻く学校関係者とコミュニケーションを取る機会が増え、サポート体制構築や連携につながる可能性があると考えられる。以上のようなことを考慮に入れた、語学相談員・教育支援員への研修体制が整備されることも課題である。

<謝辞>アンケート調査に関して、蒲郡市教育委員会外国語支援員の伊藤クリスティーナ氏に多大なご協力をいただきました。ありがとうございました。

〈参考ウェブサイト〉

外国人集住都市会議「外国人集住都市会議 東京 2012」当日配布資料

<http://www.shujutoshi.jp/2012/pdf/2012siryo.pdf> (2018年1月28日閲覧)

公益財団法人愛知県国際交流協会『外国人中学生の進路状況』『相談窓口担当者のための「多文化」ってこういうことー子どもの教育編ー』『第1章統計から見る 愛知県内の外国人児童生徒の状況』

<http://www2.aia.pref.aichi.jp/sodan/j/manual/img/28kodomonokyoiku/05chap1.pdf> (2018年1月24日閲覧)

総務省統計局「人口推計（平成24年10月1日現在）」

<http://www.stat.go.jp/data/jinsui/2012np/> (2018年1月19日閲覧)

法務省「結果の概要」2016年（度）年報在留外国人統計」

<http://www.moj.go.jp/content/001237697.pdf> (2018年1月17日閲覧)

法務省「平成28年末現在における在留外国人数について（確定値）」

<http://www.moj.go.jp/content/001238032.pdf> (2018年1月5日閲覧)

文部科学省（2015）「「帰国・外国人児童生徒に対するきめ細かな支援事業」（補助事業）平成26年度の事業概要」

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/001/1362662.htm
(2018年1月25日閲覧)

文部科学省（2016）「日本語能力が十分でない子供たちへの教育について」平成28年3月22日

<http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaisei/dai35/sankou1.pdf> (2018年1月21日閲覧)

文部科学省（2017a）「平成27年度「公立学校における帰国・外国人児童生徒に対するきめ細かな支援事業」に係る報告書の概要（愛知県）」

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/001/1381809.htm

(2018 年 1 月 9 日閲覧)

文部科学省 (2017b) 「「帰国・外国人児童生徒に対するきめ細かな支援事業」(補助事業) 平成 28 年度の事業概要」

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/001/1381800.htm

(2018 年 1 月 24 日閲覧)

文部科学省 (2017c), 「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 28 年度)」の結果について

http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/29/06/_icsFiles/afieldfile/2017/06/21/1386753.pdf (2018 年 1 月 16 日閲覧)

文部科学省「外国人児童生徒のための JSL 対話型アセスメント DLA」

http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2014/03/20/1345383_2.pdf (2018 年 1 月 19 日閲覧)

文部科学省「学校教育における JSL カリキュラムの開発について」

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/001/008/001.htm

(2018 年 1 月 20 日閲覧)

〈参考文献〉

池上摩希子・末永サンドラ輝美 (2009) 「群馬県太田市における外国人児童生徒に対する日本語教育の現状と課題—「バイリンガル教員」の役割と母語による支援を考える—」『早稲田日本語教育学』第 4 号, pp.15-27

清田淳子・宇津木奈美子・高梨宏子・三輪充子 (2014) 「地域に定住する母語支援者へのサポート体制の構築—教科学習支援の主体的な取組に向けて—」『2014 年度日本語教育学会春季大会予稿集』, pp.103-108

日本語教育小委員会「外国にルーツをもつ子どもたちの将来を考える会」

(2014) 『母語で繋ぐ—子どもと同じ母語をもつ支援者とともに—』(財団法人言語教育振興財団助成研究), 公益社団法人国際日本語普及協会

〈資料 1〉

語学相談員に関するアンケート調査（語学相談員対象）：有効回答数 7

I. あなた自身について（複数回答）

1	お名前	
2	出身国（地域）	フィリピン 2, ブラジル 1, 日本 4
3	年齢	1. 20 代, 2, 2. 30 代, 2, 3. 40 代, 3 4. 50 代, 0, 5. 60 代, 0
4	母語	日本語 4, ポルトガル語 1, フィリピン語 2
5	支援地域	尾張 3, 知多 2, 海部 2, 蒲郡 1, 一宮 1, 稲沢 2
6	支援対象学校	1. 小学校, 6, 2. 中学校, 6, 3. 高等学校, 1 / 4. その他, 0
7	支援経験	1. 1 年以下, 2, 2. 3 年以下, 2, 3. 5 年以下, 1, 4. 5 年以上, 2
8	支援内容	1. 日本語, 6 2. 教科, 4（具体的に：国語 3, 算数 3, 数学 2, 英語 3, 社会 2, 理科 1） 3. 受験指導, 1 4. 保護者の支援, 6 5. その他, 2（具体的に：母語指導, 子どもへの行事などの説明, 懇談時の通訳, 連絡物の翻訳）
9	資格	具体的に：日本語能力検定試験 2 級, 実用英語技能検定準 2 級, 日本語教育能力検定試験
10	連絡先	メールアドレス：電話番号：

II. 支援について（複数回答）

1	1. 現在の仕事について悩みがある, 7, 2. 現在の仕事について悩みは特にない, 0
2	悩みについて 1. 教科に関する知識不足, 4, 2. 自分の日本語能力, 1, 3. 学校関係者との関係, 3 4. 保護者との関係, 1, 5. その他 1（具体的に：子どもの学校・家庭状況を理解して適切な進路情報を提供すること, こちらの限界を超えた要求がある）
3	悩みを相談する相手 1. 支援している学校関係者, 4（具体的に：校長、教頭、教務主任、担任、日本語教室指導教員）, 2. 支援者同士, 6, 3. 誰にも相談しない, 4. その他（具体的に：）
4	学校関係者との連携はうまくとれている 1. とてもよくとれている, 1, 2. まあまあとれている, 4, 3. まったくとれていない, 0
5	保護者との連携はうまくとれている 1. とてもよくとれている, 2, 2. まあまあとれている, 4 3. まったくとれていない（なし：保護者と個人的に連携する必要性はないから）
6	語学相談（母語通訳・教科指導等も含む）に対する研修会や悩みを話し合う場があったら参加してみたい。 1. 参加したい, 6, 2. 参加したくない, 0, 3. 興味はある, 1, 4. 内容次第, 0
7	2 に関して、あなたの現在の悩みについて具体的に書いてください。 教材、進路、特別支援について。 JSL カリキュラムを使った指導方法。 DLA の結果を生かした指導方法。 特別支援の生徒の進路先。
8	4 に関して、学校関係者との関係についての悩みを具体的に書いてください。 訪問している地域が広いので、交通手段が大変。 日本語指導に関して理解ややる気のない先生との連携が難しい。 外国にルーツを持つ子どもに関して知識不足。 進路を見すえた指導ができていないこと。 ただの支援員なのに授業を丸投げされている。 学校教育課の担当者が一、二年で異動してしまい、効果的な指導につながらない。

	子どもは日本語が話せれば教科学習に問題がないという誤認。 訪問日に学校行事が入ったり、対象児童が一人の学校の場合で子どもが欠席していても連絡がないなど担任や教務の意識が低い。 休日・業務終了後に仕事の連絡があったり、保護者への連絡依頼が入ったりする。
9	5に関して、保護者との関係についての悩みを具体的に書いてください。 フィリピン語から日本語の通訳が難しい。 仕事が忙しくて自分自身の子どもの勉強に目が届かない。 毎日連絡袋をチェックしないので、せっかく翻訳したお便りを見てももらえない。 母語の大切さがわかっていないので、子どもの母語を育てようという意識が低い。
10	6に関して、どのような研修会を希望しますか。具体的に書いてください。 日本語能力の向上のための研修。 体験談や悩みが聞けて話せる会。 市や学校関係者との間のことが主なので、研修会で解決する気がしない。 支援員同士がつながりを持てるような研修会。 悩みを言い合うだけの研修会ではなく、事例検討会や具体的な解決策を考える研修。 ある程度継続的な研修（1回目で個々の活動の目標、目標達成のための手段決め／2回目以降に成果を持ち寄ることができる）と良い）

〈資料2〉

語学相談員に関するアンケート調査（学校対象）：有効回答数5

I. 貴校について

1	回答者様のお名前	
2	学校名	愛知県立〇高等学校定時制
3	役職（該当するものに○）	教頭1，校務主任0，教務主任1，学年主任0，教諭2，（その他：養護教諭）
4	日本語学級の有無	有（ ） 無（ ○ ）
5	支援対象児童生徒の言語	ポルトガル語（1）人， スペイン語（3）人，中国語（2）人 フィリピン語（8）人，ベトナム語（0）人，その他の言語（ ）
6	語学相談員の言語	ポルトガル語（1）， スペイン語（1）， 中国語（1）， フィリピン語（2） ベトナム語（0）， その他の言語（ ）
8	語学相談員の支援内容	1. 通訳・翻訳 ○ 2. 教科支援 ○（具体的に：基礎学力を身に着ける指導、国語の予習復習、社会を中心に、日本語と教科指導）， 3. 受験相談 4. 保護者の支援 ○ 5. その他（具体的に：）

II. 語学相談員について

1	語学相談員にしかできない仕事を依頼していると思いますか。 （ 5 ） 思う （ ） 思わない （ ） どちらとも言えない
2	語学相談員の仕事内容に満足していますか。 （ 5 ） している （ 1 ） していない （ ） どちらとも言えない（両方選んだ回答有）
3	3で満足していない／どちらとも言えないを選んだ方は、その理由をお聞かせください。 個別に近い形で生徒のペースに合わせて指導している人もいるが、数的に困難なケースもある。 そんなに簡単に効果が表れるものでもないし、生徒にその気が見られない者もある。

4	いま以上に語学相談員にしてもらいたい仕事は何ですか。 日本語、マナー、文化、習慣の違いの指導（4人から同じ回答） 教科理解 日本語が理解でき、話せ、日本語の本が読めるところまで教えて欲しい
5	いまの語学相談員の人数で足りていますか。 （ 1 ）足りている いま何人ですか。（ 4 ）人 （ 2 ）足りていない
6	5で足りていないと答えた方は、何語の相談員が何人必要ですか。 （ フィリピン ）語（ ）人 1人欲しい（3人が回答）
7	語学相談員の制度に関してご意見があればお書きください。 支援員を探したり、依頼しやすい環境づくり「人材バンク」の設置が必要。 進学時の奨学金の手続き、入学時の給付金の手続きなどの補助をして欲しい。 毎日長時間来て欲しい。 相談員が何人いても、日本で生活することが不備な生徒には無意味である。

教員養成において教師と保護者の関係性をどのように扱うか —教職志望学生の意識を手がかりに—

How to Treat the Teacher-Parent Relationships in the Teacher Education:
Based on the Awareness of the Students Aspiring to Become Teachers

首藤貴子

愛知産業大学短期大学

Takako SHUTO

Aichi Sangyo University College

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

要旨

本稿では、教師と保護者の関係性について教員養成段階でどのように扱うべきか、教職志望学生の意識を基に考察した。まず、昨今の教育政策において想定される保護者と教師の関係性について概観し、次に、教職志望学生を対象とした自由記述形式の調査から、保護者連携の必要性や目的等に関する学生の認識を明らかにした。これらを踏まえ、教員養成段階での教師と保護者との関係性についての学びは、コミュニケーションの問題のみに矮小化しないこと、教師・学校と保護者・家庭との関係性、さらには社会・国家との関係性に目を向け、教師・学校のもつ権力のあり方を考えることが重要であると指摘した。

キーワード

教師と保護者の関係性, 教員養成, 教職志望学生, 意識調査

1. はじめに

現在、日本の教師が直面している職務上の困難の一つに、保護者との関係性をめぐる問題が挙げられよう。特に 2000 年代後半、「モンスターペアレント」ということばが登場した頃から学校現場における対応が求められているが、教師と保護者の関係性の問題である限り、教師教育の課題として受け止めなければならない。若い教師にとっては、教職アイデンティティを揺るがすような困難に

つながりやすいことから、保護者との関係性について教員養成段階でどのような学びを提供しうるのかが問われている。

2019年度から教職課程において必修となる特別支援教育に関する科目では、「特別支援教育コーディネーター、関係機関や家庭と連携しながら支援体制を構築することの必要性を理解している」ことが教職課程コアカリキュラムにおける到達目標の一つとして規定された。これにより制度的には、家庭等との連携による支援について、特別支援学校・学級の教師をめざす学生のみならず通常学校・学級を志望する学生全員が必ず学ぶことになる。

だが教師教育研究に目を向けると、保護者との連携に関する教師の力量形成について、十分な検討はなされてはいない。とくに教員養成の段階については、米国における教師・保護者間の関係構築に向けた実践についての検討はみられるものの〔山下他、2012〕、日本の教員養成における保護者連携に関する学びのあり方の検討についてはこれからであり、養成段階で扱うべき内容や指導方法、科目や教職課程全体における位置づけ等、検討すべき課題は多い。

このような問題意識から、本稿では、教師と保護者の関係性について教員養成段階でどのように扱うべきか、将来教師となる学生たちの意識を基に考察を試みる。

具体的作業として、第一に、昨今のわが国の教育政策において想定される保護者と教師の関係性について概観し、その到達点や課題について確認する。教師と保護者との実際のかかわりは、何らかの理由で連携を必要とする保護者との個別的な関係のレベルにおいて、あるいは、すべての保護者を対象とするユニバーサルな働きかけというレベルにおいて、日常的に展開されている。この二つのレベルにおいて昨今進められる施策を確認し、考察の前提を得る。

第二に、教職志望学生がもつ教師と保護者との連携に関する意識の一端を明らかにする。教職志望学生を対象とした自由記述形式の調査から、保護者連携に対するイメージ、連携の必要性やそのあり方等についての意識とそのバリエーションを示すことで、教職志望学生の実態に迫り、保護者との関係性を教員養成でいかに扱うか、検討する手がかりとする。また、教職志望学生の意識は、教師と保護者の関係性をめぐる教師教育の課題を検討する基礎的資料の意味をもつものと考えられる。

これらを通じて、教員養成の段階において、教師と保護者の関係性に関して学ぶことの意義や留意すべきこと等について考察を深める。

2. 昨今の政策的動向—教師と保護者の関係性への影響を中心に

2.1. 個別的なかかわりをめぐって

教師と保護者との個別的なかかわりは、特別な教育的ニーズをもつ子どもの教育をめぐって展開されることが多い。このような子どもは障害児に限定されるものではないが、本節では、教師が日頃からかかわる機会の多い障害児の保護者との関係を取りあげる。

昨今の障害者の権利保障の進展を背景に、わが国の障害児の教育環境は、子ども本人や保護者の意見を尊重する方向に変わってきている。たとえば、就学先を決定する教育支援（就学指導）において、保護者からの意見聴取が義務づけられ（2007年）、さらにその機会が拡大される（2013年）といった変更がみられる。2017年3月に告示された小学校・中学校学習指導要領では、必要があればどの学級に在籍しているかにかかわらず個別の教育支援計画を作成することをあらためて義務づけている⁽¹⁾。このような障害児一人ひとりの支援計画は、「子どもの権利条約」に規定された「特別なケアへの権利」を、子どもの暮らしている地域で保障するための具体的な計画書」[清水、2006：43]であり、インクルーシブ教育の実践レベルにおいて教師と保護者の連携のためのツールとして機能することが期待される。

注目されるのは、障害者差別解消法に規定された合理的配慮についての取り扱いである。文科省は、合理的配慮について、「双方の建設的対話による相互理解を通じて、必要かつ合理的な範囲で、柔軟に対応がなされるもの」であり、その内容を「個別の教育支援計画に明記することが重要」であるとした⁽²⁾。それにより、個別の教育支援計画には、合理的配慮の内容を記入する欄に加えて保護者の同意を確認する署名欄が追加される等の変更がすすめられている。保護者の合意を得るという手続きを組み込んだことにより、保護者と教師が同じテーブルについてその子どもの教育の内容・方法について検討することが求められる。そのような機会を保障するという点で、計画の作成は、保護者との連携を促す契機となる可能性はある⁽³⁾。

2.2. 学校教育において期待される保護者の役割

特別支援教育の領域における改革がすすむ中、学校教育全体では、保護者はどのように位置づくのであろうか。

現在の学校には、多様な経験や専門性をもった人材を学校教育に生かす「チームとしての学校」を目指すことが要請されている。そのための方策をまとめた中

教審答申「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について」（2015 年 12 月）では、学校の組織としてのあり方や学校の組織文化に基づく業務のあり方の見直しについて言及している。その中で、「教員だけでなく、保護者や地域住民その他の関係者が、それぞれの立場や役割に応じて、学校が抱える様々な課題に前向きに取り組んでいく学校文化を構築し、教育活動を推進していくことも重要である」とし、保護者や地域住民等を含む関係者が役割に応じて教育活動を支えることを強調している。

だが、保護者や地域住民は「チームとしての学校」におけるメンバーとして位置づけられているわけではない。学校の範囲について、答申では、「学校は、校長の監督の下、組織として責任ある教育を提供することが必要であることから、少なくとも校務分掌上、職務内容や権限等を明確に位置付けることができるなど、校長の指揮監督の下、責任を持って教育活動に関わる者とすべき」としている。よって保護者は、学校運営協議会や地域学校協働活動を通じて、チーム学校と協働する学校外部のパートナーとして想定されている。

答申によれば、「チームとしての学校」という発想に至る要因の一つに、日本の教員が幅広い業務を担っていること、勤務時間が長いこと等の教員の多忙という問題がある。そのため、「学校と家庭や地域との連携・協働により、共に子供の成長を支えていく体制を作り、学校や教員が、必要な資質・能力を子供に育むための教育活動に重点を置いて、取り組むことができるようにしていく」という。つまり、この答申が保護者に求めている役割は、教員の多忙問題を背景に、既定の学校方針に沿って教師が教育活動を滞りなくすすめられるような体制づくりであり、家庭や地域は学校・教員の教育活動を支えるための存在として措定されている。学校運営協議会に参画する一部の保護者を除けば、これまで同様、学校教育の目的や内容のあり方に保護者が関与するルートは設定されていない。

さらにこの答申では、多忙解消のために教員の業務を仕分けしているが、個別的保护者とのかわりを含む「保護者対応」業務は専門スタッフ等と連携・分担すべき業務に含まれ、教員の本来的な業務とはみなされていない。確かに、無理難題を言う保護者に教員一人で対応するのは困難であろう。だが、教師と保護者の一対一の関係をベースとして教育・子育てにおいて共同することの意義は、教師からも語られるところである⁽⁴⁾。教師と保護者の距離が離れることは、公教育を担う学校の存立基盤を失うことにも通じる。

それに加えて、昨今、学校による（学校を介した）家庭教育への関与が目立つことにも留意したい。全国学力・学習状況調査の結果にみる学力と家庭での生

活・学習習慣との正の相関関係を根拠の一つとして、各教育委員会レベルや各学校レベルでひろがりつつある、家庭教育に関する「スタンダード」の取組等である。

一例として、岡山県教育委員会作成「家庭学習のスタンダード」を参照すると、その家庭用配布資料には、「家庭学習の習慣は、継続的に取り組むことによって身に付きますが、そのためには、学習しやすい雰囲気と家族・保護者の関わりが何より大切です」、「家庭学習の習慣は最初が肝心です。小学校低学年は宿題ができるようになるまで関わしましょう」等とあり、保護者には家庭学習のための具体的な手立てが紹介されている。家庭に対する学校の優位性を前提として学校は「スタンダード」を示し、それを保護者が実行することで家庭教育を習慣化させる。このスタンダードの副題には「学校と家庭がつながる」という文言があり、このような関係性を学校と家庭の連携・協働の一つと捉えていると推察される。

家庭学習の習慣化は、保護者から見ても当然望ましいことである。そのため、家庭教育スタンダードなるものを、わが子の家庭教育の指針として積極的に受け入れる保護者もいるだろう。だが、このようなスタンダードの登場は、家庭教育という私的領域に介入しようとする国や地方レベルの動きの延長線上に位置づけ、吟味したい。すなわち、保護者が子どもに対して育むべきことなどについて定めた条例の制定、家庭教育支援法案の国会提出等、公権力が定めた家庭教育を国民に義務化しようとするという一連の動きである[木村、2017: 18]。いずれも伝統的・保守的家族観に基づき、家庭における子育て・教育の重要性を強調するものである。このような昨今の動向について、本田は、国家が家族の望ましい姿を強固に定め、直接的に人々の行動を変容させようとするものであるとして、その異常性を指摘している[本田、2017: 13]。

以上のように、家庭教育の画一化が進行すれば、それに応えられない、または応えたくない子どもや保護者は、その集団から安易に分断されることが考えられる。障害のある子どものみならず、ひとり親家庭や貧困家庭などの少数派に属する子どもにとって、家庭学習の習慣化がいかに難しい課題であるかは想像に難くない。可能な限り同じ場で学ぶことが目指されるインクルーシブ教育システムであるが、多様性が受け入れられる教育環境の整備が前提である。そうでない限り、教師・学校が手厚い個別的対応をしたとしても、むしろ子ども自身やその保護者の疎外感につながってしまうのではないだろうか。

3. 教師と保護者の関係性に関する教職志望学生の意識

本章では、前述の政策的動向を踏まえ、教師と保護者の関係性に関する教職志望学生の意識について考察する。

教職志望学生の意識に関する先行研究において、学生の 40%以上が、教師として身につける力として「保護者と良い関係を築く」ことを特に重要度が高いと認識していることが示されている〔川村他、2014〕。このことから、保護者との関係性について学生自身にとっても関心の高いテーマであると推察される。だがその理由や具体的な関係のあり方等については明らかにされていないことから、次のような質的調査を実施した。

A 大学において、筆者の担当する教職課程の講義の際に、「教師が保護者と連携することについて、今現在、どのように感じていますか」とたずね、自由記述形式での回答を求めた。調査対象は、主に 3 年次の学生 94 名（男性 60 名、女性 34 名）であり、学生の取得予定免許は、中学校・高校保健体育 75 名（その内、11 名は小学校免許も取得予定）、中学校社会科および高校公民 19 名である（なお、A 大学における教職課程の履修者は、教員採用試験受験を原則としている）。調査時期は、2017 年 12 月である。

以下、保護者連携について抱いている印象、連携の目的についての認識、また、連携の方針やそれをすすめるための条件について、学生の回答を整理し考察する。本調査は、学生の意識のバリエーションを抽出するための質的調査であるが、学生全体の性質について推察される点についても一部言及していく。

なお、「 」は学生の回答の抜粋、【 】は回答した学生の通し番号である⁽⁵⁾。

3.1. 保護者連携についての印象

学生はそもそも保護者連携に対する具体的なイメージをほとんどもっていないことがうかがえる。「正直、保護者との連携は大切なことだと思うけれど、連携の手段など明確に思い浮かんだり、どんなことをしているのかというのは分からないのが現状です」【85】、「連携していくことは大切ですが、実際どのようにして深めていけばよいかは分からないのが正直な感想です。保護者との関わり方のどういった方法があるか知りたいです」【35】。保護者と話し合う、学校から情報提供をする等の記述はみられるが、より具体的な記述（たとえば保護者会の開催や学級通信の活用等）は 3 名のみであったことから、イメージできていない学生が多いことも示唆された。ただし、「手段」「方法」といった学生のことばから推察すると、保護者との連携はコミュニケーションの技術の一つとして認識されていると思われる。

にもかかわらず、保護者連携に対する気持ちを記述した回答にはすべて、「不安」「怖い」「大変そう」「めんどくさい」「心配」などのネガティブな表現が含まれていた。具体的にはイメージできないものの、教師にとって戸惑いや困難につながりやすいネガティブな問題であると認識しているのである。

ではなぜ、学生は保護者連携をネガティブな問題ととらえているのだろうか。

第一に、いわゆる「モンスターペアレント」の対応が大変であるとの認識がある。すなわち、「考えや事情を押し付けてくる人もいると思うのでそれが不安」【65】、「少し怖いと感じる。今日、モンスターペアレントが増えていて、クレームなどつけられた時の対応に困りそう」【53】、「連携はなかなか難しいと思う。保護者が学校の協力に積極的ではないし、最近は少しのことで騒ぐ親も多いから」【57】というように、実際はそういった保護者はごく一部であるにもかかわらず、保護者からの一方的な要求や非協力的な態度に対する不安や心配が大きい。このような記述から、保護者に対する決めつけや偏見が著しいことがうかがえる。

第二に、教師をより多忙に追い込むものとの認識がある。「現在の教師はとても忙しいとよく耳にするので、保護者と連携する余裕まであるのか？という疑問もある」【77】、「保護者との連携も大事だと思うが、まずは生徒と向き合わないといけないと思う」【79】というように、教職における時間的余裕の無さに起因している。日本の教師の長時間勤務は周知の事実だが、これが構造的な問題であるという認識が学生にあるのかどうかは不明である。また、教師の職務において、保護者連携の優先順位が低いことも、このような記述から推察される。

第三に、経験の少ない教師では対応できないこととの認識がある。「対応する保護者の年齢は必ず上だし、経験もない分、話を聞いてもらえなそう」【74】という人生経験・教職経験の少なさに起因するものであるが、教師としての自信の無さでもある⁽⁶⁾。

このようなネガティブな受け止めとは対照的に、ポジティブな意味づけをした学生もいる(1名)。「教師だけの力で子どもの成長をサポートしたり、教育していくことには限度がある。そんな時に保護者と連携することで幅も広がるし、より良い方法で子ども達を支えられるから、その点でとても必要なことだと思う」【63】。自分の教師の力の限界性を認めることで、保護者の存在を受け入れている。

3.2. 保護者連携の目的

保護者連携をネガティブなことととらえていたにもかかわらず、その必要性を否定する記述はみられず、むしろ連携を推進すべきと考える学生が大多数であった⁽⁷⁾。これは先行研究〔川村他、2014〕で示された傾向とも整合する。

そこで本節では、連携を推進すべきと考える学生は、何のために保護者と連携しようと考えているのか、すなわち、保護者と連携することの目的について着目する。学生の視点によってその目的を大別すると、一方は保護者に、もう一方は子どもに焦点化されている。

3.2.1. 保護者のための連携

まず、何らかの問題を抱えた保護者のためという目的には、次のような認識がみられた。

第一に、保護者の不安を解消するためのという目的である。

たとえば、「やはり保護者は学校での自分の子供のことや学校の状況など気になると思います」【6】、「保護者が学校での児童の様子がわかると安心すると思うから」【7】等、保護者の気持ちに寄り添おうとしている。また、「保護者とは、生徒以上の信頼関係を築いていきたい。そうすることで、生徒との信頼も深まる」【48】というように、教師と保護者との関係性が子どもとの関係性に影響を及ぼすことを鑑みて保護者連携をとらえる認識もみられた。ここには、家族全体の関係性をとらえて調整する家庭支援の視点を読み取ることができる。

第二に、いわゆる「モンスター・ペアレント」の対策のためという目的である。

たとえば、「モンスターペアレンツといわれる人がいるため、十分対応していなければならないと思う」【64】、「細かな連携をとることでモンスター化も少しは抑えられないのかなあ」【27】という。これらの記述から、丁寧な対応をすることで保護者の「モンスター化」が抑えられるかもしれないとの認識を読み取れるが、なぜそのような言動をとるに至ったのかを問う視点は読み取れなかった。

3.2.2. 子どものための連携

次に、子どものためという目的には、次のような認識がみられた。

第一に、子ども一人ひとりの理解を深め教育に生かすという目的である（31名の学生にこのような認識が確認された）。

たとえば、「子どもを理解するためには、多面的な情報が必要になってくるため、連携して情報交換をすることが大切」【34】、「生徒のことについて知るためにも、保護者の連携・協力が必要だと考える。学校外で生徒がどのような暮らしをしているのか、表情はどうなのかはわからない」【46】等、子どもをまるごと

理解するためには保護者の情報が必要との認識である。また、「子どもの発達を知ること、子どもの家での現状は、保護者しか分からないことである」【37】、「親にしかわからないその子の特性などを知ることができ、保護者との連携は欠かせないと思う」【60】等、一人ひとりの子どもの特性・発達に着目している。こうして集めた情報を教師としての実践に生かし子どもに還元しようという認識がうかがえる。

第二に、子どもを見守り保護するという目的である。

たとえば「小さな変化に対しての早めの対応はとても重要であるため。家庭と学校が連携することでより早い問題解決にもつながる」【8】、「現在、いじめや不登校など、様々な問題が起きている。この問題を未然に防ぐことや解決することには保護者と教員の連携がとても大切になると思う」【61】、「教育現場は今現在、学校だけでなく各家庭や塾など、学校外に広がっており教師だけでは目が届かない。そんな中、教師と保護者の連携は重要なことで必要不可欠であると思う」

【86】。子どもを見守り保護するために連携が必要であるとの認識がうかがえるが、その内実は、子どもの言動に目を配り問題が起こる前や問題が小さいうちに対処することを連携の目的に据えていると推察される。つまり、学校内で教師が担う生徒指導は学校外では保護者が担うべきとの前提があるように思われる。

生徒指導のみならず、学習指導においても、保護者は期待されている。たとえば、「学習習慣の確立は学校にいる時間だけではできないことなので保護者の協力や理解が必要不可欠である」【20】、「子どもの学力を高めるためには、家庭学習で定着させなければならない。また、家でどのような様子で、学校ではどのような対応をすればいいか確認したい」【25】、「生徒がより力強く生きていくために必要な資質・能力の向上のための学習習慣の確立や、より学校を快適に感じてもらう上でも、保護者との連携は欠かせないものであると感じる」【29】というように、学力向上のための家庭学習の定着を目的として保護者連携を重視している。

このように、子どもを見守るというまなざしには、子どもの問題行動対策のため、また、家庭学習の習慣化のため、この2つの目的を確認したが、どちらにしても、学校教育の延長として家庭教育が位置付けられ、学校教育方針を遂行するためのエージェントとして保護者は認識されている。子どもたちを学校の中で見守るのは教師、それ以外の方で見守るのは保護者という、両者の役割と責任の分担によって子どもを監視することが自明視され、またそれは「子どものため」として正当化されている。このような認識をもつことが示唆される学生は、少な

くなかった（31名）⁽⁸⁾。

このような善意に基づく干渉は、大人が手間と時間をかけ世話を焼くほど子どもはよりよく育つといった発達観を土台とする。学生はこれから自立していく存在であり、家族の中では世話を焼かれるポジションであることが多いと推察されるが、自らの育ちを相対化しつつ発達観を捉えなおす必要があるだろう。それが、子どもの主体性や教職の自律性に対する理解につながると考えられる⁽⁹⁾。

3.3. 関係構築のための方法

学生たちは、連携をすすめるために、教師と保護者の関係構築を想定している。関係構築を図るための方法については、2つの認識が確認された。

第一に、教師と保護者の情報共有という方法による関係構築である。

「もっと交流する機会を増やすべきだと思う」【58】、「保護者が何を求めているのかをしっかりと考えることも必要」【54】というように、両者が直接交流する機会を増やすことや教師が保護者の要求を理解しようとする事等である。ここでは、両者が双方向的に情報を共有することによって相互に信頼を得るといった関係が想起される。

第二に、保護者による学校理解という方法による関係構築である。

「親の教師という仕事への理解がもっと必要になってくると思う」【59】、「現実問題として保護者からの歩み寄り、学校に対する理解がないと難しいと感じる」【18】といった、保護者が学校教育や教師の職務を理解することである。また、「教師は教師としての役割を、保護者は保護者としての役割を互いに理解する必要があると思う」【78】、「保護者の方に学校教育を理解してもらい、また家庭教育のあり方・役割を理解してもらえ」【30】等、保護者の側が教師・学校に対する理解を深め、保護者にその役割の自覚を求めるといった認識である。

「学校側が情報提供をしっかりと、学校への理解をしてもらうことが必要。そうすることで信頼も生まれると思う」【84】というように、学校が情報提供をすることによって保護者の信頼が得られるという認識もみられた。

3.4. 連携の方針

学生たちは、どのような方針をもって保護者と連携すべきと認識しているのか。保護者連携の方針として、2つの認識がみられた。

第一に、各家庭の自主性を尊重するという方針が確認された。

「子どもに個性があるように、保護者にも、家庭にも個性があることを前提と

して連携をとるべきだと思う」【13】、「保護者が学校に介入しすぎても良くないし、連携をとりすぎないことも良くない。各家庭での価値観は様々であるから」【26】といった各家庭の「個性」や「価値観」を認め、そこに介入しないことを前提とした連携を想定している。

第二に、基準に基づいた対応という方針が確認された。

「仲良くするのは別だと思うので、一定の距離はいると考える」【33】、「過度な連携だと良からぬ噂でよい方向にいかないことも考えられるため、距離というものを考える必要もある」【42】、「教師と保護者の連携では、距離感が大切だと思う。近すぎてもいけないし、離れすぎてもいけない」【54】、「保護者の意見に過剰に反応したり鵜呑みにするのは危険であり、専門知識をもとに一定の基準に照らし合わせて検討していく必要があるのではないかと思う」【29】等、距離をとり一定の基準に基づいて対応することを重視している。さらに、学級担任として自分のクラスすべての保護者と連携しなければならないという基準を自ら設定している例もある。「それなりの考えをもって子育てをしている方や、子どもに興味のない方等様々で、クラス 30 人の保護者と連携をとれるのか不安です」【40】、「毎年クラス替えを行う中で 30～40 人の保護者と向き合う時間は足りないと思う」【80】、「どこまで連携するのかの線引きをしっかりとしないと、対等に接するのではなく肩入れしすぎてしまう危険性もあるのではないかと考える」【82】等、すべての保護者と連携するだけではなく、一律に対応すべきという平等性を追求していることも示唆された。

ここでの「基準」は、各家庭の自主性の尊重を確保するために教師が従うべき「基準」とも読めるし、学校教育の部外者である保護者が関与することを阻止するための「基準」とも読める。いずれにしても、妥当な「基準」が設定可能であるとの前提がある。しかし、たとえば障害のある子どもたちは、諸々の「基準」に従うことができないことがあり、教師による「平等」なはたらきかけに応えられないことがある。だから、個別的対応を必要とし、それに向けて教師は保護者と情報共有するのである。子どもの実態から出発する教育実践をめざすならば、このような「基準」自体に意味は見いだせない。

4. むすびにかえて

学生の意識から想起される教師と保護者の連携のあり方には、2つのパターンがある。一方は、各家庭の自主性を尊重した上で、保護者と情報共有をすることで子ども理解を深めるとともに信頼関係を構築しようとする連携のあり方で

あり、もう一方は、基準に基づいて各家庭にはたらきかけ、学校の情報提供を保護者が受け取りそれに基づいた家庭教育を行わせようとする連携のあり方である。教師・学校と保護者・家庭の関係性に注目すると、前者は、対等な関係性を前提とした双方向的なかかわりである。後者は、保護者に対する教師の優位性を基盤とする上下関係であり、教師から保護者への一方的なかかわりである。教師が専門職としての自律性に基づき子どもの実態を出発点とする教育を実践するならば、前者のパターンで保護者とのかかわることになる。

山下は、中内敏夫の論を引きつつ、教職の本来の性質について次のように述べる。「そもそも教職の本来の性質として、特にその基盤となる「教育の目標内容」に関しては、教師の「私事」ではなく、「制度化された共生社会とその構成員である子ども」そして「親権者である親」からの委託物だという発想がある。これに従えば、教職の基盤には保護者からの委託という構造を反映する必要性が生じる」〔山下、2012：92〕。

だが教育政策の動向を読み解くと、保護者との一対一の対等な関係構築は、教師の多忙解消を理由に教師の職務から遠ざけられる可能性があり、反面、教師の優位性を基盤として保護者に既定の学校教育の支援を求めるといった、一方向的な関係性が織り込まれている。目標内容の遂行を保護者に求めている家庭教育のスタンダードは、いうなれば、保護者に対する「教師からの委託物」である。

一方で、このような政策に親和的な認識をもつ教職志望学生が少なくないことが示された。本稿において明らかにした学生たちの意識は保護者連携をめぐる認識のバリエーションであったが、各家庭の自主性を尊重するという観点が弱くパターンリスティックな家庭教育を肯定的に受け止める学生も目立つ。

このような学生理解にたてば、教師と保護者との連携についての学びを、一教師と一保護者間のコミュニケーションの問題のみに矮小化することは避けなければならない。教師・学校と保護者・家庭との関係性、さらには社会・国家との関係性に目を向け、教師・学校のもつ権力のあり方を考えることが重要である。またそれは、教職が公的営みであり、誰のために教育をするのかという教師としての立ち位置を根源的に探ることに直結するテーマでもある。

なお、教職志望学生が保護者との連携についてどのような意識をもっているのか、実態をより深く把握するためには、さらなる調査が必要である。質的調査として調査対象をひろげカテゴリーの多様性を追求するとともに、量的調査により教職志望学生全体の性質を把握することも求められる。また、教職志望学生が教師として入職することで、保護者に対する意識に変化がみられるのか、実態

を明らかにしなければならない。その上で、教員養成段階における保護者連携の扱い方について検討を進めることが必要であろう。

注

- (1) 小学校学習指導要領（2017年3月告示）には、「障害のある児童などについては、家庭、地域及び医療や福祉、保健、労働等の業務を行う関係機関との連携を図り、長期的な視点で児童への教育的支援を行うために、個別の教育支援計画を作成し活用することに努めるとともに、各教科等の指導に当たって、個々の児童の実態を的確に把握し、個別の指導計画を作成し活用することに努めるものとする。特に、特別支援学級に在籍する児童や通級による指導を受ける児童については、個々の児童の実態を的確に把握し、個別の教育支援計画や個別の指導計画を作成し、効果的に活用する」ものとの記述がある。
- (2) 「文部科学省所管事業分野における障害を理由とする差別の解消の推進に関する対応指針の策定について」（文部科学省通知、2015年11月26日）。
- (3) ただし「個別の教育支援計画」は、アメリカにおける IEP と異なり、条件整備の責任を誰が負うのかということは明示されない。日本においては条件整備がすすまない中で「個別の教育支援計画」が作成してきた。「教師が障害児のためになんでも対応する努力を求められるというシステム」につながる危険性について、以前より指摘されている〔清水、1998：26-31〕。
- (4) たとえば、以下の実践論文を参照のこと。河内祐介「子ども、保護者の思いを受け止める」、金田一清子「父母と協同して子育てを」（いずれも日本生活教育連盟『生活教育』827号、2017年10月）。
- (5) 学生から得られた回答はすべて、通し番号を付し、性別および取得予定免許の教科とともに、文末に掲載した。
- (6) このような記述から、教師が成長する道筋は一律であり、経験を積み上げることによって力量が決定づけられるような教職観を読み取ることができる。教職志望学生にみられるこのような教職観については、教員養成段階で問い直されるべきものとするが、この点については別途検討した

い。

- (7) 自分の意思にかかわらず、他の要因によって、保護者と連携することを必然とするという趣旨の意見もある。いわば消極的連携推進派である。たとえば、「昔と比べて保護者の学校教育への干渉が大きくなっていると思う。しかしもうそういう社会になっている今、家庭と協力することでよい教育環境がつかれると思う」【21】というように、過干渉な親が増えたという社会認識に基づいている。また、「避けて通れることはないので（教師という職が子どもと接する職だから）」【24】というように、保護者連携をもともと教職に内在された職務として認識することによって、連携は必然的であると考えている。
- (8) 一方で、このような保護者連携を危惧する認識もみられる。「密につながりすぎるのもどうかと考える。家庭から外に出ている時なので、親の束縛を受けさせたくはない」【44】、「保護者と教師が連携することは非常に大切な事であるが、関わりすぎてもいけない。親が関わりすぎると子どもの自由を奪い制限された範囲でしか行動できない」【83】。いずれも、保護者を子どもの自由を制限するかもしれない存在とみなしており、保護者と子どもの関係性を俯瞰する視点を有している。この俯瞰する視点が、教師と保護者の関係構築や教職の自律性を理解するための基盤となると思われる。
- (9) その他、子どもと接した経験や学校現場で教師に見聞きしたことから、保護者連携の必要性を述べる回答もあった。「私は現在、サークルで障害のある子どもの遊びの補助、アルバイトで児童クラブの補助員をしており、障害のある子ともない子とも関わっている。いずれの場合も、保護者の意見をききながら活動することが、子どもの活動を充実させることにつながっていると感じている」【76】、「介護実習で特支に行った際に、保護者からの協力があるとすごく助かるとおっしゃっていて、インクルーシブになるにつれ、連携が大切になると思うから」【93】。教員養成段階の学びとして、大学以外で経験したこと、学校現場で見聞きしたことが大きく影響を与えていることがうかがえる。

- 川喜田二郎（1970）『続・発想法：K J 法の展開と応用』中公新書
- 川村光・中村瑛仁・長谷川哲也・紅林伸幸（2014）「教職志望学生の学びの諸相
 (1)初年次生を対象とした 2012 年質問紙調査の結果から」『教育総合研究叢書』7 号、関西国際大学教育総合研究所
- 木村涼子（2017）『家庭教育は誰のもの？：家庭教育支援法はなぜ問題か』岩波書店
- 清水貞夫・品川文雄・杉浦洋一（1998）『「個別指導計画」を考える』全障研出版部
- 本田由紀（2017）「なぜ家族に焦点が当てられるのか」本田由紀・伊藤公雄編『国家がなぜ家族に干渉するのか』青弓社
- 山下晃一・可児みづき・榎景子（2012）「教師・保護者観の関係構築に向けた教員養成上の課題と実践：米国における試みに焦点を当てて」『神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要』5 巻 2 号

資料：保護者との連携に関する教職志望学生の意識調査の回答（全文）

No	科	性	意見
1	体	男	教師と保護者が連携することは大切なことであると思う。互いが互いを知ることによって生徒のことをもっと支えることができると思うので。
2	体	男	保護者と連携することは、とても大切で必要なことだと感じています。しかし、付き合い方が上手くいかないトラブルの原因になってしまうので、上手な付き合い方が大切だと思います。
3	体	女	モンスターペアレントが多いと聞くので、そういった親とどう関わっていけば良いのか。クレームを言われた時の対応の仕方がわからない。保護者と連携し、信頼を築くことができればとても心強いと思うが、そこに達するまでが大変そう。
4	体	男	保護者と連携することにより、教師は子どもたちの家庭での様子を、保護者は子どもたちの学校での様子を詳しく知ることができるのでお互いにメリットがあることだと思う。教師はその家庭での子どもたちの様子を考慮して、指導や授業を考え直すことができる。
5	体	男	教師が保護者と連携することは、子どもの成長を手助けするために必要であると考えています。学習習慣を確立するためにも宿題を家できちんとやるようにするためにはどうすれば良いかを話し合うことや、子どものことについて何でも相談し、悩みを解決するために欠かせないことであると思います。
6	体	男	やはり保護者は学校での自分の子供のことや学校の状況など気になると思います。なのでいろいろな連携で教師と保護者はこれからも関係していかなければならないと思います。
7	体	女	連携は必要だと思っている。家庭学習の定着など家庭での指導や協力も不可欠だと思うし、保護者が学校での児童の様子がわかると安心すると思うから。
8	体	女	教師と保護者の連携はとても大切だと思う。小さな変化に対しての早めの対応はとても重要であるため。家庭と学校が連携することでより早い問題解決にもつながる。
9	体	女	保護者と教師の連携は、子どもの成長を支えるうえで必要不可欠であると思う。家でしか見せない姿、学校でしか見せない姿、全てが子どもの成長であるため、その生徒 1 人の教育にとってどちらの姿も知っておく必要があると考えるからである。親には言える、先生には言える、それらの考えも知っていることでより良い教育につながれると思う。
10	体	女	とてもめんどくさいと思います。

11	体	男	生徒と関わることはもちろん大事だが、それだけではどうしてもその生徒の背景にある家族環境など深いところまで知ることができない。なので、そういった場面で保護者と連携をとっておけば家庭環境を把握でき、生徒への対応もしやすいし、教師自身の考えを伝えやすいので、連携はとるべきだと思う。
12	体	男	保護者と連携をとることは大切だと思うが、最近それが教師の負担になっていると感じている。
13	体	女	保護者の気持ちは分からないから、分からないなりに連携を密にとって理解する努力をしなければならないと思う。子どもに個性があるように、保護者にも、家庭にも個性があることを前提として連携をとるべきだと思う。
14	体	男	非常に大切なことであると考え。教師は児童生徒を正確に分析・理解し、それに伴った行動をすることが求められる。しかしその際、いくら児童生徒と関わっても見えない部分（家庭環境など）がある場合も十分にあり得る。細かいところまで知るためにも、保護者との連携は欠かせない。
15	体	女	保護者と連携することによって子どもとの信頼関係を築きやすくなると思う。家庭での様子を聞くことで、どのような性格をしているのかをより知ることができ、その子にあった教育をすることができる。／教育の向上ができる。授業外での学びを（例えば家庭科では家でのお手伝いから学ぶことができる）もとに学校教育とも関連して学習することができる。
16	体	男	個々の生徒に寄り添うためには保護者とも連携を図っていく必要がある。家庭での様子を知ることは生徒理解の上で大切である。
17	体	男	教師は家庭での生徒を知らないし、保護者は学校での生徒を知らないの、それぞれの情報を交換することは大切である。例えば、学級通信であったり教育面談などは綿密に行うべきであると思います。
18	体	女	教師と保護者の連携は必要不可欠であるが、現実問題として保護者からの歩み寄り、学校に対する理解がないと難しいと感じる。
19	体	男	保護者と連携することはその子との信頼関係や良好な人間関係を結び円滑な学校業務をする上では必要であると思う。
20	体	女	学習習慣の確立は学校にいる時間だけではできないことなので保護者の協力や理解が必要不可欠であるように、保護者との連携は積極的にするべきだと考える。
21	体	女	保護者との連携はとても大事であると思う。昔と比べて保護者の学校教育への干渉が大きくなっていると思う。しかしもうそういう社会になっている今、家庭と協力することでよい教育環境がつけれると思う。
22	体	男	保護者と連携することで生徒の学校では見られない一面を知ることができ、教育に役立てることができる。
23	体	女	“モンスターペアレント”と呼ばれる保護者が増えた今、保護者との連携は何よりも大切だと思う。しっかり保護者にも配慮をし、報連相を逐一とるべきだと思う。
24	体	男	避けて通れることはないの（教師という職が子どもと接する職だから）いかに被害を小さく迅速に対処することが大切。
25	体	女	連携は必要だと考える。子どもの学力を高めるためには、家庭学習で定着させなければならない。また、家でどのような様子で、学校ではどのような対応をすればいいか確認したい。
26	体	男	保護者が学校と介入しすぎても良くないし、連携をとりすぎないことも良くない。各家庭での価値観は様々であるから、連携が難しいが参考にしたり、援助してもらったりするのが良いと思う。
27	体	男	必ず連携はいると思う。細かな連携をとることでモンスター化も少しは抑えられるのかなあと。
28	体	男	教師が保護者からクレームだったり、責任を押し付けられることは連携ではないと思う。保護者へ求めることも教師側にはあると思うため、相互が連携をとれるようにすべきだと思う。
29	体	男	生徒がより力強く生きていくために必要な資質・能力の向上のための学習習慣の確立や、より学校を快適に感じてもらう上でも、保護者との連携は欠かせないものであると感じる。しかし、保護者の意見に過剰に反応したり鵜呑みにするのは危険であり、専門知識をもとに一定の基準に照らし合わせて検討していく必要があるのではないと思う。
30	体	女	連携は大切！保護者の方に学校教育を理解してもらい、また家庭教育のあり方・役割を理解してもらえるから！他にも子どもを問題から守るためにも協力は大切！
31	体	男	保護者が「学校」「教師」というものに対し肯定である場合の連携は図りやすいが、世間一般にいう「モンスターペアレント」との連携は難しく、教師としても困る気がする。
32	体	男	連携していけばいいと思うが、どこまで介入していいのかの基準が難しいと思うし、時間・手間がかかると思う。
33	体	男	家庭内でしかできない教育もあるので保護者との連携は必要不可欠だと考える。しかし仲良くするのは別だと思うので、一定の距離はいると考える。
34	体	女	子どもを理解するためには、多面的な情報が必要になってくるため、連携して情報交換をすることが大切。

35	体	男	教師と保護者の連携をすることは子どもたちの教育においても大切だと考えます。その子の特性を知ることができ、教師の知らないことも知られるからです。連携していくことは大切ですが、実際どのようにして深めていけばよいかは分からないのが正直な感想です。保護者との関わり方のこういった方法があるか知りたいです。
36	体	女	保護者との連携はとても大切だと考えます。生徒理解にもつながるし、思春期だとなおさら必要だと思います。
37	体	男	現在保護者との連携が必要です。子どもの発達を知ること、子どもの家での現状は、保護者しか分からないことであるので、どんなことでも相談できるようになりたいです。
38	体	男	良いと思う。学校では友達や先生にいけないことも家族には話しているかもしれないから。進路や学習状況を親と先生が共有できる。
39	体	女	報告・連絡・相談を徹底し、学校での様子を密に伝えること。また、約束は必ず破ってはいけない。
40	体	女	もちろん、保護者と連携は大切で密にとるべきだと思います。しかし、実際、ボランティア先の保護者と話していると、やはり、子どものことを育ててただけあって、それなりの考えをもって子育てをしている方や、子どもに興味のない方等様々で、クラス 30 人の保護者と連携をとれるのか不安です。
41	体	男	おたよりなどを利用して、しっかりと行わなければならないと考える。自分の教育に対して誤解されたりすることのないようにしていきたい。
42	体	男	教師は、保護者から、大切な命を預かっていて、保護者が子どもにどのように育ってほしいのかというのを参考にしながら、教育していくことも必要で、それを知る上でも連携は大切。しかし、過度な連携だと良からぬ噂でよい方向にいかないことも考えられるため、距離というものを考える必要もある。
43	体	男	今現在、教師と保護者との連携は、うまくできていないイメージがある。保護者との連携をうまくとらないと、生徒について分からないことが多くあるだろう。まず、話をしっかり聞いた上で、自分の意見を伝えることで信頼関係を築けるようにしたい。
44	体	男	密につながりすぎるのもどうかと考える。家庭から外に出ている時なので、親の束縛を受けさせたくはない。
45	体	男	教師と保護者が連携することは、客観的にも物を見れたり、より良い教育現場にしたりするために必要なことだと思います。ですが、意見を言いづらい性格の保護者もいると思うので、意見が偏らないように注意が必要だと思います。
46	体	男	生徒のことについて知るためにも、保護者の連携・協力が必要だと考える。学校外で生徒がどのような暮らしをしているのか、表情はどうなのかは分からない。
47	体	女	教師と保護者の連携は大切だと思う。学校での様子、友達との人間関係は、親には分からないと思う。家と学校の様子を知って、子供を理解しなければ、子供の気持ちや考えは全く分からなくなるし、変化に気づくことができないと思う。教師一人で全員の様子を見抜くことは、難しいと思うけど、視野を広げ、ちょっとした変化に気づき、保護者と連携をとることが必要だと考える。
48	体	男	保護者とは、生徒と以上の信頼関係を築いていきたい。そうすることで、生徒との信頼も深まる。
49	体	女	保護者と連携していくことはとても大切な事だと思う。大変な保護者もいるが、保護者の力が必要な時もあると思うし、子どもを守る、子どもの成長が一番だと考えるから。
50	体	男	保護者と連携することによって、生徒の学校では見られない姿というものも見ることができたりするので、保護者と連携することは大事だと思う。
51	体	男	非常に大切であると考え。家庭学習だけでなく、いじめや不登校などの問題を抱えている現代で、保護者と教師が連携し、関わり合うことが重要となるから。
52	体	男	家での生徒の過ごし方などを教えてもらうことで学校での接し方に役立てられる。
53	体	女	少し怖いと感じる。今日、モンスターペアレントが増えていて、クレームなどつけられた時の対応に困りそう。
54	体	男	教師と保護者の連携では、距離感が大切だと思う。近すぎてもいけないし、離れすぎてもいけない。とても難しいと思う。しかし間に生徒を置くことで良くなることもあるが、全てがそうではない。保護者が何を求めているのかをしっかりと考えることも必要。
55	体	男	より良い教育を行っていくためには保護者との連携は必要だと思う。
56	体	男	保護者とのコミュニケーションが大変そう。
57	体	男	連携はなかなか難しいと思う。保護者が学校の協力に積極的ではないし、最近は少しのことで騒ぐ親も多いから。
58	体	女	あまり連携をとれていないと感じる。もっと交流する機会を増やすべきだと思う。
59	体	男	連携していくことは難しいと思うが、必要であると思う。親の教師という仕事への理解がもっと必要になってくると思う。
60	体	女	保護者と連携することで学校では見られない家の生活での子どもの一面を知ることや、親にしか分からないその子の特性などを知ることができ、保護者との連携は欠かせないと思う。
61	体	男	現在、いじめや不登校など、様々な問題が起きている。この問題を未然に防ぐことや解決することには保護者と教員の連携がとても大切になると思う。

62	体	女	教師と保護者の関係は、とても重要であると考えてる。子どもたちが学校で見せている部分と家で見せている部分は違うわけであって、子どもたちが日々何を感じ、考えながら生きていくのかを知ることができるのが、教師と保護者の連携によって、知ることができると思う。
63	体	女	教師だけの力で子どもの成長をサポートしたり、教育していくことには限度がある。そんな時に保護者と連携することで幅も広がるし、より良い方法で子ども達を支えられるから、その点でとても必要なことだと思う。
64	体	男	程よく昔と比べたら、連携できていないのではないかなと思う。モンスターペアレンツといわれる人のいるため、十分対応していかなければならないと思う。
65	体	男	優しい人もいれば、考えや事情を押し付けてくる人もいると思うのでそれが不安。
66	体	男	大切。保護者とうまく連携がとれなければ、家庭内での子どもの実態はつかめないと思う。
67	体	男	学校生活での連携は必要だが、部活ではあまり必要ではないと感じている。
68	体	男	保護者と連携をとる事はとても大切だと思う。生徒の状態を知ることになるし、生徒が学校生活で何かあった時に、保護者とそれまでに連携をとっていたら、スムーズに物事を解決することにつながると思うので大切だと思う。
69	体	男	保護者との協力は、必要であると考えてる。家庭でのできごとは全て学校では知ることができないので、協力することにより、多くの情報を知ることができると思う。
70	体	女	教師と保護者の連携は必要だと考えている。子どものことを、どちらの視点からの意見も必要だからです。
71	体	女	今の時代、教育熱心な保護者が増えている影響か、モンスターペアレントが増えていると感じる。ある程度の連携は互いに良い影響を与えるが、保護者が学校側に入りすぎるような連携になっているのではないかなと思う。
72	体	女	生徒の様子が伝わりやすい状況だと思うので連携することは良いことだと思う。
73	体	女	様々な授業を受けてきて、現在の現場で起きているいじめや体罰などの問題は、学校と保護者の連携が足りていないからだと思います。でも、お互いがもう少し相手を信用することが必要だと思います。
74	体	女	とても不安を感じている。対応する保護者の年齢は必ず上だし、経験もない分、話を聞いてもらえなそう。
75	体	男	私が教師だったら、新しくクラスを受け持ったとき時などの最初の保護者会で、保護者と話し、生徒のことや家庭状況を知り、家庭では教えられていないことを把握したり、生徒の本当の素顔を知って、生徒の成長につなげたいです。
76	社	女	障害の有無に関わらず、十人十色の個性を持つ子どもたちと関わる上では、保護者との連携が不可欠だと思う。私は現在、サークルで障害のある子どもの遊びの補助、アルバイトで児童クラブの補助員をしており、障害のある子どもにも関わっている。いずれの場合も、保護者の意見をききながら活動することが、子どもの活動を充実させることにつながっていると感じている。
77	社	女	保護者と連携することは、その子どもの特徴などを知ることができるし、今日学んだ障害児に対する合理的配慮にもなると思うので大切だと思う。ただ、現在の教師はとても忙しいとよく耳にするので、保護者と連携する余裕まであるのか？という疑問もある。
78	社	男	教師として保護者と連携することは、自分の受け持つクラスの生徒のことを理解する上では、非常に重要であると思う。しかし、それと同時に、教師は教師としての役割を、保護者は保護者としての役割を互いに理解する必要があると思う。
79	社	男	難しいことだと思う。保護者との連携も大事だと思うが、まずは生徒と向き合わないといけないと思う。出来ないとは言えないが、難しいと思う。
80	社	男	毎年クラス替えを行う中で 30～40 人の保護者と向き合う時間は足りないと思う。要点しか意志を共有できない。
81	社	男	教師と保護者は、子どもを教育する立場にあるため、問題のある生徒等には、家庭と学校の両方からの連携のとれた支援は必要であると思う。
82	社	女	保護者と連携することで家庭での状況が見えてくるので良いとは思いますが、どこまで連携するのかの線引きをしっかりとしないと、対等に接するのではなく肩入れしすぎてしまう危険性もあるのではないかなと考える。
83	社	男	保護者と教師が連携することは非常に大切な事であるが、関わりすぎてもいけない。親が関わりすぎると子どもの自由を奪い制限された範囲でしか行動できない。その学校の教育方針もあるからそれを尊重した方がよいと思った。
84	社	女	絶対に必要だと思う。学校側が情報提供をしっかりと、学校への理解をしてもらうことが必要。そうすることで信頼も生まれると思う。反対に家庭の事も、できる限り教師が理解する事で、指導する際に配慮ができる。
85	社	男	正直、保護者との連携は大切なことだと思うけれど、連携の手段など明確に思い浮かんだり、どんなことをしているのかというのは分からないのが現状です。
86	社	男	教育現場は今現在、学校だけでなく各家庭や塾など、学校外に広がっており教師だけでは目が届かない。そんな中、教師と保護者の連携は重要なことで必要不可欠であると思う。今以上に密接に連携していく必要があると感じている。

87	社	男	ものすごく困難であると思う。インターネットや SNS などの子どもだけのコミュニティー広場に親も教師も介入できないためお互いの情報共有ができない。よって、助け合い子どもを育てる道具がない。
88	社	女	教師が保護者と連携することはとても大切だと思う。子どもを指導する立場として、保護者と関わりをもち、子どもの学校の様子を伝えたり、家庭での様子を知ることで、よりその子どもに合った指導、関わりができると思う。
89	社	男	保護者は、自分の子どものことが一番かわいいのだから、その宝物を預かるといった意味でも教師の責任は重大だし、教育的道理に誤ったことを言われない限り、なるべく保護者のいうことを聞いてあげたいと思う。
90	社	男	今現在、いじめの問題をニュースや新聞で見ることがある。これを減らすためには、学校の対応だけではなく、教師と保護者の連携を今以上にとる事が必要であり、現状の両者の関係を見直すことが大切。
91	社	男	建設的な会話になっていない場合もあるのではないかと感じる。例えば教師の理解の乏しさや保護者の無理難題などによって。
92	社	男	保護者の気持ちを理解することはとても重要なことだと思う。保護者のため子どものため、先生のためにも連携し、より良い教育を目指すべきだと感じる。
93	社	男	私は、保護者と連携することはとても大切であると思う。介護実習で特支に行った際に、保護者からの協力があるとすごく助かるとおっしゃっていて、インクルーシブになるにつれ、連携が大切になると思うから。
94	社	男	正直面倒だと思いました。でも一生付き合っていかなくてはいけないと思うので、対策が必要だと思いました。

ボードゲームの活用について考える (2)
ーボードゲームメカニクスとの関連についてー

Educational Uses of German-style Board Games(2)
On Board Game Mechanics

高野盛光

愛知産業大学短期大学

(2018 年 2 月 13 日受理)

Morimitsu TAKANO

Aichi Sangyo University College

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

(Accepted on February 13, 2018)

要旨

ボードゲームをプレイする上であるいは活用する上でボードゲームメカニクスについて理解することは、ゲームを楽しむことやより深く知ることにより有用である。ボードゲームメカニクスは異なるゲームに共通する概念あるいは異なる概念を分析する手がかりとなるからである。本論文ではいくつかのボードゲームを取り上げて、ボードゲームメカニクスがどのようにゲームの本質に関わっているかを明らかにする。

キーワード

ボードゲーム, ボードゲームメカニクス, ニムト, ハゲタカのえじき, パンデミック

1. コンピュータ演習 B における実践

(1) コンピュータ演習 B における課題設定

ここ数年、愛知産業大学短期大学／愛知産業大学の教養科目であるコンピュ

一タ演習B／Ⅱにおいて、学生にボードゲームを紹介して、学生が実際にプレイして考察を述べ合い、最終的にその内容をパワーポイントでまとめる実践に取り組んできている。パワーポイントにまとめる予備課題として「分析1」、「分析2」の課題を設定し、そこでの分析の柱を詳細に展開する形でレポート課題を完成させて、それを元にパワーポイントを作成することを課題として提示している。

分析1は「ゲームの概要を整理しましょう」との主題で、授業中に学生自身が行ったゲームについて「簡単なゲームの流れ」、「対戦の流れ」、「感想会の様子」などをまとめる課題となっている。

簡単なゲームの流れではゲームの概要、ルールについてまとめることが具体的な内容になる。対戦の流れでは学生がプレイしたゲームの展開とゲーム中の自らの思考を分析することが具体的な内容として求められる。感想会の様子ではゲーム終了後に他のプレイヤーと自分たちが行ったゲームについて自らがどのような戦略・思考をおこなったのかをお互いに出し合い、ゲームに対する理解を深める感想会の内容をまとめることが課題となる。

分析2は「ゲームの活用法についてまとめましょう」との主題で「ゲームを学校現場に導入すること」、「ゲームを職場で活用すること」、「ゲームを家庭で遊ぶ場合のルール作り」など、自らの身の回りでゲームを活用することの可能性について考察することが課題となっている。

(2)提出課題からうかがえる授業課題

学生が提出した課題に対する詳細な検討・考察はあらためておこなう予定である。ここでは今回の論文の主題あるいは専門ゼミナールA開設との関わりで、専門ゼミナールAをおこなう上の授業課題を考える。

専門ゼミナールAでは「授業中に体験したゲームのルール、メカニズム等を理解した上で戦略について考察する」をポイントの1つとして挙げているが、これはコンピュータ演習B／Ⅱにおいてボードゲームメカニクスにまで学生の意識や関心を向けさせることができなかったことへの反省から来ている。

提出された課題からは、ルールの理解、ゲームの活用については、実際にプレイしたことや社会人が多いことから多くの学生がしっかりと考察をおこなっていることがうかがえる。特にゲームの活用についてはスクーリング終了後に学校、職場や家庭で実際にゲームに取り組んだとの記述も見られるように学んだことをスクーリング後すぐに活用している学生も見られる。

一方ルールについては自分たちが行ったゲームのルールについてはしっ

かりとまとめることができている反面、「ゲーム性を構成するコアシステム」、「ゲームを成り立たせる為に採用される仕掛けやルール断片のようなもの」と言われるメカニクスを中心に言及したものは多くはない。これはコンピュータ演習B／Ⅱの最終課題が「ゲームの活用法」に焦点化された事に因るところが第一には大きいといえる。

さらに、授業中に「拡大再生産のルールです」(『宝石の煌めき』)、「かぶると無効になります」(『ハゲタカのえじき』)のようにルールの一部としてメカニクスを紹介することはあっても、メカニクスという用語を使ってメカニクスについてあらためて説明することがなかったために、『システム』とか『ルール』とかいう言葉と混同しやすい部分があり、実際それらはかなりの部分で重なっている(『部屋とボードゲームと私と酒と泪と男と女』より引用)メカニクスに学生の意識や関心を惹き付けることができなかった結果である。

ボードゲームを遊んで「ああ楽しかった」と有意義なひとときを過ごすこと、ボードゲームという未知の世界を知ること、そのこと自体もボードゲームの認知度が高まりつつある現状においては重要なことである。ただゲームをより深くプレイする上で、自分がプレイしているあるいはプレイしようとしているゲームにおいてどのような(ボードゲーム)メカニクスが用いられているのかを知ることが不可欠である。専門ゼミナールAではそうしたレベルでボードゲームと向き合うことを学生とともに志向する。

2. 本論文におけるボードゲームメカニクス¹について

本論文ではボードゲームメカニクス(Board Game Mechanics 以下、メカニクス)については「ゲームを成立させるために不可欠な仕組みや構造であり、実際にはルールやシステムと一体化しているところがあるためそれらと厳密に区別することは難しい。」と定義しておく。この概念を基にメカニクスに着目していくつかのゲームを本論文では見ていく。

3. メカニクスとルール

¹本論文におけるボードゲームメカニクスの定義については『スパ帝国』、『BGG』、『ボードゲーマ』、『部屋とボードゲームと私と酒と泪と男と女』の各サイトから大きく示唆を受けている。またメカニクスの名称は『スパ帝国』、『BGG』、『ボードゲーマ』、『部屋とボードゲームと私と酒と泪と男と女』の各サイトを参考にしている。

先にメカニクスはルールやシステムと一体化しているところがあると述べた。以下、いくつかのゲームを取り上げてそのことについて考えてみる。

(1) 『ニムト』²

『ニムト』のルール³（一部抜粋）には次のように書かれている（太字は原文のままであり、下線は論者が付した。）。

←論者について、筆者？とコメントをいただきましたがわたし自身も判断が付きかねますので編集委員会に最終判断は委ねます。どちらでも可であれば論者でお願いいたします。

ゲームの準備

- ・ 104 枚のカードをよくまぜて、伏せたまま各プレイヤーに **10 枚ずつ**配ります。

以下、略。

ゲームの進行

- ・ 全員が手札から任意の 1 枚を選んで、伏せて前に出します。
- ・ 全員が揃ったら、一斉に出したカードを表にします。
- ・ 出したカードに書かれた**数字が小さい**プレイヤーから順に処理します。
- ・ 出したカードをテーブルの中央に並べられたカードの列の最後尾に付け足して並べます。
- ・ 付け足すカードの列は、出したカードより小さく、一番近い数字のカードが最後尾になっている列です。
- ・ カードは数字の並び順と枚数がよく分かるようにきちんと揃えて並べてください。
- ・ ただし各列には **5 枚までしか並べることができません**。付け足したカードが **6 枚目**になってしまう場合には、それまでに並べられていた **5 枚のカードすべて**を引きとり、自分の前に置きます。（手札には加えません。このカードが失点となります）

² 『ニムト』の原題は『6 nimmt!』であるが、日本国内で多く流通していると考えられるメビウスゲームズが販売している日本語版では『ニムト』と表記されているので、本論文ではこちらの表記を用いる。

³ 『ニムト』のルールの日本語訳はメビウスゲームズのサイトで公開されている。本論文執筆にあたり同日本語訳を使わせていただいた。

出したカードを、新たに列の先頭のカードとして並べます。つまり、テーブルに並べられたカードは常に 4 列になるようにします。

- ・出したカードの数字が、どの列の最後尾のカードより小さく、付け足すことができない場合には、任意の 1 列を引き取って、新たにその列の先頭カードとして並べます。引き取る列に何枚のカードが並んでいてもかまいません。
- ・以上のことを手札がなくなるまで 10 回行くと 1 ラウンド終了です。

ゲームの終了

- ・何ラウンドかプレイして、誰かの失点の累計が 66 点を超えたらゲーム終了です。その時点で一番失点の少ないプレイヤーの勝利となります。

ニムトのルールでは「ゲームの準備」、「ゲームの進行」、「得点計算」、「ゲームの終了」、「バリエーションルール（追加ルール）」について書かれている。

一方アンダーラインを引いた箇所はメカニクスでもある。「手札から任意の 1 枚を選んで」は Hand Management(手札管理)というメカニクス、「一斉に出したカードを表にします」は Simultaneous Action Selection(同時行動選択、アクション事前決定、同時アクション)というメカニクスにそれぞれ対応している。

『ニムト』ではカードを出す場として 4 列の場があるが、各列は 5 枚までしかカードを並べることができず、6 枚目を並べなければならなくなったプレイヤーはその列にあった 5 枚のカードを引き取らなくてはならない。一人ずつ順番に出すカードを選ぶのであれば、場の状況を見て 6 枚目にならないように手札からカードを選んで出せばよいが、『ニムト』の場合には Simultaneous Action Selection のメカニクスを採用したルールによってその行動を取ることはできない。そのために場の状況を見ながらどのカードを出すかを決定する Hand Management が要求されることになる。つまり Hand Management ではどのカードをどの順番で出すかを管理することを必要とするわけである。



図 1

図 1 はあるプレイの途中の状況（架空の例）である。プレイヤー数は 5 人である。失点はカードに描かれた小さな牛の数である。図 1 の 7 や 8 のカードを引取ったときの失点は 1 点で済むのに対して、10 や 20 のカードを引取ったときの失点は 3 点、22 や 33 のカードの場合には 5 点となる。上の 2 列はすでに 5 枚カードが並んでおり、しかも引取った際の失点も少なくないことから、これらの列の後ろに並べなければならないカード（15 や 34 など）はプレイヤーとしては出したくない状況である。

42 のカードを手札として持っていたプレイヤーは場に 40、41 と連続で並べられている列（上から 3 列目）を見て『42 を出しても 41 の後ろに並べられるので大丈夫だろう』と考えて 42 を手札から出した。ところが **Simultaneous Action Selection** のメカニクスを採用した「一斉に出したカードを表にします」のルールにより他のプレイヤーが出したカードを確認してから出すカードを選択できなかった結果、一斉に表にすると各プレイヤーが図 2 のようなカードを出した

ことが明らかになった。



図 2

この場合、42 のカードを出したプレイヤーよりも小さなカード(4 のカード)を出したプレイヤーがいるため、「出したカードに書かれた数字が小さいプレイヤーから順に処理します」のルールにより、42 のカードを出したプレイヤーは最初にはではなく 2 番目に自分のカードを並べなくてはならない。4 のカードを出したプレイヤー(以下プレイヤー A)は「出したカードの数字が、どの列の最後尾のカードより小さく、付け足すことができない場合には、任意の 1 列を引き取って、新たにその列の先頭カードとして並べます」により、いずれか 1 列を引き取らなければならない。プレイヤー A が 40 が先頭の列以外を引き取った場合には、42 を出したプレイヤーは 41 の後ろに出すことができる。しかしプレイヤー A が 40 が先頭の列を引き取った場合には、42 を出したプレイヤーは「付け足すカードの列は、出したカードより小さく、一番近い数字のカードが最後尾になっている列です」のルールにより、20 が先頭の列を「引き取らなければならない」。この場合失点は $3 + 1 + 5 + 1 + 5 = 15$ 点となる。

絶対大丈夫だと思っていた状況が他のプレイヤーの出したカードによって一転する特徴は、『ニムト』の妙味の 1 つと言えるだろう。反面、綿密に出すカードを計算しようとしてもそのことから容易に瓦解してしまうこと、ある程度人数がいた方が楽しめることからパーティーゲーム寄りとも言えよう⁴。

(2) 『ハゲタカのえじき』

⁴ 『ニムト』日本語版を販売しているメビウスゲームズのサイトでは『ニムト』日本語版に添付されたルールで紹介されているヴァリエーションを含めて 8 つのオフィシャルヴァリエーションルールが公開されている。これらのヴァリエーションルールの中にはパーティーゲーム色を薄めるものもある。

Hand Management を採用したゲームをもう一つ取り上げる。『ハゲタカのえじき』も Hand Management と Simultaneous Action Selection をメカニクスとして採用している。しかしながら（当然ではあるが）『ニムト』とはまったく異なったゲームとなっている。

『ハゲタカのえじき』のルール（一部抜粋）には次のように書かれている（太字は原文のまま）。

ゲームの進め方

- 1.ハゲタカカードの山の一番上の一枚をめくり、表にして山の横に置きます。
- 2.各プレイヤーは手札をよく見て任意の一枚の数字カードを選び、**自分の前に伏せて出します。**
- 3.全員揃ったら、**一斉に前に出した数字カードを表にします。**
- 4.ハゲタカカードを取る人を判定し（後述）、その人がハゲタカカードを取り、**自分の前に置きます。**使用した数字カードは各プレイヤーの前に裏返しにして置きます。**再使用はしません。**
- 5.以上の 1～4 を 15 回行い、全員の手札とハゲタカカードの山がなくなったらゲームは終了です。取ったハゲタカカードに書かれている数字を合計し、一番多い人が勝ちです。

『ハゲタカのえじき』では、参加プレイヤー全員が 1～15 までの札を各 1 枚ずつ計 15 枚持つ。この札を使って、+10～-5 の計 15 枚の場札を競り落とし最も多くの得点を稼いだプレイヤーが勝ちとなる。このゲームではゲームの進め方の 2、3 に示されているように、Hand Management においては場札をみてどのカードで場札を競り落とすか（プラスのカードの場合）、または、競り落とさないようにするか（マイナスのカードの場合）を考えて出す手札を考えることになる。プラスのカードは一番大きな数字カードを出した人が取ることができ、マイナスのカードは一番小さな数字カードを出した人が取らなければならない。特徴的なのは Simultaneous Action Selection によって引き起こされる Batting（バッティング）である。このゲームでは 2 人以上のプレイヤーが同じ数の手札を出した（＝バッティングした）場合それらのカードは無効になる。このバッティングがこのゲームでは心理戦の様相のドラマを生むことになる。



図 3



図 4

図 3 はプラスのカードを競っている場面である。このゲームでは競りでありながら公共事業等における入札のようにプレイヤー同士の事前協議が一切できなくなっている（後述するようにブラフの要素はある）。よって同じ数字のカードを複数のプレイヤーが同時に出すバッティングが起こる可能性がある。図 3 の場合、14、13 のカードがともにバッティングを起こしているので無効となり、12 のカードを出したプレイヤーが 10 のカードを手に入れることになる。

図 4 はマイナスのカードを競っている場面であり、この場合には 3、4 のカードがバッティングを起こした結果、5 のカードを出したプレイヤーが -3 のカードを引き取らなければならない。このように競りでありながら **Simultaneous Action Selection** によって引き起こされるバッティングが予測不能な展開を生み出すことになる⁵。

さらに『ハゲタカのえじき』には **Bluff** の要素もある⁶。この要素によっても

⁵ **Batting** については『BGG』ではメカニクスとして挙がっていない。

⁶ **Bluff** についてはメカニクスとして挙げられている場合（『部屋とボードゲームと私と酒と泪と男と女』など）とカテゴリーとして挙げられている場合（『BGG』など）とがある。

読み合いの度合いが高まる（『ニムト』では **Bluff** はあまり有効には機能しないであろう）。

『ボドゲーマ』では『ニムト』のメカニクスとして「バースト」、「ハンドマネージメント」、「アクション事前決定」が挙げられている。『ハゲタカのえじき』については「オークション」、「ハンドマネージメント」、「アクション事前決定」、「ブラフ」が挙げられている。本論でみたように両ゲームに共通するメカニクスは「ハンドマネージメント」、「アクション事前決定」である。しかし「バースト」、「ブラフ」のメカニクスさらにはルールによって両ゲームはまったく異なるゲームとなっている。

ゲームデザインにはメカニクス先行の手法があり、その場合まずメカニクスを決めてゲームを構築していく。ゲームで採用されているメカニクスを明らかにすることはその反対の行為である。その行為を通して一見異なったゲームから共通の要素（メカニクス）を分析・抽出するわけである。児童・生徒・学生とともにボードゲームに取り組むことはメカニクスを明らかにする活動を通して、多くのデータから共通の要素を見つけ出すことの学習に取り組むことだということができよう。

(3) 『パンデミック』

協力ゲーム(**Co-operative Play**)と呼ばれるジャンルのボードゲームがある。ここでは代表的なものとして『パンデミック』を取り上げる。『パンデミック』には4種類の病原体が登場する。ゲームはそれらの病原菌が爆発感染を起こす前夜から始まる。

ゲームは次の4つの状況のうちのいずれか1つが満たされたときに終了となる。

- ・ 4つの病原菌の治療薬をすべて発見する。
- ・ アウトブレイクマーカーが、アウトブレイク表の最後のスペースに到達した時。
- ・ 病原体コマを配置しなければならないときに、ストックの残りの病原体コマが足りなくなったとき。
- ・ アクションの実行後、プレイヤーカード2枚引くときに山札のプレイヤーカードが足りなくなったとき（『日本語ルールブック』

p.7 より)

1 つ目が勝利条件で、残り 3 つが敗北条件である。協力ゲームではプレイヤー「全員」が勝利するかあるいは敗北するかでゲームが終了する。

ゲームの準備は以下の通りである。

1. ゲームの開始に先立ち感染状況を 9 枚のカードを引いてランダムに決定する。この 9 枚のカードが引かれた都市が爆発感染前夜にある都市である。最初の 3 枚で指示された都市に感染コマを 3 つずつ、次の 3 枚で指示された都市には 2 つずつ、最後の 3 枚で指示された都市には 1 つずつ置く。
2. このゲームは 2 人から 4 人までのいずれかの人数のプレイヤーによってプレイされる。2 人プレイの時には 4 枚、3 人プレイの時には 3 枚、4 人プレイの時には 2 枚が初期手札として配られる。
3. プレイヤーにはそれぞれ 1 枚ずつ役割カードが配られる。役割にはそれぞれ固有の（強力な）能力が割り当てられている。ここで採用されているメカニクスは **Variable Player Powers**(特殊能力) である。
4. 全プレイヤーは最初アメリカ合衆国のアトランタにいる。アトランタにはゲーム開始時に調査基地が設置されており、この調査基地においてのみプレイヤーは病原菌を絶滅させるための特効薬を発見できる。最初の段階では調査基地はアトランタに 1 つ設置されているだけであるが、後述するアクションによってアトランタ以外の都市にも調査基地を設置することが可能である。
5. 感染率マーカーを 2、アウトブレイクマーカーを 0 に置き、治療薬マーカーを裏向きで配置する。

A. プレイヤーの行動

各プレイヤーは自分の手番に 4 つまでのアクションをおこなうことができる。おこなえるアクションは 8 つであり、アクションポイントを 1 つ消費するごとに 1 つのアクションをおこなうことができる。ここで採用されているメカニズムは **Action Point Allowance System** といわれる。AP 制と略されることもある。その際同じアクションを選択しても構わない。

このゲームでは感染する都市を決定する感染カード、手番ごとに補充するプレイヤーカード—都市カード、エピソードカード、イベントカード—の 2 種類

のカードを用いてゲームを進めていくが、先に挙げたようにプレイヤーカードの枯渇がただちに敗北条件となるため、プレイヤーカードを無駄に消費することはできなくなっている。その意味ではこのゲームにおいてプレイヤーカードは時間管理＝ターン制限を担っていると言える。

プレイヤーカードのうち都市カードは次の処理に関わって消費されるため重要なリソース（資源）となっている。

1. 移動

2. 調査基地の設置

3. 治療薬の発見

移動についてはプレイヤーカードを消費する移動方法が2つ、消費しない移動方法が2つある。このゲームではゲームボード上に都市が示されており、都市から都市へは線でつながった隣接都市へ移動することができる（メカニズムは **Point to Point Movement**）。しかしながらゲームが進行するにつれてボード上のあちらこちらで発生する感染を処理するためにはいずれかのタイミングで都市カードを消費して隣接していない離れた都市へ一気に移動する必要がほぼ生じるようになっている。

調査基地はゲーム開始時にはアトランタにしか設置されていない。世界各地で発生する感染に対処しながら治療薬の発見をおこなうためには一々アトランタへ戻るわけにはいかない。調査基地を新たに設置するためには都市カードを1枚必要とする。

治療薬の発見は先にも挙げたゲームの勝利条件を満たすことにつながる重要アクションである。このアクションをおこなうために、プレイヤーはプレイヤーカードの消費を強いられることになる。治療薬を1つ発見するためには都市カード5枚が必要となる（メカニクスは **Set Collection** である）。治療薬は全部で4種類あるのですべての治療薬の発見には20枚の都市カードが必要となる。一方都市カードは全部で48枚ある。つまり都市カードのうち約42%(20/48)は治療薬のために消費されることになる。

このため移動あるいは調査基地の設置に使うことのできる都市カードは28枚となり、この制約がゲームに緊張感を生み出すことになる。

1から3の行動は手札を利用しておこなわれるのでこれは **Hand Management** のメカニクスを用いたものである。しかしながら『ニムト』や『ハゲタカのえじき』でプレイヤーがおこなえることとずい分異なっているように見える。**Hand Management** というメカニクスで括ることで共通性がみえてくるのである。

B.感染コマ

『パンデミック』では世界各地で4つの病原菌がどの程度蔓延しているのかを示すために4色の透明なキューブ（青赤黄黒）を用いる。各都市における感染コマの上限は各色ごとに3個であり、ある色の4個目の感染コマを置かなければならなくなった時にアウトブレイク（後述）が発生する。

感染コマは各都市に対応した感染カード（各1枚）が引かれるとその都市に1つ置かれる。あるプレイヤーの手番中に新たに何枚の感染カードを引くか（＝何個の感染コマを置くか＝どの都市に新たな感染コマを置くか）は感染率表に示されており、初期値は2である。エピソード（後述）が発生するたびに感染率は上がっていく。アウトブレイクが発生すると敗北に近づくことになるので、アウトブレイクが発生しないように各都市に置かれた感染コマを適切に除去していくことが必要となる。

アクションポイントを1ポイント消費することによってプレイヤーは自分がいる都市に置かれた感染コマを1個除去できる（役割によっては1ポイントで自分がいる都市に置かれているある色の感染コマをすべて除去できる）。対応する治療薬が発見されれば1ポイントで自分がいる都市に置かれているある色の感染コマをすべて除去できるようになる（役割によってはポイントを消費することなく除去できるようになる）。ある都市に置かれている感染コマをすべて除去したくなるが、1手番に消費できるアクションポイントが4ポイントしかなく、アクションポイントを用いておこなわなければならない行動は他にもあるので感染コマの除去にだけアクションポイントを使うわけにはいかなくなっている。

C.アウトブレイク

ある都市には各色ごとに最大3個までの感染コマを置くことができる（計12個）。ある色の感染コマが上限の3個置かれていた時に発生するのがアウトブレイクである。アウトブレイクが発生すると発生した都市に4つ目のコマを置く代わりに経路でつながったすべての都市に感染コマを配置する。この時ある都市からのアウトブレイクによって感染コマを配置しなければならなくなった別の都市にすでに上限の3個が置かれていた場合（例：都市Aで青色の感染コマのアウトブレイクが発生した際、経路でつながった都市Bに青色の感染コマがすでに3個置かれていた場合）、その別の都市でもアウトブレイクが発生すること

になる。別の都市に隣接するまた別の都市にも3個置かれていた場合にはさらに発生する。つまりどこかでアウトブレイクが発生した場合、アウトブレイクが連鎖する可能性がある。このゲームにおいてはアウトブレイクが8回起きると、プレイヤーは即敗北となるので連鎖は避けたいところである。またアウトブレイクが起こるたびに感染コマも消費されるので、その点からもアウトブレイクの発生は望ましくない状況である。アウトブレイクの発生は

- ・アウトブレイクマーカーが、アウトブレイク表の最後のスペースに到達した時。
- ・病原体コマを配置しなければならないときに、ストックの残りの病原体コマが足りなくなったとき。

の2つの敗北条件に直結するリスクな状況である。

このゲームにおいてアウトブレイクのルールがなければ、ゲームは治療薬を発見するだけの単なる作業になってしまう。

D.エピデミック

エピデミックはプレイヤーカードの山札からエピデミックカードを引くことで発生するイベントである。このゲームではゲームの難易度をエピデミックカードをプレイヤーカードの山札に何枚入れるかによってコントロールしている。エピデミックカードを引くことで生じることは次の3つである。

- ・感染率の上昇
- ・感染
- ・度合いの増加

感染率の上昇では、感染率表の感染率マーカーを1段階進める。感染では感染カードの山札の一番下のカードを引き、感染カードに示された都市に感染コマをただちに3つ置く。このことにより先に挙げたアウトブレイクが発生する可能性がある。度合いの増加では、それまでにひかれて捨て札になっていた感染カードをシャッフルして感染カードの山札に戻す。このことによりすでに感染処理済みであった都市において、感染カードによって再度感染する可能性が生じる。このことは安全だと思われていた都市においてアウトブレイクが発生する

可能性が生じるようになったことを意味する。

エピデミックカードを引くことでアウトブレイクが起こりやすくなるのがゲームに緊張感を生み出すことになるのである。

図5はエピデミックカードが引かれる前、図6はエピデミックカードが引かれてパリでアウトブレイクが起こった後の状況である。

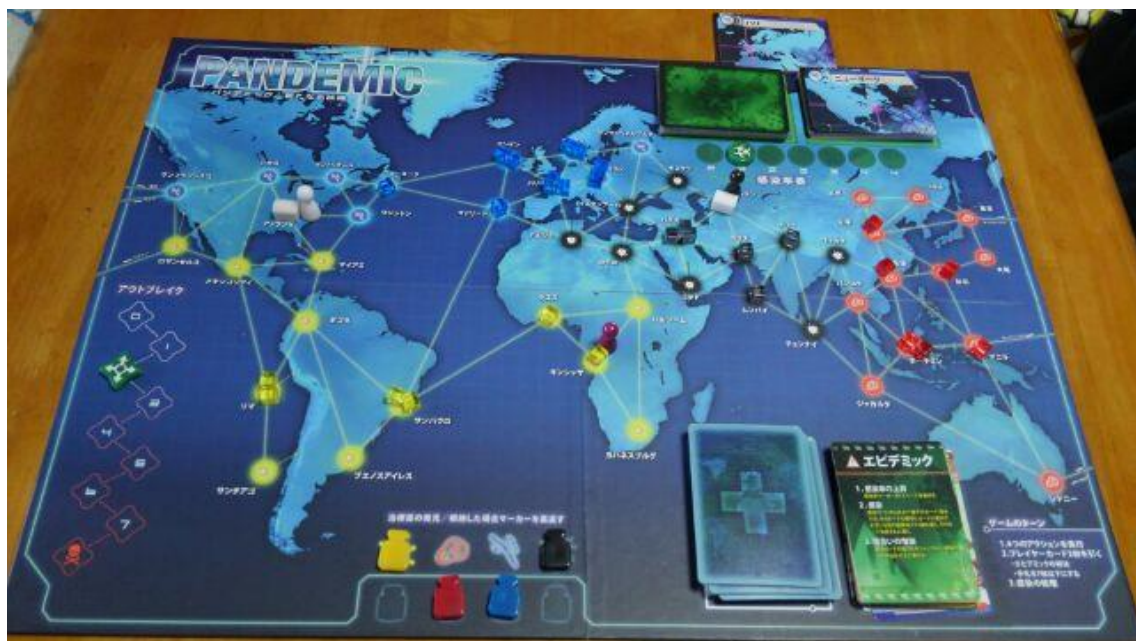


図 5



図 6

『パンデミック』で用いられているメカニクスは、前掲の『ボドゲーマ』では「Co-operative Play(協力プレイ)」、「Variable Player Powers(プレイヤー別固有能力)」、「Set Collection (セットコレクション)」、「Point to Point Movement(接続マスへの移動)」、「Hand Management(ハンドマネージメント)」、「Trading(交換／貿易)」、「Action Point System(アクションポイントシステム)」とされており、『ニムト』、『ハゲタカのえじき』と比べて数が多くなっている。ここまでで説明していないものについて説明をするとともに補足が必要なものについては補足をおこなう。

先にも挙げたように治療薬の発見には同色の都市カードが4枚あるいは5枚手札に揃えることが必要となる。この同色を揃えなければならないことに関わっているのが **Set Collection** のメカニクスであり、治療薬の発見に都市カードを消費することに関わっているのが **Hand Management** のメカニクスである。しかしよほどカードの引きがよくないかぎり、同色の都市カードを4枚あるいは5枚揃えることは結構大変である（そもそも簡単に達成できるのであればゲームとしては改善の余地があるといえる）。そのため『パンデミック』ではある都市に複数プレイヤーがいる時、その都市の都市カードを他のプレイヤーに渡すことができる（どの都市の都市カードでも渡せる役職もある）。これに関わるメカニクスが **Trading** である。

先にも触れたように『パンデミック』は『ニムト』や『ハゲタカのえじき』よりも用いられているメカニクスもルールも多くなっている。しかしメカニクスはルールあるいはプレイからつかみやすく、簡単なゲームの分析をおこなってからのメカニクスの分析・抽出のステップアップに向いていると考えられる。

4.ルールとメカニクスを理解した先にある可能性

『ニムト』を授業でプレイしていたときにある学生から次のような発言が出たことがある。

「ルールでは牛を集めると負けになるとありますが、多く集めたものが勝つではダメなんですか」

その時には「多く集めると負け」という一見なじみのない発想を知ってもらいたいとの目的があったので元々のルールでプレイを続行させたが、ボードゲームを活用する視点からはこの学生の発言は非常にすぐれた発言と評価できるもの

である。自分に都合のいいようにルールを変更する、気に要らないからルールを変更することは論外であるが、こうすると（より）おもしろくなるのではないか、こうすると新しいプレイ方法が見つかるのではないかとの発想はゲームの持つ潜在性をより豊かに開花させる可能性がある。学生の発言にはその萌芽が見られるのである。

ゲームにおいてあるルールやメカニクスが何を表現しようとしているのかを掴んだ上で新しいプレイの方法を編み出そうとすることは、これまでのやり方の長所を生かしながら、改善点を見出してよりよいやり方を模索することにつながる考え方であり、そのためにはメカニクスについて理解することが不可欠なのである。

引用・参考文献

BoardGameGeek(BGG)

<http://boardgamegeek.com/>,2018 年 02 月 13 日取得

部屋とボードゲームと私と酒と泪と男と女

<https://sites.google.com/site/jun1sboardgames/>,2018 年 02 月 13 日取得

メビウスゲームズ <http://www.mobius-games.co.jp/>,2018 年 02 月 13 日取得

ボドゲーマ <https://bodoge.hoobby.net/>,2018 年 02 月 13 日取得

スパ帝国 <http://spa-game.com/>,2018 年 02 月 13 日取得

人称代名詞の使用からみる第 1 期オバマ大統領就任演説

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

寺澤陽美

愛知産業大学短期大学

(2018 年 2 月 13 日受理)

Harumi TERASAWA

Aichi Sangyo University College

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

(Accepted on February 13, 2018)

要旨

本稿は、第 1 期オバマ大統領の就任演説について、人称代名詞の使用を考察するものである。1 人称複数の“we”とそれにかかわる人称代名詞は、聞き手のアメリカ国民を話し手側に巻き込むべく演説中もっとも多く使われている。2 人称の人称代名詞“you”には、アメリカ国民を「みなさん」と呼ぶ一方で、アメリカ国民とは異なる言わば外の世界の人々に対しても「みなさん」と呼びかけ、直接的にメッセージを送ろうとするオバマの姿勢が表れている。演説において人称代名詞に特徴的な使用が見られ、各々の場面で話し手である大統領の意図や政治姿勢、聞き手に向けてのメッセージが表されている。

キーワード 大統領就任演説、バラク・オバマ、英語スピーチ、人称代名詞

1. はじめに

2009 年 1 月 20 日、アメリカではバラク・オバマが第 44 代大統領に就任¹した。首都ワシントン D.C.の連邦議会議事堂前では、200 万人近い聴衆を前に第 1 期大統領就任演説が行われた。大統領演説は、アメリカにおける代表的なスピーチの一つ

¹ アメリカ東部標準時。日本時間 2009 年 1 月 21 日。オバマ大統領在任は第 1 期 2009 年 1 月 20 日～2013 年 1 月 20 日、第 2 期 2013 年 1 月 20 日～2017 年 1 月 20 日。

とされているが、この就任演説は特に、オバマがアメリカ合衆国史上初のアフリカ系大統領であることもあり、大きな話題を呼んだ。アメリカ国内のみならず世界の注目を集めた。約 21 分、2,367 語の英語によるスピーチには、多くの聴衆の注目と理解を得るためにどのような意図や要素が込められていたのだろうか。

大統領就任演説は、主に、人々の結合、国家の過去と未来の融合、政治方針の明示、大統領に対する正しい認識を示すといった 4 つの特徴的な性質を持つ儀式演説であるとされる。(鈴木, 2009) 多くの聴衆を前にスピーチを行う場合、話し手は、どのように聞き手の興味関心を引き、内容を印象付け、主張を理解させ共感を得ようとするのだろうかといった方策は、非英語話者にとっても、英語でスピーチを行おうとする時或いは理解しようとする時の重要な手がかりとなると考えられる。

英語でスピーチを行う場合、聞き手に対しより印象的に語りかけるため、さまざまな工夫や技法が凝らされる。スピーチ行為をコミュニケーションの一つであると捉えるとき、非言語と言語が同時に作用し、メッセージを話し手である送り手から聞き手である受け手に送る活動がスピーチであり、言語メッセージ活動においては、“visual”と“vocal”さらに“verbal”の三要素が相互依存して内包されていると橋本(1988)は述べている。この三要素のうち“verbal”あるいは言語的な特徴からみると、例えば、聞き手に話し手と一体感を持たせるため“we”や“our”などの人称代名詞を用いる、聴衆に直接語りかけるための疑問文形式の効果的使用、さらに類似の形式や構造を繰り返すパラレリズムなどがある。オバマ就任演説の特徴の一つとして、“we”や“our”さらに“us”という 1 人称複数の人称代名詞群がコーパス上位に出てくるとの指摘がある。(稲木, 2010)

そこで本稿では、特に効果的な使用が観察される人称代名詞の使用に焦点を当て、大統領就任演説の一考察を試みたい。2009 年 1 月 20 日に行われた第 1 期オバマ大統領就任演説の文言から、人称代名詞の具体的な使用例を見ていく。本稿では、1 人称、2 人称、3 人称の主格、所有格、目的格の単数と複数を扱うこととする。

2. 人称代名詞の特徴的使用

2.1 1 人称

人称代名詞のうち 1 人称は、話し手または話し手を含む人の集団を指す場合に用いられる。本稿で扱うオバマ大統領の第 1 期就任演説においては、1 人称単数つまり“I”とそれにかかわる人称代名詞について、演説中の使用は、主格“I”は 3 回、

所有格“my”は 2 回、目的格“me”は 0 回であった。²以下に特徴的な使用について、例を挙げ検討していきたい。

スピーチ原稿は、アメリカ・ホワイトハウスが公開する原稿に基づいて記述し、カッコ内に筆者による和訳を記す。スピーチ中の発話³は、ホワイトハウスが公開するスピーチ原稿に従っている。また、文中で注目する人称代名詞には、筆者による下線を付している。

(1) I stand here today humbled by the task before us, grateful for the trust you've bestowed, mindful of the sacrifices borne by our ancestors. I thank President Bush for his service to our nation, as well as the generosity and cooperation he has shown throughout this transition.

(今日私は、私たちの前にある仕事に謙虚な気持ちで向き合い、皆さんから受けた信頼に感謝し、先人たちが捧げた犠牲を心に刻みながら、ここに立っています。ブッシュ大統領⁴の私たちの国家への貢献と、政権移行を通して示された寛大さと協力に感謝します。)

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

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

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

アメリカが国家として抱える問題について言及する部分である。話し手である大

² 本稿末の表 1「人称代名詞使用数」を参照のこと。

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

⁴ 第 43 代大統領。在任期間 2001 年 1 月 20 日～2009 年 1 月 20 日。

統領つまり“**I**”から“**you**”つまり聞き手である国民に向かって、直面する課題を直接的に訴えている。

(3) My fellow citizens: . . .

(わが同胞の国民のみなさん)

これは演説冒頭で、1人称の所有格である“**my**”が聴衆への第一声の呼びかけとして用いられている部分である。1人称つまり話し手である大統領と聞き手である国民を結び付ける、スピーチの始まりのキーワードと言える。

“**fellow citizens**”は、新約聖書の中の一書『エフェソの信徒への手紙』⁵に見られる神の家族を意味する表現で、第 35 代ジョン・F・ケネディ大統領⁶、第 42 代ビル・クリントン大統領⁷の就任演説においても聴衆への呼びかけの表現として使用が見られる。複数の歴代大統領スピーチに使用されていること、アメリカの宗教的・文化的背景から多くの聴衆に理解されやすい表現であることなどから、オバマ演説においても国民への呼びかけ表現として使われていると推察される。

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

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

オバマがアメリカ大統領としてアフリカにルーツを持つ初めての人物であること、アメリカが民族的に多様な国であることなどを鑑み、自らの父親の出自に言及する個人的エピソードを“**my**”を用いて盛り込んでいる。“**the small village where my father was born**”を直前の“**the grandest capitals**”と対比的に用いることで、より印象的な文言となっている。

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

⁶ 1961 年演説。在任期間 1961 年 1 月 20 日～1963 年 11 月 11 日。

⁷ 1993 年演説。在任期間 1993 年 1 月 20 日～2001 年 1 月 20 日。

オバマ就任演説の中で見られる 1 人称単数形の人称代名詞は、全体から見れば多くはない。しかしながら、使用された文脈を個別に検討してみると、演説の第一声で話し手である大統領から聞き手である国民への呼びかけ、演説の冒頭で、どのような気持ちで就任演説に臨んでいるか、大統領就任に当たり前大統領へ示す感謝の気持ちなどを述べるなど、話し手個人の強い気持ちを述べる特別な場合に使われていることがわかる。

ここからは、1 人称複数形である“we”とそれにかかわる人称代名詞について見ていきたい。話し手を含む集団を表す“we”はスピーチでは話し手と聞き手を意味し、使用によって多くの聴衆を巻き込む効果が期待できる。1 人称複数つまり“we”とそれにかかわる人称代名詞について、演説中の使用は、主格“we”は 60 回、所有格“our”は 68 回、目的格“us”は 23 回であった。

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

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

オバマの大統領就任演説ではじめに登場する 1 人称複数形の主格は“we”で、“we, the people”という表現の一部である。これは、アメリカ合衆国憲法⁸前文⁹の冒頭の表現“We the People of the United States”（われわれ合衆国人民）から来ており、アメリカ人は結束すべきであるという大統領としての強いメッセージが込められていると言える。

(6) On this day, we gather because we have chosen hope over fear, unity of purpose over conflict and discord. On this day, we come to proclaim an end to the petty grievances and false promises, the recriminations and

⁸ The Constitution of the United States of America(1787)

⁹ We the People of the United States, in Order to form a more perfect Union, establish Justice, insure domestic Tranquility, provide for the common defence, promote the general Welfare, and secure the Blessings of Liberty to ourselves and our Posterity, do ordain and establish this Constitution for the United States of America.

worn-out dogmas that for far too long have strangled our politics.

(今日というこの日に私たちが集まったのは、恐れよりも希望を、対立や不調和よりも団結を目指すことを選んだからです。今日というこの日に私たちがここへ来たのは、些細な不満や偽りの約束、非難の応酬や使い古された教義に終わりを告げるためです。)

大統領就任のこの日に一所に集いあるいはメディア等を通して時と場所を共有しようという大勢の国民や聴衆に向け、“we”を用いることで話し手と聞き手の共通の理由と目的を確認しようとしている。同時に“On this day, we gather because”、続いて“On this day, we come to”というほぼ同一表現で始まる文を繰り返し、皆すなわち“we”が集う理由と目的を強調し共有しようとしていることが分かる。

本稿で扱う第 1 期オバマ大統領就任演説には、上記の例をはじめとして、“we”とそれにかかわる 1 人称複数の人称代名詞がもっとも多く登場する。1 人称複数の人称代名詞を頻繁に用いることで、聞き手であるアメリカ国民を話し手側に巻き込み、話し手である大統領と一体のものとして印象付け、国家はひとつであるという連帯意識を浸透させていくために重要な役割を果たしている。スピーチを聞いている間に、大統領から国民への一方向のメッセージの伝達というよりも、国民である「私たち」の決意表明であるとの印象を多くの聴衆が持つことにつながっていくと推察される。

2.2 2 人称

人称代名詞のうち 2 人称は、相手または相手を含み、話し手を含まない人の集団を指して言うとき用いられる。2 人称の使用については、本稿で扱うスピーチにおいては少なく、全体の 1 割未満にとどまっている。主格“you”が 6 回、所有格“your”が 3 回、目的格“you”は 8 回であった。ここで使用されている 2 人称は、スピーチの聞き手が多数であることと各々の文脈から、全て複数を表すと考えられる。以下に主な使用例を挙げ検討する。

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

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

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

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

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

これに対し、次に挙げる例では、(1)と(2)の例で使われているように聞き手の多くを占めるアメリカ国民ではなく、第三者とも言える対象に対して使われている点が注目される。

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

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

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

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

(5) To the people of poor nations, we pledge to work alongside you to make your

farms flourish and let clean waters flow; to nourish starved bodies and feed hungry minds.

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

(3)では、“you”は“those who seek to advance their aims by inducing terror and slaughtering innocents” (テロを引き起こし、罪のない人々を殺すことによって自分たちの目的を遂げようとする者たち) を指している。また(4)では“you”は“the Muslim world” (イスラム世界の人々)、(5)では“the people of poor nations” (貧しい国々のみなさん) をそれぞれ指している。

“you”は相手や相手を含む集団、つまり聞き手側を指して言うのが原則的な使い方である。よってアメリカ大統領就任演説では、本来であれば、“you”はアメリカ国民を聞き手として「みなさん」と呼びかけていると考えるのが順当である。ところが上記の例では、アメリカ国民とは大きく異なり、「テロを画策するグループ」、「アメリカとは異なる特定の世界の人々」、「アメリカのように発展しておらずいまだ貧困のさなかにある国々の人たち」という、言わば外の世界の人々に対し、話し手であるアメリカ大統領から「みなさん」と呼びかけ、直接的にメッセージを送ろうとする姿勢が見られる。“you”を用いることで、テロを画策する敵対者たち、これまで外の世界と考えられてきた人々に対して、今後敵対するだけでなく話し相手となる可能性があることが意図されており、第三者をも巻き込もうとするオバマの姿勢が見て取れる。

2.3 3人称

人称代名詞のうち3人称は、話し手と相手以外の第三者を指す場合に用いられる。単数と複数があるが、本稿で扱うオバマ演説の中では、人物を指す単数は、ブッシュ前大統領を指す“he”が1回使われているのみであった。そこで本稿では3人称複数の人称代名詞すなわち主格“they”ならびに所有格“their”そして目的格“them”の使用に焦点を当てていくこととする。各使用回数は、“they”が17回、“their”が10回、“them”が3回であった。以下に主な使用例を挙げ検討する。

- (1) For us, they packed up their few worldly possessions and traveled across oceans in search of a new life. For us, they toiled in sweatshops, and settled the West, endured the lash of the whip, and plowed the hard earth.

For us, they fought and died in places like Concord¹⁰ and Gettysburg¹¹,
Normandy¹² and Khe Sahn¹³.

(私たちのために、彼らはわずかな持ち物をまとめて、新たな生活を求めて海を渡りました。私たちのために、彼らは劣悪な労働条件の工場で必死に働き、西部に分け入り、鞭打たれることに耐え、固い大地を耕しました。私たちのために、彼らは戦い、そして命を落としました。コンコードやゲティスバーグ、ノルマンディー、そしてケサンといった場所で。)

“For us, they”で始まる文を三度繰り返すレトリックが印象的な部分である。ここで“they”は先の時代に国を切り拓いた「先人たち」を意味し、先人たちが成し遂げた偉大な功績と苦難が強調されている。同一表現で始まる文の繰り返しに加え、現在のアメリカ国民を表す“us”つまり「私たち」と、国の礎を築くために国内外で苦闘した先人たちを表す“they”と、対比的に人称代名詞が用いられている。

(2) They understood that our power alone cannot protect us, nor does it entitle us to do as we please. Instead, they knew that our power grows through its prudent use; our security emanates from the justness of our cause, the force of our example, the tempering qualities of humility and restraint.

(先人たちは、私たちの力だけでは自分たちを守れないことも、力が好きなように振る舞う資格を私たちに与えるわけではないことも理解していました。その代わりに、先人たちは、私たちの力は慎重に使うことでこそ力が増すこと、私たちの安全は、私たちの大義の正当性や模範を示す力、そして謙虚さや自制心といった気質から生まれることを知っていました。)

国の防衛と安全保障について述べる部分であるが、ここで用いられている“they”は先人たちを指している。

以上を代表的な例として、本演説に登場する“they”は、現在の国家を築いてきた先人たちを指す人称代名詞として主に使われている。過去に“they”の存在と犠牲、功績があったからこそ、現在のアメリカ国民“we”があるのだという話し手オバマの思いが込められている。

¹⁰ マサチューセッツ州コンコード。独立戦争の戦場となった。

¹¹ ペンシルベニア州ゲティスバーグ。南北戦争において戦場となった。

¹² フランス北部のノルマンディー。第二次世界大戦において「ノルマンディー上陸作戦」が展開された地として知られる。

3. まとめと今後の課題

ここまで、第1期オバマ大統領就任演説から、人称代名詞の具体的な使用例を考察した。その結果、以下のことがわかった。

1 人称単数の人称代名詞は、演説の第一声で話し手である大統領から聞き手である国民への呼びかけのほか、演説の冒頭に近い部分で、就任演説に臨む気持ちや前大統領へ示す感謝の気持ちなど、話し手個人としての強い気持ちを述べる特別な場合に使われていた。一方、1 人称複数の“we”とそれにかかわる人称代名詞は、演説中もっとも多く使われており、聞き手であるアメリカ国民を話し手側に巻き込み、話し手である大統領と一体のものとして印象付け、国家はひとつであるという連帯意識の形成に効果的に用いられていた。

2 人称の人称代名詞“you”には、2 種類の異なる使い方が見られ、特徴的であった。一つは就任演説を行う相手、スピーチを行う対象である聞き手すなわちアメリカ国民を「みなさん」と呼び、直接話しかける形となっている。もう一つは、アメリカ国民とは大きく離れた集団すなわち「テロを画策するグループ」、「アメリカとは異なる特定の世界の人々」、「アメリカのように発展しておらずいまだ貧困のさなかにある国々の人たち」という、言わば外の世界の人々に対しても、話し手であるアメリカ大統領から「みなさん」と呼びかけるケースが特徴的に見られた。2 人称の人称代名詞の使用において、アメリカ国内外の第三者をも巻き込んで直接的にメッセージを送ろうとするオバマの姿勢が表れている。

3 人称複数の人称代名詞“they”は、現在の国家を築いてきた先人たちを指す人称代名詞として主に使われている。過去に“they”の存在と犠牲、功績があったからこそ、現在のアメリカ国民“we”があるのだという話し手オバマの思いが込められている。

以上から、本稿で検討を試みた第1期オバマ大統領就任演説においては、人称代名詞に特徴的な使用が見られ、各々の場面で話し手の意図や政治姿勢、聞き手に向けてのメッセージが表されていると言える。

今後は、他の大統領演説における人称代名詞の使用について、さらにその他の特徴についても比較検討を行ってみたい。

表 1：オバマ演説における人称代名詞使用数

(数字は使用回数)

		主格	所有格	目的格	計
1 人称	単数	I (3)	my (2)	me (0)	5
	複数	we (60)	our (68)	us (23)	151
2 人称	複数	you (6)	your (3)	you (8)	17
3 人称	単数	he (1)	-	-	1
	複数	they (17)	their (10)	them (3)	30
計		87	83	34	204

大統領就任演説原稿参照元

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

<https://obamawhitehouse.archives.gov/blog/2009/01/21/president-barack-obamas-inaugural-address> (閲覧日 2017 年 11 月 30 日).

Inaugural Address by President Barack Obama, AMERICAN CENTER JAPAN.

<https://americancenterjapan.com/aboutusa/translations/4096/> (閲覧日 2017 年 11 月 30 日).

参考文献

東照二 (2009) 『オバマの言語感覚 人を動かすことば』 NHK 出版生活人新書.

De Fina, A. (1995). Pronominal Choice, Identity and Solidarity in Political Discourse. *Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse. Text 15 (3)*, pp.379-41.

海老澤邦江(2013)「アメリカの代表的スピーチの修辞について ―プレゼンテーションへの応用―」『江戸川大学語学教育研究所紀要』 Vol.11, pp.1-11, <http://id.nii.ac.jp/1193/00000198/> (閲覧日 2018 年 1 月 31 日).

藤本一美 (2009) 『戦後アメリカ大統領事典』 pp.392-434, 大空社.

福田慎司 (2009) 「オバマ大統領就任演説の内容と特徴的修辞技法の分析」『福岡大学人文論叢』第 41 巻第 1 号, pp.159-173.

- 福田慎司（2013）「オバマ大統領第2期就任演説の内容と特徴的修辞技法の分析」
『福岡大学人文論叢』第45巻第1・2号，pp.53-70.
- ハーラン，パトリック（2016）『大統領の演説』角川新書.
- 橋本満弘（1988）『英語コミュニケーション』学書房出版.
- 稲木昭子（2010）「大統領就任演説のことば学 - 人称代名詞の有標的使用 - 」『追
手門学院大学英語文化学会論集』19.
- 三浦俊章（2010）『オバマ演説集』岩波新書.
- 西川秀和・池本克之（2008）『オバマ 勝つ話術、勝てる駆け引き』講談社.
- 近江誠・佐藤幸男・田中武人（2010）『歴史に残る大統領の就任演説』小学館.
- Proctor, K., I-Wen-Su, L. (2011). The 1st person plural in political discourse—
American politicians in interviews and in a debate. *Journal of Pragmatics*,
43.
- Spetalnick, M. (2009). SCENARIOS: Obama speech heralds break with Bush
era, *Reuters January 21, 2009*. <https://www.reuters.com/article/us-obama-change-sb/scenarios-obama-speech-heralds-break-with-bush-era-idUSTRE50J7KM20090120>（閲覧日 2017 年 12 月 1 日）.
- Spice, B. (2016). Most Presidential Candidates Speak at Grade 6-8 Level,
Carnegie Mellon University News March 16, 2016.
<https://www.cmu.edu/news/stories/archives/2016/march/speechifying.html>
（閲覧日 2017 年 12 月 1 日）.
- 鈴木健（2009）「オバマ大統領就任演説のひみつを探る」『オバマ大統領就任演
説』朝日出版社.
- 寺澤盾（2013）『聖書でたどる英語の歴史』大修館書店.
- The U.S. National Archives and Records Administration. The Constitution of
the United States: A Transcription. <https://www.archives.gov/founding-docs/constitution-transcript>（閲覧日 2018 年 1 月 3 日）.
- 鶴田知佳子（2009）「オバマ演説 希望を実感させる説得力」『朝日新聞』2009 年
1 月 22 日 15 面，朝日新聞社.
- 安武知子（2009）『コミュニケーションの英語学』開拓社.
- 横井希(2010)「Obama 大統領の演説からみるアメリカ大統領英語の変遷」『大阪音
楽大学研究紀要』第四十九号，pp.65-76.
- 吉野孝・前嶋和弘（2009）『2008 年アメリカ大統領選挙 - オバマの当選は何を
意味するのか - 』東信堂.

綿貫陽(2000)『改訂版ロイヤル英文法』旺文社.

L2 上級学習者と母語話者のライティングにおける英語抽象名詞 の可算化習得の相違

The Difference of Writing Proficiency in Countability of Abstract Nouns
between L2 Advanced Learners and Native Speakers

西田一弘

愛知産業大学短期大学

(2018 年 2 月 13 日受理)

Kazuhiro NISHIDA

Aichi Sangyo University College

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

Accepted on February 13, 2018)

要旨

ライティングにおいては、母語話者と上級 L2（第二言語）学習者は抽象名詞の可算化に関して、ほぼ同様の使用方法ができていると判断できた。しかし、これは個々の抽象名詞の使用数が少なかった可能性が高い。また、母語話者と上級 L2 学習者は抽象名詞の可算化に関して、語群別にほぼ同様の使用方法をしていると判断できる。即ち、上級 L2 学習者の抽象名詞と不定冠詞 a(n)と複数語尾 (s) の使用方法は、語彙別にも、語群別にも、母語話者と同様に習得できていると判断できる。これは自分で書くとなると自信のある表現を使用し、かつ一般的な使用をするからだと推測できる。これがライティングにおいては、上級 L2 学習者と母語話者に抽象名詞の可算化習得の差を生まない理由だと思われる。

キーワード 抽象名詞 複数語尾 不定冠詞 文脈

1. 語源から見た抽象名詞と不定冠詞の関係

抽象名詞は不定冠詞を取らず、形状の欠如と、指示対象の境界の欠如が冠詞の欠如で強調されている。文脈仮説（Context Theory）（Schwanenflugel, 1996）によると、抽象名詞には広い意味では文脈（context）はなく、感情（feeling）、連想（association）、強い感情（emotion）がその単語と結び付いて

いる。さらに、文脈有用性モデル (Context Availability Model) (Schwanenflugel and Shoben, 1983)によると、抽象名詞は指示対象が見えないので、意味を特定するために大きく文脈に依存し、二重符号化理論 (Double-Coding Theory) (Paivio, 1971, 1986)によると、具象名詞は語彙 (word)、意味的単位 (lexical unit)、イメージ (image) として人の頭に記憶され、抽象名詞は言語記号 (verbal code)として記憶されるとし、抽象名詞の認識の複雑さが類推される。

大部分の抽象名詞は動詞と形容詞から生み出されている事実から、言語学者は名詞化への変形は抽象性を確保するものであると主張している (Ekberb, 2006; Vendler, 1968; Apresyan, 1974)。そこで、本研究では語源に注目して抽象名詞を、①形容詞語源、②名詞語源、③動詞語源に分類する。

2. 仮説

本研究では以下の仮説を検証したい。

仮説 1 :

抽象名詞は動詞語源、形容詞語源、名詞語源と分類されるが、母語話者、L2 上級学習者には以下のように、抽象名詞の可算化習得 (不定冠詞 a(n)、複数語尾 (e)s がつくかどうか) の習得に関しては差がある。

仮説 2 :

語源に関して、

形容詞語源 L2 上級者には習得は普通である。

名詞語源 L2 上級者には習得は困難である。

動詞語源 L2 上級者には習得は容易である。

動きのあるものは、認識が比較的容易であり、動きのないものは認識が困難である。つまり、動詞、形容詞、名詞の順で動きが減少する。それ故、認識の仕方も低下する。コミュニケーションをする上で、伝えにくくなる。これが、L2 学習者の習得の困難さに影響する。

3. 実験

NICE の NS (L1 学習者) と NNS (L2 上級者) に対して、抽象名詞の可算化に関する使用方法を比較する。被験者は 225 名 (NS40 名、NNS185 名)。使用する抽象名詞は 30 個 (形容詞語源 10 個、名詞語源 10 個、動詞語源 10 個) とする。

NICE の NS (母語話者) と NNS (L2 上級者) に対して、使用方法に差があるのかを調べる。なお、NICE に使用されている自由英作文のテーマは “education”、“money”、“sports” であり、被験者は自由にこの中からテーマを選び、自由英作文を行っている。また、英語抽象名詞はこのテーマに沿った名詞語源、形容詞語源、動詞語源のものを筆者が選択した。

実験 1 :

NS と NNS の自由英作文において、下記の図表 1 の抽象名詞が図表 2 の分類 1 ～ 7 においてどのように使用されているのか比較する。

実験 2 :

NS と NNS の自由英作文において、下記の図表 1 の抽象名詞が語源別 (形容詞語源、名詞語源、動詞語源) にどのように使用されているのか (図表 2 の分類 1 ～ 7) を比較する。

Nagoya Interlanguage Corpus of English (NICE) 3.3 とは、名古屋大学の杉浦正利氏を中心となって作成、公開されている日本語を母語とする英語学習者を例に、第二言語の知識・処理能力がどのようになされているかを解明するために構築している学習者コーパスである。

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

NICE 3.3 のパッケージには、学習者データと、比較のための母語話者データ、および以下の関連ファイルが含まれている :

NICE-NNS (学習者コーパス。185 ファイル)

NICE-NS (母語話者コーパス。40 ファイル)

データは CHILDES (Child Language Data Exchange System) の CHAT (Codes for the Human Analysis of Transcripts) を参考に作成したフォーマット (一部変則的な部分あり) である。

1. 学習者データは、日本語を母語とする大学生または大学院生の英語学習者によって書かれた英文エッセイである。
2. エッセイは“education”、“money”、“sports”の3つのテーマから学習者が1つを選び、1時間で、辞書や参考書等を使わずに書かれたものである。
3. エッセイの執筆にはワープロソフト（Word もしくは OpenOffice）を使用してもらった。書いてもらう際に、使用するワープロソフトの「オートコレクト」と「スペルチェックと文章校正」の機能を全てオフにしてもらった。
4. エッセイを書き終わった後で、書いた本人にスペルチェックのみ手動で実行してもらい、単語のスペルミスを修正してもらった。

図表 1. “education”、“money”、“sports”に関連する抽象名詞

語源	形 容 詞									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
抽象名詞	happiness	sadness	pride	ability	hardship	weakness	strength	kindness	poverty	freedom

語源	名 詞									
	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
抽象名詞	Joy	effort	future	stress	religion	childhood	hardwork	friendship	teamwork	leadership

語源	動 詞
----	-----

番号	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
抽象名詞	Study	love	hate	success	failure	knowledge	pleasure	trouble	respect	hope

図表 2 が考えられるすべての抽象名詞の可算化（定冠詞を除く）の組み合わせである。

図表 2．抽象名詞と不定冠詞 a(n)、複数語尾 s(es)の使用分類一覧

分類	null 冠詞＋抽象名詞	a(n)＋抽象名詞	抽象名詞+(e)s
分類 1	○		
分類 2		○	
分類 3			○
分類 4	○	○	
分類 5	○		○
分類 6		○	○
分類 7	○	○	○

図表 3．NS と NNS の抽象名詞の語彙別使用比率比較（％）

形 容 詞 語 源											
NS ／ NNS	使用分類 の割合	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
		happiness	sadness	pride	ability	hardship	weakness	strength	kindness	poverty	freedom
NS	1 の割合	1.00	0 修正	1.00	0.50	0 修正	0 修正	1.00	0 修正	0.80	0 修正
	2 の割合	0.00	0 修正	0.00	0.25	0 修正	0 修正	0.00	0 修正	0.20	0 修正

	3 の割合	0.00	0 修正	0.00	0.25	0 修正	0 修正	0.00	0 修正	0.00	0 修正
	4 の割合	0.00	0 修正	0.00	0.00	0 修正	0 修正	0.00	0 修正	0.00	0 修正
	5 の割合	0.00	0 修正	0.00	0.00	0 修正	0 修正	0.00	0 修正	0.00	0 修正
	6 の割合	0.00	0 修正	0.00	0.00	0 修正	0 修正	0.00	0 修正	0.00	0 修正
	7 の割合	0.00	0 修正	0.00	0.00	0 修正	0 修正	0.00	0 修正	0.00	0 修正
NNS	1 の割合	0.89	1.00	0 修正	0.29	0.00	0 修正	0 修正	1.00	1.00	1.00
	2 の割合	0.00	0.00	0 修正	0.18	0.00	0 修正	0 修正	0.00	0.00	0.00
	3 の割合	0.00	0.00	0 修正	0.35	0.00	0 修正	0 修正	0.00	0.00	0.00
	4 の割合	0.11	0.00	0 修正	0.06	0.00	0 修正	0 修正	0.00	0.00	0.00
	5 の割合	0.00	0.00	0 修正	0.12	1.00	0 修正	0 修正	0.00	0.00	0.00
	6 の割合	0.00	0.00	0 修正	0.00	0.00	0 修正	0 修正	0.00	0.00	0.00
	7 の割合	0.00	0.00	0 修正	0.00	0.00	0 修正	0 修正	0.00	0.00	0.00

- ・「0 修正」の記述は使用がなかったことを表す。
- ・1 の割合～7 の割合を合計すると 1.00 となる。

名 詞 語 源											
NS ／ NNS	使用 分類 の割 合	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
		joy	effort	Future	stress	religion	childhood	hardwork	friendship	teamwork	leadership
NS	1 の割合	0 修正	0.67	0 修正	0.50	0.00	0 修正	0 修正	0.00	1.00	0 修正
	2 の割合	0 修正	0.33	0 修正	0.00	0.00	0 修正	0 修正	0.00	0.00	0 修正
	3 の割合	0 修正	0.00	0 修正	0.00	1.00	0 修正	0 修正	1.00	0.00	0 修正
	4 の割合	0 修正	0.00	0 修正	0.50	0.00	0 修正	0 修正	0.00	0.00	0 修正
	5 の割合	0 修正	0.00	0 修正	0.00	0.00	0 修正	0 修正	0.00	0.00	0 修正
	6 の割合	0 修正	0.00	0 修正	0.00	0.00	0 修正	0 修正	0.00	0.00	0 修正
	7 の割合	0 修正	0.00	0 修正	0.00	0.00	0 修正	0 修正	0.00	0.00	0 修正
NNS	1 の割合	1.00	0.23	0.86	0.80	0.33	1.00	0 修正	0.00	1.00	0 修正

2 の割合	0.00	0.08	0.14	0.00	0.00	0.00	0 修正	0.00	0.00	0 修正
3 の割合	0.00	0.46	0.00	0.00	0.67	0.00	0 修正	0.50	0.00	0 修正
4 の割合	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0 修正	0.00	0.00	0 修正
5 の割合	0.00	0.08	0.00	0.20	0.00	0.00	0 修正	0.50	0.00	0 修正
6 の割合	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0 修正	0.00	0.00	0 修正
7 の割合	0.00	0.15	0.00	0.00	0.00	0.00	0 修正	0.00	0.00	0 修正

・「0 修正」の記述は使用がなかったことを表す。

・1 の割合～7 の割合を合計すると 1.00 となる。

動 詞 語 源											
NS/ NNS	使用分類 の割合	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
		study	love	Hate	success	failure	knowledge	pleasure	trouble	respect	hope
NS	1 の割合	0.50	1.00	0 修正	1.00	0 修正	1.00	0.50	1.00	0.00	0.00
	2 の割合	0.00	0.00	0 修正	0.00	0 修正	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
	3 の割合	0.50	0.00	0 修正	0.00	0 修正	0.00	0.00	0.00	0.00	1.00
	4 の割合	0.00	0.00	0 修正	0.00	0 修正	0.00	0.50	0.00	1.00	0.00
	5 の割合	0.00	0.00	0 修正	0.00	0 修正	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
	6 の割合	0.00	0.00	0 修正	0.00	0 修正	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
	7 の割合	0.00	0.00	0 修正	0.00	0 修正	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
NNS	1 の割合	0.72	1.00	0 修正	0.00	1.00	0.95	1.00	0.50	0 修正	0.00
	2 の割合	0.00	0.00	0 修正	0.00	0.00	0.05	0.00	0.00	0 修正	1.00
	3 の割合	0.22	0.00	0 修正	0.00	0.00	0.00	0.00	0.25	0 修正	0.00
	4 の割合	0.00	0.00	0 修正	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0 修正	0.00
	5 の割合	0.06	0.00	0 修正	1.00	0.00	0.00	0.00	0.25	0 修正	0.00
	6 の割合	0.00	0.00	0 修正	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0 修正	0.00
	7 の割合	0.00	0.00	0 修正	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0 修正	0.00

・「0 修正」の記述は使用がなかったことを表す。

- ・ 1 の割合～7 の割合を合計すると 1.00 となる。

図表 4. NS と NNS の抽象名詞の語彙別使用比率比較のまとめ(Mann-Whitney 検定)

語源	形 容 詞									
番号	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
抽象名詞	happi-ness	sad-ness	pride	ability	hard-ship	weak-ness	strength	kind-ness	poverty	free-dom
漸近有意差率(両側)	0.657	0.317	0.317	0.641	0.317	1	0.317	0.317	0.657	0.317
有意差(p<0.05)	なし	なし	なし	なし	なし	なし	なし	なし	なし	なし

語源	名 詞									
番号	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
抽象名詞	joy	effort	future	stress	religion	child-hood	hard-work	friend-ship	team-work	leader-ship
漸近有意差率(両側)	0.317	0.375	0.142	0.656	0.657	0.317	1	0.656	1	1
有意差(p<0.05)	なし	なし	なし	なし	なし	なし	なし	なし	なし	なし

語源	動 詞									
番号	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
抽象名詞	study	love	hate	success	failure	knowledge	pleasure	trouble	respect	hope
漸近有意差率(両側)	0.709	1	1	1	0.317	0.657	0.656	0.378	0.317	1
有意差(p<0.05)	なし	なし	なし	なし	なし	なし	なし	なし	なし	なし

4. 結果検証 1 (NS と NNS の抽象名詞の語彙別使用比率の比較)

すべての抽象名詞のそれぞれの使用実態に有意差はなかった。即ち、NS と NNS はこれらの語彙に関して、ほぼ同様の使用ができていると判断すること

ができる。しかし、これは個々の抽象名詞の使用数が少なかった可能性が高い。

図表 5. NS と NNS の抽象名詞の語源分類別使用比率の比較 (%)

NS/NNS	使用分類の割合	形容詞語源	名詞語源	動詞語源
NS	1 の割合	0.80	0.60	0.80
NS	2 の割合	0.13	0.10	0.00
NS	3 の割合	0.07	0.20	0.10
NS	4 の割合	0.00	0.10	0.10
NS	5 の割合	0.00	0.00	0.00
NS	6 の割合	0.00	0.00	0.00
NS	7 の割合	0.00	0.00	0.00

・ 1 の割合～7 の割合を合計すると 1.00 となる。

NS/NNS	使用分類の割合	形容詞語源	名詞語源	動詞語源
NNS	1 の割合	0.60	0.59	0.80
NNS	2 の割合	0.09	0.05	0.03
NNS	3 の割合	0.17	0.23	0.10
NNS	4 の割合	0.06	0.00	0.00
NNS	5 の割合	0.09	0.08	0.07
NNS	6 の割合	0.00	0.00	0.00
NNS	7 の割合	0.00	0.05	0.00

・ 1 の割合～7 の割合を合計すると 1.00 となる。

図表 6. NS と NNS の抽象名詞の語源分類別使用比率比較のまとめ(Mann-Whitney 検定)

語源	形容詞語源	名詞語源	動詞語源
漸近有意確率 (両側)	0.464	0.948	0.946
有意差 (p< 0.05)	なし	なし	なし

a. 同順位に修正されていない

b. グループ化変数: NS.NNS

5. 結果検証 2 (NS と NNS の抽象名詞の語源分類別使用比率の比較)

すべての語源群に関して有意差はなかった。即ち、NS と NNS はこれらの語彙に関して、ほぼ同様の使用方法ができていると判断できる。NNS の抽象名詞と不定冠詞 a(n) と複数語尾 (s) の使用法は NS と同様に習得できていると判断できる。自分で書くとなると自信のある表現を使用し、かつ一般的な使用をする。これが NS と NNS に差を生まない理由とも思われる。

今回の実験 1 と実験 2 においては、語源における使用方法に差は見られなかった。即ち、仮説 1 と仮説 2 は証明されなかった。

一方、L2 上級者と母語話者のリーディングにおける文中での、抽象名詞の可算化の習得を調べた実験においては、形容詞語源と動詞語源には有意差がなかったものの、名詞語源には有意差があった。これは L2 上級者において、形容詞語源と動詞語源の抽象名詞と不定冠詞 a(n) と複数語尾 e(s) の関係は理解されているが、名詞語源の抽象名詞の可算化の習得は理解できていないと考えられる。実験 A (単語のみの可算化習得を問う) では理解できなかったものが、実験 B (文中での可算化習得を問う) では形容詞語源と動詞語源の抽象名詞の可算化を理解できたのは、文脈というヒントが影響していると考えられる。これは動きのより少ない名詞語源の抽象名詞では、母語話者と L2 上級者では抽象名詞の認識の仕方に差があることを示唆する結果であった (西田, 2018)。

今回の実験で名詞語源の抽象名詞の **hardwork** を 1 語としたが、実際は **hard work** であり 2 語であった。因みに、なぜ **teamwork** は 1 語なのに **hard work** は 2 語なのかも研究対象ではある。

参考文献

- Apresyan, Yu.D. (1974). *Leksicheskaya semantika: sinonimicheskie sredstva yazyka* (Lexical Semantics: Semantic Means of Language), Moscow: Nauka
Celce-Murcia, M. & D. Larsen-Freeman. (1999). *The Grammar Book*. (2nd ed.). Newbury House.
Ekberg L. (2006). Construal operations in semantic change: the case of abstract nouns. *Competing Models of Linguistic change: Evolution and*

beyond, O. N. Thomse (ed.), 235-251.

西田一弘 (2018) 「L2 上級学習者と母語話者の抽象名詞の可算化習得の相違」 『造形学研究所報』 第 14 号 愛知産業大学造形学研究所

Paivio, A. (1971). *Imagery and verbal processes*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.

Pavio, A. (1986). *Mental representations: A dual coding approach*. Oxford, England: Oxford University Press.

Schwanenflugel, P.J., and Shoben, E. I. (1983). Differential context effects in the comprehension of abstract and concrete verbal materials. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, & Cognition*, 9, 82-102.

Schwanenflugel P.J. (1996). Context availability and the Development of Word Reading Skill. *Journal of Literacy Research*. Vol. 28, Number 1, 35-54.

Vendler, Z. (1968). *Adjectives and Nominalization*. The Hague: Mouton.

Factors for Students being Motivated or Demotivated to Study English

Sumie MATSUNO

Aichi Sangyo University College

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

Summary

This study investigated when people were motivated or demotivated to study English and to identify the motivational and demotivational factors. The participants were college students taking a correspondence course in 2018. They remembered the level of their motivation when they were in junior and high schools and the reasons why they were motivated or demotivated to study English. They also wrote about the level of their present motivation and added several comments. The results indicated that in the span between the end of third-grade junior high school to the beginning of first-grade high school, the students were lacking in motivation. During the span between the beginning of first-grade junior high school and the end of first-grade junior high school, their motivation level also decreased. On the other hand, during the span between the end of second-grade high school and the beginning of third grade high school, they enhanced their levels of motivation. The reasons why they started to dislike English were often related to their difficulties in learning English, English teachers, and English classes. On the other hand, when they recognized the necessity of English, they became motivated to study English again.

Keywords: motivational changes, motivational factors, Wilcoxon Signed Rank Test, students' comments about their motivation

Introduction

Numerous attempts have been made by scholars to show the factors that motivate or demotivate students to study English. These studies have often

been conducted in regular universities, high schools, and junior high schools. As Sawyer (2007) mentions, “the characteristics of learner populations differ according to school . . . many studies, using a variety of research methods, will be needed to arrive at a clear, complete picture of L2 motivation in Japanese schools” (38). The purpose here is to explore a little further into motivational changes in one unique context, a correspondence course, where students have various reasons to attend classes. Their situations are quite different from that of regular university students as they often stopped studying for a while and then decide to study again. The purpose of this study is to investigate when people are motivated or demotivated to study English and to identify the motivational and demotivational factors.

I. Literature Review

Over the past few years, several articles have been devoted to the study of elementary school students’ motivation to study English; they reveal that English classes in elementary schools have a less positive impact on students’ feelings towards English (Hasegawa, 2013; Matsumiya, 2012; Sasaki, 2009). The reasons for their dislike of English are that they cannot read or understand English, and they cannot communicate with their friends in English (Hasegawa, 2013). That is, even at elementary school level, students’ English competences are related to their disinclination for English.

Considering junior high school students, students are often motivated to study English at the beginning of junior high school; however, their motivation decreases when they are in the middle of the first grade (Sakai, 2009; Yamamori, 2004). Benesse Educational Research and Development Institute (2014) has also discovered that junior high school students begin to dislike English between the first half of the first grade and the latter half of the second grade. Furthermore, once the students begin expressing such feelings, these continue even when they study at university level (Kiyota, 2010). Yamamori (2004) states that junior high school students begin to dislike English because it becomes difficult for them to learn. More specifically, they cannot obtain favourable scores on mid-term or final tests (Yamamori, 2004). Sakai (2009) argues that English grammar is difficult for

most learners (78.6%). Koike (2013) also recognises that teachers and positive experiences towards English affect students' preferences for English. According to Tatsuno (2009), when students are praised by teachers, or when they achieve good scores in their English tests, they like English. Concerning high school students, Benesse Educational Research and Development Institute (2014) has found that during the first half of the first grade of high school, approximately 35% of students begin to experience difficulties with learning English.

Several researchers have conducted their studies at a university. Sawyer (2007), examining 120 university students' motivations when they were in junior high and high school, finds that motivation is high at the beginning of junior high school and then it decreases; it also decreases from the first to the second year in high school and increases in the third year. It again decreases after entering university. He also mentions that teachers influence students' motivation especially in junior high schools. Kikuchi (2009), through a questionnaire at a university, identifies five demotivational factors: "individual teacher behaviour in classroom, the grammar-translation method used in instruction, tests and university entrance examinations, the memorization nature of vocabulary learning, and textbook/reference book-related issues" (467). Kikuchi (2013) reviews several research results and recognises six demotivational factors: "teacher," "characteristics of classes," "experiences of failure," "class environment," "class materials," and "learners' interests" (223-114). Kikuchi and Sakai (2016) researched the factors affecting changes in English learning motivation amongst university students. They find that students' motivations to study English begin when they are in the third grade of junior high school and high school. However, during the first grade of both junior high and high school, they become demotivated to study English. The students are motivated to study English because they have to take entrance examinations to be able to enter high school or university. However, their motivations decline due to too many assignments and improper teaching and textbooks.

II. The Present Study

1 The Participants

Forty-six college students participated in this study in 2017. They were all taking a correspondent course. Their major was International Communication, which concentrated on studying English. Their ages varied between approximately 20 to 60 years old. This correspondent course is aimed at students being able to obtain an associate degree in Japan. Their situations were often very different from regular university students'; many had regular jobs and some were married and stayed at home. Twelve had tried to obtain a teacher's license for English in this course.

2 The Questionnaire

In this study, based on Sawyer (2007) and Kikuchi and Sakai (2016), the time span was divided into twelve time points: the beginning of the first-grade junior high school (J1B), the end of the first-grade junior high school (J1E), the beginning of the second-grade junior high school (J2B), the end of the second-grade junior high school (J2E), the beginning of the third-grade junior high school (J3B), the end of the third-grade junior high school (J3E), the beginning of the first-grade high school (H1B), the end of the first-grade high school (H1E), the beginning of the second-grade high school (H2B), the end of the second-grade high school (H2E), the beginning of the third-grade high school (H3B), and the end of the third-grade high school (H3E). At each point, they were asked to remember and specify the level of their motivation. The level of motivation was indicated along a four-point Likert scale from low to high. Under each point, there was space for participants to write specific reflections freely about their motivation at that time. In addition to these points, they also wrote about the level of their current motivations and added comments about their motivations after graduating from high school.

3 Analysis

At the beginning, the mean, standard deviation, median, skewness, and kurtosis are calculated. The Wilcox Signed Rank Test is then conducted in order to assess whether or not the participants' mean ranks differ when comparing two continuous time periods. This test is performed using the

statistical software R (version 3.4.1., 2017). Finally, the participants' comments are analysed qualitatively.

4 Results

(1) Descriptive Study

The following table shows the results of the descriptive study.

	J1		J2		J3		H1		H2		H3		Present
	B	E	B	E	B	E	B	E	B	E	B	E	
M	2.70	2.65	2.61	2.65	2.63	2.59	2.39	2.49	2.42	2.44	2.58	2.64	3.91
SD	1.11	1.08	1.08	1.12	1.04	1.09	1.06	1.06	1.10	1.10	1.16	1.09	0.28
Mdn	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	2.00	2.00	2.00	2.00	3.00	3.00	4.00
Skew	-0.27	-0.14	-0.13	-0.15	-0.18	-0.07	0.18	0.09	0.05	0.09	-0.11	-0.33	-3.03
Krut	1.27	-1.25	-1.25	-1.34	-1.10	-1.27	-1.16	-1.18	-1.30	-1.29	-1.44	-1.16	7.52

Table 1: Descriptive statistics

During junior high school and third-grade at high school, and at the present time, the scores are negatively skewed, meaning that some participants give much lower points than we might expect. Their scores pull the mean lower. Regarding kurtosis, most of the kurtosis scores are negative, meaning that the data spread out in a flat curve. The noteworthy point is that all the means except Present are not high even at the beginning of junior high school. Figure 1 shows the changes from J1 to Present visually. It shows that during the span between H3E to Present, their motivation changes dramatically, and the span between J1 to H3 does not show any great differences. When looking at the changes in their motivation from J1 to H3 in detail, we can still notice several differences. Figure 2 shows the changes from J1 to H3. As we can see, at the beginning of first-grade junior high school, they are motivated the most, and their motivation declines when they become first-grade high school students. However, their motivation becomes higher when they are third-graders in high school.

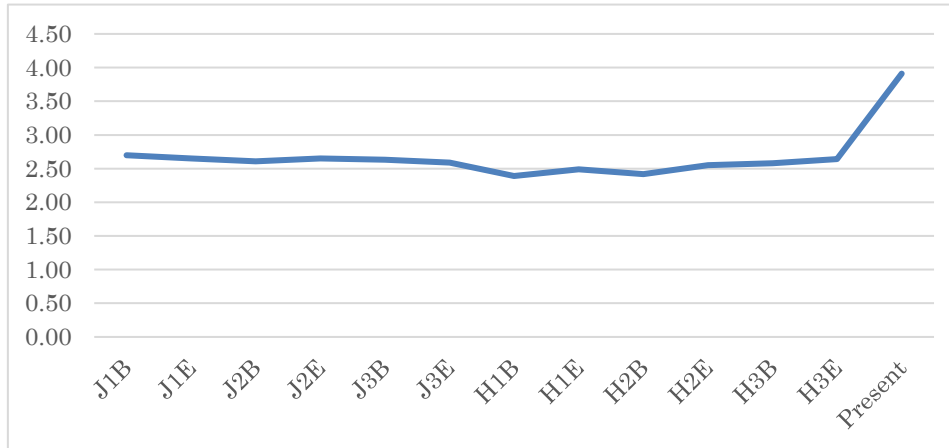


Figure 1: The changes of motivation from J1B to Present

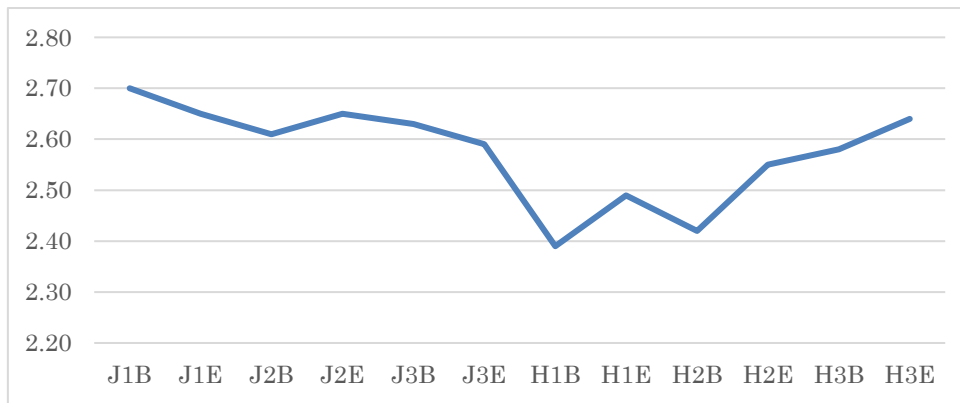


Figure 2: The changes of motivation toward English from J1B to H3E

(2) Wilcoxon Signed Rank Test

The following table shows the results of the Wilcoxon Signed Rank Test.

Comparison	Z	P
J1B vs J1E	-1.01	0.31
J1E vs J2B	-0.22	0.82
J2B vs J2E	-0.62	0.52
J2E vs J3B	-0.25	0.80
J3B vs J3E	-0.51	0.60
J3E vs H1B	-1.53	0.13
H1B vs H1E	-0.40	0.68
H1E vs H2B	-0.73	0.46

H2B vs H2E	-0.29	0.76
H2E vs H3B	-1.54	0.10
H3B vs H3E	-0.54	0.58
H3E vs Present	-4.98	0.00**

Table 2: Wilcox Signed Rank Test

Figure 1 and Figure 2 are also proven by the Wilcox Signed Rank Test. The results indicate that there are no statistically significant differences in each comparison except in the span between H3E and Present; however, we can still see that between the J3E and H1B, their motivation changes ($p=0.13$). Moreover, between H2E and H3B, their motivation also changes ($p=0.10$). Between J1B and J1E, their motivation slightly changes ($p=0.30$). The span between H3E and Present shows statistically significant differences ($p=0.00^{**}$). These four periods are the biggest turning points of their motivations.

(3) Their Comments on Junior High and High Schools

The comments of J1B, J1E, J3E, H1B, H2E, and H3B are presented in the following part because their motivations at these times show several changes. The following comments are taken from J1B and J1E, where they are lacking in their motivation.

Positive comments	Negative comments
I enjoyed the class. I started to learn English, which motivated me. (7 comments) I listened to English songs in class. My father bought me an English cassette for me. My English teacher was nice. English was easy. (3 comments)	My English grade was not good. (2 comments) My English class was not interesting. My teacher gave me a minus point because I forgot to write my name on the test.

Table 3: The comments of J1B

Positive comments	Negative comments
I enjoyed the class. English was not so hard. (2 comments) I improved my English scores. I wanted to go to America. My teacher praised me.	My English teacher was bad. I could not follow the class. (3 comments) I had hard time to memorize vocabulary. I did not enjoy school itself.

Table 4: The comments of J1E

From J1B to J1E, their motivation decreases. The comments of J1E reveal that they are motivated to study English because it is their first time studying English; however, several students begin to feel that English is a difficult subject between J1B to J1E.

The comments of J3E and H1B, where they are losing their motivation, are as follows.

Positive comments	Negative comments
I enjoyed the class. I had to pass the entrance exam. (3 comments) I got a prize in the speech contest. I was confident in English.	The entrance exam was very hard. (3 comments) I failed the Eiken exam. I could not follow the class.

Table 5: The comments of J3E

Positive comments	Negative comments
I liked reading. I had a foreign friend. I liked my English teacher. (2 comments) English level of my classmates is the same as mine. I wanted to study abroad.	I could not enjoy English. I could not enjoy English classes. My English grade was bad. (4 comments) I hated grammar. Memorization is too hard.

Table 6: The comments of H1B

In J3E, several students are motivated to study English because they must pass entrance exams; however, at H1B, others cannot enjoy English or English classes. Moreover, they experience failure in English classes.

The following are the comments of H2E and H3B, where they enhance their motivation.

Positive comments	Negative comments
English grammar was interesting I visited my friend's house in Malaysia. My teacher praised me.	I could not enjoy English. I did not like my English teacher. My English grade was bad. English became a difficult subject. (2 comments) My teacher gave us too much assignment.

Table 7: The comments of H2E

Positive comments	Negative comments
The teacher did interesting lecture. I passed the Eiken test. I planned to enter a foreign university. I wanted to graduate from high school. I liked Western music.	I did not enjoy English. I did not like the teacher. (2 comments) English exams were difficult. My health condition was bad.

Table 8: The comments of H3B

During the span between H2E and H3Bb, many of the comments are related to their teachers and their competence in English. In addition, several students start to think about their future and are motivated to study English.

Overall, from these comments, we can note that teachers, abilities of

English, the assumed difficulty or easiness of English, interest in English classes, and chances to use English are related to the students' motivations both positively and negatively.

(4) Comments of the Span After Graduating from High School to the Present

Most of the comments after graduating from high school are positive ones. Examples of the comments are as follows.

Positive Comments
My brother motivates me to study English.
I went abroad. (5 people)
Because I did not study in junior high and high schools, I am motivated to study now.
I have made some foreign friends.
I have opportunities to use English at work (10 people)
My husband transferred to a foreign country.
I want to watch foreign movies in English.
I like foreign actors.
I studied abroad. (3 people)
I went to English conversation school. (3 people)
I had opportunities to speak English. (3 people)

Table 9: The comments of the span after graduating from high school to the present

From the above, we can notice that they are motivated to study English often because they have opportunities to use English, such as at work, in a foreign country, at English conversation school, or by having foreign friends. It seems that most of the participants realize the necessity of English at some points in their lives and start to study English again.

III. Conclusion

As we can see from the present study, in the span between the end of third-grade junior high school to the beginning of first-grade high school, the

students are lacking in motivation. During the span between the beginning of first-grade junior high school and the end of first-grade junior high school, their motivation level also decreases. On the other hand, during the span between the end of second-grade high school and the beginning of third grade high school, they enhance their levels of motivation. The reasons why they start to dislike English are often related to their difficulties in learning English, English teachers, and English classes. Several of the students feel that English is only about memorisation and that grammar is very difficult. Probably it is necessary to change the way of teaching English in junior high schools and in high schools.

On the other hand, for the participants in this study, the span between H3E and Present shows statistically significant differences. Several research studies (Kiyota, 2010) indicate that once students stumble into learning English and come to hate English, they often continue their feelings even at university or for a long time; however, this study shows that they can be motivated to study English again after a while. They are motivated to study English often because they have opportunities to use English, such as at work, in a foreign country, at English conversation school, or by having foreign friends. It seems that they recognize the necessity of English and become motivated to study English again.

References

Benesse Educational Research and Development Institute. (2014).

Cyuukousei no eigo gakusyu ni kansuru jittai cyosa (The actual conditions of English learning motivations of junior high school students). Retrieved April 27th, 2017, from <http://berd.benesse.jp/global/research/detail.php?id=4356>

Hasegawa, S. (2013). The effects of teaching style and initial grade of instruction in elementary school English education: A comparative test-and questionnaire-based study. *The Japan Association of English Teaching in Elementary Schools*, 163-178.

- Kikuchi, K. (2009). Listening to our learners' voices: what demotivates Japanese high school students? *Language Teaching research*, 13 (4), 453-471.
- Kikuchi, K. (2013). Demotivators in Japanese EFL context. In M. Apple, D. Silva, & T. Fellner [Eds.], *Language learning motivation in Japan* [pp.206-244]. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Kikuchi, K., & Sakai, H. (2016). Factors on changes of English learning motivation: A content analysis of motivating and demotivating experiences. *JALT Journal*, 38 (2), 119-147.
- Kiyota, Y. (2010). Rimedeiaru kyouiku ni okeru jisonkanjyou to eigo gakusyuu (Self-respect and English learning on remedial education). *Rimedeiaru Kyouiku Kenkyuu (Remedial Educational Research)*, 5(1), 37-43.
- Koike, M. (2013). *Teigen nihon no eigo kyouiku garapogosu karano dasyutsu (Opinions on English education in Japan – getting out from Galapagos)*. Tokyo: Mitsumura Tosyo.
- Matsumiya, S. (2012). Souki eigo kyouiku ga cyuutou gakkou eigo kyouiku ni oyobosu eikyo ni tsuiteno cyousa kenkyuu (Research regarding effects of elementary school English education on junior high school English education). *Journal of Inquiry and Research*, 95, 207-225
- Sakai, H. (2009). Cyuugakusei no Eigo gakusyuu jyoukyou to gakusyuu iyoku (The condition and motivation of English learning for junior high school students. Retrieved April 27th, 2017, from http://berd.benesse.jp/berd/center/open/report/chu_eigo/hon/pdf/data_06.pdf

- Sawyer, M. (2007). Motivation to learn a foreign language: Where does it come from, where does it go? *Gengo-to-Bunka*, 10, 33-42.
- Suemori, S., & Sasajima, S. (2016). Daigakusei no kanoujiko to eigo gakusyuu – fukusei riron no kanousei (University students' possible selves and language learning for university students – the potential of complexity theory). *Jinbun Syakaigaku Ronsyu (Collections of the Humanities and Society)*, 34, 107-128.
- Tatsuno, H. (2009). Kagakuteki konkyo de shimesu gakusyuu iyoku o takameru 12 no houhou (12 Methods to motivate students to learn based on scientific researches). Tokyo: Tosyo Bunka.
- Tokuhashi, K., & Mizouchi, H. (2017). Kyoushi no koekake ga gakuryoku teisou no seito no gakusyuu iyoku ni ataeru kouka ni kansuru jireiteki kenkyuu (A case study of effects of teachers' voices for students on lower-placed students' learning motivations). *Bull Teaching Profession Graduate School Joetsu Univ. Educ*, (4), 149-159.
- Yamamori, K. (2004). Cyuugakukou ichinensei no shigatsu ni okeru eigogakushu ni taisuru iyokuha dokomade jizokusuruka (How long do first-year junior high school students keep their motivation toward English?). *Kyoiku Shinrigaku Kenyu (Educational Psychological research)*, 52, 71-82.

国際化と刑法

Internationalization and Criminal Law

横瀬浩司

愛知産業大学短期大学

(2018 年 2 月 13 日受理)

Koji YOKOSE

Aichi Sangyo University College

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

(Accepted on February 13, 2018)

要旨

国際化する現代社会において、無許可でダイヤモンド原石を輸入する意思で、禁制品である覚せい剤を輸入しようとした事案に対して、平成 25 年 8 月 28 日東京高等裁判所第 5 刑事部判決が、無許可輸入罪と禁制品輸入罪との間に構成要件の重なり合いが認められるとして、無許可輸入罪の成立を認めたことの意義を論究した。

キーワード 国際化、無許可輸入罪と禁制品輸入罪、構成要件の重なり合い

1.はじめに

財務省は、平成 28 年の 1 年間に全国の税関が空港や港湾等において、不正薬物の密輸入その他の関税法違反事件を取り締まった実績をまとめ、以下のように発表している。〔財務省、2017〕

不正薬物全体の押収量は約 1,649 キログラム（前年比約 3.2 倍）と大幅に増加し、平成 11 年（約 2,186 キログラム）に次ぐ過去 2 番目を記録するなど、深刻な状況となっている。また、摘発件数は 892 件（前年比 53%減）と、指定薬物

の大幅な減少を要因として前年から半減した。

覚せい剤の押収量は約 1,501 キログラム（前年比約 3.6 倍）と大幅に増加し、過去最高を記録した。押収した覚せい剤は、薬物乱用者の通常使用量で約 5,003 万回分、末端価格にして約 1,050 億 5,500 万円に相当する。また、摘発件数についても 104 件（前年比 25%増）と増加した。

密輸手口が大口化しており、一度の押収量として過去最高となる約 600 キログラムの密輸入をはじめ、大口事犯を多数摘発した。

密輸形態別にみると、摘発件数については、航空機旅客による密輸入が 53 件（前年比 43%増）と増加に転じた。押収量については、航空機旅客による密輸入を除くすべての形態で大幅に増加し、密輸手口の大口化が顕著となった。近年確認されていなかった洋上取引による事犯を 2 件摘発した。

密輸仕出地別に摘発件数をみると、中国が 34 件（前年比 21%増）と 6 年連続で最も多く、続く台湾が 16 件（前年比 4 倍）と大幅に増加した。押収量についても中国が約 1,049 キログラム（前年比約 10.1 倍）と最も多く、メキシコが約 260 キログラム（前年比 16%増）、台湾が約 104 キログラム（前年比約 2.3 倍）と続いた。

台湾からの密輸入の特徴は、入国旅客による密輸入が 12 件と大半を占め、その半数以上は若年層（20～30 歳代）の男性によるものであった。隠蔽手口の内訳は、体に巻き付ける等の身辺隠匿が 9 件、携帯品への隠匿が 3 件であった。

そのような中で、税関長の許可を受けずに、ダイヤモンド原石を輸入する意思で、禁制品である覚せい剤を輸入しようとした事案がある。本稿では、この事案に対して、関税法 111 条の貨物の無許可輸入罪（未遂）の成否が問題となった平成 25 年 8 月 28 日東京高等裁判所第 5 刑事部判決¹を題材として、国際化する現代社会における刑罰規制の在り方を考察・検討する。

2.問題の所在

事実の概要は、以下のようなものである。ラトビア国籍の学生（被告人）が、氏名不詳者らと共謀の上、営利の目的で、イギリスのヒースロー空港から、覚せい剤 599.5 グラムが隠し入れられたボストンバックを本邦内に持ち込んだが、成田空港税関で発見されて通過に至らなかった。なお、被告人においては、前記ボストンバックの隠匿物はダイヤモンドの原石であると誤信し、これを許可なく輸入

¹ 平成 24 年(う)第 2255 号 覚せい剤取締法違反、関税法違反（認定罪名 関税法違反）被告事件、高刑集第 66 巻 3 号 13 頁、判例タイムズ 1407 号 228 頁。

する無許可輸入の犯意を有するに止まっていた。

被告人は、覚せい剤取締法上の覚せい剤輸入罪および関税法上の禁制品輸入罪で起訴された。

千葉地判平成 24 年 11 月 5 日判例タイムズ 1396 号 377 頁は、被告人がダイヤモンド原石だと誤信していた可能性を排斥できないとして、覚せい剤取締法上の覚せい剤輸入罪の故意が欠けるため同罪は成立しないとして、最決昭和 54 年 3 月 27 日刑集第 33 卷 2 号 140 頁を引用し、関税法上の禁制品輸入罪と無許可輸入罪の構成要件の重なり合う限度で、軽い后者の罪の未遂罪を認め、懲役 10 月の実刑に処した。

これに対して、弁護人は、訴訟手続の法令違反と量刑不当のほか、法令適用の誤りとして、以下のように主張して控訴した。

①無許可輸入罪と禁制品輸入罪とは、その目的、規制方法、保護法益、構成要件としての行為の内容としても、大きく異なっており、構成要件の重なり合いを認めることはできない。

②最決昭和 54 年 3 月 27 日刑集第 33 卷 2 号 140 頁は、覚せい剤と麻薬という「類似する貨物の密輸入行為」を処罰の対象とする限度において、例外的に構成要件の重なり合いを認めたもので、本件のようにダイヤモンド原石と覚せい剤とは、物理的な形状や性質も、輸入にかかる社会的意義もまったく異なるから、そのまま適用することはできない。

東京高裁平成 25 年 8 月 28 日判決は、以下のような理由で、控訴を棄却した。

弁護人の主張①に対して、「そもそも関税法は、関税の確定、納付、徴収及び還付と並んで、貨物の輸出及び輸入についての税関手続の適正な処理を図るための法律であり（1 条）、税法であると同時に、貨物の輸出入に関する通関法としての性格を有するものであって、このような通関法としての輸出入の適正な管理を図るため、貨物の輸出入について、一般に通関手続の履行を義務づけている（67 条）。そして、同法 111 条は、貨物の無許可での輸出入を処罰する規定であって、密輸出入犯に対する原則的規定であり、109 条は、弁護人が指摘するとおり、本来、社会公共の秩序、衛生、風俗、信用その他の公益の侵害の防衛を目的とするものではあるが、これが関税法中に規定されたのは、公益の侵害の防衛という目的を達成するためには、公益を侵害する物品の輸入を禁止することが特に重要であり、かつ、その調査処分を、輸出入にかかる貨物について直接にその取締りの任にあたる税関職員に行わせるのが最も適当であると考えられたことによるものである。すなわち、111 条と 109 条は、いずれも関税法の目的の

一つである貨物の輸出入についての通関手続の適正な処理を図るための規定であって、111 条が無許可での輸出入を禁止する密輸出入犯に対する原則的規定であり、109 条は、特に取締りの必要性が高い禁制品の密輸入につきその責任非難の強さに鑑み、特にこれを重く処罰することとした規定であると解することができる。また、確かに、111 条は、無許可の輸出入行為を処罰の対象としており、109 条は、許可の有無にかかわらず、禁制品の輸入行為を処罰の対象としている点で、対象となる行為の内容が異なるようにも見えるものの、禁制品の輸入が許可されることは通常あり得ないから、共に通関手続を履行しないでする貨物の密輸入行為を対象とする限度において犯罪構成要件が重なり合うものということができる。上記最高裁決定も、許可の有無という事情にかかわらず、覚せい剤を無許可で輸入する罪と輸入禁制品である麻薬を輸入する罪との間に犯罪構成要件の重なり合いを認めており、弁護人の指摘する差異が構成要件の重なり合いの判断に影響することはないというべきである。そして、禁制品も輸入の対象物となるときは貨物であることに変わりがない。以上からすると、111 条の無許可輸入罪と 109 条の禁制品輸入罪とは、ともに通関手続を履行しないでした貨物の密輸入行為を処罰の対象とする限度において、犯罪構成要件が重なり合っているものと解することができる。」

弁護人の主張②に対して、「しかしながら、上記最高裁決定は、……関税法 109 条 1 項と 111 条 1 項については、関税法が貨物の輸入に際し一般に通関手続の履行を義務づけており、その義務を履行しないで貨物を輸入した行為のうち、貨物が輸入禁制品である場合には 109 条 1 項によって、その余の一般輸入貨物である場合には 111 条 1 項によって処罰することとし、前者の場合は、その貨物が関税法上の輸入禁制品であるところから、特に後者に比し重い刑をもつてのぞんでいることを指摘した上で、密輸入にかかる貨物が覚せい剤か麻薬かによって関税法上その罰則の適用を異にするのは、覚せい剤が輸入制限物件であるのに対し麻薬が輸入禁制品とされているだけの理由によるものにすぎないことに鑑みると、覚せい剤を無許可で輸入する罪と輸入禁制品である麻薬を輸入する罪とは、ともに通関手続を履行しないでした類似する貨物の密輸入行為を処罰の対象とする限度において、その犯罪構成要件は重なり合っているものと解するのが相当である、としている。

すなわち、上記最高裁決定は、関税法上は、覚せい剤を無許可で輸入する行為も禁制品である麻薬を輸入する行為も、貨物の内容が覚せい剤であるか麻薬であるかの差異にかかわらず、通関手続を履行しないでした貨物の密輸入行為を

処罰の対象とする限度において犯罪構成要件が重なり合っていると判断したものであって、『類似する』とは必ずしも貨物の内容が類似していることを意味するものではなく、単に貨物の密輸入行為が類似していることを示したにすぎないものと解するのが相当である。そうすると、貨物に隠匿された内容物が、いずれも身体に有害な違法薬物であるか否か、物理的な形状が類似しているか否か、それを輸入することの社会的意義の同一性などといった事情は、ともに貨物の密輸入取締規定である 111 条と 109 条の犯罪構成要件の重なり合いの判断に直接影響するものではない。」

ここで問題となる点は、第 1 に、関税法 111 条の無許可輸入罪と関税法 109 条の禁制品輸入罪²との間に構成要件の重なり合いは、認められるか。

第 2 に、最決昭和 54 年 3 月 27 日刑集第 33 卷 2 号 140 頁の判断は、覚せい剤と麻薬のように貨物の形状・性質等の類似した物の間での錯誤の事案に限られ、本件のようにダイヤモンド原石と覚せい剤という物理的・化学的性質等が異なる事案には妥当しないのか、という点である。

3. 問題の検討

東京高裁平成 25 年 8 月 28 日判決は、無許可でダイヤモンド原石を輸入する意思で、禁制品である覚せい剤を輸入しようとした行為の罪責が問題となった。関税法上の無許可輸入罪と禁制品輸入罪とは、異なる構成要件であり、これは抽象的事実の錯誤の問題である。すなわち、刑法 38 条 2 項は、「重い罪に当たすべき行為をしたのに、行為の時にその重い罪に当たることとなる事実を知らなかった者は、その重い罪によって処断することはできない。」と規定している。この規定は、どのような場合に故意が肯定されるのかについては、解釈に委ねている。この点に関して、行為者が認識した事実と実際に発生した事実とが同一構成要件内において符合する限度で故意を肯定する法定的符合説が判例・通説である³。

この抽象的事実の錯誤に関して、最決昭和 54 年 3 月 27 日刑集第 33 卷 2 号 140 頁が、先例として重要な意義を有しており、東京高裁平成 25 年 8 月 28 日判決が引用している。最決昭和 54 年 3 月 27 日は、税関長の許可を受けないで、

² なお、現在の関税法 69 条の 11 の見出しは「輸入してはならない貨物」となっているが、本稿では、「禁制品」という語を用いる。

³ 山口厚『刑法〔第 2 版〕』（有斐閣・2011 年）119 頁参照。

麻薬を覚せい剤と誤認して輸入した行為について⁴、「関税法は、貨物の輸入に際し一般に通関手続の履行を義務づけているのであるが、……覚せい剤を無許可で輸入する罪と輸入禁制品である麻薬を輸入する罪とは、ともに通関手続を履行しないでした類似する貨物の密輸入行為を処罰の対象とする限度において、その犯罪構成要件は重なり合っているものと解するのが相当である。本件において、被告人は、覚せい剤を無許可で輸入する罪を犯す意思であつたというのであるから、輸入にかかる貨物が輸入禁制品たる麻薬であるという重い罪となるべき事実の認識がなく、輸入禁制品である麻薬を輸入する罪の故意を欠くものとして同罪の成立は認められないが、両罪の構成要件が重なり合う限度で軽い覚せい剤を無許可で輸入する罪の故意が成立し同罪が成立するものと解すべきである。」と判示し、覚せい剤の無許可輸入罪が成立するとした。

東京高裁平成 25 年 8 月 28 日判決での弁護人の主張①は、無許可輸入罪と禁制品輸入罪とは、その目的、規制方法、保護法益、構成要件としての行為の内容としても、大きく異なっており、構成要件の重なり合いを認めることはできない、というものであった。

これに対して、東京高裁平成 25 年 8 月 28 日判決は、上記の最決昭和 54 年 3 月 27 日も、「許可の有無という事情にかかわらず、覚せい剤を無許可で輸入する罪と輸入禁制品である麻薬を輸入する罪との間に犯罪構成要件の重なり合いを認めており、弁護人の指摘する差異が構成要件の重なり合いの判断に影響することはないというべきである。そして、禁制品も輸入の対象物となる時は貨物であることに変わりがない。以上からすると、111 条の無許可輸入罪と 109 条の禁制品輸入罪とは、ともに通関手続を履行しないでした貨物の密輸入行為を処罰の対象とする限度において、犯罪構成要件が重なり合っているものと解することができる」とした。すなわち、無許可輸入罪と禁制品輸入罪とは、「ともに通関手続を履行しない」でした貨物の密輸入行為を処罰の対象とする限度において、犯罪構成要件が重なり合っているとするのである。

また、弁護人の主張②は、最決昭和 54 年 3 月 27 日は、覚せい剤と麻薬とい

⁴ 当時も覚せい剤は、覚せい剤取締法でその輸入が禁じられていた。しかし、関税定率法上、覚せい剤は麻薬と異なり、輸入禁制品には該当しなかった。その後、平成元年の関税定率法一部改正（平成元年 3 月 31 日法律第 13 号）により、覚せい剤（覚せい剤原料を含む）は、大麻とともに輸入禁制品に加えられた。そして、現在は、関税法 69 条の 11 第 1 項 1 号に「輸入してはならない貨物」として覚せい剤があげられている。

う「類似する貨物の密輸入行為」を処罰の対象とする限度において、例外的に構成要件の重なり合いを認めたもので、本件のようにダイヤモンド原石と覚せい剤とは、物理的な形状や性質も、輸入にかかる社会的意義もまったく異なるから、そのまま適用することはできないとする。

これ対して、東京高裁平成 25 年 8 月 28 日判決は、「『類似する』とは必ずしも貨物の内容が類似していることを意味するものではなく、単に貨物の密輸入行為が類似していることを示したにすぎないものと解するのが相当である。そうすると、貨物に隠置された内容物が、いずれも身体に有害な違法薬物であるか否か、物理的な形状が類似しているか否か、それを輸入することの社会的意義の同一性などといった事情は、ともに貨物の密輸犯取締規定である 111 条と 109 条の犯罪構成要件の重なり合いの判断に直接影響するものではない」とした。確かに、「覚せい剤と麻薬」と「ダイヤモンド原石と覚せい剤」とでは、事案が異なり、類似しないように見えるが、最決昭和 54 年 3 月 27 日は、「ともに通関手続を履行しない」という行為の類似性を述べているだけで、構成要件の重なり合いの判断に直接影響するものではないだろう⁵。〔長井、2015：156〕

4. むすびにかえて

東京高裁平成 25 年 8 月 28 日判決は、関税法上の無許可輸入罪と禁制品輸入罪とは、「ともに通関手続を履行しないでした貨物の密輸入行為を処罰の対象とする限度において、犯罪構成要件が重なり合っている」と判示しており、最決昭和 54 年 3 月 27 日刑集第 33 卷 2 号 140 頁の判示内容を確認した点において意義ある判例である。そして、形状等の異なるダイヤモンド原石と覚せい剤との錯誤という新たな事例を加えるものである⁶。〔長井、2015：156〕〔佐藤、2014：157〕ただ、本判決は、事例判断であると理解する必要がある、今後の判例の集積が待たれる。

なお、東京高裁平成 25 年 8 月 28 日判決では、訴因変更の要否も問題となっている。これは、公判前整理手続において無許可輸入罪の成否が議論されていなかった点が、「無許可輸入罪を認定して被告人を有罪とすることは、不意打ちに

⁵ この弁護人の主張は、最決昭和 54 年 3 月 27 日の論旨を混同したもので、妥当でないという指摘がある。〔前田、2014：29〕

⁶ その基準は、両罪から共通項として引き出された「弛緩された構成要件」を意味するものであり、その意味において、両罪の「実質的な重なり合い」が認められると評し得る、という指摘がある。〔金子、2015：73〕

当たる」ということが実質的理由となっているようである。しかし、本判決も指摘するように、弁護人にとっては全く予想できない法律問題ではなかったわけではない、という指摘がある⁷。〔前田、2014：32〕

参考文献

- 大蔵省関税研究会編（1992a）『関税法規精解（上巻）』日本関税協会
- 大蔵省関税研究会編（1992b）『関税法規精解（下巻）』日本関税協会
- 金子博（2015）「税関長の許可を受けないでダイヤモンド原石を輸入する意思で禁制品である覚せい剤を輸入しようとした場合の罪責（東京高判平成 25 年 8 月 28 日高刑集 66 巻 3 号 13 頁）」近畿大学法学第 63 巻第 1 号 45-74 頁
- 佐藤拓磨（2014）「税関長の許可を受けないでダイヤモンド原石を輸入する意思で禁制品である覚せい剤を輸入しようとした場合について、関税法上の無許可輸入罪（未遂）が成立するとされた事例」刑事法ジャーナル第 40 号 152-157 頁
- 財務省（2017）「平成 28 年の全国の税関における関税法違反事件の取締り状況（平成 29 年 2 月 23 日）詳細」、
http://www.mof.go.jp/customs_tariff/trade/safe_society/mitsuyu/cy2016/ka290223a.htm（平成 30 年 1 月 22 日閲覧）
- 中井淳一（2013）「覚せい剤密輸の故意は否定されたが、無許可輸入罪が認定された事例」刑事弁護第 76 号 125-128 頁
- 長井長信（2015）「ダイヤモンド原石を輸入する意思で覚せい剤を輸入しようとした場合の罪責」『平成 26 年度重要判例解説』有斐閣、155-156 頁
- 樋笠堯士（2015）「税関長の許可を受けずにダイヤモンド原石を輸入する意思で禁制品である覚せい剤を輸入しようとした場合には、関税法 111 条の貨物の無許可輸入罪（未遂）が成立するとされた事例〔東京高裁平成 25.8.28 判決〕」法学新報第 122 巻第 3・4 号 373-384 頁
- 前田雅英（2014）「抽象的事実の錯誤と訴因変更の要否」捜査研究第 766 号 19-32 頁

⁷ 原審の詳細については、〔中井、2013：125〕を参照。

中・上級日本語学習者のための交渉場面の日本語
—ビジネス日本語教育のための基礎研究として—

Negotiating in Japanese for the Intermediate and Advanced Japanese
Language Learners: Preparatory Research for Business Japanese Teaching

小竹直子
亜細亜大学

Naoko KOTAKE
Asia University

5-24-10 Sakai, Musashino-shi, Tokyo 180-8629 JAPAN

要旨

大学における日本語教育において、「ビジネス日本語教育」のニーズが近年も高まっている〔堀井、2013〕。しかし、留学生が真に必要とするのは単なるビジネススキルよりも、「自分を支えてくれるような新しい『人間関係』を日本語によって築いていく〔田中、2004：125〕」力であるとする。そこで、本稿では、信頼関係を構築できるかどうかの結果に大きく左右すると言われる〔Moran,1985：19-20、矢部、1990：113〕日本人との「交渉場面」を取り上げる。具体的には、留学生に交渉場面のロールプレイをさせ、その音声データを複数の日本語教育経験を持つ日本人に評価してもらい、さらにそれぞれの学習者への助言を述べてもらった。それらの分析の結果から、日本語学習者は①意図せず相手にマイナスの印象を与えてしまうことがある、②交渉の流れを事前に想定できない、③「妥協案を提示する」などの方略的知識を知らない、などの問題でうまく交渉できないことが示唆された。

キーワード

中・上級日本語学習者、交渉場面、ビジネス日本語、人間関係、教師の評価

1. 本研究の目的と方法

本研究の目的は、ビジネス日本語教育にとって重要な「交渉場面」を例にとり、中・上級日本語学習者が日本社会において日本語で良好な人間関係を築き、それを維持しつつ、円滑な社会生活を送るために必要な日本語力とはどのようなものかを記述することにある。それがかなり高いレベルことであることは容易に想像できるし、実際日本の大学を卒業した留学生の大半が、企業が求める日本語力に到達していないという報告もある〔池田、2009:136〕。筆者は、大学における日本語教育に携わる立場にあってこの問題を深刻に受け止め、自分の非力を顧みず、この問題にアプローチしたいと考えた。そこで、まずは足掛かりとして、留学生の交渉場面のロールプレイ^(注1)を分析・評価し、日本語で交渉するために留学生に欠けている日本語力、あるいは「交渉術」といわれるような方略的スキルにはどのようなものがあるかを観察することにした。

ここで、なぜ「交渉場面」をとりあげるのかについて、本稿の狙いを明確にしておきたい。筆者は普段留学生に接していて、留学生たちは概して日常生活のための日本語力に自信を持っていると感じている。彼らは友だちや先生とのコミュニケーションは問題ないと言うし、日本語教育担当教員の間でも「彼／彼女は、コミュニケーションは大丈夫だが、読み書きが問題だ」といった言葉が交わされる。しかし、本当に社会におけるコミュニケーションに対応できる日本語力があると言えるのかという疑問を持っていた。だからといってたとえば、社員として取引先との値段交渉をするといったようなビジネス場面の交渉を留学生させるのはさすがに無理だろう。それは日本の商習慣（たとえば、意思決定までの流れや値段交渉における自分の権限・役割）に関する知識やビジネス用語の知識が圧倒的に欠けていると考えられるからである。しかしながら、留学生にとっても大学生活において交渉場面に直面することはあるはずである。たとえば、担当教員にレポートの締め切りを延ばしてもらいたいという要求をしたければ、担当教員との間で交渉が生じるし、アルバイト先に休みをとらせてもらいたいとお願いしたければ、雇主と交渉しなければならない。このような大学生活、社会生活における交渉において、日本語能力が不足しているために、要求を通すことができなかつたり、不利な条件を承諾しなければならなかつたりといった問題が発生していないとも限らない。そしてまた、大学生活を通して、まずこのような周囲の日本人との交渉を経験することで、少しずつ日本語で人間関係の構築を試みたり、時に

は失敗をしたりしながら、日本語力においても異文化適応能力においても成長していくのではないかと考えられる。

そこで本研究では、留学生に大学内の社会人との交渉場면을疑似体験させ、どのような問題が生じるかを観察し、そこからどのような支援が必要かを考察することによって、留学生にとって「ビジネス日本語教育」の入り口としての教育のあり方を模索したいと考える。

2. 「交渉のための日本語」とはどのようなレベルか

本稿の狙いは、最終的には中級・上級の日本語学習者のためのビジネス日本語の教材開発に貢献することにある。なぜ中・上級日本語学習者に絞るかといえば、自明のことではあろうが、日本語による交渉が少なくとも中級以上でなければ不可能だと考えるからである。しかし、日本語で交渉ができる学習者が具体的にどのような日本語習熟レベルにあるかは、未だ解明されていない問題である。外国人のビジネス日本語の評価や能力記述に関する研究はまだ始まったばかりである。ビジネス日本語の評価システムは現在開発途中であり、「交渉」のような高度な口頭表現能力はまだ十分に記述・分析されていない〔葦原・小野塚、2014〕^(注2)。そこで本研究では、先行研究を概観しながら、日本語で交渉できる力はどのような日本語習熟レベルにおいて可能なのか、またそもそも何ができれば交渉ができるのかといった能力記述が現時点でどこまでわかっているか総括してみたい。

近年、日本企業に就職する留学生が増えている。法務省の広報資料「平成27年における留学生の日本企業等への就職状況について」^(注3)では、平成27年に「留学」の在留資格を持つ外国人が日本企業等への就職を目的とする在留資格変更許可申請に対して許可された人数が15,657人で、前年比20.8%の増加であったと報告されている。〔法務省、2017: 5表1〕では平成16年(2006年)からデータが掲載されているが、平成16年の許可数が5,264件であるから、この12年間で約3倍に増えていることになる。このような状況において、大学の「出口政策」である留学生の就職支援が注目され、その中核をなす「ビジネス日本語教育」のニーズが急速に高まっている〔池田、2009、堀井、2013、寅丸・饗場・作田、2017〕。

しかし、その一方でより効果的なビジネス日本語教育を行うには、どのような教材を開発すればよいかという問題〔寅丸・饗場・作田、2017: 109-110〕や、外国人のビジネス日本語能力の判定は難しいとの指摘〔葦原・奥山・塩

谷・島田、2017：1] があり、「ビジネス日本語教育」の体系的な研究と教育実践はまだ少ない[堀井、2013：1] のが現状であるようである。

本稿が「交渉場面」を中・上級日本語学習者の問題として取り上げる理由は、日本語で「交渉」できるかどうか、日本語でビジネスをする上で自立的に業務を遂行できるかどうかの分かれ目になると考えるからである。その根拠は、国際交流基金が公開している JF 日本語教育スタンダードの「みんなの『Can-Do』サイト」^(注 4) や東京外国語大学日本語教育センターが発表している「JLPTUFS アカデミック日本語 Can-do リスト」^(注 5) に求められる。上述のようにビジネス日本語能力の記述・評価は未完成である。そこで、一般の日本能力の記述やアカデミック・ジャパニーズの能力記述を頼るしかない。それらの日本語能力記述においてであっても、「日本語で良好な人間関係を築き、維持しつつ、円滑な社会生活を送る」ことができる能力がどのようなものかについて直接の回答は得られない。すなわち、「交渉」といっても、「お店で値段の交渉をする」か「アルバイト先で休みをとる交渉をする」のかによって、相手との人間関係の深まりが交渉の結果を左右する度合いが異なると考えられる。この 2 者を比べると後者のほうがより信頼関係を築くことが必要な交渉場面であると言えよう。したがって、後者のような交渉場面に対応できる能力は、上級以上、少なくとも中上級以上の日本語学習者が持つ日本語能力であろうと考えられる^(注 6)。ここでは紙幅の関係で、詳細は割愛するが、JF 日本語教育スタンダードでは 6 段階評価の上から 2 段階目になって上述のタイプの「交渉場面」が現れ始めるし、「JLPTUFS アカデミック日本語 Can-do リスト（口頭表現／対話）」では、8 段階評価の上から 3 段階目「上級 1」に「交渉」の文字が現れる。

また、市販のビジネス日本語（口頭表現用）のテキスト 6 冊^(注 7) を見比べてみたところ、「取引先との交渉」を扱っていたものは「上級レベル」を謳った 2 冊のみであった。

また、近年ビジネス日本語教育観は、人間形成という課題を射程に入れた「社会人基礎力」^(注 8) の育成を目指す教育観へ変容しているとの指摘もある[寅丸・饗場・作田、2017：117]。すなわち、単にビジネススキルを身に付けている程度のものではなく、一人の企業人として社内外の日本人ビジネスマンと意思の疎通を行い、人間関係をうまく維持しつつ仕事を進めていくことができる人材を育成しようとするものへと変化しているというのである。筆者は、まさにこの「日本語によって人間関係を作り、維持する」という能力

が日本語教育の最大の目的の一つではないかと考えているため、大学における日本語教育の範囲に含めるべきだという立場に立つ。

以上で述べてきたように、ビジネス日本語の習熟度評価システムは、「交渉」についてまだ明確な尺度を示すに至っていないが、JF 日本語教育スタンダードなどを援用すると、いわゆる「自立した言語使用者」にあたる「中上級」あるいは「上級」の学習者になって初めて日本語で交渉できるレベルであろうと推察できる。

3. 調査の概要

ここでは、第 1 節で述べた本稿の目的と方法に沿って行った調査を具体的に報告する。以下、(1)調査の目的、(2)調査協力者（外国人留学生）、(3)調査内容、(4)実施時期と実施場所、(5)評価方法と評価者（日本語教育経験を持つ日本人）、(6)結果と分析の順に述べる。

(1)調査の目的：外国人留学生が日本語で「交渉」をうまく行うにはどのような能力、ストラテジーが必要か、うまく行かない場合にはどのような問題点があるかを記述する。

(2)調査協力者：今回ロールプレイを行った調査協力者の留学生は、いずれも大学 1 年生で、筆者の授業を履修している学生であった。留学生には、ロールプレイの前に主に日本語能力に関するアンケートを行ったその結果は表 1 に示す。

表 1：調査協力者の留学生の属性

	出身国	年齢	性別	日本語 学習歴	日本語 能力試験	日本でのアル バイト経験
学習者 A	韓国	20 代	男性	9 年	N1 合格	有（2 年）
学習者 B	ミャンマー	20 代	女性	3 年半	N2 合格	有（2 年 1 か月）
学習者 C	中国	20 代	女性	2 年	未受験	有（10 か月）

(3)調査の内容：後で示す 3 名の外国人留学生と日本語教師である筆者が、それぞれ一対一でロールプレイを行い、その留学生の許可を得て録音した。使用したロールカードは図 1 に示す。実際には全ての漢字に振り仮名をふり、十分に時間をとって読んだ後、理解できたかどうかを確認した上で行った。そのロールプレイの音声データを、日本語教育経験を持

つ日本人に聞いてもらい、表 2 に示す評価票に従って評価してもらった。評価は 5 段階評価で、後で示す 8 つの項目に分かれていた。この評価票において『交渉力』は高いと思いますか」という質問に対する点数が高かった留学生と点数が低かった留学生のロールプレイにおけるやりとりの特徴を比較した。また、それらの点数化された評価に加えて、協力者である日本人に、自由記述として「この留学生にアドバイスしたいことがあれば書いてください」という質問をし、日本語教師経験者がどのような点に注目し、改善指導を行うかを観察した。

(4)調査実施時期と実施場所：協力留学生の授業の空きコマを利用して、2017 年 5 月から 8 月の間に行われた。場所は筆者の個人研究室であった。

ロールカード

- ・あなたは亜細亜大学の国際関係学部の 1 年生です。
- ・あなたは今日の 2 限目に必修科目の「比較文化論」の試験を受けなければなりませんでした。
- ・しかし、試験に 30 分以上遅刻してしまい、試験が受けられませんでした。
- ・試験を受けなければ、単位が取れないことはわかっていました。
- ・理由は、寝坊してしまったうえに、今日は大雪で自転車で大学に行くことができなかったの、バスに乗ろうとしたら、バスがとても遅れて来たためです。
- ・あなたは教学課に行って、担当の事務職員に事情を説明し、他の方法で単位を認めてもらえるよう交渉します。だめと言われるかもしれませんが、簡単にあきらめないで交渉を続けましょう。

図 1：ロールプレイに使用したロールカード

(5)評価方法と評価者：録音した音声データは、WMA ファイル(Windows Media Audio)に変換し、Facebook のグループ機能を使って、評価者と共有した。文字起こしした Word ファイルも作成したが、評価者にはできる

だけ実際の現場で聞いているのと近い状況で評価してもらいたかったため見せなかった。評価に協力していただいたのは、表 2 に示す 5 名の日本語教師教授経験を持つ日本人であった。評価に用いた評価票は、[喬、

表 2：評価協力者の属性

	年齢	年齢	日本語教育歴
教師①	40 代	女性	約 15 年
教師②	30 代	女性	約 14 年
教師③	30 代	女性	約 13 年
教師④	30 代	男性	約 10 年
教師⑤	30 代	女性	約 18 年

2015：69] で台湾人日本語学習者のビジネス会話に見られる特徴を評価するために用いた評価票のうち、「言語能力」「交渉方略的能力」に下位分類されている質問項目を援用した。質問票は表 3 に、それぞれの教師の評定値

は表 4 に示す。

表 3：調査に使用した評価票

	評価項目	質問	評価
1	文法	文法の誤りがほとんどないと思いますか。	1 ・ 2 ・ 3 ・ 4 ・ 5
2	発音	発音やアクセントなどは自然だと思いますか。	1 ・ 2 ・ 3 ・ 4 ・ 5
3	語彙	語彙の使用は適切だと思いますか。	1 ・ 2 ・ 3 ・ 4 ・ 5
4	流暢さ	全体的に流暢だと思いますか。	1 ・ 2 ・ 3 ・ 4 ・ 5
5	対人配慮	適切な対人配慮をしていると思いますか。	1 ・ 2 ・ 3 ・ 4 ・ 5
6	交渉力	交渉力は高いと思いますか。	1 ・ 2 ・ 3 ・ 4 ・ 5
7	有効手段	交渉の目的を達成するために効果的な方法を用いていたと思いますか。	1 ・ 2 ・ 3 ・ 4 ・ 5
8	印象評価	全体にこの学生に対して好印象をもてますか。	1 ・ 2 ・ 3 ・ 4 ・ 5

表 4：各評価者の評定値と合計

学習者 A						
評価項目	①	②	③	④	⑤	合計
1 文法	5	4	4	5	5	23
2 発音	4	4	4	5	4	21
3 語彙	4	5	5	5	5	24
4 流暢さ	5	4	5	5	5	24
5 対人配慮	4	4	5	4	3	20
6 交渉力	4	3	3	3	2	15
7 有効手段	4	3	3	2	2	14
8 印象評価	4	4	4	4	2	18
学習者 B						
評価項目	①	②	③	④	⑤	合計
1 文法	4	4	4	3	4	19
2 発音	4	4	4	4	4	20
3 語彙	2	5	5	3	4	19
4 流暢さ	5	5	5	4	4	23
5 対人配慮	1	3	4	2	3	13
6 交渉力	4	4	4	2	3	17
7 有効手段	2	5	3	1	2	13
8 印象評価	1	3	2	1	3	10
学習者 C						
評価項目	①	②	③	④	⑤	合計
1 文法	2	3	2	2	2	11
2 発音	2	2	2	2	2	10
3 語彙	2	4	2	2	2	12
4 流暢さ	2	3	3	3	2	13
5 対人配慮	3	2	2	1	4	12
6 交渉力	1	1	1	1	1	5
7 有効手段	1	1	1	1	1	5
8 印象評価	3	4	3	2	3	15

評価者には表 4 の 8 項目について、「1＝まったく当てはまらない、2＝あまり当てはまらない、3＝どちらとも言えない、4＝やや当てはまる、5＝よく当てはまるで評価してください」と質問紙にて指示を行った。

(6)結果と分析：5 人の評価者の評定値は次ページの表 4 に示すとおりである。

第 6 項目「交渉力は高いと思いますか」に対する評定は、学習者 B が最も高かった。第 1 項目から第 4 項目の「文法」「発音」「語彙」「流暢さ」を狭義の言語能力だとすると、最も言語能力が高いと評価されたのは学習者 A であった。調査対象人数が少ないため一般化はできないが、狭義の意味で日本語能力が高くても日本語による交渉力が高いとは限らないのかもしれない。

また、「交渉力」が高いと評価された学習者 B は印象評価では最も低い評点であった。これは、今回のロールプレイの指示文に「だめと言われるかもしれ

ませんが、簡単にあきらめないで交渉を続けましょう」と粘り強く会話を続けるようにという指示があったので、ある意味課題に忠実に何度も交渉を続けようという態度が「しつこい」とマイナス評価を受けてしまった結果ではないかと考えられる。

この点を含めて、次に評価者の自由記述で複数の人に共通してみられたコメントを見ておきたい。今回の調査では、交渉に成功したか否かという観点からコメントを求めるのではなく、あえて「アドバイス」として学習者にフィードバックすることを書いてもらった。それは、そもそも交渉に成功して単位が認められたケースがなかったからでもあるが、本研究は「交渉術」の研究ではなく、あくまで留学生教育に主軸を置くため、日本語教師がそれぞれの学習者のレベルに合わせて、どのようなアドバイスをするかを見ることを重視した。すなわち、あくまで日本語教育の枠における「交渉力」の養成を前提に、指導に必要な要素を見出そうと考えたからである。

結果的には当然のことながら、協力教師のコメントは交渉のためのアドバイスというより学習者のためのアドバイスという側面が強く出ていた。教師のコメントを分類すると、①印象評価、②対人配慮・有効手段、③言語能力の順に多かった。

第1に、印象評価について、特に、交渉力では評価が高かったが、印象評価が最も低かった学習者Bについて、「自分の都合ばかり主張している」「自分の要望だけ伝えている」といった自分の要望を前面に出しすぎてしまったことに対して改善を求めるアドバイスが多かった。また、「真剣な交渉の場面で笑いながら話していた」ことに対して、印象が悪くなるのでやめたほうが良いといったアドバイスが見られた。これについては学習者B自身も、フォローアップ・インタビューの際、「笑ったのは良くなかった。もっとまじめに話をするべきだった」と反省していた。学習者Bは普段から日本語を発するとき笑ったり、笑顔を見せたりすることがあるが、彼女の一つの「和らげ」のストラテジーであるのかもしれない。しかし、状況を考えなければ「和らげ」として機能するどころか、悪印象を与えてしまうことがある。そのことを日本語教師は学習者に気づかせる必要があることが改めて示唆された。

第2に、交渉に有効な手段についてアドバイスしていたものに、学習者Aに対して「まず要点をはじめに手短かに伝えるとよい」というアドバイスや、学習者Bに対して、「自分からも問題解決につながるような提案等をしたほ

うがよい」というアドバイスがあった。いずれも具体的なアドバイスで、たとえば、教学課の窓口へ行って話すのだから、所属学部、学年、科目名などを先に述べるべきだとの指摘があった。また、「教師の質問に促されて、会話が展開していた」とコメントした教師は、「事前にどのような展開で相手に訴えかけるかを考えてから、交渉に臨んだほうが良い」というアドバイスを加えていた。これは、学習者 A が最初「えーと、朝寝坊して・・・」と言いかけて、「もう一度最初からいいですか？」とロールプレイの相手である筆者にやり直しを求めてきて許可した経緯も関係していると考えられる。

「提案」が効果的であるというコメントは、学習者 A に対して「減点でも大丈夫なんですけれども・・・」という妥協点を示した点を高く評価していた教師がいたことから、学習者 B についても譲歩する姿勢を見せることを奨めたものであると考えられる。

第 3 に言語能力についてであるが、これは学習者 A に対して「何とかできないんでしょうか」の「んですか」は相手を責めているように感じられるのでやめたほうが良い」というアドバイスや、学習者 B に対して、時々「です・ます」すなわち丁寧体になっていないのが失礼に感じられたというコメントもあった。いずれも①の印象評価に関わるものであるため、特に取り立ててアドバイスすると答えたものと思われる。

以上のコメントは、ある程度、交渉を自立して進められるレベルの学習者であると判断した上でのアドバイスであっただろう。学習者 C については、協力教師の全員が「交渉力」を最低点の 1 をつけており、「交渉していたとは言えない」「すぐに引き下がっていた」と判断されていた。交渉に関係なく、時制の使い方や発音についてアドバイスした教師もいた。また、このような学習者に対して、「すぐに引き下がったのは好印象だった」と評価した教師もいた。おそらく、学習者 C のレベルは交渉できるレベルに達していないため、自分にとってあまりに負担で、不利になる場合は交渉しない選択肢もあり得ることを示そうとしたものかもしれない。

以上の結果を受けて、次節では①交渉ができるとはどのようなレベルなのか、②交渉を効果的に進めるためにどのような要素が必要かを分析し、①と②を合わせて、「ビジネス日本語教育」の入り口としての大学の日本語教育においてどのような指導が必要か考察を行いたい。

4. 考察

まず、どのようなレベルでは交渉は無理なのかを今回の調査結果から考えてみたい。3節で報告した調査における学習者 C はほとんど交渉できていなかった。むしろ、すぐに引き下がったことで好印象を持ったとコメントした教師もいた。しかし、日本で大学生活・社会生活を送るうえで、自己の利益を守るために交渉する必要がある場面もあるだろう。今回、課題において「断られても交渉を続けるように」と指示があったにもかかわらず、学習者 C は、ロールプレイの相手である筆者に何か言われると、「わかりました」と答えて、それ以上自分の主張を展開することはなかった。これは明らかに交渉ができなかったのだと考えられる。フォローアップ・インタビューで学習者 C に感想を聞くと、「とても緊張して、何を言えればいいかわからなかった」と答えた。

「いつも日本語を話すときは緊張するのですか」と筆者が聞き返すと、学習者 C は日本語で自分の言いたいことを話そうとする前に、いつもスマートフォン等を使って、表現をチェックして準備をするのだそうで、今回は準備ができなかったから、言いたいことが言えなかったという答えだった。すなわち、学習者 C は自立的に日本語で文を形成できない、あるいは少なくとも慣れない状況では日本語で文を形成できなくなるレベルであると言える。交渉は、相手とやり取りをしながら談話形成をしていく高度なレベルの口頭表現能力である。学習者 C は、談話形成はおろか、文を自立的に形成できないレベルであり、そのようなレベルの学習者には交渉はとても達成できない課題であっただろうと思われる。すなわち言えることは、本稿の調査から、「自立した言語使用者」に至っていない学習者に交渉はできないことが確かめられたということである。これは2節で述べた JF 日本語教育スタンダードの B1 以上ということになり、「みんなの『Can-Do』サイト」において「交渉」が現れる時期と一致する。ただし、「みんなの『Can-Do』サイト」では、A2 に「市場の生鮮食料品などで店の人に、条件や希望を言って、値段を交渉することができる」という記述があるが、このレベルの交渉であっても、今回の調査からは A2 のレベルではまず難しいのではないかと、少なくとも検討の余地があることが伺える。欧米では日常的によくある状況なのかもしれないが、日本で 20 代の若者が市場で値段交渉をするという状況は考えにくい。「値段交渉」は、本稿の目指す「人間関係を構築・維持しながら」行うタイプの交渉ではないと述べてきたが、それでさえも「自立した言語使用者」に至っていない学習者には難しい可能性が示唆された。

次に、効果的に交渉を進めるための要素であるが、教師のコメントに多数挙げられた「相手に好印象を与える」あるいは「悪印象を与えない」ことが指導上まず重要になることが言えるだろう。これは、「交渉場面」に限ったことではないようにも思われるが、先行研究において、日本人との交渉においては欧米と比べて特に、信頼関係を構築できるかどうかの結果に大きく左右すると言われる〔Moran, 1985 : 19-20、矢部、1990 : 113〕ことと重なるであろう。特に、日本語学習者の場合、発音や言語形式の誤りによって、意図せずに相手に悪印象を与えてしまう可能性がある。したがって、この点は会話指導全体を通して言えることではあるが、「交渉場面」に対応するための日本語力の育成においても重視すべきことであることが確認された。

そして、もう一つ効果的に交渉を進めるための要素として、事前準備が挙げられる。「事前にどのように相手に訴えかけるかを考えてから話し始めたほうがいい」と教師のアドバイスにあったように、交渉には、「要求する→相手の言い分への理解を示す→妥協点の提案をする→相手の反応への理解を示す→自分の主張の妥当性を示す→・・・」といった流れや「小刻みな段階」〔矢部、1990 : 169〕を踏むことが必要になる。交渉の経験が少ない留学生にとっては、「自分の要求を伝える」ことが交渉であると考え、相手にしつこいと感じさせてしまう可能性がある。そこで、「妥協点を見出し、提案することや、「相手の言い分への理解を十分に示した上で、自分の主張を展開する」といった訓練が必要となることが今回の調査から示唆された。

5. まとめと今後の課題

本稿では、大学におけるビジネス日本語教育を考えることを最終目標として、中・上級日本語学習者が日本社会において日本語で良好な人間関係を築き、それを維持しつつ、円滑な社会生活を送るために必要な日本語力とはどのようなものかを探るために、「交渉場面」に必要な日本語力・コミュニケーション力を考察した。本稿で報告した調査からは、以下の3つのことが言える。

- ① 日本語学習者は発音や言語形式の誤りから本人は意図せずに相手に悪印象を与えてしまうことがあるため、普段の日本語指導において、相手に与える印象を念頭に発音訂正、文法指導を行う必要がある。
- ② 大学に在籍する留学生は、日常生活において交渉をしなければならない必要に迫られることがそれほどない。特に、お店で客として行う交渉の

ような自分が強い立場で行う交渉とは違い、今回のロールプレイのように自分に落ち度がある場合のような弱い立場で交渉しなければならない場面に遭遇することはそれほど多くはない。そのため、慎重に、また誠意を示しながら、相手の同情を引き、納得を得られるような交渉の流れと方略についての知識を事前に得ておくことが何より重要であったことが改めて示唆された。ロールプレイの評価に協力いただいた日本語教師が指摘するように、「妥協案を提示する」などの交渉方略的技術を指導しておく必要がある。

- ③ 以上の指導は、中上級日本語学習者に対して行っこそ効果があることもまた示唆された。自立した日本語話者として日本語の依頼文、質問文を形成する能力が不十分である初級日本語学習者に「交渉場面」をテーマとする会話練習をしても、負担になるだけだろう。そういう意味ではやはり「ビジネス日本語教育」は一般の日本語教育の延長線上にあり、一般の日本語教育で中級に達しない学習者にはまずは一般の初級日本語を習得することが先行するのであって、決してその段階を飛ばして、ビジネス日本語教育はできないということが示唆された。

これらの知見は、第2節で述べたように「ビジネス日本語教育」や「待遇コミュニケーション」に関する多くの先行研究において既に指摘されていることであるが、本稿のささやかながらの貢献は、それを実際の留学生に交渉場면을疑似的に体験させ、それを日本語教師に評価させることで確認したということだろう。

今後はさらに日本人による交渉場面のロールプレイと比較するなどして、交渉がうまくいくとはどのような能力なのか、掘り下げていきたい。そして、最終的には、留学生が卒業後日本社会において円滑な人間関係を構築し、周囲の人間関係に支えられながら、自身の力を発揮していけるように、留学生のためのビジネス日本語入門の教材化を目指していきたい。そのために乗り越えるべき課題は山積である。本稿がその山を登る一つの足掛かりとなることができたとしたら幸甚の至りである。

注

- (1) 「ロールプレイ」とは、ある決められた状況・場面で、学習者がある役割になりきって行う会話練習のことであるが、その際に役割や指示が書かれたカード「ロールカード」を用いる〔国際交流基金、2007：62〕。

- (2) [葦原・小野塚、2014:12]に示されている「ビジネス日本語 Can-do」は、たとえば、「社外からの依頼や苦情の内容を理解して、相手の気持ちを考えながら、きちんと対応できる」というような記述の仕方、どのような対応が「きちんと」なのかの詳細は明確にされていないし、一往復のやり取りなのか、長い談話構成を成すやり取りなのかも明らかではない。これは、産出機能を測定していない BJT 日本語ビジネステストを基にして開発されているため、[葦原・小野塚、2014:13]で彼ら自身が述べているように、産出機能については今後さらなる調査によって精緻化していく必要がある。よって、「交渉能力」について十分な記述がなされているとは言えないと判断した。
- (3) [法務省、2017]については、下記の URL を参照のこと。
http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyuukokukanri07_00111.html (2018 年 2 月 13 日検索)
- (4) JF 日本語教育スタンダードの「みんなの『Can-Do』サイト」とは、国際交流基金が公開しているもので、日本語の習熟度を「～ができる」という文の形で記述し、それを日本語能力の評価、あるいは教材開発に利用しようとしているものである。データベース化されており、キーワードを入れて検索するとレベル別に Can-Do が抽出されるようになっている。今回調査で使用したロールカード（注 1 参照）もこのデータベースを使用し、「交渉」のキーワードで抽出された「やむをえない事情で必修科目の試験を受けられなかったときになどに、大学の窓口で、担当者に事情を正確に説明し、改めて他の方法での単位認定を認めてくれるよう交渉することができる」（B2、やりとり）という文を加工して作成した。使用には無料のユーザー登録が必要である。詳しくは下の URL を参照のこと。<https://jfstandard.jp/cando/login/ja/render.do> (2018 年 2 月 13 日検索)
- (5) 「JLPTUFS アカデミック日本語 Can-do リスト」とは、日本語を使って行う、大学や社会、日常生活の場面で必要となるコミュニケーションを踏まえた能力記述のリストで、日本語能力を初級から上級（超級）までの 8 段階に、技能を「読解」「聴解」「文章表現」「口頭表現」の 4 技能に分けて、日本語で「～ができる」という形の文にしたリストである。詳しくは以下の URL を参照のこと。なお、本文で「上級 1」に「交渉」の文字が現れると書いたが、これは「AJ Can-DO リスト 口頭表現（対

話) 全体版」(2017 年 3 月 21 日版) を参照している。

http://www.tufs.ac.jp/common/jlc/kyoten/development/ajcandocando_list/ (2018 年 2 月 13 日検索)

- (6) この判断は、「みんなの『Can-Do』サイト」(注 3 参照) で「交渉」をキーワードに検索すると、「買い物」以外の「交渉」はすべて B1 以上で表れることを根拠としている。「買い物の交渉」なら A2 レベルの学習者でもできるのかの検証は別稿で検証したい。
- (7) その 6 冊とは『にほんごで働く！ビジネス日本語 30 時間』(スリーエーネットワーク)、『中級から伸ばすビジネスケースで学ぶ日本語』(The Japan Times)、『人を動かす！実践ビジネス日本語会話【中級 1】』(スリーエーネットワーク)、『人を動かす！実践ビジネス日本語会話【中級 2】』(スリーエーネットワーク)、『人を動かす！実践ビジネス日本語会話【上級】』(スリーエーネットワーク)、『上級レベルロールプレイで学ぶビジネス日本語』(スリーエーネットワーク) の 6 冊である。ビジネス場面の口頭表現を学ぶテキストを中心に選定したが、近年、ビジネス日本語関連の教材は急速に増えているため、中級レベルでも「交渉場面」を扱ったものが市販されているかもしれないが、本稿の扱うような談話形成をさせる練習が付いているものは、上述の 6 冊の中では、最後の二つのみであった。
- (8) 「社会人基礎力」とは、経済産業省が 2006 年から提唱している概念で、「前に踏み出す力」「考え抜く力」「チームで働く力」の 3 つの能力から構成されており、「職場や地域社会で多様な人々と仕事をしていくために必要な力」と提議されている。この「チームで働く力」は伝統的に日本企業で重視されている [Moran, 1985] もので、本稿が主張する外国人留学生が日本企業に就職する際に特に身につけておくべき「人間関係を構築・維持する力」と関連していると筆者は解釈している。

参考文献

- 葦原恭子・小野塚若菜 (2014) 「高度外国人材のビジネス日本語能力を評価するシステムとしてのビジネス Can-do statements の開発—BJT ビジネス日本語能力テストの測定対象能力に基づいて—」『日本語教育』第 157 その号, pp.1-16.

- 葦原恭子・奥山貴之・塩谷由美子・島田めぐみ(2017)「高度外国人材に求められるビジネス日本語フレームワークの構築：直観的手法を中心に」『琉球大学国際センター紀要』第1号,pp.1-14.
- 池田伸子(2009)「留学生の就職を支援するための実践的日本語教育について」『ことば・文化・コムにケーション：異文化コミュニケーション学部紀要』第1号,pp.131-142.
- 喬 曉筠(2015)「台湾人日本語学習者のビジネス会話に見られる特徴—日本語母語話者の評価から—」『一橋大学国際教育センター紀要』第6号,pp.65-78.
- 国際交流基金(2007)『国際交流基金 日本語教授法シリーズ6 話すことを教える』ひつじ書房.
- 田中奈央(2004)「就学生における『待遇コミュニケーション』の実態と問題点を探る—依頼・許可求め場面のロールプレイによる考察」『早稲田大学日本語教育研究』第5号,pp.125-140.
- 寅丸真澄・饗場淳子・作田奈苗(2017)「ビジネス日本語教材にみるビジネス日本語教育観の変遷—教材のパイロットスタディの調査結果から—」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』第43号,pp.109-120.
- 堀井恵子(2008)「留学生の就職支援のためのビジネス日本語教育に求められるものは何か」『武蔵野大学文学部紀要』第9号,pp.140-132.
- 堀井恵子(2013)「留学生の就職とビジネス日本語教育の現状と課題」ウェブマガジン『留学交流』第31号,pp.1-10.
- 矢部正秋(1990)『説得の交渉術—交渉の達人になるノウハウ』産能大学出版部.
- Moran, Robert T (1985)“*Getting your yen's worth: How to negotiate with Japan, inc.*”,Houston, London, Paris, Tokyo.

中学校教員を目指す学生への指針
— 学校現場等 41 年及び管理職を経験して —

Guideline to a student aiming at a medium schoolteacher

— 41 years and management are experienced for school site, and —

石田 守

愛知産業大学短期大学 講師

(2018 年 3 月 13 日受理)

Mamoru ISHIDA

Aichi Sangyo University College

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

(Accepted on March , 2018)

要旨

中学校教員を目指す学生に求められる資質・能力が急速に変化し、予測不可能な未来社会に自立できる子供の資質・能力を育成するために役立てる学校現場の経験をもとに学生の指針とした。

キーワード 中学校教員 教頭の任務 特別支援学級

1. はじめに

教育基本法、学校教育法などを踏まえ、子供たちの急速な変化に対応して、社会の形成に参画するための資質・能力を一層確実に育成すること。平成 29 年 3 月 31 日付「学校教育法施行規則の一部を改正する省令」、「中学校学習指導要領の全部を改正する告示」により、中学校教員を目指す学生に求められる資質・能力が一層明確となった。

改正の概要は、(1) 幼稚園、小学校及び中学校の教育課程の基準の改善の基本的な考え方、(2) 知識の理解の資を高め資質・能力を育む「肢体的・対話的

で深い学び」の実現、(3) 各学校におけるカリキュラム・マネジメントの確立、
(4) 幼稚園における主な改善事項、(5) 小・中学校の教育内容の主な改善事項、
(6) 道徳教育の充実、(7) 特別支援学校に関する主な改善事項等が示され、平成 29 年 7 月 7 日に「小学校・中学校の学習指導要領等に関する移行措置並びに移行期間中における学習指導等について」が通知された。

これから中学校教員を目指す学生にとって、新たに「特別支援教育」、「道徳」、「総合的な学習の時間の指導法」等を学ぶ上で、学校現場 41 年の経験が役立てば幸いである。

2. 学校現場に求められる教師の資質・能力

「資質」とは、通常、生まれつきの性質や才能を意味する言葉いう。

教員に向いている生まれつきの性質は、「対人関係の積極性」、「内省性」、「明朗さ」、「好奇心の旺盛さ」、「忍耐強さ」である。

「能力」とは、後天的に教育によって育てられる部分をいう。

「人間観・教育観・知識観など哲学的教養」、「教科の学習指導や生徒指導などの実践的な専門技術的力量」、「学校の管理経営的な法的・行政的な素養」、「教科の親学問の現状や、子どもの発達や社会の変化に関する学問研究に対する絶えまざる関心」

これらを総合して教育上の指導力量とする「専門的力量」、いずれも、高度に複雑なもの。単純なものはない。しかも、それら一つ一つではなく、全体として教育に生かす「総合的な力量」が要請される。

「教員の職務」は、「教員の専門家としての特性」、「専門家としての知識・理解」

「専門家としての技能」の三つから構成されている。すべての教員は、その職業人生を通じて、効果的で持続的な関連する職能開発に取り組むことに、専門職として責任を負うべきである。「生涯学習的観点」に立って「研修による生涯発達」を軸に考えること。いずれにせよ、一般社会から尊敬される教育の資質・能力を求められる。

3. 教頭の任務

(1) 法令に示されている職務は

学校教育法第 28 条〔職員〕 4 項 「教頭は校長を助け、校務を整理し、及

び必要に応じ児童の教育をつかさどる。」、5項「教頭は、校長に事故があるときはその職務を代理し、校長が欠けたときはその職務を行う。以下略」参考として同条第3項「校長は、校務をつかさどり、所属職員を監督する。」「校務」とは、学校の教育目標を達成するために必要なすべての教育活動である。具体的には、教育目標の設定、教育課程の編成、年間計画の立案・実施、教職員の組織及び配置、子どもの学習組織の決定、その他設備の整備等である。人的、物的条件の整備と事務処理がある。

「所属職員を監督する」とは、県費職員のほか事務嘱託、校務作業員、給食配膳員等の仕事が的確に処理され、所期の目的に沿って行われているかどうかを見ることであり、必要に応じて指示・命令をすることである。身分上の監督と職務上の監督がある。

(2) 中心的な仕事

- ①校長の考えを常に理解し、その意図に積極的に応える。情報の収集と提供に努めるとともに、自分の考えを述べ、意見具申する。
- ②教職員を信頼し、成長を期待しつつ指導・助言する。
- ③施設・設備を保守・管理する。

(3) 教頭の資質・能力

①的確な情報収集と処理能力

報告・連絡・相談が重要

②企画・調整力

学校組織に適材・適所の職員配置を行い、各グループの企画・立案に参画するとともに組織間の連絡・調整を行う。(校長の意図を実現するために)

③専門性・指導力の発揮

教科指導・生徒指導等あらゆる分野で専門性・指導性を発揮する。

④受容力・公正さ

所属職員の話聞く耳をもち、常に公正に対処する。

⑤事務処理

迅速かつ的確に行う。(別紙参照)

主な関連各課 学校教育課(学務担当、給食、就学援助、通学路等)
教育指導課(研修、研究)
教育研究所(研修、研究)
教育総務課(総務担当、施設担当)

(参考) 教頭 の 1 年(職務) (平成 24 年 4 月 10 日作成)

【毎日の仕事】

朝 *出勤 7 時 45 分前後

*冷暖房開始(教室棟は 8 時～)

*昨日の当番日誌を確認

*欠席等の電話連絡を受ける

*校長と打ち合わせ(昨日の事件・事故、その他の情報等)

*朝の打ち合わせ司会

*メール確認(校外連携とともに) 提出文書多い

昼食 *校長とランチミーティング(情報交換&指導&雑談)

*生徒指導連絡会(水曜日)

放課後 *市費事務・校務作業員日誌押印(それぞれ退勤時)

*明日の日程等を板書(アシットで済ませてよい)

*校舎内巡視、施錠(職員に協力依頼)

*退出前、残留者に最終施錠を依頼

*アシット更新(出張文書より出張記録)

随時 *起案文書のチェック(提出文書、学年たより等)

係→総括→教頭→校長→教頭→総括→係

*文書チェック(出張文書、依頼文書など)記録

事務→教頭→校長→教頭→総括→係

*校舎管理 (修繕箇所等の対応 校務作業員 or 総務課施設担当)

*AET勤務簿押印(出勤日勤務終了時)

【週の仕事】

*月曜 校務作業員が水道メーターの確認し報告するので稼働日誌に打ち込み

*随時 油量を確認し、残 2000ℓ前後になったら注文する。冬季は、ドラム缶 に先に入れてもらう(校務作業員さんが確認してくれる)

安全点検&校地内のゴミ拾い (月曜日は対外試合などでゴミが多い)

*総括会議 司会及び提案・報告(週 1 回)

(教頭会からの報告・学校課題の検討など)

【月の仕事】

- * 校長会の報告を受け、学校課題への取り組み
- * 毎月 1 日電気メーターの確認を稼働日誌に打ち込む(市費事務に依頼でもいい)
- * 月行事予定を拡大印刷し、掲示→出張等追加があれば記入
- * 校外行事届け (担当者が記入) 10 日前 泊を伴う:申請、泊を伴わない届出、部活動もまとめて提出 <学校行事以外やってない>
- * 児童・生徒指導状況調査まとめ
 - 欠席 7 日以上(各学年代表)、いじめ(生徒指導)、交通事故・怪我(養護教諭) 指導課に提出<3 日までに提出>
 - (学校基本調査のデータ詳しく把握しておく D 総括と連携)
- * 部活動指導者協力者(部活振興会へ)、指導顧問(指導課へ)の実績報告
- * 冷暖房稼働日誌(冷房 7~9 月,暖房 12~3 月)(稼働時間 8:00~17:00)
1 年間保存 PC 内での保存で OK (市費事務へ依頼してもかまわない)
- * 非常勤職員出勤簿の写し提出(市費事務職へ依頼)
- * 心の相談員の出勤簿の原本の提出
- * 出勤簿、年休簿、出張簿、研修簿等の押印、記入漏れの確認(県費事務職)
- * 出席簿の回収、点検(学年代表)
- * 勤務シートの回収→集計(市費事務さん)→80 時間以上は、指導する
- * メール受信フォルダー整理(開封済みは削除)
- * ウィルスバスター更新(月 1 回)
- * アシット更新(月行事予定等)
- * エレベーター定期点検報告書の押印 一部保存
- * キュービクル(電気点検)報告書の押印 一部保存

【年間の仕事(月別整理)】

4 月

- * 前年度学校日誌の整理と新年度分用意
- * 離・退任式案内(前年度内で作成) 辞令交付式に校長持参転任先校長へ
- * 人事異動のお知らせ(校外連携)
- * 修学旅行・野外活動参加者等の報告(旅行保険加入事務)(生徒活動総括)

*警備保障会社連絡順位報告（1 教頭 2 総括 3 一番近い教諭 4 校長）
*入学式における国旗、君が代の実施状況報告（卒業式も）電話で「両方〇です」

- *学級編制表 1 月の調査（様式 11-2 を参照する） 3 部提出
外国人就学状況（変更がない場合、朱筆で「変更なし」と記入）
- *全課程修了者通知書 卒業者 4 月 1 日付け
- *免許教科外教科申請書（3 月中に申請・確認を）
- *魅力ある学校づくり補助金、社会福祉協議会補助金等の申請書
- * 同上 前年度分 事業報告書
- *防火管理者選任（解任）届書（教頭が変わったときだけ）
- *教育振興備品購入希望品目のとりまとめ（県費事務）
- *振興消耗の配分（特学に注意）
- *教育課程編成（特学も含む） 総括－教頭
- *研修受講者名簿、研究所講座受講者名簿 総括－教頭
- *校内研究主題（校内研担当）
- *大気汚染調査資料（昨年通りに）
- *部活動指導者申請書

5 月

*学校基本調査（文部）インターネット経由 P C で行う <生徒指導担当と連携>

- *進路状況調査（文部）インターネット経由 P C で行う <進路担当と連携>
- *学校訪問の運営概要（校外連携総括）
- *出産予定者調査（数ヶ月おき） なければ電話で報告 O K
- *学校消防計画を消防署に 2 部提出
- *職員名簿（教育計画総括）
- *通学路安全施設要望調査（校外連携総括）
- *P 互助会保険支払い（校外連携総括と連携）
- *自己観察書、目標下書き依頼、回収（正規教職員）

6 月

- *自己観察書下書きを元に面談（校長とともに）→目標清書
- *プール稼働日程（総務課施設）
- *プール使用前排水口確認（写真撮影）総務課施設係に送付
- *学校訪問細案（総括と検討）

- * 次年度予算要望書（取りまとめ→報告）＜写真必要＞
- * 学校納付金調査（各学年会計報告、キャンプ、修学旅行、PTA 決算書）
- * 教員健康診断申込書（人間ドックは職免）
- * 学校図書館利用状況調査
- * 学校要覧の送付（市教委 5 部 各校 1 部）
- * 野外キャンプ、修学旅行参加実数報告
- * 花植え作業（地域連携）調整＜校外連携総括及び P T A 本部と連携＞

7 月

- * 1 0 7 条本（特学関係）、教科書需要数
- * 生徒指導調査（登校拒否、いじめ、体罰＝文部） 体罰は市教委と相談
- * 通信簿確認
- * 夏季休業中の勤務、動向表（冬季、春季も）
- * 中体連大会応援、生徒引率依頼の割り振り
- * 関東大会以上出場の場合は生徒派遣費申請・請求

8 月

- * 県央地区教育課程研修会参加者確認（教育計画総括と連携）
- * 教頭会研修旅行（届けはまとめる）
- * 学校納付金調査
- * 教育課程調査（文部科学省）

9 月

- * 休業中の生徒指導状況、施設状況報告（指導課へ電話）
- * 体育祭案内（9/1 付け、保護者用、来賓用）
- * 体育祭来賓受付名簿作成
- * 体育祭来賓接待等確認（P T A と連携）

10 月

- * 学校教員統計調査
- * 進路希望調査
- * P T A 会計中間監査（会計監査案内・監査報告書作成 P 会計と連携）

11 月

- * 学校保健実態調査
- * 指導書、教材注文整理表（総括）
- * 教育放送調査
- * 市教育委員会表彰推薦

- * プール実態調査（体育科）
- * P T A選考委員会開催（校外連携総括と）
- * 次年度少人数指導計画書
- * 小中合同教頭会 小学校へ情報収集依頼 日程調整
- * 花植え作業（地域連携）調整＜校外連携総括及びP T A本部と連携＞

12月

- * 3年生への面接指導（校長）

1月

- * 小中合同教頭会 日程調整
- * 新入生説明会（第3金曜日）用受付名簿依頼
- * 在籍調査（教科書用）
- * 学級編成調書

2月

- * 自己観察書自己評価記入依頼・回収（2/10 前後）
- * 自己観察書類評価記入（2/20 前後）校長へ提出、校長評価記入後2部作成
1部は学校控え1部は先生方へ開示（2/23 前後）
- * 自己観察書評価集計→学校教育課へ提出（自己観察書とともに）（2/23 前後）
- * 市奨学生申請書 3年担任に確認（成績関係なし） 準・要保護者該当
- * 進路状況調査（市教委）
- * 卒業式案内（保護者用、来賓用）2/10 頃
- * 卒業式 台本作成 司会者と打ち合わせ

3月

- * 学級編成調書
- * 教科用図書納入指示書（教科書担当）
- * 進路状況調査（県校長会）
- * 魅力ある学校づくり補助金 事業報告書
- * 社会福祉協議会補助金（3万円）事業報告書
- * 部活振興会運営費（20万円）報告書
- * 心の教育推進事業補助金（1万円）報告書
- * 入学式の新入生代表依頼
- * 卒業生名簿綴り込み
- * （卒業証書筆耕依頼）
- * 入学式案内（保護者用 3/15 頃、来賓用 3/5 頃）

- * 出席簿整理保管(総括)
- * 小学校卒業式参加
- * 学力向上プログラム報告書
- * 離退任式案内状作成(転任先校長宛、退任者は本人宛)→辞令交付式に発送
- * 図書整理員報告書の提出(整理員は、PTA運営委員に依頼)
- * 卒業式確認(会場・進行他)

随時

- * 施設修理依頼(修繕・材料支給依頼書)、ガラス破損は即修理依頼
- * 修学旅行申請書類
- * 校外行事届け(野外活動、修学旅行、社会見学、合唱コンクール、部活等)
- * 避難訓練実施計画書、並びに実施報告書(その都度)
- * 事故報告書(重大な事故、交通事故はすべて、市見舞金申請する場合)
 - ・ 重大性の判断が大切(軽い怪我のトラブル等)
 - ・ 教員の事故
 - ・ 直接話法で表現
- * 体育館、グラウンド利用可能日程(3ヶ月ごと)
- * 慶弔関係把握 報告は市教委+各校へ
- * 慶弔事項報告書(校長委託分) 教育総務課へ
- * 学校災害見舞金
- * 各種施設点検結果把握
- * 除草作業の予告を施設係へ
- * 検診等の接待準備
- * 式、行事等の案内、接待、茶菓・昼食の配慮(市費食料費とPTA教育振興費)
- * グラウンド借用(地域スポーツ団体、自治会等)
- * 総合警備保障の出動報告書保存

4. 特別支援学級の在り方

特別支援学級は、障害があるために通常の学級における指導では十分に指導の効果を上げることが困難な児童生徒のために編制された少人数の学級で、児童生徒の障害の状況等に応じて、適切な配慮の下に指導が行われる必要がある。

つまり、対象となる児童生徒の障害の種類、程度等によっては、障害のない児童

生徒 に対する教育課程をそのまま適用することが必ずしも適当でない場合がある。

そのため、特別支援学級に係る教育課程については、特に必要がある場合は、「特別の教育課程によることができる」（学校教育法施行規則第 138 条）と規定される。特別の教育課程を編成する場合には、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領を参考とし、指導に当たっては、特別支援学級の担任だけでなく他の教師と連携協力して、個々の児童生徒の障害の状態等に応じた効果的な指導を行う必要がある。

① 指導の在り方

特別支援学級の教育課程は、小学校、中学校学習指導要領を原則としている。したがって、通常の学級と同じように、各校の学校教育目標を踏まえて編成します。通常の学級と異なる点は、教育課程の編成の際に、児童生徒の実態や保護者の願いに基づき、目標やねらいを設定し、学習内容を考えること。つまり、児童生徒の可能性を最大限に伸ばし、可能な限り自立し、社会参加するために、子どもの教育的ニーズに応え、自立活動等を取り入れた教育を行う。

・特別な教育的ニーズのある児童生徒の場合

対象児童生徒が、通常の学級において実施可能な配慮や支援を行うことで、当該学年の内容を学習可能かどうか検討する。その際、特別支援学校学習指導要領に示されている特別の領域である自立活動の指導を参考にすることが望まれる。自立活動の指導とは、障害による学習上又は生活上の困難の改善・克服を目的とした指導領域である。通常の学級での学習が難しいと判断される場合は、特別支援学級における教育課程を検討する。

・特別支援学級における教育課程を編成する場合

特別支援学級で実施可能な配慮や支援によって、対象児童生徒が当該学年の内容で学習が可能かどうかを検討する。その際にも、自立活動の指導を念頭に、内容を検討します。当該学年の内容で学習が難しい場合は、各教科の目標・内容を下学年の教科の目標・内容に替える、知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校における各教科の内容に変更するなど、指導内容の変更を検討する。さらに、グループ別学習や個別学習といった学習形態の工夫や、各教科等を合わせて指導を行うなどの指導の形態の工夫を検討し、学校教育法に定める小学校の目的及び目標の達成を目指す。

特別支援学級は、障害のある子どもを対象としているので、通常の学級で行われる教育課程をそのまま適用できない場合があります。そこで、特別の教育課

程を編成することができるようになる。特別の教育課程の編成では、次のことが可能となる。

② 日常生活の指導

「児童生徒の日常生活が充実し、高まるように日常生活の諸活動を適切に指導するもの」である。日常生活の指導は、生活科の内容だけでなく、広範囲に、各教科等の内容が扱われます。例えば、衣服の着脱、洗面、手洗い、排泄、食事、清潔など基本的生活習慣の内容や、あいさつ、言葉遣い、礼儀作法、時間を守ること、きまりを守ることなどの日常生活や社会生活において必要で基本的な内容である。

③ 遊びの指導

「遊びを学習活動の中心に据えて取り組み、身体活動を活発にし、仲間とのかかわりを促し、意欲的な活動をはぐくみ、心身の発達を促していくもの」である。遊びの指導では、生活科の内容をはじめ、各教科等にかかわる広範囲の内容が扱われます。遊びの指導は、子どもの発達を促す重要な活動として考えられるので、小学校低学年から中学年の教育課程に位置付けて取り組まれることがある。具体的には、場や遊具等が限定されることなく、児童が比較的自由に取り組むもの（自由遊び）から、期間や時間設定、題材や集団構成などに一定の条件を設定し活動するといった比較的制約性が高い遊び（設定遊び）まで、連続的に設定されている。また、遊びの指導の成果が各教科別の指導等につながることもある。

④ 生活単元学習

「児童生徒が生活上の目標を達成したり、課題を解決したりするために、一連の活動を組織的に経験することによって、自立的な生活に必要な事柄を実際的・総合的に学習するもの」である。生活単元学習では、広範囲に各教科等の内容が扱われます。生活単元学習の指導では、児童生徒の学習活動は、生活的な目標や課題に沿って組織されることが大切である。単元を構成する際には、学習活動への意欲の高まりが、授業開始時及び単元開始時から展開、そして終末時に向かって高まっていくように、単元計画を立てることが大切である。具体的には、実際の生活に合わせた内容を取り上げ、生活体験や経験を増やすように、日常生活のほか、季節や学校行事などを意識した取組が展開される。学校行事に関連付けて実施する際には、学校行事を行う意義を明確にし、学校行事の目標を達成しつつ、生活単元学習における目標も達成できる単元構成や展開であることが大切である。

⑤ 作業学習

「作業活動を学習活動の中心にしながら、児童生徒の働く意欲を培い、将来の職業生活や社会自立に必要な事柄を総合的に学習するもの」とされている。作業学習の指導は、単に職業・家庭科の内容だけではなく、各教科等の広範囲の内容が扱われる。特別支援学校（知的障害）の中学部や高等部で取り扱われる作業活動の種類は、農耕、園芸、紙工、木工、縫製、織物、金工、窯業、セメント加工、印刷、調理、食品加工、クリーニングなどのほか、販売、清掃、接客なども含み多種多様です。これらを参考に、例えば、技術・家庭科や美術科などの内容を取り入れながら、園芸栽培や紙工芸、木工芸といった作業活動を、生徒の実態に応じて作業工程を整理して展開することが考えられる。特に、中学校の場合は、生徒が働いている自己の将来像を、肯定的にイメージできるようにするなど、進路指導と関連付けて取り組むことが大切である。

⑥ 編成の手順

実態を把握する 特別支援学級は、障害のある子ども達を対象としていることから、柔軟な教育課程の編成ができる。そのために、子どもの実態を丁寧に把握します。個別の指導計画の実態の欄に記載される内容と重複するものが多いので、個別の指導計画を活用することも考えられる。

⑦ 指導内容の選定と組織

子ども一人一人の教育目標を達成するためには、どのような指導内容が必要であるかを明らかにする。

・学年相当の学習が可能であると予想される教科と困難であると予想される教科は何か。

・交流及び共同学習を行うことが可能または望ましいと予想される教科は何か。

・下学年の指導内容の適用が望ましいとされる内容は何か。

・着替え、食事、排泄等、身辺処理状況はどうか。

各教科等の指導内容を考える。

・各教科等の指導内容については、小学校・中学校学習指導要領及び各教科の解説、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領及び解説で示される。各教科間の指導内容相互の関連を図り、指導内容を明確にする。発展的、系統的な指導ができるように指導内容を配列し組織する。合科的・関連的な指導について配慮する。各教科等を合わせて行う指導（知的障害 特別支援学級）が適切かどうか検討する。さらに、学級の状況（在籍人数や在籍学年の幅）を考慮して、指導内容を組織する。授業時数の配当 総授業時数や各教科等の授業時数につい

ては、小学校又は中学校に準ずる。子どもの実態を考慮して、子どもの負担過重にならないよう各教科等の授業時数を配当します。

⑧ 時間割の作成

地域や学校、子どもの実態、各教科等や学習活動の特質等に応じて、時間割を弾力的に編成します。特別支援学級の同一学年の教育課程は一つですが、時間割は、それぞれの子供に対して作成される。

⑨ 自立活動の指導

学校における自立活動の指導は、障害による学習上又は生活上の困難の改善・克服を目的とした、特別支援学校学習指導要領に示されている指導領域で、学校の教育活動全体を通じて行う。児童生徒の障害の状態や発達の段階等によっては、必要に応じて特設の自立活動の時間を設ける（自立活動の時間における指導）。指導の内容は、6 区分 26 項目に分類・整理される。これらを相互に関連付けて、各教科等と密接な関連を保ち、適切な指導計画のもとに行う必要がある。特別支援学級に在籍する児童生徒の場合は、その障害によって、日常生活や学習場面において様々なつまづきや困難が生じることから、自立活動の指導は重要となる。なお、特設の自立活動の時間を設けない場合（時間割に自立活動の時間がない場合）でも、自立活動の指導は行う必要があることに留意する。

⑩ これからの支援教育

近年、少子化傾向にある中で、支援が必要な児童生徒は増加している。障害者が積極的に参加・貢献できる社会＝共生社会の実現は、様々な人が生き生きと活躍できる社会の実現であり、国民全体にとって有益である。各分野において、共生社会実現のための取り組みが進められている。

⑪ 教育分野の重要課題

一人一人に応じた指導や支援に加え、傷害のある者と傷害のない者が可能な限り共に学ぶ仕組み（インクルーシブ教育）を構築すること。

⑫ インクルーシブ教育の構築に必要な要件

- ・ 障害のある者が一般的な教育制度から排除されないこと。
- ・ 障害のある者に対する支援のために必要な教育環境が整備されること。
- ・ 障害のある子供が、他の子供と平等に「教育を受ける権利」を行使するため、個々に必要となる適当な変更・調整（合理的配慮）が提供されること。

⑬ 基本的方向性

障害のある子どもと障害のない子どもが、できるだけ同じ場で共に学ぶことを目指すべきである。その場合には、それぞれの子どもが、授業内容が分かり学習

活動に参加している実感・達成感を持ちながら、充実した時間を過ごしつつ、生きる力を身につけていけるかどうか、これが最も本質的な視点であり、そのための環境整備が必要である。

⑭ 合理的配慮の基礎となる環境整備＝「基礎的環境整備」

- ・ネットワークの形成・連続性のある多様な学びの場の活用
- ・専門性のある指導体制の確保
- ・個別の教育支援計画や個別の指導計画の作成等による指導
- ・教材の確保
- ・施設・設備の整備
- ・専門性のある教員、支援員等の人的配置
- ・個に応じた指導や学びの場の設定等による特別な指導
- ・交流及ぶ共同学習の推進

4. むすびにかえて

中学校教員を目指す学生は、教職に関する実践力の基礎や「新たな教育課題」に対応できる力を持った教員が求められ。

教員養成校においても「新たな教育課題」に対応できる力を持った教職課程担当教員が必要となる。

新たな教育課題とは、「アクティブ・ラーニングの視点からの授業改善」、「ICTを用いた指導法」、「道德教育の充実」、「外国語教育の充実」、「特別支援教育の充実」である。

今回の改正により、中学校教員を目指す学生のいくつか負担となることがあるが、私の学校現場の経験が礎になることを期待する。

参考文献等

東洋館出版社編集部(2017)「平成29年度中学校新学習指導要領ポイント総整理」
独立行政法人国立特別支援教育総合研究所(2017)「特別支援教育の基礎・基本新訂版」

共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムの構築」

参考ウェブサイト

文部科学省「幼稚園教育要領、小・中学校学習指導要領等の改訂のポイント」

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/newcs/__icsFiles/afieldfile/2017/06/16/1384662_2.pdf (2017 年 3 月登録)

2017 年研究業績一覧（専任教員）

（2017.1.1～2017.12.31）

国際コミュニケーション学科

凡例

◎...著書 □...紀要・報告文

○...学会発表、☆...学会論文

記号なし...講演、その他

〔著書、審査論文、学会発表、紀要等〕（著者 50 音順：以下同）

- ◎川崎直子：「外国につながる「困り感」のある子どもの指導に関して」『ことばと文字』第 7 号，くろしお出版，pp.114-120，2017.4.11 発行
- ◎川崎直子：監修『日本語教育への道しるべーことばの学び手を知る』第 1 巻，坂本正・川崎直子・石澤徹，凡人社，2017.5.31 発行
- ◎川崎直子：監修『日本語教育への道しるべーことばのしくみを知る』第 2 巻，坂本正・川崎直子・石澤徹，凡人社，2017.5.20 発行
- ◎川崎直子：監修『日本語教育への道しるべーことばの教え方を知る』第 3 巻，坂本正・川崎直子・石澤徹，凡人社，2017.5.20 発行
- ◎川崎直子：監修『日本語教育への道しるべーことばのみかたを知る』第 4 巻，坂本正・川崎直子・石澤徹，凡人社，2017.12.15 発行
- ◎川崎直子：「多文化・多言語社会」『日本語教育への道しるべ』坂本正・川崎直子・石澤徹監修，第 1 巻第 6 章，凡人社，pp.23-48，2017.8.31 発行
- ◎川崎直子：「日本語教育事情（国内）」『日本語教育への道しるべ』坂本正・川崎直子・石澤徹監修，第 1 巻第 2 章，凡人社，pp.131-160，2017.8.31 発行
- ◎川崎直子：「社会言語学」『日本語教育への道しるべ』坂本正・川崎直子・石澤徹監修，第 2 巻第 6 章，凡人社，pp.137-164，2017.5.20 発行
- ◎川崎直子：「コースデザイン」『日本語教育への道しるべ』坂本正・川崎直子・石澤徹監修，第 3 巻第 2 章，凡人社，pp.23-44，2017.5.20 発行
- 川崎直子：「外国につながる子どもたちの学習支援に必要なスキャフォールディングに関する考察」愛知産業大学短期大学紀要，第 29 号，pp.15-30

- 川崎直子：「地域日本語教育と DST - Digital Story Telling - に関する考察」地域活性化論文，第 16 号，岡崎大学懇話会，pp.22-32
- 川崎直子：「岡崎市に定住する外国人親子の DST による日本語習得に向けて」第 17 回地域活性化フォーラム，岡崎大学懇話会，2017.5.18
- 首藤貴子：「「権利としての障害児教育」論の生成過程に関する一考察」『愛知産業大学短期大学紀要』第 29 号，pp.49-65，2017.3.31
- 高野盛光：「ボードゲームの活用について考える（１）－人狼ゲームに関する学生アンケートをてがかりに－」，『愛知産業大学短期大学紀要』，愛知産業大学短期大学，第 29 号，pp.67-91，2017.3.31
- 高野盛光：「韓国幼稚園教育について－『2016 年度アラム幼稚園教育課程』をてがかりに－」，中部教育学会，福井医療大学，2017.6.17
- 高野盛光：「教育現場（保育含む）における“非認知能力”の実践研究」，中部教育学会，福井医療大学，2017.6.17
- 寺澤陽美：「第 1 期オバマ大統領就任演説の修辞法に関する一考察」，『愛産大経営論叢』第 20 号，2017.12.20
- 寺澤陽美：「トランプ大統領就任演説の修辞法に関する一考察」，『愛知産業大学短期大学紀要』第 29 号 2017.3.31
- 西田一弘：「英語抽象名詞と不定冠詞・複数語尾の関係－英語抽象名詞の普通名詞の可能性－」，ASU 外国語教育研究会，愛知産業大学，2017.3.8
- 西田一弘：「英語中級者の語彙習得法に関する一提言（結果検証）－理解語彙の拡充を期して－」，『愛知産業大学短期大学紀要』，愛知産業大学短期大学，第 29 号，pp.105～113，2017.3.31
- 西田一弘：「母語に冠詞を持たない L2 学習者（日本人）と L1 学習者の英語抽象名詞の可算化習得の相違」，第 47 回中部地区英語教育学会長野大会，信州大学教育学部，2017.6.25
- 西田一弘：「L1 学習者と日本人 L2 学習者の英語抽象名詞の可算化習得の相違」，『愛産大経営論叢』，愛知産業大学経営研究所，第 20 号，2017.12.20
- ☆松野澄江：「Adoptability of Peer Assessment in ESL Classroom」Creative Education 8 刊，pp.1292-1301，2017.7.18.
- 松野澄江：「Louise Erdrich's The Red Convertible-Realities of Native Americans and PTSD-」愛産大経営論叢，第 20 号，2017.12.20
- 松野澄江：「The Effects of Informing the Quality of Students' Previous Peer

Assessment」中部支部 2017 年度秋季定例研究会，大学英語教育学会，
2017.10.21

◎三苫民雄：『歴史の哲学、哲学の歴史—ことばの創造力』，中部日本教育文化
会，2017.12.25

○三苫民雄：「日本的行動パターンと集団思考—日本的法的価値の諸前提—」，日
本説得交渉学会第 10 回研究大会，慶應義塾大学，2017.10.21

○三苫民雄：「ショムロー・ボードグの再評価をめぐって」，ハンガリー学会第
6 回研究大会，長崎県立大学シーボルト校，2017.12.9

□Tamio Mitoma: “Japanese Behavioral Patterns and Groupthink”
Jogelméleti Szemle /Journal of Legal Theory, 2017/3.szám,
2017.9.27

□横瀬浩司：「国際化と刑罰」，『愛知産業大学短期大学紀要』，愛知産業大学短期大
学，第 29 号，pp. 133-141，2017.3.31

□横瀬浩司：「死刑と裁判員裁判」，『造形学研究所報』，愛知産業大学造形学研究
所，第 13 号，pp. 53-57，2017.3.31

□横瀬浩司：「誤振込み等と窃盗罪」，『愛産大経営論叢』，愛知産業大学経営研究
所，第 20 号，pp. 109-116，2017.12.20

○横瀬浩司：「詐欺罪の限界」，中京大学刑事判例研究会，中京大学，2017.4.21

〔講演〕

川崎直子：講演「外国につながる子どもの困り感を日本語指導でどのように支援し
ていくのか」『「外国人の子ども×発達障がい」を考えるシンポジウム』，
公益財団法人愛知県国際交流協会国際交流推進事業費補助金，NPO 法人
多文化共生リソースセンター東海主催，2017.2.12

川崎直子：講演「教材活用検討会」『外国人の子ども×発達障がい』平成 29 年度
愛・地球博開催地域社会活動貢献基金，NPO 法人多文化共生リソースセ
ンター東海主催，2017.12.17

西田一弘：「平成 29 年度愛知産業大学短期大学サテライトキャンパス—英語ライテ
ィングからスピーキングへ—」，岡崎市総合政策部，岡崎市図書館交流
プラザらぶら，2017.10.14，

〔社会活動〕

川崎直子：ポスターセッション「文化庁「平成 28 年度『生活者としての外国人』に対する日本語教育事業」『日本語教室の可能性をひろげようー「つながる」から「ひろがる」へ』 NGO Viva おかざき！！主催，2017.1.22

川崎直子：ポスターセッション「文化庁「平成 28 年度『生活者としての外国人』に対する日本語教育事業」『第三回日本語見本市』，可児市国際交流協会主催，2017.2.26

川崎直子：一般社団法人かにえ子ども日本語の会代表理事

川崎直子：岡崎市役所市民生活部市民協働推進課「岡崎市国際化推進委員会」副委員長

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：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」検討委員

川崎直子：内閣府「まち・ひと・しごと創生事業」蟹江町民生部子育て推進課主催「平成 29 年度プレスクール指導者養成講座」講師，2017.9.8～2017.12.18

川崎直子：「外国人親子による DST」一般財団法人東海テレビ国際基金，2017.11.11

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

首藤貴子：放課後等デイサービスてかぼ（豊明市）研究協力

首藤貴子：障がい児サロンを考える交流会「ここから」（豊明市）研究協力

寺澤陽美：防災語学ボランティア（英語），名古屋国際センター

松野澄江：防災語学ボランティア（英語），名古屋国際センター

〔助成金・委託事業〕

川崎直子：（代表）蟹江町政策推進課「平成 29 年度協働地域づくり支援事業」『外国にルーツを持つ子どもたちの長期休暇中の学習支援』採択

〔その他〕

川崎直子：文部科学省学校教育法第 105 条履修証明プログラム修了，星槎大学，2017.3.31

川崎直子：支援教育専門士取得，星槎大学，2017.4.20

- 川崎直子：「生きがい」『教職員の生涯設計』2017 年春・第 96 号，pp.2-3 執筆，
一般財団法人教職員生涯福祉財団，2017.4.28
- 川崎直子：「発達障害の外国人の子ども 支援のあり方を考える」NHK テレビ名古屋放送局『東海ピックアップ』2017.2.12 放送
- 川崎直子：公益社団法人日本語教育学会，北陸・中部・近畿ブロック選出代議員，
2017.6.1
- 寺澤陽美：「仮想体験型英語コミュニケーション学習教材の開発 B 2—教材コンテンツの開発—」平成 29 年度愛知産業大学短期大学教育 GP
- 寺澤陽美：「東京でのイングリッシュクリスマスパーティの実施—学生による異文化（イギリス、アメリカ）体験と英語による欧米人との円滑なコミュニケーションの実践」平成 29 年度愛知産業大学短期大学教育 GP，（代表：西田一弘）
- 西田一弘：「愛知産業大学短期大学専門講座—新 TOEIC テストと英語基礎力—」，愛知産業大学短期大学，愛知産業大学 1 号館，2017.4.5～2017.8.2
- 松野澄江：「東京でのイングリッシュクリスマスパーティの実施—学生による異文化（イギリス、アメリカ）体験と英語による欧米人との円滑なコミュニケーションの実践」平成 29 年度愛知産業大学短期大学教育 GP，（代表：西田一弘）
- 松野澄江：Language Testing，評価員，2017.11

編 集 委 員

横 瀬 浩 司

三 苫 民 雄

川 崎 直 子

愛知産業大学短期大学紀要 第 30 号

平成 30 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.30, 2017

**Current Situation and Problems of Language Counselor and Education Support
Staff at Public Schools**

Naoko KAWASAKI / Kyoko MATSUMOTO 1

**How to Treat the Teacher-Parent Relationships in the Teacher Education: Based
on the Awareness of the Students Aspiring to Become Teachers**

Takako SHUTO 19

**Educational Uses of German-style Board Games (2)
On Board Game Mechanics**

Morimitsu TAKANO 39

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

Harumi TERASAWA 57

**The Difference of Writing Proficiency in Countability of Abstract Nouns between
L2 Advanced Learners and Native Speakers**

Kazuhiro NISHIDA 71

Factors for Students being Motivated or Demotivated to Study English

Sumie MATSUNO 83

Internationalization and Criminal Law

Koji YOKOSE 97

**Negotiating in Japanese for the Intermediate and Advanced Japanese Language
Learners: Preparatory Research for Business Japanese Teaching**

Naoko KOTAKE 105

Guideline to a student aiming at a medium schoolteacher

Mamoru *ISHIDA* 105

Research Achievements in 2017

137