

ISSN 1343-4950

愛知産業大学短期大学紀要

第 29 号 (2017 年 3 月)

愛知産業大学短期大学

2017

〈目 次〉

ビジネス・インターンシップの取り組みと課題	奥村 幸夫	3
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	川崎 直子	15
学部1年生の留学生が読む専門書の読解に必要な日本語文法 —経営学の入門書の文型調査を通して—	小竹 直子	31
「権利としての障害児教育」論の生成過程に関する一考察	首藤 貴子	49
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—	高野 盛光	67
トランプ大統領就任演説の修辞法に関する一考察	寺澤 陽美	93
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—	西田 一弘	105
「あいまいな模倣」を活用した造形作品制作の指導法	山口 雅英	115
国際化と刑罰	横瀬 浩司	133
結婚の幸福とは： <i>Pride and Prejudice</i> より	大西 今日子	143
2016年研究業績一覧（専任教員 2016.1.1～12.31）		163

ビジネス・インターンシップの取り組みと課題

奥村 幸夫

愛知産業大学短期大学

(2017 年 2 月 13 日受理)

The Activity and Issue of Business Internship

Yukio OKUMURA

Aichi Sangyo University College

(Accepted on February 13, 2017)

要旨

キャリア教育の定義は 2004 年 1 月 28 日のキャリア教育に関する総合的調査研究協力者会議報告の中で「児童生徒一人一人の勤労観、職業観を育てる教育」としている。中央教育審議会答申 1999 年（平成 11 年 12 月）における定義「望ましい職業観・勤労観及び職業に関する知識や技能を身に付けさせるとともに、自己の個性を理解し、主体的に進路を選択する能力・態度を育てる教育」をふまえたものである。なぜ高等教育機関でキャリア教育が必要になってきたかという研究の意義をふまえ、そのツールとして使用されているビジネス・インターンシップ（以下インターンシップ）制度について高等教育機関では、よいといわれながら「問題点はないのか」また「より効果的なインターンシップ制度を構築するための方法はないか」について本稿はインターンシッププログラムに焦点を当て、高等教育機関が社会との接続機能をもつ意味について考えてみた。

キーワード

OJT 社会との接続機能 プログラムの重要性 キャリア教育

1. はじめに

高等教育機関における学習が最終的社会との接続機能を持っているとすれば、その時期は人生の中での大きな「節目」にあたる。節目での職業キャリア^{注1)}の重要性は疑いのないところである。特に初職の重要性は異議のないところであろう。その意識は日本的経営の特徴といわれる終身雇用制という長期雇用制度を定着させ、継続化した。これを稲田は平均勤続年数の長期化（図表①）という観点で把握しようとしている。

図表① 日本の長期雇用実態

全サンプル平均	1 9 6 5	1 9 7 5	1 9 8 5	1 9 9 5
2 0 年以上勤務	2 5 . 1 %	2 8 . 9 %	4 1 . 8 %	5 5 . 1 %
1 5 年以上勤務	4 4 . 7 %	4 6 . 3 %	5 9 . 8 %	6 7 . 5 %

（『近代化と社会階層』 7 章 p163）

これは、確実に長期雇用形態が定着化したことを物語る結果となっている。定着の目安は50%という指摘が妥当であろうが、稲田は「三分の二が目安」といっている。背景には昭和初期から戦争はじめ経済的にも激動を経験して将来のリスクを回避するための国民性を育てたといえる。これを支えたのが年功序列型の賃金体系であった。解雇や希望退職が増加した2000年ころから解雇権を緩和した。しかし日本は人員削減の必要性、解雇回避義務、人選の妥当性、手続きの相当性という4条件が満たされないと解雇できない極めて解雇の難しい国である。これが長期雇用制度を実現してきたといってもよい。職業キャリア教育の必要性は雇用の安定時期にあっては必要ないといっても過言ではなかった。なぜなら長期雇用制度は職業キャリアを育て、それはOJT（On the Job Training）、いわゆる現任訓練（企業内訓練ともいう）で行われていたからである。これはアメリカと日本のキャリア教育の違いを見る上で参考となる。日本のキャリア教育はOJTを通して企業が行っていたのである。

2. OJT からキャリア教育への移行

1991年、バブルが崩壊してまず日本型雇用に疑問が投げかけられた。若年労働市場と正規雇用は縮小し、フリーターやニートが社会問題化していった。後を追うようにして、高等教育機関のキャリア形成がクローズアップされ始め

た。キャリア形成とは本来一生を通してという命題であるが、職業のミスマッチによる選択の失敗や以前からいわれていた以上のモラトリアムの学生の増加を生み、「学校から仕事へ」の移行が高等教育機関の重要なテーマとなった。背景には第一に「選抜システムの崩壊」があげられる。第二に「日本型雇用の再編」、第三に「階層の二極分化」があげられる。そして、高度経済成長以来信じられてきた総中流社会は崩壊していった。

3. 1997 年問題とインターンシップ導入の経緯

もともとインターンシップはアメリカで 1906 年シンシナティ大学のハーマン・シュナイダーによって COOP 教育として導入されたものである。しかも長期にわたるものであった。1991 年日本でバブルが崩壊して、1997 年政府がまじめに協議し（三省合同会議）、その後、手探りで始めたのが、結果的には短期インターンシップ制度であった。この 1997 年問題とは、金融業界の大きな変動のあった年のことである。山田昌弘は『パラサイト社会のゆくえ』の中でこの点を指摘している。この年を単に経済成長率が 1.7%、翌年 1998 年に -1.1% になったという経済不況ととらえてはならない。時の政府は橋本内閣から引き継いだ小渕内閣であったが、山田は「意識の構造的変化」（『パラサイト社会のゆくえ』p 30）が生じたといっている。金融機関は絶対に安定しているという神話が崩壊して、その後の若者にインパクトを与え、不確実な未来へ不安を煽ったのが 1997 年^{注 2)}であった。それまでの日本的経営がもたらしたものの、それは、生活の安心を築いていった長期雇用制度と子供の高等教育機関への入学時期に年収がピークとなる年功序列型賃金体系であった。すなわち「勤勉性」と「協調性」は日本の Core Competency（核となる行動特性）を育てていったといえる。バブル崩壊以降はこの意識に変化を生じたと指摘するのは大阪大学の太田である。2000 年代に入って日本人の価値観は「勤勉性」から「運やコネ」を重視するように変化してきたという。（図表②、図表③）

さらに、日本ではバブルは崩壊以降不況が続いた。このような経済環境は勤勉性という価値観を崩壊させた可能性があるとの指摘である。年齢別調査で 15 歳から 29 歳では「運やコネ」の支持率は 44.6% で 30 歳から 39 歳では 44.1%、50 歳以上では 37.6% に減少している。（太田 2010）人生の成功は「運やコネが大切」と考える人が多くなってきた。

(図表②)

運・コネを重視 世界の推移

アメリカ	22.8%
中国	24.9%
カナダ	25.2%
韓国	28.2%
イギリス	34.6%
ドイツ	35.9%
オランダ	38.8%
日本	41.0%

(図表③)

運・コネを重視 日本の推移

1990年	25.2%
1995年	20.3%
2005年	41.0%

(『競争と公平感』p17)

丁度このころ、平成12年(2000年)11月22日大学審議会は「グローバル時代に求められる高等教育のあり方」という答申を出している。今起きている職業キャリア教育の必要性は、この変化への対応をするための提言でもあった。この中で、特に大学を中心とする高等教育機関の学生は社会の求める人材の多様化に適応すべきであり、将来の進路を見つめ適切に就学を果たすべきであるといっている。教育界では興味や関心に即して進路の多様化に対応したカリキュラム整備の必要性に迫られた。今まで企業が行っていたOJTは縮減され、高等教育機関が担わなければならなくなったのである。インターンシップの誕生は日本的経営の崩壊によって教育界も含めた社会全体で若者を育てるという指針に変化してきたのである。

4. ある専門学校のインターンシップの試み

1999年4月インターンシップ学会会長の高良和武は学会発足に当たって「ご承知のように、インターンシップに対する期待は急速に高まっております。インターンシップの目的は次世代を担う人材の育成です。・・・目的達成のために、それぞれの専門家の立場に立った研究も今後益々、盛んに行われることが望まれます。しかしながら、インターンシップの研究を学問的に且つ、総合的に行う場所はないというのが現状です。」と述べている。

1997年に導入されたインターンシップは高等教育機関の社会との接続機

能として鳴り物入りで導入されたものであった。高等教育機関では初職に就いた 30% が 3 年以内に離職している事例が取りざたされている。そこで専門学校の事例を参考にしたい。

名古屋の NH 専門学校のインターンシップ制度である。インターンシップ先の開拓は困難を極めた。ある企業では「大学からの受入が優先なので申し訳ない。」というものもあった。また、ある企業では「優秀な営業マンを付けると売り上げに影響するから」というものもあった。その時感じたのは専門学校と大学の差別的扱いであった。理由は、二つあった。一つは専門学校が 1 条校^{注 3)}ではないという点である。もう一つが就職に直結した専門学校の特殊性である。就職を目的に設置された学校であれば、インターンシップは必要ないのではないかという誤った見方が社会に形成されていたことである。そういった中、NH 専門学校ではインターンシップを重要視し「就職支援プログラム SHOOP」が発足する。経緯は平成 16 年度検討しはじめ、平成 17 年度文部科学省の予算がついた。名称は就職の「シュー」＋「プログラム」の「プ」をとって「SHOOP」とした。目的はニート、フリーターの減少とベストマッチ就職を見つけるための模擬社会体験授業である。画期的なのは IT ビジネス学科の一つのコースであったことである。文部科学省は 1, 200 万円の予算をつけた。参考としたのは産学連携デュアルシステム^{注 4)}である。平成 16 年 5 月この「産学連携デュアルシステム」は企業と連携し、企業ニーズと訓練生がマッチングできるようにした。目的は正規雇用となる制度を作り上げようとするものであった。実は大学周辺でニート、フリーターの話が多い中、就職が目的である専門学校でもフリーターの問題がある。モラトリアム的な学生支援の打開策としてこの事業は考えられた。他大学が実施しているインターンシップとの違いは学科入学した学生はすべてが年間 5 回、各 5 日間のインターンシップが義務付けられている。各インターンシップは業種が異なり手探りの状況から進路を見つけ出すまでのフォローを行う。雇用直結型ではないが、大学がインターンシップの効用としている「就職意識の向上」、「就職キャリア形成」には貢献したと報告書にまとめられている。(名古屋法律経済専門学校教務部 (2005)「文部科学省予算認可事業インターンシッププログラム」報告書) 文部科学省の予算も付き、全国の専門学校での唯一の試みという評価であった。内容は 1 年次に「学内学習が 885 時間、企業人・ショップオーナー講義 30 時間、訪問インタビュー 15 時間、インターンシップ 200 時間 (1 週間×5)、アドバイザー講義 15 時間、特別講義 15 時間」で 2 年次は学内学習が 915 時間、企業人・ショップオーナー講義 12

時間、訪問インタビュー 6 時間、インターンシップ 200 時間（1 週間×5）、アドバイザー講義 6 時間、特別講義 6 時間という 2 年間である。

本来職業教育を行う専門学校において、その社会的な接続機能を背景にどのようなインターンシップ制度を採ることができるかをみる上で参考になる。もちろん大学と専門学校の職業キャリア形成については概念が異なっており、大学では職業科目のみで構成されたカリキュラムはあり得ない。しかし、これは今後の専門学校インターンシップ制度の新しい実践であった。

注目すべきは、この実践においては、学校が中心となってプログラムの作成から企業、団体の交渉も行っていくことである。このためマッチングした学生がインターンシップに参加することになる。その指導は各担任が受け持つ。この点は日本の大学が企業の作成した与えられたプログラムで実習を行うのとは異なっている点であろう。

5. 京都コンソーシアムのインターンシップ事例

京都コンソーシアムは、1997 年の三省合意を受け 1997 年に発足した。「実体験と教育研究の融合による学習意欲の喚起、高い職業意識の育成、自主性、独創性、柔軟性のある人材育成」をコンセプトとしている。京都のほとんどの大学が加盟しており（2005 年現在 49 大学・短期大学）で、すでに 3,000 人の修了者を輩出している。加盟企業は 2 週間のビジネスコースで 239 社・団体、半年のパブリックコースでは 46 社・団体である。特色は以下のとおりである。

- ① 産学官・地域の共同で構築すること。「事前、実習、事後」といういわば、インプット、スループット、アウトカムという三段階を通しての就業プログラムになっている。そのための情報交換は綿密に行われている。
- ② キャリア教育との関連づけをおこなう。同志社大学は 2005 年「学生生活から考えるキャリア形成」を開講した。これは加盟大学の学生も受講できる。いわゆる単位互換である。京都を一つのキャンパスとしての位置づけに置きたいとは龍谷大学の河村の言葉であった。長期（プログレスコース）の実施は日本のインターンシップ制度において例を見ない半期に及ぶものである。きめ細かな協働作業が必要不可欠になる。（「京都コンソーシアムインターンシップ・プログラム報告書」2005）

問題点についての指摘は京都コンソーシアムも認めているところであるが、

参加学生の率が加盟大学の学生の 2 % であるという現実である。また、個人情報保護から、リスク管理が重要視されなければならない。さらに、職業意識という観点でいうならば、これらのインターンシップに参加する学生は極めてモチベーションの高い学生である。ニートやフリーターなどの非正規雇用を希望する学生の対応は難しい。したがって、参加率が低い状況ではこれらの解決にはならない。インターンシップの効果の指標は就職希望率をいかに高くするかである。ただ、モチベーションの低い学生にあっては、京都コンソーシアムに限らず、企業の受入理解が不十分であることは否めない。

6. 愛知中小企業家同友会のインターンシップ事例

この制度は愛知中小企業家同友会（以下同友会）に加盟している企業で組織するインターンシップ制度である。同友会では建前はメセナ型インターンシップ制度^{注5)}である。本音の部分では雇用直結型になってほしいとの願いがある。そうでなければ、よい意味であればシステム化できないし、一致団結した企業体でインターンシップはできない。ここでもインターンシップで一番メリットがないのが企業であり、中小企業と大学との連携インターンシップが進んでいないのも、大学と学生の一方向的な都合がある。背景に国からインターンシップを推進していくための号令が出されているので企業としては受入をしなくてはならないという消極的受入態勢であることも否定できない。しかし、同友会のインターンシップ制度は産学連携がうまく行われている事例として述べておきたい。年間スケジュールは前年度末までに作成される。2 月受入企業募集、3、4 月受け入れ企業にプログラムを提出させ、5 月に予め登録された大学へ第一次マッチング企業リストを配布（大学の専門性を考慮）、6 月上旬に第一次マッチング終了、6 月下旬に第二次マッチング企業紹介（第一次で埋まらなかった企業紹介、7 月受入企業と大学の会議、8 月インターンシップキックオフと称して学生の企業訪問、8 月下旬から 9 月上旬インターンシップ実施・修了式、11 月大学・企業のまとめの会議を行うというスケジュールである。しかも運営は前年度インターンシップを行った現役大学 4 年生である。これらの日程は同友会加盟企業が一体となって動く。個別の企業が窓口ではなく同友会事務局が中心となって行うので情報の一本化が実現している。こういった組織立てて行うことのメリットを大学も受入れ、登録大学も年々増加傾向にある。先ほども言った通り、企業の負担も大きいので、参加を拒否するところも多い。

今後、同友会は産学連携プロジェクトを発展させるため、インターンシップ

の企画ばかりではなく、行政に働きかけ、「名古屋ものづくりカレッジの創設」「中核人材育成プラン」、インターンシップも2週間ではなく長期インターンシップ制度（仮称 企画・技術開発研修）で教員や異業種の研修生の受け入れ、さらに大学では講演活動を通しての中小企業理解の一般化運動を推進していこうとしている。以下図表④は同友会所属企業のインターンシッププログラム事例である。

システムのプログラム（図表④）

第一週	1日目	キックオフ 同友会集合研修会（名古屋市中小企業振興会館・展望ホール）
	2日目	集合 8:15 朝礼、オリエンテーション 9:15～9:45（研修心構え、目標設定、研修内容の説明、注意事項）、基本講座①10:00～12:00 経営理念、方針、企業文化、経営ビジョン、社会的貢献 講師社長 基本講座②お客様に何を提供するか。商品知識と技術力、お客様第一主義について 基本講座③ビジネスマナー 13:00～15:00 講師総務部長 基本講座④15:15～16:30 安全衛生・健康管理・自動車の安全 講師安全衛生責任者 各自レポート作成 16:45～17:00
	3日目	基本講座⑤水処理の基礎（9:00～12:00）講師技術本部長、基本講座⑥（13:00～16:30）企業組織と社会人&会社組織 講師総務部長 レポート
	4日目	現場実習1 水処理施設、営業所、事業所 講師環境ソリューション部
	5日目	現場実習2 水処理施設、営業所、事業所 講師環境ソリューション部
第二週	6日目	現場実習3 水処理施設、営業所、事業所 講師環境ソリューション部
	7日目	現場実習4 水処理施設、営業所、事業所 講師環境ソリューション部
	8日目	現場実習5 水処理施設、営業所、事業所 講師環境ソリューション部 基本講座⑦13:00～17:30 パソコン実習とレポート作成
	9日目	現場実習⑥現場実習まとめ、15:00 本部会議室集合 インターンシップ報告会、ディスカッション、研修日誌提出 社長同席
	10日目	まとめの会議 同友会集合研修会、修了証の授与 （名古屋市中小企業振興会館・展望ホール）

（平成18年度愛知中小企業家同友会夏季インターンシッププログラム）

経営者をはじめ、その部署の責任者を配置した教育プログラムの内容になっ

ている。一般にプログラムについて大学側から申し出ることは極めて困難で、企業のインターンシップの意識に任せざるを得ない。これは同友会が中心となつて社会的貢献をその理念に掲げているからである。私見としてはより多くの大学が参加すべきであろう。ただ、同友会の会員企業は中小企業であり、学生は大手企業や団体に参加する傾向が強いことも確かである。会員企業参加率が低いのは同友会自身も認めていることである。

7. まとめにかえて

同友会ではインターンシップを労働の社会性を具体的に教示するシステムとしている。学生にとって社会に出ることは、学校生活とは全く違った社会へ飛び込むことであり、この不安を払拭するためには大きな貢献をする。

インターンシップは企業の目的に応じ、メセナ型、雇用直結型、労働力補充型がある。学生の目的に叶ったマッチングができなかった場合、対応をどうするのかを考える必要がある。学習内容については、検討された後が見受けられる事例が少なくはないが、ここでも綿密な実習プログラム内容の検討がされていないことである。これまで述べたとおり、実習プログラムはインターンシップの根幹である。オリエンテーション、目標設定とそれに応じた学習内容、成果・達成度、報告会が盛り込まれなくてはならない。成果の意味において報告会で「何らかの学習効果」といっているが、インターンシッププログラム作成にあたっては企業へ申し入れを含めた協議の場が必要であろう。

インターンシップのプログラムの重要性についてはかつて拙稿（愛知産業大学短期大学紀要 20 号）で考察した。日本のインターンシップ制度は学生と企業は対等ではない。どちらかといえば企業側に負担がかかり、しかも、学生がそれなりの事前学習をしてこないことに原因があるというのが現状であり、一般論といってよいだろう。それでは効果的なインターンシップをおこなうのは難しい。そういった意味では NH 専門学校のプログラムに焦点を絞った試みは評価できる。京都コンソーシアムの事例や愛知中小企業家同友会の事例は今後、発展性のあるインターンシップ制度の好例であろう。

インターンシップは日本に導入された際、真面目に検討し、「よさそうである」から採用された。古くから教育実習、看護実習、臨床医や工学系の工場実習などは存在していたが、インターンシップは実証研究が十分されずに導入されたことは歪めない。

財団法人日本高等教育評価機構では、「日本高等教育評価機構がおこなう大学

評価は、評価機構独自の大学評価基準および方法、手順に基づき、各大学の教育研究活動等の総合的な状況、とりわけ大学の個性、特色を重視し、機関全体としての評価基準を満たしているかどうかを判断します。・・・また、大学評価とは強制や義務による受け売りの、管理的なものではなく、各大学の教育研究の諸活動の向上や経営改革のための不可欠な手段であると位置付けています。・・・」と冒頭に書かれてあり、就職の項目には「就職・進学に対する相談・助言体制が整備され、適切に運営されているか。」「インターンシップや資格取得等のキャリア教育のための支援体制が整備されているか。」となっている。(2008 日本高等教育評価機構HP) インターンシップや職場体験、進路観育成は学年があがるにつれて満足度は低下していることが指摘されている。これは学生がまだ自分の希望職種などを絞りきれていない段階では有効ではあるが、目標が定まりつつある段階では物足りなさを感じるのかもしれない理由からである。ただ、多様化した学生の意識の中で、インターンシップを実施する3年生にターゲットをしぼるとなると、どうしても低学年での職業意識を醸成させるカリキュラムの導入が重要であろう。

学生が目標を明確にできれば大学が用意した資料やセミナーが効果を十分に発揮でき、就職情報やセミナー・講習会の満足度はあがる。これは、「モノ（情報提供）」「コト（セミナー）」だけではなく、親身に就職指導をしてくれるという「人」でも同様であろう。社会制度を作るためには時間がかかり、すぐには変わらない。

そのためには、大学が多様な学生を受け入れる時代であるという前提でシステムをつくることである。そのシステムの中で大学は新しい学生支援ツールを探していくことになる。就職率が向上した理由を整理してみると景気の活況による有効求人倍率の向上であったりする。しかし、少なくとも職場体験については、低学年指導、プログラム等を含め問題点を整理すれば効果的に活用できる。インターンシップ導入の必要性は職業キャリア教育にとって検証してきたように、少なくともプラス効果はあっても、マイナスの効果はない。ただ、筆者は最大の効果を挙げるための努力がされていないと指摘しておいた。インターンシップの課題について4点にまとめると、第一にプログラムの重要性認識の不足がある。企業には、温度差があって、この判別は実習内容（プログラム内容）で見て取れる。第二に大学として、学生のマッチングシステムを作りあげる努力の必要性である。企業のプログラムを検討し、お互いの立場でプログ

ラム作成にかかる努力を惜しまないようにすべきであろう。事前研修と事後の報告会は、これを引き継ぐ 2 年生と連携しておこなうことが必要であろうという観点である。京都コンソーシアムのような組織を各地に作り上げることが可能であれば、より効果的なインターンシップが実現するかもしれない。第三に学生は 3 年でのインターンシップ実施に向けて職業意識を持っていなければならない。大学が職業教育という切り口に軸足を置くことに賛否はあるであろうが、大学と専門学校の垣根が低くなった現状（愛知産業大学短期大学紀要 28 号参照）を認識し、ともに社会との接続機能を有効に発揮するためにインターンシップの重要性を再認識しなければならない。やればよいという不明確なツールにならないためにも重要な観点である。第四に行政の役割の重要である。予算や外郭団体そのものが主催するインターンシップにおいて支援をおこなうという観点である。以上を踏まえて効果的なインターンシップの構築を急がなければならない。

注 1) キャリアには仕事を中心としたワークキャリアと、仕事をはじめ生活全般を含むライフキャリアとに分けて考えられる。本稿ではワークキャリアを職業キャリア、ライフキャリアをキャリアと区別する。

注 2) 1997 年問題とは、この年に起こった一連の金融機関の破たんによる社会現象のことで、北海道拓殖銀行（以下拓銀）の倒産や山一証券の廃業などをさす。社会意識として金融機関は倒産しないという常識から金融機関は決して安定していないという意識に変化した。同時に就職を控えた若者の意識の変化が生じた年でもあった。少し詳しく述べると、政府見解は「日本版ビッグバン（金融改革）の進行で都市銀行、証券業界の不良債権処理ができないなら退場もやむを得ない」というものであった。ただ、昭和恐慌のような混乱に至らなかったのは行員の冷静な対応と堀北海道知事の奔走があったからである。ただ、北海道経済は予想以上に大きく 1998 年道内企業の倒産は 112 件、負債総額は 1 兆 8,000 億円を超え、その 8 割が拓銀関連であった。その後政府は世界大恐慌の引き金になるという国際的悲劇を浴び「金融安定化政策」と称し都市銀行に公的資金を注入することとなった。

注 3) 学校教育法第 1 条の学校種の大学、短大、高等専門学校を称していることが多い。

専門学校は学校教育法第十一章 124 条以降に明記。

注 4) 本来のデュアルシステムはドイツで開発された。義務教育終了後、職業学校に通いながら、主に企業内で職業訓練を受ける二元的なシステムである。職業学校は各州の教育省が所管する公立校であり、州の学習指導要領に従ってカリキュラムを組んでいる。一方、生徒は同時に企業(多くは私企業)において訓練ポストを得ている訓練生でもある。

最近の動向としてデュアルシステムはこれまで、国内の他の世代に比べて若年層の失業率が相対的に低く安定していることなどから、有効な労働市場政策として評価されてきた。ドイツでは最終的にはマイスターの資格取得を目指す。

注5) 企業メセナ協議会によると芸術文化振興による社会創造とし、地域の発展や次世代育成などさまざまな社会課題に対応する活動の推進としている。フランス語では、文化の擁護を意味する。インターンシップでいうメセナ型とは「奉仕」で企業が将来の学生の社会性向上のためという観点で行っているインターンシップ制度。

参考文献

- 稲田雅也、原 純輔編（2000）『近代化と社会階層』東京大学出版会
- 文部科学省（2002）「インターンシップ推進全国フォーラム」報告書
- 山田昌弘（2006）『パラサイト社会のゆくえ』ちくま新書
- 大竹文雄（2011）『競争と公平感』中公新書
- 奥村幸夫（2007）「効果的なインターンシップ制度の構築」愛知産業大学短期大学紀要
第20号 p 29- p 43
- 奥村幸夫（2011）「大学等と専門学校のボーダレス化について」愛知産業大学短期大学紀要
第23号 p51- p 61
- 日座寛之・寺田盛紀（2010）「日本デュアルシステムの導入と課題」生涯学習キャリア教育研究
第6号 p 29- p 36
- 大学コンソーシアム京都（2006）「インターンシップ・プログラム実施報告書」
- NPO 法人 Wil（2005）『インターンシップ白書 ー産学連携教育ー』産学連携日本フォーラム
- Lynn Olson（渡辺三枝子翻訳/三村隆男 監修 仙崎武）（1999）
”The School-to-Work Revolution” 『インターンシップが教育を変える』雇用問題研究会
- 愛知中小企業家同友会（2005）「インターンシップ参加学生感想文集」
- 上西充子（2006）「大学におけるキャリア支援・キャリア教育に関する調査報告書」
法政大学大学院経営学研究科
- 南山大学（2006）「インターンシップ研修参加の手引き」インターンシップ委員会
- 名古屋法律経済専門学校教務部（2005）「文部科学省予算認可事業インターンシッププログラム」
報告書

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

川崎 直子

愛知産業大学短期大学

(2017 年 2 月 2 日受理)

A Study of Scaffolding for Foreign Children's Learning Support

Naoko KAWASAKI

Aichi Sangyo University College

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

(Accepted on February 2, 2017)

要旨

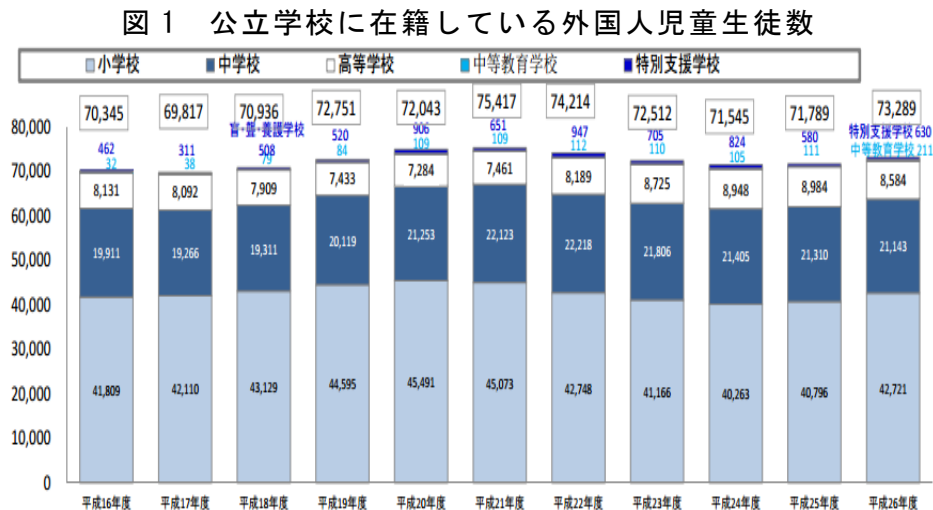
日本では、夏休みに課される膨大な量の宿題に対して、子どもたちは保護者や大人の助言を得て仕上げる人が多いだろう。しかし、外国人家庭では、保護者の日本語力が十分ではないため、子どもたちは標語入りポスター作成や理科の自由研究等、手付かずでいる場合が多い。そこで、筆者が所属する団体は夏休みと冬休みに宿題教室を開催することにした。本稿は、長期休暇中の宿題教室でのスキャフォールディング（学習支援の足場づくり）について考察するものである。

キーワード

外国につながる子どもたち、日本語指導が必要な児童生徒、
夏休み・冬休みの宿題、ZPD（発達の最近接領域）、スキャフォールディング

1. はじめに

図 1 で示すように、文部科学省は公立学校に在籍している外国人児童生徒の数は平成 26 年 5 月 1 日現在 73,289 人で、平成 25 年度の前回調査の 71,545 人より 1,744 人（2.4%）増加したと発表した。



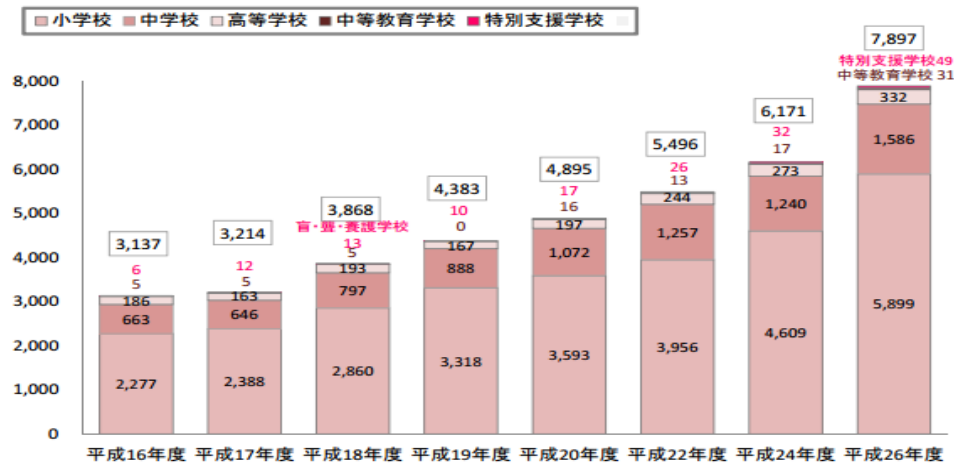
出典：文部科学省「平成 26 年度学校基本調査」

文部科学省「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査（平成 26 年度）」によると、平成 26 年 5 月 1 日現在、公立の小学校、中学校、高等学校、中等教育学校及び特別支援学校に在籍する日本語指導が必要な児童生徒は 29,198 人（平成 24 年度調査 27,013 人）で、前回調査より 2,185 人（8.1%）増加している。学校種別の在籍者数では、小学校では 1,730 人（10.1%）、中学校では 251 人（3.3%）、高等学校では 135 人（6.3%）、中等教育学校では 32 人（133.3%）、特別支援学校では 37 人（26.4%）と、いずれも増加する結果となった。

図 2 で示すように、「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」の数は 7,897 人で、前回調査の 6,171 人より 1,726 人（28.0%）増加した。「日本語指導が必要な児童生徒」は、外国から日本へと留学、就労、日本人との婚姻等の理由で移住した両親に帯同された子ども、あるいは日本生まれ、日本育ちであっても家庭で日本語を日常的に

用いることがない子どもは、担任の判断で日本語指導が必要になる場合がある。調査から公立学校に在籍する外国人児童生徒の 4 割が日本語指導を必要としており、日本国籍の日本語指導が必要な児童生徒も急増している傾向であることがわかる。

図 2 日本語指導が必要な日本国籍の児童生徒数



出典：文部科学省「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査（平成 26 年度）」

また、「日本語指導が必要な児童生徒」について都道府県別の上位五位を見ると、愛知県（6,373 人）、神奈川県（3,228 人）、静岡県（2,413 人）、東京都（2,303 人）、三重県（1,920 人）である。愛知県では、日本語指導が必要な子ども 6,373 人のうち小学生が 4,379 人で、全体の 69%を占めており、このことから学校種別では小学校が最も支援を必要としていることがわかる。

筆者が所属する団体が活動する愛知県西部地域の 6 校の公立小中学校には、日本語指導が必要な児童生徒が 48 人在籍しており、そのうち小学生が 40 人である。日本語指導が必要な児童生徒の 83%を小学生が占めており、全国平均より高い数値である。次節では、当地域の「日本語指導が必要な児童生徒」の長期休暇中の学習状況について述べる。

2. 「日本語指導が必要な児童生徒」が必要とする長期休暇中の支援について

2-1. 長期休暇中の学習支援について

家庭学習において、学校の勉強や宿題でわからない箇所を日本語力が高くない家族の大人に聞くということができない外国人家庭の子どもたちにとっては、

自宅で復習や予習をすることは大変な苦勞である。保護者の多くは、日本で生活していくため最低限必要な日本語力はあっても、子どもの学習指導ができるほどの日本語力を有していないケースが多い。特に、夏休みや冬休みの長期休暇中に出される少くない量の宿題と内容は、保護者が積極的に関われる可能性は極めて低いと言える。また、出身国によっては、夏休みは勉強から解き放たれる期間であるとの認識が強く、なぜ夏休みに宿題、図工、自由研究等が課されるのかが理解できない保護者もいるようである。さらに、「自由」研究とは言え、やらなくても良いという選択肢がないことも伝わらない場合がある。このように、日本式の夏休みの宿題を経験したことがない保護者に理解を促すことは容易ではない。

愛知県西部地域の小学校の夏休みの宿題がどのくらい出されるのか見てみたい。全国的には「夏休みの友」や「夏の生活」と呼ばれることの多い毎日 1 頁ずつ行う「日誌」、読書感想文、夏休みの思い出の感想文、習字、標語入りポスター、児童画、ドリル、理科の自由研究、図工作品、そして学年により家庭科作品である。これほどの分量の宿題を約 45 日間の夏休みの間に仕上げて、出校日に順次提出していくということを外国人保護者は情報として持ち得ていない場合が多い。

2005 年から小学校の日本語学級で日本語指導を行っている筆者は、外国につながる子どもたちが、夏休みの宿題を二学期の始業式までに仕上げることができず、毎年秋風が吹き出すころまで取り組んでいる姿を見るに付け、何か支援策はないものかと思案していた。そこで、筆者が所属する団体は、「外国につながる子どものための集中型日本語教室プロジェクト」を事業目的に掲げて、「平成 28 年度 愛・地球博開催地域社会貢献活動基金」に申請して採択された。夏休み教室はポスター作成、書道、自由研究も含めた日誌を集中的に行う 10 回、冬休み教室は日誌と課題の書き初めを行う教室を 3 回開講することにした。教室開催の主目的は、子どもたちが「期日までに宿題を提出すること」である。

2-2. 夏休み教室について

集中型日本語教室プロジェクトの立ち上げに際して、教育委員会、学校と保護者からの許可取得、子どもたちの交通手段の確保、長期休暇に入ると食生活が不規則になることが多いため、教室終了時の軽食の提供、そして支援者の手

配を考える必要があった。教室開催の説明文と同意書には、ポルトガル語、フィリピン語、中国語の翻訳を付けて、支援者が趣旨説明を行った。その結果、合計 6 校の小中学校から、夏休みは 37 人、冬休みは 28 人の子どもが参加することになった。夏休み教室、冬休み教室の参加者を当地域の「日本語指導が必要な児童生徒」の割合で考察すると、夏休みはそのうち 77%、冬休みは 58% の子どもが参加した結果となった。教室に参加しなかった子どもの理由としては、長期休暇を利用して母国に帰国するため、自宅での学習を希望するためというものであった。

教室となる公民館のある学区の小中学生の子どもは徒歩、あるいは自転車での移動が許されているが、学区外の子どもは一人で出歩いてはいけないという規則がある。そのため、中継点を三つ設定して、ある程度まとまって団地やアパートに住んでいる子どもたちの送迎はワンボックスカーをレンタカーし、その他の子どもの送迎は支援者の自家用車で行うことにした。

軽食については、防災食を製造している社会福祉法人やフードバンクと提携して子どもたちに提供することにした。毎回教室終了後に調理室に子どもたちを集めて、飲み物とお菓子、あるいはレトルト食品等を組み合わせて配膳した。また、特別な配慮として、食品に対して宗教上の制限があるイスラム教徒の子どもたちには、帰宅時に水とイスラム教の戒律に合法であるというハラール認定を受けているパンを持たせた。

指導に当たる支援者は当団体のメンバー 7 人と、中学生の受験指導のためのボランティアの大学生が二人、標語入りポスターを作成する日には、デザイン専攻の大学生のボランティアが二人、そして冬休み教室には、12 月に指導者養成講座を修了したばかりのボランティアが 4 人参加してくれた。

当団体のメンバーは、長期休暇以外の学期中は、教育委員会から配属された各学校に個別で指導に行っている。今回の教室には、小中学校 6 校から夏・冬休み合わせて延べ 65 人の参加者があったが、メンバー間で共有している毎回の支援の報告からしかうかがい知れない子どもの姿を初めて目にすることもあった。学期中に支援している子ども以外の別の学校の子どものに接することができたことは、メンバーにとっても新鮮であった。しかし、夏休み教室では通常支援している子どもとは違う学校の子どものを指導することになるため、支援者はまず、その子どもが何ができ何につまずいているのかを把握したうえで、どのように支援すれば良いのかを考える必要があった。

3. 学習支援について

3-1. スキャフォールディングについて

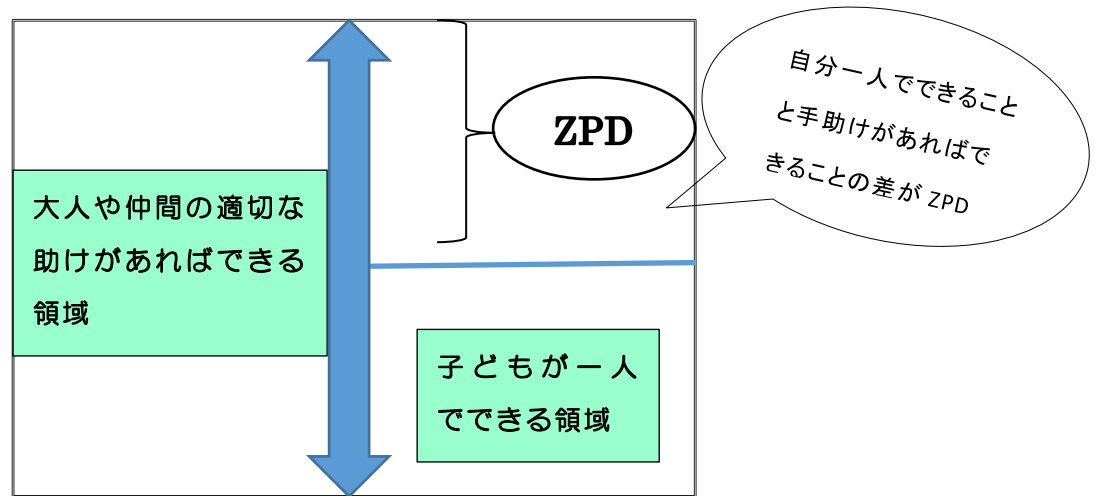
ロシアの心理学者ヴィゴツキーは、子どもの学習上の問題解決において、子どもが自分一人の力だけで解決可能な領域と、一人では解決できないが支援者や自分よりも有能な仲間の助けを受けると可能になる領域を仮定した。この二つの領域の間は「発達の最近接領域（ZPD：zone of proximal development）」と呼ばれ、子どもの発達の潜在領域を意味している。図3のZPDのモデル図は、適切な学習支援が大きく影響を与える概念であることを示している。そして、二つの領域の間のZPDを縮めるための教師や支援者、より能力の高い仲間による学習支援を「スキャフォールディング（scaffolding：足場づくり）」と呼ぶ。

スキャフォールディングとは、子どもが新しい理解・概念・能力を発達させようとするとき、教師が行う一時的で体系的な支援＝「足場づくり」のことを指す（森沢 2004）。ここで、スキャフォールディングの概念を鉄棒の逆上がりで考えてみたい。たとえば、前回りはできるがそのままでは逆上がりができない子どもも、補助器具の踏切板があればでき、踏切板を置いて繰り返し練習しているうちに逆上がりができるようになる。つまり、踏切板が付いている領域をZPDとして考えることができる。

支援者にとって、スキャフォールディングを考えるうえで最も重要なことは、問題解決において子どもが自分の力でできることはどこまでなのかを把握することである。そして、必要な支援を行いながら、子どもの学ぶ力を最大限に引き出して、自律性¹の発達を促すことである。

¹「自律性（autonomy）」とは、学習者中心の教育という枠組みの中にあり、「自律学習（learner autonomy）」とは、学習者自身が学習スタイルや学習段階について責任を持って調整することである（神保・杉本 2003：85-88）。

図 3 発達の最近接領域（ZPD：zone of proximal development）モデル図



以下は、スキュフォールディングの機能についてのまとめである（西口 2003）。

1. 課題についての興味を喚起する
2. 課題を適度にやさしくする
3. 課題の達成過程を維持する
4. なされたこととよい解決法との違いの重要な要素を明確化する
5. 問題解決過程でのフラストレーションをコントロールする
6. 期待されているよい行動のモデルを提示する

清田（2012）は、スキュフォールディングは、マクロ・レベルとミクロ・レベルの両方で起こり、前者はカリキュラムの目標設定や学習活動の配列など教師によって意図的に計画されたものであるが、後者は授業の展開に応じて生じ、偶発的で相互作用的な特性を持つと述べている。子どもがどのようなスキュフォールディングを必要としているのか、子どもの様子をよく観察し、協働で「足場」を組み、課題解決の「成功体験」を積み上げることがより有効なスキュフォールディングとなる（齋藤 2006）。足場は、工事現場同様いつかは撤去する必要があるが、一気に外すのではなく、少しずつ足場の数を減少させていく「フェイディング」が重要である。フェイディングとは、特別支援教育で用いられる支援の質と量を徐々に減らしていくという手法である。支援者は、子どもが自律して課題解決ができるように、子どもの発達の潜在領域である ZPD にアプローチしながら、適切な質と量のスキュフォールディングを考えていくことが大切である。

3-2. 支援者へのアンケート調査

夏休み・冬休み教室の学習支援において、支援者たちがどのようなスキャフォールディングを行ったのか、以下の質問に答える形でアンケート調査を行った。支援者 11 人の回答から 19 のケースについて記述する。

1. 児童生徒が困っていたことは何か
2. 児童生徒が一人でできた部分はどこだったか
3. どのような方法で指導したか
4. 3によって児童生徒ができるようになったことは何か

表 1 支援者によるスキャフォールディング

ケース 1：1 年生女兒

1. カタカナが書けず困っていた
2. ひらがなは書ける
3. ひらがな表からカタカナを拾う方法を指導
4. 自分で目的のカタカナを見つけられるようになった

ケース 2：1 年生女兒

1. 繰り下がりのある計算に困っていた
2. 繰り下がりのない計算はできていた
3. 「さくらんぼ計算」²を用いた
4. 理解できるようになった

² 「さくらんぼ計算」とは、たとえば「 $8+5$ 」であれば、8 にいくつ足すと 10 になるか、5 を 2 と 3 に分けて解く方法である。その際、5 の下に○を二つ描いて 2 と 3 を書き入れることからその名で呼ばれている。

ケース 3：1 年生女兒

1. 一桁の計算ができず困っていた
2. 数は数えられる
3. 紙に絵を描いて説明した
4. すぐ仕組みが理解できた

ケース 4：1 年生女兒

1. 来日間もない。足し算（2 ケタ + 1 ケタ）引き算（2 ケタ - 1 ケタ）に困っていた
2. 20 くらいまでの数字はなんとか読むことができ、理解できそうだった
3. 数の分だけ○を書き、足し算の問題では全部の○を丸で囲った。引き算の問題では引く分を×で消して示した
4. ○の数を声に出して一緒に数え、答えを導き出すことができた

ケース 5：1 年生男児

1. 初めて書く読書感想文に困っていた
2. 読んだ本の内容はほぼ理解できていた。感受性豊かな感想を言うこともできていた
3. 読書感想文メモを使い、内容を整理して書き出すよう指導
4. 支援者は文法の間違いの訂正を行うのみで、本児童らしい感想文が書けた

ケース 6：1 年生男児

1. 字をていねいに書くことが苦手で困っていた
2. ひらがなはほとんど書けるようになっていた
3. 同じグループの 1, 2 年生の子どもたちのていねいに書いた字をほめた
4. 「日誌」のえんぴつでの書き初めの字をていねいにきれいに書くことができた

ケース 7：2 年生男児

1. 読解ができず困っていた
2. 音読は非常に上手にできていた
3. グループ全体で内容理解の質問をしたり、答えをホワイトボードに書かせた
4. 登場人物に対する質問にも良い反応が出るようになった

ケース 8：2 年生男児

1. 九九に困っていた
2. 2 段～5 段は理解できていた
3. 順不同の九九に対しては、小さい数字から順に行い、もとの数字を一つずつ足していくよう指導
4. ゆっくりではあるが、大きな数の九九も少しずつ出来るようになった

ケース 9：2 年生男児

1. 文章題の「違いはいくつでしょう」に困っていた
2. 足し算はできていた
3. 簡単な問題文にリライトして、「違いはいくつでしょう」の問題は引き算であることを指導
4. 問題の意図は理解できたようだ

ケース 10：3 年生男児

1. 来日 1 年未満。一人で夏休みの宿題をこなすのに困っていた
2. ひらがなの文字をやっと書けるようになっていた
3. グループの仲間と同じページに取り組ませた
4. 日常会話が増えた。カタカナの読み書きが一通りできるようになった

ケース 11：4 年生男児

1. 理科の自由研究に困っていた
2. 支援者が持参した図鑑に興味を持って読んでいた
3. 自由研究とは何かを説明した。本児童の興味を引き出し、「発芽」を選択させた
4. 発芽の様子を丁寧に描写し、解説を書き添えて自由研究を完成させた

ケース 12：4 年生男子

1. 習字道具を置く位置、お手本を見ること、使い方、それぞれの道具の役割など理解できていないため、書初めができず困っていた

2. 習字は一通り学校で経験していた
3. とめ、はね、はらい等の声をかけた
4. 書き初めが仕上がった

ケース 13：5 年生女兒

1. 来日間もないため、日本語習得全般において困っていた
2. 何度もゆっくり話しかけると理解できる
3. 英語が理解できるので、英語で発話したものを日本語に置き換えさせた
4. ひらがなをきれいに書けるようになり、ひらがなを使って 3 行作文ができた

ケース 14：5 年生男児

1. 書き初めがうまく仕上がらないので困っていた
2. 字を上手に書こうと取り組んでいた
3. 大きく書かれた手本を絵としてとらえるよう指導。線の位置関係を詳しく説明
4. よく理解して、最初の 1 枚より力強く良い作品ができた

ケース 15：5 年生男児

1. 夏休みの宿題でわからない問題の答えの導き方に困っていた
2. 真面目にコツコツと宿題に取り組んでいた
3. 国語辞典の使い方を指導
4. わからない言葉や漢字を国語辞典を使って調べ、理解できるようになった

ケース 16：5 年生男児

1. 来日間もないため、日本語習得全般において困っていた
2. ゆっくり繰り返し話しかけると理解できる
3. ひらがなカードを自分で選ばせたり、グループの子どもとの口頭練習をした
4. 積極的に行動できるようになった

ケース 17：中学 2 年生女子

1. 行事作文に困っていた
2. 事実の羅列記述のみで冗長気味である
3. 本生徒の作文から、良い箇所を抜き出してさらに広げるよう指導。作文の起

承転結について具体的に指導

4. メリハリのある作文に仕上がった

ケース 18：中学 2 年生女子

1. 数学と理科の文章題で困っていた
2. 式に直すと理解できていた
3. 英語や翻訳アプリを活用して、この文がどのような問題を意味しているのかを指導
4. 自分で式を組み立て始めた

ケース 19：中学 1 年生男子

1. 数学の文字式の計算と正の数負の数の和と差、積と商に困っていた
2. 掛け算は比較的できていた
3. 類題を見ながら一問ずつ一緒に解き、分数の割り算では逆数を掛けることを指導
4. 多少理解できるようになった

以下は、支援者各自が行ったスキヤフオールディングに関する感想である。

- ・絵を描いたり、数字ブロックを使うことは、日本語がゼロレベルの子どもには有効であった
- ・具体的にヒントを与えて指導したところ、努力のあとが見られる素晴らしい作品に仕上がった
- ・作文の結論部では、対話を通して本生徒の意図を探り助言を与えた
- ・来日間もないため、遊びを取り入れた異文化体験をさせることが良いとわかった
- ・見通しが持てるように、今日はここまでと区切って指導した
- ・簡単に解ける問題と少し難しい問題を織り交ぜながら指導した
- ・グループの仲間と一緒に会話を通したやり取りで学習が進むよう促した
- ・できないとすぐ諦める子どもに、他の児童をほめる作戦でやる気を出させることに成功した

- ・読み聞かせの後の対話を通して、本児童の感性を引き出すことができた
- ・夏休み教室で他校の児童とコミュニケーションを取る中で積極性が出て、宿題にも本児童なりに取り組むことができ、新学期からのスムーズな指導計画が立てられた
- ・国語辞典等の学習ツールの使い方を指導することで、自律学習につながれた
- ・表やカードなど、視覚的な支援方法を取ると良いことがわかった
- ・教科書を基本にして教えることが最善だということがわかった

3-3. 児童へのアンケート調査

夏休み教室の終了後、小学生 20 人に対してアンケート調査を行い、以下の 1 から 5 までを答えてもらった。なお、アンケート用紙は低学年にはひらがなで、高学年には学年相当の漢字を使った。日本語が十分ではない児童生徒には、支援者が「やさしい日本語」で説明した。

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1. 夏休み教室であなたができたものは何ですか(複数回答)2. 一番大変だったものは何ですか3. 宿題は全部終わりましたか。4. 楽しかったことは何ですか(複数回答)5. どうして楽しかったですか(自由記述) |
|--|

夏休み教室で完成できた宿題は、日誌(17人)、ポスター(17人)、児童画(16人)、工作(14人)、理科の自由研究(11人)、読書感想文(13人)、習字(12人)、ドリル(2人)という結果であった。大変だったものは、日誌(10人)、読書感想文(5人)、習字(2人)、ドリル(2人)、工作(1人)であった。この結果から、小学生の子どもたちは日誌の完成は独力では困難だと思っているようである。しかし、質問1の「夏休み宿題教室」の成果の第一位から三位が日誌、ポスター、児童画と答えていることから、子ども自身も本教室の手応えを感じていると思われる。また、回答者20人のうち17人(85%)が夏休み終了1週間前に日誌を完成させたと答えている。

夏休み宿題教室で楽しかったことは、おやつ(13人)、宿題(10人)、新しい友だちができたこと(8人)、送迎時のおしゃべり(6人)である。自由記述の楽しかった理由については、「みんなでおやつを食べて楽しかったです」「勉強

できるから」「お菓子です」「送り迎えで話したりして楽しかったです」「勉強が
んばったから」「宿題が一番楽しかったです」「宿題がんばった」「おしゃべり」
「宿題ができて嬉しかった」「宿題のとき大学生たちが来てくれてうれしかった
です」「チョコクッキーを食べたから」「宿題終わった」「友だちが多くなった」
「みんなで食べたから」「新しい友だちと話せるようになった」「おいしかった」
「新しい友だちができたから」「送り迎えであちこち行って面白かったです」「お
菓子の時間に友だちと話すのが楽しかったです」などが書かれていた。

この自由記述では、学習関係に言及した児童 7 人、おやつ 6 人、友だち関係 4
人、送迎 2 人、無回答 1 人という結果であった。夏休み教室で他校の児童と友
だちになり楽しかったと回答しているのは男子児童に多く見られる。自由記述
から、おやつや送迎の時間が子ども同士の交流の場になっていたことがわかる。
しかし、47%の子どもが教室に通って楽しかった理由の第一位に「学習」を挙
げているように、本教室の目的が夏休みの宿題を行うという点を子どもなりに
十分認識していたと考える。渡邊（2015）は、子どもが学習目的の理解を持っ
ていることは、支援がスキュアフォールディングになる前提条件であると述べて
いる。本宿題教室も、子どもたちが目的に対する理解を持っていなければ、支
援者のスキュアフォールディングも機能しなかったと考えられる。

4. まとめと今後の課題

本教室の目的は、長期休暇中の宿題を期日までに完成させて提出するという
ことであった。夏休みと冬休み合わせて、小学校 4 校と中学校 2 校から延べ 65
人の子どもたちが参加した。通常、支援者が各自担当する学校で支援している
子どもに関して、本教室で他の支援者の指導を見たり、子どもの行動を正す際、
自分のアプローチとは違う他の支援者の視点からの見解を得たことは今後支援
を続けていくにあたって非常に役に立つものであった。

今回の教室は、子どもが独力でできることを指導者が把握したうえで行った
スキュアフォールディングが、子どもたちに今までできなかったことができた
という小さな成功体験を与えられたのではないかと思われる。また、同じグルー
プになった他校の児童のがんばりがやる気につながって自分の作品を仕上げる
ことができたり、同じグループの中で答えの分かる子どもに他の児童が文章題
の解法を教えてもらって理解につながったこと等、各自の ZPD の隔たりが多少

埋まったのではないかと考える。今回の夏と冬の教室開催の取り組みを通して、子どもたちが必要とするスキヤフオールディングと、他の支援者たちとの協働によるスキヤフオールディングの構築の重要性が確認できた。これからは、日々の学校生活でも、子どもたちが適切なスキヤフオールディングを受けて、自分でできることを少しずつ増やしていく中で、スモールステップを積み重ねていくことを強く願う。

今後の課題として、子どもの自律した学びの確立のため、マクロ・レベルのスキヤフオールディングがどのように実践されるのか研究していきたい。

※本研究は、「公益信託愛・地球博開催地域社会貢献活動基金平成 28 年度展開期活動」『外国につながる子どものための集中型日本語教室プロジェクト』（代表川崎直子）の助成を受けている。

参考文献

- 清田淳子（2012）「在籍級の入り込み支援における母語支援者のスキヤフオールディング」『母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究』第 8 号，pp.16-36
- 齋藤恵（2006）「適応支援としての年少者日本語教育の役割と課題—JSL 児童生徒の「行為主体性」をどう捉えるか—」『早稲田大学日本語教育研究』第 8 号，早稲田大学大学院日本語教育研究科，pp.37-50
- 神保尚武（2003）「I．外国語教育 4．学習者要因」『応用言語学事典』編集主幹：小池生夫，研究社，pp.85-86
- 杉本豊久（2003）「I．外国語教育 4．学習者要因」『応用言語学事典』編集主幹：小池生夫，研究社，pp.88-89
- 西口光一（2003）「日本語教育と状況的学習論」『日本語・日本語教育を研究する』，日本語教育通信第 21 回，国際交流基金，pp.7-8
- 森沢小百合（2004）「JSL 児童の「学び」とスキヤフオールディングのあり方—実践授業分析からみえてきたもの—」『年少者日本語教育実践研究』第 3 号，早稲田大学大学院日本語教育研究科，pp.13-18
- 渡邊万里子（2015）「児童英語教育におけるスキヤフオールディングの前提」『人間生活文化研究』第 25 号，pp.361-373

文部科学省：「学校基本調査 公立学校に在籍している外国人児童生徒数」

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/121/shiryo/__icsFiles/afieidfile/2015/12/22/1365267_01_1.pdf（2017 年 1 月 30 日検索）

文部科学省：「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査（平成 26 年度）」の結果について

http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/27/04/__icsFiles/afieidfile/2015/06/26/1357044_01_1.pdf（2017 年 1 月 28 日検索）

学部 1 年生の留学生が読む専門書の読解に必要な日本語文法 —経営学の入門書の文型調査を通して—

小竹 直子

愛知産業大学短期大学

(2017 年 2 月 13 日受理)

Japanese Grammatical Knowledge Necessary for First-year International
Students to Read and Understand

Specialized Books: an Investigation of an Introductory Book on Business Administration

Naoko KOTAKE

Aichi Sangyo University College

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

(Accepted on February 13, 2017)

要旨

外国人留学生が日本の大学で希望の学業を修めるためには、専門書の読解能力が欠かせない。しかし、予備教育機関における日本語教育では、一般日本語の教育に多くの時間を割き、専門日本語の教育には十分な時間が割けていないのが現状である。そのため、多くの留学生は専門書を読む訓練を十分に受けないうまま大学に入学し、そして入学直後から専門書の読解に直面することになる。本稿では、愛知産業大学の経営学部の 1 年生が必修科目として履修する「経営学総論 I」のテキストに含まれる文型や機能語類を調査することで、経営学部の 1 年生の留学生が専門書を読むのに必要な日本語の文法知識がどのようなものかを明らかにする。

キーワード 学部 1 年生 留学生 専門書 読解 文法知識

1. はじめに

外国人留学生（以下、「留学生」）が日本の大学で希望する学業を修めるためには、一部の英語による学修の可能な大学を除いて、ほとんどの留学生は日本語によって専門的な内容の講義を聞き、専門的な文章を読み、自らもレポートや卒業論文などで専門的な内容の文章を書かなければならない。そのための準備として、多くの留学生は、まず日本語学校や私立大学の留学生別科などで予備教育としての日本語教育を受ける。しかし、それらの予備教育機関では、多様な留学生の専門に合わせた教育が行えるわけではない。加えて、初級・中級レベルの一般の日本語教育に多くの時間を割き、大学での勉学に対応できるまでの日本語能力（以下、「専門日本語」）を身に付けさせるには時間が足りないというのが多くの予備教育機関の実情ではないかと筆者の経験から推察する。それでも、大学に入学すればすぐに日本人と混じって日本語で授業を受け、日本語で書かれた専門的な教科書を読んで課題をこなす必要がある。

では、大学 1 年生の段階でどの程度の日本語能力があれば、指定された教科書を読んで理解することができるだろうか。ここでの日本語能力とは、語彙や文法といった言語知識だけでなく、背景知識などによる予測読みといった読む技術も含まれるだろう。しかし、大学 1 年生は通常、それぞれの専門分野についてほとんど知識を持っておらず、大学で初めてその学問分野の文章に触れるはずである。そうであれば、背景知識によってカバーできる割合は、その道の専門家に比べて極めて少ないと考えられる。また、専門用語については、初学者向けに書かれた書籍であれば、括弧書きで他の語で言い換えたり、具体例を挙げて説明したりして読者の理解を助ける工夫をしているかもしれない。一方で、文法知識についてはどうだろうか。たとえ初学者向けに書かれたものであっても、日本語を母語としない読者を想定して書かれたものでないかぎり、未知の文型や機能語¹⁾について説明が加えられることはない。

そこで本稿では、大学 1 年生が必修科目として履修する専門科目の教科書を取り上げ、そこにどのような文型や、助詞、助動詞、接辞などのいわゆる機能語類が含まれるかを明らかにし、それらが旧日本語能力試験²⁾の『出題基準 [国際交流基金 2002]』に照らしてどの級に相当するのかを調査する。そしてその結果を踏まえて、大学での学業に最低限求められる文法知識とはどのようなものかについて考察を試み、大学における留学生の学修支援のあり方に本稿なり

の提言を行ないたい。

2. 専門書の読解に関する先行研究

留学生の専門書読解に関しては、さまざまな角度から研究がなされてきた。すなわち、専門書読解の指導法に関するもの〔加納 1991、深澤・札野 2000、森 2005、工藤・山田 2011〕、専門書読解の困難点に関するもの〔小宮 1996〕、専門書読解における読解ストラテジーに関するもの〔小宮 1996、山方 2007〕、読解と語彙知識の関係に関するもの〔中條・長谷川 2004、山方 2007〕、読解支援の方策や教材開発に関するもの〔加納 1991、橋本 1997、中尾 2011〕、専門書の言語的特徴に関するもの〔加納 1991、入戸野・武田 2003〕などである。

これらの研究はいずれも本稿の問題意識と重なる部分を持つが、専門書読解に最低限求められる文法知識とはどのようなものかという本稿の問いに直接に答えている研究は管見の限り見当たらない。むしろ、これまでの研究では専門書読解における語彙や漢字の習得の重要性や読解ストラテジーの行使の重要性が強調されてきた〔入戸野・武田 2003 : 2〕、〔小宮 1996 : 241, 264〕。非漢字圏の日本語学習者にとって漢字が大きな障壁となっている事実については否定するものではない。また、専門書の読解において専門用語の知識が必要であることも言うまでもない。しかし、学部 1 年生がそれぞれの専門の授業で初めて読む入門書では、専門知識を持たない人が読むことが想定されており、専門用語が初出の際は本文中や脚注などで解説が行われることが期待できる。また、語彙や専門知識さえ補ってやれば読めるのかどうかにも疑問が残る。本稿の関心は専門書を読むために最低限必要な文法知識とは何かを知ることにある。それは、多くの留学生にとって日本語の習得自体が目的ではなく、日本語を使ってそれぞれの希望する専門分野の学びを修めることが目的であるからである。すなわち、大多数の留学生は最短距離で自らの専門を学びたいと思っており、それを支援するための日本語教育を行なう立場にあっては、それを可能とする必要最低限の日本語知識は何かを把握しておく必要があると筆者は考えるからである。以上のような考えから本稿では、漢字や語彙、及びにその分野における専門知識以外に、専門書を読むために最低限求められる日本語の知識、特に文法知識を明らかにすることを目指す。

専門書の読解に必要となる文法知識については、加納〔1991 : 41〕に興味深い指摘がある。すなわち、「専門日本語では、出現頻度の高い文型がある程度特定できる」というものである。これについて加納〔前掲書〕は『専門書を読む

ための読解練習（筑波大学留学生センター，1990〔試用版〕）において使用頻度の高い文法項目を調査し、一般日本語に比べて受身や使役が多いことや、「こと」「もの」「ところ」などの形式名詞が多く使われるといった特徴を明らかにしている。

助詞相当語	接続詞	文型	文末表現
によって (52)	ところが (19)	受身 (84)	～ダロウ／デアロウ (19)
に対して (30)	そして (17)	こと (78)	～トオモウ／オモワレル (12)
について (21)	それから (15)	～という (42)	～ナケレバナラナイ (9)
として (18)	さらに (15)	もの (33)	～ヨウダ (7)
において (12)	たとえば (13)	可能 (22)	～ノデハナイダッロウカ (6)
に従って (12)	また (13)	使役 (21)	～テハイケナイ (5)
にとって (10)	それで (11)	～ので (15)	～ナクテモイイ (3)
につれて (8)	つまり (10)	～ば (14)	～ソウダ〔伝聞〕 (2)
とともに (7)	まず (10)	～とき (14)	～ラシイ (2)
に応じて (6)	または (10)	～たら (13)	～ハズダ (2)

〔加納、前掲書：45<表5>より〕

しかし、加納〔前掲書〕では、文法項目の難易度については言及しておらず、どこまでが一般日本語でカバーできる範囲で、どこからが専門日本語として扱う項目かについては、これだけではわからない。

そこで本稿では、実際に愛知産業大学の学部1年生が読む経営学の入門書を取り上げて、それらに含まれる文型や助詞相当句などの機能語類を抽出し、それらが日本語能力試験の『出題基準』に照らしてどのようなレベルであるかを測る。日本語後能力試験の『出題基準』と比較する意義は、専門書の読解に必要な言語知識について、日本語能力試験の認定級によって一応の難易度を把握できることと、大学が受け入れる留学生の日本語レベルの妥当性を日本語能力試験の認定級によって便宜上測れるからでもある。愛知産業大学では日本語能力試験N2を、日本語で講義を受けるための必要なレベルと『入学試験要項』に明記しているが、果たして日本語能力試験N2レベルの日本語力があれば、専門日本語に対応できるのか検証したい。また本学だけでなく、一般に日本語

能力試験 N2 以上が大学での勉学に対応できるレベルと考えられていることが妥当であるのかも本稿の一種のケーススタディとして検討してみたい³⁾。以上のような関心から、本稿は専門書読解に必要な日本語の文法知識はどのようなものかを考察し、専門日本語の導入教育への提言に結び付けたい。次節では、以上のような目的で筆者が行なった調査の対象の範囲と調査方法について報告する。

3. 調査対象と調査方法

前節までで本稿がなぜ学部 1 年生の留学生が読む専門書の分析を行なうのかを述べてきた。ここではその目的に沿って筆者で行なった調査の対象と調査方法について述べる。調査対象は、愛知産業大学の経営学部の 1 年生が必修科目として履修する「経営学総論 I」のテキスト『はじめて学ぶ人のための経営学 ver.3』（片岡信之、齊藤毅憲、佐々木恒男、高橋由朗、渡辺峻（著）、2015 年、文眞堂）である（以下、『経営学入門書』と呼ぶこととする）。ただし、1 冊全部ではなく第 2 章まで（pp.4-35）の文章を分析対象とした。それは全部を対象とすると、全 14 章、257 ページからなる膨大なデータ量になることと、また「経営学総論 I」のシラバスによると、このテキストの第 1 章・第 2 章は、第 1 回から第 7 回までの授業内容をカバーしているため、専門書の読解に慣れるまでの間に触れる日本語として調査対象とするのに十分且つ適切な量だと判断したためである⁴⁾。

調査方法は以下のとおりである。まず、第 1 章から第 2 章までの本文を Excel に文字データ化し、次に、それらの特徴を日本語能力試験の『公式問題集 N2 [国際交流基金, 2012]』の読解問題と比較しつつ、分析を行なった。

比較対象として日本語能力試験 N2 の問題集を選んだのは、一般に日本語能力試験 N2 以上が大学での勉学に対応できるレベルと考えられているためであることはすでに述べた。愛知産業大学では「講義は日本語で行われるので、日本語能力試験 N2 相当の日本語能力が必要です」と記し、入学希望者に日本語能力試験 N2 以上の合格を目指すよう促している以上、その根拠を示すことが急がれる⁵⁾。

本稿では以上のような対象を分析することを通して、学部 1 年生の留学生が 1 年次の科目で読むことが求められているテキストの日本語レベルを記述するとともに、日本語能力試験 N2 合格に求められる日本語レベルと比較し、本当に日本語能力試験 N2 合格レベルが大学での専門教育に耐えうる日本語レベルな

のかを検討する。

4. 調査結果

第3節で述べた本稿の調査対象『経営学入門書』と『公式問題集 N2』の言語的特徴を、次の4つの観点から比較・検討する。すなわち、①一文の平均文字数、②語彙レベル、③漢字レベル、④文型レベルの4つである。①については、ボトムアップ処理⁶⁾による読解の処理負荷の違いを捉えるための一つの指標として調査するもので、②、③、④は調査対象の文章を日本語能力試験の『出題基準』に照らしておおよその読解の難易度を測るために調査する。

4-1. 一文の平均文字数

まず、経営学入門書と日本語能力試験『公式問題集 N2』の読解問題の文章の一文の平均文字数を比較する。経営学入門書は第1章から第2章までの全271文の平均文字数を、『公式問題集 N2』は「言語知識（文字・語彙・文法）・読解」の問題の問題10から問題13までの文章（問題文は除く）に含まれる全94文の平均文字数を算出した。その結果は表1に示すとおりである。

表1：一文の平均文字数

	公式問題集 N2	経営学入門書
平均文字数	43.43 文字	61.52 文字

これを見ると平均で18.09文字、経営学入門書はN2レベルの文章より長いことがわかる。この違いがどの程度、読解の難易度の差につながるのかは、この調査だけでは判断できない。しかし、少なくとも経営学入門書は日本語能力試験のように日本語を母語としない人に配慮された文章ではないことが、この文字数の差に反映されていると考えられる。

4-2. 語彙レベル

次に、経営学入門書と日本語能力試験 N2 の読解問題の語彙レベルを比較する。比較のツールとして、日本語読解学習支援システム『リーディングチュウ太』⁷⁾を使用した。表2は経営学入門書の調査対象となる文章に含まれる語の数と全

体における割合を日本語能力試験の級別（N1～N5）に示したものである。

表 2：『経営学入門書』で使用された語彙のレベル

級外	N1	N2・N3	N4	N5	総数
165 (8.3%)	121 (6.1%)	432 (21.6%)	211 (10.6%)	1069 (53.5%)	1998 (100%)

これを見ると、日本語能力試験 N2 までの語で全体の 85.7%を占めていることがわかる。一方、日本語能力試験 N2 の読解問題に含まれる語について同様の方法で調査すると、表 3 のようになる。

表 3：『公式問題集 N2』で使用された語彙のレベル

級外	N1	N2・N3	N4	N5	総数
19 (4.3%)	8 (1.8%)	76 (17.2%)	56 (12.6%)	284 (64.1%)	443 (100%)

これを見ると、N2 までのカバー率は 93.9%と非常に高い。中條・長谷川 [2004：48] は、大学の英語の入試問題についてではあるが、95%カバー率を内容理解に必要なカバー率の基準としており、N2 の読解問題のカバー率はこれに近い。『公式問題集 N2』の読解問題は、テスト問題として当然のことながら、「妥当性」を確保するために日本語能力試験 N2 までの語彙を習得していれば、内容理解ができるように作成されていると考えられる。

経営学入門書のカバー率は、N2 の読解問題に比べて 8.2%低いのであるが、第 1 節で述べたとおり、専門用語については、(1)に示すように括弧書きで他の語や表現に言い換えたり、(2)のように具体例を挙げて説明したりされている。

- (1) そして、消費者のこのようなニーズに対応しうる製品やサービスを提供し、消費者が実際に購入するときに、企業には購入の「リターン」（報酬）として、売上高や利益などがもたらされる [p.6]
- (2) 衣、食、住に、「生活インフラ」（電気、交通、報道、病院など）や余暇を加えた生活の多くの分野が、企業の活動によって支えられている。 [p.4]

また、今回調査対象とした『はじめて学ぶ人のための経営学 ver.3』では、巻末に「グロッサリー（用語解説）」が付されており [pp.259-278]、98 個の専門

用語について詳しい解説がなされている。

4-3. 漢字レベル

次に、経営学入門書と日本語能力試験 N2 の読解問題に含まれる漢字のレベル語彙レベルと同様に日本語読解学習支援システム『リーディングチュウ太』を使用して比較した。

表 4：『経営学入門書』で使用された漢字のレベル

級外	N1	N2・N3	N4	N5	総数
20 (0.3%)	800 (13.1%)	2762 (45.3%)	1546 (25.4%)	965 (15.8%)	6093 (100%)

日本語能力試験 N2 までの漢字が全体の 86.5%を占めていることがわかる。これは N2 までの語彙のカバー率とほとんど変わりがなく、これだけ見ると、専門日本語のスタートラインとして、日本語能力試験 N2 合格レベルを基準とする事はあながち的外れでもないように思われる。ただ、未習漢字の意味をどの程度推測可能であるかは漢字圏の学習者と非漢字圏の学習者では大きく異なるであろうし、理系の専門書か文系の専門書かによっても出現する漢字は異なるため、一概に日本語能力試験 N2 合格レベルが専門日本語学習のスタートラインであると一般化することは難しい。

日本語能力試験 N2 の読解問題に含まれる漢字のレベルについても同様に調査した結果を表 5 に示す。

表 5：『公式問題集 N2』で使用された漢字のレベル

級外	N1	N2・N3	N4	N5	総数
0 (0.0%)	25 (10.5%)	95 (39.9%)	70 (29.4%)	48 (20.2%)	238 (100%)

N2 までのカバー率は 89.5%と経営学入門書に比べて 3.0%高い。この 3.0%の差が読解の難易度にどの程度影響するのは、本稿の調査からはわからないが、語彙のカバー率に比べて大きな差ではない。これは、経営学入門書の級外の語彙におけるカタカナ語の割合の高さが影響しているのではないかと考えら

れる。表 2 に示した経営学入門書の級外の 165 語のうち 46 語（27.9%）はカタカナ語であった。

4-4. 文型レベル

最後に、日本語能力試験の『出題基準』に照らして経営学入門書の文章に含まれる文型レベルの判定を試みる。

表 6：『経営学入門書』で使用された 3 級・2 級文型

3 級文型		2 級文型	
～続ける(1)	～と言える(1)	～得る(3)	～によって（原因・手段）
～ず(1)	～とか(2)	～せいで(1)	(22)
～かもしれない(1)	～なければならない(3)	～おそれがある(2)	～にわたる(1)
～ことがある(1)	～（の）かもしれない(3)	～ざるをえない(2)	～のみならず(1)
～ことができる(1)	～のだ(23)	～かねない(2)	～のもとで(1)
～ことで(5)	～始める(1)	～次第で(1)	～はもとより(1)
～ことになる(10)	～やすい(1)	～つつ(2)	～半面(1)
～すぎる(3)	～ようとする(3)	～つつある(5)	～べき(2)
～ために／～ための	～ようにする(1)	～つつも(1)	～ほど(2)
（原因・目的）(6)	～ようになる(6)	～といっても(1)	～までもない(1)
～ば(3)	受け身(28)	～として(4)	～ものである(1)
～ていく(10)	受け身＋ている(20)	～とすれば(1)	～ものではない(1)
～てくる(29)	受け身＋てくる(2)	～とともに(5)	～ものの(4)
～てしまう(2)	受け身＋ながら(1)	～において（も）(1)	～ように(7)
～ても(2)	受け身＋ようになる(3)	～に加えて(1)	～わけだ(1)
～と～(2)	使役形＋てくる(1)	～にすぎない(1)	～わけではない(1)
		～に対して(3)	～を通して(1)
		～について（は）(4)	～にもかかわらず(1)
		～にとって（は）(4)	一方で(1)
		にともなう(1)	

表 7 : 『経営学入門書』で使用された 1 級文型及びに級外の文型

1 級文型	級外	
～すら(1)	(働き) がい(1)	～なのではなく(1)
～であれ～であれ(1)	～あげる (複合動詞) (1)	～に至る(1)
～ですら(1)	～以来(1)	～に及んで(1)
～とは(3)	～かに(見えた)(1)	～に関係なく(1)
～とはいえ(2)	～から言えば(1)	～にとどまらず(3)
～なくして(1)	～からなる(1)	～には (用途) (3)
～に至るまで(1)	～からみれば(1)	～にまで(1)
～にかかわる(1)	～だけでなく(13)	～にまで(3)
～にまして (～にもまして) (1)	～てくると(1)	～にまで(複合助詞) (3)
～を余儀なくされる(2)	～ての N(1)	～の場合には(1)
	～てまでも(3)	～場合(1)
	～てみると(3)	～必要がある(1)
	～ということではない(1)	～ものになる(1)
	～というところだ(1)	～ように思われる(1)
	～というように(1)	～ようにして(1)
	～といった(1)	～を中心とした(1)
	～といったように(1)	～をも(1)
	～とからんで(3)	～ものにする(1)
	～とすれば(3)	N への N(1)
	～とひきかえに(1)	連用形接続(20)
	～とも(1)	

表 8 : 『経営学入門書』で使用された文型の級別の割合

3 級	2 級	1 級	級外	総数
176	95	14	88	373
(47.2%)	(25.5%)	(3.8%)	(23.6%)	(100%)

結果について述べるまえに、「文型」とは何かについて本稿の立場を規定して

おく必要がある。本稿では、日本語能力試験に出題され、一般の日本語教育で導入される文法知識によって専門書の読解がどこまで可能かを測ることを目的としているため、基本的に日本語能力試験の『出題基準』において「文法事項」として扱われている項目を「文型」として分析対象としたい。

ただし、格助詞や形容詞の活用、助数詞といった初級の前半で習う文法項目、すなわち『出題基準』で 4 級レベルとされている文法事項は専門書の読解を必要とする学習者にとってほとんど問題にならないと考え、3 級以上の文法項目を調査対象とした⁸⁾。なお加納 [1991] では、「接続詞」を文法項目に分類していたが、『出題基準 [p.151]』に従い、「接続詞」は「文法」ではなく、「語彙」とみなすこととした。

以上をまとめると、本稿で「文型」とみなすものは、①3 級以上で『出題基準』の文法項目のリストに記載があるもの、②『出題基準』に記載はないが、明らかに『出題基準』に規定されている「文法的なく機能語」の類に類するものである。「文法的なく機能語」の類とは、たとえば「～に関して」「～ざるをえない」のように助詞や助動詞そのものではないが、これに類するものと規定されている [p.147]。この他に本調査では、「をも」「とも」「への」といった複数の助詞が複合されたものや、「文型を調査し、考察を行なった」の下線部のような連用形接続も初級文法では必ずしも指導されず、中級以上の文法知識であると考え、今回の調査における「文型」の範囲に含めるものとした。

経営学入門書で使用された文型を日本語能力試験の『出題基準』の文法項目リストにしたがって級別に分類して示したものが、表 6 と表 7 である。

『出題基準 [p.154]』に明記してあるように、『出題基準』のリストは全ての文型を網羅的に挙げようとするものではなく、あくまでサンプルを提示するものである。したがって、級外に分類した文型であっても必ずしも 1 級よりも難易度が高いと断定できるものではなく、級外の文型の数自体は読解の難易度を議論する上で問題とはならない。しかし、特筆すべきは、3 級、2 級に位置付けられる文型の多さである。仮にここで抽出された文型数を総数とし、各級の文型数と全体における割合を算出すると表 8 のようになるが、これによれば 2 級までのカバー率は 72.6%となる。上述のとおり級外の文型数は問題にならないとしても、2 級までの文型の学習が専門日本語の読解においても重要であることを示していることに変わりはないと考えられる。

比較として、日本語能力試験 N2 の読解問題のうち、最も長い文章を読ませる問題 [国際交流基金 2012 : 32] を取り上げ、その文章に含まれる文型を同様に

級別に分類した。その結果が表 9 である。

また、数は少ないが、級別の文型出現数と全体における割合を表 10 に示す。

表 9 : 『公式問題集 N2』 で使用された文型

3 級文型	2 級文型	1 級文型	級外
～（の）かもしれない（1） ～ことはできない（1） ～し（2） ～ず（1） ～ために（2） ～てしまう（1） ～てはいけない（1） ～とか（1） ～と（2） ～まま（1） ～なら（1） ～のだ（3）	～（の）うちに（1） ～について（は）（1） ～べき（1） ～も～ば～も～（1） ～ような（1）	～なりに（1） ～とは（1）	～ことになる（1） ～ていては（1） ～というものは（1） ～とは思えない（1） ～には間違いなし （1） ～ように思う（1） 連用形接続（1）

表 10 : 『公式問題集 N2』 で使用された文型の級別の割合

3 級	2 級	1 級	級外	総数
17 (54.8%)	5 (16.1%)	2 (6.5%)	7 (22.6%)	31 (100%)

これを見ると、日本語能力試験 N2 の読解問題においても 2 級までの文型が 70.9%と、この問題に限っては経営学入門書とそれほど変わらないカバー率であった。やはり、本稿で級外と位置付けた 23.6%の文型をどう見るかは難しいが、同様の方法で文型を抽出した結果、経営学入門書でも日本語能力試験 N2 の読解問題でも 2 級までの文型が 7 割強をカバーしていたことは特筆に値するだろう。すなわち、日本語能力試験 2 級（新試験では N2）までの文法知識が専門書の読解においても基礎的な知識として重要になると言えるのではないだろうか。

5. 調査から得られた知見と専門日本語教育への提言

本稿では、愛知産業大学の経営学部 1 年生が必修科目として履修する専門科目のテキストを取り上げ、その言語的特徴を記述し、日本語能力試験 N2 の読解問題と比較することで、学部 1 年生の留学生が読む専門書の読解に必要な日本語の言語知識のレベルを測ろうと試みた。その結果、①一文の平均文字数、②語彙レベル、③漢字レベル、④文型レベルのそれぞれにおいて程度の差はあるものの違いが観察された。

今回観察された違いから、確かに日本語能力試験 N2 の読解問題に比べて経営学の入門書は語彙のレベルが高いことが認められた。これは先行研究で既に指摘されていることである。一方で、文型レベルに関しては、加納 [1991 : 41] で「専門日本語では、出現頻度の高い文型がある程度特定できる」と指摘されていたが、少なくとも今回対象とした経営学入門書の級外の文型を見る限り、級外の文型にかなりのヴァリエーションが見られ、そのまま専門日本語教育における指導項目とすれば対応策になり得るようなものではなかった⁹⁾。特に、複合助詞や助詞相当句には『出題基準』のリストに含まれない様々なものがあることが今回の調査で観察された。

では、大学における留学生の修学支援にとってどのような示唆が得られたのか、それはやはり日本語能力試験 2 級 (N2) レベルまでの語彙と文法の知識がスタートラインとして必要になるということである。今回の調査で日本語能力試験の『出題基準』の 2 級までのリストにある語彙や文型が経営学入門書においても高いカバー率を持つことが確かめられた。したがって、まずスタートラインとして予備教育の段階で 2 級までの語彙・文型の知識を身に付けさせることが重要だと考えられる。その上で、それでもまだかなりの言語知識の不足があり、初学者向けの入門書であっても読解にかなりの苦勞をすることが予測されることを、留学生を指導する立場の教員は認識しておく必要がある。

しかし、日本語能力試験 2 級までの言語知識と専門書の読解に必要な言語知識とのギャップを埋める役割を各専門分野の教員に任せることは現実的ではない。やはり、学部教育においても日本語教育の専門家による専門日本語教育が必要となる。またさらに言えば、大学教育における日本語教育を一般日本語の延長線上に位置づけるのでは意味がない。日本語教育専門の教員とそれぞれの専門分野の教員とが連携して、それぞれの専門に合った読解、聴解、作文などの授業が行なわれるのが理想であると考え。そのような日本語教育の実践に

本稿から得られた知見を応用するとすれば、以下のようなことが言える。すなわち、専門日本語の文法教育は、頻出の文型のリストを提示すればよいというものではなく、留学生が既習の文法知識を応用させて、未習の機能語類を推測できるような指導が求められるのではないかと考えられる。たとえば、「～にまで」「～をも」といった複合助詞は、個々の構成要素が既習であったとしても複合されたときの意味が理解できるとは限らない。助詞相当句や接続助詞についても同様である。たとえば「～ても」を知っていても「～てもでも」の意味が推測できるとは限らない。もちろん実際に理解できるのかどうかは今後、日本語学習者に対する調査によって確かめなければならないが、少なくとも本稿の調査においては、このような既習の文法項目の複合形式が多く見られたことから、既習の文法項目が複数合わさった表現を、既習の文法知識を使って類推する訓練に重点を置いて教育すべきではないかと考えられる。学部留学生に対する専門日本語の指導はどうあるべきかという大きな問題に、本稿が貢献できることは非常にわずかではあるが、少なくとも今回扱った経営学の入門書の文型調査からは日本語能力試験 2 級といった一般日本語の基礎力の重要性和それを応用させる力の養成が重要であることが示唆されたと言えるだろう。

6. 今後の課題

今回の調査は、日本語能力試験の『出題基準』のリストがどこまで経営学の入門書に含まれる語彙、文型をカバーできるのかを示す基礎的資料にはなり得たと考えるが、実際にどのぐらいのカバー率で内容理解が可能となるのかという問題には答えられない。その点は今後に残された大きな課題である。また、分野によって求められる言語知識には当然違いがある。今回は経営学という文系の学問分野の入門書を扱ったが、理系の入門書では語彙レベル、漢字レベルがもっと高いのかどうか、また、使われる文型にも特定の傾向が見られるのかどうかは今後の調査を待たなければならない。学部留学生の専門書読解の指導には多くの課題が残されているが、日本で学ぶ留学生が一人でも多く希望の学業を修めることができるよう、これからも研究を続けていきたい。

注

- 1) 「機能語」とは、助詞や助動詞のように文法的な意味のみを持ち、実質的な

意味を持たない語のことを言う。

- 2) 日本語能力試験は 2010 年から大幅に改定され、認定レベルも従来の 1 級、2 級、3 級、4 級の 4 段階から、N1、N2、N3、N4、N5 の 5 段階となったが、本稿の文型調査は 2009 年以前の日本語能力試験の『出題基準』にしたがっているため、旧試験の 4 段階のレベルに分けて示すこととする。
- 3) 在中国日本国大使館 HP に掲載されている中国人学生のための日本留学相談 Q&A、及びに在ベトナム日本国大使館 HP に掲載されている日本留学 Q&A では、「大学（学部）への留学に必要な資格・条件は何ですか」との問いに対して、「日本語能力試験 2 級以上に相当する日本語レベルを持つこと」と記載されている。また、「日本留学試験-Wikipedia」では、「大学・専門学校での入学にあたって、『日本語能力試験 N2 以上合格、または日本留学試験の日本語（記述を除く）得点が 200 点以上』という基準が独自の日本語試験が免除されるなどの目安となっている」と記載されている。しかし一方で、理工系学部留学生の場合、日本語能力試験 2 級レベルでは単位習得に困難な状況であるとの報告もなされている [水本・池田 2002]。
- 4) なお、このテキストは、後期開講科目「経営学総論Ⅱ」でも引き続き使用される。
- 5) ただし愛知産業大学では、出願要件としては日本語能力要件を設けていない。
- 6) ボトムアップ処理とは、単語を理解し、文を理解し、段落を理解するという形で小さい部分の理解からテキスト全体の理解に進む処理の仕方のことを言う。実際には、先に背景知識などを手がかりに予測を立ててから全体を理解する処理の仕方であるトップダウン処理を併用して言語理解が行われる。
- 7) 『リーディングチュウ太』については、下記の URL を参照のこと。
<http://language.tiu.ac.jp/about.html> (2017 年 2 月 9 日検索)
なお、『リーディングチュウ太』では新試験の認定レベルを用いて、N1～N5 と表記されるため、本稿でもそれに従っている。
- 8) 3 級と 4 級の文法項目の線引きについて、国際交流基金 [2002 : 121-122] では、6 種類の初級教科書を調査し、それらの教科書の前半に提出されていれば 4 級、後半に提出されていれば 3 級と定めている。
- 9) 級外の文型において「連用形接続」が際立って多かったが、これは専門書の読解に必要な文法知識というよりも、書き言葉の文体一般の問題であると考えられる。専門日本語によく用いられる文型として指導すべき項目であるか、一般日本語で扱う範囲であるかは、今後の課題として考えていきたい。

参考文献

- 片岡信之・齊藤毅憲・佐々木恒男・高橋由朗・渡辺峻（2015）『はじめて学ぶ人のための経営学 ver.3』文眞堂
- 加納千恵子（1991）「専門書を読むための読解指導について」『筑波大学留学生教育センター日本語教育論集』第 6 号，pp.35-64
- 工藤嘉名子・山田しげみ（2011）「専門書読解授業における《図解活動》の試み—論理構造を読み解く力を養うために—」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』第 37 号，pp.63-76
- 国際交流基金（2002）『日本語能力試験 出題基準 [改訂版]』凡人社
- 国際交流基金（2012）『日本語能力試験 公式問題集 N2』凡人社
- 小宮修太朗（1996）「経営学部留学生の専門書読解に関する調査研究—主な困難点と、読解ストラテジー行使の実態—」『法政大学教養部紀要』第 95 号，pp.239-264
- 中尾桂子（2011）「読解支援のための簡略化手法に対する一考察—「やさしい日本語」への変換による読解支援を目指して—」『大妻女子大学紀要—文系—』No.43，pp.1-14
- 中條清美・長谷川修治（2004）「語彙のカバー率とリーダビリティから見た大学英语入試問題の難易度」『日本大学生産工学部研究報告 B』第 37 巻，pp.45-55
- 入戸野修・武田明子（2003）「研究留学生が科学技術の専門書を読解するための基本漢字の例示語選定に関する検討」『福島大学教育学部論集理科報告』第 67 号，pp.1-12
- 橋本敬司（1997）「専門用語学習のための CAI 教材開発」『広島大学留学生教育』第 1 号，pp.35-47
- 深澤のぞみ・札野寛子（2000）「科学技術日本語読解教材の開発—「意味ある受信」を支える教材選択と「意味ある発信」を実現させるタスク練習—」『専門日本語教育研究』第 2 号，pp.30-37
- 水本光美・池田隆介（2002）「日本語能力試験 2 級レベルの学部留学生が抱える問題点—理工系学部留学生のケーススタディ—」『専門日本語教育研究』第 4 号，pp.19-26

- 森 明子（2005）「大学教育における『アカデミック・ジャパニーズ』を考える」
『東京家政学院大学紀要』第 45 号，pp.117-122
- 山方純子（2007）「第 2 言語読解における未知語の意味推測研究の概観—下位レベルの推測ストラテジー使用に着目して—」『言語科学研究：神田外語大学大学院紀要』第 13 号，pp.37-51

「権利としての障害児教育」論の生成過程に関する一考察

首藤 貴子

愛知産業大学短期大学

(2017 年 2 月 13 日受理)

Emerging Processes of “the Right to Learning of the Handicapped”

Takako SHUTO

Aichi Sangyo University College

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

(Accepted on February 13, 2017)

要旨

本稿では、障害児の教育権保障をめざす運動を支えてきた「権利としての障害児教育」論に着目し、それが生成された 1960 年代当時の障害児をめぐる問題状況や教育政策を確認しつつ、どのような課題に対しどのような理論が構築されたのかを整理し、「権利としての障害児教育」論の内容と構造を概観し考察した。

キーワード

権利としての障害児教育, 就学義務, 教育の機会均等

1. はじめに

1960年代、発達が望めないとみなされ未就学状態におかれていた障害児とその親を中心とする教育要求の高まりを背景として、学会等の研究組織を中心に、すべての子どもの「教育を受ける権利」保障に向け、教育制度研究や歴史研究、発達研究等の研究者や教育・福祉の実践者らの共同研究がはじまる。そのなかで「権利としての障害児教育」論は構築され、障害児の就学要求運動の理論的基盤となっていった。その基本的内容は、「憲法・教育基本法の理念にもとづき、子どもを権利主体として尊重し、諸権利を代替関係におかせず統一的に保障しながら、障害があるという事実をふまえて、発達と学習の権利を実質的に保障する」ことにある〔河合 2012：44〕。理論と運動・実践とを行き来しながら練り上げられた、権利論であり発達論であるといえよう。

また学術的には、障害児教育における研究と実践を大きく前進させた理論であるとともに、そこで深められた障害児の教育権論は、その後、「国民の教育権」論に影響を与えている。よって、障害児教育研究分野においても教育法・教育政策研究等の分野においても、画期をなす権利論・発達論として位置づく。とくに、「発達保障」という理念は、現在でも、障害児教育のあり様を吟味する視点を提供している。

本稿は、「権利としての障害児教育」論に着目し、それが生成された 1960 年代当時の障害児をめぐる問題状況や教育政策を確認しつつ、どのような課題に対しどのような理論が構築されたのかを整理し、「権利としての障害児教育」論の内容と構造を概観することを目的とする。

2. 「権利としての障害児教育」論生成の背景と契機

2.1 障害児教育をめぐる問題状況

まずは、戦後教育改革から 1960 年代までの障害児教育をめぐる基本問題を確認しておこう。

戦後の憲法・教育基本法制において、「臣民の義務としての教育」から、国民主権の原理にたった「国民の権利としての教育」に転換した。学校教育法には、保護者の就学義務（22 条・39 条）が明記されるとともに、「特殊教育」（71-76

条) が新たに位置づけられた。このことから、障害児を含めたすべての学齢児童・生徒の「教育を受ける権利」の保障が実現するかにみえた。

たが実際には、多くの未就学児が存在していた。文部省調査¹では、1960 年代の就学猶予・免除者は 2 万人台を推移していたが、実際には少なくともその 3 倍はいると推定されていた [藤本 1969 : 43]。それは、学校教育法 23 条・39 条 3 項の規定により、学齢児童・生徒のうち「病弱、発育不完全その他やむを得ない事由のため、就学困難と認められる者」については、保護者の就学義務規定にかかわらず、就学猶予・免除が認められたのである。一般的には、義務教育制度が確立されれば何らかの事由で就学義務を遂行できない場合があり、それに対する措置が必要となることから、就学猶予・免除の措置の規定は必然である。問題となるのは、誰をどのように就学猶予・免除とするかという運用上の問題であった。

就学措置の法的基準は、盲・聾・養護学校の対象となる障害の程度を規定した 1962 年改正学校教育法施行令であり、その改正趣旨を説明し就学基準を示した文部省初等中等教育局長通達第 308 号「学校教育法および同法施行令の一部改正に伴う教育上特別な取り扱いを要する児童・生徒の教育的措置について」(同年 10 月)であった。この通達において、「教育に耐えることができない」障害児は就学猶予・免除、非行等の「性格異常者のうち著しい反社会的行動等を示す」者は児童福祉施設措置とされる [中村・荒川 2003 : 136]。すなわち、就学基準の対象となる障害児は、教育可能(学校教育の対象)と教育不可能に分けられ、さらに教育不可能と判定された障害児は、訓練可能(児童福祉施設の対象)と訓練不可能(保護の対象)に分けられるという、階層性をともなう分類が行われていた²。

また、盲・聾・養護学校という学びの場自体が準備されないという事態も生じていた。学校教育法 74 条において都道府県による盲・聾・養護学校の設置義務の規定はあったが、その施行期日は政令で定めるとされていた(学校教育法付則 93 条)。盲・聾学校は、戦前からの盲聾教育義務制運動の成果もあり戦後まもなく段階的に義務制となったが(1956 年度完成)、養護学校については、一部の自治体での先駆的な取り組みはみられたものの、都道府県の設置義務の施行は 1979 年を待たなければならなかった。

さらに、通常の学校における「特殊学級」については任意設置であり、特殊学級のない地域も存在した。そのため、「教育可能」として就学が認められたとしても、適切に教育されず通常学級の中で放置されている障害児が多かったと

いう。

このように、障害児をめぐる教育問題として、①形式的に就学しているが実質的には教育疎外の状況にあり、②限られた地域にしか養護学校等の学びの場がなく、③重度の障害児は就学すら認められないという、「複層的な『教育の機会均等』問題」〔雪丸 2016 : 23〕があった。

2.2 障害児の就学を求める運動と障害児教育研究への着目

障害児の就学猶予・免除をめぐる問題について、戦後最も早く意識していたのは障害児とその親であり、1962 年頃から親の団体による就学を求める運動がはじまっていた〔藤本 1969 : 47〕。また教師たちも、日本教職員組合全国教研集会を通じて、障害児とその教育実態への理解を深めつつあった。この問題は、ともに 1967 年に結成した研究組織「全国障害者問題研究会」（全障研）、運動組織「障害者の生活と権利を守る全国連絡協議会」（障全協）等においても共有されていく。

一方、障害児の教育機会均等保障に向けた研究活動はどのような状況であったのか。障害児教育に関する実践的な研究団体は、盲と聾については戦前から、「精神薄弱」や肢体不自由等の団体は 1950 年代から、教師や校長を中心として活動をしていた〔中村・荒川 2003 : 139〕。学会レベルの活動としては、1963 年に結成された「日本特殊教育学会」にはじまるが、教育学界が未就学障害児の問題を積極的に扱ってきたとはいいがたい。実際、1960 年代の日本教育学会大会において障害児問題に関する発表件数は年十数件にとどまっている〔清水 1992 : 84〕。

就学を求める運動がひろがる中、日本教育学会は、第 27 回大会（1968 年）において「障害児の教育を受ける権利」をテーマとする課題研究を設定するに至った。全障研の研究者を中心とする「障害児の教育権研究グループ」という共同研究チームにより、1968 年から 3 年間、障害児教育の就学権保障に向けて「権利としての障害児教育」論構築がめざされることとなった。

その出発点は、障害児をめぐる問題を等閑視してきた学会について、内からその存在意義を問うことであった。すなわち、学会活動を「広範な国民諸階層の権利を守り・創造する科学運動の一環である」と位置づけ直し、それまでの主な研究主体であった「研究者」「労働者」に「障害者・父母自身」を加えるこ

とにより、「研究運動と要求運動を統一的に結合した新しい科学運動としての集団研究体制」の創造がめざされた³。

なお、この課題研究を契機として、日本教育学会大会における障害児教育研究に関する発表は劇的に増加する[清水 1992: 84]。こういった学会や全障研における研究活動の進展が、1960 年代後半以降、全国的に展開された「不就学児をなくす運動」をはじめとする教育運動を支えていくことになる。

2.3 「特殊教育」政策の振興

1968 年 9 月の日本教育学会大会第 27 回大会における前述の課題研究の発表要項の冒頭に、平原春好、清水寛、藤本文朗、田中昌人ら 12 名の連名で、次のように提起された⁴。

憲法・教育基本法制定後 21 年余をへた今日、障害をうけている人びとは、はげしい差別の中におかれ、その存在さえ保障されがたい状況にあるが、それは、まさに権利の侵害といわねばならない。このような権利侵害の中でとりわけきびしい教育権剥奪の状況には、憲法・教育基本法理念の空洞化が集中的にあらわされている。また、障害をうけている人びとの教育権—その基本としての教育を受ける権利—の歴史、実態、その権利保障の理論を追求することは、すべての国民の権利を守り、権利としての国民教育を創造してゆく上で、不可欠の課題である。ここに、今日われわれが「障害児の教育を受ける権利」というテーマを“権利としての障害児教育”という立場から追求する基本的な理由がある。

ここで、就学において差別され生存すら危ぶまれる状況にあった「障害をうけている人びと」の現実を「憲法・教育基本法理念の空洞化」のあらわれと捉えている。すなわち、「教育の機会均等」を理念とする憲法・教育基本法の下において、その理念になじまない文部省・政府主導の教育政策により、前述の問題が生じている。こういった認識から、「権利としての障害児教育」論において、当時の「特殊教育」政策が批判的検討の対象となる⁵。

彼らの政策検討によると、1960 年代の障害児をめぐる教育政策は、固定的能力観に基づく能力主義化の進行にその特徴をみることができる。以下、主に藤本[1975]の主張と、この主張のたたき台となったと思われる日本教育学会大会研究発表要綱「科学としての障害児教育学の構想—現代『特殊教育』論の批

判的検討をとおして」(1970年)を参照しつつ、当時の障害児をめぐる教育政策に対する問題意識を確認しておこう。

1962年の池田内閣の「国づくり・人づくり」政策にみる「特殊教育」論では、若年労働力不足対策の観点から「人的能力開発としての特殊教育」がめざされ、たとえば中等部の「特殊学級」において職業指導に重点がおかれたように、社会に「適応」する障害児の育成が図られた。また、1971年中央教育審議会答申「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本政策」の最終答申は、「特殊教育の拡充整備」について提言したものの、重度障害児の教育に関する条件整備をほとんど含まず、「社会の役に立ちそうな障害児」への傾斜的な教育投資につながったという。すなわち、障害児を主体性をもった人間として育てることをめざす教育ではなく、能力による階層化を前提として、障害を理由に「資本に従属する人間を育てる」教育として企図されていたという意味で、「権利としての障害児教育」論の立場からは、「イデオロギーとしての『特殊教育』論」であったと表現される〔藤本 1975 : 56〕。

ここにみられる社会的適応を重要視する教育政策は、障害児の発達には限界があるという能力観から導かれる。その能力観は、林部一二（当時文部省特殊教育課長）による障害児の教育についての見解に、端的にあらわされている。

「(精薄児は)自ら進んでよりよき社会の形成者となることは自ら限界があり、自らなしうる道は他人と社会の厄介になるのではなく、自分のことは自分で始末し、社会的に自立できるということである。この限界をはっきりと見つめるところに精薄教育の本質がある」⁶。

障害児を「ロータレント」とみなし重度障害児を学校教育の枠外に放置する教育政策は、学校教育全体に「ハイタレント」の選別を目的とする「能力主義」を持ち込む「差別・選別のテコ」ととらえられ、財界や政府の意向にそって教育の国家統制の強化と能力主義をおしすすめるねらいをもつものとして認識された〔藤本・鴨井 1983 : 171〕。

このような教育政策は、教育を受ける権利（憲法 26 条 1 項）についての当時の行政解釈を根拠としている。すなわち、教育を受ける権利は国民が「等しく」保障されるものではあるが、「その能力に応じて」有するとの文言から、障害に由来する「能力」の差異による差別は当然とする解釈である⁷。ここから、能力の高いものには手厚く、低いものにはそれなりに、という能力程度主義が導か

れることは必然であろう。

こうして障害児教育をめぐる階層化の問題は、障害児のみの問題にとどまらず、すべての国民の教育問題として「権利としての障害児教育」論のなかで捉え直されていくのである。

3. 「権利としての障害児教育」論の構築

日本教育学会における「障害児の教育を受ける権利」をテーマとする課題研究（1968-70 年）は、障害児の教育保障をめぐる制度、歴史、実態、実践、運動、諸外国との比較研究等の多様な方法ですすめられ、その成果の一部は『教育学研究』第 36 号第 1 巻（1969 年 3 月）に「障害児教育」特集として掲載された⁸。この特集は、共同研究という性質から多様な方法論で相互の主張を補完しつつ深められており、「権利としての障害者教育」論を構築していく試みとしてとらえられよう。

以下、この『教育学研究』に掲載された論文と日本教育学会大会（1968-70 年）における本課題研究の研究発表要項を中心にその主張を整理し、その関連性に留意しながら、「権利としての障害児教育」論を構造的に把握することを試みる。

3.1 未就学障害児とその保護者に関する実態—藤本論文

「権利としての障害児教育」論の基底をなすのは、障害児とその家族の生活実態・教育実態であり、そこから生まれる教育要求であった。藤本論文「障害児の教育権保障の実態と運動—未就学障害児を中心に」[1969：38-49]において、福井県鯖江市における未就学障害児 24 名の実態調査が実施され、「未就学のプロセス」と「未就学障害児とその親のおかれている状態とその要求」についての詳細な記録が示されている。

その一端を紹介しよう。親が就学猶予・免除を願い出て未就学に至るケースでは、親に通学させる余力や経済条件がないこと、教師や医師らによって「この子は学校は無理だ」といわれたこと等が要因とされるが、実際には「親に心理的圧迫をかけ就学猶予免除の願いを提出させている」と報告される⁹。また、就学猶予・免除の願いも出さずに未就学に至るケースも見られたが、その場合、学校に籍はあるものの欠席扱いにもされていなかったという。

このような実態をふまえ、藤本は、就学権保障の問題をすべて親の責任とみなし未就学を放置している「行政側の姿勢」を批判した上で、「就学権も含め教

育権を自然権として親権に属する」とした親権の解釈に基づく義務教育観を問題視する。すなわち、「学校教育法 23 条（就学猶予・免除規定—引用者）が子どもの権利を保障する義務が第一次的には親にあるということを前提としている」ため、教育委員会に未就学は「親の怠慢」よるという弁解の余地を与えている、よって「子どもの、特に障害児の就学権、教育を保障するのは親だけでなく、国民全体の責任であると考えるべきである」と〔藤本 1969 : 44〕。

また、未就学の結果として障害児の発達がどのようになったかについて、「全体として、年齢が大きくなるにつれて行動は固定化するが、退行傾向は増す」と報告された。経済状況により親が働かざるを得ないケースでは、全く対人関係のない生活となることで「神経症的行動」が現れ、時には交通事故や水死、行方不明等「生命の危機を伴う結果」を招き、過去 5 年間に死亡例が 2 ケースあったことが明らかにされた。

このように、未就学問題が障害児の生命にかかわるという実態から、藤本は、「就学権保障は教育権保障だけの問題ではなく、すべての人権にかかわる問題」であり、さらには「障害児だけでなく親の人権にかかわる問題」であるとし、障害児の教育権の捉え直しを提起している¹⁰。

以上、藤本論文では、未就学障害児の実態とその発達の状態から、義務教育観を規定する親の義務をめぐる問題提起と障害児の教育権の捉え直しという、2 つの理論的課題が提起された。前者は平原論文に、後者は清水論文に引き継がれ、その中心的課題となっている。

3.2 親の義務をどのようにとらえるか—平原論文

そもそも就学をめぐる親の義務はどのように把握できるのか。平原論文「日本における障害児教育の行政」〔1969 a : 9-18〕で確認するのは、親の義務が「教育を受ける権利の主体としての子女にその権利の享受を保障するための義務であって、国家にたいする義務ではない」ということである¹¹。

これはいかにして正当性をもつのか。平原は、民法 820 条において「親権を行う者は、子の監護及び教育をする権利を有し義務を負う」¹²と規定される、親の子に対する親権が、公教育の成立にかかわってその根本に位置づくことから導く。この問題についての先駆的研究者である堀尾輝久の論¹³を引きつつ教育思想の歴史をたどり、親権の位置づけについて次のように提起する。

近代市民社会の成立により、子どもを教育する権利は親の自然権とみなされるようになったが、人権思想を徹底化していくと、子どもが学習の権利主体であると確認される。そのとき「親権は子のための親の義務、子どもの権利を実現するために第一次的に与えられた親の義務として性格づけられる」。実際には親がわが子の教育を担うことは困難であるため、「親義務の共同化」として学校が設置され、公教育が発足する。このような学校に就学させることが子どもの権利を実現させるための親の義務であり、共同化された親義務は、教師にその専門性を根拠に委託され、教師によって代替的に行使される。このように、子どもの権利を中軸に据えるとき、国家は、親の子どもに対する義務の遂行を保障すべき義務を負うものであって、「親義務の共同化としての社会的要求の実行機関・管理機関」でなければならない〔平原 1969 b : 262-263〕。

ここに、親の義務が国家に対する義務ではないことが示され、旧憲法下における「国家への義務」という意味での義務教育観が否定される。

加えて、平原は、「親義務の共同化」としてのあるべき公教育を定着させなければならないと提起する〔平原 1969 a : 12〕。「親義務の共同化」とは、「親権の単なるよせ集めでなく、親権の委託の実現過程における子どもの成長発達の保障という観点から総合化されるべきもの」（傍点—引用者）と説明され、子どもの権利保障に向けた「親権の再組織化」が求められる¹⁴。

3.3 障害児の「教育を受ける権利」をどのようにとらえるか—清水論文

清水は、論文「わが国における障害児の『教育を受ける権利』の歴史—憲法・教育基本法制下における障害児の学習権」〔1969 : 28-37〕において、憲法 26 条および教育基本法 3 条の立法趣旨をその審議過程に即して明らかにするという方法により、憲法・教育基本法制下における障害児の教育権の捉え直しをした。

なお、憲法 26 条および教育基本法 3 条(1947 年制定時)は次のとおりである。

憲法第 26 条

すべて国民は、法律の定めるところにより、その能力に応じて、ひとしく教育を受ける権利を有する。

②すべて国民は、法律の定めるところにより、その保護する子女に普通教育を受けさせる義務を負ふ。義務教育は、これを無償とする。

教育基本法第3条

すべて国民は、ひとしく、その能力に応ずる教育を受ける機会を与えられなければならないものであつて、人種、信条、性別、社会的身分、経済的地位又は門地によつて、教育上差別されない。

まず、清水が取り組んだのは、「教育を受ける権利」の主体性の問題であり、憲法・教育基本法が障害児にも教育を受ける権利を保障していることを明らかにすることだった。

清水によれば、憲法26条の審議において、1項と2項の関係、つまり権利と義務の主体の関係をめぐって、「教育を受ける“権利”が国民にある以上、その権利を保障する“義務”はあくまでも国家にあるべき」といった意見が両院において複数あった。政府は、国家が義務を負うことに対して消極的であったが、義務教育の無償制の規定があることによって、「国家ガ…相当ノ義務ヲ負ツテ居ルコト」が示されていることを認めた。このような過程から、『教育を受ける権利』の主体は国民であり、その権利を保障する義務は、究極的、実質的にはあくまでも国家が負うことを示した規定である」と解される¹⁵。さらに、「国家主義、軍国主義教育体制こそ、障害児の教育を受ける権利を根本からふみにじっていた」歴史を踏まえ、憲法の全体の論理構造を鑑みれば、憲法26条には「障害児を含む全ての子どもの無償・義務教育制成立の意義と可能性が存在する」と結論づける〔清水1969：30-31〕。

次に清水は、理念としての「教育を受ける権利」が平等に認められる一方で障害児の「教育の機会均等」問題が実際に生じているという「理念と実際の二重性」について着目し、それは『教育の機会均等』原則の歪少・歪曲化から生じているのではないか、という問いを立て、「教育の機会均等」原則の審議過程を分析している。

審議全体としては、『ひとしく』に新憲法の歴史的課題と理念を求め、『能力に応じて』は、その理念を実質化するための補足規定としての関係としてとらえる」論調であったことから、憲法26条における「ひとしく」と「能力に応じて」の関係は「あくまでも前者に力点をおいて解釈すべきであり、少なくとも後者から障害児の教育を受ける権利を制約する積極的立法意思を導きだすこと

はでき」ず、むしろ後者は「権利の実質を保障するために不可欠の補充規定である」とする〔清水 1969 : 31-36〕¹⁶。

一方で清水は、「教育の機会均等」をめぐる審議の「弱さ」により、「特殊教育」を「能力差に即応した教育」として解釈する余地が残った、という。すなわち、政府側・野党側の両委員に、障害児の能力は教育によって無限に発達するものであるという発達観が欠落した、非科学的で固定的・限定的な能力観にもとづく発言がみられ、審議の過程で『能力』のなかみから『経済的能力』や『身体的条件』を除去することは確認されたけれども、『能力』を『知能』に歪少化して把握するという支配的な傾向を克服することはできなかった〔清水 1969 : 34〕。このような固定的・限定的な能力観は憲法 26 条の審議にもみられ、それが教育基本法の審議過程において拡大再生産され、「委任法システム」の中で実質的に憲法理念との対立を深めた。その結果、学校教育法において、特殊教育は普通教育に「準ずる」との戦前同様の規定を許し、特殊教育と普通教育の間に階層性が持ち込まれ、就学免除・猶予の規定を存続させ未就学児を放置する現実を生んだ。このような憲法・教育基本法の理念の空洞化現象は、政府の障害児に対する能力観の限界に起因するものとして捉えられる。

清水自身、『能力』とは何か、能力差を生ぜしめるものは何かについての根本的検討と、障害児の全面発達を保障する教育の理論の構築を強く要求している」と述べるように、固定的・限定的な能力観を克服するための発達研究の進展と教育実践の蓄積なしに障害児の権利論は成立しない。

以上、清水は、障害児の権利の主体性の確認と「教育の機会均等」の発展的解釈という作業をとおして、障害児の「教育を受ける権利」は能動的意味をもつ「学習権」として把握されること、藤本論文における未就学障害児の命が危機的状况にあるという報告を踏まえ、障害児の「学習権」は「生存権的権利」として、また「“発達”を保障する権利」（発達保障＝発達権）として認識すべきことを導き、障害児の教育権を捉え直した。

3.4 固定的・限定的な能力観の超克—田中論文

田中昌人を中心とする発達研究に要請されたのは、障害児に対する固定的・限定的な能力観を克服すべく、障害児を含むすべての子どもがゆたかに発達していくことの実証とその理論化であった。ここでは、田中論文「全面発達を保障する『障害児』教育の創造をめざす教育運動」〔1969 : 50-58〕と金田論文「発達保障のとりくみと原則」〔1975 : 76-102〕から、その発達理論に基づく能力観

を確認する。

田中は、発達を、「障害種別・障害の有無をとわず、すべての人に共通する過程」であり、「一方向的・個別的に機能別・領域別に社会化していく適応の過程とみるのではなく、外界を変革し、創造する統一機制が集団と内的にかかわって質的に変換して全面発達していく獲得の過程」としてとらえる〔田中 1969 : 58〕。金田のことばで補足すれば、発達は「成長する過程の中で自己と外界との関係を変革し」、「外界へのとりくみの新しいしかたを獲得」することとして捉えられ、二面性を持つという。一つは、「タテへの発達」であり、「外界とのかわりの中で外界を操作する操作特性の高次化の方向」への発達、いわゆる「できる」ことが増え、新たな能力やより高度な能力を獲得していく過程である。もう一つは、「ヨコへの発達」であり、「同一特性の中での交換性を高める方向」への発達、すなわち「できることに多様性・多角性をもたせる」過程として捉えられる〔金田 1975 : 84-85〕。

障害児の能力観の刷新においては、後者の「ヨコへの発達」という概念提起が意義深い。『『ヨコへの発達』に働きかけることによって障害児の発達もまた科学的方法で無限にきりひらいていくことができる』からである〔金田 1975 : 85〕。つまり、教育によって、「外界を変革していく発達の力を高次化の一方だけにとばすことをねらうのではなく、その力が多面的に、豊かに、強く展開していく力となる」ことができる〔田中 1969 : 58〕、換言すれば「タテへの発達」だけでなく「ヨコへの発達」をめざすことができるのである。

その実践の一つとして、重症心身障害児の「シモちゃん」の発達の過程を引用しよう。

『『ねたきり』にみえても『ねることができる』ということに着眼し、できることに交換性をもたせることをこころみました。リズムにあわせて体をゆすってみてはどうか、ハンモックにのせてみては、うば車にのせて散歩してみてはどうか、発達の層の違う子どもや先生と手をつないでねかせてみては、等々の変化をうけていくうちに、シモちゃんの顔つきが変化します。『シモちゃんが笑った』『これはただの皮ふのケイレンかもしれない』、しかし先生たちはこれによってやはり変化します。そして新たな療育活動への意欲をおこさせる力にもなり、シモちゃんと外界との関係に変革をきたします〕〔金田 1975 : 77〕。

この実践記録は、「交換性をたかめる」ことを契機に、障害児自身という「個

人」が発達すること、また同時に、指導者や子どもたちという「集団」が発達することを示している。このような実践の蓄積にもとづき、「発達の矛盾・発達要求をひとりの子どもにたいして発達の質の異なる複数の集団活動の中に系統的に組織していき、それを基盤としなければならない」（傍点—引用者）〔田中 1969：58〕こと、「全面発達のみちゆきの要が集団」〔金田 1975：79〕であることが、障害児教育の原則として導き出される。

このように、「ヨコへの発達」概念による障害児の発達可能性の実証により、当時の「特殊教育」政策の基底にあった固定的・限定的な能力観を否定し、個々の能力の発達における教育的働きかけ、とくに集団活動の意義を確認している。

4. むすびにかえて

「権利としての障害児教育」論には、「能力の無いところ、発達の無い所に、教育の保障は存在しない。それが明らかでないところに教育の在り方は求められない」〔荒川 1969：7〕という、障害児教育そのものの存立にかかわる問いへの応答が求められていた。それは、障害児の全面発達を保障する多様な教育実践とそれに基づく発達論、発達保障を中軸とする障害児の教育権論によって理論的には超克されたといえよう。

そして、養護学校義務制の実現をはじめとして諸々の運動や教育実践を支えつつ、その関係の中で発達論・権利論ともに一層の深まりをみせていった。たとえば、清水論文は、当時、「国民の教育権」論に影響を与え、1970年代に入って教育法学・憲法学における「学習権・発達権的解釈」の転換に繋がった〔渡部 2012 a：113〕。

一方で、1970年頃から、「権利としての障害児教育」論は、養護学校即「隔離＝差別」につながると主張する「急進主義的障害児『解放』教育論」からの批判を浴びることになる〔藤本 1975：75〕。そこでの論争を分析することで「権利としての障害児教育」論の相対的位置や特徴がみえるように思われる。この作業は今後の課題としたい。

今日、「教育を受ける権利」保障の課題は、就学権保障という形式的レベルから学習権保障という実質的レベルに進行している〔渡部 2012 b：105〕。障害児教育における改革が政策的にも実践的にも急速にすすめられるなかで、障害児の権利の内容や性質を原理的に追究していくことは一層重要な課題であると考ええる。

註

- 1 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課（2016）「特別支援教育資料（平成27年度）」。
- 2 なお、児童福祉法に基づく児童福祉施設では、施設の長が保護者に準じて就学させる義務を負うが、就学の猶予・免除を入所条件にする施設も存在し、ここにも法の運用上の問題が存在した。「精神薄弱児通園施設」については、その対象者は「就学猶予・免除されたものでなければならない」と規定されており、法そのものの問題もあった〔荒川 1969：3〕。
- 3 三島敏男・金田利子・藤井力夫・小林はるよ・松田十久子・田中昌人・鴨井慶雄・河野勝行・牧田浩・河添邦俊・平野日出男・秦安雄・藤本文朗・戸崎敬子・平原春好・飯野節夫・清水寛・小林勲・田中杉恵(1970/8/26)「障害児の教育を受ける権利—権利としての障害児教育そのⅢ（日本教育学会大会研究発表要項 29）」 pp. 71-75。
- 4 平原春好・清水寛・藤本文朗・田中昌人・戸崎敬子・加藤康昭・飯野節夫・菅田洋一郎・藤井力・伊藤幸恵・三島敏男・安達勇作（1968/09/01）「障害児の教育を受ける権利—権利としての障害児教育（日本教育学会大会研究発表要項 27）」 pp. 1-8。
- 5 三島敏男・金田利子・藤井力夫ほか(1970/8/26)「障害児の教育を受ける権利—権利としての障害児教育そのⅢ（日本教育学会大会研究発表要項 29）」 pp. 71-75。
- 6 林部一二(1966)「特殊教育における職業教育」『学校運営研究』明治図書出版、p. 101。「権利としての障害児教育」論の立場である清水や藤本らがたびたび引用している〔清水 1969：35；藤本 1975：62〕。
- 7 たとえば、宮澤俊義(1955)『日本国憲法（コンメンタール篇）』日本評論社、pp. 267-268。
- 8 特集の執筆者とタイトルは以下のとおり。
 - ・ 荒川勇「障害児教育研究の総合的視点」
 - ・ 平原春好「日本における障害児教育の行政」
 - ・ 伊藤幸恵「わが国における障害児の「教育を受ける権利」の歴史—戦前

における障害児の教育機会」

- ・ 清水寛「わが国における障害児の「教育を受ける権利」の歴史—憲法・教育基本法制下における障害児の学習権」
- ・ 藤本文朗「障害児の教育権保障の実態と運動—未就学障害児を中心に」
- ・ 田中昌人「全面発達を保障する「障害児」教育の創造をめざす教育運動」
- ・ 石部元雄「特殊教育の史的発達について」
- ・ 小沼和「特殊学級の現状と問題点」
- ・ 中野善達ほか「障害児教育主要文献目録」

9 平原春好・清水寛・藤本文朗・田中昌人ほか（1968/09/01）「障害児の教育を受ける権利—権利としての障害児教育（日本教育学会大会研究発表要項 27）」p. 5。

10 藤本は、「註」において、次のような指摘をしている。「教育権が一義的に親にあり、親から信託されて教師が教育を行う権利を持つという宗像誠也ら……の考えは、このような就学権さえ保障されない障害児の実態からいえば、再討議がせまられるべきである。特に、……教師が親からの信託を拒否するような場合も出ているのである。親の教育権の問題は民法 820 条にも関係している。また、このことは婦人労働者の保育問題にもつながっている」[藤本 1969:49]。宗像らの主張する「国民の教育権」論は、親の教育権を教師に付託するという理論的構造により「教師の教育の自由」と「教育の自律性」を確保したが、障害児の教育権保障に関しては、教師による「父母の信託」拒否というのが実態であった。主に 70 年代以降、父母の位置づけをめぐって批判的検討がなされる「国民の教育権」論であるが、障害児の教育権保障の観点からその再考が要請されていたことは注目されよう。

11 本節における平原論文「日本における障害児教育の行政」の考察では、同年に出された平原春好「公教育と親の発言権」（鈴木安蔵・星野安三郎編『学問の自由と教育権』成文堂）とあわせて検討している。平原自身、前者論文に後者論文を紹介している。

12 なお、現行法は次のとおり。「親権を行う者は、子の利益のために子の監護及び教育をする権利を有し、義務を負う」（傍点—筆者）。

13 平原は、堀尾輝久（1961）「教育を受ける権利と義務教育」（『社会科教育体系第二巻』三一書房）を参照している。

14 ただし、検討対象とした平原論文においては、「親権の再組織化」が現実にはどのようにあらわれるのかといった具体化な言及はみられない。

15 一方で、清水は、政府の負う「義務」概念のあいまいさが、「無償」制の完全実施の法的責任の回避につながっていることを指摘している。

16 なお、清水は、1975 年時点で、「能力に応じて」という文言を「発達に必要かつ適切な」と解するという、発展的解釈を提起している [清水 1975 : 137]。

参考・引用文献

- 荒川勇(1969)「障害児教育研究の総合的視点」『教育学研究』第 36 巻第 1 号、pp. 1-8
- 荒川智・越野和之・全障研研究推進委員会(2007)『障害者の人権と発達』全国障害者問題研究会出版部
- 金田利子(1975)「発達保障のとりくみと原則」清水寛・三島敏男編『障害児の教育権保障』明治図書出版、pp. 76-102
- 河合隆平(2012)「発達保障はどのようにして生まれたのか？」丸山啓史・河合隆平・品川文雄『発達保障ってなに？』全国障害者問題研究会出版部、pp. 28-57
- 清水寛(1969)「わが国における障害児の「教育を受ける権利」の歴史—憲法・教育基本法制下における障害児の学習権」『教育学研究』第 36 巻第 1 号、pp. 28-37
- (1975)「憲法・教育基本法制の成立過程と障害児の学習権」清水寛・三島敏男編『障害児の教育権保障』明治図書出版、pp. 120-141
- (1992)「障害児教育研究委員会(研究委員会の活動)」『教育学研究』第 59 巻第 3 号、pp. 83-87
- 田中昌人(1969)「全面発達を保障する「障害児」教育の創造をめざす教育運動」『教育学研究』第 36 巻第 1 号、pp. 50-58
- 中村満紀男・荒川智(2003)『障害児教育の歴史』明石書店
- 永井憲一(1973)『国民の教育権』法律文化社
- 平原春好(1969 a)「日本における障害児教育の行政」『教育学研究』第 36 巻第 1 号、pp. 9-18
- (1969 b)「公教育と親の発言権」鈴木安蔵・星野安三郎編『学問の自由と教育権』成文堂、pp. 246-300

- 藤本文朗(1969)「障害児の教育権保障の実態と運動―未就学障害児を中心に」
『教育学研究』第 36 巻第 1 号、pp. 38-49
- (1975)「「特殊教育」論批判」清水寛・三島敏男編『障害児の教育権保障』明治図書出版、pp. 54-75
- 藤本文朗・鴨井慶雄編(1983)『完全参加をめざす教育―障害児教育妨害の「理論」批判』全国障害者問題研究会出版部
- 雪丸武彦(2016)「共生時代における障害のある者と障害のない者の「教育機会の均等」―就学制度の変更と課題」『教育制度学研究』第 23 号、pp. 20-38
- 渡部昭男(2012 a)「解題：発達保障の源流」神戸大学『人間発達研究所紀要』第 24・25 号合併号、pp. 107-114
- (2012 b)「障害児の学習権」『日本教育法学会年報』第 41 号、pp. 100-109

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 —

高野 盛光

愛知産業大学短期大学

(2017 年 2 月 13 日受理)

Educational Uses of German-style Board Games(1)
Thinking from "Report of pre-post practice teaching class on Werewolf game"
Morimitsu TAKANO

Aichi Sangyo University College
Oka-cho, Okazaki, Aichi, 444-0005 JAPAN
(Accepted on February 13, 2017)

要旨

学校教育において「もっとコミュニケーション能力の育成を」という声が高まって久しい。しかしそこで言及されているコミュニケーション能力とは、英語に偏重していたり、企業が求める能力に偏重していたりとさまざまなバイアスがかかっているのが実状である。そうした能力が社会の一部で必要であることを否定はしないが、学校教育におけるコミュニケーション能力の育成はもっと多様な方法があり、楽しい方法が他にもあるはずである。本稿では世界的には非常に評価の高い（ドイツ（の））ボードゲームを学校教育で活用する可能性について、人狼ゲームを手がかりとして事前・事後指導で検討している事例をてがかりに考察をおこなうものである。

キーワード：ボードゲーム，人狼ゲーム，非言語能力，コミュニケーション能力

1. はじめにーボードゲーム定義の多様性ー

ボードゲームという言葉がどのようなゲームを指す言葉であるのかを一言で言い表すことは困難である。名古屋大学の初年次教育へボードゲームの導入を試みた有田隆也はボードゲームについて次のように述べている。

本稿で取り扱うボードゲームとは，基本的には，ドイツで毎年多数発売されているような，比較的馴染みやすく，しかし同時に思考力も要求するような分類に属するボードゲームのことである。ドイツ以外でもそのようなボードゲームはコンスタントに発売されているので，正確を期す場合には，ドイツスタイルのボードゲームと呼ぶ。また，本稿では，記述の簡単化のために，ボードゲームとカードゲームを合わせてボードゲームと記述する場合もある〔有田、2011：34〕。

この短い引用箇所においてボードゲームは3つの意味を持つ言葉として表れている。すなわち

1. ドイツで毎年多数発売されているような，比較的馴染みやすく，しかし同時に思考力も要求するような分類に属するボードゲーム
2. ドイツスタイルのボードゲーム
3. ボードゲームとカードゲームを合わせてボードゲームと記述する場合

の3つである。それらは互いに背反しているのではなく微妙に重なり合っている。

1、2は「ドイツ／ドイツ以外の国々」という対立項を有しながら同時に「比較的馴染みやすく，しかし同時に思考力も要求する」という共通項も有している。

1、3はボードゲームがボードゲームのみを指す場合とボードゲーム、カー

ドゲームの両方を指す場合があることを示している。さらには **Table Games in the World** で次のように紹介されているようにカードゲームだけではなくダイスゲームも含まれる。

このサイトで扱っている「テーブルゲーム」「ボードゲーム」とは、テレビやパソコンを用いないボードゲーム・カードゲーム・ダイスゲーム、とりわけドイツを中心に世界で作られている楽しいゲームたちです [小野]。

さらに、小さな子どもをまず想定していると考えられる『メイクンブレイク』や『ワニに乗る?』のような木製のブロックやコマを積み上げるゲーム（アクションゲーム）も含まれる。さらに 2、3 との関わりから見ると『3D パズル・ロジックタワー』（カナダ）などがある。

形状面からテーブルゲームとボードゲームとを取り上げた文献に草場 純、南雲夏彦、赤桐裕二、本間晴樹共著『ゲーム探検隊—改訂新版—』があり、同書では次のように定義されている。

テーブルゲーム：ゲーム盤を必要とせず普通のテーブルの上で競技可能なゲーム。

ボードゲーム：表面に模様や凹凸がある盤を用いておこなうゲーム [草場他、2009 : 33]。

この定義にしたがえば、カードゲーム、ダイスゲーム等は前者に分類され、ブロックを積み上げるゲームもこちらに分類される。後者に分類されるゲームとしては有名なものとして『カタンの開拓者』、『ねことねずみの大レース』、『アクワイア』などが挙げられる。これらのゲームが採用する多様なボードゲームメカニクスのうち、本稿で扱っている人狼ゲームは正体隠匿系ボードゲームメカニクスを用いたゲームである¹。

2. 人狼ゲームの導入

人狼ゲーム²では、会話等の手段を用いて他のプレイヤーの正体を知ること、推理すること大きなウェイトを占めている。それはゲームの目的が敵対するプレイヤーを排除することによって、自陣営の勝利を導くことだからである。こ

れは正体隠匿系ボードゲームに共通するメカニクスである。

ここで会話等の手段と書いたのは、実際には非言語メッセージを読み取ることができないと勝利をおさめることが困難であることによる。また、目的を自陣営の勝利を導くことと書いたのは、人狼ゲームでは個人としての勝利ではなく自分が所属するグループの勝利を目指すことが目的であることによる。では人狼ゲームをプレイすることによってわたしたちはどのようなことに気付くだろうか。

内田〔2005〕が言うようにわたしたちがコミュニケーションを取るとき「いたいこと」をそのまま相手に伝えることは不可能である。わたしたちが何かを伝えようとするときわたしたちは相手によって微妙なものも含めて何らかの操作を加えてメッセージを投げかける。時には言いたいことと正反対の言葉を紡ぐこともある。自分の本心・本音を相手に悟られたり見抜かれたりしてはならない場面ではなおさらである。

先に挙げたボードゲームメカニクスのうち、ブラフ系や正体隠匿系といわれるゲームはそのための戦略としてウソや詐称が重要な鍵を握る。しかも正体隠匿系の場合、その一方で誰が信用できる人間かを見抜くことも重要な鍵を握っている。この場合「誰が信用できるか」と「誰が味方かあるいは敵か」とはまったく別のことがらである。人狼ゲームでも他の正体隠匿系ゲーム同様「Aは信用できる発言（あるいは振る舞い）をしているから味方だ」と「Bは信用できる発言（あるいは振る舞い）をしているから敵だ」とがともに起きる。

また、言語的メッセージの矛盾からあるいは首尾一貫性から信用できるかどうかを判断すればよいといった単純なものではなく、非言語的メッセージを読み取ることも大きなウェイトを占めている。

人狼ゲームに関する先行研究について CiNii で検索すると 36 件の論文がヒットする。その結果を見ると教育利用に関する研究よりも人工知能、情報処理分野の研究対象となっていることがうかがえる。これは人狼ゲームだけではなくアブストラクトゲームに関する研究についても見られる傾向である。人狼ゲームの教育現場での利用に関する研究としては大木俊英・山野井貴浩による「フレッシュマンセミナーにおける『人狼』導入の効果：テキストマイニングを用いた探索的研究」がある。ただしゲーム参加者は大学生であり中学生ではない。

大木俊英・山野井貴浩〔2013: 366〕では「5つの効果が期待できるとわかった」

として「人の言動や表情を観察し、心理を洞察する能力を養う効果」、「嘘をついたり、嘘を見抜くスキルを磨く効果」、「自己表現力や、自己表現への積極性を高める効果」、「人を信じたり、人と協力する大切さを学ぶ効果」、「専攻や性別に関わらず、人と親しくなれる効果」を挙げている。これらの効果が期待できることについては同意することであるが、人狼ゲームを高校生以上に向けたゲームと考えているところについては異論がある。大木、山野井は「学習者が善悪の判断がつく年齢（高校生以上程度）ならば、ゲームをしたからといって授業の外でも積極的に嘘をつくようにはならないだろう」、「高校生以上の認知的にある程度発達した学習者に向けたゲーム」と人狼ゲームについて考察しているが、小学校高学年にもなれば善悪の判断は十分につくであろうし、大木らが例として挙げているババ抜きやスポーツにおけるフェイントについても高校生以上程度でなければ身に付いていないとは言えまい。認知的発達についてはテクニカルな面での未熟さはあり得るとも考えられるが、小説（物語）、演劇、ドラマ等を通して、あるいは周りの人の優しい嘘を体験することで、コミュニケーション≡「単純に「いいたいこと」をそのまま相手に伝えることであること」には程度の差はあれ中学生以下であっても理解していると考えられる。5つの効果を目指すために人狼ゲームを活用するのであるから、そのレベルに達していない年齢層には不向きとの判断は人狼ゲームの教材としての可能性を制限してしまっていると考えられる³。人狼ゲーム自体の対象年齢は15歳以上となっているものもあれば8歳以上となっているものもあるが、これは作品によって役職の数や細かなルールが異なることに起因する難易度の差であると考えられる。したがってプレイする際にしっかりとインストをおこなう環境があれば小学校高学年以降であれば問題なく参加できると考えられる。

教職課程科目（事前・事後指導、教職実践演習）において人狼ゲームを導入したきっかけは、人狼ゲームが教育における言語的コミュニケーション能力の育成に活用可能であるだけでなく、非言語的コミュニケーション能力の育成にも活用可能であることを学生とともに考察することを試みようと考えたこと、そのことを通してゲームの教材としての可能性について考察することを試みようと考えたことにある。

先に内田の常識的な理解とは異なるコミュニケーション観について挙げたが、わたしたちはともすると分かりやすいことが無条件によいことであると考えがちである。特に国語・英語といった教科ではその傾向が顕著であるようにみえる。しかしながらわたしたちが実際におこなうコミュニケーションとは決して

分かりやすさ一辺倒ではない。むしろひと言で済むところをわざわざ回りくどく表現したりすることも少なくない。また「目は口ほどにものを言う」、「顔で笑って心で泣く」などの表現があるように非言語的コミュニケーションが大きな意味を持つこともしばしばある。学生たちは大学（短大）において「分かりやすさ」を第一とする、あるいは、言語的メッセージのやりとりについてはレポート等を通して十分すぎるほど意識させられ続けている。むしろ本来は企業が社内教育、現職教育でおこなうべき内容が大学（短大）に押しつけられ、大学（短大）もそのような企業の考えを付度しているところがある。平田〔2012〕が言うようにそうしたコミュニケーション能力は「スキル」でしかなく、また、大学（短大）がそうした実社会からの意を酌むこともある程度やむをえないとしても、「ダブルバインド」状態を上手く乗り切るためには「分かりやすさ」を第一としない、あるいは、非言語的コミュニケーションも同時に身につける必要がある。また教育現場では教員と児童・生徒・学生という力関係が避けられない以上、「分かりやすさ」を第一とする、あるいは、言語的メッセージだけではなく、「分かりやすさ」を第一としない、あるいは、非言語的メッセージを読自分自身が読み取り適切に対処すること、また、その能力を児童・生徒・学生に身につけさせることが不可欠である。まだ回数が多くはない教職課程科目における人狼ゲームの実践では「4. 学生レポートからみえてくる今後の課題」に挙げたように、わたしが意図したコミュニケーション能力＝「分かりやすさ」を第一とする、あるいは、言語的メッセージだけではなく、「分かりやすさ」を第一としない、あるいは、非言語的メッセージを読自分自身が読み取り適切に対処することを受け止めてくれた学生も存在しているし、さらにそこから先を見据えた考察を導いた学生も存在している。

今回考察対象とした2回のスクーリングでは『はじめての人狼』を用いて人狼ゲームをおこなった。用いるパッケージによっては第三勢力が登場する場合もあるが『はじめての人狼』は村人サイドと人狼サイドのいずれかにプレイヤーは属することになり、第三勢力は存在しない⁴。また役職についても村人、人狼、占い師、騎士といった基本的な役職以外には恋人を加えただけでそれほど複雑な構成はとってはいない。しかしながら初めて人狼ゲームをおこなう学生にとってはそれでも十分ハードルが高かったことがアンケートから見て取れる。

3. 学生アンケートから

本学国際コミュニケーション学科の学生は、国際コミュニケーション概論、異文化コミュニケーション論を通して、コミュニケーション（理）論について基礎を学ぶ。アンケート全体を通してうかがえるのは言語的コミュニケーションと同様非言語的コミュニケーションの重要性に学生たちが気づき、多くの学生が理論を元に人狼ゲームを分析している実践的活動である。すべての学生が人狼ゲームを中学生を対象とした教育実践に取り入れることを想定して考察しているわけではない。その場合でも自らが社会生活を営む現場でのコミュニケーションとの関わりを意識できていることが多くのレポートから見て取ることができる。

そのことからボードゲームの教育現場での活用について、①人狼ゲームを手がかりとして学生に考察させる、②非言語的コミュニケーションの重要性にも十分意識を向けさせるといった当初の目的は概ね達成されていると考えられる。ただし人狼ゲームだけではなく他のボードゲームの教育利用可能性を教員志望学生とともに考えることは今後の課題である。

4. 学生レポートからみえてくる今後の課題

今後人狼ゲームをスクーリングで活用していく上で課題となりうる点について以下見ていきたい。

①ゲームのインストについて

ゲーム開始前にゲームのルール、勝利条件、進行等について参加者に説明をおこなうことをインスト（インストラクション）という。

D、Fをはじめとしてルールを把握することに時間が掛かること、難しかったことを挙げている。トランプなどのカードゲーム同様、人狼ゲームの場合にも数ターンの仮プレイをおこなってゲームになれることができるようにする必要があるかもしれないと考えられる。Kで指摘されているように経験者による予行演習をおこなうことも有効であると考えられる。進行に関する説明資料（フローチャート等）も最低限のものは必要であるかもしれない。

②人狼ゲームを中学生にプレイさせることについて

今回のアンケートでは、B、Cに見られるような（小）中学生でもプレイ可能と考える意見と大人向けのゲームとの意見（E、G）とが見られた。他にも「残酷」といったネガティブな表現（D）や「中学校の教室では、クラスの雰

囲気によっては、失敗した生徒が他の生徒から批判を受けてしまうという危険性もあるので気をつけたい」(J)のような意見も見られた。しかしながらこの点についてはCやFで提案されているような自分たちでルールや使用されている言葉をアレンジするといった解決策が考えられるであろう。Gで指摘されている「子どもたちにとっては使用されている言葉が不適切」という意見についても同様である。さらに言えば「不適切」かどうか自体を検討することも必要であるといえる。

③フィードバックの導入について

2年間にわたり人狼ゲームをスクーリングに導入して、学生たちにも振り返りに取り組ませながら未だ十分にできていない取り組みにフィードバックの問題がある。事前・事後指導で人狼ゲームに取り組むその考察をおこない、教職実践演習で各自のレポートを元に討論して再度ゲームに取り組むサイクルをこれまで構築できていないが、2年間の蓄積ができた今、それを元に教職課程へのゲーム導入をさらに一段階引き上げることを検討する必要があるといえる。

以下は学生レポートから一部を抜粋したものである。

なお学生についてはA、B、Cとアルファベットで表している。また、レポートの一文ごとに／（スラッシュ）で区切りを入れた。「一部を抜粋」と断ったように学生アンケートをそのまま掲載したものではない。半角、丸数字等は元のレポートのままにしてある。

A

ゲームを振り返ると、昼間の時間が人狼には何より大変で、いつ誰からどんなことを質問されるかわからないので、ばれないような態度や表情はもとより、目線の動きなどにも気を配りながら、発問に対する返しを戸惑いなく答える反射神経と、落ち着いて見せるか、おどけてみせるかなど、その場の空気に対する臨機応変さが必要であり、平然と嘘を答えるという度胸が試されることが、このゲームの醍醐味であり、それを一番味わえるのが人狼なのだということをゲームが進むごとに実感し、人狼の楽しさにどんどんとはまっていきました。／同じ人狼役をかばいたいけれど、あまりにも大勢の人から疑いの指摘を受けていると、もうかばえないというもどかしさを感じる場面もあり、そうした部分の対処法は今後の課題となりました。一人減ったときはかなりショックがあ

りましたが、これ以上は絶対に負けられないと思いました。／全体を通して思うことは、最初の頃は人数も多く、それぞれの役柄を掴みづらいので、自分を人狼だと指摘してきた人を逆に怪しむなどの手立てでなんとか生き残れましたが、だんだん人数が絞られてくると、対処法も本当に無くなってくるので、ゲーム中盤から人狼が昼間を乗り切るのは思った以上に難しいと思いました。実際、際どい場面も多く、今回は幸運でしたが、占い師役の人の意向もかなり重要だと思いましたし、守り型か攻めに出るタイプの人なのかという点はゲームの状況をきっと大きく左右すると思います。

B

人狼ならどうやったら村人を騙せるか、というわくわく感いっぱいの心理戦ゲームですので、中学生クラスで行うのにちょうど良いかなとも思いました。だれがうそつきなのか？仲良し同士でこそこそと相談しあったりとか、または、だましあったりとか盛り上がりそうです。

C

ゲームをやってみてまず感じたのは、ルールを把握しないとかなり難しいなということでした。／今回はメモを取らないというルールでしたが、メモを取ることで誰が誰をかばったか、また指名し続けているかが分かり、特に役割がない登場人物にとっては、ゲームを楽しむ一つのきっかけになるのではないのでしょうか。／小学生や中学生であれば、学級の時間等に進めていけばすぐにルールを理解しそうですし、いつの間にか自分たちでカードを作り、そのクラス独自のルールや役割を考えることなどにつながるのではないかと思います。

D

なかなか、ゲームを理解するまでに時間がかかり、難しかったが、内容が分かってくると面白いものだった。人狼ゲーム自体は聞いたことはあり、だいたいの内容は知っていたつもりだが、実際にやってみると話で聞いていたものとは違うように感じた。／私がそれまでに聞いたことがあったゲームは、携帯のアプリだったので、マスターは人がやるのではなく、携帯でやっていた。なので、あまり感情の入らない冷たいゲームのように感じた。実際にやってみると、人を普段からよく観察して、見ないと攻略できないようなゲームだと感じた。表情の変化や、普段の様子との違いなど、よく観察しないと分からない

ようなことを情報にして、犯人探しをしていくので、情報の取り入れ方は人それぞれである。／また、完全に傍観者気分になり、観察してみるのも面白い。／しかし、このゲームを最初に知ったときには、なんて残酷なゲームだろうと思った。一人ずつ殺していき、最終的には人狼か村人かがいなくなる。人間不信になりそうなゲームだと思ったが、友人同士でやるゲームとしては、相手の性格が見えて面白いものなのかもしれない。

E

大人のスクーリングでのゲーム採用は最高だと思います。

F

ただ、全員がルールを理解するのに時間を要することと、ゲーム自体の目的をしっかりと把握できていないと、ゲームが進行し辛いことなどが、このゲームの弱点であると感じた。／もしも学校の授業で使う機会があれば、クラスの雰囲気にもよるが、役名を変え、「人狼」を「魔女」、他の役として「姫」や「王子」、「ガラスの靴の持ち主」、「小人」などを入れたりして「ガラスの靴の持ち主」が「姫」を探し当て、「姫」が「王子」と巡り合えば村人の勝利。「魔女」が「姫」や「王子」に魔法をかけたら、その時点の人数で村人か魔女かの勝利。など、いろいろなバリエーションでできると考えられる。／このゲームに登場する、正直なもの、普通から少しそれたもの、うそをついて人をだまそうとするもの、仲間と協力して勝利を勝ち取ろうと結託するもの、などのいろいろな登場人物は、現実社会においても近い人物がいるに違いないと推測できる。／自分を守るために、あるいは勝利するために、他者とどのようなコミュニケーションをとるのか、そしてその方法は言語だけではないという事も体感できるゲームであると感じる。／また、ゲームを通して皆と一緒にドキドキ感を体験することで、ゲーム後の他者とのコミュニケーションが容易となる。／人数が多いからこそ楽しめる頭脳ゲームにおいて、他者と一緒に感情を共有することは、コミュニケーションをより容易にとるのに、とても有意義であるに違いない。

G

初めは複雑なルールで戸惑うが、回数を重ねることで面白さが見えてきそうなゲームであると思われる。／他にも村人チームに特殊な役職を加えることで更に複雑で且つ深まりが増すと考えられる。子どもたちにとっては使用されている言葉が不適切な点があるため、どちらかという大人に向いているゲームだといえる。／それぞれのプレイヤーの会話のやりとり次第でゲームの行方が決まるため、毎回違うパターンを楽しめるゲームだといえる。

H

今回、ゲームが終わって感じたことを教育現場に必要と思われる観点で書いてみるとすれば……。／まずはじめに、「他人に疑われることのつらさを知る」こと。／なにか問題が発生したとき、自分が犯人ではないかと疑われたときに、人間はとても孤独に感じるということ。／そのときに誰か一言でも支えてくれるような発言があることで、とても安らげるということ。／（ただし今回の場合、彼は裏切り者でしたが……。）／二つ目には、「まわりを冷静に観察する目を持つというのは大事である」ということ。／なにごとに関してもそうかもしれませんが、学校現場においてもコミュニケーションはとても大事です。／先生方との関係。そして子供達との関係。まず相手をよくみて、行動すること。／これは人間関係においてとても重要だと思います。／三つ目に、「行動には必ず理由がある」ということです。／もちろん、ふだんはたいして考えることなく行動していること、直感に頼って動くことも多い私ですが、ああいった状況下において、なにも考えずに行動する方はまれだと思います。／相手の行動を観察し、どうしてそう行動したかを考える。表面的なものに騙されず、真実を見抜こうとする目をもつこと。／それはたとえば教師になったとき、子供の行動をみて理由を考えること。／簡単にいうと「どうして間違った回答をしたのか」ということなのですが、どうしてそう考えるにいたったのか、どうしてその回答にたどりついたのか。その過程を考えることにより正しい答えを導き出すこと、そしてそう深く考えることにより、正しい答えは脳に記憶しやすいのではないかと考えています。／

たかが「ゲーム」ですが、今回、人狼を通していろいろなことを考えました。／またいつか挑戦することがあれば、今度はもう少し冷静に対応したいです。／

情報収集の大切さ。そしてそれを得たときに、それが真実なのかと冷静に観察すること。／自分の意見を主張するだけでなく、相手の意見も聞き、それに

よって自分の意見をもう一度考え直すという柔軟な姿勢をもつこと。／人に疑われることの寂しさ、孤独感。支えられた時の喜び。誰かと協力し合うということの大切さ。／問題解決にむけて皆で話し合うということ。意見交換の重要性。／などなどあげていくときりがありませんが、このゲームにおいて学ぶことはたくさんありそうです。

I

私は最後までゲームのルールが理解できずチンプンカンプンでした。／自宅に着くまでの間、ゲームについて振り返り、ゲームについて考えてみたのですが、このゲームは心理作戦を追及するものなののでしょうか？／目線や表情などを読み取ることと、言動からの心理を読み取ることの訓練なののでしょうか？／また常に自分の発言や行動を皆に読み取られないようにするための訓練なののでしょうか。／トランプカードのババ抜きに似た感じがしますがもっと繰り返しゲームを行い人狼ゲームの持つ意味を追求したかったです。／このゲームは、今回わたしにとってはほぼ初対面のスクーリング受講者と行いましたが、友人とやったらどのような展開になるのだろうか。とても興味津々であります。／それぞれの役割のカードをひいた時にどんな風に演じるのか、興味がわいてきます。／時間と機会があったら是非やってみたいです。

J

始めは説明を聞いても理解できず、説明を聞きながら、小学校児童への外国語の授業を思い出していた。／外国語の授業はすべて英語で行うが、新しいゲームを紹介するとき、長々と説明しようとするとう必ず失敗する。／半分以上の児童は目が点である。／そのため、やり方はデモンストレーションで見せるか、いきなりゲームを始め、説明を加えながら進行してしまうかのどちらかだ。／中学校の教室では、クラスの雰囲気によっては、失敗した生徒が他の生徒から批判を受けてしまうという危険性もあるので気をつけたい。／次に、このゲームはどんな性格の持ち主であってもそれぞれに楽しめるのではないかと感じた。／おとなしい生徒が無理に発言しなくても、よくしゃべる生徒がしゃべりすぎても、じっと観察・分析好きな生徒が不意にその力を発揮しても、いろいろなタイプの間があるからこそ、その個性がうまい具合にゲームを盛り上げる。

／中学校で大切な他者を尊重し、個性の伸長を図り、自己を生かす能力を養うという点でも非常に効果的な活動となるだろう。／最後に、運よく我々は 2 回もゲームをすることができたわけだが、あの場にいたほとんどの生徒がもう一度やりたいという感想をもっていた。／今度は、こんな感じでいこう、他の人を見て、あんな風に発言してみよう、あの役を今度はやりたい、それぞれにいろんな感想を抱くことができるという点でも大変興味深いゲームであった。

K

人狼ゲームは、コミュニケーション能力、洞察力、観察力が問われるものであり、ゲームとしての完成度は非常に高い。／しかしながら、ゲームをやる上で気をつけなければならない点もいくつか存在する。／その一つ目が環境の整備である。ゲームを始めるにあたり、まずは予備知識が必要である。／ゲーム内容が複雑であるため、口頭だけの説明ではなかなか把握できず、今回の授業においても戸惑っている人が多くいたように思われる。／実際のゲームを映像で解説することや、ゲームを経験している人たちによる予行演習のようなものがあれば、もう少しスムーズにゲームを導入できたのではないかと推察される。／

気をつけなければならない点の二つ目は、ゲームの進行である。／このゲームをカードと口頭で進行することは、進行係の負担があまりにも大きく、また生身の人間が行うことでゲーム展開に余計な憶測を生じさせてしまうリスクがある。／人狼は携帯アプリやウェブ上でのプレイも容易になっているため、そうした媒体をうまく利用することにより、よりゲームの臨場感が味わうこともでき、進行や展開においてもスムーズにいくように考えられる。／

最後の注意点として挙げられるものは、プレイヤーの人間関係である。／トランプなどの一つの娯楽として捉えてプレイできる大人同士であれば、特に問題はないだろう。／しかし、ゲームの内容が人をだまして裏切り、表現方法に残虐なものが含まれているため、対象年齢や人間関係を間違えてしまうと、ゲーム終了後の人間関係に大きな影響を与えてしまう危険性がある。／そうしたことを回避するためにも、特に多感な時期の学生にこのゲームを導入する際には、プレイヤー同士の関係性をしっかりと把握しておくことも必要である。／

人狼ゲームをやる上でいくつかの注意点を挙げてきたが、このゲームには、仲間との協調性やコミュニケーション能力が試されるという大きな特徴がある。／その特性を最大限に活かし、プレイヤーに存分に楽しんでもらうためにも、

導入の段階から入念な準備をしておくことが大切である。／

L

初め先生からルールの説明があったとき、ちんぷんかんぷんで何をどうして、結局最終的な目的というか、ゲームの勝敗を決めるのは何だろうと頭の中が？？？という状態でした。／そして、案ずるより産むが易しということで、とりあえずカードを配り、ゲームを始めましたが1度目は「恋人カード」を手にした瞬間、ルールさえも分かっていないにも関わらず顔がニヤニヤとなってしまうしました。1度目のゲームは私の恋人の相方の失言により中断となってしまうましたが、このゲームにより、ルールを把握し始めました。／腹黒い人にはたまらなく楽しい大人のゲームだと思います。／今回は時間があまりなく、完全にマスターして楽しむまでに至りませんでした。私は海外から訪れる友達が多く10人規模でパーティをする機会が多いので是非、このゲームをみんなでしてみたいなと思います。

M

人狼ゲームは推察力、洞察力を必要とする大変面白いものであった。／プレイヤーとしての自分の行動を振り返り、発見したことがある。それは印象による判断がいかにあやふやで危険かということだ。／実際の学級集団では、様々な事柄において、生徒から話を聞き取ったり、集団で話し合わせたりして、真相にたどり着かなければならないことが多々ある。／このような時に、提供される情報がどの程度、信頼できるものなのか、またその判断の根拠は何かを教師は慎重に吟味しなくてはならない。／学級集団はゲームのような絶対的な悪人や善人で構成されてはいない。／生徒が悪意をもって全くのでたらめな情報を教師に提供することはまれであり、通常の訴えや情報、意見は何かしらの真実を含み、そのほとんどにおいて、生徒は自分が「本当のこと」を話していると信じている。成長過程の子ども達は、時としてその判断力の未熟さゆえ、誰もが善人にも悪人にもなりうる可能性があるのだ。／そのことを教師として肝に銘じ、子ども達が純粋さゆえに間違った判断をしないように導いていかなくてはならないだろう。／今回、ゲームだという思いから、私は安易で軽はずみな発言をしたのだが、日常生活でもなれ合いの人間関係や軽んじている物事に

については、人は深く考えず発言するだろう。／たえず、先を考え慎重に発言しては疲れてしまうだろうが、時には親しき中にも礼儀や思いやりを欠きすぎていないか、振り返るとよいかもしれない。／これは今回、集団を間違った方向へ導いた自分自身に対してのアドバイスでもある。／今回のゲーム体験は教師を目指す自分と個人的な自分の双方の役に立つ、新たな考え方を発見できた非常に面白いものであった。

N

事前事後のスクーリングからすでに一週間は過ぎたが、ドイツゲームについて思い出してみると、一緒にゲームを楽しんだクラスメイト各々の「話をする表情」、「言葉を発していないけれども何かを思考している姿」を鮮明荷重追いつ出すことができる。／

ここでおこなったドイツゲームの一つ、「人狼ゲーム」は「誰が嘘をついていて、誰が本当のことを言っているのか」を推測するゲームである。／

中学校の現場で活用すると仮定して教育的側面からドイツゲーム（ここでいうドイツゲームとは人狼ゲームを指して述べる）の効果を考えてみた。／

① 普段の学校生活で関わりが薄い生徒同士が関わるチャンスになる。（他社理解）

特に異性同士はコミュニケーションを取りづらいことも多くなる年頃なので、自分が話したい、接点を持ちたいという意志とは関係なく行動することが必要性が準備されえいるこのゲームは、普段の学校生活において関わりが少ない同士にとって、新しい関係性を築くことのできるきっかけになる可能性がと思われる。／

② 自己の再発見につながる。（自己肯定感）

思春期真っ只中の中学生は他者との比較や定期考査等で判断される自己の能力（偏差値）によって自己肯定感が低くなりがちである。

この人狼ゲームにおいては「本来の自分ではなく、与えられた役割を演じる」という非日常的な経験が与えられる。／それを「演じる」こと自体を楽しむことから、自分の意外な一面知る機会になるのではないかな。／

③ 人間観察力のトレーニングになる（生きる力）

テレビゲームや携帯ゲームも復習で行うゲームも存在するが、ドイツゲーム

との決定的な違いはドイツゲームは「相手を（人間を）観察する必要がある」ことである。／

嘘か本当か、誰と誰とが水面下で結束しているか等を見破るためにはじっくりとその対象者を「観察」する必要がある出てくる。／普段の生活においてそんなに人間観察をする機会は与えられていないと思われるので、ドイツゲームをすることを通じて「人間観察」する絶好のチャンスになる。／

当初はドイツゲームという名前さえ知らなかったが、今回の授業により調べてみる機会を得た。／

児童向けのものがあることを知ったのでまずは数点購入し、自分の子育てや英語指導に取り入れてみたいと思っている。／

最後に挙げるのは『月刊少年サンデー』に連載中の中道裕太『放課後さいころ倶楽部』（単行本）で人狼が取り上げられた第10話「狼は誰…!?」からの引用である。単行本は右開きであるが本紀要は左開きのため左ページ→右ページの順にストーリーは展開していくことに注意していただきたい。学生が人狼ゲームの中でどのような議論、葛藤、解決を経験したのか、あるいは、人狼ゲームがどのような能力と関わっているのかをうかがい知ることのできる資料として挙げておく。最初の2ページでは人狼ゲームにおいてはプレイヤーの普段の所作とは異なったところがないかを手がかりとして人狼サイドをあぶり出していくことが1つのテクニックであることが紹介されている。テクニックを支えているのはゲーム中に他のプレイヤーを観察することであり、学生の中にそのことを的確に指摘しているものもみられた。次の2ページは人狼ゲームが、言語的コミュニケーション能力、非言語的コミュニケーション能力の双方を十分に活用しなければならないゲームであることを示している。この点についても何人かのアンケートから学生が自ら発見していたことをうかがい知ることができる。最後の2ページは原作では最初の2ページとも呼応しているにとらえることもできるシーンであるが、観察によって非言語コミュニケーションを的確に読み取った好例であるといえよう。

次稿では人狼ゲーム以外のボードゲームについても考察を拡大していく。





8



184









引用・参考文献

- 秋山真琴他(2014)『みんなのインスト』ペンタメローネ
- 有田隆也(2011/12)「ドイツゲームの教育利用の試みー考える喜びを知り生きる
力に結びつけるー」『コンピュータ&エデュケーション』Vol.31 (CiNii
より)
- 富士見書房編(2013)『「嘘つき」を見つける推理ゲーム 「人狼」カード&プレイ
ブック』富士見書房
- 平田オリザ(2012)『わかりあえないことから コミュニケーション能力とは何か』
講談社
- 株式会社人狼 高橋一成(2013)『決定版 人狼ゲームが 100 倍楽しめる本』幻冬舎
エデュケーション
- 草場純・南雲夏彦・赤桐裕二・本間晴樹共著(2009)『ゲーム探検隊ー改訂新版ー』
グランペール
- 中道裕太(2013)『放課後さいころ倶楽部』(単行本)「第 10 話 狼は誰…!？」小学
館
- 小野卓也「まえがき」『Table Games in the World - 世界のボードゲーム情報サ
イト』(<http://www.tgiw.info/1999/01/forward.html> 最終アクセス
日: 2017.02.13)
- 大木俊英・山野井貴浩(2013/11)「フレッシュマンセミナーにおける『人狼』導
入の効果: テキストマイニングを用いた探索的研究」(『白鷗大学教育
学部論集』7(2) (CiNii より))
- 瀬尾亜沙子・朱鷺田祐介・みしよみかづみ(2014)「大人気の「人狼ゲーム」を徹
底解説する集中連載「特集: 人狼」。本日スタートの第 1 回は“人狼ゲ
ームカタログ”で、その歴史と広がりを見直し再検証」(4gamers.net
<http://www.4gamer.net/games/138/G013826/20140207090/>)
- すごろくや(2012)『大人が楽しい紙ペンゲーム 30 選』スモール出版
- 内田樹(2005)『先生はえらい』筑摩書房

注

- 1 ボードメカニクスについては次稿で取り上げる。
- 2 <人狼ゲームの進行について>
現在人狼ゲームは様々な作品が生み出されており、ルールも細かい部分で少しずつ異なる。ここではスクリーニングで使用している『はじめての人狼』をもとに人狼ゲームのプレイの流れについて簡単に紹介をしておく。なお、ゲームの準備に当たる

部分一場所の確保などについては省略する。準備段階で中心となるのはゲームそのものについての紹介を除けば、今回のゲームで用いる役職とその特殊能力の説明である。ゲームは大きくは村人サイド、人狼サイドに分かれて、各サイドが勝利を目指すこととなる。

1. 初日の昼のターン

①「誰が人狼サイドであるか」について議論をおこなう。

『はじめての人狼』では議論の時間について「6人以上の場合は5分ほど」、「4人以下の場合には3分ほど」を勧めている。

(会話例)

A：わたしは村人ですが人狼の人は誰ですか。いたら名乗り出てください（笑）

B：いやいや、正直に名乗り出る人なんていないでしょう（笑）ちなみにわたしも村人ですよ。

.....

C：Dさん、さっきから全く発言しませんけど怪しいですね。いつもは結構いろんなことを話されるのに。

D：.....

E：いやいや、CさんはDさんを怪しいって言ったけど口数が少ないだけで怪しいって決めつけるCさんの方が怪しくないですか。

C：えーっ、そんな風にみられるの。心外だなあ。ほかの人はどう思います。

.....

のように会話を中心にゲームは進行することになる。

②①の議論に基づきこのターンに追放する参加者を投票で選び追放をおこなう。

最初のターンは手がかりがなく不条理な追放をされてしまうプレイヤーがあることがあるがこれは避けることができない。追放された参加者は新しいゲームが始まるまで以後発言や非言語コミュニケーションをおこなうことはできない。

『はじめての人狼』では最初の投票で各参加者が1票ずつ集めた場合以外で同数の最多投票を集めた参加者が複数いた場合、その参加者のみを対象とした決選投票をおこなうことになる。その決選投票でも決着がつかなかった場合何らかの方法で追放者を決めることになる。このプロセスについては他の作品では異なる解決プロセスを採用している。

2. 夜のターン

①眠りにつく。

人狼サイドを含めた残っている参加者は全員目を閉じる。

②特殊能力を有した役職者が能力を発揮する。

司会者（ゲームマスター）の語りかけにしたがい、人狼、占い師、騎士、霊媒師の順番で目を覚まして役職者がその特殊能力を用いる。ある役職者が目を覚ましているときには残りの役職者は目を覚ますことはできない。人狼のみ複数参加者が同役職を担っているときには同時に目を覚まして、その夜の犠牲者をアイコンタクト等で1人選び出す。

③②の役職者による能力の処理が終了したら残っている参加者全員が司会者の呼びかけにしたがって目を覚ます。

3. 初日以外の昼のターン

①犠牲者の発表

司会者：昨晚、人狼に襲撃されたのは〇〇さんでした。〇〇さんは以後一切の発言等ができなくなります。それでは 2 日目の議論を始めてください。

②「誰が人狼サイドであるか」について議論をおこなう。

F：昨日、〇〇さんが怪しいって言ってたのって G さん、H さんだよね。でも〇〇さんが襲われたってことは人狼でない可能性が高いってことでしょ。ということは G さんや H さんの方こそ（人狼として）怪しいんじゃないの。

H：いやいや、昨日の〇〇さんの慌てぶりからしたら〇〇さんを人狼だと考えて投票するのは自然じゃない。むしろ「何となく（人狼とは）違う気がする」って擁護してた F さんこそ安心させておいて夜に襲った人狼じゃないの。

F：！？

……

以下、村人サイドが勝つか、人狼サイドが勝つまで 2，3 を繰り返すことになる。

<人狼ゲームのルーツ>

人狼ゲームのルーツについては多くの伝統ゲームがそうであるように起源については定かではないようである。「そのルーツはヨーロッパで伝統的に遊ばれていた推理ゲーム」[富士見書房編、2013]、「ヨーロッパの民間で遊ばれていた伝統ゲームを元に」[高橋、2013]、「人狼ゲームの源流は、ヨーロッパの伝統ゲーム（日本では例えば“かるた”や“将棋”など）であると言われている。ドイツや東欧で、長い冬の間集まった家族や親戚などで遊ばれていたものらしい」[瀬尾・朱鷺田・みしよみかづみ、2014]等とされているように特定されてはいないといえよう。

この民間で遊ばれていた伝統ゲームが 1986 年にロシアでディミトリー・ダビドフの手により「マフィア」というゲームとしてゲーム化されヨーロッパを中心に広まったとされる説もあると人狼ゲームを紹介している文献の中ではあくまでも一説との扱いをしているようである（[高橋、2013]、[瀬尾・朱鷺田・みしよみかづみ、2014]、[ファミ通コンテンツ企画部、2013]）。

現在の人狼ゲームのスタイル「村人サイド vs 人狼サイド」になったのは 2001 年に Loonie Games から出版された『Are You a Werewolf?』からであるとされる。

『マフィア』については[すごろくや、2012]で紹介されている。また学生の中でヨーロッパ留学中に実際にマフィアをプレイした経験のある者がおり「殺すといった表現が用いられており怖い気がした」との感想を聞かせてくれた。

¹ この点についてはふうか氏（「ふうかのボードゲーム日記」

（<http://fu-ka.livedoor.biz/>））、ソマリオ氏（「gioco del mondo」

（<http://gioco.sytes.net/index.htm>））の見解の差にみられるようにボードゲームに精通している人たちの間でも意見は分かれているように思われる。またインターネット上でも人狼ゲームについては「嫌いである」、「苦手である」とする意見も少なくない。

3 第三勢力が存在するパッケージとしては『こびと人狼』（Phandprap）などがある。『こびと人狼』では「ハムスターさん」という役職があり「ゲームの最後まで生き残ると単独勝利となる第三勢力。人狼に襲われても死なないが、占われると死んでしまう。」と設定されている。

4 陣営の呼称同様、役職の呼称もゲームによって異なります。

トランプ大統領就任演説の修辞法に関する一考察

寺澤 陽美

愛知産業大学短期大学

(2017 年 2 月 13 日受理)

An Attempted Rhetorical Analysis of the Inaugural Address by Donald J. Trump

Harumi TERASAWA

Aichi Sangyo University College

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

(Accepted on February 13, 2017)

要旨

本稿は、アメリカ・トランプ大統領の就任演説の修辞法について述べるものである。就任演説では、類似や同一構造の文やフレーズを連続的に使用する例が度々観察され、パラレリズムが本スピーチのレトリックの要となっていることがわかった。また、語彙の難易度は低く、より多くの聴衆や大衆に広く受け入れられやすい要素があること、さらに、過激な表現や語彙を用いることで、国家が何と対峙していくのか国民に向けて示そうとするスピーチの特徴が明らかになった。

キーワード 大統領就任演説、パラレリズム、英語スピーチ

1. はじめに

ドナルド・J・トランプが第45代アメリカ合衆国大統領に就任した2017年1月20日、首都ワシントンD.C.の連邦議会議事堂前では、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とされているが、今回の就任演説は、アメリカ国内のみならず世界の注目を集めた。トランプが政治経験のない実業家であったこと、選挙期間中から度々発せられるメッセージが過激であったこと、白人労働者階級などから予測を超える支持を得て劇的勝利を収めたことなど、大きな話題を呼んだ。英語による16分余り、1,433語のスピーチには、注目を集めるためにどのような意図や要素が組み込まれていたのか。どのような方法で聞き手を惹きつけようとし、人々に印象を与えようとしたのか。話し手が、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るかといった方策は、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ポイントとなるであろう。そこで本稿では、文言の構造や語彙使用の修辞¹つまりレトリックについて、考察を試みることにする。

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る。さらに、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。この言語メッセージの三要素の中で、本稿では、特に“verbal”つまり言語面に焦点を当てることにより、修辞法の一考察を行う。

2. 英語スピーチにみられる修辞法

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、修辞的技法が凝らされる。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²などがある。本稿では、このうち、本スピーチに特に効果的な使用が観察されるパラレリズム、そして、大衆を意識した語彙使用について注目したい。

¹ 言葉を美しく巧みに用いて効果的に表現すること、またその技法を言う。レトリック。

² parallelism。並行性、並立法、対句法と訳される。

2. 1. パラレリズム

パラレリズムは、対句法と呼ばれ、英語においても書き言葉やスピーチで度々見られる修辞法である。二つ以上の文や句において、類似の形式や構造などを繰り返し用いることで、文に一定のパターンやリズム、音などを読み手や聞き手に与えることができる。

以下に、2017 年 1 月 20 日（現時時間）に行われたトランプ大統領就任演説の文言から、具体例を見ていく。本稿で扱う文言は、アメリカ・ホワイトハウスが公開する原稿に基づくものを用いることとする。スピーチでの登場順に番号を付し、スピーチ原稿からの英文引用に続き、カッコ内に筆者による和訳を記す。また、取り上げた英文の直後に(00'00")のようにタイムコードを表示しているが、これはスピーチ開始時点を起点としている。なお、スピーチ中の発話³、および一部単語語頭の大文字表記は、ホワイトハウスが公開するスピーチ原稿に従っている。

(1) We will face challenges. We will confront hardships. But we will get the job done. (00'45")

（私たちは試練に直面するでしょうし、困難にぶつかるでしょう。しかし、私たちはその仕事をやり遂げるのです。）

強い意志を表す“will”を用いた短い文を繰り返すことによって、話し手と聞き手を含めた“we”つまりアメリカ国民が皆で一緒に困難を乗り切って進んでいくのだという意識を喚起する文言となっている。スピーチが始まってわずか 45 秒後にこうした対句が用いられており、これから行われる演説に対し、聴衆の多くが耳を傾けるきっかけを創り出していると言えよう。

(2) Washington flourished — but the people did not share in its wealth.

Politicians proposed — but the jobs left, and the factories closed. (02'06")

（ワシントンは栄えましたが、国民はその富を共有することはありませんでした。政治家たちは豊かになりましたが、雇用は失われ、工場は閉鎖されました。）

これらの 2 つの英文は類似の重文構造をしている。つまり、主語に続き動詞

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に異なる箇所が認められる。

の過去形の文があり、逆接の接続詞“but”の後に「the+名詞」から成る主語を持つ過去形の文が来る。さらに言えば、第2文の後半においても、「the+名詞の複数形」から成る主語を持つ過去形の文が二つ“and”で接続されており、このごく短い1文の中にもパラレリズムを見ることができる。

(3) Their victories have not been your victories; their triumphs have not been your triumphs; (02'27")

(彼らの勝利は皆さんの勝利ではありませんでした。彼らの成功は皆さんの成功ではありませんでした。)

支配階級の人々を指す“they”とアメリカ国民を指す“you”の二者を同一文内で対比させるとともに2文とも現在完了時制の否定形が用いられており、彼らの勝利や成功はこれまで一般の人々のものにはなっていないという格差を際立たせている。

(4) This is your day. This is your celebration.

And this, the United States of America, is your country. (03'16")

(今日は皆さんの日です。皆さんのお祝いです。)

そして、このアメリカ合衆国は、皆さんの国です。)

これらの2文はともに「指示代名詞+be動詞+your+名詞」の同一構造で、類似の短文をテンポ良く繰り返すことにより、聞き手に強い印象を与える効果があると考えられる。

(5) Americans want great schools for their children, safe neighborhoods for their families, and good jobs for themselves. (04'40")

(アメリカ国民は子どもたちのためにすばらしい学校を求めています。家族のために安全な地域を、そして、自分たちのために良い仕事を。)

“Americans want”の3つの目的語に「形容詞+名詞+for+their+名詞」あるいは類似の構造が見られ、音声上一定のリズムが表れることから、聞き手の耳に印象付けられることであろう。

(6) This American carnage stops right here and stops right now. (05'41")

(こうしたアメリカの惨状は、まさにここで、今すぐ、終わるのです。)

主部を受けた“stops right here”と“stops right now”がパラレルとなっており、アメリカの現在の惨状（carnage）が新大統領就任とともに終わるイメージが印象付けられる一文となっている。

(7) We are one nation — and their pain is our pain. Their dreams are our dreams; and their success will be our success. (05'57")

（私たちはひとつの国家であり、彼らの痛みは私たちの痛みです。彼らの夢は私たちの夢です。そして彼らの成功は私たちの成功となるのです。）

「their＋名詞＋be 動詞＋our＋同一名詞の繰り返し」という構造が 3 回繰り返されていることに加え、話し手と聞き手を含めた“We”や“our”という代名詞の使用によって、「私たち」が一つの国家であるという一体感を強く呼びかけている。

(8) We share one heart, one home, and one glorious destiny. (06'09")

（私たちは一つの心を、一つの故郷を、そして一つの輝かしい運命をも共有するのです。）

“We share”の 3 つの目的語が同一構造となっており、短い文の中に“one”が 3 度も繰り返し使われ、音声上一定のリズムを刻むことから、この部分が聞き手に耳馴染み良く強調されることであろう。

(9) We will bring back our jobs. We will bring back our borders. We will bring back our wealth. And we will bring back our dreams. (09'35")

（私たちは雇用を取り戻します。私たちは国境を取り戻します。私たちは富を取り戻します。そして、私たちは夢を取り戻すのです。）

“we will bring back our”に目的語が続き、国家にとって重要なものを取り戻す未来の姿が語られ、聞き手に話し手の意図が共有されやすいであろうと推察される。

(10) We will follow two simple rules: Buy American and Hire American. (10'19")

（私たちは二つの単純なルールに従っていきます。アメリカ製品を買い、アメリカ人を雇うことです。）

「動詞＋American」という単純な構造が、命令形という強い形が繰り返され

ている。これにより、非常に端的で分かりやすいメッセージが直接聞き手に伝わるだろうとの話し手の意図が見える表現である。

(11) When America is united, America is totally unstoppable. (12'08")

(アメリカが団結すれば、誰にも止められない国になります。)

“America is”の繰り返しが印象的なパラレル構造となっている。同一の名詞が間を置かずに繰り返される場合は、既知情報として代名詞“it”を用いるのが一般的であるが、ここでは“America”を敢えて再度用いることにより、アメリカが国として一つにまとめられ、他の誰にも止めることのできない強い国になることが強く語られている。

(12) ... that whether we are black or brown or white, we all bleed the same red blood of patriots, we all enjoy the same glorious freedoms, and we all salute the same great American Flag. (14'19")

(肌の色が黒であろうと褐色であろうと白であろうと、私たち皆には同じ愛国者の赤い血が流れています。私たちは皆、同じ輝かしい自由を享受し、皆同じ偉大なアメリカ国旗に敬礼します。)

“whether”を用いた副詞節の後で、「we all+動詞+the same+名詞」の同一構造が3回繰り返されている。「私たち」つまりアメリカ国民が皆ともに揃って同じ性質を持ち価値を共有することが述べられている。

(13) So to all Americans, in every city near and far, small and large, from mountain to mountain, from ocean to ocean, hear these words: (15'15")

(ですからアメリカ国民の皆さん、住む町が近くても遠くても、小さくても大きくても、山から山、海から海に至るあらゆる場所で、この言葉を聞いてください。)

演説終盤において、様々な場所に暮らすアメリカ国民に向かって、言葉に耳を傾けるよう呼びかける部分である。“near and far”、“small and large”、“from mountain to mountain”、“from ocean to ocean”と対比する語、離れた距離を表す表現が4度に渡って繰り返されており、この非常に印象的な類似構造のフレーズのリズムにより、聞き手に耳を傾けさせる効果がある。

(14) Together, We Will Make America Strong Again.

We Will Make America Wealthy Again.

We Will Make America Proud Again.

We Will Make America Safe Again.

And, Yes, Together, We Will Make America Great Again. (15'49")

(ともに、私たちはアメリカを再び強くするのです。

私たちはアメリカを再び豊かにするのです。

私たちはアメリカを再び誇り高くするのです。

私たちはアメリカを再び安全にするのです。

そして、そう、ともに私たちはアメリカを再び偉大にするのです。)

演説の最終場面において、話し手つまり大統領の決意を述べる部分である。

ここで、助動詞“will”が話し手の強い意志を表す重要な機能を果たしている。アメリカを再びどのような姿にしたいか、“We Will Make America ~ (形容詞) Again.”を 5 回も繰り返していること、“Yes, Together”と聞き手である国民の共感を得てスピーチを結ぼうとしていることにも、話し手の強い意志が表れている。また、「アメリカを再び偉大にする」で演説を締めくくるのは、話し手であるトランプ自身が過去の演説で用いたものを踏まえている。

(15) Thank you, God Bless You, And God Bless America. (16'09")

(ありがとう。皆さんに神のご加護を。アメリカに神のご加護を。)

“God bless you”は宗教的ではあるが、政治家など要職にある人が公の場でスピーチを結ぶ際などに、聞き手の幸運を祈る気持ちを示すために度々用いられるフレーズである。また“you”を“America”に替えて繰り返し、国家の繁栄を祈る気持ちを示すことによって、話し手が国全体の将来に影響を与えうるアメリカ大統領であるとの姿勢が表れている。

トランプ演説においても、このようにスピーチの最終フレーズにおいて、類似構造の文言が対句的に繰り返されるパラレリズムの使用によって、印象的な結びで話を閉じていることがわかる。

以上、パラレリズムの使用とその効果について、対句の明らかな例を挙げながら考察してきた。16 分余りの演説の中で少なくとも 15 回のパラレリズムが用いられており、つまりほぼ毎分、類似の形式や構造が繰り返し登場することになる。これによって、スピーチから単調さを排除し、一定のパターンやリズム、

音を聞き手に印象付ける修辞法が明確に観察される。

3. 使用語彙と表現からみる伝達性

3.1. 使用語彙のわかりやすさ

スピーチの文言や表現に使用される語彙が難解で複雑であれば、高尚で専門的な印象を受ける反面、誰にでも理解しやすいとは限らない。この点においてトランプ演説は、より多くの聴衆や大衆にわかりやすいものであると言えよう。語彙使用の特徴として、語彙の難易、印象的な語彙や表現の選択の2点を挙げ、本稿では、主として後者の印象的な語彙や表現の選択を中心とした具体例を、先行研究を中心に見ていくこととする。

まず、語彙の難易について、アメリカのカーネギーメロン大学言語テクノロジー研究所（2016）が歴代大統領演説の英語を調べたところ、トランプの語彙は、アメリカの小学校6年生⁴、文法は5年生程度であると分析している。ほとんどの歴代大統領の演説で使用される英語が6年生から8年生⁵であることから考えると、トランプの使用言語は平均をやや下回る程度であると言える。

鳥飼（2017）は「言葉は確かにわかりやすい。米国の小学5～6年程度、…（中略）…文章は短く、日常会話でも使われるやさしい言葉」と分析する一方で、事実や証拠を積み上げ自分の主張を論理的に伝えるべきと考えられている英語スピーチの「王道からも外れている」と否定的に捉えている。しかし本稿では、スピーチの主張内容の可否に焦点を当てていないため、この議論については次の機会を待つこととする。

以上から、本稿で扱うトランプ就任演説における文言について、語彙の難易度は低く、より多くの聴衆に理解しやすいという意味では、広い層に受け入れられる要素があると考えられる。

3.2. 語彙と表現について

ここでは、印象的な語彙や表現について考察する。キーワードとなるのは、“carnage”（殺戮、惨状の意味）と“ravages”（破壊行為、惨害の意味）の2語を特徴的な例として挙げ、これらの語が使用される前後の文脈と使用効果につい

⁴ 日本の教育システムに置き換えると小学6年生に相当する。

⁵ 日本の教育システムに置き換えると中学2年生に相当する。

て具体的に見ていくこととする。スピーチ原稿からの引用に続き、カッコ内に筆者による和訳を記す。なお、下線は筆者によるものである。

(1) This American carnage stops right here and stops right now. (05'41")

(こうしたアメリカの惨状は、まさにここで、今すぐ、終わるのです。)

“carnage”は戦場などを表す場合に用いられるきわめて強い言葉で、惨状や殺戮を意味する。この直前の部分で、“Mothers and children trapped in poverty” (貧困に閉じ込められた母子たち)、“rusted-out factories scattered like tombstones” (まるで墓石のように散らばった錆付いた工場群)について触れ、“crimes and gangs and drugs” (犯罪とギャングとドラッグ)は“stolen too many lives” (あまりにも多くの命を奪い)、“robbed our country of so much unrealized potential” (私たちの国から多くの眠ったままの潜在能力を奪ってきた)ことを列挙し、貧困や犯罪・麻薬の蔓延が悲惨な状況を引き起こしていることを強調するため、“carnage”という言葉で強烈なインパクトを与えている。

(2) We must protect our borders from the ravages of other countries

making our products, stealing our companies, and destroying our jobs.
(08'49")

(私たちの製品を作り、私たちの企業を奪い、私たちの雇用を破壊する外国の破壊行為から、国境を守らなければなりません。)

この文に使われている“ravages”もまたきわめて強いインパクトを残す言葉で、諸外国がアメリカで使われる製品を国外で安く製造し、その結果国内の企業が退化し、さらにアメリカの雇用が失われていることを述べている。アメリカがこのような悲惨な状況に陥っているのは諸外国の破壊行為のためであると強調している。

きわめて強い、公に向けたスピーチとしては過激とも言える複数の表現を連続的に選択し、“carnage”と“ravages”といった過激とも言える語彙を用いることで、アメリカ社会の敵を貧困や犯罪、諸外国の侵害行為に見出し、演説の聞き手であるアメリカ国民に、効果的に団結の必要性を呼びかける構図が描かれていると言えよう。

4. まとめ

ここまで、トランプ大統領就任演説の修辞法について、具体的な使用をもとに考察を試みた。その結果、以下の三点がわかった。

第一に、類似や同一構造の文やフレーズを連続的に使用する例が度々観察され、パラレリズムが本スピーチのレトリックの要となっている。第二に、語彙の難易度は低く、より多くの聴衆や広く大衆に受け入れられやすい要素がある。第三に、過激な表現や語彙を、国内の社会問題や諸外国との関係性の中で用いることで、国家が何と対峙していくのかを鮮明に示している。

これらの言語面の特徴つまり修辞法が、トランプの演説が広く人々の興味関心を引き付ける要因の一つとなっていると推察される。

5. 終わりに

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である。コミュニケーションの一つであるスピーチ行為を理解することは、英語話者のみならず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であろう。

今後は、大統領演説における文構造や語彙使用の修辞法について、歴代大統領のスピーチとの比較や、言語メッセージの“verbal”の要素に加え“visual”と“vocal”の要素についても今後検討する機会を持ちたい。

大統領就任演説原稿参照元

「Remarks of President Donald J. Trump - As Prepared for Delivery

01/20/2017」 The White House

<https://www.whitehouse.gov/inaugural-address> (閲覧日 2017 年 1 月 30 日)

参考文献

浅川芳裕 (2016) 『ドナルド・トランプ 黒の説得術』 東京道出版.

近江誠、佐藤幸男、田中武人 (2010) 『歴史に残る大統領の就任演説』 pp4-8, 小学館.

橋本満弘 (1988) 『英語コミュニケーション』 p45, 学書房出版.

パトリック・ハーラン (2016) 『大統領の演説』 角川新書.

安武知子 (2009) 『コミュニケーションの英語学』 開拓社.

CNN English Express 編集部編 (2017) 『トランプ就任演説』 朝日出版社.

海老澤邦江(2013)「アメリカの代表的スピーチの修辞について ―プレゼンテーションへの応用―」『江戸川大学語学教育研究所紀要』 Vol.11, pp1-11,
<http://id.nii.ac.jp/1193/00000198/> (閲覧日 2017 年 1 月 31 日)

『毎日新聞 2017 年 1 月 27 日東京朝刊電子版』「トランプ大統領演説どう評価」
<http://mainichi.jp/articles/20170127/ddm/007/030/020000c> (閲覧日 2017 年 1 月 31 日)

『読売新聞 2016 年 5 月 30 日電子版』「トランプの小学生英語が米国民にササる訳」
<http://www.yomiuri.co.jp/fukayomi/ichiran/20160527-OYT8T50012.html> (閲覧日 2017 年 1 月 31 日)

『Carnegie Mellon University News 3/16/2016』「Most Presidential Candidates Speak at Grade 6-8 Level」
<https://www.cmu.edu/news/stories/archives/2016/march/speechifying.html> (閲覧日 2017 年 2 月 1 日)

『The Washington Post 01/20/2017』「Trump's inaugural address was demonstrably bleak」
https://www.washingtonpost.com/news/the-fix/wp/2017/01/20/trumps-inaugural-address-was-demonstrably-bleak/?utm_term=.cab09d401cf1
(閲覧日 2017 年 2 月 1 日)

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—

西田 一弘

愛知産業大学短期大学
(2017 年 2 月 13 日受理)

A Proposal on the English Vocabulary Expansion Method
for the Intermediate-Level Learners
(the Verification of the Result)
— Toward the Expansion of Passive Vocabulary —

Kazuhiro NISHIDA

Aichi Sangyo University College
Oka-cho, Okazaki, Aichi, 444-0005 JAPAN
(Accepted on February 13, 2017)

要旨

リーディングやリスニングといったインプット強化のために英語中級レベルの者がさらに英語力を増強させる為に学習すべき語彙は、名詞、形容詞、動詞である。名詞では物質名詞、集合名詞、具象概念を表す普通名詞（固有名詞、抽象名詞、抽象名詞が普通名詞化しているものを省く）の理解が重要であり、抽象名詞と抽象名詞が普通名詞化しているものは「善」と「悪」のみの理解が、形容詞は「良い」か「悪い」のみの理解が、動詞は「する」と「しない」のみの理解が単語力を増強する上で重要であると筆者は提案する。一定の価値を有すると考えられる、①英単語、②品詞（書かないこともある）、③英単語の意味を記述する、従来型単語集を使用した学習結果と、③' 英単語の意味を一部簡略化する、筆者提案の単語集を使用した学習結果では、有位差はなかったものの、若干ではあるが後者は前者以上の学習効果が見られた。検討すべき所は多々あるものの、煩雑な意味の記述を一部省き焦点を絞り、学生に負担の少ない筆者提案の単語集を使用する意義は大きいと考えられる。

キーワード 機能語 内容語 具象名詞 抽象名詞

1. 英語中級レベルの者が学習すべき語彙と学習方法

日本の英語教育においては、インプット即ち、リーディングとリスニングを強化することに主眼が置かれている。しかるに、英語中級レベルの学習者にそれ以降の確かな英語力増強の方法は示されていないのが現状である。それでは英語中級レベルの者が、インプット強化の為にさらに学習すべき英語語彙と学習方法はいかなるものであろうか。なお、英語中級レベルとは「英語を一通り 6 年間学んだ日本の高校卒業生で、概ねワードファミリー（屈折語、派生語も含めて 1 語と数える方法）の 3,000 語を獲得している者（概ね TOEIC¹ 400 点～600 点、英検 2 級² 位のレベルの者）」と考えられる。

理解語彙を拡充する上で、英語中級者であれば、増強すべきは大まかな知識のある機能語ではなく内容語である。抽象概念を表す名詞（抽象名詞と普通名詞の一部）はプラス概念とマイナス概念以上の深い理解は困難であることから、具象を表す、物質名詞、集合名詞、普通名詞（抽象概念を除く）の理解が重要である。叙述用法を持つ形容詞は主語である名詞（代名詞ほか）の意味を補足する働きなので、プラスの概念かマイナスの概念かの理解で用は足りる。動詞も名詞が do「する」のか don't do (doesn't do)「しない」のかという大まかな理解で用は足りる（西田, 2016）。

以上をまとめると、筆者の考えるインプット強化のために「英語中級レベルの者が学習すべき語彙とその学習方法」は以下のものである：

1. 名詞：物質名詞、集合名詞、具象概念を表す普通名詞（固有名詞、抽象名詞、抽象名詞が普通名詞化しているものを省く；抽象名詞と抽象名詞が普通名詞化しているものは'goodness'「善」と'badness'「悪」のみ理解する）
2. 形容詞：叙述用法の形容詞は'good'「良い」か'bad'「悪い」のみを理解する

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

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

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

3. 形容詞：名詞に付随的役割の限定用法の形容詞は省く（形容詞を一括りで考える場合は‘good’「良い」か‘bad’「悪い」のみ理解する）
4. 動詞：‘do’「する」と‘don’t (doesn’t) do’「しない」のみ理解する
5. 副詞：動詞等に付随的役割の限定用法のみであり省く

以上の内容を「平成 27 年度通訳案内士試験（英語）」の英語長文問題：第 1 問～第 3 問（全 5 問）で実際に検証したものが、付表 1 である。これは学生にとって理解が難しいと思われる英単語を、筆者が抽出し分類したものである。

図表 1：単語の分類集計＜平成 27 年度英語通訳案内士 1 次試験（大問 3 題）＞

品詞	分類	単語数 (個)	単語数 (%)	単語数・品 詞合計 (個)	単語数・品 詞合計 (%)
名詞	具象	34	27	80	63
	具象(集合名詞)	2	2		
	具象—抽象 (プラス)	22	17		
	抽象 (プラス) =goodness	21	16		
	抽象 (±0) =goodness or badness	1	1		
動詞	do	23	18	31	24
	don't do	6	5		
	do or don't do	2	2		
形容詞	good	8	6	12	9
	bad	1	1		
	good or bad	3	2		
副詞		4	3	4	3
前置詞		1	1	1	1
合計		128	100	128	100

* 抽象名詞には①個人的な考えや思いを表すもの（抽象）と、②集団的な考えや思いを表すもの（具象—抽象）がある。②はプラスの概念を表すものが多いが、大きくは「具象」とみなされるべきものである。

付表 1 を集計した図表 1 でわかるように、学生が学習すべき英単語は名詞、特に①具象概念が強い名詞、②具象概念と抽象概念を混ぜ合わせた名詞、③プ

ラスの意味合いの強い抽象名詞である。さらにプラスの意味合いの強い動詞である。形容詞の学習はほとんど必要がないこともわかる。

2. 実験方法

1. A 短期大学（通信制大学）のスクーリング（短期集中講座）「英語通訳ガイド演習 B」の受講者を対象とした。これは国家試験の「通訳案内士試験（英語）」を教材として英語を学習する高度な内容の授業である。
2. 学生を 2 つのグループに分けた：
A＝実用英語検定準 1 級以上ないしは TOEIC730 点以上の者
B＝それ未満の資格取得者（未受験者を含む）
3. 学生には問題を解く上で、日本語の意味をすべて書いた従来型単語集と、日本語の意味を一部簡略化した筆者作成の単語集（以下、西田式単語集と記述）を使用してもらった。なお、西田式単語集は「1. 英語中級レベルの者が学習すべき語彙と学習方法」で記載した方法による：付表 1 参照。本論文では名詞の具象（1～34）、具象（集合名詞）（35, 36）、具象—抽象（プラス）（37～58）の日本語の意味の記載はスペースの都合で割愛した。
4. 第 1 問において、A グループと B グループがほぼ同じ人数にあるように配分し、西田式単語集と従来型単語集（すべての単語に完全な日本語訳がある）を使用してもらい、第 2 問においては A グループと B グループに異なる単語集を使用してもらい、第 3 問においては自由に選択して使用してもらった。
5. 学生が解く問題は、「平成 27 年度通訳案内士試験（英語）」一次試験の英語長文問題：第 1 問～第 3 問（全 5 問）を使用した。
6. 西田式単語集を使用した学生の結果と従来型単語集を使用した学生の結果を比較した。
7. 標本サイズが小さいので、ノンパラメトリック検定を用いて結果を検証した。

3. 実験結果の検証

図表 2 : グループ統計量

	方式	N	平均値	標準偏差	平均値の標準誤差
正答率	西	13	.5692	.35210	.09765
	従	14	.4381	.31861	.08515

西：西田式単語集使用、従：従来型単語集使用

図表 3 : 独立サンプルの検定

		等分散性のための Levene の検定		2 つの母平均の差の検定	
		F 値	有意確率	t 値	自由度
正答率	等分散を仮定する。	.180	.675	1.016	25
	等分散を仮定しない。			1.012	24.247

従来型単語集とは、①英単語、②品詞（書いていないものもある）、③英単語の意味、を書いてあるものであるが、これはほとんどの英語学習者が英語を学習する上で作成、使用するものであるが、その価値に関してはその継続性から一定の評価を得ていると考えられる。今回筆者が提案する西田式単語集は、③'英単語の意味を「一部簡略化する」ものであるが、従来型単語集を使用した結果と、西田式単語集を使用した結果には有意差は見られなかった（ $p < 0.05$ ）ものの、若干ではあるが西田式単語集を使用した結果の方が平均点が高く、英文読解において有効な教材であった。即ち、「西田式単語集は従来型単語集と比較し、英文読解において勝るとも劣らない効果をもたらす」ことがわかった。そうであるならば、「煩雑な意味の記述を一部省き焦点を絞り、学生に負担の少ない西田式単語集を使用する意義は大きい」とも結論づけることができる。つまり、西田式単語集は効果的なリーディング学習への手掛かりになると考えられる。スクーリング後の無記名の学生アンケートの中にも「西田式単語集はインプットを評価するテストの試験勉強には効率的で役に立つと思います。名詞を広く覚える為には意味を絞ることも妥当だと考えますので」という意見もあり、それを裏付けている。ただし、標本サイズが小さく、結果の普遍性を主張するにはさらなる検証をする必要がある。また、これはリーディングに関するだけの結果であり（日本の英語教育はほぼリーディングで占められているが）、知識

の探求という教育的見地、学生の知識欲を十分満足させることができない可能性があること、さらに他の技能、即ちライティング、リスニング、スピーキングの向上には触れていないこと等、その価値に疑問点が多いことも否めない。その意味では、西田式単語集には改良の余地が大きいと考えざるを得ない。さらなる研究を続けたい。

参考文献

西田一弘（2016）「英語中級者の語彙習得法に関する一提言―理解語彙の拡充を期して―」『愛知産業大学短期大学紀要 第28号』 pp. 86-89
愛知産業大学短期大学

付表1 単語の分類＜平成27年度英語通訳案内士1次試験問題（大問3題）＞

番号	品詞	英語	元の動詞	分類
1	名詞	component	compose	具象
2	名詞	discourse		具象
3	名詞	manager	manage	具象
4	名詞	host		具象
5	名詞	slope		具象
6	名詞	stream		具象
7	名詞	seashore		具象
8	名詞	nest		具象
9	名詞	shrub		具象
10	名詞	fabric		具象
11	名詞	thread		具象
12	名詞	textile		具象
13	名詞	cocoon		具象
14	名詞	silkworm		具象
15	名詞	mulberry		具象
16	名詞	reel		具象
17	名詞	pebrine		具象
18	名詞	commodity		具象
19	名詞	verge		具象
20	名詞	thermal		具象
21	名詞	brazier		具象

22	名詞	humidity		具象
23	名詞	facility		具象
24	名詞	institute		具象
25	名詞	airflow		具象
26	名詞	site		具象
27	名詞	monastery		具象
28	名詞	basin		具象
29	名詞	petal		具象
30	名詞	lotus		具象
31	名詞	mist		具象
32	名詞	monk		具象
33	名詞	practitioner	practice	具象
34	名詞	mountaintop		具象
35	名詞	greenery		具象(集合名詞)
36	名詞	mass		具象(集合名詞)
37	名詞	means		具象—抽象 (プラス)
38	名詞	tourism		具象—抽象 (プラス)
39	名詞	issue	issue	具象—抽象 (プラス)
40	名詞	savor	save	具象—抽象 (プラス)
41	名詞	description	describe	具象—抽象 (プラス)
42	名詞	sericulture		具象—抽象 (プラス)
43	名詞	innovation	innovate	具象—抽象 (プラス)
44	名詞	modernity		具象—抽象 (プラス)
45	名詞	storage	store	具象—抽象 (プラス)
46	名詞	structure		具象—抽象 (プラス)
47	名詞	space		具象—抽象 (プラス)
48	名詞	comment	comment	具象—抽象 (プラス)
49	名詞	claim	claim	具象—抽象 (プラス)
50	名詞	Judaism		具象—抽象 (プラス)
51	名詞	Islam		具象—抽象 (プラス)
52	名詞	Hinduism		具象—抽象 (プラス)
53	名詞	theology		具象—抽象 (プラス)
54	名詞	ritual		具象—抽象 (プラス)
55	名詞	enterprise		具象—抽象 (プラス)
56	名詞	hierarchy		具象—抽象 (プラス)
57	名詞	connotation		具象—抽象 (プラス)
58	名詞	state	state	具象—抽象 (プラス)
59	名詞	perception	perceive	抽象 (プラス) =goodness
60	名詞	hospitality		抽象 (プラス) =goodness
61	名詞	allusion		抽象 (プラス) =goodness

62	名詞	coolness		抽象（プラス）=goodness
63	名詞	presence		抽象（プラス）=goodness
64	名詞	allusion	allude	抽象（プラス）=goodness
65	名詞	passing	pass	抽象（プラス）=goodness
66	名詞	distinction	distinguish	抽象（プラス）=goodness
67	名詞	speciality		抽象（プラス）=goodness
68	名詞	gathering	gather	抽象（プラス）=goodness
69	名詞	process	proceed	抽象（プラス）=goodness
70	名詞	diffusion		抽象（プラス）=goodness
71	名詞	intent		抽象（プラス）=goodness
72	名詞	characteristic		抽象（プラス）=goodness
73	名詞	realization	realize	抽象（プラス）=goodness
74	名詞	spirituality		抽象（プラス）=goodness
75	名詞	enlightenment	enlighten	抽象（プラス）=goodness
76	名詞	meditation		抽象（プラス）=goodness
77	名詞	breakthrough		抽象（プラス）=goodness
78	名詞	illumination	illuminate	抽象（プラス）=goodness
79	名詞	potentiality		抽象（プラス）=goodness
80	名詞	emptiness		抽象（±0）=goodness or badness
1	動詞	spin		do
2	動詞	enhance		do
3	動詞	dedicate		do
4	動詞	illustrate		do
5	動詞	associate		do
6	動詞	concern		do
7	動詞	devote		do
8	動詞	depict		do
9	動詞	personalize		do
10	動詞	overwhelm		do
11	動詞	derive		do
12	動詞	rear		do
13	動詞	root		do
14	動詞	establish		do
15	動詞	breed		do
16	動詞	ventilate		do
17	動詞	define		do
18	動詞	reel		do

19	動詞	unfold		do
20	動詞	recall		do
21	動詞	encounter		do
22	動詞	navigate		do
23	動詞	aspire		do
24	動詞	indulge		don't do
25	動詞	befuddle		don't do
26	動詞	wane		don't do
27	動詞	eschew		don't do
28	動詞	mislead		don't do
29	動詞	vex		don't do
30	動詞	merge		do or don't do
31	動詞	overlook		do or don't do
1	形容詞	spectacular		good
2	形容詞	steam-powered		good
3	形容詞	vigorous		good
4	形容詞	stable		good
5	形容詞	innovative		good
6	形容詞	functional		good
7	形容詞	capacious		good
8	形容詞	elaborate		good
9	形容詞	perilous		bad
10	形容詞	yogic		good or bad
11	形容詞	native		good or bad
12	形容詞	mechanical		good or bad
1	副詞	eventually		
2	副詞	meanwhile		
3	副詞	somehow		
4	副詞	wholeheartedly		
1	前置詞	concerning		

* 抽象名詞には、①個人的な考えや思いを表すもの（抽象）と、②集団的な考えや思いを表すもの（具象—抽象）がある。②はプラスの概念を表すものが多いが、大きくは「具象」とみなされるべきものである。スペースの都合で、名詞の具象（1～34）、具象（集合名詞）（35, 36）、具象—抽象（プラス）（37～58）の日本語の意味の記載は割愛した。

「あいまいな模倣」を活用した造形作品制作の指導法

山口 雅英

愛知産業大学

(2017 年 2 月 13 日受理)

Teaching Method of Creative Imitation in Formative Education

Masahide YAMAGUCHI

Aichi Sangyo University

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

(Accepted on January 11, 2015)

要旨

本研究は、絵画やイラストなど造形作品制作学習における「模倣」を活用した効果的な指導方法に関するものである。参考作品から要素を取捨選択する模倣、敢えて不正確に写す模倣など、教育効果に応じた各種の模倣指導とその論拠を整理する。

キーワード 造形美術, 発想法, 創造性, 模倣

1. はじめに 創造性と模倣

筆者は通信制大学で、絵画、版画の専門教育およびデザイン、造形美術、建築各分野共通の造形基礎科目を担当している。筆者の勤務する通信制大学では入学選考に実技を課していないため、本学ではじめて造形表現を学ぶ学生は少なくない。こうした学生に造形表現の特性を理解させ、発想力、表現力を習得させ、今後の各専門分野における創造性の高い表現活動へと繋げていくための効果的な学習指導方法を構築すること。これが筆者の研究課題である。「あいま

いな模倣」を活用した造形作品制作の指導法はそのひとつの中核をなすものである。

創造とは既存の価値の新しい組み合わせ、言い換えればある価値を構成する要素、要因をそこから切り離し、再構成することによって新しい価値を生み出すことである。模倣は既存の価値を獲得するための極めて有効な方策である。模倣は創造の源泉である。模倣の在り方が創造の在り方を決定すると言っても過言ではない。より創造性の高い成果を求めるのであれば、より多くのものを模倣し、より多くの既存の価値を獲得する必要がある。

模倣とは単なる機械的な複写ではない。既存の価値に対するより深い理解を得るための活動であり、何を、何の為に、どのように模倣するか、高い目的意識、問題意識による模倣でなければ、創造的活動には結びつかない。そして模倣に目的意識や問題意識が必要だということは、目的意識や問題意識の違いによって模倣の在り方もまた違ってくるということでもある。自身にとってどのような模倣が必要なのか、あるいは模倣が自身にもたらす成果はどのようなものなのか、模倣の在り方を考えること自体も創造的な活動である。創造的な作品制作ができるようにするためにはこのような模倣の仕方を指導することが不可欠だと考える。

絵画の学習における模倣としては、対象となる作品の正確な再現を目指す模倣、いわゆる「模写」がよく知られているが、筆者が研究するのは創造的活動に資する「あいまいな模倣」の指導法である。「模写」の場合、極力自己表現を抑え、作品の制作に使われた技法や材料、作品に込められた思想や意図、更に時代背景等も汲み取ることを目的としている。これに対し筆者の提唱する「あいまいな模倣」では、活動の中心は学生の作品制作であり、模倣は制作に活用するための資料収集、あるいは造形のイメージ生成の糸口としての模倣である。

2. 記憶の変異とイメージの生成

模写においては目の前にある対象を即時的に描画する。人間はカメラのような機械ではないので、対象となる作品を模倣するためには、その作品のイメージを頭の中で構築する必要がある。その意味では目の前にある作品をその場で写す場合も、これは作品の記憶に基づく模倣であると言える。当然、過去に鑑賞した作品の描写が行われたならばそれもまた記憶に基づく模倣である。観察

した時と描く時の時間差がどんなに短かろうが、逆に長かろうが、模倣は記憶に基づいて行われるものである。

記憶はただ記憶されるだけでは意味がない。過去の経験、記憶を活かして、正に今、直面している事態に適切に対処していける、そのように活用されてこそ経験や記憶は価値を持つ。記憶した事柄がそのまま直面する事態に適応できるわけではない。人間はあらゆる未知の事態に対応できるように、経験を加工しているのである。乾敏郎は「イメージを頭の中でつくり主観的に経験をシミュレーションする能力こそが動物と区別できる人間の特徴」[乾、2009：1] だという。無意識の領域では常に過去の経験を元に新しいイメージを生成し、刻々と世界像、自己像を更新している。

どのように記憶が取捨選択、変形、加工されイメージが生成されているか。多様に生成したイメージの中からどれが意識化され、活用されるか。そこにその人の個性やその人の活動の特性が反映されていると言えるが、むしろ変形や加工の在り方が個性や特徴を決定しているということもできる。

造形表現についていうなら、個性的な作品を制作できる人は、豊富な経験で得た豊富な記憶が蓄積されている。そこから取捨選択され、多様に結合し、変形し、加工された記憶を模倣しているのである。逆にいうなら、絵が上手く描けない人は、見たり、作ったりする造形の経験が少なく、素材となる記憶があまり蓄積されていないといえることができる。この経験不足を補うことが指導の中心課題となる。その効果的な指導法がこれから述べる各種の模倣指導である。

3. イメージ生成におけるあいまいさの効用

一般的な絵画の学習における「模写」が対象作品の「正確な模倣」であるのに対し、「あいまいな模倣」は、単に正確でないというだけでなく、部分的な模倣また省略され変形し歪んでしまった模倣である。そもそも人間の記憶というのがそのようなものである。人間が対象のあるがまを完全に記憶することはない。

先に、人間は経験によって得た記憶を素材に新しいイメージを生成し、刻々と世界像、自己像を更新していると述べたが、そのように活用するためには、いかようにも加工できること、バラバラにしたり、他の記憶と結び付けられるような緩さ、あいまいさが必要なのである。強固で明晰な記憶はこうした加工がしにくい。融通がきかない。そこで曖昧な記憶が有効になる。

このように、「あいまいさ」は新しいイメージを生み出し、未知の事態に対処

しうる可能性を秘め、更には新しい価値の発見に役立つという積極的な意義をもっている。対象を正確に記憶できない、模写できないということに劣等感を持つ学生は少なくない。しかしこれは決して能力が低いことを意味するのではない。正確に対象を観察し模写できることも人間にとってひとつの能力であるが、対象をあいまいに捉える、すなわち自分の都合の良いところを都合のよいように捉えることも人間にとってとても大切な能力なのである。劣等感や不安を抱く学生にはこのことをよく理解させる必要がある。

以上のことを踏まえると造形指導にはふたつの方向性があるように思われる。ひとつにはこうした人間の認知の特性がいかなるモノかを理解し、対象の正確な描画の妨げとなる要因を抑制していくという指導。そしてもうひとつは、対象をあいまいに捉えるという、人間にとってごく自然で日常的な作用を積極的に肯定し表現に結びつけていくことである。どちらも造形表現活動においては意義のあることである。

しかし、初学者にあっては後者の考え方、あいまいさを積極的に活用する指導が有効だと考える。「好きだけど才能がないから」「苦手、上手く描けない」といった自己否定感は多くの初学者に共通する。絵が上手に描けないのは能力が低いからではないということを理解させる。同時に上手くない絵でも、上手くないことでかえってそこから価値が生じる可能性があることを経験させる。こうした指導は彼らの劣等感や気持ちの萎縮を和らげることができると考える。表現活動においては知識、技術も大切であるが、特に初期段階では表現における自信とよろこび、前向きな気持ちをもって活動に臨む姿勢、態度を獲得させることがなによりも重要である。あいまいさを取り入れた学習指導にはそのような効用もある。

4. 「あいまいな模倣」指導の概要

あいまいさには「取捨選択」と「変形」の2種類がある。

「取捨選択」はある特定の要素、対象の特徴的な部分あるいは、自分の興味関心がある部分だけ取り出し、それ以外を省略してしまうことである。何を対象の特徴ととらえるか、何に興味関心が芽生えるか、その選択の仕方に作者の感じ方、考え方、認知の特性といった個性が現れる。

「変形」とは正確に模倣されずカタチが歪んでしまったり変形したりバランスがくずれてしまうことである。観察の甘さ、表現技術の未熟さによることも

あるが、もうひとつにはその人の身体的バランス感覚の現れであったり、関心の強弱も要因となる。

これまで述べてきたように、こうしたことは何もしなくても自然におこることである。筆者の指導においては、こうした作用を意図的に起こさせ、そして積極的に取り組ませる。何を選択して模倣するか指示し、そのことにだけ専念させる。あえて正確に写せないようにする、意図的に変形を引き起こすようにする。こうした活動を取り入れ、作品の構想に活用するのである。

4-1. 取捨選択

造形表現の基本的な要素は「形体」「配色」「構成」である。正確な模写においてはこれらの要素を総合的に観察し描写していくこととなるが「あいまいな模倣」においては、これらの要素のうちいずれかだけを取り出し模倣していく。模倣された要素は他の要素と組み合わせさせて、新しい作品の構想へと繋がっていくのである。例えばある作品から取り出した構図に即して、別の何点かの作品の中から取り出した形体を配置し、更に別の作品から取り出した配色で彩色する。これだけで作品が完成するわけではないが、作品の基本的な構造は出来上がるのである。

4-2. 変形

「構図の模倣」は筆者の指導の中でも「変形」作用を取り入れた指導の特徴がもっともよく現れたものであるので、具体的な方法、その意義については後で詳しく述べることにする。ここではその概要を述べる。対象を正確に写せないようにする、しかも学生が正確に写せないことに劣等感を感じさせないようにする、そのもっとも簡単で有効な方法は時間制限を設けることである。時に十数秒、短ければ数秒での模写に取り組ませる。細部に捕われず大まかに、どんな形、どんな大きさのものが画面の中でどこに配置されているか、画面の中にどんなまとまりや動きがあるかということに注目させ模倣させる。

短時間であるから正確に模倣することはできない。自ずと大きさや位置、角度、数など元の作品からはズレたものとなってくる。正に複製エラーである。

手癖によってズレる場合もある。観察の甘さに起因するズレもある。その人の身体的バランス、リズム感がズレの要因になることもある。それがどんな要因によるエラーであっても、自らの手と目を十全に活躍させたところから生じた、予期せぬ造形との多様で新鮮な出会いがあることが何よりも大切なのである。

4-3. 試行錯誤

以上述べてきたような、ある意味機械的な作業によってできた作品が作者の「表現」と呼べるものかどうか疑問に思われるかも知れない。しかし、自己表現、特に創造的な活動における自己表現とは誰も何が正解なのか予め知ることにはできない。それは多くの可能性にあたり、「これは」という表現に出会うという試行錯誤の結果として得られるものである。より多様な試行錯誤が行われるためには、選択肢、可能性は機械的にどんどん生成できたほうが良いのである。

筆者は「発想」とは、「イメージ生成」と「価値判断」のふたつの異なる活動が合わさったものだと考える。「イメージの生成」とはあくまで形体や色彩など即物的な状態を思い浮かべることができるようになることであり、まだ意図的な価値判断や意味付けは行われていない段階である。「価値判断」とは思い浮かべた形体や色彩にはどんな価値や意味を持たせることができるか、あるいは目的や意図に対して適切であるか否かを決定する段階である。このように「発想」を「イメージの生成」と「価値判断」のふたつの活動に分けることには大きな意味がある。

このことをブレインストーミングという有名は発想技法を例に説明する。ブレインストーミングでは、自由で多様なアイデアを出し合うためのルールを設けている。早計な結論付け、価値判断を行わないことというのもそのひとつである。早い段階で結論に結び付けたり、価値判断を当てはめることはイメージの生成に方向性を与えてしまいイメージの多様性を抑制することに繋がるからである。これは造形の発想にもそのままあてはまると言える。

料理を作ることに例えるなら、「イメージの生成」は例えるなら素材や道具の準備、「価値判断」は調理に相当する。より多くの選択肢があるほど可能性は広がり様々な意図や、またこれまでにない創造的な成果を導き出すことができるのである。

まずは制約を意識せず、とにかく多くのイメージを生成することにがどのような活動であるのかを理解し、専念させることが肝要となる。

しかし、何も無いところからイメージを生成することは、ある程度経験のある者でも容易ではない。イメージ生成の手法にはいくつかあるが、初学者にとっても理解しやすく、また効果の高いものが、これから具体的に説明していく「あいまいな模倣」だというのが筆者の考えである。

「あいまいな模倣」はあくまで「イメージの生成」に関わる活動である。イメ

ージを多様に生成させることが目的であり、そのプロセスは極論すればどのようなものであっても良いのだ。生成の段階にあっては学生がどのような判断でそのように選択したのかはさしたる問題ではない。深い考えによるものであっても、「ただ、なんとなく」でもどちらでも良いのである。

5. 「あいまいな模倣」指導の具体的実例

以上、述べてきた考え方に基づく筆者の指導の実例を紹介する。なおここでは「模倣」とは言わず「サンプリング」という言葉を使っている。サンプリングは模倣の一つの様態である。これから制作する作品に活用するためのヒント、素材、資料を得るという意味合いではサンプリングという言葉のほうが学生には理解しやすいからである。

5-1. 形体のサンプリング

ここに紹介するのは1年次生を対象とする「デザイン基礎」という科目におけるシンボルマークのデザインの発想指導の事例である。ほとんどの学生にとって本学においてデザインを学ぶ最初機会となる。サンプリングの仕方とそれを活用した作品制作の手順は次のとおり。

- ① 図版や写真等ビジュアル要素の多い雑誌を用意させる
- ② 図版や写真の中から、気になる形を見つけさせる
- ③ 見つけた形をスケッチさせる
- ④ ひとつの形のスケッチにかかる時間は3～5秒程度とする
- ⑤ スケッチは最低でも50枚以上描かせる
- ⑥ サンプルした形体の中から任意で5個程度選出させ丁寧に描かせる
- ⑦ さらにその中で1点選び製図道具を使用し清書させる
- ⑧ 予めサンプリングしておいた配色の中から任意で選んだもので彩色させる
- ⑨ できあがったマークはどんな用途に使えるか考えさせる



図 1

こうした一連の活動の中には何回か「選ぶ」と場面がある。そこでは特に選択の基準は指示しない。「新鮮な印象を受けたもの」「何かおもわせぶりに感じられるもの」という程度のアドバイスにとどめている。選択が適正かどうかよりも、学生が自らの判断で主体的に選択したということを重視するからである。また適性は形体自体が持つものではなく、後からどう活用するかによって生じるもの。その意味では学生が主体的に選択した形体ならどんなものでも良いのである。

サンプリングのスケッチを5秒程度に設定することにはいくつか意味がある。

ひとつめ。スケッチを短時間にすることでより沢山の形体を経験することができる。創造的活動では「量が質を支える」「量から質が生まれる」ということが言われる。創造性を養う上で、多様に発想する手法を身につけることは不可欠だと考える。

ふたつめ。5秒程度では正確な模倣は不可能、元の形体をとどめつつも、何らかの変形が加わる。模倣を契機としながらも、その人自身の手から生まれたものであるということに意味がある。そしてそのことの意味や手応えを学生自身が自覚できるようにすることは、創造的な姿勢を養っていく上で有益だと考える。

本来のシンボルマークのデザインのプロセスでは、先ずは何のためのマークなのか、何を表現したいのか、制作意図を明確にした上でそれにふさわしい造形を検討していくこととなる。これに対し、ここに紹介した「あいまいな模倣」

指導による活動は全く逆のプロセスをたどっている。制作意図を設定することなく自由に形体を模索させ、後からそれに意味や意図を付与していくのである。

冒頭に述べたように、「あいまいな模倣」指導は、あくまで造形の基礎学習、多様に造形を発想する力を養うことを目的とするものである。造形を多様に発想する力を身につけてこそ、この先効果的に本来のプロセスによるシンボルマークのデザイン等の学習に臨むことができるようになると思う。

またグラフィックデザイン以外の分野、プロダクトや建築を専攻する学生においては、シンボルマークを通じて学んだ造形を多様に発想する力、造形を味わう力、造形を活用する力をそれぞれの分野、例えば建築物の形状や景観の発想などに活かしていけるであろう。つまりこの学習においては、シンボルマークという題材は「形体」を発想し、活用することを学ぶための「きっかけ」という位置づけである。

5-2. 配色のサンプリング

これも「デザイン基礎」の中での指導事例である。デザイン基礎では先に紹介したシンボルマークのデザイン以外にも「名刺制作」「平面構成」「立体構成」等の作品を制作する。それぞれに配色は関わってくるが、そこで使用する配色は課題毎に考えるのではなく、授業の一番はじめの課題でサンプリングした配色を使わせる。

配色サンプリングの手順、指示内容は次のとおり。

- ① 図版や写真等ビジュアル要素の多い雑誌を用意させる
- ② 気になる配色の図版や写真を見つけさせる
- ③ 選択に特に条件は設定しないが、印象の異なるサンプルを集めるようにアドバイスする
- ④ その図版や写真に使われている色の中から主要だと判断した 5 色程度ピックアップさせる
- ⑤ その 5 色を切り抜いたチップを所定の台紙に並べて貼る。チップの大きさは極力元の図版でのそれぞれの面積比を反映させる
- ⑥ サンプリングした配色それぞれの印象、表情について感じるところを記述させる



図 2



図 3

図 2 はこの一連の活動を行うためのワークシート、図 3 はサンプリングした配色による平面構成作品である。

こうして作成した配色サンプリングそれぞれの印象や表情について感じるところを記述させる。以降の制作でそれぞれの配色がどのように活用できるのかその可能性を意識するためである。

印象、表情の違いは配色単体では判断しにくいものである。異なるイメージの配色を集めさせることで個々の配色の個性、特徴がよりはっきりと感じられるようになる。またどうするとイメージの異なる配色になるのか自ら積極的に考えることも大切である。中には色彩学で学んだ知識を活用する学生もいる。復習の機会となっているのである。

デザインでは意図に合わせて適切な配色を考えていくのが本来の進め方である。しかし、先に紹介した「形体のサンプリング」同様、この活動のねらいは、この先の本格的なデザイン活動が円滑に効果的にすすめられるようにするための力を養うことにある。意図に合わせて適切な配色を判断できるようにするために、その前段階として多様な配色に触れるとともに、それらの配色にはどのような活用の可能性があるのか、考え判断する経験を重ねることが大切である。初学者が全くなにもない状態で適切な造形を考えることは困難である。既存の造形の中から多様な発想を得る、それらに意味や価値を与える。こうした経験を通じて主体的に新しい価値を求める創造的態度を養っていくのである。

5-3. 構図のサンプリング

筆者の指導の実践報告の最後は「構図のサンプリング」。「絵画」「グラフィッ

クデザイン」の授業における指導方法である。事前に学生個々には描きたい素材、モチーフの図版や写真、スケッチなどを用意させておく。手順は次のとおり。

- ① 絵画やポスター等の画集を用意させる
- ② 図版の中から、気になる作品を見つけさせる
- ③ 見つけた作品をスケッチさせる
- ④ ひとつの形のスケッチにかかる時間は 10 秒以内、大きさも拳大とする
- ⑤ スケッチは最低でも 50 枚以上描かせる
- ⑥ こうして描いたスケッチの中から気になるものを選び、それぞれが用意してきた素材、モチーフをそのスケッチに描き込み、手応えのあるものをエスキースに発展させる

図 4 は構図サンプリングの様子である。図 5 はサンプリングした構図のスケッチ。図 6 は学生が用意してきた図 6 の素材、これを図 5 に描き込んだものが図 7。これに基づき制作された作品が図 8 である。

構図のみをスケッチするとはいかなることか。画面のどんな位置にどんな大きさ、どんな形のものが配置されているか、あるいは画面の中にどんな動勢やまとまりがあるか、といったことに注目させ、スケッチさせる。模倣の対象が具象的な作品であった場合、具体的なモチーフが何であるのか、人物であるとか花だとか家であるといったことがわかるような要素ははっきりとは描かない。こうしてサンプリングした構図に学生がそれぞれ用意してきた素材、モチーフを当てはめて作品を構成していくのである。



図 4

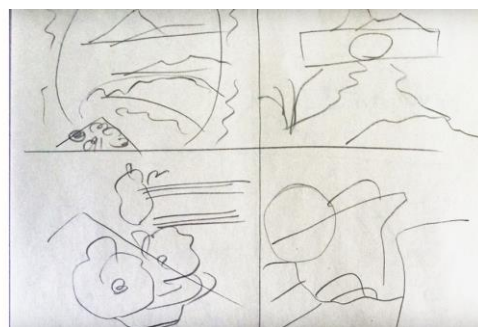


図 5



図 6

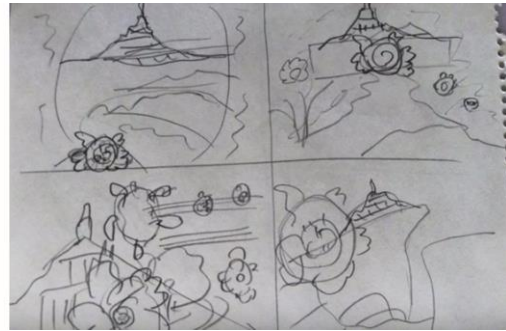


図 7



図 8

6. 生命活動と模倣

「創造」と「模倣」は決して相反するものではなく、「創造」は「模倣」という活動を基盤として成り立っている。このことをより深く理解するためのヒントを生命活動の中に見ることができる。創造というと一般的には科学者や芸術家などの発明や創作物がイメージされるだろう。しかしより広く捉えるならば、生物が生きていること自体が創造的な活動だと言える。

生物を取り巻く環境は常に変化している。生物も変化し環境に適応していかなければ生き残ることはできない。人間以外の動物が未来の状況の変化を見通して在り方を決めていくことはできない。そうした動物にとっては今より先のことはただただ「未知」である。これまでの繰り返しでは未知の状況に対処することはできない。動物自身も未知の変化を遂げなければならない。生き残るということは動物にとってもっとも重要な価値である。これまでに持っていなかった形質、機能を獲得し未知の状況に対処していくこと、これは広い意味で

の「創造」といって間違いないであろう。

自己複製、すなわち「模倣」は生命活動の第一義である。しかし常に完全な自己複製しか行われないならば多様性が生じることはなく、進化を起こりえない。進化の要因となる変異を起こすこと、これもまた生命活動に不可欠な作用である。

「創造性」とは、未知の成果を生み出す能力ということができよう。創造的活動は人間固有のものではあるが、未知の成果を生じさせる作用は生命活動の基本的な機能である。そしてこの機能の作動する原理が人間の創造性と深く関わっていると考えられる。免疫細胞の活動はその典型的な事例である。

「どんな病原体が体内に侵入してくるか前もって分からないため（中略）一連のリンパ球を、あらかじめ「設計」しておけない」、そこで「どんな時点でも体内のリンパ球の個体群はきわめて多様に保たれており、免疫系はランダム性を用いて、リンパ球が認知できる形状の範囲が個体ごとに異なるようにしている」[メラニー、2009：284]。

ここに新しい成果の獲得において「多様性」が重要な意味を持つことが理解できる。予め予見できないものに「多様性」をもって対処する。これは免疫系の働きのみならず、まさに生命の進化の原理である。生物は自身の構造やシステムを計画的に変化させたり環境を変えていくこともできない。生き残るため、新しい環境に対応しする。その成果を得るために多様性が重要な意味を持つのである。

6-1. 変異のふたつの様態

多様性は変異によって生じる。その変異はどのようにして起こるのか。変異はほとんどの場合、自己複製のプロセスの中でおこる。自己複製すなわち模倣があつてはじめて変異が生じる、変異とは模倣のされ方のひとつの様態だといえる。

変異にはふたつの種類がある。ひとつは「交配による変異」、もうひとつは「複製エラーによる変異」である。

6-1-1. 交配

「交配による変異」とは、両親が持っていた機能の一部を組み合わせ引き継ぐことによって生じる変異である。これを造形学習活動に引きつけて考えるならば、全体ではなく一部の機能を模倣する、それらを組み合わせれば、変異は起こるのである。参考作品を用意し、そこから「配色」だけを抽出して模倣する。「形」を見つけ模倣する。構図のみを抽出して模倣する等。平面構成や名刺、

ポスター等グラフィックデザイン作品、絵画や版画などを構想させるにあたり、様々な作品から特定の機能、要素に限定した模倣をさせたものを、取り入れ、作品を制作させるのである。

6-1-2. 複製エラー

交配は既存の機能の組み合わせであるため、それによってもたらされる変異は比較的小さい。これに対し大きな変異をもたらす可能性があるのが「複製エラー」である。自己複製におけるエラーは正常な機能を損ない、ともすれば生命を危機に晒す恐れがある。基本的には好ましい作用ではない。しかしその反面、もとの遺伝子が持っていなかった「新しい機能を獲得」する可能性を有しているのである。

模倣におけるエラーは、対象の再現という意味では失敗であるが、反面新しい造形を生み出す可能性を秘めている。多様な発想を促し未知のイメージを生成する手法としては極めて有効だと考える。絵を描くことが苦手という初学者が苦手意識を持たなくてすむ、また自分のありのままの力量によって新しいものを生み出していくことができることは自信につながり、造形活動の楽しさを知る機会となる。

7. 「あいまいな模倣」指導の要点

「あいまいな模倣」がより効果的に行われるための指導の要点を記す。

7-1. 量が質を支える

できるだけ多くの作品から模写させるために一枚あたりに時間はかけさせない。多くの作品の構図にあたることでより自分のイメージにあった構図の選択が可能となる。一枚十秒以内なのであつという間に数十枚のスケッチを描くことができる。

次々と参考作品にあたり、どんどんスケッチしていく。考えるために立ち止まるというようなことはない。どの学生も常に鉛筆を動かしつづけている、そのような状況にしていけることが肝要である。意図や目的、計画、成果といった思考が過剰に働かないように留意し、見ること、描くことに専念させる。初学者は造形活動の経験も知識が少なく、明確な判断基準も確立していない。そのような状態で「考えさせられる」ということが大きなストレスとなり、本来もっている造形力の発揮を妨げられているのである。

実際に取り組んだ学生は、運動量が多いものの精神的なストレスを感じることは少なく、自分のスケッチブックにどんどんカタチが描き出されていくことに驚きを感じるとともに、それが自信に繋がっている。また造形を身近なものに感じている様子が伺える。

7-2. あいまいな判断も積極的に取り入れる

先に述べたとおり「考えさせない」ということは積極的な意味をもつ。活動の随所で行われる判断は特に理路整然としたものでなくともよい。「成り行きに任せる」「なんとなく」「直観で」でもかまわない。こうした判断によりランダム性を生じさせるという意義も大きい。また経験が少なく知識も乏しい初学者にあっては、考えすぎるよりも、こうした判断のほうがむしろ学生個々の無意識レベルでの表現特性が現れる可能性が高い。そのようにしむけることが指導のポイントである。勿論スケッチしている最中も考える時間が少なくなり、その分手の活動、作品を観察する目の活動に意識が集中し、伸び伸びと自由闊達で多様な活動が行われるようになるのである。

7-3. 単なる真似にさせない

何枚も何枚もスケッチを描いているうちに、それぞれのスケッチがどの作品の模写だったか忘れてしまう。これもこの指導のポイントである。一般的に作品を模倣する学習「模写」は正確であることが望まれる。どんな作品を写したのかわからなくなってしまうようでは適切な模写とはいいがたい。しかし、この課題では事情が異なる。ここで行う模倣の目的は対象作品から何かを学びとることではなく、模倣を通じ自分の作品を構想するためのきっかけ、ヒントを得ることにある。そのためには、むしろ参考にした作品がどのようなものであったかは思い出せないほうが良いのである。元の作品のイメージに捕われず、自分の作品の発想の中に取り込んでいくことができるのだ。

単なる真似になるのはどういう場合か。ひとつには模倣の数が少ない場合である。極端に言えば、参考作品が一点しかなければ全てのことをその一点から汲み取ることになり、交配は起こらない。真似になってしまうのである。もうひとつには模倣に際しての問題意識が低い場合である。参考作品の中でも何に注目しているのか、どこを意識しているのか。無反省に対象作品のありのままを受け取るのではなく、分析的に捉える姿勢が必要である。

7-4. 表現の骨格を捉える

こうした模倣経験の効用は、単に作品構想の手法にとどまらない。作品をこのように見る力を付けることで鑑賞力が高まるのである。二時間の映画のスト

一リーを数行の文章にまとめる、それはその映画の内容をしっかりと理解していないとできることではない。また何がポイントとなるのかどこが見せどころなのか、自分なりの感じ方、考え方を明確にする必要もある。絵画鑑賞において、勿論細部を味わうことも大切であるが、画面全体に行き渡る作品の構造、そこから醸し出される表情を読み取れることができるようになれば、より質の高い鑑賞体験となるのである。ひいてはそのような意識をもって自身の作品制作に取り組めるようになることを期した指導なのである。筆者は学生に、可能であるならここで学んだ十数秒のスケッチをしながら鑑賞することを勧めている。

7-5. 失敗に耐性をつける、失敗を積極的に活用させる

エラー、失敗を恐れる気持ちは、学生が持てる力量、感性の発揮を抑制してしまう。エラーをしても大丈夫、エラーが意味をもつ、エラーが新鮮な出会いを生む。このように失敗やエラーへの耐性を付ける、失敗やエラーも楽しめる気持ちのゆとり。そこから何かを見つける、このように前向きに自身の表現活動に取り込める態度、考え方を身につける指導の機会でもある。

8. 模倣指導の必要性、有効性

これまでの内容を踏まえ、改めて模倣指導の必要性について考察してみる。

人間にとってもまた動物にとって模倣は生きていく上で不可欠の活動、本能である。模倣とは他者の成果を自分のものとして活用していくことである。模倣する能力のおかげで、人間も動物も生きるために必要なモノのひとつひとつをゼロから積み上げていかずにすむのである。人の成果を利用する、その上に更なる成果を積み上げる、今度はそれを他者が模倣する。生物の進化、人間の文化とはまさにそのように発展してきたのである。

創造的活動においては、とにかく個性、独創性の名のもと模倣が軽んじられる傾向にある。しかし、創造的な活動においてこそ模倣の意義、創造的活動に資する模倣の在り方を指導する必要があると考える。創造性を支えるのは多様性であり、多様性は変異によって生じる。変異は自己複製のプロセスがあってこそ生じる。そういうことを学ぶ経験を持たないまま本能に任せ模倣するとそれは単なる物真似、表層的なコピー、自分の表現とはほど遠い贋作、盗作となってしまう恐れがある。先達の成果を適切に継承することで、ゼロから積み上げなくて済んだ分の労力を、新しい成果を積み上げていくことに費やせる。これ

は模倣する能力を持つことによって得られる極めて大きな恩恵だといえる。人間の本能に根ざした「模倣」という活動の意義を理解し、肯定的、積極的に造形表現活動に取り入れていくべきである。

9. まとめ

本稿で紹介してきた指導法は、これまでの筆者の教育活動、また自身も作品制作に携わってきた中での経験則から考案されたものである。本稿の目的は、より効果的な造形表現指導法構築に向けた研究の第一段階として、これまでの指導法について、種々の学術分野の研究成果に基づき論理的基盤を明確にし、論拠を整理していくことにある。特に生命科学における進化論や創発による形質、機能、行動様式の生成原理と多くの一致を見ることができ、自身の指導の方向性に確信が持てるようになったのは何よりの成果である。次は学習指導の成果について検証していく予定である。

引用文献

乾敏郎 (2009) 『イメージ脳』 岩波科学ライブラリー
メラニー・ミッチェル, 高橋洋訳 (2009) 『ガイドツアー複雑系の世界』 紀伊国屋書店

国際化と刑罰

横瀬 浩司

愛知産業大学短期大学
(2017 年 2 月 13 日受理)

Internationalization and Criminal Punishment

Koji YOKOSE

Aichi Sangyo University College

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

(Accepted on February 13, 2017)

要旨

国際化する現代社会において、預託手荷物内にうなぎの稚魚を入れ、航空機で密輸出しようとした関税法の無許可輸出未遂罪の成否が問題となった事案に対して、最高裁第 2 小法廷平成 26 年 11 月 7 日判決は、「不正に入手した検査済みシールを貼付した時点では」、結果発生に至る客観的な危険性があったとし、その危険性の判断においては「意図」を考慮して、実行の着手時期を判断した判決として、意義あることを論究した。

キーワード 国際化、無許可輸出罪、実行の着手

1. はじめに

わが国の社会・経済の国際化の進展に伴い、人や物が国境を越えて活発に移動するなかで、国民の健康と安全を脅かす麻薬、覚せい剤やけん銃などの密輸の危険性が高まっており、税関では海港や空港において、違法な輸出入を水際で取締っている。また、最近の海外旅行者の増加や密輸手口の巧妙化などに対

応するため、税関ではその摘発に努めている。

そのような中で、税関長の許可を受けずに、うなぎの稚魚をスーツケースに隠匿して、成田空港から日航機に積載する方法で、中華人民共和国への密輸出をしようとした事案がある。本稿では、航空機に機内預託手荷物として積載させようとする行為に対して関税法上の無許可輸出罪の実行の着手の成否が問題となった最高裁第2小法廷平成26年11月7日判決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

航空機に機内預託手荷物として積載させようとする行為に対して関税法上の無許可輸出罪の実行の着手の成否が問題となった最高裁第2小法廷平成26年11月7日判決は、以下のような審理を経過した。

第1審判決（千葉地判平成25年3月25日刑集68巻9号1011頁）は、以下のとおり無許可輸出の未遂罪の犯罪事実を認定し、被告人を罰金88万円に処した。

被告人は、D、B、E、A、C及び氏名不詳者と共謀の上、税関長の許可を受けないで、うなぎの稚魚を中華人民共和国に不正に輸出しようと考え、平成20年3月29日（以下「本件当日」という。）、千葉県成田市所在の成田国際空港第2旅客ターミナルビル3階において、香港国際空港行き日本航空（以下「日航」という。）731便の搭乗手続を行うに当たり、税関長に何ら申告しないまま、うなぎの稚魚合計約59.22 kg（国内取引価格で約1776万円）在中のスーツケース（以下「本件スーツケース」という。）6個を機内持込手荷物である旨偽って同所に設置されたエックス線装置による検査を受けずに国際線チェックインカウンターエリア（以下「チェックインカウンターエリア」という。）内に持ち込み、あらかじめ入手した保安検査済シール（以下「検査済シール」という。）を各スーツケースに貼付するなどした上、同カウンター係員に本件スーツケース6個を機内預託手荷物として運送委託することにより²、税関長の許可を受けない

¹ 平成25(あ)1334号、関税法違反被告事件、刑集第68巻9号963頁、判例時報2247号126頁、判例タイムズ1409号131頁。

² なお、最高裁第二小法廷平成26年11月7日判決は、この「同カウンター係員に本件スーツケース6個を機内預託手荷物として運送委託することにより」との部分について、控訴審判決は、「運送委託の事実を認定した点で事実誤認がある」旨判示するが、本件では、被告人らが運送委託したことを示す証拠がないことは明白であるから、第1審判決の上記判示部分は、被告人らが運送委託を企図したということを示したものと理解するのが相当であり、第1審判決に事実誤認

でうなぎの稚魚を輸出しようとしたが、税関職員の検査により本件スーツケース内のうなぎの稚魚を発見されたため、その目的を遂げなかった、という事案である³。

被告人は、第 1 審判決に対して量刑不当を理由に控訴したが、控訴審判決（東京高判平成 25 年 8 月 6 日刑集 68 卷 9 号 1013 頁）は、控訴理由に対する判断に先立ち、無許可輸出罪の実行の着手時期に関し、職権で以下のとおり判示した上、本件は無許可輸出の予備罪にとどまるとして第 1 審判決を破棄し、被告人を罰金 50 万円に処した。しかし、本件では、予備罪では既に公訴時効が完成していたところ、控訴審判決は、これを看過していた。

実行の着手とは、「犯罪構成要件の実現に至る現実的危険性を含む行為を開始した時点」であって、本件のような事案においては、本件スーツケース 6 個について運送委託をした時点と解すべきである。航空機の搭乗手続の際に、機内預託手荷物として運送委託をすれば、特段の事情のない限り、自動的に航空機に積載されるから、その時点において本件スーツケース 6 個が日航 731 便に積載される現実的危険性が生じるからである。この点に関し、検察官は、「積載する行為」又は「積載する行為に密接に関連し、かつ、積載に不可欠な行為」があれば、この時点で実行の着手を認めるべきとの一般論を前提とし、チェックインカウンターエリア内で本件スーツケース 6 個に検査済みシールを貼付すれば、「輸出行為が既遂に至るまでに何ら障害のない状況が作出された」と主張するが、肝心の運送委託をしない限り、そのような状況が作出されたと客観的に断ずることはできない。そうすると、「検査済みシールを本件スーツケース 6 個に貼付するなどした」までの事実をもって、無許可輸出の未遂罪が成立するとはいえず、単に無許可輸出の予備罪が成立するにとどまるというべきであり、第 1 審判決には判決に影響を及ぼすことが明らかな法令適用の誤りが存する。

最高裁第 2 小法廷平成 26 年 11 月 7 日判決は、控訴審判決の上記判断は是認することができないとし、実行の着手の有無について以下のように判示した。

入口にエックス線検査装置が設けられ、周囲から区画されたチェックインカウンターエリア内にある検査済みシールを貼付された手荷物は、航空機積載に向けた一連の手続のうち、無許可輸出が発覚する可能性が最も高い保安検査で問題のないことが確認されたものとして、チェックインカウンターでの運送委

はない、と判示している。

³ なお、現在、成田国際空港では、手荷物の機内預託手続の実施態様が変更され、チェックインカウンターの預託後に保安検査が行われている。

託の際にも再確認されることなく、通常、そのまま機内預託手荷物として航空機に積載される扱いとなっていたのである。そうすると、本件スーツケース 6 個を、機内預託手荷物として搭乗予約済みの航空機に積載させる意図の下、機内持込手荷物と偽って保安検査を回避して同エリア内に持ち込み、不正に入手した検査済みシールを貼付した時点では、既に航空機に積載するに至る客観的な危険性が明らかに認められるから、関税法 111 条 3 項、1 項 1 号の無許可輸出罪の実行の着手があったものと解するのが相当である。

したがって、本件が無許可輸出の予備罪にとどまるとして第 1 審判決を破棄した控訴審判決には、法令の解釈適用を誤った違法があり、この違法は判決に影響を及ぼすことが明らかであって、控訴審判決を破棄しなければ著しく正義に反するものと認められる。

よって、刑訴法 411 条 1 号により控訴審判決を破棄し、なお、訴訟記録に基づいて検討すると、第 1 審判決が、被告人に対し罰金 88 万円に処した量刑判断を含め、これを維持するのが相当である、とした。なお、裁判官千葉勝美の補足意見がある。

本件は、関税法 111 条 1 項 1 号、67 条の無許可輸出罪について、関税法 111 条 3 項にいう「実行に着手して」といえるか否かが問題となる。

3. 問題の検討

関税法 67 条は、「貨物を輸出し、又は輸入しようとする者は、政令で定めるところにより、当該貨物の品名並びに数量及び価格（輸入貨物（特例申告貨物を除く。）については、課税標準となるべき数量及び価格）その他必要な事項を税関長に申告し、貨物につき必要な検査を経て、その許可を受けなければならない。」と規定し、同法 111 条 1 項は、「次の各号のいずれかに該当する者は、5 年以下の懲役若しくは 500 万円以下の罰金に処し、又はこれを併科する。一 第 67 条（輸出又は輸入の許可）（第 75 条において準用する場合を含む。次号及び次項において同じ。）の許可を受けるべき貨物について当該許可を受けないで当該貨物を輸出（本邦から外国に向けて行う外国貨物（仮に陸揚げされた貨物を除く。）の積戻しを含む。次号及び次項において同じ。）し、又は輸入した者」と規定し、無許可輸出罪を 5 年以下の懲役若しくは 500 万円以下の罰金に処し、又はこれを併科する、とする。

そして、関税法 111 条 3 項は、「前 2 項の犯罪の実行に着手してこれを遂げな

い者についても、これらの項の例による。」及び、同法 111 条 4 項は、「第 1 項又は第 2 項の罪を犯す目的をもつてその予備をした者は、3 年以下の懲役若しくは 300 万円以下の罰金に処し、又はこれを併科する。」として、未遂罪及び予備罪を処罰している。

そして、関税法 2 条 1 項 2 号は、『輸出』とは、内国貨物を外国に向けて送り出すことをいう。」と定義している。さらに、輸出貿易管理令 2 条は、「次の各号のいずれかに該当する貨物の輸出をしようとする者は、経済産業省令で定める手続に従い、経済産業大臣の承認を受けなければならない。」とし、うなぎの稚魚の全地域を仕向地とする輸出について、承認を受けることを義務付けている。

最高裁第 2 小法廷平成 26 年 11 月 7 日判決で問題となったように、外国仕向機に直接積載する方法による輸出の場合は、機内預託手荷物として航空機に積載すれば、自動的に外国に向けて送り出されるため、航空機に積載する行為が構成要件該当行為と捉えることができる、とされる。[秋吉、2016 : 99] では、税関長の許可を受けずに、うなぎの稚魚をスーツケースに隠匿して、成田空港から日航機に積載する方法で、中華人民共和国への密輸出をしよう、と、航空機に機内預託手荷物として積載させようとする行為において、関税法上の無許可輸出罪の実行の着手時期は、どの時点となるのだろうか。

刑法 43 条本文は、「犯罪の実行に着手してこれを遂げなかった者は、その刑を減輕することができる。」とし、未遂罪を規定する。未遂罪の成立が認められるためには犯罪の実行に着手することが必要となるが、どのような場合に実行の着手を認めるかについては、学説が対立している。

かつては、「犯罪の実行に着手」の意味については主観説と客観説の対立があった。主観説は、行為者の犯罪的意思を基準として実行の着手を認める見解で、客観説は、犯罪行為の客観的側面を基準として実行の着手を認める見解である。現在においては、客観説が通説である。[橋爪、2014 : 110]

さらに、客観説は、形式的客観説と実質的客観説との対立がある。形式的客観説は、犯罪の構成要件を基準として実行の着手を認める見解で、実質的客観説は、法益侵害の現実的危険性の有無を基準として実行の着手を認める見解である。形式的客観説は、未遂犯が肯定される時期が遅すぎると考えられるため、犯行計画や時間的場所的近接性などを考慮して実行行為と接着・密接した行為を行うことでも、実行の着手といえると主張する。しかし、それでは明確性、論理的一貫性を欠くという批判がある。また、実質的客観説は、「危険性」の判

断が不安定になってしまうという批判がある。そこで、近時、形式的客観説と実質的客観説との折衷的な見解が主張されてきている。[秋吉、2016：98]

そして、実質的客観説の内部においても、行為者の主観を考慮するか否かで対立があり、また、行為者の主観を考慮するにしても、故意の限度にとどめるのか、行為者の所為計画まで考慮に入れるのかについては、見解が対立している。[松澤、2011：220]

実行の着手時期の問題について、判例では、大審院時代は基本的に形式的客観説の立場に立つものと解されてきたが、最高裁は、実質的客観説の立場に立つと理解されている。[秋吉、2016：99]

例えば、最決昭和 45 年 7 月 28 日刑集 24 卷 7 号 585 頁は、被告人が夜間、被害者を強姦する意図でダンプカーの運転席に引きずり込み、約 5,800m 離れた護岸工事現場において被害者の反抗を抑圧して姦淫したという事案に対して、「かかる事実関係の下においては、被告人が同女をダンプカーの運転席に引きずり込もうとした段階において既に強姦に至る客観的な危険性が明らかに認められるから、その時点において強姦行為の着手があったと解するのが相当」であるとしている。

また、最決平成 16 年 3 月 22 日刑集 58 卷 3 号 187 頁は、殺害を依頼された被告人らが、被害者を自動車内に誘い入れた上、クロロホルムを吸引させて失神させ（第 1 行為）、約 2km 離れた港から自動車ごと海中に転落させて（第 2 行為）溺死させるという計画であったが、実際にはクロロホルムの吸引により死亡していた可能性があったため、殺人罪の成否が争われたという事案に対して、「第 1 行為は第 2 行為を確実にかつ容易に行うために必要不可欠なものであったといえること、第 1 行為に成功した場合、それ以降の殺害計画を遂行する上で障害となるような特段の事情が存しなかったと認められることや、第 1 行為と第 2 行為との間の時間的場所的接性などに照らすと、第 1 行為は第 2 行為に密接な行為であり、実行犯 3 名が第 1 行為を開始した時点で既に殺人に至る客観的な危険性が明らかに認められるから、その時点において殺人罪の実行の着手があったものと解するのが相当である。」とし、実行の着手時期の判断について、行為者の所為計画が考慮されることが明確にされている。[松澤、2011：220]

4. 本判決の意義

最高裁第 2 小法廷平成 26 年 11 月 7 日判決は、「本件スーツケース 6 個を、機内預託手荷物として搭乗予約済みの航空機に積載させる意図の下、機内持込手荷物と偽って保安検査を回避して同エリア内に持ち込み、不正に入手した検査済みシールを貼付した時点では、既に航空機に積載するに至る客観的な危険性が明らかに認められるから、関税法 111 条 3 項、1 項 1 号の無許可輸出罪の実行の着手があったものと解するのが相当である」としており、従来の最高裁と同様に実質的客観説に沿った判断枠組みを採るものと理解できる。[秋吉、2016 : 100] すなわち、運送委託行為がなされれば、既に検査済みシールが貼付されているため、通常再度の保安検査を受けずに、つまり、無許可輸出品が発覚せずに、ほぼ、確実に航空機に積載されるから、運送委託行為が無許可輸出の客観的危険性を有する。そのため、その前段階での検査済みシール貼付行為に無許可輸出に至る危険性が認められたものである⁴。[門田、2015 : 127]

また、「航空機に積載させる意図の下」とも説示しており、その「客観的な危険性」の判断に際して、行為者の犯罪計画をも考慮することを認めた趣旨と理解することができる。[秋吉、2016 : 100]

控訴審判決と本判決との結論の相違の問題点については、控訴審判決も、実行の着手時期に関する一般論については、「構成要件の実現に至る現実的危険性を含む行為を開始した時点」と説示しており、これまでの最高裁判例と基本的に同じ立場に立っている。「機内預託手荷物として運送委託」をしなければ実行の着手が認められないと判示した控訴審判決と最高裁第 2 小法廷平成 26 年 11 月 7 日判決との結論を異にしたのは、実質的客観説にいうところの「危険性」の評価の違いである、という指摘がある。[秋吉、2016 : 100]

なお、千葉裁判官は、以下のように補足意見を述べている。すなわち、「既に入手し剥がしていた検査済みシールを本件スーツケース 6 個に貼り付けるという一連の偽装工作を完了させており、密輸出の成功の鍵を握る最大の山場を既に乗り越えた状態となっていたのである。」として、密輸出に至る客観的な危険性が認められる理由を補足的に説明し、実質的客観説に沿った判断枠組みからの説明をしている。そして、「これらの一連の偽装工作は、保安検査前の専ら被告人らだけの領域内で行われたのではなく、保安検査という、機内への手荷物

⁴ 「本判決は、行為者の意図をも勘案して既遂実現の実質的危険性を判断する従来の判例の立場を踏襲しつつ、輸出に至る具体的な手続の状況に即し、成功の鍵を握る『山場』の段階を越えた時点で着手を認めるとした事例判断である」という指摘もある。[金澤、2016 : 146]

の運送委託の前提となる一連の手続過程に入り込み、これを利用して検査済みシールを貼付することにより完成している。このような状況は、密輸出に至る客観的な危険性が明らかに認められると同時に、構成要件該当行為である機内への無許可輸出品の運送委託に密接な行為が行われたと評価することもできるものである。」と、形式的客観説に沿った判断枠組みからも同様な結論であることを説明している。

この千葉裁判官の補足意見の説示は、「控訴審判決の法律判断を破棄するに当たって、実行の着手時期に関する法廷意見の立場に立っても、また、別の立場に立ったとしても、実行の着手が肯定されることを確認的に補足したものと思われ、特別に法廷意見と異なる立場に立つことを示したものではないと推察される。」という指摘がある。[秋吉、2016：100]

5. むすびにかえて

最高裁第2小法廷平成26年11月7日判決は、航空機に積載する方法による無許可輸出に関して最高裁として初めての判断をしたものである。本判決は、「不正に入手した検査済みシールを添付した時点では」、結果発生に至る客観的な危険性はあったことを示すとともに、実質的客観説を採用することを明言し、その危険性判断において「意図」を考慮して⁵、実行の着手時期の判断をした判決として、重要な意義を有する、といえる。[佐伯、2015：95]

なお、本判決が、検査済みシール貼付の時点をもって実行の着手を認めたのは、偶々、本件が、その時点で犯行が発覚した事案であったからであり、本判決の判断過程を追っていくと、もう少し早い時点で、実行の着手が認められることが暗示されているように思われる、という見解がある。[松澤、2016：24]しかし、最高裁の立場を前提にすれば、実行の着手は、貼付行為開始時に認めうるように思える。それ以前の行為に遡ることは困難であろう。[佐伯、2015：95]

⁵ 「実行の着手時期は、被告人の主観面抜きには判断し得ない。本件も、『機内預託手荷物として搭乗予約済みの航空機に積載させる意図の下、機内持込手荷物と偽って保安検査を回避して同エリア内に持ち込み、不正に入手した検査済みシールを添付した時点で』実行の着手があるとしたのである。うなぎの稚魚をスーツケースに入れてエックス線装置による検査を受けずに国際線チェックインカウンターエリア内に持ち込み保安検査済みシールをスーツケースに貼付しても、それを航空機に積載させる意図が認定し得なければ、無許可輸出の未遂罪は問題とならない。」という指摘がある。[前田、2015：25]

参考文献

- 秋吉淳一郎（2016 年）「関税法 111 条 3 項、1 項 1 号の無許可輸出罪につき実行の着手があるとされた事例」ジュリスト第 1489 号 97-100 頁
- 門田成人（2015 年）「関税法の無許可輸出罪における実行の着手時期」法学セミナー第 722 号 127 頁
- 金澤真理（2016 年）「航空機に機内預託手荷物として積載させようとする行為と関税法上の無許可輸出罪の実行の着手」『平成 27 年度重要判例解説』有斐閣、145-146 頁
- 小林憲太郎（2015 年）「実行の着手について」判例時報第 2267 号 3-14 頁
- 佐伯和也（2015 年）「関税法 111 条 3 項、1 項 1 号の無許可輸出罪につき実行の着手があるとされた事例」刑事法ジャーナル第 44 号 89-95 頁
- 橋爪隆（2014 年）「実行の着手について」法学教室第 411 号 110-122 頁
- 前田雅英（2015 年）「実行の着手時期」捜査研究第 772 号 16-27 頁
- 松澤伸（2011 年）「覚せい剤輸入罪の既遂時期と実行の着手時期」早稲田大学社会安全政策研究所紀要第 3 号 209-228 頁
- 松澤伸（2016 年）「関税法における無許可輸出罪の実行の着手」判例セレクト 2015 [I]（法学教室第 425 号付録）24 頁

結婚の幸福とは : Pride and Prejudice より

大西 今日子

愛知産業大学短期大学専攻科

(平成 28 年度学士号学位申請論文)

Exploring Love and Marriage through Austen's *Pride and Prejudice*

Kyoko Onishi

Aichi Sangyo University College

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

(Graduation Thesis)

要旨

本論文では、Jane Austen, *Pride and Prejudice* (1813)において、エリザベスとシャーロットという結婚観の全く違う二人の女性の結婚を中心に考察し、幸せな結婚とは何か、18 世紀という時代背景を併せ見ながら女性の視点で考えていきたい。

この作品が書かれた時代は 18 世紀のイギリス、リージェンシーの時代である。この時代の中産階級以上の女性の生き方には、大変な社会的制約があった。お金に余裕のない女性は、結婚ができなければ住み込みの家庭教師になるか、または父の遺産を相続した兄弟のお荷物になるしか生きる道はなかった。つまり資産、もしくは男性に依存するほか生活できないのである。そしてまた、この時代の社会的な階級や地位も、結婚に関わる時代背景として、作品を理解する上で重要かつ興味深い点である。この作品の時代に生きる女性たちにとって幸せな結婚とは、現代に生きる私たちとは全く違う価値観によるものであったのだろうか。

作品の中では、親友である二人の結婚について、シャーロットの結婚は愛のない打算的で損得勘定だけで決めた結婚で、エリザベスの結婚はロマンチックで理想的な結婚だとみられている。はたしてそう決めつけていいものだろうかと疑問に感じ、*Pride and Prejudice* の作品におけるそれぞれの結婚の幸せとは

何かを考えた。そして、それはこの時代背景のもとでの幸福なのだろうか、または現代の女性にも通ずるなにか普遍的なものが見られるのかを考えた。まずエリザベスとシャーロットの結婚を比較し、次にはシャーロットの結婚を考察、続いてエリザベスの姉ジェインとの結婚、末妹のリディアの結婚、そしてエリザベスの両親ベネット夫妻の結婚をそれぞれ考察し、最後にエリザベスの結婚を考察した。

これらの考察により、本作品の女性にとっても、現代を生きる私たち女性にとっても、幸せな結婚とはそれぞれ、その人によって違うことが分かった。エリザベスはダーシーと、互いの人間性も高め合う愛に満ちた結婚をし、結婚に愛よりも安定を望んだシャーロットは、コリンズ氏と結婚して賢い主婦となった。ゆえに、エリザベスもシャーロットもそれぞれの価値観に基づく理想的な結婚をしたのである。さらに、この作品に描かれたそれぞれの結婚において、結婚に至るまでの間に心の成長のある人となない人がいること、さらに夫婦として歩む日々の生活におけるそれぞれの生き方の中に、いつの時代も変わらぬ幸福の形を見ることができるのである。

キーワード

Austen, Pride and Prejudice, 結婚、幸福、18 世紀イギリス、ジェントリ

はじめに

“IT IS A TRUTH universally acknowledged, that a single man in possession of a good fortune, must be in want of a wife.” (Austen, 1995, p.1, 以下 *Pride and Prejudice* からの頁数を示す) は Jane Austen が書いた *Pride and Prejudice* (原著刊行 1813 年) の有名な書き出しである。舞台である 18 世紀のイギリスでは、成人した女性にとっての幸せは、経済的に安定した生活を与えてくれる男性に依存するものであった。そのため、結婚相手の男性の収入は、適齢期の女性とその親たちにとって最大の関心事であった。したがってこの書き出しには、財産を代々継承すべき男子の使命と、中流階級以上の女性にとって生活の安定を左右する結婚相手の収入という大きな関心、さらに適齢期の娘になるべくいい条件の結婚をさせたいという親の切実な焦りが凝縮して描かれている。そしてこれが、これから繰り広げられるドラマの予告編である。

さて、この作品の中心となるベネット家は、22 歳の長女ジェインから 15 歳の五女リディアまで、女ばかりの 5 人姉妹であったために、限嗣相続¹で姉妹の従弟のコリンズ氏が遺産相続することになっていた。また、田舎のジェントリー階級²であるベネット氏が所有する小さな土地の上がりからは、娘たちに残すほどの現金はない。さらにベネット氏自身の無計画さから、家には十分な貯蓄もなかった。それゆえ、母親であるベネット夫人の人生最大の関心というのは、娘たちの夫となる結婚相手の収入はもちろん、5 人の娘たちがすべて適齢期に結婚することであった³。

この作品の主なテーマは、*Sense and Sensibility*、*Emma*、*Persuasion* など多くのオースティン作品と同じく「結婚」である。ベネット家の次女でこの作品の主人公のエリザベスは、コリンズ氏とダーシーのプロポーズを断るが、様々な出来事や周囲の結婚を経て、ダーシーと結婚する。一方シャーロットは、エリザベスがプロポーズを断ったコリンズ氏と、生活の安定のために結婚する。本論では、全く結婚観の違う二人の対照的なそれぞれの結婚を中心に、結婚の幸福とは何か、18 世紀という時代背景を併せ見ながら考えていきたい。

第 1 章 エリザベスとシャーロット、二つの結婚の考察

第 1 章では、まず、エリザベスとシャーロットの結婚について、二人の結婚観を比較したい。

エリザベスと親友のシャーロット、その二人の結婚観は全く違っていた。エリザベスは、父の遺産を相続する従弟のコリンズ氏のプロポーズを断った。土

地を所有するがそれを相続する男子のない家庭にとって、娘と限嗣相続人との結婚が一般的だったこの時代である。しかし、エリザベスにとって、知的にも性格にも欠陥のあるコリンズ氏との結婚は、ありえなかった。そこでコリンズ氏は、エリザベスに断られた二日後、シャーロットにプロポーズし、適齢期を過ぎた 27 歳のシャーロットは、これを承諾した。一方、エリザベスはその後ダーシー氏のプロポーズも断り、様々な紆余曲折を経て、再びダーシー氏からプロポーズされたとき、ようやく互いの愛と信頼を確信し、ダーシーとの結婚を決める。

シャーロットの結婚とエリザベスの結婚は、「計算高く、実利的な Charlotte と愚かで傲慢な牧師 Collins は愛などない結婚…互いの人間性を考慮に入れない、損得尽の結婚」「理想的な結婚をするのは Elizabeth と Darcy の 2 人である。…互いを真に理解して結婚する。」(内藤, 2012, p. 29) と比較されることが多い。

シャーロットもエリザベスも、相続する財産はほとんどない。どちらも、この時代の社会的な背景を考えると、次に控える妹(シャーロットの場合は弟も)たちのためにも出来るだけ早く結婚した方が良かっただろう。当時の多くの女性は、結婚によって社会的にも経済的にも安定して生きることができたからである。シャーロットとエリザベスも、例外ではない。舞踏会へ出かけ、運が良ければよい結婚相手と出会うことを願っているのだ。ただ、結婚観に関しては、二人は違うものを持っていた。結果として「愛」より「安定」を選んだシャーロットの結婚は、確かにこの時代の女性として少ない選択肢による打算的な結婚だと言える。

しかし、はたしてこのような結婚を「損得勘定だけの結婚」だと決めつけてしまうのはどうであろうか。エリザベスはシャーロットとコリンズ氏の結婚を聞いたとき、あまりの衝撃と落胆で次のように酷評している。“Charlotte’s opinion of matrimony was not exactly like her own, but she could not have supposed it possible that when called into action, she would have sacrificed every better feeling to worldly advantage… And to the pang of a friend disgracing herself and sunk in her esteem, was added the distressing conviction that it was impossible for that friend to be tolerably happy in the lot she had chosen.” (87) エリザベスと同様に「worldly advantage」のために犠牲にした不幸なシャーロットの結婚だという見方は、現代に生きる

私たちの中でも、愛のある結婚が何よりも幸せと決めつけている現代という時代の通念に基づくものではないだろうか。また、エリザベスの結婚が「理想的な結婚」という観点もまた同様の通念によるものではないだろうか。

とはいえ、この時代を生きる女性にとっての結婚を考察するうえで、時代的な背景と制約を切り離して考えることはできない。

第 2 章 シャーロットの結婚の考察

シャーロット・ルーカスは、知的かつ冷静で、分別ある女性である。隣家に住む親友のエリザベスとは、男性との出会いを期待して舞踏会に心躍らせたり、舞踏会では男性の値踏みをしたり、意見を交わしたりと、世の独身の女性らしいところも持ち合わせていた。

そんなシャーロットの夫となるコリンズ氏は、「高慢と追従と尊大と卑屈との混合体」（阿部, 2012, p. 97）で、知性も社交性にも欠ける男性であった。彼は、初めに未来の妻として選んだジェインに先約があるとわかったと、あつという間に次の求婚相手はエリザベスに変更してプロポーズをした。しかし断られているとなかなか理解できず、やっと分かったと、その二日後には隣家に住むエリザベスの親友シャーロットにプロポーズするのである。そんな彼にとって結婚は条件優先で、自分の誇りと地位がなにより大切であったが、物事を鋭く見て判断する目はなく、どちらかと言えば鈍かった。エリザベスから見て、親友シャーロットと全く不釣り合いなコリンズ氏であったが、この二人を結び付けたのは何であろうか。

シャーロットは大家族の長女である。父であるサー・ウィリアム・ルーカスは商売で財を成して市長となり、請願してナイトの称号を拝戴し、ベネット家の隣の屋敷を買って資産とした。善良なルーカス夫妻は、この 27 歳になる長女が夫を、すなわち安定した生活を獲得できるかどうか、常々心配していたはずである。なぜならば、隣家のベネット家の姉妹は若く美しいが、当のシャーロットはもう若くないだけでなく、特に美人でもなかったのである。弟たちも、コリンズ氏との結婚が決まったときに、「老嬢になって死ぬのではないかという心配から逃れた」（阿部 2012, p. 166）と喜び、末の妹も社交界に出るのが早まると喜んでいて。責任感が強く、物事の判断が客観的で冷静なシャーロットである。このような家族の心配という重荷を下ろす必要と、売り手市場に出ることがないという判断によって、自らを売り込み、コリンズ氏の心を巧みに操ってプロポーズさせたところなど、まさに策士である。

コリンズ氏の結婚観も、シャーロットと同じく愛やロマンスよりも、条件が整うことの方が上であった。コリンズ氏は、重ねて述べるまでもなく欠点ばかりの男であるが、彼にもいくつか誇れるものがあった。それはハンスフォードの聖職禄という資産、すなわち十分な収入と住居、そして彼を牧師に任命したレディの称号を持つド・バーグ夫人の厚意である。これによって、現実的なシャーロットが望む経済的にも社会的にも安楽な家庭を得ることができるのである。そして他の人には彼の欠点と見られる鈍感、前向きで野心家のシャーロットにとっては、夫を手の上で転がすようにコントロールするのに、都合のよい資質であっただろう。そもそもシャーロットはコリンズ氏と出会う前から、「生涯を共に過ごす人のいろんな欠点なんかできるだけ知らないほうがいい」（阿部 2012, p. 34）とエリザベスに言っていたのである。もちろんまだ若く美しいエリザベスは、これを真に受けず、一笑に付した。しかしそれは、7つも上であるシャーロットの、自らの境遇を冷静に受け止めた、しごくまじめな考えであった。

シャーロットとコリンズ氏の結婚は互いに足りないところを補い合った、シャーロットにとって十分満足のいく理想的な結婚であった。しかしエリザベスから見れば、年上の賢い親友と、どう鼻屑目に見ても尊敬などできそうにない男との結婚は、親友の幸せを思うと不快でしかなかった。シャーロットは、コリンズ氏との結婚は親友の気分を害し、またそれを間近に感じることで自分も傷つくことを予想しながら、（結婚相手が3日前に求婚して断られた相手である）エリザベスに告白した。エリザベスの反応はシャーロットの予想通りで、かつて信頼で結ばれていた二人は、そのことで互いに気まずさを残したのであった。

シャーロットの結婚に嫌悪を感じていたエリザベスであるが、実際彼らの結婚生活を見てからは、徐々に自分の理想とは違う結婚による幸せの形があるのだと知るようになる。忍耐強く、頭の良いシャーロットは、大変うまく家事をこなしていた。そればかりか、夫に眺めの良い書斎を使わせることで日中は眺めの良くない部屋を独占し、夫に健康に良いからと庭仕事を勧めるなど、自分だけの時間と空間を楽しみ、ド・バーグ夫人との交際もそつなくこなしていた。

結局ハンスフォードのコリンズ夫妻の家での滞在でエリザベスは、自分とは違う結婚観を持ったシャーロットが、シャーロット自身の理想通りの家庭を持てたのだとやっと理解し納得するのである。

さて、この時代の中産階級の女性は働くという選択肢がないだけでなく、ベ

ネット家やシャーロットの実家のある田舎町ロングボーンに住人たちは、24 家族だけの狭いコミュニティーに住んでいる。さらに、シャーロットにとって、ロングボーンの実家からハンスフォードまで、ダーシーが「50 マイル（約 80 キロメートル）しかない近さ」だというのに対して、エリザベスは「50 マイルもある遠さ」だという。他の地域へ行くには馬車が移動手段であるこの時代では、エリザベスたち田舎の女性は、ある意味閉鎖的で他所との行き来も少なく、世間から遠く離れている感覚なのだろう。そして、そのような田舎に住む、教養はあるが美人でもなければ若くもないシャーロットにとって、結婚の選択肢が非常に少ないというところに、時代性という背景が見られる。

それでは、このシャーロットのように、「愛」より「生活の安定」を優先した結婚は、はたして時代が変わるとその状況も変わり、他に選択肢のない、可哀想だが仕方のない結婚となるのであろうか。「男性を結婚の対象としかみなさず、とにかくよい条件の相手を射止めることに必死になる女性…これは昔も今も、小説の中だけの事ではない。」⁴（新井，2008，p. 84）さらにこの結婚がシャーロットにとって理想の結婚であることは明らかであり、結婚後も「シャーロットらしく」暮らしている様子をエリザベスも認めている。このように考えると、シャーロットの結婚は結婚の形の一つであり、当人の価値観としては十分に幸せな結婚であると言えるのではないだろうか。

第 3 章 エリザベスの周りの結婚についての考察

シャーロットの積極的なアプローチとコリンズ氏の性急な求婚を「動」とすれば、逆にエリザベスの姉ジェインとダーシー氏の友人ビングリーの二人の結婚は「静」である。穏やかすぎるジェインと、明るく気さくだが優柔不断なビングリーの結婚は、二人の性格の弱さが災いし、あわや実を結ばなかったところであった。

ジェインとすぐ下の妹のエリザベスは信頼と深い愛情で結ばれていたが、性格はまるで正反対である。ジェインは我慢強く誰にでも寛大で優しい美人である。そんなジェインに一目惚れしたビングリーは、ベネット家の近くの家を借りた 22 歳の財産家で、性格は明朗快活、謙虚、誠実、楽観主義で、誰にでも好かれる親しみやすい若者である。

ジェインもたちまち恋に落ち、ベネット夫人やエリザベスの目には二人の結婚が間近だと思われた。しかし、ジェインのいつも変わらぬ穏やかさは、ビングリーと一緒にいても他人から彼女の真の感情を知ることが難しく、恋している

ようには見えなかった。ビングリーとしても、ジェインの自分に対する恋心に自信はなかったのであろう。そこで、ジェインが彼にとって好ましくない相手だと判断したダーシーの忠告に、友を尊敬するビングリーは、素直に従い、ロンドンに戻ってしまう。こうして二人の最初の恋は、互いに強く惹かれていたにもかかわらず、結婚にまで発展せず終わってしまった。心に傷を負ったジェインは、それでも多くを語らず、ロンドンの叔父の家でしばらく過ごすことになる。心配したエリザベスがのちにロンドンで再会した時、ようやくジェインは自分の気持ちを吐露した。ジェインは彼を悪く思うどころか、“Women fancy admiration means more than it does.” (93) と、期待した自分が悪いと言っているのである。天使のような美しい姿と心を持ったジェインとのんきなビングリーとは、もちろん周りの手助けのおかげで、最後にようやく幸せな結婚をする。

いっぽう、リディアとウィカムの駆け落ち婚は、周囲の人間を巻き込み、特にベネット家を深い悲しみと不安で包み込んだ出来事である。

ベネット家の末娘リディアは、物おじしない社交的で活発な、しかし自信過剰で自分勝手、浅はかで愚かな 15 歳の世間知らずであった。おしゃれと駐留軍の士官に夢中でパーティー好きの騒がしい娘は、母ベネット夫人の一番のお気に入りである。また、お金に対しても無計画なため、すぐ上の姉のキティーと帽子を買った後で姉に軽食をおごると言いながら、「でもお金は貸していただくわ」(阿部 2012, p. 289) と平気な顔である。そして年上に対しても生意気で、「ジェインは、本当に、すぐにオールド・ミスになってしまうわ。もう少しで二十三じゃないの！二十三まで結婚しないでいたら私はどんなに恥ずかしいでしょう！」(阿部 289) と宣言したとおり、姉たちと違って後先考えず衝動的に恋愛に身を投じ、ウィカムと逃げたのである。

とはいえリディアはまだ幼く、実はギャンブルでの多額の借金から逃げるのがウィカムの真の理由で、若いだけの貧乏な娘と結婚する気などなかったが、リディアはウィカムの自分への愛を信じて疑わなかった。自分勝手だが無垢なリディアは、リゾート地ブライトンに招待してくれたフォスター大佐夫人に、私たちはグレットナ・グリーン⁵へ行く、家族に「リディア・ウィカム」の署名で手紙を書くという自分のアイディアに吹き出してしまおうわ、と有頂天で書き置きを残している。それでリディアの手紙を読んだ家族は、地名を見て駆け落ちだと即座に理解した。そのような不名誉な事態により、世間からふしだらな娘

と見られ、さらに家族にそういった者がいることが知れて家名に傷が付き、他の姉妹の結婚も難しくなる。ところがスコットランドへ行くだけの資金がない二人は、ロンドンで身を隠していた。リディアの書き置きは残された者の立場を考えない身勝手なもので、相手は不誠実で身持ちの悪いウィカムであるが、それでもベネット家としては、何とかロンドンで二人を結婚させて、体面を保つ必要があった。

さて、結婚式のあと平然と実家に戻る厚顔無恥で身勝手な二人は、そのあとの結婚生活も浪費と姉夫婦たちからの援助の繰り返しで、安定した生活とは程遠いことになる。

最後に、ベネット夫妻は、考えも人格も行動も何一つとして釣り合わない奇妙な二人である。

オースティン作品の登場人物の中でコリンズ氏と並んで滑稽な人物造形と評されるベネット夫人は、陽気な反面、問題が起きると対処できずに大げさに騒ぐ情緒不安定な人であった。人生の最大のゴールが娘全員の結婚であり、人生の楽しみである世間話では思慮のない言葉を衝動的に口から発し、知性などなく、娘と一緒にあって士官の話に夢中になるなど、軽薄なリディアとそっくりである。唯一褒められるところは娘に対する愛情であるが、よその娘に対しては悪口を言っても平気な、およそ理性と公平とも無縁な人物である。5 人姉妹のうち一人だけ、ベネット夫人がかわいくないと思っている娘は、夫によく似た、夫のお気に入りのエリザベスであった。

ベネット氏は若いころ、外見だけで結婚相手を選んでしまい、その後の結婚生活に落胆し、どうにかする努力もせずすぐにあきらめた。世の男性のようにほかの女性や酒に逃げる代わりにベネット氏が逃げ込んだのは、書斎であった。ロングボーンの資産を受け継いだ彼は、一日のほとんどを書斎で本と過ごしているほかは、妻や家族をからかっておかしがる、皮肉とユーモアの人であった。しかし、父や夫としての社会的責任においては失格で、お気に入りのエリザベス以外の娘、特に下の 3 人に関しては傍観者に徹し、気まぐれで無教養な妻任せであったために、リディアの不祥事を招いてしまった。この時はさすがのベネット氏も家族への自らの無責任さを反省するのであるが、のど元過ぎれば、また元通りであった。

ベネット夫人は、結婚してもう 23 年になるが、人格が複雑すぎる夫をいまだ理解できない。家族に起こる様々な出来事や問題について、ベネット夫人が大げさに騒いでも、ベネット氏はいつも面白おかしく妻を皮肉るだけである。た

たとえば、エリザベスがコリンズ氏の求婚を断った件で、夫人が娘にコリンズ氏との結婚を説得してほしいと頼んだところ、ベネット氏はエリザベスに、“An unhappy alternative is before you, Elizabeth. From this day you must be a stranger to one of your parents. -Your mother will never see you again if you do not marry Mr. Collins, and I will never see you again if you do.” (77) と言って夫人を失望させたが、「できるだけ早く、書斎を一人占め」(阿部 152) したいと涼しい顔である。また、ビングリーがジェインから去ったときには、夫人はそれでもビングリーが戻ってくるだろうと望みを捨てなかったが、父親であるベネット氏の方は、姉を案ずるエリザベスに対し、“your sister is crossed in love I find. I congratulate her. Next to being married, a girl likes to be crossed in love a little now and then.” (94) とまるで他人事である。

教養も品性もない夫人であったが “She always kept a very good table” (227) と少なくとも、食事に関してはいつも申し分なく管理されているようである。美人と結婚したら話も通じない愚かな女だったという夫と、夫の無関心とからかいに堪えて家庭を守る妻と、どちらが不幸であろうか。この夫婦の形は、親としてベネット姉妹のそれぞれの生育や結婚観に影響しているのではないだろうか。

以上、この章では、エリザベスの周りの3組の結婚を考察してみた。

第4章 エリザベスの結婚の考察

エリザベスとダーシー、物語の中心となる二人が結婚に至るには、育った環境や身分の違い、家族など周囲の様々な問題ばかりでなく、お互いの心にある「高慢と偏見」を出発点とした紆余曲折の長い道のりであった。この二人の結婚について最も注目したいのは、誇り高き大地主のダーシーが、一度断られた同じ相手、それも自分より身分の低い女性に再びプロポーズしたことである。そのプロポーズの相手であるエリザベスは、一度目のプロポーズを怒りに震えながら断り、二度目のプロポーズを心から喜んで受諾した。なぜならそれら二度のプロポーズは、状況も性質も全く異なったものであり、その間に二人の心の成長があったゆえに、二人の幸せが成就したのである。

第一印象では、エリザベスのダーシーに対する評価は最悪だった。この時代の中産階級以上の家庭の独身令嬢と子息の出会いの場といえば、舞踏会である。

エリザベスも他の若い女性と同様、この地域の人たちの社交の場メリトンの舞踏会で、すてきな男性と出会うことに胸を躍らせていた。姉と親しくなった好青年ビングリーの友人ダーシーは、気品ある美男子ではあったが、気難しい顔で、田舎の舞踏会とそれに集まる人々を見下す不愉快な態度を見せ、みなに嫌われた。“She is tolerable; but not handsome enough to tempt me; and I am in no humour at present to give consequence to young ladies who are slighter by other men.” (7) ダーシーのエリザベスに対する評価である。たまたま聞こえたエリザベスは、シャーロットにこう言っている。“he told the story however with great spirit among her friends; for she has a lively, playful disposition, which delighted in anything ridiculous.” (7) この夜エリザベスが座っていたのは、女性が男性より多いために待っていなければいけなかったからである。ダーシーの言葉は失礼で「尊大で嫌な奴」だが、彼女にとって面白い観察相手と見えたようである。エリザベスは父親に似て人物観察に鋭く、狭いコミュニティの狭い人間関係の中であっても、面白おかしく時には痛烈に批判することを楽しむ、機知にとんだ愉快で知的な女性なのだ。

さて、父親から夫へと、スムーズに安定した扶養のバトンが渡ることを理想としたこの時代の女性の中で、いったいどれくらいエリザベスのようにはっきりと自分の意見や人の批判を述べる気の強い女性がいただろうか。おそらく、従順な友やおべっかを使う女性たちに囲まれているダーシーの周りにはいなかったはずである。彼にとってエリザベスは田舎の舞踏会で座っていた価値のない田舎女性であったのに、会うたびに彼女の新鮮さに引かれ、彼女の瞳の知的な美しさに魅了されるまで、そう長くはかからなかった。

ジェントリー階級の女性は、結婚前はよき縁談のために芸事や教養を家庭教師より学び、結婚後は美しく着飾った家庭の天使であるのが理想であった。そんな時代に、愛情深く機知に富んだ知的で明朗活発なエリザベスはしかし、姉の見舞いに馬車が使えないからとぬかるんだ道を 3 マイルも一人で歩く衝動性⁶や、遠慮なくものをいう、批判的で直情的な女性でもあった。そんな女性は、並みの男性では扱いづらく、彼女の真価を知る相手でなければいずれは不幸を招いたであろう。それに彼女の家族といえ、無教養で非常識な 3 人の妹だけでなく、父性を放棄している無責任な父と知性がなく視野の狭い母、メリトンの弁護士とロンドンの商売人という二人の叔父である一職業人は身分が低い。エリザベスにとって「世の何らかの身分ある人と結婚する機会は事実上減ることになる。」というダーシーの言葉は、自分より身分が低いものを見下したよう

であるが、現在も依然存在する英国の「クラス」という社会的な概念から考えると、ベネット家に対する評価として正しいのかもしれない。このように考えると、ダーシーほどの地位のあるものがエリザベスに惹かれるには、かなりの抵抗があったにちがいない。

ダーシーが葛藤に苦しむ一方で、エリザベスのダーシーに対する評価は第一印象のままの嫌な男である。実際ダーシーは、登場以来ジェイン以外のすべての住人に嫌われていた。そしてエリザベスには、ダーシーと正反対の、誰もが好感を持つ二人の男性が接近する。まず一人目はダーシーとの出会いの後すぐ現れた、魅力的な男性ウィカムである。そのウィカムから、かつてダーシーにひどい冷遇を受け、牧師への道も断たれたと打ち明けられたエリザベスは、もともと嫌っているダーシーへの嫌悪感をさらに増した。ウィカムとは互いに惹かれるものがあったものの、信頼するロンドンの叔母の、士官では経済面でどうかという心配と助言もあり、しばらくしてウィカムが金持ちの女性に気移りしたので、快く別れた。エリザベス自身はウィカムの心変わりに対し、“His apparent partiality had subsided, his attentions were over, he was the admirer of someone else. Elizabeth was watchful enough to see it all. … Her heart had been but slightly touched, and her vanity was satisfied with believing that she would have been his only choice, had fortune permitted it.” (102) と、恋心よりむしろ自分の観察力と虚栄心の満足の方が上である。そして叔母への手紙では、“handsome young men must have something to live on, as well as the plain.” (103) と書いているのである。

二人目は、ド・バーク夫人宅で会った、ダーシーに同行していた従弟のフィッツジェラルド大佐である。そのころエリザベスは、新婚の親友シャーロットを訪れ、しばらく滞在していた。気さくで愉快的フィッツジェラルド大佐とエリザベスはすぐに気が合い、よく会っていた。次男である大佐は財産のある女性と結婚すべきだと自ら承知しており、“there are not many in my rank of life who can afford to marry without some attention to money.” という彼の言葉に “‘Is this,’ … ‘meant for me?’ and she coloured at the idea” (125) と思ったものの、それ以上二人の間に発展はなかった。

こうしてみると、エリザベスにとってダーシーは、3人目に惹かれ、そして唯一「愛」にまで発展した男性だということになる。つまり、エリザベスにとって2人目までは恋愛のレッスンであり、結婚相手の財産は女性だけの問題では

なく男性にとっても意味するところが大きいことなど、エリザベスが学んだことは多い。それだけでなく、大佐の話から姉の恋愛を妨げたのはダーシーだと知ったり、一目ぼれしたウィカムが実はダーシーの妹だけでなく妹のリディアと駆け落ち騒ぎを起こす迷惑な男だったり、2 人の男性がエリザベスの恋愛や家庭に与えた影響は大きかった。

さて、エリザベスのダーシーへの気持ちは、一度目のプロポーズ、ダーシーからの手紙、そして二度目のプロポーズ、それに周囲に起こる様々な出来事とともに「嫌な男」という最低の評価から「誰より尊敬すべき男性」へと移りかわってきていく。エリザベスがダーシーに惹かれるであろうと予見される場面は、ところどころに見られる。例えば、ド・バーグ夫人宅で大佐から頼まれてピアノの前に座ったエリザベスは、自分の方に近寄ってきた、毛嫌いしているはずのダーシーと軽い口論を楽しんでいる場面である。

You mean to frighten me ... by coming all this state to hear me? ... There is a stubbornness about me that never can bear to be frightened at the will of others. My courage rises with every attempt to intimidate me...I have had the pleasure of your acquaintance long enough to know, that you find great enjoyment in occasionally professing opinions which in fact are not your own...Elizabeth laughed heartily at this picture of herself(118-119) エリザベスは、嫌いだと思いながらも、このようなウィットに富む会話のできる相手として、無意識のうちにダーシーと自分の知性の釣り合いを認めていたのかもしれない。そんなダーシーとのやり取りで実はダーシーの真価に触れていたであろうエリザベスであるから、激しく拒否した一度目のプロポーズの後でダーシーが書いた手紙の内容はショッキングであったが、手紙の内容はすべて真実であろうと信じるに至るのである。そこには、エリザベスがかつて心惹かれたウィカムの金と女にだらしない真の姿が書かれていた。それを知ったエリザベスは、自身の偏見と虚栄心を恥じる。 “How despicably have I acted! ... I, who have prided myself on my discernment! - I, who have valued myself on my abilities! ... I have courted prepossession and ignorance, and driven reason away... Till this moment, I never knew myself!” (141) エリザベスは何度も読み返さずにはいられなかった。 “she was in a fair way of soon knowing by heart. She studied every sentence: and her feelings towards its write were at times widely different. ... His attachment excited gratitude, his general character respect” この手紙はエリザベス自身が人として大き

く成長する転機となり、それによってエリザベスはダーシーの人となりを理解し、ダーシーに対する見方が徐々に好転するのである。このあと二人が再会するまで、手紙の中のダーシーは、本人不在のもと、エリザベスの心の中で徐々に占める割合を増していく。高慢で嫌われ者のダーシーは、今や高潔で、親族知人から尊敬され、妹のことを優しく話す好人物に思えてきた。

そしてエリザベスは、ロンドンの叔父ガードナー夫妻との旅行でダーシーのペンバリーの邸宅を見学⁷に行き、その自然の中に立つ屋敷の美しさに目を奪われる。ツアーガイドをしてくれた家政婦から、屋敷だけでなく、素晴らしい主人の自慢を聞かされ、そのころにはもう心の中で尊敬すべき存在となっていたダーシーに求婚されたという感謝の気持ち、すなわちダーシーに対する愛でいっぱいになる。ダーシーの手紙とペンバリー訪問は、Duckworth が次のように述べている通り、エリザベスの心に大きく作用したのである。“There, in his letter to her following her rejection of his proposal, Elizabeth begins to see Darcy’ s character in a different ‘light’ … Elizabeth comes to an awareness of Darcy’ s intrinsically worthy character and of the deficiencies of her own outlook… Her visit to Derbyshire marks a crucial change in the direction of her critical views,…” (Duckworth, 1971, pp. 310-311)

このペンバリー訪問で、エリザベスの優れた資質がうかがえる。「もしダーシー氏と結婚したら、大好きなガーディナー夫妻とは縁切りになるだろう。気位の高いダーシー氏は、ロンドンの商人との付き合いなど絶対に許さないだろう。…お屋敷の奥様を選ぶか、商人の叔父夫婦を選ぶか、いささかも躊躇しないエリザベスの見事な心意気である。」(中野, 2012, p. 54)

また、エリザベスを愛することによって、ダーシー自身についても心の成長があった。「現代の地位と生活が「ジェントリー」としてふさわしいものならば、頓着しないという柔軟性はダーシーにもある。」(新井 2008a, p. 118) 確かに親友のビングリーの父は商売によって富を得たのだが、ダーシーは、もともとの身分とは関係なくビングリーと信頼関係を築いている。とはいえ、「ある人物が今現在、小さな町の事務弁護士であつたり、小規模の商売に携わっているということを聞くと、彼は品のない人間にちがいないと即座に判断してしまう未熟さ」(新井 2008b, p. 118) もあり、それがエリザベスにとって許せない点であった。しかし、実際ペンバリーで商売人のガードナー夫妻と会った時には、様々

な出来事を通して人間的に成長していたダーシーは紳士的に接し、その後も二人への尊敬の念は変わらなかったのである。

このように、人としてよき資質を持っていた二人であったからこそ、愛とともに互いの人間性も高め合えたのではないだろうか。

さて、エリザベスとダーシー、二人の間に純粋な愛がようやく始まろうとしたとき、リディアとウィカムが駆け落ちした。知性や性格において、彼ほど理想的な結婚相手はいないだろうとわかった矢先に、自分の身内のはしたない結婚がそれを阻むのである。しかしリディアをベネット家の家名を墜落から救ったのはダーシーだった。さらに満を持して、ダーシーが二度目のプロポーズをした。一度目の激しいぶつかり合いとは対照的に、今度は穏やかに、そして優しい気持ちで、互いの強さと弱さを認め合った二人の愛が実を結んだのである。

様々な経験による変化と成長は、その他の登場人物にも見られ、そのことがまた互いに影響しあっている。結婚における人々の心の成長、これもまた、結婚の幸福における一つの条件ではないだろうか。

第 5 章 結論

こうしてエリザベスとダーシーの結婚を中心に、シャーロットとコリンズ氏の結婚と比較し、さらに彼らを取り巻く周りのいくつかの結婚とともに *Pride and Prejudice* の作品における結婚の幸福とは何かを考察した。

まず、この時代の中産階級以上の家庭の独身女性、特に移動や情報伝達の手段も乏しい田舎の狭いコミュニティに住む財産も少ないベネット姉妹やシャーロットは、結婚における選択肢が非常に少ないという背景に時代的な制約を見た。女性ばかりでなく、ジェントリー階級では、長男であるダーシーやビングリーには所有地の管理や相続という責任、次男のフィッツジェラルド大佐は財産ある女性との結婚、またベネット家のように男子のない家庭では「限嗣相続」の問題が時代背景として関わっている。

エリザベスとダーシーの結婚は、確かに現代も多くの女性が憧れるロマンスに満ちたものであるが、身分や立場、相続の問題をはじめ、女子の教育や父性の欠如、結婚と経済問題など、様々な問題に時代的な制約が見られた。幸いにも未遂で終わったリディアの駆け落ち婚、ジェインの幸せを危うくした、慎重に選ぶべき財産ある男性の結婚相手やその親族との釣り合い⁸、娘の教育⁹を妻に丸投げして書斎の人となった夫と教養のない妻というベネット姉妹の両親の結婚など、随所にこの時代を背景とした人間模様が二度のプロポーズに織り交

ぜられているのである。

適齢期を過ぎたシャーロットは、結婚に愛より安定を望み、獲得した結婚生活で家事や夫の操縦を巧みにする賢い主婦となった。その親友の結婚を不幸だと決めつけていたエリザベスは、実際の結婚生活をそばで見ているうち、自分とは違う価値観の存在を認めるようになった。また、ウィカムの正体を見破ることができなかったことで、自らの虚栄心を反省し、人の本質を見る目が必要なことを学んだ。ベネット夫人はもともと気まぐれな女性であるから、ビングリーがジェインをおいてロンドンに行ったことや、ダーシーが鼻持ちならぬ大嫌いな高慢ちきだと思っていたこと、好感度の高いウィカムが実は放埒なウソつきで、大事な娘リディアをそそのかして駆け落ちし、家名に傷をつけたことなど、すべて「結婚」すれば忘れてご機嫌なのであった。ベネット氏については、夫として父としての役割を放棄していることは、エリザベスもよく承知していた。リディアの駆け落ち事件ではさすがに動いてくれたが、結局家名を救ったのはダーシーであり、そのことでベネット氏がそれまでと変わることはなかった。そしてリディアの軽薄さとウィカムの不正直でギャンブル好きも生涯変わらないであろう。理想的な結婚相手とは、精神的にも経済的にも安定した生活を与えてくれるだけでなく、互いに人として成長のできる結婚であるべきで、それは18世紀だけでなく現代にも言えることなのである。

これらの考察から、結婚の幸福とは、現代を生きる私たち女性同様、この作品の時代を生きる女性にとっても人によって違うことが分かった。また、それぞれの結婚において、時代背景と制約の中で、結婚に至るまでの間に心の成長のある人となない人がいること、さらに夫婦として歩む日々の生活におけるそれぞれの生き方の中に、現代と変わらない普遍性を見ることができた。

「最悪の出会いをした知的な男女の理想的な結婚」(内藤, 2012, p. 69)をしたエリザベスと「安心を手に入れ、その幸運をひとりかみしめる」(内藤, 2012, p. 34) シャーロット、どちらもそれぞれの価値観に基づく理想的な結婚をした。それによってエリザベスは優れた人間性を、他方でシャーロットは女性の賢さを、ほかならぬ結婚によって引き出すことができたのではないだろうか。

おわりに

この一向に人気の衰えない *Pride and Prejudice* の魅力¹⁰は、どこにあるのだろうか。

Jane Austen が生きた時代は、フランス革命、ナポレオン征服などの激動の時代であったにもかかわらず、どの作品にも歴史的な背景にはほとんど触れられていない。普通の人々の生活を、「英雄と美女の波乱に富んだロマンスではなく、平凡な生活を送る人々の心理に深い洞察を加え・・・（人間の弱さや欠点を）穏やかなユーモア・・・（とともに鋭い視点で指摘し、私たちに）社会でいかに生きるべきか・・・」（小池，2004，p.126）という道徳を教えている。作品のテーマは結婚に加えて、オースティンらしい皮肉と騒々しさも含めたおかしさを描かれた、作中の登場人物が織りなす人間模様もある。そのなかでは、エリザベスやダーシーなど心の成長が見られた人たちに対し、ウィッカムやリディアのように変わらない人たちもいる。またそうかと思えば、シャーロットのように、見方によれば不幸に見えなくもないが、実は本人の価値観では全く幸せで安定した生活を獲得した人もいる。

それを描いたこの作品が永く愛され、そしてどの時代でも新鮮さを失わない作品の魅力がここにあるのであろう。

このように、この作品はあらゆる面から考察すればするほど、いつも新たな発見があり、読むたびに物語から受け取るメッセージや印象が変わることに驚かされる。どの時代でも新鮮さを失わないこの作品の魅力がそこにあり、永く読み続けられているのである。

注

1. 「十九世紀イギリスの富と地位と権力の基盤」は「基本的には土地」（プール，1993，p.125）であった。それを代々分割することなく維持し続けるため、父親の死後長男だけがすべてを与えられるという長子相続権に加えて限嗣相続という二つの相続方法が法律で定められていた。親の財産を相続する子どもが娘だけの場合は、他家へ嫁いだり生涯独身であったりすることなどで家名が途絶えたりしてしまう。限嗣相続は、そのようなことを避けるため、近親の男子を相続人として指定し、財産譲渡する旨の遺言ができる制度であった。この小説の中でもこの「限嗣相続」は、ベネット家が、特にベネット夫妻が抱えていた、この時代ならではの問題であった。
2. 上流階級の貴族に準ずる、爵位を持たない土地所有者のこと。
3. “Wealth was the key factor. Happiness was of secondary importance...for women of all classes marriage was crucial, because of ways of supporting

themselves were severely limited, resulting in the obsession with pairing off daughters with suitable men.” (Adkins, 2013, p. 3) 女性の生活の安定のため、結婚相手の財産は重要な問題であった。

4. シャーロットの結婚を打算的なというよりも条件の良い結婚という言葉で表すのならば、日本でも昔から結婚相談所は繁盛しており、現在インターネットを使って結婚相手を探す女性も、シャーロットの望んだ理想的な結婚と変わらないであろう。

5. グレトナ・グリーンとは、スコットランドにある村で、当時のイングランドの厳しい婚姻法を逃れようと、たくさんの駆け落ちカップルがこの村で結婚したのである。この駆け落ち婚のエピソードは「主筋の「幸福な結婚」・・・の引き立て役にぴったり・・・その効果のほどを充分意識して、・・・意欲的に活用している」(岩田, 2002, p.108)

6. “When conditions outside were bad, most middle- and upper- class ladies avoided travelling on foot altogether ,…” (Adkins, 2013, p. 238) 歩いての移動は下流階級のものと思われていた。

7. この頃から、現代のマナーハウスのツアーのように、貴族や大地主の立派なお屋敷の見学がよく行われていた。

8. この時代の結婚と社会的階級とは切り離して考えられない。 “It was customary to marry within the same social class - because of hypocrisy and snobbery, marrying into a different class was problematic.” (Adkins, 2013, p. 4)

9. “When a woman married she passed from the control of her father, who ‘gave her away’ at the wedding to the control of her husband.” (Adkins, 2013, p. 5) この時代の女性の結婚とは、父から夫へと、監督者のバトンが渡されるかのようである。

10. *Pride and Prejudice* は、18 世紀の女流作家 Jane Austen (1775-1817) の代表作である。Jane Austen はイギリス南西部の田舎の牧師館で6男2女の次女として生まれ、本人も親しかった美しい姉カサンドラも、いくつかのロマンスはあったが、生涯独身であった。母は大地主の出身であるが、オックスフォード大学で宗教を学び牧師となった父は実力でジェントリー階級に入った。これらを背景として、この時代を生きる女性の結婚問題、そして階級の格差が生む様々な感情は、彼女の作品に反映されている。この作品は、現在も英国内外で

40 カ国以上の言語に翻訳 (Goucher College Library) され、テレビドラマや映画が作られている。

引用文献

- Austen, Jane (1995), *Pride and Prejudice*. New York: Dover Thrift Editions.
オースティン, ジェイン (2012), 『高慢と偏見』阿部知二訳, 河出文庫.
Adkins, Roy and Lesley (2013), *Eavesdropping on Jane Austen's England*, Abacus.
新井潤美 (2008), 『自負と偏見のイギリス文化—J・オースティンの世界』岩波新書.
Duckworth, Alistair (2001), “*Pride and Prejudice: The Reconstitution of Society*”, 1971. In: Gray, Donald *PRIDE AND PREJUDICE*, 2001.
岩田順子 (2002), 『イギリス式結婚協奏曲』中公新書.
小池滋監修『イギリス』新潮社, 2004.
内藤歓修 (2012), 「*Pride and Prejudice: 結婚への途*」「跡見学園女子大学文学部紀要」第 47 号.
中野康司 (2012), 『ジェイン・オースティンの言葉』ちくま文庫.
プール, ダニエル (1997), 『19 世紀のロンドンはどんな匂いがしたのだろう』片岡信訳. 青土社.

参考文献

- 新井英夫 (2014), 「『高慢と偏見』にみるパターナリズム: ベネット氏からダーシーに受け継がれる エリザベスへの教育」『松山大学論集』, 松山大学総合研究所, 26(3), 117-142.
菊池せつ子 (1996), 「ジェイン・オースティン『偏見と高慢』に関する一考察」, 「武蔵丘短期大学紀要」.
宮崎孝一 (1997), 「ジェイン・オースティン『自負と偏見』」『成城文芸』, 成城大学文芸学部, 1997.
坂田薫子 (2014), 『脇役たちの言い分』音羽書房鶴見書店, 2014.
谷恵司ほか編著 (2003), 『ジェイン・オースティンの世界』鷹書房弓プレス.
The Making of Pride and Prejudice, PENGUIN, 1995.
トマリ, クレア (1999), 『ジェイン・オースティン伝』矢倉直子訳. 白水社.
植松みどり (2011), 『ジェイン・オースティンと「お嬢さまヒロイン」』朝日出

版社.

ウィリアムズ, メリン (2005), 『女性たちのイギリス小説』 南雲堂.

“Jane Austen Collection” Goucher College Library

<http://libraryguides.goucher.edu/c.php?g=242484&p=1612598> (2016 年 4 月
15 日検索)

“Pride and Prejudice” SHMOOP PREMIUM

<http://www.shmoop.com/pride-and-prejudice/> (2016 年 9 月 12 日検索)

2016 年研究業績一覧(専任教員 2016.1.1~12.31)

Professional Accomplishments in 2016

国際コミュニケーション学科

凡例

- ◎…著書 □…紀要・報告文
○…学会発表、☆…学会論文
記号なし…講演、その他

〔著書、審査論文、学会発表、紀要等〕(著者 50 音順：以下同)

- 奥村幸夫：「短期大学と専門学校の境界線の考察」『愛知産業大学短期大学紀要』
第 28 号，2016.2.12 p 1～p 12
- 川崎直子：「就学前教育の意義に関する考察-プレスクール修了生の追跡調査から」
愛知産業大学短期大学紀要，第 28 号，pp.13-33
- 川崎直子：「「多文化共生型日本語教室」構築の可能性に関して」『地域活性化
研究』，第 15 号，岡崎大学懇話会，pp.21-30
- 川崎直子：「たのしい 1 年生（幼児用）」（川崎直子、小山幾子、塚本江美、松
本一子、凌穎共著），愛知県県民生活部社会活動推進課多文化共生推進
室，平成 28 年 2 月発行
- 川崎直子：「1 年生になるまえに～入学の手引き（保護者用）」（川崎直子、小
山幾子、塚本江美、松本一子、凌穎共著），愛知県県民生活部社会活動
推進課多文化共生推進室，平成 28 年 2 月発行
- 川崎直子：「岡崎市に定住する外国人親子に必要な日本語教育に関する研究」第
16 回地域活性化フォーラム，岡崎大学懇話会，平成 28 年 5 月 14 日
- 川崎直子：「就学前教育プログラムの重要性について」2015 年度日本語教育学会
第 2 回研究集会，於愛知県立大学，平成 28 年 6 月 11 日
- 小竹直子：「『ねじれ文』の原因に関する一考察」，『愛知産業大学短期大学紀要』，
第 28 号，愛知産業大学短期大学，pp. 35-46，2016. 3. 31.
- 小竹直子：「日本語母語話者が書いた小論文における普通体と丁寧体の混用」，『愛
産大経営論叢』，第 19 号，愛知産業大学経営研究所，2016. 12. 20.
- 首藤貴子：「教師との連携における保護者の困難—発達障害のある子どもの保護者
へのインタビュー調査から」『愛知産業大学短期大学紀要』第 28 号，
pp. 47-62，2016. 3. 31
- 高野盛光：「情報検索入門(CiNii 編)」，『愛知産業大学短期大学紀要』，愛知産業
大学短期大学，第 28 号，pp. 63-72，2016. 3. 31

- 高野盛光：「韓国と日本の幼稚園教育事情を比較する一幼稚園における英語教育紹介をひとつの手がかりとして―」，中部教育学会，中部大学，2016. 6. 25
- 寺澤陽美：「『おくのほそ道』日英翻訳試案」，『愛知産業大学短期大学紀要第 28 号』， pp.73～81， 2016.3.31
- 寺澤陽美：「外国語を学ぶ私たち」，『책 보 통 이』第 22 号 p.9，愛知韓国学園，2016.7.10
- 西田一弘：「英語中級者の語彙習得法に関する一提言 ―理解語彙の拡充を期して（理論）―」，ASU 外国語教育研究会，愛知産業大学，2016. 3. 9
- 西田一弘：「英語中級者の語彙習得法に関する一提言 ―理解語彙の拡充を期して（理論）―」，『愛知産業大学短期大学紀要第 28 号』，pp. 83～90，2016. 3. 31
- 西田一弘：英語中級者の語彙習得法に関する一提言 ―理解語彙の拡充を期して（実践）―」，第 46 回中部地区英語教育学会（鈴鹿医療大学），2016. 6. 26
- 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化の可能性―」，『愛産大経営論叢』，愛知産業大学経営研究所，第 19 号，2016. 12. 21
- 三苦民雄：「旧約聖書の影響力について」，日本説得交渉学会第 9 回研究大会，東京富士大学，2016. 10. 8
- ☆三苦民雄：「聖書における謀殺と集団虐殺」，『説得交渉学研究』，日本説得交渉学会，第 8 巻，pp. 83-95，2016. 10. 30
- 横瀬浩司：「国際化と犯罪」，『愛知産業大学短期大学紀要』，愛知産業大学短期大学，第 28 号，pp. 95-103，2016.3.31
- 横瀬浩司：「死刑の基準―光市母子殺害事件―」，『造形学研究所報』，愛知産業大学造形学研究所，第 12 号，pp. 23-27，2016.3.31
- 横瀬浩司：「詐欺罪の限界」，『愛産大経営論叢』，愛知産業大学経営研究所，第 19 号，2016.12.20
- 横瀬浩司：「死刑の基準―光市母子殺害事件―」，中京大学刑事判例研究会，中京大学，2016.2.12
- 横瀬浩司：「村上ファンド事件」，中京大学刑事判例研究会，中京大学，2016.6.10

〔講演〕

- 奥村幸夫：短期大学リレー講座「中根式簡易速記法の習得」大学懇話会 地域開放講座 岡崎商工会議所 2016.11.25

- 奥村幸夫：「中根式簡易速記法の習得 -基礎編-」名古屋市生涯学習センターキャンパス講座 ELIC&ビジネス公務員専門学校 2016.12.17
- 奥村幸夫：「中根式簡易速記法の習得 -応用編-」名古屋市生涯学習センターキャンパス講座 ELIC&ビジネス公務員専門学校 2016.12.18
- 川崎直子：平成 28 年 7 月 10 日，講演「防災セミナー「やさしい日本語」と手話」，公益財団法人大和証券福祉財団助成事業，一般社団法人かにえ子ども日本語の会主催，於蟹江町希望の丘広場
- 川崎直子：平成 28 年 11 月 22 日，講演「愛知県の方言」，岡崎大学懇話会主催愛知産業大学短期大学リレー講座，於：岡崎商工会議所
- 小竹直子：「日本人が間違いやすい日本語」愛知産業大学短期大学 2016，地域開放講座（リレー講座），岡崎商工会議所，2016. 11. 24.
- 首藤貴子：「学校の先生との程よい関係づくりー障害者権利条約の下での特別支援教育」，NPO 法人えんとかく主催「発達障がいの理解ー様々な分野から見る発達障がいに関する知識の共有と具体的支援法」連続講座），豊明市中央公民館，2016. 9. 4
- 首藤貴子：「先生と話しにくいのはなぜか？ー保護者と教師の関係性について」，愛知産業大学短期大学 2016，地域開放講座（リレー講座），岡崎商工会議所，2016. 11. 24
- 寺澤陽美：「今日から実践！おもてなし英語」，愛知産業大学短期大学 2016 地域開放講座（リレー講座），岡崎商工会議所，2016. 11. 21
- 西田一弘：「国家試験『通訳案内士試験』のすすめー平成 28 年度日本的事象問題の解説ー」，平成 28 年度愛産大学短大リレー講座，岡崎商工会議所，2016. 11. 21
- 三苫民雄：「間違いの効用ー創造的な社会へ向けて」「家康塾：白熱教室岡崎」連続公演、りぶら 301 会議室、2016. 5. 14, 5. 21, 6, 25
- 三苫民雄：「あなたの職場のイヤな奴」，日本説得交渉学会 2016 年第 1 回講演会，慶應義塾大学三田キャンパス，2016. 7. 16
- 三苫民雄：「聖書における正義について」，愛知産業大学短期大学 2016，地域開放講座（リレー講座），岡崎商工会議所，2016. 11. 25.
- 横瀬浩司：「少年事件について考える」，愛知産業大学短期大学 2016 地域開放講座，岡崎商工会議所，2016.11.22

〔社会活動〕

- 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：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：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」座長・進行，平成 28 年 2 月 19 日
- 川崎直子：蟹江町民生部子育て推進課主催「平成 28 年度プレスクール指導者養成講座」コーディネーター・講師，平成 28 年 9 月 12 日～12 月 19 日
- 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「子育て外国人の日本語習得モデル事業検討会」委員，平成 28 年 5 月 9 日就任
- 川崎直子：「次世代移民とともに多文化社会の未来を見つめて」トヨタ財団国際助成プログラム（代表ユン・カイル），特定非営利活動法人多文化共生リソースセンター東海，平成 28 年 5 月 10 日
- 川崎直子：「親子で学ぶ日本語教室プロジェクト」岡崎市市制 100 周年記念事業「市民プロジェクト支援事業新世紀岡崎チャレンジ 100」，NGO Viva おかざき！！受託，日本語教育アドバイザー
- 川崎直子：文化庁委託事業「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―地域日本語教育プログラム（B）』『あいち日本語学習支援プラットフォーム』推進プロジェクト』日本語事業運営委員，特定非営利活動法人多文化共生リソースセンター東海受託，日本語教育事業運営委員
- 川崎直子：文化庁委託事業「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―地域日本語教育実践プログラム（B），『Viva！！つながる日本語プロジェクト 2.0「多文化共生のプラットフォームとしての日本語教育体制整備事業」日本語事業運営委員，NGO Viva おかざき！！受託，日本語教育事業運営委員
- 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：「子どもを理解する―Y くんの大泣き」，NPO 法人えんとかく職員研修，2016.1.18
- 寺澤陽美：「愛知県安城市・中国江蘇省句容市 日中友好卓球交流会」，安城市日中友好協会会員，安城市日中友好協会，2016.7.2

〔助成金・委託事業〕

- 川崎直子：「やさしい日本語と防災」平成 28 年度公益財団法人大和証券福祉財団助成事業

- 川崎直子：「外国につながる子どものための集中型日本語教室プロジェクト」平成 28 年度公益信託愛・地球博開催地域社会貢献活動基金展開期活動
- 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」岡崎大学懇話会，平成 28 年度産学共同研究助成
- 川崎直子：「平成 28 年度地域活動等支援奨励事業」一般財団法人教職員生涯福祉財団
- 首藤貴子：「障害の理解および配慮に関するサポートブック」pp. 1-24，共著，2016.10.17，平成 28 年度愛知県「障害及び障害者に対する県民理解促進事業」NPO 法人えんとかく受託
- 高野盛光：「教育の最新事情と今日的課題」平成 27 年度教員免許状更新講習（文部科学省認定講習），愛知産業大学，2015. 8. 4

[その他]

- 奥村幸夫：「国際ビジネス概論 サブノート」愛知産業大学短期大学専門ゼミナール D インターナショナルエアカデミー印刷教材 2016.8.3
- 川崎直子：「プレスクールについて」CBC テレビ『イッポウ』平成 28 年 1 月 29 日放送（取材）
- 川崎直子：「集まれ広場」KISS 広報かにえ，蟹江町役場政策推進室，平成 28 年 3 月号，NO.535，p.9（記事執筆）
- 川崎直子：「愛知県における外国にルーツをもつ子どもたちの日本語教育に関して」『あいち国際プラザ』「特集：外国にルーツを持つ子どもたちのための教育」公益財団法人愛知県国際交流協会，第 113 号，2016 年 5 月，pp.2-3（記事執筆）
- 川崎直子：『この人』中日新聞，平成 28 年 9 月 9 日（取材記事掲載）
- 川崎直子：「増える外国人 注目の日本語学習法」NHK テレビ『おはよう東海・北陸』平成 28 年 9 月 28 日放送（取材）
- 西田一弘：「英語ライティング研究（自動採点方式によるムードル利用教材）」，愛知産業大学短期大学，2016. 4. 1
- 西田一弘：「時事英語研究（自動採点方式によるムードル利用教材）」，愛知産業大学短期大学，2016. 4. 1
- 西田一弘：「英語学研究（自動採点方式によるムードル利用教材）」，愛知産業大学短期大学，2016. 4. 1

編 集 委 員

横 瀬 浩 司

三 苫 民 雄

小 竹 直 子

愛知産業大学短期大学紀要 第 29 号

平成 29 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

ISSN 1343-4950

Bulletin of Aichi Sangyo University College

No.29 (2017)

Contents

<i>The Activity and Issue of Business Internship</i>	Yukio OKUMURA	3
<i>A Study of Scaffolding for Foreign Children's Learning Support</i>	Naoko KAWASAKI	15
<i>Japanese Grammatical Knowledge Necessary for First-year International Students to Read and Understand Specialized Books: an Investigation of an Introductory Book on Business Administration</i>	Naoko KOTAKE	31
<i>Emerging Processes of "the Right to Learning of the Handicapped"</i>	Takako SHUTO	49
<i>Educational Uses of German-style Board Games(1) Thinking from "Report of pre-post practice teaching class on Werewolf game"</i>	Morimitsu TAKANO	67
<i>An Attempted Rhetorical Analysis of the Inaugural Address by Donald J. Trump</i>	Harumi TERASAWA	93
<i>A Proposal on the English Vocabulary Expansion Method for the Intermediate-Level Learners (the Verification of the Result) — Toward the Expansion of Passive Vocabulary —</i>	Kazuhiro NISHIDA	105
<i>Teaching Method of Creative Imitation in Formative Education</i>	Masahide YAMAGUCHI	115
<i>Internationalization and Criminal Punishment</i>	Koji YOKOSE	133
<i>Exploring Love and Marriage through Austen's Pride and Prejudice</i>	Kyoko ONISHI	143
<i>Professional Accomplishments in 2016</i>		163