

# 千葉商大紀要

## 第52巻 第2号

2015年3月

### 論 説

孝謙・淳仁両天皇の即位年の決定法 —『統日本紀』と聖数(5)—	江 口 洵 (288)
千葉県下のラグビースクールにおけるマウスガードの普及及び装着率について	江 幡 健 士 (1) 鷺 谷 浩 輔
抽象状態機械の到達性解析による安全性の簡易検証	大矢野 潤 (21)
教育実習に関する効果的な事前・事後教育の検討 —実習中に求められるソーシャル・スキルについて(2)—	相 良 麻 里 (35) 相 良 陽 一郎
ボリス顕彰とアテナイの外交政策 —IG 1 <sup>st</sup> 29をめぐる覚え書き—	師 尾 晶 子 (51)
日本の医療制度改革について —英国の医療保障制度から学ぶ—	山 田 武 (65)
戦後日本における暦の再編(2) —「官暦」の頒暦状況について—	荒 川 敏 彦 (87) 下 村 育 世
ガイドヘルプにおける介助者-被介助者間の相互認容	猪 熊 ひろか (101)
フリーエージェント化社会を見据えたビジネス読書会の研究	星 田 昌 紀 (115)
死を前にした人、Gawain	貝 塚 泰 幸 (133)
国際化の中の日本人の生き方と道徳教育	高 島 明 (147)
新しい価値創造のための哲学試論	栢 岡 大 輔 (163)
対米便宜供与・集団的自衛権論と法制官僚 —日米安保協力をめぐる政府解釈の検証(4)—	水 野 均 (173)
Ways of Being a Teacher and Student in English Language Classrooms	FINN, Nathaniel (189)
Problems with English Education in Japan and Solutions	LANCASTER, John (201) OTANI, Tamaki

### 研究ノート

アクティブ・ラーニングで学ばせる	酒 井 志 延 (215) 小 林 直 人
町内会・自治会における情報共有及び地域間連携を考慮した知識共有	鎌 田 光 宣 (225)
Moodle を利用した授業支援	山 内 真 理 (237)
Learner Autonomy and Practice in a Flipped EFL Classroom: Perception and Perspectives in New Digital Environments	HOMMA, Jimena Emily Benosa (253)

### そ の 他

平成26年学外研究活動報告	(289)
---------------	-------

# 千葉商科大学国府台学会

(通巻175号)

## 執筆者紹介

江口 洸	日本文学		名誉教授
江幡 健士	体育	商経学部	教授
大矢野 潤	計算科学	政策情報学部	教授
酒井 志延	英語教育学	商経学部	教授
相良 陽一郎	心理学	商経学部	教授
師尾 晶子	古代ギリシア史	商経学部	教授
山田 武	経済学	サービス創造学部	教授
荒川 敏彦	宗教社会学	商経学部	准教授
猪熊 ひろか	地域社会学、福祉社会学	人間社会学部	准教授
鎌田 光宣	情報メディア学、 情報工学	人間社会学部	准教授
星田 昌紀	メディア研究、 マーケティング	経済研究所	准教授
山内 真理	英語教育・eラーニング	商経学部	准教授
小林 直人	情報工学	商経学部	専任講師
鷺谷 浩輔	コーチング学	体育センター	助教
貝塚 泰幸	中世英語、英文学	商経学部	非常勤講師
高島 明	職業指導・教育哲学	商経学部	非常勤講師
栞岡 大輔	哲学	サービス創造学部	非常勤講師
水野 均	国際政治学	商経学部	非常勤講師
FINN, Nathaniel	T E S O L	商経学部	非常勤講師
LANCASTER, John	英語教育	商経学部	非常勤講師
OTANI, Tamaki	英語音声学・比較文化	商経学部	非常勤講師
HOMMA, Jimena Emily Benosa	T E S O L	商経学部	非常勤講師
相良 麻里	教育学	東京家政大学	助教
下村 育世	宗教社会学	東洋大学 人間科学研究所	研究員

## 〔論 説〕

# 千葉県下のラグビースクールにおけるマウスガードの普及及び装着率について

江 幡 健 士<sup>(1)</sup>  
鷺 谷 浩 輔<sup>(2)</sup>

### はじめに

ラグビーは世界各地でプレーされている最も人気のある英国生まれのチームスポーツの一つである。特に英国、フランス、南アフリカ、オーストラリア、ニュージーランドと南太平洋の国々においては高い人気を誇っている。2016年にはリオデジャネイロ・オリンピック大会において7人制ではあるが、パリ大会以来92年振りに復活する。

ラグビーはフルコンタクトスポーツであり、タックル、ラック、スクラム、モールなどで身体をぶつけ合い、時には頭と頭を衝突させながらボールを確保し前進させなければならない競技である。このようなプレー形態のために打撲、捻挫、骨折、脳震盪などの受傷率の高いスポーツであり、頸椎損傷などの重大事故も発生している。また、口内裂傷や歯の骨折など口腔内のケガも少なくない。古谷ら(2012)は、日本ラグビートップリーグでの外傷・障害集計において外傷・障害の発生部位は頭部・顔面の傷害がどの部位よりも高いと報告している。

ラグビーはケガの多いスポーツであるが、選手の服装は競技規則によると、「プレイヤーはジャージ、パンツ、肌着類、ソックス、靴を着用する」とある。追加着用を認めるものは次のとおりである。「IRB競技規則に適合する脛あて・指先を切った手袋・肩当て・ヘッドギア及び歯を保護するマウスガード(以下、MGと省略する)、傷を守る、もしくは防ぐための薄いテープまたはそれに類するもの」と記載されており、頭部・顔面・口腔を保護するものはヘッドギアとMGのみである。

日本ラグビーフットボール協会はこれまでも重大事故発生に対する防止対策に取り組んでおり、1977年の協会発行の小冊子『ラグビーにおける事故防止対策について』によると1947年からの30年間で67名が亡くなっている。その内訳は高校生が50%、大学生が28%であり、ポジション別にみればフォワードが全体の62%を占めている。死亡原因は頭部損傷47%、頸部損傷30%であり、事故誘因はタックルによるもの48%、スクラムによるものが21%であった。事故防止対策の一つとしてヘッドギア、MGの着用を強く推奨していた。試合での事故防止の観点から19歳以下の日本国内特別ルールとして採択されるに至ったのは、ヘッドギアの着用義務が1989年からであり、そしてMG装着の義務化は第85回全国高校大会からであり、2007年4月から完全義務化された。その時の協会通達は次のとおり「夏合宿で高校生ラグビー部員に重傷事故が発生するなど、安全対策の一層の推進ははじめ指導者、

(1) 千葉商科大学 商経学部

(2) 千葉商科大学 体育センター

大会運営の高等学校体育連盟、協会関係者にも安全確保に対する意識をさらに強く求めていかなければなりません。従いまして、コンタクトに十分耐えうる体力づくりや体づくりはもとより、脳震盪の予防はじめ重傷事故を防止する観点からも、平成18年度から高等学校の試合に参加する選手は、MGを装着することを義務付けることにいたします。」である。

これにはMGの装着には脳震盪の予防も盛り込まれているが、McCroory (2001) はこれまでに発表されていたMG装着が脳震盪予防に有効であるとの論文には明白な証拠がないと、MG装着効果を疑問視している。以下、MG装着と頭部及び顔面口腔外傷との関係について、これまでに発表された論文のいくつかを紹介していく。

Chapman (1985) はオーストラリアの国代表、州代表を含む116名のラグビー選手に対して調査を行った。州代表選手及び国代表選手の85.0%がMGを使用しており、その全員カスタムメイドのMG (以下CMG) を使用しており、そしてクラブチームの選手の96.1%がMGを使用しているが、その中の80%がCMGであった。彼はMGを使用することによって口腔顔面外傷発生率が減少したと報告している。Blignautら (1987) は南アフリカの地域リーグ戦に出場する大学生 (321名) がプレーした37のラグビー試合 (555プレー機会) を対象に受傷と選手のMG装着との関係について調査した。その結果、98件の外傷 (唇などの軟組織78件、硬組織5件、脳震盪15件) が発生し、受傷率は17.7%、であった。その時のMG装着率は35%であったが、受傷とMG装着・未装着との間には有意差がなかったと報告している。Marshallら (2001) はニュージーランド (以下NZ) の男女のラグビー選手327名に対してアンケート調査を行った。MGの装着率は64.9% (女子学生55.0%、シニア72.9%) であり、彼らが身に付ける防具はMG (64.9%)、テーピング (23.7%)、次いで脛当て、ヘッドギア、ヘッドテープであった。

宇野ら (2001) は新潟県下の一高校のラグビー部員42名に対してCMGを提供し、以前のMG使用経験や提供後の使用状況、不満点、外傷発生状況などをアンケート調査した。MG使用経験者は5名 (13%) であった。彼らのMGに対する不満は「しゃべりにくい」「唾を飲み込みにくい」などの点を挙げていた。CMGの装着については33名が試合において必ず装着し、その内12名が練習においても装着していた。歯科外傷は11件発生しているが、その内の8件はCMG未装着時であった。小林ら (2002) は愛知県下の高校ラグビー部員50名に対してCMGを提供して、以前使用していたMGとの使用感について比較検討を行っている。CMG提供前の受傷既往は外傷延べ件数68件であり唇・舌などの軟組織裂傷が57件と多く、歯の破折7件、歯の脱臼・脱落3件であった。受傷時の状況は練習中が74%、試合中が26%、また受傷時のMG装着率は9%と少なかった。脳震盪も11名が受傷していたが、その時MGを装着していたものは1名であった。以前使用していたMGと提供されたCMGとの装着感についてはその不満点「話しにくい」と返答した者が32人から9人、「唾を吐きにくい」14人から1人、「息がしにくい」13人から2人と有意に不満の減少が認められたと、報告している。

田中ら (2002) は長崎県下の高校ラグビー部員225名に対して調査を行った。MGの所持及び使用状況は、常時使用しているもの4%、試合時だけ必ず使用する19%、時々使用する19%、ほとんど使用しない9%、以前使用したが現在使用していない15%、MGを持っていないもの34%であった。外傷について受傷経験ありは63%、外傷の内訳は軟組織の損傷が61%、歯の破折21%、歯の脱臼・脱落11%、であった。外傷発生時は練習中が54%、試合中

が46%であり、受傷時MGの装着率は8%であり、92%の者はMGを装着していなかった。

根来ら(2002)は名古屋市内の小学生(5・6年生)17名、中学生59名を対象にアンケート調査を行った。彼らの外傷既往については小学生では唇・舌の裂傷が5人(延べ8件)であり、中学生は30人が受傷の既往があり、軟組織の受傷が延べ91件、歯の破損が延べ5件、歯の脱臼が延べ2件であった。これらの受傷状況は小学生では3人(60%)が、中学生では14人(47%)が練習中であり、受傷時にMGを装着していたものは小学生で1人、中学生で4人であった。MGの使用状況は小学生1名が試合で必ず使う、中学生では30名がMGを所持している(CMGの所持率は40%)が、内5人が試合で必ず使う、試合でたまに使うは7名であり、装着率は高いものではなかった。また脳震盪および首の捻挫の既往のある者は小学生で1人、中学生で8人であったと報告している。Muller-Bollaら(2003)はフランスのナショナルチームとエリート1・2リーグ所属のラグビー選手1140名を対象に顔面口腔外傷の調査を行った。彼らのMG使用率は64.3%であり、歯科外傷既往率は25.97%であった。また、外傷発生率は練習よりも試合時のほうは高いと報告している。

遠藤(2004)は秋田県の高校ラグビー部員165名を対象にMG装着に影響を与える因子について明らかにしようとした。彼らの口腔内のケガの経験は24%があると回答しており、脳震盪についても同様であったとしている。MGの所持率は75名(45%)であり、試合時のMG装着者は50名(30%)、3人に1人は持っているが使わないという結果であった。また指導者はMGを推奨しているが、保護者は必ずしもMGを推奨しているとは言えないとの調査結果が出ており、選手のMG着用に影響を与えているのは「MG着用時の違和感」と「保護者の考え」が大きいとしている。

Marshallら(2005)はNZのクラブ所属のラグビー選手304名に対する調査を行い、MGの使用は顔面口腔への外傷のリスクを減少させたが、脳震盪のリスクは減少しなかったため、外傷を防ぐ効果には限界があることが示唆されたと報告している。Comstockら(2005)は米国の女子ラグビー選手234名を対象に外傷防止用具について調べ、MGの使用率は90.8%と高く、他にショルダーパッド、ヘッドギア(FWのみ)の使用が多いと報告している。

Quarrieら(2005)はNZラグビー協会が1997年からMG装着をU-19に義務化し、翌年には国内のすべての試合(外国との試合は対象外)においてMG装着を義務化したことと歯科外傷との関係について報告している。MG義務化の効果は、1993年のMGの装着率67%から2003年には93%に高まった。歯科外傷発生率は1995年比で43%減少し、治療費抑制効果は推計で187万NZドルのコスト削減ができた。そしてMGの装着は効果的な外傷予防策であることが明らかになったとしている。

洪里ら(2007)は大阪府と兵庫県の高校ラグビー選手121名を対象にMGに関するアンケート調査を実施した。MGの所持者は63名(52.1%)であり、その使用状況は常時使用するは12名、試合時だけ40名、時々使用するは11名であった(内CMGは42名)。試合中のケガは顔面口腔の軟組織の受傷者が66名、脳震盪が40名、歯の欠損9名、顎の骨折3名、その他が17名であった。これらのうちMG装着中の受傷者数は軟組織が14名、脳震盪が11名でその序列はMG未装着者と類似していた。

吉田ら(2007)はMG装着が初めて義務化された第85回全国高校ラグビー大会出場登録者1271名にアンケート調査を実施し、1255名(98.7%)から回答してもらった。その結果、

今回初めてMGを使用した者は254名(20.2%)であった。この1年間で歯の破折は34名が経験しており、内4名がMGを装着、また脳震盪経験者は400名(31.9%)であり、内235名(58.8%)がMGを装着していたが、MG装着と口腔外傷・脳震盪の間には関連が見られなかった。さらにMGの価格が高く、購入しづらいと報告された。

畑ら(2007)は近畿地区の大学生(94名)を、添田ら(2008)は大阪府ラグビークラブBリーグ戦出場選手132名を対象にアンケート調査を実施した(回収率62.1%)。その結果、大学生は89.6%がMGを所持しているが、常時使用している者が67.4%、時々使用している者も合わせると79.8%であるが、残りの21%の者は所有しているが、現在は使用していないと答えている。またクラブリーグ戦出場者は45.1%がMGを所持しており、常時および試合では装着していると答えた者はMG所持者の86.5%が試合で使用しており、外傷受傷者は唇・口裂傷45名(内MG装着者7名)、歯欠損19名(内MG装着者0名)、顎骨折5名(内MG装着者1名)、脳震盪36名(内MG装着者7名)であった。

Kempら(2008)は3年間にわたり英国プレミアリーグ所属の13クラブの選手757名を対象に頭部外傷の発生について調査した。その結果、試合時頭部外傷(脳震盪も含む)発生率は6.6件/1000人/時であり、練習時の頭部外傷発生率は0.05件/1000/時であり、練習時の受傷はきわめて少ない。脳震盪のおもな原因はヘッドオンタックル(28%)、衝突(20%)、ヘッドオンタックルを受けて(19%)であった。試合時に脳震盪が92件発生しているが、その時のMG及びヘッドギアの使用に関してMG装着が75件(82%)、未装着が17件(18%)であり、ヘッドギア着用7件(8%)、未着用85(92%)であった。このことから、ヘッドギアの着用とMGの装着は脳震盪発生率の減少に関連があるとしている。そして多くの選手(48%)は7日以内にプレーに復帰しているとのことである。

南部ら(2011)はトップリーグ及びトップウエスト所属チームの選手92名に対してアンケート調査を行った。MGの所持率は67.4%であり、常时装着している者は45名(72.6%)、試合時のみ装着する者11名(17.7%)であり、試合においては90.3%が装着している。頭部受傷との関係についてはMG非装着者が口唇裂傷36名、歯欠損24名、顎骨折1名、脳震盪20名であったが、MG装着者は口唇裂傷22名、脳震盪26名であった。MGに対する不満は「呼吸しづらい」「しゃべれない」「気持ち悪くなる」などであった。

Schildknechtら(2012)はスイスのラグビー選手(国代表、プレミア、女子、ジュニア)517人を調べ、彼らのMG使用率は88.2%であり、重篤な外傷経験ありと答えた者は54.4%、また顔面を受傷した者は39.5%であったと報告し、ラグビーのようなコンタクトスポーツはMG装着を義務化すべきであろうと提言している。

O'Malley(2012)はアイルランドの小学生(9-13歳)の1111名の親に対してMG使用状況についてのアンケート調査を行い、505の回答を得た(回収率46%)。その結果、MGの使用率は22%であり、その内訳はラグビー(60%)、ゲーリックフットボール(15%)、ハーリング(9%)であり、男子の使用率は女子よりも有意に高いが、年齢では有意差はなかったと報告している。また学校やクラブのMG啓発活動が活発であるとその所持率が高く、MGを使用していない子供の親はMGの費用やMGを使用する恩恵についての説明が少なく、MGの知識が不足していると報告している。

渥美ら(2012)は新潟県下の中学ラグビー選手77名を対象としたMGおよび口腔外傷に関するアンケート調査を行い、62名の回答を得た(回収率80.5%)。この調査はMG義

務化後の調査であり、所持率は100%であるが、MGの装着率は練習時も含め常時24名(38.7%)、試合時28名(45.2%)であった。また、口腔受傷経験者は20名(32.3%)であり、受傷時にMGを装着していた者は7名(35%)であった。脳震盪経験者は4名(6.5%)であり、このうちMG装着者は3名であった。競技年数と口腔外傷との間で有意な相関関係が認められた。口腔外傷はMG使用の有無が最も影響を及ぼすとしている。

これまでにいくつかのMGに関する論文を概観したように、ラグビーによる頭部・顔面障害の減少を図るためにMGの装着、ヘッドギアの着用は有効であろう。

わが国では2007年から高校生ラグビー選手に対してMG着用が義務化された。さらに2011年から日本ラグビーフットボール協会よりU-15ジュニアラグビー競技規則に関する改訂の通達が出されてMGの着用が完全義務化されている。

小学生・中学生に対してMGに関する調査は少ない。千葉県下には12のラグビースクール(以下RS)があり、就学前の児童85名や小学生522名及び中学生172名がそれぞれのRSに所属し、およそ週一回ラグビーを行っている。ラグビーはタックル等の身体接触を伴う競技であり、安全にプレーするために中学生・高校生はMGを装着することが義務化されており、小学生高学年(5・6年生)に対して大いに奨励されているが、その普及率及び装着率についてはそれほど高まっているとは思えない状況である。本調査は千葉県下のRSを対象にMGの普及率及び装着率のアンケート調査を行ったものである。

## 研究方法

本研究の調査は千葉県ラグビーフットボール協会のスクール委員会を通して千葉県下の12のRSにアンケート調査を依頼した。RSには小学校修学前児童から6年生までの児童が在籍している。各RSには返信用の封筒とともに在籍者数に見合うアンケート用紙(図1)を配布した。調査時期は2013年10月27日～12月14日までの期間であった。

アンケート内容は図1に示した通り、①MGの所持(種類, 使用年数, 装着頻度)について、②MGの効果に対する理解度について、③練習あるいは試合において口や歯のケガ及び脳震盪の有無、④受傷時のMGの装着について、⑤回答者のプロフィール(性別・年齢・学年・ラグビー歴等)であった。

## 結果

アンケートに答えてくれたRSは12RS中6RSであり、回答してくれた6RSの在籍小学児童は365名中163名(男子:149名, 女子:14名)であり44.7%の回収率であるが、アンケートを依頼した千葉県下の12RSの在籍小学児童513名からの回収率は31.8%であった(表1参照)。

表1 アンケート回収率

RS名	在籍者数	回答者	回収率(%)
A-RS	30	0	0
B-RS	68	20	29.4
C-RS	68	15	22.1
D-RS	95	55	57.9
E-RS	37	0	0
F-RS	7	0	0
G-RS	31	0	0
H-RS	61	26	42.6
I-RS	25	0	0
J-RS	18	0	0
K-RS	33	25	75.8
L-RS	40	22	55
合計	513	163	31.8

表2 RS間におけるMG普及率の差異

RS名	所持	非所持	合計	所持率(%)
B-RS	7	13	20	35
C-RS	8	7	15	53.3
D-RS	10	45	55	18.2
K-RS	10	16	26	32
H-RS	8	17	25	38.5
L-RS	17	5	22	77.3
合計	60	103	163	36.8

$\chi^2=25.76$  df=5 \*\*\*p<.001

図1 アンケート用紙

マウスガードに関するアンケート

マウスガードの使用状況について調べています。今回のアンケートで得られたデータは研究以外で使用することはございません。ご協力をお願いします。

年齢 \_\_\_\_\_ 歳 学年 \_\_\_\_\_ 年 性別 \_\_\_\_\_ 男・女 ラグビー歴 \_\_\_\_\_ 年

Q1. マウスガードを所持していますか？ ( はい ・ いいえ )

[ はいと答えた方 ]

① 種類は？

( 既成品 ・ カスタムメイド )

② 使用年数は？

( \_\_\_\_\_ ) 年

③ 試合中は常につけていますか？

( はい ・ いいえ )

④ 練習中の使用頻度は？

( 練習中常に ・ コンタクト練習だけ ・ 練習中はつけない )

Q2. マウスガードの効果を理解していますか？

( はい ・ いいえ )

Q3. マウスガードを着用していると積極的にプレーができますか？

( はい ・ いいえ )

Q4. 練習中あるいは試合中に口や歯をケガしたことがありますか？

( ある ・ ない )

[ あると答えた方 ]

① その時マウスガードを着用していましたか？ ( はい ・ いいえ )

Q5. 練習中あるいは試合中に脳震盪を起こしたことがありますか？

( ある ・ ない )

[ あると答えた方 ]

① その時マウスガードを着用していましたか？ ( はい ・ いいえ )

アンケートは終了です。ご協力ありがとうございました。

図2 学年別 MG 所持者数

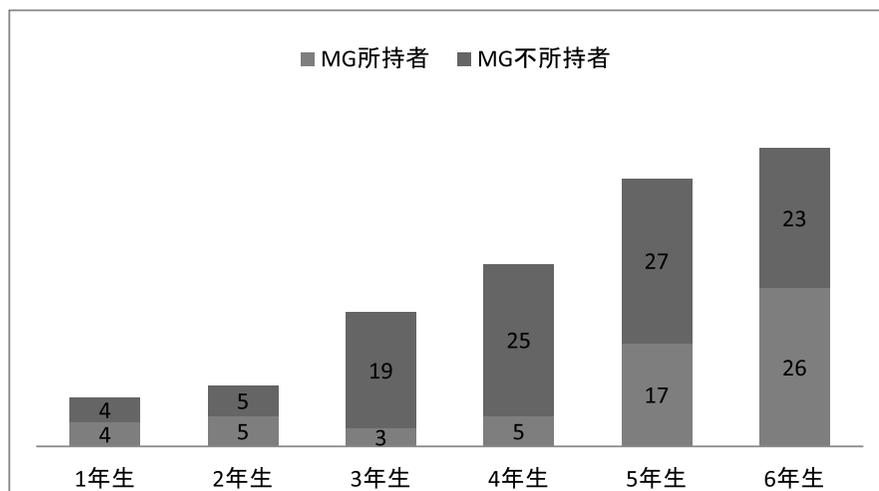


表3 学年別 MG 所持率

	所持者	未所持者	計	所持率 (%)
1年生	4	4	8	50
2年生	5	5	10	50
3年生	3	19	22	13.6
4年生	5	25	30	16.7
5年生	17	27	44	38.6
6年生	26	23	49	53.1
合計	60	103	163	36.8

アンケート回答者163名のうちでMG所持者は60名(男子56名, 女子4名)であり, MGの普及率は36.8%であった(表2参照)。学年別のMG所持率は6年生が最も高く53.1%であった(表3及び図2参照)。またMG所持については男女間の差異が見られなかった。MGの普及率36.8%でありながら, ケガの防止につながるであろうというMGの装着効果についてはMGをまだ所持していない児童も含め, 163名中109名(66.9%)の多くの児童たちから支持されている。しかしながら, MGの装着についてはいくつかの面白い知見が見られた。MG所持者のうちで練習及び試合において装着する者は男子6名だけであり, コントクトの練習と試合に装着する者は男子19名と女子1名の計20名, 試合だけに装着する者男女各1名の合計28名が試合時に装着し, 残りの32名(男子30名, 女子2名)はほとんど装着することがないとの回答であった。

図3 MGの所持率

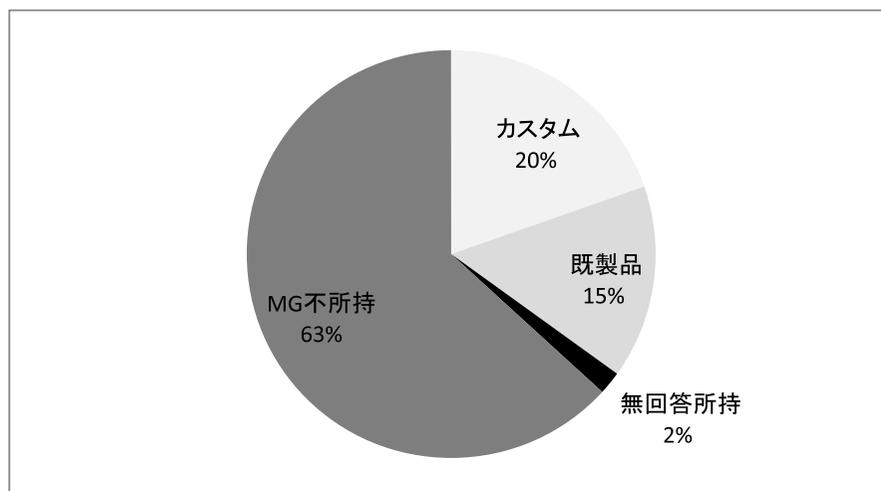


表4 MG装着者と非装着者の比較 (MG所持年数, 年齢, 学年, ラグビー歴)

		所持年数	年齢	学年	ラグビー歴
MG装着者 n=28	Mean ± SD	1.5 ± 1.24	9.8 ± 1.60	4.2 ± 1.63	3.8 ± 2.24
非装着者 n=32	Mean ± SD	0.8 ± 1.03	11 ± 1.36	5.2 ± 1.36	4.2 ± 2.48
t 値		2.35*	-3.087**	-2.543**	-0.641

\* p<.05, \*\* p<.01

試合でMGを装着する選手28名のMG装着者とほとんどMGを装着することのない選手32名(内5名は時々練習で装着する)の非装着者を比較してみると、非装着者はMG平均所持年数が $0.8 \pm 1.03$ 年と短く、また平均年齢は $11 \pm 1.36$ 歳であり、学年は $5.2 \pm 1.36$ 学年と示されたように高学年の児童が多いことが見られた。MG装着者はMG所持年数が $1.5 \pm 1.24$ 年、平均年齢は $9.8 \pm 1.6$ 歳、平均学年は $4.2 \pm 1.63$ 学年であり、MGを試合や練習において装着する選手たちはMGの所持年数が有意に長く、また年齢・学年も有意に低いことが示された(表4参照)。しかし、ラグビー歴で比較してみると装着者( $3.8 \pm 2.24$ 年)と非装着者( $4.2 \pm 2.48$ )の間には差異が見られなかった(表4参照)。

子供たちが所持しているMGの種類により装着に差異が認められた。MG所持者60名のうちCMGを所持している者は32名であり、既製のMGを持っている者が25名、どちらか不明な者3名であった。CMG保持者と既製のMG保持者についてラグビー歴年( $4.8 \pm 2.16$ ;  $2.9 \pm 2.16$ )、年齢( $10.8 \pm 1.07$ ;  $9.9 \pm 2.03$ )、学年( $5.2 \pm .97$ ;  $4.2 \pm 2.03$ )を比較してみると、CMG保持者はラグビー歴が有意に長く、また年齢・学年ともにこれまた優位に高いことが認められた(表5参照)。

表5 MG所持者 (CMG-既製品) の比較 (年齢, 学年, ラグビー歴)

		年齢	学年	ラグビー歴
CMG n=32	Mean ± SD	10.8 ± 1.07	5.2 ± 0.97	4.8 ± 2.16
既製品 n=25	Mean ± SD	9.9 ± 2.03	4.2 ± 2.03	2.9 ± 2.16
t 値		2.116*	2.408*	3.237**

\* p<.05, \*\* p<.01, \*\*\* p<.001

表6 MG所持者 (CMG-既製品) の装着について

		CMG	既製品	
MG	装着	21	7	28
	未装着	11	18	29
		32	25	57

$\chi^2 = 7.95$  df=1 \*\*p<.01

表7 MG所持者と不所持者の比較 (年齢, 学年, ラグビー歴)

		年齢	学年	ラグビー歴
MG所持者 n=60	Mean ± SD	10.4 ± 1.61	4.7 ± 1.58	4.0 ± 2.40
不所持者 n=103	Mean ± SD	9.9 ± 1.43	4.3 ± 1.34	4.1 ± 2.20
t 値		1.876	1.79	-0.241

彼らのMG装着率はCMGが65.6%, 既製のMG保持者は28.0%であり, クロス分析の結果 ( $\chi^2=7.95$ , df= 1, p<.01) からCMGが既製のMGよりも子供たちにフィットしていることが理解できる (表6参照)。

MG所持者 (60名) と不所持者 (103名) との関係について年齢 (10.4 ± 1.61 ; 9.9 ± 1.43) ・学年 (4.7 ± 1.58 ; 4.3 ± 1.34) ・ラグビー歴 (4.0 ± 2.40 ; 4.1 ± 2.20) を比較してみたが差異がみられなかった (表7参照)。

RSにおける練習及び試合での口腔軟組織の受傷や脳震盪についても回答してもらっている。表8には学年別の受傷者数が示されており, 高学年者の受傷が目立つ。口腔軟組織の受傷者は29名 (男子28名, 女子1名) であり, その内訳はMG未保持者103名中22名 (男子21名, 女子1名) で, MGを装着していながら受傷した者は1名であり, 残り6名はMGを保持していながら装着せず受傷している。脳震盪については5名が受傷しており, MG未保持者2名 (男女各1名) であり, MGを保持していながら装着せず受傷した者が3名であった。また, 口腔軟組織及び脳震盪のいずれも受傷している者が1名いたが, 彼はMGを所持していなかった。受傷者の総数は33名であった。これら受傷者とMGの装着についてクロス分析をした結果, 有意差 ( $\chi^2=19.69$ , df=1, p>.01) が認められた (表9参照)。

表8 RSにおける口腔外傷および脳震盪の受傷者数

受傷者	男	女	合計
2年生	3		3
3年生	3		3
4年生	3 (1)		3
5年生	12 (3)		12
6年生	10 (5) (①)	2	12
	31	2	33

注) ( ) 内の数字はMGを所持していたが受傷時に未装着者数をまた○囲み数字はMG装着者数を示す。

表9 MG装着とケガの関係

		口腔・歯の怪我及び脳震盪の既往		
		有	無	
MG	未装着	32	71	103
	装着	1	59	60
		33	130	163

$\chi^2 = 20.30$  df=1 \*\*\*p<.001

表10 受傷者と無傷者の比較(年齢, 学年, ラグビー歴)

		年齢	学年	ラグビー歴
受傷者 n=33	Mean ± SD	10.4 ± 1.44	4.8 ± 1.27	4.9 ± 2.53
無傷者 n=130	Mean ± SD	10.0 ± 1.51	4.4 ± 1.47	3.9 ± 2.15
t 値		1.363	1.424	2.284*

\* p<.05

口や歯のケガや脳震盪について、受傷者33名の年齢は10.4 ± 1.44歳、学年は4.8 ± 1.27学年、ラグビー経験年数は4.9 ± 2.53年であり、口腔軟組織及び脳震盪を受傷しなかった者130名の年齢は10.0 ± 1.51歳、学年は4.4 ± 1.47学年、ラグビー経験年数は3.9 ± 2.15年であった。受傷者とケガをしなかった者を比較してみると年齢と学年には有意差は見られなかったものの、ラグビー経験年数において有意差が検出された(t = 2.28, df = 161, p < .05)。すなわち、ラグビー歴の長い児童が受傷している傾向にあるということである(表10参照)。

MGの種類別での受傷者数はCMGの所持者が口腔軟組織を受傷した者が5人(内1人はCMG装着)、既製品のMG所持者が口腔軟組織及び脳震盪を受傷した者は4人であった。また各RSにおける受傷者数を表11に示しておく。

表11 RS間における負傷者の差異

RS名	負傷者	無傷者	合計
B-RS	6	14	20
C-RS	3	12	15
D-RS	4	51	55
H-RS	8	18	26
K-RS	5	20	25
L-RS	7	15	22
合計	33	130	163

注) 負傷者とは口中のケガと脳震盪を経験した者

$\chi^2 = 10.52$  df=5 \*p<.05

## 考察

ラグビーはケガの多いスポーツであると云われているが、スポーツ活動における外傷・障害の発生について、日本スポーツ振興センターの調査(2013)によると、平成17年度から平成23年度までの中学校及び高等学校の体育活動における頭頸部外傷(被災当初月給付額3万円以上)は4,396件発生している。競技別では野球、サッカー、ラグビー、柔道等が多く発生し、部員1,000人当たりの頻度ではラグビー(2.33人)、自転車(1.71人)、相撲(0.85人)、ボクシング(0.76人)、柔道(0.61人)で高かった。傷病別では頭部打撲、脳震盪、頸髄損傷の順で多く、脳震盪ではサッカー、ラグビー、野球、柔道の順で多く発生している。発生の原因では、「人との接触」が最も多く、「ボールや設備と接触」、「転倒等」、「技をかけられる」などであるが、ラグビーでは人との接触がおよそ9割を占めていた。また杉本(2014)によれば平成24年度の中学・高校生の体育活動で医療費が支給された事故件数を競技種目別、1,000人当たりでみるとラグビーは5.8件であった、と報告している。

また、沼ら(2013)は2001年1月から2011年12月までの11年間に埼玉医科大学総合医療センター歯科口腔外科を受診した口腔顎顔面外傷6336例中のスポーツ外傷202例(3.2%)について報告している。受傷者の性別は男性173例(85.6%)と男性が圧倒的多数を占め、年齢別では10歳未満16例(7.9%)、10歳代125例(61.9%)、20歳代35例(17.3%)、30歳代9例(4.4%)、40歳代9例(4.4%)、50歳代5例(2.5%)、60歳代3例(1.5%)であった。受傷原因の種目は35種目あり、その中で野球62例(30.7%)、サッカー33例(16.3%)、バスケットボール19例(9.4%)、ラグビー13例(6.4%)、ソフトボール10例(4.9%)の順であった。外傷202例中、最も多いのは軟組織裂傷70例(34.7%)、次いで歯の損傷60例(29.7%)、骨折36例(17.8%)、打撲36例(17.8%)であった。

これらの報告によると、競技人口の少ないラグビーはやはり受傷率の高いスポーツといえる。これまでのラグビーにおける傷害防止用具(MG・ヘッドギア)と顔面顎口腔外傷及び脳震盪に関する論文を概観すれば、MGと脳震盪との間に関連がないとの報告(Blignautら1987, McCrory 2001, 吉田亨ら2007)があるが、口腔外傷とMGとでは関連有

りとする多くの報告の中でもオーストラリアラグビー協会主導のMG使用と口腔顔面受傷率について (Chapman1985) とNZラグビー協会主導のMG義務化の効果についての論文 (Quarrieら2005) は日本の多くの選手にMGを装着させることに対して強力に推奨しているものである。すなわちMGを装着することで歯科外傷発生リスクは大幅に減少でき、装着するそのMGは自分の口腔に適合したCMGを作ることがベターであるとしている。吉田亨ら (2007) の研究はMG装着効果の確認作業であり、日本のU-19選手へのMG完全義務化の時期に合わせて以前との比較を行うことによって、MG装着は歯の外傷の抑制に効果が認められると報告している。

また南アフリカの小学生 (10-13歳) ラグビー選手 (MG装着者75名とMG未装着者75名) を対象にMGの効果を見た研究 (de Wetら1981) によると、MG装着者75名の受傷率は口唇18.7%、舌6.7%、脳震盪0%他1.3%であり、MG未装着者の受傷率は歯損傷21.3%、口唇41.3%、舌16%、脳震盪12%、他8%であった。MG装着者の受傷は未装着者に比べると有意に減少している。彼らのMG装着率は試合時装着44名 (58.7%)、常時30人 (40%) 計98.7%であった。この装着率の高さには驚かされる。これまで日本での試合におけるMGの装着率は高校ラグビー部員に対してMG完全義務化以前のMGの所持率は概ね50%前後であり、装着率は田中ら (2002) によると23%、遠藤 (2004) によると30%、洪里ら (2007) によると43%、吉田ら (2007) によると59%であり、年々装着率は高まっていくものの決して高い数字ではない。しかしながら事故防止の観点から指導者たちの勧めにより、全部員がCMGを所持している高校ラグビー部員を対象とした宇野ら (2001) の研究によると装着率89%であり、また歯科外傷は11件発生しているが、内8件はCMG未装着時であったと報告している。また、安井ら (2013) はMGの外傷予防効果に関して大規模な調査を行い、MGの着用率を増加させると、スポーツ時の口腔外傷発生を抑制できる可能性が高いと報告している。

今回のRSに対する本調査において、MG装着と受傷との関係については口腔軟組織の受傷者が29名、脳震盪が5名数えられた。口腔軟組織の受傷者29名のうち1名だけがCMGを装着していたが他の28名は未装着であり、MG装着は口腔外傷を減少させることに効果があったと認められる ( $\chi^2=16.88$  df=1 p<.001)。

MG装着率を高めるためには、MG装着の利点を指導者が正しく説明するといった情報の提供が重要であり、さらには選手がしっかりとその情報を理解することと高品質なMGを使用することである。実際に装着するMGの品質が高いことが極めて重要である (飯島ら2001)。高品質のCMGであっても、装着当初は「話しにくい」、「唾を吐きにくい」、「息がしにくい」などの不満も出る (宇野2001, 小林ら2002, 南部2011) が、嘔吐反射の強い人であれば装着時の違和感が強く残り装着習慣が困難となろうが、多くは装着することが苦とならずに習慣化する。慣れるまでの時間が必要である。

このことは今回の調査においても、MGを所持している60名の中で試合において装着している選手は装着していない選手に比べてMG所持年数が有意に長いことが認められ (表4参照)、これまでの多くの所見と一致している。また自分の歯型・口腔と一致しているCMGを所持している選手は既製のMG所持者よりも有意に装着率が高いことが認められ (表6参照)、CMGを所持している選手はラグビーの経験年数が長く、かつ年齢、学年も有意に高いことが認められた (表5参照)。しかしながら、それでもCMG所持者の1 /

3が装着せずに試合の参加している。なぜなのだろうか。

批判を覚悟のうえで述べれば、指導スタッフがMG装着の必要性をしっかりと選手並びに保護者に対して啓発活動をしてこなかったこと、保護者及び本人が口腔領域への受傷に対して危機感をあまり感じていないこと、成長してMGがフィットしなくなったが、選手本人がラグビーに慣れてきて受傷しないだろうと安易に考えてしまうことや購入を言い出せないなどの購入依頼への抵抗感、また選手本人がMGを装着することで話しにくい、息苦しい、気持ち悪いなどの違和感を通して、装着していない友人の行動に合わせてしまうことでMGの装着が疎かになるなどが考えられる。このように考えれば、本調査における口腔領域及び脳震盪の受傷について、ラグビー経験が長く、年齢・学年の高い選手がMGの装着を怠り受傷に至ったと考えられる。これらはMG装着・非装着に強く影響を与えているのは「MG装着時の違和感」であり、ついで「保護者の考え」「友人のMG装着状況」であったとする遠藤(2004)の報告や小学生の保護者を対象にアンケート調査を行い、MG装着率の差異は各小学校やクラブでのMG装着のための啓発活動の違いにあるとするO'Malley(2012)の研究を支持するものであろう。

本調査における6つのラグビースクール間のMG普及率には差異( $\chi^2=25.76, df=5$   $p<.001$ )があることが認められた(表2参照)。またスクール間における受傷者数においても差異( $\chi^2=10.52, df=5$   $p<.05$ )が認められたことも併せて報告しておく(表11)。

MG装着と脳震盪の関係については、NZのクラブの選手たちへの調査において脳震盪のリスクは減少しなかったため、外傷を防ぐ効果には限界があることが示唆された(Marshallら,2005)。またKempら(2008)は英国ラグビープレミアリーグ13クラブ所属選手に対する疫学研究を行い、試合時頭部外傷(脳震盪を含む)発生率は6.6件/1000人/時であり、そのうち試合時脳震盪発生率4.1件/1000人/時であったと報告した。脳震盪発生原因は①ヘッドオンタックル(28%)、②衝突(20%)、③ヘッドオンタックルを受けて(19%)、④サイドタックルを受けて(6%)、④ラック(6%)であった。試合時に脳震盪が92件発生しているが、その時のMG及びヘッドギアの使用に関してMG装着が75件(82%)、未装着が17件(18%)であり、ヘッドギア着用7件(8%)、未着用85(92%)であった。このことから、ヘッドギアの着用とMGの装着は脳震盪発生率の減少に関連があるとしている。

ラグビー強豪国であるNZ、オーストラリア、南アフリカではラグビー競技での事故防止対策として協会あげてMGの普及に努めてきた。日本においてはラグビーを愛好する歯科医師を中心にMGの普及に努め、1999年に関東ラグビーフットボール協会傘下の関東大学医歯薬リーグが本邦初のMG義務化を行った。その後西日本医学部学生総合体育大会ラグビー部門が2004年から大会期間中MGの義務化を実施、また前述したとおり2006年からU-19の高校生が、2011年からU-15の中学生が義務化された。ラグビーのようなコンタクトスポーツではMG装着を義務化すべきであろうとの意見(Schildknechtら2012)あり、また額賀(2014)はトップリーグやトップクラスの一部の大学を除いてはまだ装着率が低い、MGの義務化が望ましいと訴えている。MGの完全義務化にはMGの品質を保証する標準化などの作業も残るだろうが、安全確保、事故防止の観点から完全義務化が待たれる状態である。

口腔領域を含め多くの外傷が、諸外国と比べると日本では練習時に多く発生しているし、試合においても外傷が多発しているように思われる(田中ら2002, Muller-Bollaら

2003, Kemp ら 2008, 古谷ら 2012)。この結果はラグビー技術や競技レベルの違いなどで同一に比較することは困難であるが、このことは日本のスポーツ風土によるのではないかと考えられる。すなわち、ラグビーばかりではないが高校生の大会でみられるように短期間で結果を残すために猛烈な練習を行う、試合も無理をして短期間で多くをこなす、目先の勝利に注目するといったスポーツ風土である。「タックルは根性ではない、技術である」といったポスターがラグビー選手や愛好家が多く集まる菅平には張られている。このことはまだまだ、タックルが技術的な指導がなされていず、飛び込む気持ちだよと言っている指導者が多くいることを表している証左であろう。

MG 装着の習慣化について興味深い報告がある(安藤ら 2013)。西日本医学部学生総合体育大会ラグビー部門の参加学生に対してMG 装着義務化後の 2009-2012 年の 4 大会に練習時MG 着用率アンケートを実施した。継続してMG 装着についての啓発活動を行うことにより、装着率はそれぞれ 40.6, 46.4, 49.2, 53.0%と増加傾向が認められた。

RS においてMG の装着が奨励され始めたのが最近のことである。高校生プレーヤーは 2006 年(完全義務化実施は 2007 年度)に、中学生プレーヤーは 2011 年にMG の装着が義務化された。MG 装着は口腔領域の軟・硬組織の外傷防止効果のために有効であるが、装着すると息苦しい、違和感がある、話しにくいなどから習慣的に装着するのにはある程度の時間がかかりそうだ。

本調査の集計から、MG を装着している者はMG 所持年数が1年以上と長く、未装着者の多くは1年未満であった。そして装着すると息苦しいなどの理由で着けずにプレーする者はラグビー経験の長いものに多く、その者たちがケガをしている。表 6, 表 7 に示されているとおり受傷者は高学年の者に多く、受傷者の内でMG を装着していたものは1名であり、MG の効果は誰が見ても理解できるように口腔内のケガや歯の損傷に極めて有効なアイテムであることが実証されている。

ラグビーは体をぶつけ合い、ボールを敵陣のゴールに持ち込む魅力的なスポーツであるが、ケガが多いのではあれば、子供をRS に預ける保護者は躊躇せざるを得ないのではなからうか。ケガ防止のための用具を整備することや、ボールを持って走ることやタックルなどの基礎技術の習得に指導スタッフは心がけるべきである。タックルは勇気や根性ではなく技術であることを、時間をかけて教え込んでほしい。傷害防止に向けての対策を特にラグビーを始める小学生にラグビーはケガもなく、楽しいスポーツだという思いを根付かせたいものである。このことが日本のラグビーの発展に繋がるものであると確信する。

子供たちがラグビーをプレーするのであれば、ケガが起こらないように安全にプレーできる環境を整えるとともに、ケガを未然に防止できるアイテムとしてMG は必須なものであろう。MG の装着を阻むものは何か。装着の違和感、息苦しき、話しにくい、これらを克服させるよう各RS の指導者がMG 装着の意義を丁寧に教え込んでくれることを祈っていると同時に、ラグビープレーヤーの保護者は、歯の保護や脳震盪防止に効果があるヘッドギアとMG の購入費用は必要経費であるとの認識を強く持つてくれることを願っている。

## まとめ

千葉県内のラグビースクールに所属している選手を対象としたMG に関するアンケート

調査を行い、163名の回答から、以下の結果を得た。

1. MG所持者は60名(36.8%)であり、試合でのMG装着者は28名(47.7%)であった。
2. MG所持者60名のうち32名(53.3%)はCMGを所持しており、その装着者数21名(65.6%)であり、既製のMG所持率は41.7%であり、その装着率は28.0%であった。
3. 口腔領域の外傷既往は29名、脳震盪既往は5名であるが、1名が重複して受傷しているので既往者数は33名である。これらの内でMG装着者は1名であり、他の32名は受傷時にMGを装着していなかった。

以上のことから、MG装着の効果は口腔領域の外傷防止に極めて有効であることが推測でき、またMG装着率の向上には指導スタッフの選手及び保護者への根気強いMG装着への取り組みが重要であると考えられる。

## 謝辞

本研究を行うに当たり、アンケートの配布・回収において、千葉県ラグビーフットボール協会のラグビースクール委員会委員長の宮島和行氏および各ラグビースクールの指導者の皆様、アンケートに回答してくれた方々に大変お世話になりました。また安井利一氏らによる「マウスガードに関する文献(1986年から2012年)の調査結果から」は文献収集に大いに役立ちました。

## 参考文献

- 安藤貴則, 前田芳信, 田中佑人, 田内義人, 宮永裕彰, 吉那珂正記, 前田憲昭(2013) マウスガード着用と外傷発生頻度ならびに外傷重篤度の関係 —西日本医学生体育大会における4年間の調査から—, スポーツ歯学 16: 43-48
- 渥美陽二郎, 猪子芳美, 荒井節男, 松崎正樹, 宇野清博(2012) ジュニアラグビー選手, 指導者を対象としたマウスガードおよび口腔外傷に関するアンケート調査, スポーツ歯学 16: 1-9
- Blignaut J.B., Carstens I.L., Lombard C.J. (1987) Injuries sustained in rugby by wearers and non-wearers of mouthguards, Brit. J. Sports Med.21:5-7
- Chapman P.J. (1985) The prevalence of orofacial injuries and of mouthguards in rugby union, Aust. Dental J.,30:364-367
- Comstock R.D., Fields S.K. and Knox C.L (2005) Protective Equipment Use Among Female Rugby Players, Clin. J. Sport Med.,15:239-243
- de Wet FA de, Badenhorst M, Rossouw LM (1981) Mouthguards for Rugby players at primary school level, J Dent. Assoc. S Afr: 36:249-253
- 独立行政法人日本スポーツ振興センター (2013) 学校の管理下における体育活動中の事故の傾向と事故防止に関する調査研究
- 遠藤 隆(2004) マウスガード着用に関する研究—秋田県内の高校ラグビー部に所属する生徒を対象として—, 日本学校歯科医学会誌91: 139-142
- 古谷正博, 竹村雅裕(2012) 日本ラグビートップリーグにおける外傷・障害集計, 日本臨床

スポーツ医学会誌20:422-428

畑慎太郎, 田口洋一郎, 山崎敏彦, 今井信行, 久保憲昭, 池永英彰, 河津正文, 林 宏行 (2007) 顎口腔領域のマウスガードに関するアンケート調査結果 —近畿地区5大学ラグビー部での調査—, スポーツ歯学11:7-12

飯島靖暢, 深井智子, 金谷祐陸, 五嶋洋昭, 松本 勝, 安井利一 (2001) 中学生におけるマウスガード装着に関する研究, スポーツ歯学4:15-23

International Rugby Board (2013) 競技規則 (ラグビー憲章を含む)

小林安土, 根来武史, 三宅泰貴, 森田 匠, 青木泰樹, 名和弘幸, 伊藤関門, 藤原琢也, 井田和彦, 木村知広, 栗崎吉博, 坂井 剛, 平場勝成, 後藤滋巳 (2002) マウスガードに関する実態調査 —高校生ラグビー部員に対するアンケート調査—, スポーツ歯学5:17-24

Kemp S.P.T., Hudson Z., Brooks J.H.M. and Fuller C.W. (2008) The Epidemiology of Head Injuries in English Professional Rugby Union, Clin. J Sport Med 18:227-234

洪里周作, 中北清吾, 添田義博, 川原 大 (2007) 高校生ラグビー選手へのマウスガードに関するアンケート調査, スポーツ歯学10:96-100

Marshall S.W., Waller A.E., Loomis D.P., Feehan M., Chalmers Y.N., and Quarrie K.L. (2001) Use of protective equipment in a cohort of rugby players, Med. Sci. Sports Exerc., 33:2131-2138

Marshall S.W., Loomis D.P., Waller A.E., Chalmers D.J., Bird Y.N., Quarrie K.L. and Feehan M. (2005) Evaluation of protective equipment for prevention of injuries rugby union, Int. J. Epidemiol., 34:113-118

McCrorry P. (2001) Do mouthguards prevent concussion? Br. J. Sports Med., 35:81-82

Muller-Bolla M., Lupi-Pegurier L., Pedeutour P. and Bolla M. (2003) Orofacial trauma and rugby in France: epidemiological survey, Dental Traumatology 19:183-192

南部貴志, 中北清吾, 洪里周作, 添田義博, 三村義昭, 川原 大 (2011) 社会人ラグビートップ選手に対するマウスガードのアンケート調査, スポーツ歯学14:70~74

根来武史, 栗崎吉博, 小林安土, 森田 匠, 三宅泰貴, 青木泰樹, 名和弘幸, 伊藤関門, 藤原琢也, 井田和彦, 木村知広, 坂井 剛, 平場勝成, 後藤滋巳 (2002) マウスガードに関する実態調査 —高校生ラグビー部員に対するアンケート調査—, 愛知学院大学歯学会誌 40 (2): 243 ~ 253

日本ラグビーフットボール協会 (1977) ラグビーフットボールにおける事故防止対策

額賀康之 (2014) ラグビーにおけるスポーツ歯科医学, 臨床スポーツ医学. 30 (6) :554-557

沼 健博, 伊藤祐樹, 飯島洋介, 日野峻輔, 増田一生, 金子貴広, 堀江憲夫, 下山哲夫 (2013) スポーツに起因する口腔顎顔面外傷における臨床的検討, スポーツ歯学17:1~4

O'Malley M (2012) Mouthguard use and dental injury in sport: a questionnaire study of national school children in the west of Ireland, J. of the Irish Dental Association 58 (4) :205-211

Quarrie K.L. Gianotti S.M. Chalmers D.J. and Hopkins W.G (2005) An evaluation of mouthguard requirements and dental injuries in New Zealand rugby union, Br. J. Sports Med., 39:650-654

Schildknecht S., Krastl G., Kuhl S. and Filippi A. (2012) Dental injury and its prevention

in Swiss rugby, Dental Traumatology 28:465-469

添田義博, 中北清吾, 洪里周作, 中井宏昌, 米花晃人, 河原 大 (2008) 平成18年度大阪府ラグビー・クラブチームBリーグ戦参加選手へのマウスガードに関するアンケート調査, スポーツ歯学11:96-101

杉本 裕 (2014) スポーツにおける歯・口腔関連外傷の実態, 臨床スポーツ医学31(6):504-514

隅田陽介, 山中拓人, 上野俊明, 大山喬史 (2002) 大学・社会人ラグビー選手の歯科保健とマウスガード使用状況, スポーツ歯学5:30-36

田中靖彦, 許斐義彦 (2002) 長崎県高校ラグビー選手におけるマウスガードの普及状況及び意識調査, スポーツ歯学5:41-48

宇野清博, 畑 秀一, 近藤 拓, 与那覇朝路, 川辺貴徳 (2001) 高校ラグビー選手のマウスガードに関する調査, スポーツ歯学4:7-14

安井利一, 前田芳信, 田中佑人, 石上恵一, 上野俊明, 松田成俊, 松本 勝, 月村直樹, 竹内正敏, 武田友孝, 額賀康之, 坂東陽月 (2013) マウスガードの外傷予防効果に関する大規模調査について —中間報告—, スポーツ歯学17:9-13

安井利一, 前田芳信, 上野俊明, 安藤貴則, 石上恵一, 松本 勝, 松田成俊 (2014) マウスガードに関する文献(1986年から2012年)の調査結果から, スポーツ歯学17:53-71

吉田 亨, 前田憲昭, 的野 慶, 外山幸正 (2007) 全国高校ラグビー大会(第85回大会)で義務化されたマウスガード装着に関するアンケート調査結果, スポーツ歯学11:26-32

(2015.1.22受稿, 2015.2.23受理)

## [抄 録]

千葉県下には12のRSがあり、就学前の児童や小学生及び中学生がそれぞれのRSに所属し、およそ週一回ラグビーを行っている。ラグビーはタックル等の身体接触を伴う競技であり、安全にプレーするために中学生・高校生はMGを装着することが義務化されており、小学生高学年(5・6年生)に対して大いに奨励されているが、その普及率及び装着率についてはそれほど高まっているとは思えない状況である。本調査は千葉県下のRSの小学生を対象にMGの普及率及び装着率のアンケート調査を行い、在籍している小学生513名中163名からの回答を得た。

MG所持者は60名(36.8%)であり、試合でのMG装着者は28名(47.7%)であった。装着者は非装着者に比べMG所持年数が長く、高学年になると装着しない傾向がみられる。しかし、高学年及びラグビー歴の長い者ほどCMGを所持している。MG所持者60名のうち32名(53.3%)はCMGを所持しており、その装着者数21名(65.6%)であり、また試合時におけるMG装着者の75%を占めている。

口腔領域の外傷既往は29名、脳震盪既往は5名であるが、1名が重複して受傷しているため既往者数は33名である。これらの内でMG装着者は1名であり、他の32名は受傷時にMGを装着していなかった。またMGを所持しているが、受傷時に装着していなかった者が8名であった。MG装着と受傷の関係を見ると、6年生受傷者10名の内5名はMGを所持しているも装着していなかった。

以上のことから、MG装着の効果は口腔領域の外傷防止に極めて有効であることが推測でき、CMGの使用を強く推奨するものである。安全で楽しいラグビーの普及には、各RS指導スタッフの選手及び保護者への根気強いCMG装着への取り組みが重要であると考えられる。



# 抽象状態機械の到達性解析による安全性の簡易検証

大矢野 潤

## 1 はじめに

電子商取引など、安全なネットワーク上のビジネスの実現には、そのビジネスモデルが望ましい性質を持っていることを設計段階で検証する必要がある。ここでいうビジネスモデルとは、本質的にはネットワーク上のコミュニケーションをともなう並列プロセスであり、その検証はオペレーティングシステムやネットワーク、計算論の分野で盛んに研究されてきた。

検証手続きに必要な計算量は、並列プロセスの満たすべき性質とそのモデルの大きさによって決定される。並列プロセスの満たすべき性質には安全性 (Safety)、活性 (Liveness)、公平性 (Fairness) などがあるが、それぞれ数学的に異なる性質をもつことが知られている。ここで、活性と公平性に関する検証手続きは安全性のそれよりもはるかに計算量が大きいこと、安全性には「二重に代金を支払わないこと」や「在庫がなくなるしないこと」など、日常のビジネスにおいて基本的な性質を含んでいることから、本研究では特に安全性に注目する。

本論文では、抽象状態機械の到達性解析による並列プロセスの安全性検証について述べる。安全性は、「悪い状態に到達しない」という到達性を解析することで検証可能であり、また、モデルの大きさは同様な状態を同一視することで低く抑えられることが期待できる。実証実験として、排他制御アルゴリズムであるピーターソンのアルゴリズムを検証するためのシンプルなアルゴリズムと、その実装を行った。その結果、ピーターソンのアルゴリズム程度のプロセスの検証であれば、普通のノート PC であっても 0.05 秒未満で解析が終了することがわかった。

論文の構成は次のようになっている。次節では、モデル検査に関するいくつかの数学的準備を行う。特にプロセスのモデルとしてのクリプキ構造、時相論理とその意味論、モデル探索アルゴリズムを導入する。第3節では、本研究で検証するピーターソンのアルゴリズムを紹介する。第4節では、python による簡易モデル検査機の具現化を行い、最終節で結果と考察を示す。

## 2 モデル検査

近年、ハードウェアや、オペレーティングシステム、公開鍵基盤のためのセキュリティプロトコルの安全性の検証など、並列システムの振る舞いの理論的枠組み [4] の整備が行われている。特に、モデル検査 (Model Checking) と呼ばれる、システムのもつ性質を機械的、網羅的に調べる技術体系が目覚ましく発達してきており、SPIN<sup>1</sup>、nuSMV<sup>2</sup>、UPPAAL<sup>3</sup>、など有用なツールも多数、無償で提供されている。加えて、この分野の先駆者による教科書 [3, 7] も充実しており、情報系学部、大学院等での講義も盛んに行われている。モデル検査の理解には多岐にわたる知識が必要である

<sup>1</sup><http://spinroot.com/spin/whatispin.html>

<sup>2</sup><http://nusmv.fbk.eu/>

<sup>3</sup><http://www.uppaal.org/>

が、ここでは本論文の理解に必要な最小限のものについて紹介する。論文中の定義、記法、例などは Emerson の解説論文 [4]、東京大学 萩谷昌己氏の講義録<sup>4</sup>などを参考にした。

## 2.1 システムの満たすべき性質

複数のプロセスからなるプログラムの満たすべき性質として Leslie Lamport により導入された安全性と活性が代表的である。Lamport は文献 [6] において安全性と活性をそれぞれ “something will not happen”、“something must happen” としている。安全性でいう “something” とはデッドロックやプロセスの競合などの「何か悪いこと (something bad)」を意味しているのに対し、活性の “something” は CPU の割り当てを受けるなどの「何かいいこと (something good)」を指している。これらに加えて、公平性が主張されることも多い。例えば、あるプロセスに CPU の割り当てが集中し、他のプロセスの実行が無期限に延期されたり資源を確保したまま解放しないプロセスを容認するといった不公平なシステムにおいては、排他制御は常に安全に行われてしまう。このため、システム検証の前提条件として公平性が仮定されることが多い。

安全性と活性の数学的特徴づけは Bowen Alpern、Fred B. Schneider らによって行われた [1, 2]。彼らは、安全性を閉集合、活性は稠密集合として特徴づけ、システムが満たすべきすべての性質は安全性と活性の論理積により記述できることを示し、その位相論的証明を与えた。公平性も安全性と活性の組み合わせで表現されるため、安全性と活性に関する議論が本質的に重要であることがわかる。

## 2.2 クリプキ構造

Alpern と Schneider はシステムを状態の無限列の集合 [2]、Büchi オートマトン [1] の受理集合として、その上の性質を定義したが、本論文では、システムをクリプキ構造により定義する。

クリプキ構造とは Saul Kripke により導入されたラベル付き状態遷移システムの一つであり、プロセスの状態を簡潔に記述できることからモデル検査においてよく使用される。

**定義 2.1** (クリプキ構造). クリプキ構造は、状態の集合  $S$ 、リレーション (もしくはエッジ) の集合  $R$ 、そしてラベル付け関数  $L$  の組  $K = \langle S, R, L \rangle$  として表現される。 $R$  は  $S \times S$  の部分集合であり、ラベル付け関数  $L$  は状態から原子命題 (*Atomic Proposition*) の集合  $AP$  の部分集合への関数  $L: S \rightarrow 2^{AP}$  である。

複数のクリプキ構造を取り扱う場合には、クリプキ構造  $K$  の状態集合を  $|K|$ 、エッジ集合を  $K^{\rightarrow}$ 、ラベル付け関数を  $L_K$ 、すなわち  $K = \langle |K|, K^{\rightarrow}, L_K \rangle$  と記述することとする。

## 2.3 時相論理

システムの持つ性質を表現する方法として、時間に関する語彙をもつ時相論理式を使う方法、無限の状態列を受理する  $\omega$  オートマトン (Büchi, Muller, Rabin, Streett オートマトンなど) を使う方法などがある。

本研究では時間に関する様相を用いた時相論理 (Temporal Logic) を採用する。時相論理には CTL\* (Computational Tree Logic \*)、そのサブセットである CTL や LTL (Linear Time Logic) などが代表的である。CTL\* の表現する性質は広範囲に渡るが、反面、その検証にかかる時間は現実的ではな

<sup>4</sup><http://hagi.is.s.u-tokyo.ac.jp/pub/staff/hagiya/kougiroku/jpf/modal-temporal.pdf>

い (PSPACE-complete)。CTL と LTL は表現力においてお互いに補完する関係にあるが、CTL の計算量は比較的強く抑えられ (P-complete)、LTL のほうがはるかに大きい (PSPACE-complete) ことが知られている。本研究の目的は安全性の検証であり、表現力を抑えた CTL の一部を用いる。論理式の表現力とモデル検査に必要な計算量に関する議論の詳細は文献 [4] を参照してほしい。

**定義 2.2** (CTL の式).  $AP$  を原子命題の集合とすると、 $AP$  上での CTL 式の集合は次のように定義される。

- $a \in AP$  のとき  $a$  は CTL 式である
- $\Phi_1, \Phi_2$  がそれぞれ CTL 式のとき、次のものは CTL 式である

$$\neg\Phi_1, \Phi_1 \vee \Phi_2, EX\Phi_1, EG\Phi_1, \Phi_1 EU\Phi_2$$

**定義 2.3** (CTL の意味). CTL 論理式  $\Phi$  のクリプキ構造  $K$  における意味とは、その論理式を満たす状態、およびパスの集合  $\llbracket \Phi \rrbracket_K$  で定義される。以下、 $s$  を状態、 $\pi = s_0, \dots, s_n, \dots$  を  $R$  と整合的 (すなわち、 $\forall i, (s_i, s_{i+1}) \in R$ ) な状態列、 $\pi(i)$  を状態列  $\pi$  の  $i$  番目の状態  $s_i$  とする。この時、論理式の意味は次のように再帰的に定義される。

$$\begin{aligned} \llbracket \text{True} \rrbracket_K &= S \\ \llbracket a \rrbracket_K &= \{s \in S \mid a \in AP \text{ and } a \in L(s)\} \\ \llbracket \neg\Phi_1 \rrbracket_K &= S - \llbracket \Phi_1 \rrbracket_K \\ \llbracket \Phi_1 \vee \Phi_2 \rrbracket_K &= \llbracket \Phi_1 \rrbracket_K \cup \llbracket \Phi_2 \rrbracket_K \\ \llbracket EX\Phi_1 \rrbracket_K &= \{s \mid \exists t \text{ s.t. } (s, t) \in R \text{ and } t \in \llbracket \Phi_1 \rrbracket_K\} \\ \llbracket EG\Phi_1 \rrbracket_K &= \{s \mid \exists \pi \text{ s.t. } \pi(0) = s \text{ and } \pi(i) \in \llbracket \Phi_1 \rrbracket_K, \forall i \geq 0\} \\ \llbracket \Phi_1 EU\Phi_2 \rrbracket_K &= \{s \mid \exists \pi \text{ s.t. } \pi(0) = s \text{ and } k \geq 0 \text{ s.t. } \pi(i) \in \llbracket \Phi_1 \rrbracket_K, \forall i < k \text{ and } \pi(k) \in \llbracket \Phi_2 \rrbracket_K\} \end{aligned}$$

これらを組み合わせて次のような論理式を作ることができる。

$$\begin{aligned} \text{False} &\equiv \neg\text{True}, & \Phi_1 \wedge \Phi_2 &\equiv \neg(\neg\Phi_1 \vee \neg\Phi_2) \\ \text{AX}\Phi &\equiv \neg\text{EX}\neg\Phi, & \text{AG}\Phi &\equiv \neg\text{EF}\neg\Phi \\ \text{AF}\Phi &\equiv \neg\text{EG}\neg\Phi, & \text{EF}\Phi &\equiv \text{True EU}\Phi \end{aligned}$$

ここで、**A**、**E**、**X**、**G**、**F**、**U** オペレータはそれぞれ “All”、“Exists”、“Next”、“Globally”、“Finally”、“Until” を表現しており、次のような解釈を与えることができる。

- **AG** $\Phi$  :  $\Phi$  はすべてのパス上で常に成り立っている
- **AF** $\Phi$  :  $\Phi$  がすべてのパス上でいつか成立する
- **EF** $\Phi$  :  $\Phi$  がいつか成立するパスが存在する
- **EG** $\Phi$  :  $\Phi$  が常に成立するパスが存在する

**定義 2.4** (単調性).  $\tau : 2^S \rightarrow 2^S$  が与えられた時、 $\tau$  が単調であるとは  $P \subseteq Q$  ならば  $\tau(P) \subseteq \tau(Q)$  が成り立っていることをいう。

事実 2.1. CTL 式の解釈  $\llbracket - \rrbracket$  は単調である。

定理 2.1 (Tarski-Knaster).  $\tau : 2^S \rightarrow 2^S$  が単調であるとき、

$$(1) \mu Y. \tau(Y) = \bigcap \{Y : \tau(Y) = Y\} = \bigcap \{Y : \tau(Y) \subseteq Y\}$$

$$(2) \nu Y. \tau(Y) = \bigcup \{Y : \tau(Y) = Y\} = \bigcup \{Y : \tau(Y) \subseteq Y\}$$

$$(3) \mu Y. \tau(Y) = \bigcup_i \tau^i(\text{False})$$

$$(4) \nu Y. \tau(Y) = \bigcap_i \tau^i(\text{True})$$

が成り立つ。ここで、 $\mu Y. \tau(Y)$  は、 $Y = \tau(Y)$  を満たす不動点のうち最小のもの、 $\nu Y. \tau(Y)$  は最大の不動点を示している。

最小および最大不動点を用いた時相論理（命題  $\mu$  計算）は Dana Scott、Jaco de Bakker らにより導入され、Doxer Kozen により整備された [5]。命題  $\mu$  計算により、前出の CTL オペレータは次のように定義することができる。

$$\begin{aligned} \mathbf{AG}\Phi &\equiv \nu Z. \Phi \wedge \mathbf{AX}Z, & \mathbf{AF}\Phi &\equiv \mu Z. \Phi \vee \mathbf{AX}Z \\ \mathbf{EF}\Phi &\equiv \mu Z. \Phi \vee \mathbf{EX}Z, & \mathbf{EG}\Phi &\equiv \nu Z. \Phi \wedge \mathbf{EX}Z \end{aligned}$$

特に定理 2.1 (3) は状態を求めるアルゴリズムを具体的に与えていることに注意したい。 $\mathbf{EF}\Phi$  は、 $\tau(Z) \equiv \Phi \vee \mathbf{EX}Z$  において  $\mathbf{EF}\Phi \equiv \mu Z. \tau(Z)$  と定義される。 $\tau$  は単調であることから次の近似上昇列が得られ、

$$\text{False} = \tau^0(\text{False}) \subseteq \tau(\text{False}) \subseteq \tau^2(\text{False}) \subseteq \dots \subseteq \tau^k(\text{False}) = \tau^{k+1}(\text{False})$$

となる [4]。すなわち、モデル  $K$  の状態集合  $S$  の濃度  $\#S$  を超えない最小の  $0 \leq k \leq \#S$  が存在し、 $\tau^k(\text{False}) = \tau^{k+1}(\text{False})$  となることが定理 2.1 (3) により保証されている。

系 2.1.  $\mu Z. \tau(Z)$  任意の CTL 論理式  $\tau$  について、モデル  $K$  に対し、最小の  $0 \leq k \leq \#S$  が存在し、

$$\mu Z. \tau(Z) = \tau^k(\text{False})$$

となる。

系 2.1 より、 $\llbracket \text{False} \rrbracket_K (= \llbracket \neg \text{True} \rrbracket_K = S - \llbracket \text{True} \rrbracket_K = \emptyset)$  から始まる状態集合の上昇列の最大元  $\llbracket \tau^k(\text{False}) \rrbracket_K$  がモデル  $K$  における  $\mathbf{EF}\Phi$  の意味となる。

## 2.4 到達性解析

モデル検査機がシステム  $K$  について  $\mathbf{AG}\neg\Phi$  が妥当である ( $K \models \mathbf{AG}\neg\Phi$ ) と告げた場合は、そのシステムでは不都合が起きない、つまり安全であることの証明となる。ここで、 $\Phi$  をデッドロックを表す命題であるとする、論理式  $\mathbf{AG}\neg\Phi$  は“すべての選択肢において常にデッドロックが起らない”ことを主張している。逆に、モデル検査が失敗した場合には、 $K, \pi \not\models \mathbf{AG}\neg\Phi$  となる反例  $\pi$  をシステム設計者に告げる。CTL において

$$\begin{aligned} K, \pi \not\models \mathbf{AG}\neg\Phi &\Leftrightarrow K, \pi \models \neg\mathbf{AG}\neg\Phi \\ &\Leftrightarrow K, \pi \models \neg(\nu Z. \mathbf{AX}Z \wedge \neg\Phi) \\ &\Leftrightarrow K, \pi \models \mu Z. \mathbf{EX}Z \vee \Phi \\ &\Leftrightarrow K, \pi \models \mathbf{EF}\Phi \end{aligned}$$

であるため、モデル検査機が返した反例  $\pi$  は、いつか  $\Phi$  が成り立つパス  $\pi$  が存在していることの証拠となる。システム設計者はこの証拠  $\pi$  を解析することにより、システムがデッドロックの状態に到達するまでの具体的な経路を求めることができる。経路を求める具体的なアルゴリズム **1** は、定理 2.1 (3) より直接導出することができる。

---

**アルゴリズム 1**  $\llbracket \text{EF}\phi \rrbracket$

---

```

X ← ∅
loop
  Y ←  $\llbracket \phi \rrbracket \cup \{s \in S \mid \exists t \in S \text{ s.t. } R(s, t) \wedge t \in X\}$ 
  if Y = X then
    break
  end if
  X ← Y
end loop

```

---

## 2.5 抽象状態機械

**定義 2.5** (抽象モデル). クリプキ構造  $K, K'$  について、すべての  $K$  の状態  $s$  に対し  $K'$  の状態  $s'$  が存在し、 $s$  の命題集合と  $s'$  の命題集合との間に包含関係  $L(s) \subseteq L'(s')$  が成立するものとする。さらに、すべての  $K$  のエッジ  $(s, t)$  に対し  $K'$  のエッジ  $(s', t')$  が存在するとき、 $K'$  は  $K$  の抽象モデル、逆に  $K$  は  $K'$  の具体モデルであるといい、 $K \leq K'$  と記述する。

$K \leq K'$  のとき、 $K$  のパスに対応するパスが  $K'$  で存在しているということは、**AG** $\neg\Phi$ 、すなわち、“すべてのパス上で常に  $\neg\Phi$  が成り立つ”という主張が  $K'$  上で成立するのであれば、同じ性質はモデル  $K$  上でも成立していることを意味している。すなわち、 $K' \models \text{AG}\neg\Phi$  の結果が肯定的であれば、その結果を用いて  $K \models \text{AG}\neg\Phi$  と結論してよい。

逆に、モデル検査機が否定的な応答をした場合、つまり  $K', \pi \not\models \text{AG}\neg\Phi$  という判定結果から  $K, \pi \not\models \text{AG}\neg\Phi$  を結論することはできない。 $K'$  で見つかったパスが  $K$  に存在するとは限らないからである。もし、 $K'$  の反例  $\pi$  が  $K$  に存在しない場合には  $\pi$  をみせかけ (spurious) の反例であるという。

図 1 では、具体モデルの  $c0$  が抽象モデルの  $a0$  に、 $c1, c2$  が  $a1$  に、 $c3$  が  $a2$  に対応しており、エッジ  $c0 \rightarrow c1, c2 \rightarrow c3$  はそれぞれ  $a0 \rightarrow a1, a1 \rightarrow a2$  に対応していることを示している。この時、抽象グラフではノード  $a0$  から  $a2$  へのパス  $a0 \rightarrow a1 \rightarrow a2$  が存在しているが、具体グラフ上で  $a0$  に対応するノード  $c0$  から  $a2$  に対応するノード  $c3$  へのパス  $c0 \rightarrow \dots \rightarrow c3$  は存在しない。すなわち、 $a0 \rightarrow a1 \rightarrow a2$  はみせかけのパスである。

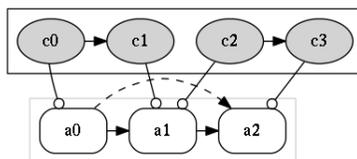


図 1: みせかけのパス

### 3 ピーターソンのアルゴリズム

ピーターソンのアルゴリズムとは、2つのプロセス (以下、“プロセス *me*”と“プロセス *you*”とする) 間での排他制御をおこなうための、通信用の共有メモリを使用したアルゴリズムである。

共有メモリには、フラグ変数 *flags[me]*、*flags[you]* と変数 *turn* があり、*flags[me]* の値が **True** のとき、プロセス *me* がクリティカルセクションに入りたいという意思があることを、同様に *flags[you]* はプロセス *you* がクリティカルセクションに入ろうとしていることを示している。変数 *turn* は、その時点で優先権を持つプロセスを示している。すなわち、プロセス *me* がクリティカルセクションに入るには、そもそもプロセス *you* がクリティカルセクションに入ろうとしていないか、競合する場合には、変数 *turn* によりプロセス *me* に優先権が与えられているときに限る。加えて、プロセスはクリティカルセクションから出るときに *turn* の値を他のプロセスに設定することで他のプロセスに優先権を与えることはできるが、自身に設定することはできない。

この仕組みにより、

- 複数のプロセスが競合する場合、*turn* で設定されているプロセスのみクリティカルセクションに入ることができる (排他制御)
- 他のプロセスのクリティカルセクションに入ろうとしている時に、連続してクリティカルセクションに入ることはできない (飢餓状態の回避)

を実現している。

---

#### アルゴリズム 2 ピーターソンのアルゴリズム

---

<pre>// プロセス me loop   flags[me] ← True   turn ← you   while flags[you] = True do     if turn ≠ you then       break     end if   end while   クリティカルセクション   flags[me] ← False   アイドリング end loop</pre>	<pre>// プロセス you loop   flags[you] ← True   turn ← me   while flags[me] = True do     if turn ≠ me then       break     end if   end while   クリティカルセクション   flags[you] ← False   アイドリング end loop</pre>
---	---

---

アルゴリズム 2 をプログラムカウンタを用いて等価な表現にしたものがアルゴリズム 3 であり、プログラムカウンタと状態とみなし、状態遷移図に変換したものが図 2 である。それぞれの図において、四角形で囲まれた状態 0 がプロセスの初期状態を、八角形で囲まれた状態 4 はクリティカルセクションに入ったことを示している。また、二重丸で囲まれた状態 6 は、セルフループがあることを示している。

### 4 具現化

ここでは、ピーターソンアルゴリズムから抽象モデルを構築し、そのモデル上でクリティカルセクションに到達する可能性のある状態の集合を求める手続きについて説明する。本手続きは、大ま

アルゴリズム 3 ピーターソンのアルゴリズム (プログラムカウンタ版)

```
// プロセス me
0: flags[me] ← True
1: turn ← you
2: if flags[you] ≠ True then goto 4
3: if turn ≠ you then goto 4 else goto 2
4: クリティカルセクション
5: flags[me] ← False
6: either goto 6 or goto 0
```

```
// プロセス you
0: flags[you] ← True
1: turn ← me
2: if flags[me] ≠ True then goto 4
3: if turn ≠ me then goto 4 else goto 2
4: クリティカルセクション
5: flags[you] ← False
6: either goto 6 or goto 0
```

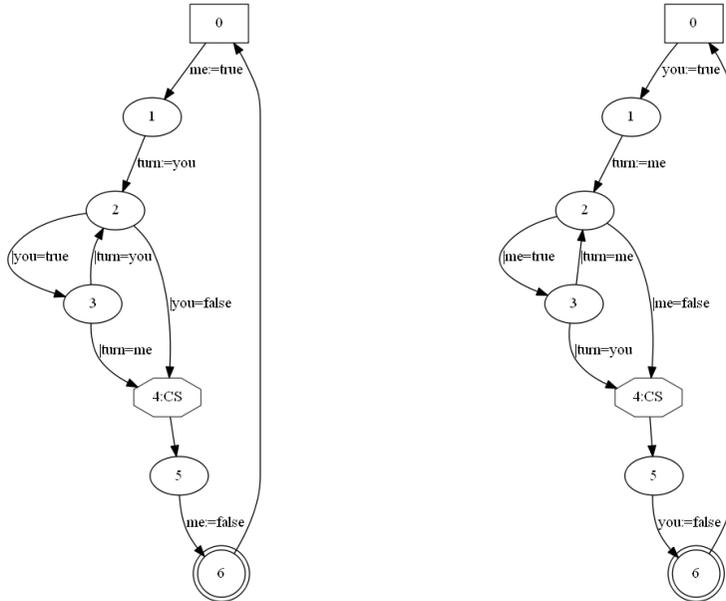


図 2: ピーターソンのアルゴリズムの状態遷移

かに次のステップからなる。

1. ピーターソナルゴリズムの状態遷移定義ファイルを読み込み、プロセス me、プロセス you それぞれに対応する状態遷移グラフを構築する
2. 命題  $\Phi$  をクリティカルセクションとし、 $\Phi$  に到達する可能性のある状態遷移、すなわち  $EF\Phi$  に対応する抽象グラフを構築する
3. 開始ノードから  $\Phi$  に対応する状態へのパスを含むサブグラフを構築する
  - サブグラフが空の時、開始ノードからクリティカルセクションへの計算は存在しない
  - それ以外の時、対応する具体グラフにおいて到達かどうかを判定する

## 4.1 プロセス定義ファイル

プロセス定義は YAML(Ain't Markup Language)<sup>5</sup> を用いた。YAML は XML (eXtensible Markup Language) よりも人間にとって可読性の高いデータ記述言語であり、さまざまなプログラミング言語から利用可能である。ここでは、クリプキ構造  $K = \langle S, R, L \rangle$  を定義するため、状態の集合  $S$ 、エッジ (もしくはリレーション) の集合  $R$  を定義している。通常、ラベル  $L$  は状態から命題の集合  $AP$  の部分集合への関数  $L: S \rightarrow 2^{AP}$  として定義されるが、ここでは  $LS$  として定義している。加えて、状態遷移にともなう状態の変化を規定するために、エッジにもラベル付け関数  $LR$  を定義している。 $LR$  は定義ファイルからクリプキ構造をつくる時点で使用される。

例として、プロセス  $me$  の YAML ファイルを図 3 に示す。各項目の具体的な意味は図中にコメント文 (#コメント) として示している。

```
S: [0, 1, 2, 3, 4, 5, 6]           #状態の集合
R:                                 #それぞれの状態から到達可能なノードの集合
  0 : [1]                          # 0 -> 1
  1 : [2]                          # 1 -> 2
  2 : [3, 4]                       # 2 -> 3 and 2 -> 4
  3 : [2, 4]                       # 3 -> 2 and 3 -> 4
  4 : [5]                          # 4 -> 5
  5 : [6]                          # 5 -> 6
  6 : [6, 0]                       # 6 -> 6 and 6 -> 0
LS:                                # LS: 状態 -> 2^AP
  4 : [CS]                         # クリティカルセクション
LR:                                # エッジのラベル
  0:
    1: "me:=true"                  # 0 -"me:=true" -> 1
  1:
    2: "turn:=you"                 # 1 -"turn:=you" -> 2
  2:
    3: "|you=true"                 # 2 -"|you=true" -> 3
    4: "|you=false"               # 2 -"|you=false"-> 4
  3:
    2: "|turn=you"                 # 3 -"|trun=you" -> 2
    4: "|turn=me"                 # 3 -"|trun=me" -> 4
  5:
    6: "me:=false"                 # 5 -"me:=false" -> 6
```

図 3: プロセス  $me$  の定義

## 4.2 抽象グラフの構築

次に、“プロセス  $me$ ” と “プロセス  $you$ ” のプロセス記述から得られたクリプキ構造を合成する手続きについて説明する。今後、変数  $x$  の次のステップでの値を  $x'$  と記述する。

図 2 で定義された状態遷移に、そのプロセスが操作/参照する変数を明示的に記述したものが具体グラフのノード (状態) となる。

$$\{(s_{me}, s_{you}, me, you, turn) \mid s_{me}, s_{you} \in \{0, 1, \dots, 6\}, me, you \in \{\text{True}, \text{False}\}, turn \in \{me, you\}\}$$

<sup>5</sup><http://yaml.org/>

具体グラフは、取りうるすべての値を状態として持つため、可達でない無駄なノードを大量に生成してしまう。これを避けるため、次のように抽象化したモデル  $K_{MTU}$  を構築する。

$$|K_{MTU}| = \{(s_{me}, s_{you}, me, you, turn) \mid s_{me}, s_{you} \in \{0, 1, \dots, 6\}, me, you \subseteq \{\text{True}, \text{False}\}, turn \subseteq \{me, you\}\}$$

すなわち、変数の状態として値の集合をとる。しかし、すべての値のべき集合を構築するとかえって状態数は爆発してしまうため、ある状態  $s'$  が与えられた時、その状態に遷移可能な状態  $s$  のうち、最も一般的な状態 1 つを実際に生成する。この判断をしているのが関数  $SETPREVSTATE$  である。 $SETPREVSTATE$  は表 1 のように、遷移が妥当かどうか ( $linkValid$ ) を判定するための前/後条件、現在の状態 ( $curNode$ ) に対応する入力状態 ( $prevNode$ ) を規定している。

ラベル	前条件	後条件	入力状態 (出力状態との差分)
you:=true	無条件	$\text{True} \in you$	$you' \leftarrow \{\text{True}, \text{False}\}$
me:=true	無条件	$\text{True} \in me$	$me' \leftarrow \{\text{True}, \text{False}\}$
turn:=you	無条件	$you \in turn$	$turn' \leftarrow \{me, you\}$
turn:=me	無条件	$me \in me$	$turn' \leftarrow \{me, you\}$
you=true	$you' = \{\text{True}\}$	$\text{True} \in you$	$you' \leftarrow \{\text{True}\}$
you=false	$you' = \{\text{False}\}$	$\text{False} \in you$	$you' \leftarrow \{\text{False}\}$
me=true	$me' = \{\text{True}\}$	$\text{True} \in me$	$me' \leftarrow \{\text{True}\}$
me=false	$me' = \{\text{False}\}$	$\text{False} \in me$	$me' \leftarrow \{\text{False}\}$
turn=you	$turn' = \{you\}$	$you \in turn$	$turn' \leftarrow \{you\}$
turn=me	$turn' = \{me\}$	$me \in turn$	$turn' \leftarrow \{me\}$
(空ラベル)	無条件	無条件	なし

表 1: SETPREVSTATE

抽象モデル構築アルゴリズムはアルゴリズム 4 に示したとおり、あるクリティカルセクションを示す状態のうち、もっとも一般的な状態 (この場合は、 $(4, 4, \{\text{True}, \text{False}\}, \{\text{True}, \text{False}\}, \{me, you\})$ ) に到達可能な状態をプロセス  $me$ 、プロセス  $you$  のそれぞれの状態遷移のエッジを逆に辿ることにより探索していく。例えば、遷移  $s \rightarrow s'$  のラベルが “|me=true” であるにも関わらず、状態  $s'$  の  $me$  変数の値が  $\text{False}$  を示している場合には、対応する入力状態を構築し、その間のエッジが非連結である印 (“disconnected”) をつけ、その後の探索を打ち切る。

続いて、手続き  $MAKEMTU$  に関するいくつかの性質を示す。

**補題 4.1.**  $MAKEMTU$  を有限モデルの任意のペア  $K_M, K_U$  に対して適用した場合、常に停止する。

**証明.**  $MAKEMTU$  は与えられたモデルのペア  $M, U$  のエッジ  $M \rightarrow, U \rightarrow$  を合成して作ったエッジ  $\{((s, t), (s', t)) \mid (s, s') \in K_M \rightarrow, t \in |K_U|\} \cup \{((s, t), (s, t')) \mid (t, t') \in K_U \rightarrow, s \in |K_M|\}$  に対し高々一度実行される。有限モデルのペア  $K_M, K_U$  のエッジから合成されたエッジも有限であるため、 $MAKEMTU$  は有限回の実行で終了する。  $\square$

次に、モデル  $K$  と論理式  $\Phi$  に対し、 $K$  上で  $\Phi$  を満足させる状態の集合とその証拠を保持するエッジの集合に制限したモデル  $K_\Phi$  を定義する。なお、ここでは  $\Phi$  として

$$\Phi = a \in AP \mid Z \mid \Phi_1 \vee \Phi_2 \mid \text{EX}Z$$

と、CTL 式を制限した形を用いる。

---

アルゴリズム 4 ピーターソンのアルゴリズムの状態遷移グラフ構築

---

```

procedure MAKEMTU( $s_{me}, s_{you}, me, you, turn$ ) //  $K_{MTU} \leftarrow K_{me} \times K_{you}$ 
   $curNode \leftarrow (s_{me}, s_{you}, me, you, turn)$ 
  for  $edge \in \text{INEDGES}(s_{me})$  do
     $label \leftarrow \text{GETLABEL}(edge)$ 
     $prevNode, linkValid \leftarrow \text{SETPREVSTATE}(s_{me}, \text{source node of } edge, label)$ 
    if  $prevNode \notin |MTU|$  then
       $\text{ADDNODE}(prevNode)$ 
    end if
    if  $linkValid$  and  $(prevNode, curNode) \notin K_{MTU}^{\rightarrow}$  then
       $\text{ADDEDGE}(prevNode, curNode)$ 
       $(s'_{me}, s'_{you}, me', you', turn') \leftarrow prevNode$ 
       $\text{MAKEMTU}(s'_{me}, s'_{you}, me', you', turn')$ 
    else
       $\text{ADDEDGE}(prevNode, curNode, status = "disconnect")$ 
    end if
  end for
  for  $edge \in \text{INEDGES}(s_{you})$  do
    プロセス you の状態についても同様の探査
    ...
  end for
end procedure

 $K_{me} \leftarrow$  プロセス me に対応する状態遷移グラフ
 $K_{you} \leftarrow$  プロセス you に対応する状態遷移グラフ
 $K_{MTU} \leftarrow \emptyset$ 
 $\text{MAKEMTU}(4, 4, \{\text{True}, \text{False}\}, \{\text{True}, \text{False}\}, \{\text{me}, \text{you}\})$ 

```

---

定義 4.1 ( $K_{\Phi}$ ). モデル  $K$  を  $\Phi$  に制限したモデル  $K_{\Phi}$  を次のように定義する。

$$\begin{aligned}
 K_{a \in AP} &= \langle \{s \mid a \in L_K(s)\}, \emptyset, L_K \rangle \\
 K_{\Phi_1 \vee \Phi_2} &= \langle |K_{\Phi_1}| \cup |K_{\Phi_2}|, K_{\Phi_1}^{\rightarrow} \cup K_{\Phi_2}^{\rightarrow}, L_K \rangle \\
 K_{EX\Phi} &= \langle \{s \mid (s, t) \in K^{\rightarrow} \text{ s.t. } t \in K_{\Phi}\}, \{(s, t) \mid (s, t) \in K^{\rightarrow} \text{ s.t. } t \in K_{\Phi}\}, L_K \rangle
 \end{aligned}$$

ここで、 $\tau(Z) = \Phi \vee EXZ$  とするとき、系 2.1 より、それぞれのモデル  $K$  に対し最小の  $k \leq \#|K|$  が存在し

$$K_{EF\Phi} = K_{\mu Z, \tau(Z)} \equiv K_{\tau^k(\text{False})}$$

とできる。次のことは明らかであろう。

補題 4.2.  $K_{\mu Z, \Phi \vee EXZ}, s \models \mu Z. \Phi \vee EXZ$  iff  $K, s \models \mu Z. \Phi \vee EXZ$

定理 4.1. 状態  $s \in |K|$  に対して  $\text{SETPREVSTATE}$  が  $prevNode$  として返す状態  $\alpha(s)$  と、対応するエッジを持つモデルを  $K^{\alpha}$  とする。加えて、 $\text{MAKEMTU}$  が生成する状態を  $K_{\text{MAKEMTU}}^{\alpha}$  とする時、

$$K_{\mu Z, \Phi \vee EXZ} \leq K_{\mu Z, \Phi \vee EXZ}^{\alpha} = K_{\text{MAKEMTU}}^{\alpha}$$

となる。

証明. CTL 論理式  $\Phi$  の構造に関する帰納法により証明する。

$\Phi = a \in AP$  の時、 $a \in L_K(s)$  となる  $s$  に対し、 $s \in \alpha(s)$ 、 $L_K(s) \subseteq L_{K^{\alpha}}(\alpha(s))$  が成り立つため、 $K_a \leq K_a^{\alpha}$  である。

同様に、 $K_{\Phi_1} \leq K_{\Phi_1}^\alpha$ 、 $K_{\Phi_2} \leq K_{\Phi_2}^\alpha$ 、の時  $K_{\Phi_1}, K_{\Phi_2}$  に対応する状態とエッジが  $K_{\Phi_1}^\alpha$ 、 $K_{\Phi_2}^\alpha$  に存在しているため、 $K_{\Phi_1 \vee \Phi_2} = K_{\Phi_1} \cup K_{\Phi_2} \leq K_{\Phi_1}^\alpha \cup K_{\Phi_2}^\alpha = K_{\Phi_1 \vee \Phi_2}^\alpha$  となる。

次に、 $K_\Phi \leq K_\Phi^\alpha$  のとき、 $K_{\text{EX}\Phi} \leq K_{\text{EX}\Phi}^\alpha$  を示す。任意の  $s, t \in |K|$  where  $(s, t) \in K^\rightarrow, t \in |K_\Phi|$  に対し、エッジが  $(s, t)$  がモデル  $K$  において正しい遷移であれば  $\text{SETPREVSTATE}$  はそれぞれの状態に  $\alpha(s), \alpha(t) \in K_{\text{EX}\Phi}^\alpha$  を、エッジに  $(\alpha(s), \alpha(t)) \in K_{\text{EX}\Phi}^\alpha$  を対応させる。すなわち、 $K_{\text{EX}\Phi} \leq K_{\text{EX}\Phi}^\alpha$  である。

$\tau(Z) = \Phi \vee \text{EX}Z$  の時、帰納法の仮定により  $K_{\tau^k(\Phi)} \leq K_{\tau^k(\Phi)}^\alpha \Rightarrow K_{\tau^{k+1}(\Phi)} \leq K_{\tau^{k+1}(\Phi)}^\alpha$  である。

モデル  $K$  に対して  $\tau^k(\text{False}) = \tau^{k+1}(\text{False})$  となる最小の  $k$  が決まり、 $K_{\mu Z, \tau(\text{False})} = K_{\tau^k(\text{False})}^\alpha$  となる。

最後に、 $K_{\tau^k(\text{False})}^\alpha$  のつくり方は、 $\text{MAKEMTU}$  のアルゴリズムと一致するため、 $K_{\mu Z, \tau(\text{False})} \leq K_{\text{MAKEMTU}}^\alpha$  が言える。□

系として次を得る。

系 4.1.

$$\alpha(s) \notin |K_{\text{MAKEMTU}}| \Rightarrow K_{\text{EF}\Phi}, s \not\models \mu Z. \Phi \vee \text{EX}Z$$

### 4.3 実行結果

$\text{MAKEMTU}$  をピーターソンのアルゴリズムのプロセス  $\text{you}$ 、プロセス  $\text{me}$ 、に適用して得られたモデル  $K_{\text{MTU}}$  の開始ノード、すなわち  $(s_{\text{me}}, s_{\text{you}}) = (0, 0)$  をもつ状態からクリティカルセクションを示す状態  $(s_{\text{me}}, s_{\text{you}}) = (4, 4)$  への遷移にエッジを制限したグラフを図 4 に示した。ここで、 $(s_{\text{me}}, s_{\text{you}}) = (0, 0)$  から出ているエッジに対応する矢印が破線 ( $\dashrightarrow$ ) すなわち無効なエッジになっていることに注意してほしい。

これにより、 $\alpha((0, 0)) \notin K_{\text{MAKEMTU}}$  が、系 4.1、補題 4.2 より  $K, (0, 0) \not\models \mu Z. (4, 4) \vee \text{EX}Z$  が導かれる。すなわち、ピーターソンのアルゴリズムから生成したグラフにおいて、初期状態から複数のプロセスが同時にクリティカルセクションに入るノードに到達することはない。

### 4.4 開発環境

用途	名称	仕様等
開発マシン	SONY VAIO	SVT1312AJ
CPU	Intel Core i7-3517U	1.90 ~ 2.40 GHz
メモリ	PC3L-12800	8 Gbytes
OS	Windows 8.1	6.3.9600
開発言語	python	2.7.9
グラフ処理	networkx	1.9.1
数値処理	numpy	1.9.1
数値処理	pygraphviz	1.2
構文解析	PyYAML	3.11

表 2: 開発環境

	具体グラフ	抽象グラフ	圧縮率
ノード数	392	144	約 37 %
エッジ数	800	144	18 %

表 3: グラフのノードとエッジの大きさ

本システムを構築するために使用した環境を表 2 に、実行時に必要となった状態数を表 3 に示す。抽象グラフのノード、エッジ数は実際に生成されたノードとエッジの数である。具体グラフは、プロセス記述に対応するグラフから単純にモデルを生成したときに生成されるモデルの状態数とエッジ数である。プロセス  $\text{me}$ 、プロセス  $\text{you}$  のノード数をそれぞれ  $\#|K_{\text{me}}|$ 、 $\#|K_{\text{you}}|$ 、エッ

ジ数を  $\#K_{me}^{\rightarrow}$ 、 $\#K_{you}^{\rightarrow}$ 、変数  $me$ 、 $you$ 、 $turn$  の状態数を  $\#me = \#you = \#turn = 2$  としたとき、全体のノード数は  $\#|K_{me}^{\rightarrow}| \times \#|K_{you}^{\rightarrow}| \times \#me \times \#you \times \#turn = 7 \times 7 \times 2 \times 2 \times 2 = 392$ 、エッジ数は  $\#K_{me}^{\rightarrow} \times \#K_{you}^{\rightarrow} \times \#me \times \#you \times \#turn = 10 \times 10 \times 2 \times 2 \times 2 = 800$  となる。実際に使用したノード、エッジ数は双方ともに 144 であるため、圧縮率はそれぞれ 37%、18% となった。また、可達部のみ取り出したサブグラフのノード、エッジ数は共に 26 であり、十分に取り扱い可能な大きなグラフまで縮小することができた。さらに、YAML で記述されたモデル定義を読み込み、実際のモデル空間、および可達部のみ取り出したサブグラフを構築するのにかかる時間は 0.03 秒~0.05 秒であり、通常の PC であってもストレスなく検証できた。

## 5 考察

本論文では、注目する並列プロセスを抽象化した有限状態機械の到達性解析による安全性の簡易検証を提案し、具現化することでその有効性を実際に確認した。特に、ピーターソンの排他制御アルゴリズムの検証であれば、一般の PC で十分な実行効率を得ることができる。しかし、ここで用いた理論はすでによく知られているものであり、また、CTL の論理式を極端に制限した形  $EF\Phi$  でしか示していない。さらに、ピーターソンのアルゴリズムの検証に必要な状態空間は単純に計算したとしても、そもそも十分に小さいものであり、理論的には既存研究の域を出ない。

今後は、本研究で提案した抽象化技法を、CTL のフルセットに適用し、有効性を検証する。また、暗号プロトコル、ネットワークルーティングプロトコル、ビザンチン将軍問題など本質的に可算無限の大きさを持ち、近年のネットワークビジネスなどでその安全性の保障が求められるプロトコル群へ適応していく。

## 参考文献

- [1] Bowen Alpern, Bowen Alpera, Fred B. Schneider, and Fred B. Schneider. Recognizing safety and liveness. *Distributed Computing*, Vol. 2, pp. 117–126, 1986.
- [2] Bowen Alpern, Fred B. Schneider, and Communicated David Gries. Defining liveness, 1985.
- [3] Jr. Edmund M. Clarke, Orna Grumberg, and Doron A. Peled. *Model checking*. MIT Press, 1999.
- [4] E. Allen Emerson. Automated temporal reasoning about reactive systems. In *Logics for Concurrency*, pp. 41–101. Springer-Verlag, 1996.
- [5] D. Kozen. Results on the propositional mu-calculus. *Theoretical Computer Science*, Vol. 23, , 1983.
- [6] Leslie Lamport. Proving the correctness of multiprocess programs, 1977.
- [7] 林晋. プログラム検証論. 情報数学講座. 共立出版, 1995.

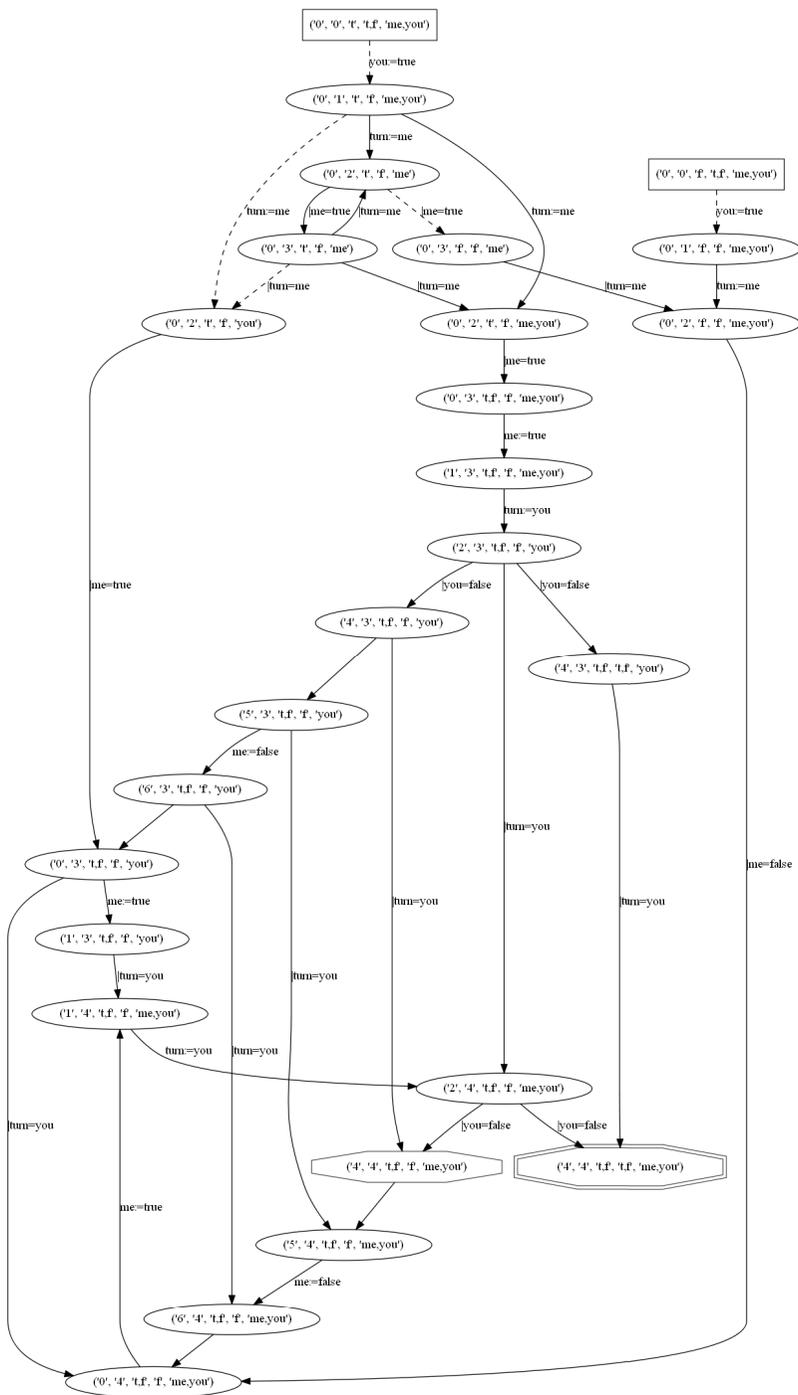


図 4: 開始ノードからクリティカル・セクションへの到達可能部分グラフ

(2015.1.22 受稿, 2015.2.19 受理)

## [抄 録]

本論文では、抽象状態機械の到達性解析による並列プロセスの安全性検証について述べる。安全性は、「悪い状態に到達しない」という到達性を解析することで検証可能であり、また、モデルの大きさは同様な状態を同一視することで低く抑えられることが期待できる。

実証実験として、排他制御アルゴリズムであるピーターソンのアルゴリズムを検証するためのシンプルなアルゴリズムと、その実装を行った。その結果、ピーターソンのアルゴリズム程度のプロセスの検証であれば、一般に普及しているノートPCであっても0.05秒未満で解析が終了するため、十分に実用に耐えうる抽象モデルの構築とその解析環境が実現できたといえる。

## 教育実習に関する効果的な事前・事後教育の検討

### ——実習中に求められるソーシャル・スキルについて(2)——

相 良 麻 里  
相 良 陽 一 郎

これまでの一連の研究(相良, 2007; 2009; 2010; 2011; 相良・相良, 2012; 2013; 2014)において, 大学における教育実習生が実習期間中に遭遇しうる問題について詳細な検討を行い, 現在の教員養成における実践的指導力の基礎として, どのような事前・事後指導が求められているのか, 様々な視点から考察を行ってきた。その際, 繰り返し議論の対象となってきたのが実習生のコミュニケーション・スキルの問題であった。つまり, ほとんどの実習生は十分な準備をして教育実習に臨むものの, 実際の実習場面では戸惑うことが多く, その主な原因がコミュニケーション・スキルの不足によるものと考えられたのである。

藤本・大坊(2007)によれば, コミュニケーション・スキルとはコミュニケーションを円滑に行うために必要となる能力のことである。しかしその定義は一意ではなく, 文化などによる影響も大きいため, 明確に示すことは難しいという。そこで彼らは, ソーシャル・スキルに包含されるものとしてコミュニケーション・スキルを捉えた上で, その多因子構造の分析を試みている。なお, ここでいうソーシャル・スキルとは, 対人相互作用に主眼がおかれた社会性に関わる能力のことであり, 一方, コミュニケーション・スキルとは, 自己を中心とした直接的な関わり, つまり話す・聞くなどの能力のことである。そして分析の結果, コミュニケーション・スキルを構成する因子として, 自己統制に関する因子, 表現力に関する因子, 解読力に関する因子, 自己主張に関する因子, 他者受容に関する因子, 関係調整に関する因子という6種類のカテゴリーが得られた(ENDCOREモデル)。彼らはこの6カテゴリーをメインスキルとし, それぞれのメインスキルを4つのサブスキルに分割することで, 24のサブスキルからなる測定尺度を提案している(ENDCORES)。

そこで相良ら(2013)は, ENDCORESに基づいて測定した教育実習生のコミュニケーション・スキルと, 教育実習に関する自己/他者評価との関係について分析を行った。その結果, 明確な結果は得られなかったものの, 重要な発見のひとつとして, 関係調整スキルの重要性が示された。このスキルは, 集団内の人間関係にはたらきかける能力に関するものであり, コミュニケーション・スキルの中でも, 最もソーシャル・スキルに近く, 円滑な社会的相互作用を行う上で土台となるスキルである。

なお一般的にソーシャル・スキルとは, 対人場面において適切かつ効果的に反応するために用いられる言語的・非言語的な対人行動と, そのような対人行動の発現を可能にする認知過程との両方を包含する概念である(相川・藤田, 2005)。ただし対人場面における適切な/効果的な反応とは何か決めることは非常に難しい。従ってソーシャル・スキルについては, いまだ様々な研究者が様々な立場から議論をしているテーマであり, 統一的な定

義は定まっていないが、基本的にはコミュニケーション・スキルを包含する概念と考えてよいであろう。

これを受けて相良ら(2014)は、ソーシャルスキル自己評定尺度(相良ら, 2005)によって測定した実習生のソーシャル・スキルをもとに、上記と同様の分析を行った結果、教育実習の成否はソーシャルスキルの高さによってかなりの程度予測できることを明らかにした。つまり、ソーシャル・スキルの高い実習生は、実習全般を高いレベルで実行し、実習先の生徒や先生方と十分なコミュニケーションをとれるだけでなく、学習指導・生徒指導・勤務態度・教師としての適性などの成績でも高い評価を得ているのである。従って、これまで教育実習における「コミュニケーションの問題」と考えられてきたものは、コミュニケーション・スキルの問題というより、ソーシャル・スキルの問題とみなすのが適当ではないかと結論づけられた。

では実際の教育実習場面においてはどのようなソーシャル・スキルが重要なのであろうか。相良ら(2014)によれば、ソーシャルスキル自己評定尺度の下位尺度の分析から、関係開始スキル(他者と比較的容易に関わりを持てるような側面)と記号化スキル(自らの意図を正確に他者に伝達することができる側面)が教育実習において重要であるという。つまり教育実習を成功させる実習生は、たとえ相手が初対面であろうと、誰とでもすぐにうち解けて関わりを持てるようなスキルを持つと同時に、自らの気持ちを素直に、かつ表情豊かに相手に伝えられるようなスキルを持っていることが分かる。その一方で、解読スキル(他者の意図を正確に読みとれる側面)・主張性スキル(自らの意見を適切に表現できる側面)・感情統制スキル(ネガティブな感情を抑え込み、調整できる側面)については、教育実習の成否とはあまり関連が認められなかった。ただしこの結果で注意しなくてはいけないのは、関連がないからといって、これら3つのスキルが不要とは限らないという点である。例えば主張性や感情統制など、教師であれば当然備えているべきスキルとみなされている側面については、実習校も実習生もそれが当然あるものとして実習に臨んでいる可能性がある。また、教育実習先で重視されるスキルと実習生自身が重要だと思っているスキルにズレが見られる場合もあった。

そこで本研究では、前報(相良ら, 2014)と同様に、調査対象となる教育実習生が自らの実習について行う自己評価および教育実習の成績評価(他者による客観的な評価)が、ソーシャル・スキルの高さとどのような関係にあるのか検討を行う。ただし今回は、より一般に広く用いられている尺度として、KiSS-18(Kikuchi's Scale of Social Skills, 18項目版; 菊池, 2014)を使用した。これはGoldstein, Sprafkin, Gershaw & Klein(1986)による若者のための社会的スキル尺度(50項目)をもとに開発されたソーシャル・スキル尺度であり、多くの他の尺度との関連について検討されているため、信頼性・妥当性の高い尺度といえる。なお前述のENDCOREs(藤本ら, 2007)との検討もなされており、KiSS-18の得点(ソーシャル・スキルの高さ)はENDCOREsの下位尺度である自己統制と.38、表現力と.56、解読力と.45、自己主張と.57、関係調整と.36と比較的高い相関係数を示している。

最終的には、これまで実施したENDCOREsおよびソーシャルスキル自己評定尺度における結果(相良ら, 2013; 2014)もあわせて検討することにより、教育実習場面で必要となるスキルとはどのようなものなのかを明らかにした上で、今後の大学の教員養成課程においてどのような事前・事後指導を行うべきなのかを考えることが本研究の目的である。

## 【方法】

### 調査対象者

東京都内の女子大学および女子短期大学において、「教育実習の研究」科目を履修する学生212名。

### アンケート調査項目

アンケートは2種類の質問項目から構成されている。

1つは教育実習生が自己評価を行うための6項目である(表1)。調査対象者に自らの実習についての自己評価を客観的な観点から100点満点で求めるのと同時に、その理由も述べさせている。本研究では、6つの自己評価項目に対する回答値(最大値は100)を検討対象とした。この回答値が高いほど、調査対象者が自らの実習に関し成功感を抱いていることを示している。この項目は先行研究(相良ら, 2014)と同一である。

2つめは、調査対象者のソーシャル・スキルを測定するための18項目である(表2)。これは菊池(2014)により提案されたKiSS-18をそのまま利用している。アンケートにおいては、各項目が自分にどれだけ当てはまるか、5件法(5:いつもそう、4:たいていそう、3:どちらともいえない、2:たいていそうでない、1:いつもそうでない)で回答を求めた。表2では、全質問項目を下位尺度ごとにまとめて示したが、実際のアンケートでは項目番号順に提示されている。本研究では、各項目への回答値(1~5の値をとる)を、下位尺度ごとに合計したものを下位尺度得点(範囲:3~15)とし、全項目の合計をソーシャル・スキル得点(範囲:18~90)とした。いずれも、得点が高いほど、当該の尺度があらわす側面が強いことを示す。

なおKiSS-18においては、以下の6つの下位尺度を設定することができる。これはもともとGoldstein et al. (1986)によって提案された6領域であり、KiSS-18においては必ずしも重要でないが、比較的分かりやすい下位分類であるため、多くの研究で利用されているものである(例えば、毛, 2005)。

表1 アンケート調査における自己評価項目

---

あなたの教育実習は、客観的に見て成功でしたか、失敗でしたか。 以下に挙げた側面それぞれについて、100点満点で採点してみましょう。 また、そのような点数になった理由もあわせて答えてください。
(1) 生徒がよく理解できる授業を行うことができた。 ____点 (100点:大成功 …… 0点:大失敗)
(2) 学習指導案通りに授業展開ができた。 ____点 (100点:大成功 …… 0点:大失敗)
(3) 教材研究を十分に行って生徒に提示できた。 ____点 (100点:大成功 …… 0点:大失敗)
(4) 生徒とのコミュニケーションがうまくとれた。 ____点 (100点:大成功 …… 0点:大失敗)
(5) 先生方とのコミュニケーションがうまくとれた。 ____点 (100点:大成功 …… 0点:大失敗)
(6) 教育実習全ての面において ____点 (100点:大成功 …… 0点:大失敗)

---

1) 初歩的スキルは、「他人と話していて、あまり会話が途切れないほうですか」などの項目に代表される通り、他者と比較的容易に関わりを持てるような能力である。2) 高度なスキルは、「他人にやってもらいたいことを、うまく指示することができますか」などの項目に代表される通り、比較的複雑な他者との関わりにおいて発揮される能力である。3) 感情処理のスキルは、「相手が怒っているときに、うまくなだめることができますか」などの項目に代表される通り、自分や他者の感情をうまく扱う能力である。4) 攻撃に代わるスキルは、「まわりの人たちとの間でトラブルが起きても、それを上手に処理できますか」などの項目に代表される通り、他者を攻撃するのではなく別の方法で対人関係を維持するための能力である。5) ストレスを処理するスキルは、「相手から非難されたときにも、それをうまく片付けられますか」などの項目に代表される通り、ストレスを経験する場面でも対処できる能力である。6) 計画のスキルは、「仕事上で、どこに問題があるかすぐにみつけることができますか」などの項目に代表される通り、計画的に仕事を遂行する上で必要な能力である。

## 教育実習の成績評価

各実習校から得られた教育実習成績評価表を用いた。評価表からは、総合評価（A, B, C）のほか、（Ⅰ）教授・学習の指導、（Ⅱ）生徒の指導、（Ⅲ）教師としての適性、（Ⅳ）勤務の状況、の4つの評価軸による成績が得られる。

表2 ソーシャル・スキル測定尺度 KiSS-18 (菊池, 2014)

下位尺度	質問紙での 項目番号	質問項目
初歩的スキル	1	他人と話していて、あまり会話が途切れないほうですか。
	5	知らない人とでも、すぐに会話が始められますか。
	15	初対面の人に、自己紹介が上手にできますか。
高度なスキル	2	他人にやってもらいたいことを、うまく指示することができますか。
	10	他人が話しているところに、気軽に参加できますか。
	16	何か失敗したとき、すぐに謝ることができますか。
感情処理のスキル	4	相手が怒っているときに、うまくなだめることができますか。
	7	こわさや恐ろしさを感じたときに、それをうまく処理できますか。
	13	自分の感情や気持ちを、素直に表現できますか。
攻撃に代わるスキル	3	他人を助けることを、上手にやれますか。
	6	まわりの人たちとの間でトラブルが起きても、それを上手に処理できますか。
	8	気まずいことがあった相手と、上手に和解できますか。
ストレスを処理するスキル	11	相手から非難されたときにも、それをうまく片付けられますか。
	14	あちこちから矛盾した話が伝わってきても、うまく処理できますか。
	17	まわりの人たちが自分と違った考えを持っていても、うまくやっていけますか。
計画のスキル	9	仕事をするときに、何をどうやったらよいか決められますか。
	12	仕事上で、どこに問題があるかすぐにみつけることができますか。
	18	仕事の目標を立てるのに、あまり困難を感じないほうですか。

(I)～(IV)の評価軸については、それぞれ5つの下位項目から構成されており、各下位項目が5点満点で評価されている。例えば、(I：教授・学習の指導)については、教材研究・学習指導案・授業中の態度など、(II：生徒の指導)については、生徒の理解・学級経営・生徒の生活に対する指導など、(III：教師としての適性)については、研究意欲・責任感・協調性など、(IV：勤務の状況)については、出勤・態度・服装などが、それぞれ下位項目として設定されている。本研究では、(I)～(IV)の各評価軸ごとの下位項目の合計点を求め、それを各評価軸の得点とした。最低点は5点、最高点は25点である。ここでは得点が高いほど、その評価軸に関し高い評価が与えられていることを意味する。

## 手続き

「教育実習の研究」授業におけるレポート課題として、上記に述べたようなアンケートに回答することが求められた。回答に際しては、アンケートの回答結果が今後の授業運営や学生指導に活かされること、また研究活動における基礎資料とされることが告げられた。

具体的には、2014年7月の「教育実習の研究」授業時に履修者に対し調査の説明がなされ、2014年8月までにアンケートに回答して提出するように求めた。最終的に212名が期限内に提出したが、12名には回答に不備があったため除外し、残る200名を調査対象とした。

## 【結果】

アンケートにおける調査対象者の回答結果と、成績評価の関係を表3に示した。今回調査対象とした200名を総合評価で分類すると、A評価が134名、B評価が59名、C評価が7名であった。表3では総合評価別に、KiSS-18における下位尺度およびソーシャル・スキル尺度それぞれにおける得点の平均および標準偏差を示した。

各尺度ごとに、総合評価(A, B, C)を独立変数(級間要因)とする一元配置分散分析を行ったが、有意なものは認められなかった。ただし表中の得点を見ると、有意ではなかったが、ほとんどのスキルでは総合評価の高いものほど得点も高かった。

なおソーシャル・スキル得点については、菊池(2014)の標準化資料に基づきパーセンタイル値を算出すると、A評価で77パーセンタイル、B評価で74パーセンタイル、C評価

表3 評価段階ごとのソーシャル・スキル得点

KiSS-18 下位尺度	総合評価		
	A評価 [n=134]	B評価 [n=59]	C評価 [n=7]
初歩的スキル	11.16 (2.43)	11.24 (2.19)	9.86 (1.95)
高度なスキル	11.30 (1.74)	10.83 (1.84)	11.00 (1.83)
感情処理のスキル	10.71 (1.62)	10.64 (1.82)	10.43 (1.62)
攻撃に代わるスキル	10.84 (1.61)	10.54 (1.73)	10.14 (1.35)
ストレスを処理するスキル	11.09 (1.83)	11.02 (1.37)	10.00 (1.29)
計画のスキル	11.33 (1.93)	11.22 (1.79)	11.57 (1.62)
ソーシャル・スキル	66.43 (7.61)	65.49 (7.01)	63.00 (6.16)

セル内の数値は各尺度得点の平均、括弧内は標準偏差。

で65パーセンタイルを示し、比較的高いソーシャル・スキル得点であることが分かる。

次に表4で、成績の下位評価軸および自己評価項目とKiSS-18の関係を検討するため、相関係数の一覧を示した。表中の各段においては、KiSS-18の下位尺度得点(太字)を1行目に、当該の下位尺度を構成する3項目を2～4行目に示した。また全18項目の合計であるソーシャル・スキル得点の相関係数を最下段に示した。

最後に、教職採用試験合格者とそれ以外の比較を表5に示した。今回調査対象とした200名のうち、合格者が10名、それ以外(不合格および試験を受験しなかった者)が190名で、合格者は全員A評価を受けていた。表5では、両者の成績の下位評価軸(上段)、アンケートにおける自己評価項目(中段)、KiSS-18における下位尺度およびソーシャル・スキル(下段)それぞれにおける得点の平均および標準偏差を示した。

表4 成績の下位評価および自己評価とKiSS-18の相関係数

KiSS-18 下位尺度および それを構成する項目	成績の下位評価軸				自己評価項目					
	(I) 教授・学習 の指導	(II) 生徒の指導	(III) 教師としての 適性	(IV) 勤務の状況	(1) 生徒がよ く理解できる 授業を行うこ とができた。	(2) 学習指 導案通りに授 業展開がで きた。	(3) 教材研究 を十分に行っ て生徒に提 示できた。	(4) 生徒との コミュニケーションがうまく とれた。	(5) 先生方 とのコミュニ ケーションが うまくとれた。	(6) 教育実 習全ての面 において
初歩的スキル	<b>.038</b>	<b>.054</b>	<b>.104</b>	<b>.052</b>	<b>.196**</b>	<b>.095</b>	<b>.189**</b>	<b>.505**</b>	<b>.277**</b>	<b>.274**</b>
[項目 1]	.026	.099	.097	.058	.217**	.158*	.215**	.420**	.295**	.289**
[項目 5]	-.013	-.028	.008	-.034	.154*	.037	.139*	.401**	.169*	.202**
[項目15]	.036	.012	.110	.062	.120	.058	.122	.425**	.236**	.196**
高度なスキル	<b>.147*</b>	<b>.166*</b>	<b>.147*</b>	<b>.127</b>	<b>.280**</b>	<b>.109</b>	<b>.293**</b>	<b>.394**</b>	<b>.278**</b>	<b>.268**</b>
[項目 2]	.187**	.162*	.171*	.124	.275**	.108	.280**	.284**	.282**	.241**
[項目10]	.144*	.158*	.137	.096	.232**	.084	.195**	.393**	.196**	.243**
[項目16]	-.018	.019	.012	.015	.003	.010	.089	.021	.047	-.003
感情処理のスキル	<b>.107</b>	<b>.105</b>	<b>.051</b>	<b>.114</b>	<b>.176*</b>	<b>.063</b>	<b>.224**</b>	<b>.266**</b>	<b>.248**</b>	<b>.197**</b>
[項目 4]	.048	.069	.030	-.003	.048	.028	.172*	.225**	.174*	.153*
[項目 7]	.128	.040	.013	.033	.057	-.013	.091	.063	.123	.127
[項目13]	.040	.094	.027	.159*	.201**	.091	.157*	.209**	.167*	.099
攻撃に代わるスキル	<b>.098</b>	<b>.091</b>	<b>.125</b>	<b>.144*</b>	<b>.066</b>	<b>-.033</b>	<b>.203**</b>	<b>.246**</b>	<b>.204**</b>	<b>.139*</b>
[項目 3]	-.120	-.096	-.066	-.033	-.038	-.044	-.004	.115	.117	-.004
[項目 6]	.158*	.183*	.179*	.129	.131	.037	.215**	.253**	.158*	.201**
[項目 8]	.107	.058	.088	.153*	.042	-.061	.206**	.164*	.164*	.095
ストレスを処理するスキル	<b>.123</b>	<b>.089</b>	<b>.101</b>	<b>.101</b>	<b>.201**</b>	<b>.074</b>	<b>.304**</b>	<b>.379**</b>	<b>.300**</b>	<b>.270**</b>
[項目11]	.173*	.085	.086	.073	.163*	.174*	.251**	.241**	.247**	.282**
[項目14]	.076	.082	.094	.049	.191**	.010	.264**	.306**	.189**	.194**
[項目17]	-.099	-.087	-.120	-.032	.059	-.044	.113	.251**	.193**	.077
計画のスキル	<b>.088</b>	<b>.009</b>	<b>-.008</b>	<b>-.030</b>	<b>.290**</b>	<b>.162*</b>	<b>.348**</b>	<b>.230**</b>	<b>.176*</b>	<b>.316**</b>
[項目 9]	.108	.063	.022	-.001	.222**	.109	.291**	.133	.132	.192**
[項目12]	.055	.010	-.007	.029	.312**	.158*	.339**	.160*	.161*	.300**
[項目18]	.036	-.032	-.055	-.079	.127	.103	.162*	.228**	.106	.228**
ソーシャル・スキル	<b>.144*</b>	<b>.124</b>	<b>.129</b>	<b>.120</b>	<b>.303**</b>	<b>.121</b>	<b>.384**</b>	<b>.515**</b>	<b>.369**</b>	<b>.369**</b>

\*  $p<.05$ , \*\*  $p<.01$

さらに各尺度ごとに、合格かそれ以外かを独立変数とする対応のない t 検定を行い、結果が有意だったもののみ表 5 右端に t 値および有意確率を記載した。成績の下位評価軸に関してはいずれも有意な差があり、合格者のほうが高い評価を受けていることが分かる。しかし自己評価項目および KiSS-18 得点については合格者とそれ以外の者に有意な差は認められなかった。

なおソーシャル・スキル得点について先と同様にパーセンタイル値を算出すると、合格者は 85 パーセンタイル、それ以外の者は 74 パーセンタイルとなり、合格者は特に高いソーシャル・スキル得点であることが分かる。

表 5 教職採用試験合格者とそれ以外の対象者の比較

	教職採用試験結果		t 値(有意なもののみ)
	合格 [n=10]	不合格・未受験 [n=190]	
<b>【成績の下位評価軸】</b>			
(I) 教授・学習の指導	22.90 (1.20)	20.23 (3.24)	t[17.14] = 2.67, p < .001
(II) 生徒の指導	22.60 (1.71)	19.54 (3.26)	t[12.74] = 5.17, p < .001
(III) 教師としての適性	23.90 (1.37)	20.95 (3.27)	t[15.14] = 5.97, p < .001
(IV) 勤務の状況	24.70 (0.48)	23.35 (2.49)	t[47.43] = 5.69, p < .001
<b>【自己評価項目】</b>			
(1) 生徒がよく理解できる授業を行うことができた。	72.50 (13.79)	66.83 (14.41)	
(2) 学習指導案通りに授業展開ができた。	75.00 (9.72)	68.21 (16.12)	
(3) 教材研究を十分に行って生徒に提示できた。	69.00 (22.34)	69.35 (17.07)	
(4) 生徒とのコミュニケーションがうまくとれた。	77.50 (25.30)	70.87 (15.94)	
(5) 先生方とのコミュニケーションがうまくとれた。	70.00 (14.91)	72.13 (17.56)	
(6) 教育実習全ての面において	76.50 (15.64)	73.20 (13.51)	
<b>【KiSS-18】</b>			
初歩的スキル	11.50 (3.21)	11.12 (2.31)	
高度なスキル	11.90 (2.28)	11.11 (1.75)	
感情処理のスキル	11.20 (2.10)	10.65 (1.65)	
攻撃に代わるスキル	10.70 (2.21)	10.73 (1.61)	
ストレスを処理するスキル	12.00 (1.89)	10.98 (1.67)	
計画のスキル	12.00 (1.25)	11.27 (1.90)	
ソーシャル・スキル	69.30 (9.20)	65.86 (7.28)	

セル内の数値は各尺度得点の平均、括弧内は標準偏差。

## 【考察】

### KiSS-18と成績評価の関係について

今回の結果では、KiSS-18によるソーシャル・スキル得点と総合評価（A, B, C）の間に明確な関係は見られなかった。表3に示したとおり、数値上はある程度関連は見られたものの、総合評価を独立変数とする分散分析では全く有意差が得られず、KiSS-18の測定するソーシャル・スキルは下位尺度を含め、総合評価と関連するとはいえないことが分かる。

次に、ソーシャル・スキル得点と成績の下位評価軸（Ⅰ～Ⅳ）についてみると、（Ⅰ：教授・学習の指導）との相関 $[r=.144]$ のみが有意であった（表4左最下段）。従って、KiSS-18の測定するソーシャル・スキルは、教材研究・学習指導案・授業中の態度などの評価とは関連することが分かる。

また、KiSS-18における下位スキル得点と成績の下位評価軸（Ⅰ～Ⅳ）の関連では、高度なスキルと（Ⅰ）～（Ⅲ）の相関 $[r=.147, r=.166, r=.147]$ 、攻撃に代わるスキルと（Ⅳ：勤務の状況）の相関 $[r=.144]$ のみが有意であった（表4左；各段の1行目）。このうち、高度なスキルについて項目の内訳を見てみると、[項目2]および[項目10]の寄与が大きく、[項目16]は全く寄与していないことが分かる。また攻撃に代わるスキルについては複雑で、上記の相関を作り出しているのは[項目8]であり、[項目6]は逆に（Ⅰ）～（Ⅲ）との相関が高い $[r=.158, r=.183, r=.179]$ 。その他、下位スキル得点の相関にはあらわれていないが、[項目13]は（Ⅳ）と、[項目11]は（Ⅰ）と個別に相関を持つことが分かる $[r=.159, r=.173]$ 。これらの各項目については、後で再び検討する。

上記の結果を見ると、今回使用したKiSS-18の測定するソーシャル・スキルは、実習校の客観的な評価と関連するとは考えにくいことが明らかとなった。言い換えれば、KiSS-18の測定するソーシャル・スキルは、実習校の指導教員が実習生に求めるスキルとはやや異なっているのである。

この原因はすぐに明確になるものではないが、過去の調査結果を考慮することでひとつの可能性が見えてくる。つまり、相良ら（2013）で使用したENDCOREs（藤本ら、2007）が今回の結果以上に何の関連も示さなかったこと、そして相良ら（2014）で使用したソーシャルスキル自己評定尺度（相川ら、2005）が、総合評価（A, B, C）の面でも、成績の下位評価軸（Ⅰ～Ⅳ）の面でも、強い関連を示したこと、の2点である。このうち、ENDCOREsは主にコミュニケーション・スキルを測定するものであり、KiSS-18は主にソーシャル・スキルを測定するものであり、ソーシャルスキル自己評定尺度がその両面に軸足を置いたものである。特に、ソーシャルスキル自己評定尺度の下位スキルのうち、関係開始スキル（ソーシャル・スキルのひとつ）と記号化スキル（コミュニケーション・スキルのひとつ）の両者がそれぞれ強い関連を示したことを考えれば、実習校の指導教員が実習生に求めるスキルとは、ソーシャルとコミュニケーションの両面である可能性が高い。ただしENDCOREsの結果が著しくふるわなかったことを考えると、どちらかと言えばコミュニケーション・スキルよりも、ソーシャル・スキルのほうが重視されることが推察される。

## KiSS-18によるソーシャル・スキル得点と自己評価項目の関係について

調査対象者が自らの実習についての自己評価を客観的な観点から行った自己評価項目（1～6）とソーシャル・スキル得点の関係に注目すると、（2：学習指導案通りに授業展開ができた）を除く全ての項目との相関 [ $r = .303, r = .384, r = .515, r = .369, r = .369$ ] が有意であった（表4右最下段）。

従ってKiSS-18の測定するソーシャル・スキルは、調査対象者の自己評価の多くと関連することが分かる。特に（6：教育実習全ての面において）との相関も有意であったことから、調査対象者である教育実習生の多くが実習中に重要だと考えるスキルとKiSS-18の測定するスキルが一致していることが見てとれる。中でも（4：生徒とのコミュニケーションがうまくとれた）との相関は高く、実習生のイメージする“コミュニケーション”とKiSS-18が近似しているのであろう。このことを前節の結果とあわせて考えると、KiSS-18の測定するソーシャル・スキルは、実習生が実習中に重要だと思っているスキルとは一致するが、実習先の指導教員が重視するスキルとはどうやらあまり一致していないようである。では具体的にどこが一致し、どこが一致していないのか。以下で下位尺度ごとに検討してみる。

## KiSS-18の下位尺度得点について

1) 初歩的スキル：この下位尺度得点は、成績の下位評価軸（Ⅰ～Ⅳ）のいずれとも相関がなく、（2）以外の自己評価項目との相関 [ $r = .196, r = .189, r = .505, r = .277, r = .274$ ] が有意であった（表4最上段1行目）。この下位尺度を構成する3項目を見てもほぼ同様のパターンである。これは前述のソーシャル・スキル得点の結果と同様に、実習生はこのスキルを重視しているものの、実習先ではほとんど評価されない要素のひとつと考えられる。一般的に会話が途切れなかったり、知らない相手とも話せたりといった点はソーシャル・スキルの高さの反映と認識されており、こうしたスキルの高い実習生はそのスキルを活かして実習時にコミュニケーションをとったり、良い授業を行ったりしたと考えているが、実際はさほど評価されていないことが分かる。なお、このスキルに含まれる[項目5]および[項目15]は、前報で使用したソーシャルスキル自己評定尺度の関係開始スキルに相当するものと考えられるが、今回の成績の下位評価軸とは相関がないことから、実習先で評価されるのはこのような初歩的なスキルではないということが分かる。一方[項目1]は、過去の調査で使用したことのない（ENDCOREsやソーシャルスキル自己評定尺度に含まれない）新たな項目であるが、実習先で評価されない側面であることは同様である。

2) 高度なスキル：この下位尺度得点は、成績の下位評価軸（Ⅰ）（Ⅱ）（Ⅲ）と相関を持ち [ $r = .147, r = .166, r = .147$ ]、自己評価項目の多くと相関を示している [ $r = .280, r = .293, r = .394, r = .278, r = .268$ ]。従ってこの下位スキルは、実習生も実習先も共に重視しており、両者の認識が一致した唯一のスキルである。ただしこの結果を支えているのは[項目2]と[項目10]であり、[項目16]は全く寄与していない。これら3項目のうち、[項目2]は、過去の調査で使用したことのない新たな項目であるが、今回の全項目の中で最も成績評価と相関が高かったものの1つである。授業展開において生徒に的確な指示を行うことは教師の重要なスキルであり、教師としての適性の判断に影響するのは当然であろう。[項目10]は、

ソーシャルスキル自己評定尺度の関係開始スキルに含まれるが、今回の結果から、他人が話しているところに気軽に参加できることが重要であることが、前報に続いて確認された。実習生は教育実習の期間だけでなく出来上がった生徒の人間関係の中に入っていかななくてはならないため、こうした能力が評価されるのであろう。一方[項目16]は、今回全く相関が得られていないため、失敗してすぐに謝ることはさほど重要でないという点で、実習生も実習先も認識は一致している。失敗して謝るのは当然で、その後の行動が問われているのは言うまでもない。

3) 感情処理のスキル：この下位尺度得点は、1)と同様、成績の下位評価軸(I～IV)のいずれとも相関がなく、(2)以外の自己評価項目との相関 $[r=.176, r=.224, r=.266, r=.248, r=.197]$ が有意であった。個々の項目を見てみると、[項目4]は新たな項目であるが、下位尺度得点と同様のパターンである。相手の怒りをなだめる能力はソーシャル・スキルとしては重要かもしれないが、教育場面でも生徒が怒りを示したとすれば、教師はそれをなだめたり避けたりするのではなく、しっかりと受けとめて指導につなげていく必要がある。この項目が評価されないのはそのような背景があるからかもしれない。[項目7]は、過去の調査で感情統制のスキルとして繰り返し登場しているが、すべてにおいて重視されないスキルであり、今回もやはり同様に無相関であった。一方[項目13]は、過去の調査における主張性あるいは表現力のスキルに近いが、他の項目のパターンとは異なり、(IV：勤務の状況)と相関がある $[r=.159]$ 。この項目は、実習生の評価にはあまり関わらないものの、誠実さや熱意などを含めた(IV)の評価として反映されるのであろう。しかし同項目は(6：教育実習全ての面において)とは相関がないため、実習生自身はあまりその重要性に気づいていないようである。なお教育場で教師が自分の感情や気持ちを素直に表現することが重要であるのは、いわゆるカウンセリング・マインドをもった教師像にも合致するものである。全ての教師はカウンセリングの考え方や態度を身につけて教育にあたる必要があるという考え方である。その中で、教師はできるだけ自己開示を恐れずに行い、できるだけありのままの態度で生徒に対するべきだとされている。つまり、“立派な教師像”を守るべく本当の自分を偽ることは、生徒との心の交流を妨げるだけでなく、対話のある授業も難しくするのである(岸・水上・大友・河村, 2013)。従って、教師はできる限り自らを偽らず、ありのままであることが望まれる。

4) 攻撃に代わるスキル：この下位尺度得点は、1)や3)と似ているが、(IV：勤務の状況)と相関がある点 $[r=.144]$ が異なる。このパターンは主に[項目8]によるところが大きい。例えば生徒に注意をした後など、気まずい相手とも和解できることは重要であり、誠実さや熱意などを含めた(IV)の評価として反映されるのであろう。しかし同項目は(6)とは相関がない点も前述の[項目13]と同様で、実習生自身はその重要性に気づいていないようである。一方[項目6]は、成績評価と相関が高かったものの1つであるが、過去の調査で関係調整あるいは関係維持のスキルとして重視されていた能力のひとつであり、今回も同様の結果となった。例えば生徒同士のトラブルを上手に解決できることは非常に重要であろう。なお[項目3]は、過去の調査で使用したことのない新たな項目であるが、今回全く相関が得られていないため、他人を上手に助けられることはあまり重視しないという点で実習生も実習先

も認識は一致している。教師のすべきことは、生徒を助けることではなく、教え導くことである。従って助けるスキルはあまり教育場面で注目されないのかもしれない。

5) ストレスを処理するスキル：この下位尺度得点は、1)と同様のパターンであった。残念ながらこのスキルに関しても、実習生と実習先で認識にズレがあるようである。ただし個々の項目を見てみると異なる点もある。[項目11]は過去の調査で関係調整のスキルとされていたものに近く、今回も(I：教授・学習の指導)との相関が有意で $[r=.173]$ 、実習先でも重視されるスキルのようなものである。教育実習生がしばしば経験することとして、生徒からの心ない発言に精神的なショックを受けてしまうというケースがある。しかし多くの場合、それはショックを受けるよりもうまく受け流すほうがよく、そこで生きてくるのが、この[項目11]の能力ではないかと思われる。一方[項目14]は新たな項目であるが、下位尺度得点と同様のパターンである。矛盾した話が実習生に伝わり、頭の中の混乱をうまく処理したとしても、外部からはそのプロセスを見抜くことはできない。同じことは他の多くの項目にも当てはめられるが、そのために評価の対象にならない項目も存在するはずである。また[項目17]は、(4：生徒とのコミュニケーションがうまくとれた)および(5：先生方とのコミュニケーションがうまくとれた)との相関のみが得られており $[r=.251, r=.193]$ 、実習生は周りとは自分が違う考え方でうまくやることがコミュニケーションだと考えているものの、教育実習に重要とは思っておらず、その点では実習先と一致している。

6) 計画のスキル：この下位尺度得点の結果は、1), 3), 5)と似ているが、大きく違うのは(2：学習指導案通りに授業展開ができた)と相関を持つ点 $[r=.162]$ である。これは計画に関するスキルであるため当然とも言えるが、個々の項目を見てみると、[項目12]の寄与が大きいようである。ただし1)と同様に、成績とは全く相関がないため、このスキルは実習先ではあまり評価されない。これについても過去の研究で指摘してきたことであるが、実習生にとっては努力の必要な活動であっても、実習先の指導教員にとってはできて当然とみなされる場合があり、このスキルについてもそれが当てはまるものと思われる。

なお以上の結果は、様々なソーシャル・スキル尺度のうちのひとつを使用した結果である。今後は本研究の結果を踏まえ、コミュニケーション・スキルとソーシャル・スキル双方を測定できる尺度を用いた検討も行っていくことが必要となろう。

### 教職採用試験合格者の特徴について

今回の調査対象者のうち10名が教職採用試験合格者であった。この合格者が他の調査対象者と異なる点があるのか検討した結果(表5)、合格者は有意に実習成績が高く、全員がA評価であった。試験に合格するような優秀な実習生には高い評価が与えられていることが分かる。しかし自己評価やKiSS-18に関しては有意差が得られなかったことから、合格者は必ずしも自己評価が高いわけでもなく、KiSS-18で測定するソーシャル・スキルが高いわけでもないことが判明した。

自己評価については、前報でも指摘しているように、基本的に実習生は優れたメタ認知

的モニタリング能力(三宮, 2008)を有しており, 正しく自己評価を行うものの, 優秀な実習生ほど自らに厳しい評価を行う場合があり, 今回も同様のメカニズムによって評価点が押し下げられている可能性がある。

一方ソーシャル・スキルについては, 当然のことながらそれが高いだけで試験に合格できるわけではないことを意味している。ただし数値上は, 攻撃に代わるスキルを除けば全てのスキルで合格者が高い値を示していること, そして合格者が85パーセントという高いソーシャル・スキルを示していることに注目したい。合格者は(有意ではないものの)相対的にソーシャル・スキルが高い傾向にあり, これは教師の重要な資質に関わる部分であるように思われる。

### C評価の実習生の特徴について

C評価を受ける実習生の特徴に関し, 今回のデータの中で特筆すべき点は見当たらなかった。例年同様であるが, 今回もC評価の人数が7名と非常に少ないため, 有意な結果は認められない(表3)。有意ではないため, この結果から何か主張することは難しいが, KiSS-18によるソーシャル・スキルだけで評価が決まるわけではないことは, この場合にも当てはめられそうである。おそらく, コミュニケーション(ソーシャル・スキル)の問題を感じる者は, 総合評価がAやBの中にも存在しているのであり, C評価だけに限定するべきではないのであろう。

ただし相良ら(2013)の結果では, ENDCOREs(藤本ら, 2007)における言語表現, 表情表現, 独立性, 友好性, 意見対立対処の各サブスキル, 表現力および自己主張のメインスキル, そしてコミュニケーション・スキル全体の得点のそれぞれでC評価は有意に低い値を示し, 相良ら(2014)の結果では, ソーシャルスキル自己評定尺度(相川ら, 2005)における解読および記号化のスキルとソーシャル・スキル全体の得点でC評価は有意に低い値を示している。従って明確な結論を得ることはできないが, 今後C評価を受けるような実習生に対する事前・事後教育を考える際は, ここで得られた手がかりについて慎重な検討が求められる。

### 教育実習に関する効果的な事前・事後指導とは

現在大学の教員養成課程において, 教育実習に関わる事前・事後教育は様々な場面で行われているが, 本研究の結果から, 今後それらの指導をより効果的に行うための手掛かりは得られるのか, 考えてみたい。

まず, これまでに見いだされた事実として, ソーシャル・スキルの内容によって実習中に役立つスキルと必ずしも役立つとは言えないスキルがあり, 場合によってはコミュニケーション・スキルも重要となるという点がある。現在までにENDCOREs, ソーシャルスキル自己評定尺度, そしてKiSS-18と3種類の尺度を利用して検討を行ってきたが, 未だ明確な結論が得られる段階とは言えない。現段階である程度明らかになってきたのは, 様々なスキルのうち, ①関係開始(既存のグループに気軽に入っていく, すぐに仲よくなる能力・人と話すのが得意である能力・誰にでも気軽に挨拶できる能力), ②表現力(自分の気持ちを表情でうまく表現できる能力・相手にしてほしいことを的確に指示できる能力・自分の感情や気持ちを素直に表現できる能力・自分の衝動や欲求を無理に抑えない能力), ③問題対処(トラブルに対処できる能力・相手からの非難に対処できる能力・相手と

上手に和解できる能力), ④関係維持(周りの期待に応じたふるまいができる能力・人間関係を第一に考える能力・友好的な態度で相手に接する能力), ⑤自己統制(道徳的な判断で正しい行動をする能力・周りとは関係なく自分の意見や立場を明らかにできる能力)の各スキル(括弧内は具体的な能力:効果が大いと思われる順に列記)については,教育実習中に実習校側で重視される可能性が高いという点である。従って大学の事前教育においては,これらのスキルに関する指導を採り入れることも検討してよいのではないかと思われる。

またもう一点明らかになってきたのは,実習先の指導教員が重視するスキルと,実習生が重視するスキルとの間のズレが存在することである。ほとんどの場合,実習生が重視しているスキルがそれほど先方で評価されないことが多いが,まれにその逆も存在する。例えば,ENDCOREsの欲求抑制サブスキル(自分の衝動や欲求を抑える能力)については,成績の下位評価軸と負の相関があり,欲求抑制を行うと評価が下がることが分かっている(相良ら,2013)。これはおそらく実習生はあまりに抑制的であるよりも,ある程度の自己開示のあったほうが良いことを反映した結果であろう。しかしこの欲求抑制サブスキル得点は,実習生の自己評価項目とは相関がなく,実習生にとって欲求抑制を行う(行わない)ことがさほど重要とは思われていないようである。今後は,大学の事前教育として,こうした認識のズレを無くしていくことも重要であろう。

実習生と実習先の認識のズレが存在する一方で,認識が一致している場合もある。例えば今回のデータでも2)高度なスキルは,双方で重視されていた。逆に,ソーシャルスキル自己評定尺度の感情統制スキルは,双方で重視されていなかった(相良ら,2014)。ここから考えられるのは,たとえ両方で認識が一致していたとしても,両者が共に重視しない面を看過してよいのかという点である。事前指導として,実習校側が重視しない面であるから,実習生もその面は後回しでよいと指導することが果たして正しいのかという疑問も生ずる。この点に関しては,さらなる検討が必要である。

今後は本研究で得られたデータも参考としながら,学生が充実した教育実習を体験し,教育実習を通して本人のより良い成長につなげるためにはどのような事前・事後指導を行ったらいかが引き続き取り組んでいくことが重要であろう。

#### 【参考文献】

- 相川 充・藤田正美 2005 成人用ソーシャルスキル自己評定尺度の構成. 東京学芸大学紀要(第1部門,教育科学), 56, 87-93.
- 藤本 学・大坊郁夫 2007 コミュニケーション・スキルに関する諸因子の階層構造への統合の試み. パーソナリティ研究, 15, 347-361.
- Goldstein, A. P., Sprafkin, R. P., Gershaw, N. J., & Klein, P. 1986 The adolescent: Social skill training through structured learning. In G. Cartledge & J. F. Milburn (Eds.), *Teaching Social Skills to Children*. New York: Pergamon Press.
- 菊池章夫 2014 さらに/思いやりを科学する:向社会的行動と社会的スキル. 川島書店.
- 岸 俊彦・水上和夫・大友秀人・河村茂雄(編) 2013 意欲を高める・理解を深める対話のある授業. 図書文化.

- 毛 新華 2005 社会的スキル測定尺度 KiSS-18 の中国の若者への適用. 対人社会心理学研究, 5, 85-91.
- 相良麻里 2007 教育実習に関する効果的な事前・事後教育の検討：短期大学に関して. 子保研年報, 19, 12-19.
- 相良麻里 2009 教育実習に関する効果的な事前・事後教育の検討：実践的指導力の基礎(1). 東京家政大学研究紀要, 49, 21-26.
- 相良麻里 2010 教育実習に関する効果的な事前・事後教育の検討：実践的指導力の基礎(2). 東京家政大学博物館紀要, 15, 1-10.
- 相良麻里 2011 教育実習に関する効果的な事前・事後教育の検討：コミュニケーションの問題に関連して. 東京家政大学博物館紀要, 16, 1-7.
- 相良麻里・相良陽一郎 2012 教育実習に関する効果的な事前・事後教育の検討：教育実習生の自己評価に関して. 千葉商大紀要, 49(2), 135-147.
- 相良麻里・相良陽一郎 2013 教育実習に関する効果的な事前・事後教育の検討：実習中に求められるコミュニケーション能力について. 千葉商大紀要, 50(2), 83-102.
- 相良麻里・相良陽一郎 2014 教育実習に関する効果的な事前・事後教育の検討：実習中に求められるソーシャル・スキルについて. 千葉商大紀要, 51(2), 233-250.
- 三宮真智子 2008 メタ認知：学習力を支える高次認知機能. 北大路書房.  
(2015.1.19 受稿, 2015.2.16 受理)

## 【抄 録】

これまでの一連の研究から、教育実習において実習生が感じる困難さの背後に、他者（生徒・他の実習生・実習校スタッフなど）とのコミュニケーションの問題があることが示されている。本研究では、その問題が何に起因するものなのか検討するため、今年度教育実習を終了した実習生212名を対象とし、KiSS-18（菊池，2014）と、実習に関する自己評価および他者評価（実習校から得られた成績評価）の関係を検討した。その結果、上記の問題はコミュニケーションおよびソーシャル・スキル双方の不足により引き起こされていると考えることが妥当であると判断された。さらに下位尺度の分析から、教育実習における重要なスキルが新たに見いだされた。これらの結果をもとに、効果的な事前・事後教育の検討が行われた。



# ポリス顕彰とアテナイの外交政策

## — IG I<sup>3</sup> 29をめぐるとの覚え書き

師 尾 晶 子

### はじめに

『ギリシア碑文集成』第1巻第3版29番 (IG I<sup>3</sup> 29) は、アテナイ民会がおそらくはデロス同盟への(再)加盟をのぞんでいたあるポリスを顕彰した前5世紀の碑文である。決議碑文のごく一部しか現存しておらず、ポリスの名称も顕彰理由も不明であるが、当該ポリスが顕彰され、それゆえにアテナイ民会から特権を付与されていることについては現存部分から明確に読みとれる。碑文の刻文年代は、3 bar sigma (Σ) が用いられていることから、1924年に公刊された『ギリシア碑文集成』第1巻第2版 (IG I<sup>2</sup>) 以来、前5世紀半ばのものと考えられてきた<sup>(1)</sup>。筆者は2011年11月および12月にアテネ碑文博物館、およびアゴラ博物館においてこの碑文の断片を実見調査する機会を得た<sup>(2)</sup>。本稿ではこのときの実見による知見をもとに、この碑文の再構成をこころみるとともに碑文の決議年代についても再検討したいと思う。また他のポリス顕彰碑文との比較検討をも通じた上で、デロス同盟期のアテナイの外交政策の一端について考察したい<sup>(3)</sup>。

- (1) 本碑文への言及は少ないが、Meiggs (1966) 94では字体の特徴から前450年頃とされている。またWalbank (1978) 115は前450年代後半ないし前440年代初めと位置づけ、字体の特徴から石工はIG I<sup>3</sup> 30と同じかもしれないとしている。ただし、管見の限りではあるが、両碑文におけるイプシロンの字体はかなり異なっており (IG I<sup>3</sup> 29では横線の長さは同じだが、IG I<sup>3</sup> 30ではすべてのイプシロンの真ん中の横線が上下のそれに比して短い)、また全体的な印象から言っても同じ石工によるものとは考えられない。なお、IG I<sup>3</sup> 30の拓本をデジタル化したものはオクスフォード大学のCentre for the Study of Ancient Documentsのウェブページ内のImaging Projects: Imaging Inscriptionsにおいて公開されている (<http://www.csad.ox.ac.uk/CSAD/Images/00/Image65.html> [最終更新日: 2015年1月13日])。また、IG I<sup>3</sup> 29についてはオハイオ州立大学のCenter for Epigraphical and Palaeographical Studiesのウェブページ内のGreek Squeeze Collectionの中で公開されている (<http://hdl.handle.net/2374.OX/456> [最終更新日: 2015年1月13日])。これらのサイトを通じて両碑文の字体の比較をすることが可能である。
- (2) 碑文博物館での調査は2011年11月23日から29日にかけて他の碑文の調査とともに実施された。またアゴラ博物館での調査は2011年12月5日におこなわれた。なお本論文の骨子は、2014年5月31日および6月1日に立教大学にて開催された第64回日本西洋史学会大会のポスター発表「デロス同盟期アテナイの外交政策—ポリス顕彰碑文からの考察」において公表している (ポスターセッションは6月1日午前中)。本論文は、このときの発表と質疑応答をもとに加筆し、改稿したものである。
- (3) 本研究は、前5世紀のアテナイ民会の決議碑文の成立年代の再検討の一環としておこなわれたものでもある。筆者はかねてよりIG I<sup>3</sup>に所収された決議碑文の成立年代について個別にまた総合的に再検討をこころみてきた。「ミレトス決議」(IG I<sup>3</sup> 21)、「エゲスタ決議」(IG I<sup>3</sup> 11)、「コロフォン決議」(IG I<sup>3</sup> 37)など多くの決議の成立年代が前5世紀半ばではなく前420年代以降のものであるということが受け入れられつつある現在、IG I<sup>3</sup> 29など今なお手つかずの状態にあるいくつかの碑文についてもその成立年代について再検討すべき時期が来たと言える。それはまた、アテナイの碑文習慣の展開についての再検討を迫るものでもある。な

## 1. テキスト

現存する碑文は、断片 A (EM 6565)、断片 B (Agora I 4546) および断片 C (Agora I 4546a) の3つの断片からなる。ペンテリ山産出の大理石 (Pentelikon marble) に刻まれたもので、断片 A はアクロポリスで発見され、キルヒホフ (A. Kirchhoff) によって公刊された<sup>(4)</sup>。断片 B は1937年2月に、断片 C は1938年3月にそれぞれ在アテネアメリカ古典学研究所の発掘調査により発見された。これらの2断片は、メリットによって1945年発行の『ヘスベリア』誌上に公刊され、字体の特徴と文字の大きさ、ストイケドンスタイルの類似・同一性から断片 A と同じ決議に属することが明らかにされた<sup>(5)</sup>。もっとも大きな断片である断片 A および断片 B の文字は写真で見ただけでも十分なほどくっきりと刻まれており、今回の実見によっても大きく読みの異なるものはなかった。表面が若干摩耗している断片 C についても公刊テキストの読みと大きく異なることはなかった。以下、実見にもとづいたテキストを示す。

<校訂> IG I 15 (1877, 1887, 1891) (断片 A) ; IG I<sup>2</sup> 29 (1924) (断片 A) ; Meritt (1945) 83-5 (断片 B, C の校訂と写真および断片 A の写真) ; Bradeen-McGregor (1973) 118 (断片 A の7行目の読みについて) ; IG I<sup>3</sup> 29 (1980) ; Agora 16 (1997) No. 3.

<断片 A > 高さ : 0.20m; 幅 : 0.375m; 厚さ : 0.166m

<断片 B > 高さ : 0.052m; 幅 : 0.081m; 厚さ : 0.033m

<断片 C > 高さ : 0.095m; 幅 : 0.06m; 厚さ : 0.07m

<文字の大きさ> 0.011-0.012m

<ストイケドン・グリッドの大きさ> 水平 : 0.012m 垂直 : 0.019m

<断片 A>

[-----τὲν π]όλι[ν τὲν] Ἀθηναίων καὶ νῦν ἐ[...]ΣΤΟΙΧ.  
[-----]ον περὶ τὲν πόλιν τὲν Ἀθηναίων φσ-  
[έφισμα-----]ν ὃν δέονται αὐτοὶ καὶ χανν[θ]έσθ-  
4 [αι -----παρὰ τῷ] δέμο τῷ Ἀθηναίων ὃν δέοντα-

---

お、前5世紀のアッティカ碑文の成立年代をめぐる議論の展開と研究史の動向については、師尾 (1996)、師尾 (2005a)、師尾 (2005c) を参照。「ミレトス決議」については師尾 (2005b) を参照。またこの問題を半世紀にわたって追究してきた Mattingly の研究については Mattingly (1996) を参照。3 bar sigma をめぐる論争が一区切りついた現状におけるバランスのとれた主要碑文の決議年代の一覧については Rhodes (2008) 501-502 を参照。また現状における主要碑文の決議年代に関する私見については、師尾 (2011) 162、付表2を参照。

(4) *Inscriptiones Graecae* I, Berlin (1877, 1887, 1891) no. 15. アクロポリスのどこで発見されたかについては明らかにされていない。

(5) Meritt (1945) 83-85. いずれの断片もパンアテナイア通りの西側で発見されている。在アテネアメリカ古典学研究所によるアゴラのグリッドで切ったセクションナンバーによると、発見地点は、断片 B が R25、断片 C は O19 である。O19 はアゴラからアクロポリスに上る山麓に位置する。なお発見時のノートおよびカードは、現在、在アテネアメリカ古典学研究所のウェブページに公開されている (<http://agora.ascsa.net/id/agora/object/i%204546> [2015年1月12日最終更新日])。

[ι -----σ]φέτερα αὐτόν καὶ ἄρχοντα-  
 [ς -----]δὲ ἄλλον μεδένα κᾶθιστά-  
 [ναι -----]Ἀθηναίους [...9.....]  
 8 [-----]τονι[.....12.....]

<断片 B>

[-----]ν δικ[-----] ΣΤΟΙΧ.  
 [-----πα]ρὰ ταῦ[τα-----]

<断片 C>

[-----] βολὲν [-----] ΣΤΟΙΧ.  
 [-----ἐ]πιφσε [-----]  
 [-----]τέμ [-----]  
 4 [-----]ε[-----]

<参考 : IG I<sup>3</sup> 29 のテキスト >

ΣΤΟΙΧ. 56

[ἔδοχσεν κτλ. ----- ]  
 [----- · ἐπειδὲ οἱ ----- πρ]-  
 1 [ότερον ἄνδρες ἀγαθοὶ ἔσαν περὶ τὴν πόλιν]ν τ]έν Ἀθηναίων, καὶ νῦν ἐ[μπε]δ-  
 2 [όσαντες τὴν χουμμαχίαν καὶ τὸν ὄρκ]ον περὶ τὴν πόλιν τὴν Ἀθηναίων φσ-  
 3 [έφισμα αἰτόσι παρὰ τὸ δέμο ὅστε τυχῆ]ν ὄν δέονται αὐτοὶ καὶ χουν[θ]έσθ-  
 4 [αι τὴν χουμμαχίαν, λαβῆν μὲν αὐτὸς παρὰ τὸ] δέμο τὸ Ἀθηναίων ὄν δέοντα-  
 5 [ι ἀβλαβὸς καὶ ἀδόλος, ἔχοντας τὰ νόμιμα τὰ σ]φέτερα αὐτόν καὶ ἄρχοντα-  
 6 [ς καὶ βολὲν καὶ δίκας ὅπος καὶ πρὸ τὸ ἄρχοντα] δὲ ἄλλον μεδένα [κ]ᾶθιστά-  
 7 [ναι μεδὲ . . . . . 22 . . . . . ἐὰν μὲ τοῖς Ἀ]θηναίοις [δοκῆι' ....]  
 8 ----- τονι[.....12.....]

*lacuna*

frgs. bc

9 [...10....· περὶ δὲ τούτο]ν δικ[άσαι τέ]ν τε] βολὲν [.....17.....]  
 10 [...10....· ἐὰν δὲ τις πα]ρὰ ταῦ[τα εἶπει ἔ]πιφσε[φίσει -----]  
 11 ----- τέμ -----  
 12 ----- ε -----

・・・は(かねてより)アテナイ人のポリスに対して善き人たちであり、今もアテナイ人のポリスとの同盟と誓いを保証して、彼らが必要としていることを得、同盟を締結するためにアテナイ民会からの決議を要請しているので、彼らはアテナイ民会から必要としているものを害されることなく誠実に受け取り、彼ら自身のしきたりと役人と評議会と裁判を以前と同様にもつこと。他の役人は一人たりともおかれず、・・・もおかれぬこと。アテナイ人にとってよいことと思われぬのであれば・・・これらのことがらに関して

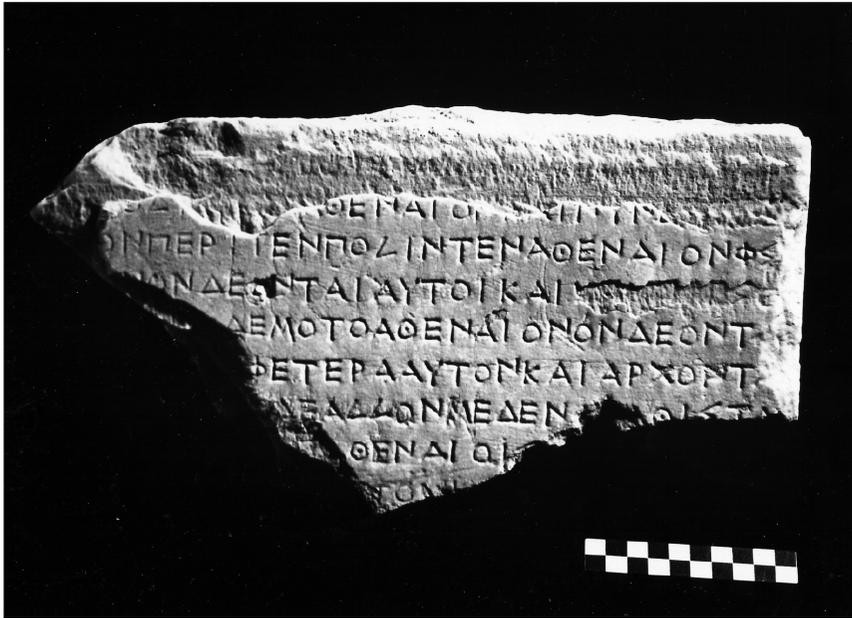


図1 断片 A 碑面 (courtesy of the Epigraphical Museum at Athens)

評議会は判断し、・・・もし何人か上記に反して発言したり決議に付したりするならば・・・

#### 読みと復元についての註

<断片 A> 1行目：[τὲν] Ἀθηναίων (*IG I*; *IG I*<sup>2</sup>; 師尾); [τὲ]ν Ἀθηναίων (*Agora 16. 3*); [τ] ἐν Ἀθηναίων (*IG I*<sup>3</sup>). 2011年の調査では当該部分は表面が剥落しており、イプシロン、ニューいずれの文字も読み取ることはできなかった。碑文博物館で保管されていた写真 (図1) においても、1945年に掲載された写真においてもすでに同様の状態であったことが確認され、さらに削られた部分が数ミリと深いことから、拓本でそのように見えただけなのかもしれない。1-2行目：1行目末部の ἐ[...]|δ|については、ἐ[πει]|δ|[ἐπερ] (*IG I*<sup>2</sup>); ἐ[μπε]|δ|[όσαντες] (*IG I*<sup>3</sup>). 後者は一般に宣誓の文言の中で使われている (*IG I*<sup>3</sup> 37, 40, *II*<sup>2</sup> 111)。すなわち、「私は神にかけて○○を守ることを誓う」といった文脈で用いられるのが通例である。それゆえ、ここでこの語が補えるかどうかについては不明点もある。仮にこの読みを採用しても、*IG I*<sup>3</sup>の καὶ νῦν ἐ[μπε]|δ|[όσαντες τὸν χουμμαχίαν καὶ τὸν ὄρκ]ον περὶ τὴν πόλιν τὴν Ἀθηναίων (今もアテナイ人のポリスに対する同盟と宣誓とを保証しているので) という補いには問題がある。アテナイとの条約、アテナイとの宣誓といった文脈では περὶ ではなく πρὸς が使われるのがふつうである (*II*<sup>2</sup> 43, 26)。一方、περὶ τὴν πόλιν τὴν Ἀθηναίων という表現は「アテナイ人に対してよき人々であるので称賛する」といった文脈で使われるのが通例で、この場合の περὶ は ἐς ないし εἰς と交換可能な語として使われている。たとえば καὶ νῦν ἐ[μπε]|δ|[όσαντες τὸν ὄρκον καὶ ποέσαντες καλ(?) οὐ ἀγαθ(?) ὄν περὶ τὴν πόλιν τὴν Ἀθηναίων (今も誓いをしてアテナイ人のポリスに対してよくしているので) といった内容が想定されるが、現状では平行な表現は見いだせていない。ただ、ἐ[μπε]

δι[όσαντες と並んでもう1つ分詞が加わる可能性があると考えている。

2-4行目：IG I<sup>3</sup> 29の補いが正しいかどうかは別として、復元されるべき内容はおおむねこれに近いものと考えられる。すなわち、「彼らが必要としていることを手に入れ、同盟を締結するためにアテナイ民会からの決議を求めている」といった内容が想定される。ただし、αἰτέω という動詞は前5世紀の碑文ではIG II<sup>2</sup> 1, 33をのぞいては用いられていない。なお、3行目の χαυν[θ]έσθ[αι]について、4文字目のニューも右側の縦線のみならず左側の縦線もうっすらとはあるが目で読むことができる。自ら同盟の締結を求めるという行動の意味については後述する。

4-5行目：[εύρεσθαι μὲν αὐτὸς παρὰ τῷ δέμῳ τὸ Ἀθηναίων ὄν δέοντα]ι (アテナイ民衆から彼らが必要とすることを得ること) (師尾)；[λαβεῖν μὲν αὐτὸς παρὰ τῷ δέμῳ τὸ Ἀθηναίων ὄν δέοντα]ι (IG I<sup>2</sup>)。[τυγχάνειν αὐτὸς παρὰ τῷ δέμῳ τὸ Ἀθηναίων ὄν δέοντα]ι (IG I<sup>2</sup>)。cf. IG I<sup>3</sup> 101, 56: *ευρίσκεσθαι αὐτὸς παρὰ τῷ δέμῳ τὸ Ἀθηναίων ἡὸ τι ἂν δοκεῖ ἀγαθ[όν]*；IG I<sup>3</sup> 75, 19-20: *[ἐὰν δέ τις ἄλλο]ο δέονται δικάιο [ἡαλιῆς παρὰ τῷ δέμῳ τὸ Ἀθηναίων ἡε]υρισκόσθον*。自分たちに入用のものを手に入れるという意味では、決議碑文においては *εύρισκεσθαι* が一般的に使用される。*λαβεῖν*, *τυγχάνειν* がこの文脈で使われた類例はなく、それぞれ設定した1行あたりの文字数にあわせて選択されたと考えられる。氣息音を示す *h* が書かれていたかどうかは不明。これについては後述参照。

6行目：καθιστά[ι]ναι。カッパの垂直線上部が読める。

8行目：τονι。最後の垂直線は2行目、5行目のタウの垂直線、7行目のイオタと位置が一致しており、イオタで間違いないと考えられる。

<断片C> 2行目：[ἐ]πιφσε[φι---] (Meritt; 師尾)。ἐπιφσε[φίσει] (IG I<sup>3</sup>; Agora 16.3)。イプシロンのストイコス的位置は表面が数ミリ削れており、文字の痕跡を読み取ることはできなかった。

<断片Bと断片Cの位置> 断片Bと断片Cはいずれも小さく欠けた断片であり、両者が果たして近い位置にあったのかどうかについて判断することはできない。また、IG I<sup>3</sup> 29のテキスト9行目の δικ[άσαι τέν τε] βολέν (評議会が判断すること) という表現について、δικάζω の主語として評議会が適切なのかどうか疑問がある。さらに、10行目の表現は ἐὰν δέ τις εἴπει ἔπιφσεφίσει παρὰ ταῦτα という語順でしか類例がなく、この配置についても疑問がある。左右逆転させたところで、9行目の問題は解決しない。現時点では、無理に配置を試みない方がよいと思われる。

## 2. 石碑と碑文の特徴

### 石碑の特徴と大きさについて

まず注目すべきは、断片Aの石の厚さである。最大16.6センチメートルという厚みから、石碑のもとの大きさは高さ1メートルを超えるものであったと推測される。石碑の縦・横・厚さの比率は必ずしも統一的ではないものの、このような厚みをもつ石碑の数は限定的である。表1のIG I<sup>3</sup>所収の決議碑文の寸法と比較するならば、現存の断片Aの横幅はもと

表1 石碑の大きさ

IG I <sup>3</sup>	厚さ	幅	高さ(行数)
32	0.155m	0.58m	38行以上
34	0.148m	0.605m	1.60m以上(77行)
40	0.13m	0.43m	1.35m(80行)
61	0.12m	0.51m	1m(60行)
68	0.163m	0.592m	1.40m以上(60行)
76	0.126m	0.651m	1.021m以上(49行)
77	0.165m	0.75m	0.88m(46行)
84	0.19m	0.60m	1.49m(38行)
102	0.16	0.65m以上	1.15m(47行)

\* 石のサイズはIG I<sup>3</sup>の記載にもとづく。

もとの石碑の幅の半分から5分の3程度、高さは6分の1から5分の1程度ということになる。これに照らせば、1行あたりの文字数は50-60文字程度となる。

石碑の右側はオリジナルの面が残されている(図2)。上部はかなりなめらかにカットされているものの、もともとの上部をほぼ残しているからなのか、それとも大胆に割られた結果なのかについては現状では確定できない。石碑の上部が残されていると考えると欠損行は2行となる。この場合、頭書につづいて「某ポリスを称賛せよ(ἐπαινέσαι ...)」という顕彰文が来ることが想定される。また決議の内容や決議年代を目立つ形で記載するいわゆるヘッダー(superscript)はつけられていないことになる<sup>(6)</sup>。しかしながら、上部の石の状態を見る限り、オリジナルの面が摩耗したのではなく、物理的に割られたように見える(図3)。その場合、当該断片が石碑のどの位置にあったかは必ずしも明らかではない。

#### 文字とレイアウトの特徴について

IG I<sup>3</sup> 29の字体については、3 bar sigma (ς)に加えて、縦線が左斜めに大きく傾いた

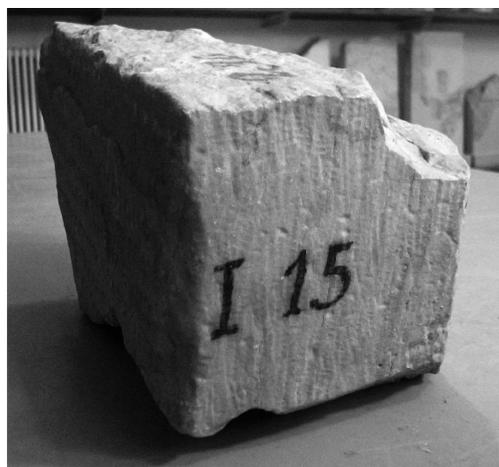


図2 右側面と上部



図3 上部

(6) 前5世紀のアッティカ碑文におけるヘッダーの使用については師尾(2004)14-19を参照。アッティカ碑文の碑文の頭書をめぐる総合的な研究については、Henry(1977)を参照。

きわめて特徴的な形状のラムダ(λ)が用いられていることが指摘される。同様のラムダの使用はきわめて少ない。実見および写真、拓本等から同じ特徴を持つラムダが使用されていることが確認できたのは、IG I<sup>3</sup> 24 (通説:前450頃<sup>(7)</sup>)、30 (通説:前450年頃<sup>(8)</sup>) 99 (前410/9)、116 (前410-405)であった。

またこの碑文はレイアウトもまた特徴的である。0.012×0.019メートルのグリッドで書かれたスタイルは、グリッドの大きさとしては標準からそれほどはずれたものではない。ただし、0.019メートルという行高に対して0.011-0.012メートルという文字高で刻まれていることから、行間が7ミリとかなり離れたものになっている。前5世紀のアッティカ碑文で類似のレイアウトをもつものとしてはIG I<sup>3</sup> 312(前411年)が唯一挙げられる。ただし、IG I<sup>3</sup> 312はアテナ聖財財務官による宝物リストを刻んだものであり、またストイケドンススタイルで刻まれていないため、単純に比較することは難しい。

以上、文字とレイアウトの特徴からは決定的なことは何も言えないが、それでもそれなりに類似点を伴う碑文の決議年代が前5世紀末にかたよっていることは、当該碑文の成立年代の推定に何らかのヒントを与えるものと言えるかもしれない。

## 正書法の特徴

IG I<sup>3</sup> 29はアッティカ式で記載されているが、氣息音のhは省略されている。3行目と4行目にあらわれる関係代名詞 *ov* には氣息音をあらわすhが付されておらず、碑文全体で氣息音記号が省略されている可能性もある。アッティカ式正書法で書かれた碑文における氣息音記号の省略は、イオニア式アルファベットの使用が目立ってきた前5世紀末に増加する。碑文全体で氣息音記号hの省略された最初の事例は前429/8年のIG I<sup>3</sup> 383で、前410年代に入ると氣息音の省略が増加してくる。前410年以降は氣息音の省略がめずらしくなくなると同時に、ときに氣息音の使用に混乱も見られるようになる<sup>(9)</sup>。IG I<sup>3</sup> 29の2例は同じ単語であるため、この特定の単語のみ省略されているのか、すべてで省略されているのかを確定することはむずかしいが、決議年代が比較的新しいことを示唆しているように見える。

(7) IG I<sup>3</sup> 24は3 bar sigmaではなく、4 bar sigma (通常のシグマ)を用いて刻まれている。それにもかかわらずその決議年代がIG I<sup>3</sup>において前450年頃とされているのは、Vに近い字形のユブシロン(V), 古いファイの字体(Φ)が使われていると分類されているからだと思われる。しかしながら、上述のオハイオ州立大学で公開されている拓本(<http://hdl.handle.net/2374.OX/777> [2015年1月19日最終更新日])で確認する限り、ユブシロン(6行目:Υ)もファイ(11行目)も通常の字体が用いられており、字体にもとづく年代決定のものについても再考を要する。特徴的なラムダが用いられている以外、字体は全体的に成熟したものである。被顕彰者に免税特権と司法特権を与えているこの碑文は、内容的にも決議年代および決議背景について再考の余地があると思われる。なお、Walbank (1982) No. 23はこの碑文の決議年代を前440-30年頃と考えている。IG I<sup>3</sup> 24では刻文に際して氣息音記号が省略されていることから、前450年頃というIG I<sup>3</sup>の年代設定には疑問を抱かざるを得ない。

(8) 通説の根拠は3 bar sigmaの使用による。しかしながら、おそらく書記名がヘッダーとして刻まれているという刻文のスタイルから、この碑文の決議年代はこうしたヘッダーが現れる前420年代はじめ、あるいはせいぜいその少し前に下る可能性もある(師尾[2004] 17)。とくにテラ人、ラケダイモン人という語が読み取れることから、ペロポネソス戦争との絡み、さらには「クレオニュモス決議」(IG I<sup>3</sup> 68) 21-25行目に記載されたサモス人とテラ人に関する罰金支払いに関する規定とも比較して決議年代を再考する必要があると思われる。

(9) 師尾(2004) 22-23参照。氣息音表記の全体像についてはThreatte (1980) 492-506を参照。

### 3. 決議の内容の特徴

IG I<sup>3</sup>では上述のごとくかなりの復元が試みられている。しかしながら、個々のフレーズには類例もあるものの、全体としての復元は困難である。後述するように内容的にはIG I<sup>3</sup>の復元と大きく異なるものではないと推測されるが、むやみな補いはかなり危険だと言える。以下、フレーズごとに内容を検討していく。

#### ポリス賞賛

断片的ではあるものの全体の内容からアテナイに好意的なポリスを顕彰していることはまちがいない。デロス同盟に加盟していたポリスが混乱の収束後に再度同盟の締結を要請しているのか、それともこの時初めてアテナイと同盟を締結することを要請しているのかについては、前後の文脈が明らかでないため不明である<sup>(10)</sup>。しかしながら、役人の派遣をおこなわないことを取り決めたり、自治を認めていると考えられることから、当該ポリスは、デロス同盟と関わらない地域のポリスではなく、遅くともこの決議によってデロス同盟に加盟することになったポリスだと言うことは確認できる。

デロス同盟期のアテナイがあるポリスを賞賛した事例は表2の通りである。表から明らかのように、ある個人ではなく、あるコミュニティ全体を賞賛するという習慣は、現存の碑文から見る限り、ペロポネソス戦争期（前431-404）それもイオニア戦争期（前413-404年）に偏っている。エテオカルパトス人を顕彰したIG I<sup>3</sup> 1454は、IG I<sup>3</sup>では前445-430年とされているが、年代について必ずしも合意を得ていない<sup>(11)</sup>。また決議年代に関わりなく、顕彰の内容はアテナ神殿のための杉材を提供したことに対する返礼である。同様にペロポネソス戦争初期、すなわちアルキダモス戦争期（前431-421）に顕彰されたメトネとアフュティスについてもその顕彰理由はヘレスポントスを経由して小麦を安全に輸入することに尽力したことへの返礼であった。経済的な取り引きではなく軍事的な便宜においてあるポリスが顕彰されるという事例が出現するのは、前410年代に入ってから、あるいはシゲイオン人に対する顕彰決議の成立年代が前407/6年であれば、ほぼイオニア戦争期に限定されるということになる<sup>(12)</sup>。シケリア遠征に失敗した後、アテナイは反乱を鎮圧したあ

(10) たとえば、コロフォン人に関する決議（IG I<sup>3</sup> 43）では、補いが正しければ、コロフォン人が賞賛されているが（4-6行目）、コロフォンは古くからのデロス同盟国であった。この碑文はIG I<sup>3</sup> 42の裏側に刻まれたもので、IG I<sup>3</sup>ではIG I<sup>3</sup> 42を前445-442年に、IG I<sup>3</sup> 43を前435-427年としている。しかしながら、Mattingly (1996) 98, 387が指摘するように、両面ともトゥキュディデス『歴史』3.34が記載する前430年から前427年にかけてのコロフォンの内乱と反乱に関わるものと考えべきだろう。また、ミュティレネも前427年の反乱が鎮圧されたあと、アテナイと同盟を再締結している（IG I<sup>3</sup> 67, 427/6）。

(11) かつてIG I<sup>3</sup> 1454は前390年代の決議と考えられてきた。これが前5世紀のものであると初めて指摘したのはLewis (1977) 144, n.55, ついでMeiggs (1982) 200-201である。Smarczyk (1990) 67-68, n. 33は前5世紀第3四半期とともに第4四半期の可能性も指摘する。一方、Anderson and Keith Dix (2004) はエテオカルパトスが貢租初穂表に現れたあとまもなくの決議とし、前430年代後半と考えている。IG I<sup>3</sup> 1454の拓本の写真については、Ma (2009) 138-139を参照。

(12) IG I<sup>3</sup> 17は、アルコン名の最初に2文字 An-- がのこされている。3 bar sigma が使われていることから、アンティドトス (Antidotus) のアルコンの年である前451/0年の決議と伝統的に考えられてきた。Mattingly はこれに対してアンティフォン (Antiphon) のアルコンの年前418/7年であるとし、一方Papazarkadas (2009) 77

表2 デロス同盟期におけるポリス顕彰碑文

IG I <sup>3</sup>	対象国	内容特記	決議年代
1454	エテオカルパトス	アテナ神殿への木材供与。見返りとしての保護	440-430? <sup>(16)</sup>
43	コロフォン	不明	435-427 or c. 430 <sup>(17)</sup>
61	メトネ	小麦輸入に関する便宜とその見返りとしての特権	430-424
62	アフュティス	小麦輸入に関する便宜とその見返りとしての特権	428/7
17	シゲイオン	アテナイへの軍事支援?	418/7 or 407/6 <sup>(18)</sup>
96	サモス	アテナイへの軍事支援	412/1
101	ネアポリス	アテナイへの軍事支援	410/9
103	ハリカルナソス	アテナイへの軍事支援	410/9
108	ヘレスポントスのポリス	アテナイへの軍事支援	408/7
119	ダフヌス居住の クラゾメナイ人	アテナイへの軍事支援	408/7
127/ II <sup>2</sup> 1	サモス	自治	405 (403に再刻)

との二国間条約による事後処置において、これまでに比して寛容な措置をとるようになった<sup>(13)</sup>。IG I<sup>3</sup> 29のポリスもこのような状況下で顕彰された可能性がある。

一方、アテナイとスパルタ間の緊張が高まってきた前433/2年および前432/1年の貢租初穂表からは、これまでデロス同盟に加盟していなかったポリスが自発的に貢租をおさめ、デロス同盟に加入したことが知られている<sup>(14)</sup>。エテオカルパトスもこうしたポリスの1つであった<sup>(15)</sup>。ペロポネソス戦争を目前に控えて、デロス同盟への加盟を求めたポリスであったという推測もまた成り立つかもしれない。

推測の域を出ないものの、ポリスを顕彰するという決議の出現状況から見る限り、IG I<sup>3</sup> 29の決議年代は前430年代末カイオニア戦争期と考えるのが妥当と思われる。

および Papazarkadas (2014) はアンティゲネス (Antigenes) がアルコンの前407/6年の決議であるとした。頭書のあること、ポリスに対する顕彰であることから、前451/0年の決議である可能性はきわめて低いと言える。前418/7年と前407/6年のどちらの決議かについては判断がむずかしいが、後者であるなら、3 bar sigma はアッティカの決議碑文において前5世紀末まで廃れていなかったことになる。

(13) イオニア戦争期におけるアテナイのデロス同盟国に対する態度の変化については、Buchenauer (1980) 113-153, Smarczyk (1986), Papazarkadas (2014) を参照。しかしながらこうした寛容な態度は必ずしもイオニア戦争期のみ特有のものでもなかった。たとえば上述のコロフォンの顕彰(註10)を参照。また、イオニア戦争期においてもすべてのポリスに対して寛容な措置がとられたわけではないことについては Moroo-Nakamura (1988) を参照。二国間関係における持ちつ持たれつの一種の互酬的な関係については、Low (2005) および Low (2007) を参照。互酬的な関係とは言っても、アテナイが支配者であり、アテナイ民会が決定し、政策を仕切っていることについては文面からうかがわれるとおりである。

(14) IG I<sup>3</sup> 278 および 279. 地区別にポリスごとの初穂額が刻まれたあとに、「自ら貢租を査定したポリス」、「個人的に貢租を支払うと刻んだポリス」、「査定されていないポリス」といった見出しのもとにポリス名と初穂額とが刻まれている。

(15) IG I<sup>3</sup> 278, Col. VI 14; IG I<sup>3</sup> 279, Col. II 81.

(16) 前掲註11を参照。

(17) IG I<sup>3</sup> 43の決議年代については、上掲註10を参照。

(18) 決議年代をめぐる問題については、上掲註12を参照。

表3 デロス同盟期におけるアテナイとギリシアポリスとの条約締結

IG I <sup>3</sup>	対象国	内容特記	決議年代
67	ミュティレネ*	自治の付与	427
31	ヘルミオネ		c. 425
75	ハリエイス	相互軍事援助	424/3
83	アルゴス, マンティネイア, エリス	相互軍事援助	421/0
86	アルゴス		417/6
118	セリュンプリア*	自治の付与	408/7
127/ II <sup>2</sup> 1	サモス*	自治の付与	405 (403に再刻)

\*はデロス同盟国

### デロス同盟国との条約締結と特権付与

同盟国が同盟から離反したものの、反乱を鎮圧されると、アテナイ民会でその事後処置が取り決められた。いわゆる「エリュトライ決議」(IG I<sup>3</sup> 14, 15, [16]), 「ミレトス決議」(IG I<sup>3</sup> 21), 「コロフォン決議」(IG I<sup>3</sup> 37), 「カルキス決議」(IG I<sup>3</sup> 40)といった決議はこうした事後処置の一部が記されたものである。一方、いくつかのポリスでは、反乱が鎮圧された後、アテナイからの一方的な決議ではなく、アテナイとの間で条約が締結され、同盟への復帰とその条件が定められた。この場合、デロス同盟外部のポリスとの同盟と同様に、条約(συνθήκαι)という語が用いられた。表3はデロス同盟期におけるアテナイと某ポリスとの間で条約締結された事例をまとめたものである。デロス同盟国の事例はきわめて限定されているが、3例とも反乱が鎮圧された後の事後処置としてアテナイとの間に条約が交わされ、その後自治(*autonomia*)と相互協定にもとづく裁判が保証された。補いが正しければ、IG I<sup>3</sup> 29の5行目から6行目にかけての「以前と同様に自分たちの慣習と役人と評議会と司法をもって」(ἔχοντας τὰ νόμιμα τὰ σφέτερα αὐτῶν καὶ ἄρχοντα|ς καὶ βολὴν καὶ δίκας ὅπως καὶ πρὸ τῶν)というフレーズは、ミュティレネやセリュンプリア、サモスとの条約締結と内容的に近いもので、反乱の鎮圧後にアテナイとの間で交わされた条約ということになる。

### *demos* の代替としての *polis* の語の使用

IG I<sup>3</sup> 29の語法の特徴の1つが、*demos* の代わりに *polis* が使われていることである。1行目と2行目に「アテナイ人のポリスに対して」という表現が2回使われているが、前5世紀のアッティカ碑文においてアテナイ人ないしアテナイのポリスを集合的に表す表現としてポリスという単語が選択される事例は、表4に示すように比較的短い期間に集中して出現している。IG I<sup>3</sup> 62とIG I<sup>3</sup> 92をのぞいてイオニア戦争期(前413-404年)に事例が集中している理由については、前411年の400人寡頭派政権樹立と倒壊につづくアテナイ市民の中の対立が指摘されている。寡頭派と民主派の対立が、民衆をあらゆる言葉でもある *demos* ではなく、*polis* という語をあえて選択させたのだというのである<sup>(19)</sup>。IG I<sup>3</sup> 29の決

(19) *Demos* と *polis* はかかる文脈で使われるとき、両者の意味に違いはなく、いずれも集団的コミュニティとしてのアテナイ人をあらわしている。すなわち文法的には「アテナイ人のデモス」と「アテナイ人のポリス」とは全く同義となる。Hansen (2010) 502-507を参照。

表4

IG	主題	決議年代
I <sup>3</sup> 62	アフュティス顕彰	428/7
I <sup>3</sup> 92	カリッポス顕彰	422/1
I <sup>3</sup> 97	エウリュティオン顕彰	412/1
I <sup>3</sup> 98	ピュトファネス顕彰	411
I <sup>3</sup> 101	ネアポリス顕彰	410/9, 407/6
I <sup>3</sup> 103	ハリカルナソス顕彰	410/9
I <sup>3</sup> 110	オイニアデス顕彰	410/9
I <sup>3</sup> 177	顕彰碑文	c. 420-400
I <sup>3</sup> 228	アルコニデス顕彰	385/4再刻

議年代がこれまで推定されてきたように前450年頃ということになると、かなり孤立した事例となってしまふ。この点からもまた、この碑文の決議年代がこれまでよりも新しいものである可能性を示唆している。

#### むすびにかえて

IG I<sup>3</sup> 29はきわめて断片的であり、顕彰を受けたポリスの名前もその理由も不明である。それゆえその決議年代を推定することはきわめて困難であるということは認めざるを得ない。しかしながら、それでも上記の分析から、以下の点は指摘できるだろう。

第一に、曖昧なところがあるにせよ、本稿で論じたいかなる側面から見ても前5世紀半ばの決議碑文と考える従来の学説には無理があろうということである。ペロポネソス戦争を目前に控えた状況において相互の利害関係の一致から自ら貢租を支払いデロス同盟に加盟することを望んだポリスが多数出現した前430年代後半の決議と考えるべきなのか、それともアテナイによるデロス同盟国への懐柔政策の中で実施された一連のポリス顕彰碑文の中の1つと考えるべきなのかについては、現状でははっきりしない。碑文の特徴、内容の特徴からはどちらかといえばイオニア戦争期のものであることを示しているように見えるが、そうだと言いつけるにはあまりにも情報が不足してもいる。

第二に、IG I<sup>3</sup> 29はデロス同盟におけるアテナイと同盟国との関係を考える上で興味深い事例を示していると言うことである。顕彰碑文でありながら、被顕彰国はあくまでもアテナイに「決議をお願いします(2-3行目)」のであり、アテナイから「自治(5-7行目)」を保証される立場にある。互酬の原則に基づき顕彰されている一方で、その内実はアテナイから一方的に与えられ保証されるものなのである。デロス同盟におけるアテナイと同盟国との間に築かれる二国間関係の本質的な一面を見せている決議碑文であると言えよう。

#### 【文献略記】

IG = *Inscriptiones Graecae*

Agora 16 = Woodhead, A. G. *Inscriptions: The Decrees* (The Athenian Agora 16). Princeton, 1997.

【文献一覧】

- Anderson, C. A. and T. Keith Dix 2004: Small States in the Athenian Empire: The Case of the Eteokarpathoi. *SCI* 15: 1-31.
- Bradeen, D. W. and M. F. McGregor 1973: *Studies in Fifth-Century Attic Epigraphy*. Norman, Oklahoma.
- Buchenauer, N. D. 1980. *The Athenians and Their Allies in the Deceleian War*. Diss. Brown Univ.
- Hansen, 2010: The Concepts of *Demos*, *Ekklesia*, and *Dikasterion* in Classical Athens. *GRBS* 50: 499-536.
- Henry, A. S. 1977: *The Prescripts of Athenian Decrees*. Leiden.
- Lewis, D. M. 1977: *Sparta and Persia*. Cincinnati.
- Low, P. A. 2005: Looking for the Language of Athenian Imperialism. *JHS* 125: 93-111.
- Low, P. A. 2007: *Interstate Relations in Classical Greece: Morality and Power*. Cambridge.
- Ma, J. 2009: Empire, Statuses and Realities. in Ma, Papazarkadas and Parker (eds.): 125-148.
- Ma, J., N. Papazarkadas, N. and R. Parker (eds.) 2009: *Interpreting the Athenian Empire*, London.
- Matthaiou, A. P. and R. Pitt (eds.) 2014: *ΑΘΗΝΑΙΩΝ ΕΠΙΣΚΟΠΙΟΣ: Studies in Honour of Harold B. Mattingly*. Athens.
- Mattingly, H. B. 1996: *Athenian Empire Restored*. Michigan.
- Meiggs, R. 1966: The Dating of Fifth-Century Attic Inscriptions. *JHS* 86: 86-98.
- Meiggs, R. 1982. *Trees and Timbers in the Ancient Mediterranean World*. Oxford.
- Meritt, B. D. 1945: Attic Inscriptions of the Fifth Century. *Hesperia* 14: 83-85.
- Moroo-Nakamura, A. 1988: The Attitudes of Greeks in Asia Minor to Athens and Persia: The Deceleian War. in Yuge and Doi (eds.) 566-572.
- Papazarkadas, N. 2009: Epigraphy and the Athenian Empire: Re-shuffling the Chronological Cards. in Ma, Papazarkadas and Parker (eds.): 67-87.
- Papazarkadas, N. 2014: Athens, Sigeion and the Politics of Approbation during the Ionian War. in Matthaiou and Pitt (eds.): 215-240.
- Rhodes, P. J. 2008: After the Three-Bar Sigma Controversy. *CQ* 58: 500-506.
- Smarczyk, B. 1986: *Bündnerautonomie und athenische Seebundspolitik im Dekeleischen Krieg*. Frankfurt am Main.
- Smarczyk, B. 1990: *Untersuchungen zur Religionspolitik und politischen Propaganda im Delisch-Attischen Seebund*. München.
- Threatte, L. 1980: *The Grammar of Attic Inscriptions* 1. Berlin.
- Walbank, M. B. 1978: *Athenian Proxies of the Fifth Century B. C.* Toronto and Sarasota.
- Yuge, T. and M. Doi (eds.) 1988. *Forms of Control and Subordination in Antiquity*. Tokyo and Leiden.
- 師尾 晶子 (2004) 「前5世紀アッティカ碑文の成立年代決定法に関する検討」『西洋古典学研究』52, 13-31頁。
- 師尾 晶子 (2005a) 「デロス同盟研究の今」『歴史と地理』584 (『世界史の研究』203) 50-53

頁。

師尾 晶子(2005b)「ミレトス決議 (*IG I<sup>3</sup> 21*)—125年の学説史」『千葉商大紀要』43-1, 13-66頁。

師尾 晶子(2005c)「デロス同盟と碑文研究」『歴史評論』667, 66-76頁。

師尾 晶子(2011)「決議碑文の建立の場としてのアクロポリスの成立」『パルテノン神殿の造営目的に関する美術史的研究』153-165頁。

本稿は平成23年度(2011年度)在外研究員として研究した成果の一部である。

研究機関 平成23年4月1日～平成24年3月31日

研究課題 デロス同盟とアテナイの碑文習慣に関する研究

研究先

Visiting Scholar, Wolfson College, Oxford

Senior Visiting Associate, Centre for the Study of the Ancient Documents, Oxford

(2015.1.21受稿, 2015.2.25受理)

## 〔抄 録〕

本論文では *IG I<sup>3</sup> 29* について実見を通じて、碑文の形状、内容、年代についての再検討をおこなった。*IG I<sup>3</sup> 29* は一般に前5世紀半ばの碑文と考えられているが、今回の検討からは、それよりも新しい時代のものであること、可能性としては前430年代後半とイオニア戦争期(412-404)の2つの時期が考えられるが、碑文の特徴からは後者の可能性が高いことが指摘された。また、断片的ながら *IG I<sup>3</sup> 29* はデロス同盟におけるアテナイと同盟国との二国間関係のあり方の本質を垣間見せる興味深い事例の一つであることが示された。

# 日本の医療制度改革について

## —英国の医療保障制度から学ぶ—

山 田 武

### 第1節 はじめに

この論文は、英国の医療保障制度から学び、日本の今後の医療保障制度の改革について検討することを目的とする。

英国の医療保障制度(NHS)の特徴は次のように要約することができる。国民全体をカバーする医療保険制度と国民全体の医療へのアクセスを維持する医療供給制度を、限られた予算を効率的に活用することに政府が積極的に関与し、競争をうまく活用し、国民のニーズを取り込んでいる。また、これらの目標を政治の強いリーダーシップのもとで、具体的な数値目標に置き換えて政策を推し進めている。

日本の医療保障制度では、少子高齢化ならびに人口減少の長期的なトレンドを国民も十分に承知した上であっても、少子高齢化ならびに人口減少に対応した医療保障制度改革に足踏みし、医療保険制度の持続可能性に危惧を持たざるをえないのが現状である。医療保険制度、医療供給体制について改革するべき点は多く、繰り返して議論されてきた。医療保障制度は民間中心ではなく、公的な制度で、改革のためには政治的な解決が求められているが、先送りが繰り返されている。高齢化が進み、高齢者の投票率が高い日本では高齢者の受益を削減するような政策を掲げて、選挙を戦うのが難しいことも、改革が進まない一因となっている。

少子高齢化ならびに人口減少を前提とすると、2050年以降を含めて長期的には現在のよ様な医療保険制度を維持するのは難しいと思われる。少子高齢化のもとで、高齢者の医療費を現役世代が負担する制度は行き詰まってしまう恐れがあるからである。医療保障制度をゼロから構築することはできない。また、医師の育成などの時間のかかるプロセスも含まれる。その意味では、長期的な目標を定め、目標に向かって制度を組み直す政治が必要である。

社会保障の分野では、北欧モデルや欧米の経験が学ぶべき事例として紹介されてきた。どの国の制度も医療技術、経済環境や社会構造の変化に合わせて絶え間ない修正が加えられてきたという意味で、完璧な制度があるわけではない。また、海外の制度がすばらしく見えても、日本に同じ制度を導入した際に同じような成果を上げられるとは限られない。日本の制度を考える上で、海外から学ぶというのは、日本に制度を単純に移植することを目的とするわけではなく、その背後にある目的や目標を導入することによる成果について研究することが重要である。以下でもこのような視点から議論することとする。

以下の構成は次の通り。まず、第2節で英国の医療保障制度について概観し、特徴を説明する。第3節では日本の少子高齢化と人口減少を前提としてマクロ経済学の観点から、

現在のような医療保険制度続けた場合の問題点を指摘する。第4節では、現在の医療保険制度改革に関していくつか提案し、最後に第5節で本論文を要約する。

## 第2節 英国の医療保障制度<sup>(1)</sup>

英国の医療保障制度は広く NHS (National Health Service) として知られている。現在の英国の社会保障制度は戦時下の1942年に発表された「ベバリッジ報告」を土台として構築されてきた<sup>(2)</sup>。「ベバリッジ報告」には医療保障だけでなく、失業保険、年金保険、公衆衛生など広範な社会政策に関する包括的な政策が提案されている。そのうちの医療保障を実現することを目的として1948年にNHSが設立された。NHSは医療ニーズに対応して、健康状態や支払い能力とは関係なく、医療サービスへアクセスすることができる公平性を実現することをミッションとし、政府の事業として現在も実施されている。

### ・HNS基本方針

現在のHNSの基本方針は次の通りである<sup>(3)</sup>。

- 1.すべての国民に対する包括的なサービスの提供
- 2.支払い能力ではなく、臨床的なニーズに基づく受診
- 3.最高水準の技術と専門性の追求
- 4.患者中心のNHS
- 5.他の組織、地域コミュニティとの連携
- 6.税金をもとに、限られた資源を効率的で、公平で、持続可能に利用
- 7.説明責任

同時に、NHSは国民に権利を認め、義務を求めている。医療機関での無料での受診、専門的で高い質のサービス、NICE (the National Institute for Health and Care Excellence) の推奨する医薬品や治療、治療における患者の尊厳と尊重、同意に基づく選択、健康や治療の選択への関与、苦情の申し立てなどが権利として認めている。それぞれの権利を実現するためにNHSの約束(コミットメント)も逐次述べられている。

一方、義務として、GPへの登録、NHSスタッフの尊重、正確な健康情報の提供、予約の遵守、治療方針の遵守、公衆衛生プログラムへの参加、臓器提供の意思の表明、NHSに対するフィードバックの提供を国民に求めている。さらにNHSのスタッフについての方針、スタッフの義務と権利も説明されている。このような具体的な方針に基づき、制度が運用されていることもNHSの大きな特徴である。

日本では、憲法第25条「すべて国民は、健康で文化的な最低限度の生活を営む権利を有する。国は、すべての生活部面について、社会福祉、社会保障及び公衆衛生の向上及び増進

---

(1) NHSについては、Sean Boyle (2011), "United Kingdom(England) Health system review," Health System in Transition, 13(1), 健康保険組合連合会 (2012) 『NHS改革と医療供給体制に関する調査研究』などを参照

(2) William Beveridge (1942) "Social Insurance and Allied Services." 全文は <http://www.sochealth.co.uk/resources/public-health-and-wellbeing/beveridge-report/> (2015年1月16日確認)

(3) "The NHS constitution (2013)", <http://www.nhs.uk/choiceintheNHS/Rightsandpledges/NHSConstitution/Documents/2013/the-nhs-constitution-for-england-2013.pdf> (2015年1月16日確認)

に努めなければならない。」を根本として医療保障制度を含む社会保障全体が組み立てられていると考えられる。医療保障関連の各法律の冒頭には法律の目的は書かれているものの、NHSのような具体的な方針が明示されているわけではない。たとえば、医師法の1条には「医師は、医療及び保健指導を掌ることによつて公衆衛生の向上及び増進に寄与し、もつて国民の健康な生活を確保するものとする。」とあるが、NHSの基本方針に比べると抽象的で、具体的に何が保障されているのかは明かではない。

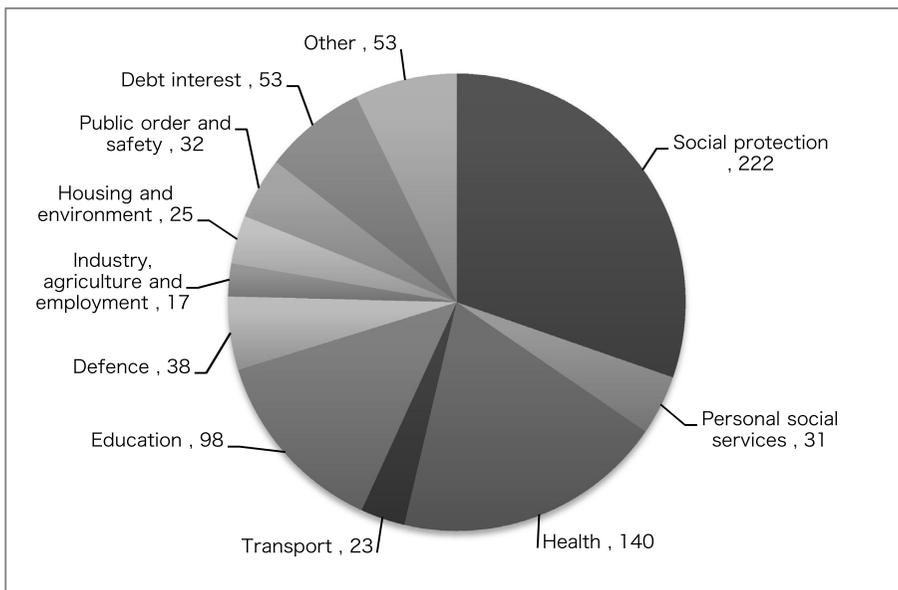
#### ・予算

NHSの基本方針でもうたわれているように、NHSは税を財源の中心としている。世界各国の医療制度の財源は税、社会保険、民間保険、自己負担の組み合わせで分類することができる。英国が税を財源に求めているのに対して、ドイツは社会保険、日本は社会保険と税(公費)、米国が民間保険と公費を財源の中心としている。

図1は2014-2015年の英国の予算<sup>(4)</sup>である。英国全体の国家予算7320億ポンドのうち、1400億ポンド、約19%が健康関連に配分されている。これらの予算はイングランド、ウェールズ、スコットランド、北アイルランドの4つの地域に分割され、さらに、それぞれの地域の病院、診療所、ケアホームなどに配分される。

税を財源にしているということは、限られた予算全体の中でNHSへの支出は他の分野への支出と競合していることを意味している。社会保障、教育、国防、産業振興、国債償還

図1 英国の予算2014-2015年(10億ポンド)



Source: Office for Budget Responsibility, 2014-15 estimates. Allocations to functions are based on HM Treasury analysis.

(4) HM Treasury, "Budget 2014," March 2014

などへの支出と競合し、政府の方針に従って配分が決められる。NHSの予算には上限があり、予算の範囲内で医療を供給しなければならない。したがって、基本方針にもあるように、税金を最大限活用して、効率的で、公平で、持続可能な制度を設計しなければならないという目標をもつことになる。

#### ・医療サービスの需要と供給

英国では患者は医療機関を自由に選ぶことはできない。患者はまず自分が登録したGP (general practitioner) を訪ねなければならない。GPとは幅広い治療や予防を提供する医師のことである。複数のGPで一つの診療所が運営さえしていることもあるが、ここでは、日本の診療所や開業医と区別するためにGPと呼ぶ。登録したGPで治療が完結しない場合には、GPが紹介した同じ地域の病院で専門医から治療を受ける、あるいは必要に応じて入院することになる。医療費は薬剤費を除き無料である。日本と異なり、英国の患者は医療機関を自由に選択できるわけではない。GPの紹介状がなければ病院で受診することはできない。GPが専門的な医療へのアクセスをコントロールしているという意味で、ゲートキーパー（門番）ということもできる。

GPの紹介で必要に応じて病院で治療・入院するという制度は、GPと病院の役割分担が明確に線引きされていることを意味する。また、そこで働く医師の役割も異なることも意味している。

GPは幅広い疾病や治療や予防に関する知識を求められる一方で、専門的な医療は担当しない。しかし、複数の疾病を患っていても登録したGPで解決できることが多い。その結果、複数の医療機関で次々と受診するいわゆるドクターショッピングや、異なる医療機関が同じ検査や処方を繰り返すような重複を避けることができるため、医療費全体を抑制することができるというメリットがある。

専門的な治療は病院の専門医に任される。医師は養成段階でGPになるか専門医になるかを選択する。病院数が限られているという意味で専門家の定員も実質的に限られているから、専門医になりたくてもなれない場合もあるようだ。病院には専門的な治療が必要な患者だけが紹介されるから、病院は高度な治療が必要な患者の治療に専念することができる。

NHSでは登録患者数に応じて報酬が支払われる人頭制が採用されているから、GPは登録患者を増やすインセンティブを持っている。したがって、GPは競争に直面することになる。登録患者を引きつけるためには、適切な治療や予防を供給することが求められる。同時にGPには所得を最大化するために、支出を抑制するインセンティブもある。所得を増やすためには支出を抑制することが求められるが、たとえば、頻繁な病院へ紹介や医療サービスの質の低下は、登録患者を失うことにもつながる。GPは所得を増やし、医療費を抑制することも目標にしながら、予防対策など地域に関わるサービスを供給することも含めて幅広い医療サービスを提供する。

#### ・NHS小史1 サッチャー政権

NHSが設立された当初は病院、開業医、地域での保健活動などのすべてを保健省 (Department of Health) が集権的に管理していた。また地域の医療全体に関与する地域保健局が開業医や病院、救急医療や公衆衛生も含めて、地域を一つのユニットとして計画や

予算を管理する仕組みだった。NHSは医療関連サービスを一手に引き受ける巨大な組織に成長した。組織運営体制は非常に複雑で、非効率的な側面を含むことになった。NHSの制度の内部にある病院、開業医、地域での医療関連予算を配分する地域保健局の連携が不十分で、制度全体を効率的に経営するのが難しいことがしばしば指摘されていた。

1979年に誕生したサッチャー政権とそれに続くメージャー政権は、NHS改革を実行した。設立当初からの理念である医療ニーズに対応して公平なアクセスを実現するというミッションを、限られた予算で効率的に実施することが求められた。オイルショック以降英国の経済は低迷し、財政赤字と国債の累積残高も増加し、1976年には国際通貨基金から融資を受けるほどの財政状況であった。こうした経済情勢をうけて誕生したサッチャー政権は規制緩和や財政支出の削減などさまざまな政策を推し進めた。NHSについても例外ではなく、限られた予算を効率的に運営する組織へとNHS改革を推し進めた。

限られた予算を効率的なシステムの実現のために導入されたのが内部市場である。内部市場とはNHS内で医療サービス購買者(地域保健局)と医療サービス提供者(病院・診療所)を分離し、医療サービスを売買させる仕組みである。NHSでは患者は窓口で支払うことはないから、価格によって需要と供給が調整されるような一般的な市場ではない。そのため、効率的な市場が形成されない。そこで、地域保健局を需要サイドと見立てることによって擬似的な市場を作り、限られた資源を巡って各病院が競争するインセンティブが働くように仕向けたのである。

保守党政権のもとでのNHS改革を議論する際にしばしば象徴的にとりあげられるのが入院待機者の増加である。日本でも人気のある医師の手術を受けるために何ヶ月も待つという話を聞くことはあるが、一般的にはそれほど待たされることはない。しかし、NHSでは入院までの待機日数は全国的に深刻な問題だった(図2)。この背景には、改革による厳しい予算制約や医師や看護師の不足があると考えられる。

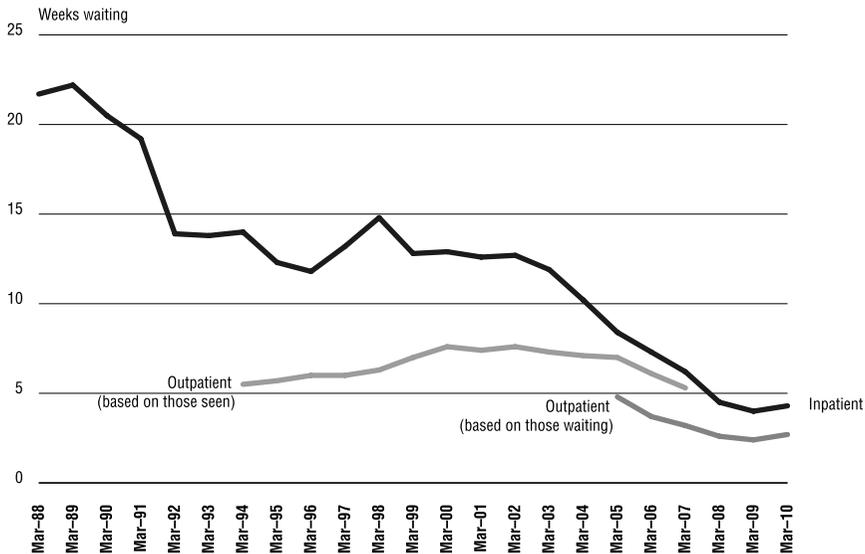
入院待機日数の増加は、医療サービスの質の劣化と見なすことができる。患者にとってはみかけ上、入院費が無料になっているために、過剰な需要が発生し厚生を損ねている、あるいは、予算管理による集権的なメカニズムが医療資源の効率的な配分を実現できないために、厚生を損ねているという意味でも経済学者の関心を集めた<sup>(5)</sup>。

実際に、入院待機は患者の不満の高めた。しかし、入院費用は無料で、事前に税を通じて費用を支払っていることは強く意識されることはなく、無料でサービスが受けられるのだから待たされても仕方がないという判断も働いていたようだ。早く入院したいのであれば、差額ベッド代を支払って入院する順番を繰り上げる方法や、医療費を全額負担して民間病院に入院することも可能である。高所得者や大企業の就業者は民間保険を使うこともできる。つまり、入院待機患者は、待機時間と費用に関する複数の選択肢から選んだ上で納得して待っていたとも理解できる。行動経済学的な観点からすると、医療費無料がデフォルトであるNHSでは、あえて追加的な費用を支払ってサービスを買うことの負担感が大きく受け止められたのかもしれない。差額を支払うぐらいなら待っている方がましというわけだ。

資源制約による割り当ては、往々にして不満をはらみがちである。しかし、公平なアク

(5) Cullis, Jones, & Propper (2000), "Waiting lists and medical treatment: Analysis and policies," Culyer & Newhouse eds. Handbook of Health Economics, p1201-1249

図2 外来と入院の待機期間(中央値), 1988-2010<sup>(6)</sup>



セス(ここではだれもが同じように待たされるという意味も含めて)を維持しながら、患者が追加的な費用を負担するかどうかを選ぶことを認めている点は日本でも考慮する余地はある。公的に給付する範囲と、追加的な費用を負担することでそれ以外のサービスを需要することができることによって厚生を高めることができるからである。ただし、現在の日本のように急性病床が余っているような状況では待ち時間を繰り上げるために追加的な費用を支払うような制度は現実的ではない。しかし、医療機関が各種の規制をうけて医療サービスを供給するほかに、競争を認めることによって新しいサービスが開発され、新しい価値を生み出す可能性を認めることも重要である。

・NHS小史2 ブレア政権

18年間続いた保守党政権の後、1997年に労働党政権が発足した。ブレア政権は「第三の道」を目指した。NHS設立当初の中央集権的な運営(第一の道)、効率を実現するための内部市場(第二の道)を経て、公正も効率も共に重視し、協力やパートナーシップを重視した政策に舵をきることになった。具体的には、公衆衛生、プライマリー・ケア(初期治療)、根拠に基づいた医療(EBM)を重視する政策がとられた。

ブレア政権下でも、購買者と供給者を分離する内部市場は残されたが、競争よりもパートナーシップが強調されるようになる。あわせて各種の組織改革も実施された。費用削減に終始した保守党政権の結果に対する反省から、2000年にはThe NHS Plan: A plan for investment, A plan for reformが公表され、10年間をかけて医療機関や病床数の増加、それを支える医師や看護師の増員、入院までの待機時間の削減などが具体的な数値目標として発表された。ブレア政権では、医療機関を競争させるのではなく、個別の目標を達成す

(6) Sean Boyle (2011), "United Kingdom (England) Health system review", Health System in Transition, 13 (1), P381

ることにシステム全体の目標を置き換えた。また、対GDPで評価した医療支出を欧州平均値に近づけることを明言した。その結果、医師や看護師の養成が進むようになっただけでなく、入院待機時間が削減され、一定の成果が上がった。また、開業医の予約を取る前に電話で相談することができるNHS Directや、夜間の予約なしの受診に対応するNHS Walk in Centreも導入した。

ブレア政権下で特筆すべき改革の一つはEBM (Evidenced Based Medicine) の重視である。1999年に設立されたNICE (National Institute for Health and Clinical Excellence) は、医療の質の向上と効率的な医療資源の活用を推進するために新規に設立された機関である。NICEは医療技術や医薬品についての技術評価を実施し、医療機関が当該医療技術や医薬品を使用するかどうかなどについてのガイドラインを公表している。

EBMは科学的な根拠に基づいて治療方法を選択することを意味する。たとえば、ガンの治療にはさまざまな方法があり、医師はそれまでの経験や信念に基づいて治療方法を推奨するかもしれない。それに対してEBMのもとでは、費用と効果を比較する費用便益分析に基づいてより効果的な治療方法を選択することが可能になる。

NICEでは各種の治療が比較可能になるように効果として質調整生存年QALY (quality adjusted life years) が使われている。QALYとは生存年数を0 (=死亡) から1 (=完全な健康) までの健康状態評価で重み付けした指標である。健康状態評価で重み付けをすることにより、生死に関わる治療を含めて、さまざまな治療について比較が可能になるというメリットがある。たとえば、新しい治療Aは1万円の追加的な支出で1QALYを増加させることができるが、従来の治療Bでは1万円の追加的な支出で0.4QALYを増加させるにとどまるなら、新しい治療Aを推奨するといった具合である。

政府にとってEBMは効率的な資源配分を実施する上で重要な指標となる。限られた予算を配分する方法にはさまざまな方法が考えられるが、EBMは効果的な治療方法に予算を配分する指標となり得るからである。また、より費用がかかる治療方法が見つかった場合でも、それがより大きな効果が得られるのであれば予算を増加させる根拠とすることもできる。

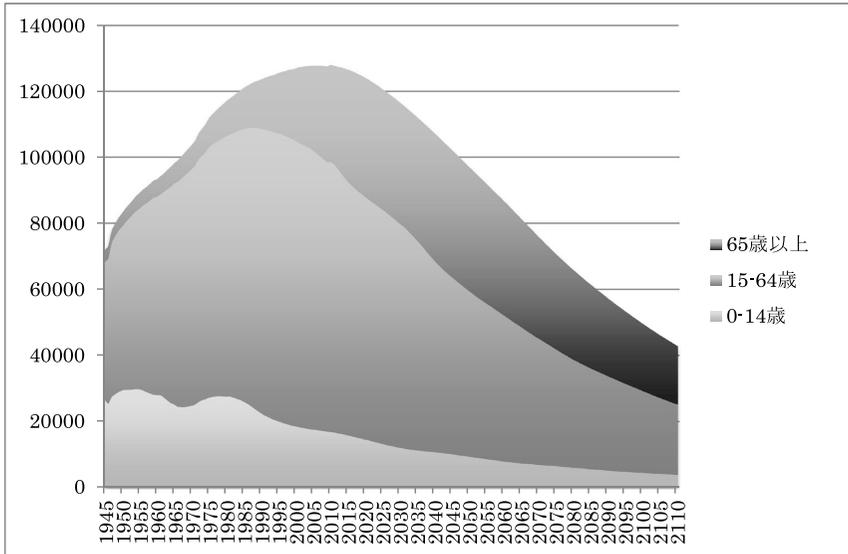
その一方で、NICEの公表するガイドラインによって医師の裁量の範囲は限定されることになる。また、費用便益分析は統計学的な分析に基づいて実施されるため、個別ではなくサンプル全体における結果が重視される。その結果、患者の特性によってはふさわしい治療方法が選択できない可能性もある。それに対応して、NHS内には治療に関するフィードバックや申し立ての制度を組み込んでいる。

## 第2節 日本の医療保障制度：マクロの視点

### ・マクロ経済学から見た人口減少、少子高齢化の影響

この節では、おもにマクロ経済学の観点から少子高齢化と人口減少する日本で、現在のよう高齢者の医療費を現役世代が負担する賦課方式を維持することが可能かどうかについて検討する。賦課方式という表現は一般には年金保険で、積み立て方式に対する賦課方式という表現で使われることが多いが、現状の高齢者の医療費は現役世代の保険料で高齢者の医療費を負担しているのが賦課方式と呼ぶことにする。

図3 日本の人口 (2011年以降は推計)



単位は1000人。資料:国立社会保障人口問題研究所『日本の将来推計人口(平成24年1月推計)』,総務省『人口推計』

図3は将来の人口推計を含む日本の人口構成の変化を表している。人口のトレンドは少子高齢化であり、人口減少である。日本の人口は1967年に1億人を突破し2007年の1億2771万人を境に減少に転じている。国立社会保障研究によると、2047年ごろには1億人(中位推計)を割ると予想されている。すでに、15歳から64歳の生産人口は1995年以降一貫して減少を続けている。

GDPを $Y$ 、技術 $A$ 、資本 $K$ と労働 $L$ からなるコブダグラス型の生産関数で説明できると仮定する。すなわち $Y=AK^\alpha L^{1-\alpha}$ とすると、賃金 $w$ は労働者一人あたりのGDP(= $Y/L$ )に比例する。すなわち、 $w=(1-\alpha)Y/L$ ( $1-\alpha$ は労働分配率)。したがって、賃金の変化率は $\Delta w/w=\Delta Y/Y-\Delta L/L$ となる。 $\Delta Y/Y$ を左辺に移項すると $\Delta Y/Y=\Delta w/w+\Delta L/L$ となり、GDP成長率は賃金成長率と労働力人口成長率の和で表される。図3で見たように労働力人口は減少傾向にあり、高齢者や女性の労働市場への参入が増加しないという悲観的なシナリオでは、賃金成長率が見込めない場合には経済はマイナス成長になることも予想される。

高齢者の増加は資本蓄積を抑制すると考えられる。ライフサイクルモデルに従えば、家計は現役世代のときに働きながら貯蓄し、退職した老後に貯蓄を引き出す。少子高齢化のもとでは、貯蓄する世代よりも、貯蓄を引き出す世代が増えるからマクロの貯蓄率は低下する。第2次世界大戦後日本では貯蓄率が高く、資本が豊富に供給されたことも経済成長の要因となった。一方、高齢化が進むと、高齢者による貯蓄の取り崩しによって資本供給量が減少し、資本蓄積が抑制されて、結果的にGDPを抑制するとも考えられる。

王朝モデルのように、子孫のために遺産を残すというモデルも考えられる。しかし、日本の場合には「病気や不時の災害への備え」や「老後の生活資金」を目的としている場合が

多く<sup>(7)</sup>、これらの貯蓄は老後に生活費や介護費用などで引き下ろされてしまう可能性が高い。また、実際に、高齢化とともに貯蓄率は継続低下し、2013年度の貯蓄率は-1.3%になった<sup>(8)</sup>。日本人は貯蓄率が高いという印象はすでに過去の遺物になってしまった。貯蓄率が低下すると市場に供給される資金が不足し、国内投資が減少する。その結果GDPも減少する。もっとも、米国のように貯蓄率が低くても、海外からの直接投資があれば国内での投資規模は減少しないかもしれない。

さらに深刻な問題は少子高齢化と社会保障制度の関係である。年金、医療保険、介護保険ともに現役世代の負担で高齢者の給付をまかなっている。少子高齢化をのむと、高齢者への給付を維持しようとすれば、現役世代の負担が増加することになる。

高齢者一人あたりの社会保障給付を $s$ 、高齢者人口を $O$ 、労働者一人あたりのGDPを $y$ 、就業人口を $L$ とすると、高齢者のための社会保障給付がGDPに占める割合は $sO/yL=s/y \times O/L$ で表すことができる。高齢者の人口の増加は $O/L$ の増加を意味するから、社会保障給付 $s$ を維持したまま高齢化が進めば、社会保障給付がGDPに占める割合は増加する。賦課方式のもとでは現役世代の負担が増加することになる。公的年金保険や公的医療保険の保険料は可処分所得を減少させるという意味では税と同じである。したがって、保険料の増加が可処分所得を減少させ、消費を減少させ、GDPを減少させる方向へ影響すると考えられる。

悲観的な説明が続いたが、規制緩和によって潜在成長率を高める政策も考えられる。潜在成長率を資本生産性の変化率と労働力生産性の変化率と技術進歩などの全要素生産性によって定義すると、全要素生産性には技術進歩だけでなく、資本生産性の変化率と労働力生産性の変化率以外の要因がすべて含まれる。たとえば、生産性が高い分野に労働力や資本が移動することを促進すると、同じ資本と労働力でもより多くの財やサービスを生産することができるので、全要素生産性を高めることになる。これまで規制されてきた産業で、規制を緩和し生産性を高める必要性が強調されるのも全要素生産性を高めるためと見なすことができる。

#### ・長期社会保険料の推計

将来の医療費を検討するためには医療費に関するさまざまな将来推計が報告されてきた。厚生労働省が公開する医療費の予測は、仮定が粗いことや予測の精度が低いこともあって、しばしば批判の対象となってきた。厚生労働省の推計は今後の問題点に警鐘を鳴らすという意味はあったと評価できるかもしれないが、政策決定のための資料としては十分な質ではなかった<sup>(9)</sup>。最近では、それまでの推計上の問題点を修整した社会保障国民会議の2008年の試算をうけて、政策を反映したうでの試算を厚生労働省は公開している。2012年3月の試算によると、2012年度の国民医療費が35.1兆円に対し、2025年の国民医療費は54兆円である。

もっとも、医療保険や年金保険の制度改革には、国民全体がかかわり、多くの利害関係があり、制度改革に時間がかかることを考慮すると、2025年のように中期-長期の推計で

(7) 金融広報中央委員会(2014)『「家計の金融行動に関する世論調査」[二人以上世帯調査]

(8) 内閣府『平成25年度国民経済計』

(9) たとえば、吉田あつし(2009)『日本の医療の何が問題か』、エヌティティ出版

はなく、より高齢化が深刻なることが予想される2050年以降も含むような長期の推計が必要である。長期の推計では、多くの仮定の妥当性が問題になることもあるが、長期の傾向を理解する上では必要なコストの一部と考えられる。

岩本・福井(2012)<sup>(10)</sup>は、人口と労働力に関するいくつかのシナリオを設定し、2011年から2110年の超長期にわたる均衡財政を運用した場合の公的医療保険負担率、公費負担率、介護保険料負担率を推計している。ただし、国民健康保険の給付費の50%の公費負担、政府管掌健康保険の給付費の13%の公費負担は医療保険の一部として推定されている。公費は医療保険における高齢者医療費への公費負担50%分と介護保険の公費負担50%である。また、負担率の分母となる所得は国民経済計算における雇用者報酬と混合所得の合計である。

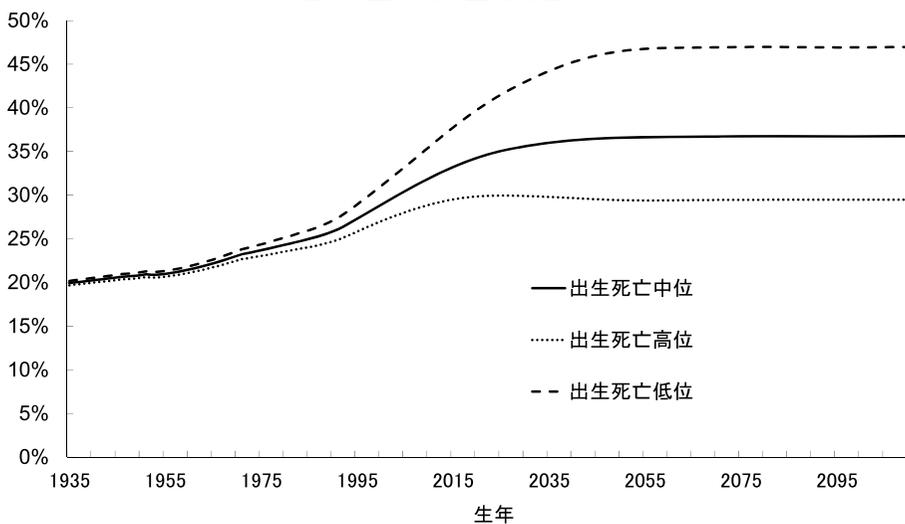
推計結果によると、医療保険の保険料負担比率は2011年度の8.20%から2099年度には12.45%まで上昇する。介護保険料負担率は2011年の2.32%からから、2102年度の9.58%まで上昇する。公費負担率は医療保険については2011年の5.23%からから2094年度の11.02%、介護保険については2011年の1.95%からから2099年度の8.12%まで上昇する。

また、生年別の生涯負担率を推計した図4が明らかにしているように、生まれた時期が遅くなるほど生涯負担率が高くなる。年金保険を考慮すれば、さらに社会保障全体の保険料負担率は増加する。後から生まれた世代が保険料負担に耐えられるかどうか心配せざるを得ない。推計結果は、現役世代の負担は増加し、消費を抑制することも示唆している。

・日本の医療費は海外に比べて少ない？

日本ではしばしば社会保障の水準の表現として、高福祉高負担、中福祉中負担、低福祉低負担などの表現が使われてきた。このような表現の背後には北欧のような福祉に多くの

図4 生年別の生涯負担率<sup>(11)</sup>



(10) 岩本康志・福井唯嗣(2012)『医療・介護保険財政モデル(2012年10月版)について』

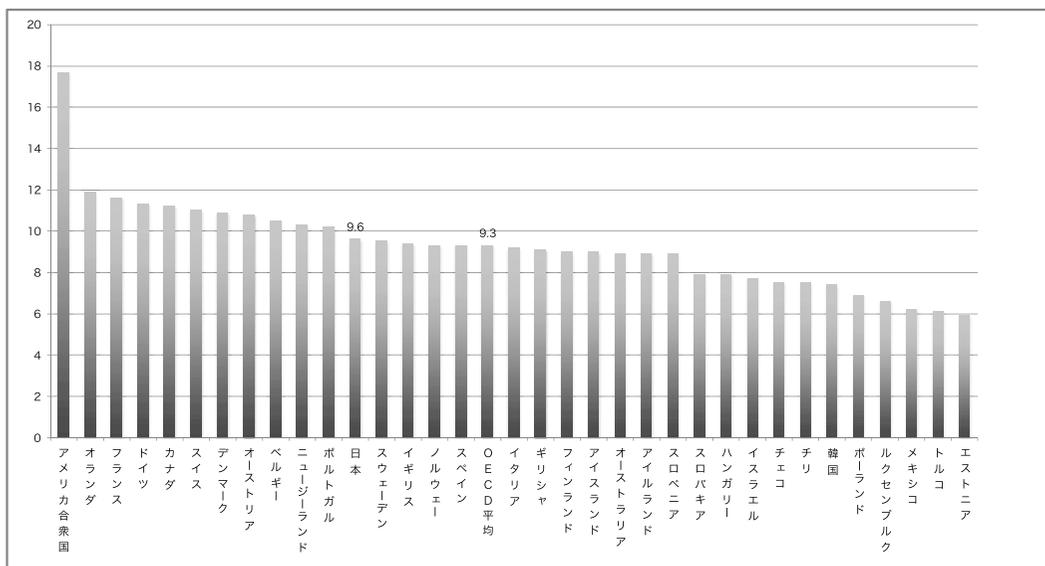
(11) 岩本・福井(2012)の図10

サービスが供給されている（高福祉）が、税負担も重い（高負担）国のような類型に従って、便益と負担を組み合わせて政策目標としているようである。都合よく考えれば負担を考えずに高福祉を選びたくなるが、受益と負担の関係には慎重であるべきだ。

乳幼児死亡率が低く、平均寿命が長いという意味で医療の成果は高い。ところが、医療の現場では医師や看護師を含む医療従事者は忙しく疲弊している。したがって、医療費を増やしてもよいのではないか？また、医療介護を成長産業として位置づけることで、経済成長全体にも貢献することができる。このような負担を考えない議論がしばしば繰り返されてきた。以前は日本の医療費（対GDP比率）はOECDの平均よりも低かったこともあり、医療費の増加を説得する材料になったかもしれない。図5では2011年の日本の医療費の対GDP比は9.6%で、OECDの平均よりも少し高い。しかし、GDPの規模で言えば米国、中国について世界で第3位の日本である。医療費については日本の上にはまだ11カ国があり、日本と同じく社会保険制度のオランダは11.9%で2位、1位のアメリカは17.7%で飛び抜けて1位である。これらの国々と比較すれば、まだ医療費を増やすという論調もありえるかもしれない。

高齢者が増加し医療サービスや介護サービスへの需要の増加が見込まれたため、医療介護を成長産業として位置づけ、生産性を高めるような規制緩和に取り組むことは、結果的に全要素生産性を高めることにつながる。しかし、その費用をだれが負担するかは別の議論である。一般的な市場では費用を負担する主体と便益を受ける主体は一致しているから、特に問題はない。一方、高齢者医療の場合には、高齢者の医療費を現役世代が負担することになるから、所得再分配上の問題を考慮せざるをえない。すでにみたように、少子高齢化によって長期的には現役世代の負担は増加すると考えられる。したがって、医療サービス

図5 医療費の対DGP比（2011年）



資料：OECD Health Data 2013

産業を成長産業として位置づける場合でも、賦課方式に関わらない範囲で、つまり、従来の政府によって規制された社会保険の範囲外で市場を形成するべきである。社会保険の範囲で医療費を増やそうとすれば、ますます現役世代の負担を増やすことになるからである。

#### ・医療費が増加する要因

医療から生じる便益は漠然と想像できるが、何のための医療費の増加なのかという観点や、だれが医療費を負担するかについてはあとまわしになる傾向がある。便益が費用を上回るのであれば、医療費の増加は好ましい。その一方で、高齢者の医療費を増やすために現役世代の負担が増加するような医療費の増加は現役世代にとっては受け入れがたいだろう。医師の報酬を増やすために医療費を増やすというのであれば、患者よっての便益の増加も期待できないから、同意を取り付けるのは難しいだろう。

医療費が増加すると漠然と予想されるのは、医療技術の進歩の結果として医療費が増加するという構図かもしれない。医療技術の進歩が医療費高騰の背景にありそうだとすることはすでにNewhouse (1972)<sup>(12)</sup>で指摘されており、日本でも高齢化や診療報酬の改定以外のその他の要因の影響があることがわかっている。Newhouseの研究をベースとした愈(2006)<sup>(13)</sup>によれば、1960 - 2000年の米国の医療費の上昇に与えた影響は、人口高齢化 3.5%、医療保険制度の普及 17%、国民所得の上昇 4.5-9.0%、医師供給数 ほぼゼロ、医療分野と他の産業分野との生産性向上格差 12%、その他の要因 60%と見積もられている。その他の要因が半分以上を占めるが、その中身は医療技術の進歩と考えられている。技術進歩は質的な変化を含み、指標化することが難しいため、その他の要因として分類されることが多い。

医療の現場で言えば、レントゲン(x線撮影)、CTスキャナ、MRI、PETなどを連想するかもしれない。これらの機器は外からは見えない体内を調べるための検査機器で、放射線や磁気などを利用し、それまでには診断できなかった疾病についても診断できるようになるというメリットがある一方で、検査費用は公的医療保険から給付されている。一般に新しい機器による検査の報酬は高くなるから医療費増加に寄与することになる。

医療技術の進歩は、機器だけでなく、術式や医薬品など幅広い分野でみられる。1950年代にはX線撮影、人工透析や心臓ペースメーカー、1960年代には人工血管や人工弁(心臓弁置換術)、1970年代にはCTスキャナや、バルーンカテーテルや内視鏡、人工関節、1980年代にはMRI、血管ステント、1990年代にはバイパス手術、PET、遺伝子解析装置など次々の新しい機器や技術が導入されてきた。

これらの新しい技術の多くは急性期疾患の治療に取り入れられ、診療報酬点数表に記載されると全国的な普及が進んだ。今後は個別に遺伝子を読み取り、医療に反映させる遺伝子医療の進展も期待される。ただし、延命することができるようになったかもしれないが、同時に後遺症によって介護が必要な期間が長くなり、年金の給付期間も長くなる場合もある。したがって、医療だけでなく介護や年金も含めて便益と費用の比較も求められる。

今後も新しい医療技術を公的医療保険の給付対象として取り込んでいくかはどうかは、新しい医療技術の開発に影響を与えるだけでなく、医療費にも影響を与える。同時に少

(12) J. Newhouse (1992), "Medical Care Costs: How Much Welfare Loss?," *Journal of Economic Perspectives*, 6 (3), 3-21.

(13) 愈炳匡 (2006) 『「改革」のための医療経済学』メディカ出版

子高齢化のもとでは、費用と便益を比較して新しい技術を取り入れるかどうかを厳しくチェックする必要がある。

### 第3節 今後の医療保障改革

#### ・人口成長モデルから脱却

これまで見てきたように、今後日本では少子高齢化がすすみ、経済成長への影響が強く懸念される。また、現役世代の負担する保険料を引き上げにも限界があるだろう。もともと、人口増加、経済成長時代に構築した医療保障制度は、少子高齢化と人口減少、経済成長の鈍化の前では、制度変更は避けられない。以下では、冒頭で紹介したイギリスの医療保障制度を参考にしながら、日本での制度改革について検討する。①すべての国民が公的保険に加入している状態を維持するための国民皆保険、②すべての国民が適切な医療を受診できるためのアクセスの確保、③限られた費用を効率的に利用するための持続可能な制度、④それらを実現するための政治体制の4点の順番で課題の順番でいくつかの提案を説明する。

#### ①国民皆保険

##### ・公費負担の対象の明確化

だれもが医療サービスを受けられる状態を今後も維持することは、公的医療保障制度の重要な目標であると考えられる。英国のNHSにおいても、所得の多寡ではなく、臨床的な必要性に応じて受診できる制度が構築されている。世界的に見れば米国のような民間医療保険を中心とした医療制度はむしろ珍しく、例外である。しかし、民間医療保険を中心とした米国であっても、低所得者にはメディケイドという公的医療制度があり、公費が投入されている。

日本の公的医療保険制度は被用者保険から始まり、中小企業の就業者に広がり、1961年の国民健康保険の成立をもって国民皆保険を実現した。健康保険組合や各種共済組合は給付について公費補助を受けていない。一方、全国健康保険協会（協会けんぽ）には中小企業の被用者が、地域保険としての国民健康保険には自営業者や農家、失業者などが加入していることを考慮して、全国健康保険協会では給付費の13%、国民健康保険では給付費の50%が国庫から拠出されている。また、所得と関係なく、子供の医療費を助成する制度は全国各地で広がっているし、高齢者医療制度では給付の50%も補助されている。

国民皆保険を実現するために、1960年代に全国健康保険協会や国民健康保険に加入する低所得者の保険料を抑制するように、医療給付を補助するという考え方は理解できる。しかし、現在では国民健康保険の加入者には中小企業のサラリーマンも多く<sup>(14)</sup>、加入している制度や年齢をシグナルとして公費を使うのは本来の目的からはずれている。

一方、日本では所得格差が広がっているという現実がある。厚生労働省『平成23年 所得再分配調査報告書』によると、所得の均等度を表すジニ係数は大きくなる傾向がある。ジ

(14) 厚生労働省『国民健康保険実態調査2012年』によると、国民健康保険の加入世帯を世帯主で分類すると、農林水産業が2.8%、その他の自営業が14.7%、被用者35.2%、その他の職業が4.0%、無職が43.4%である。なお、無職には退職後に被用者保険から移動した高齢世帯も多い。

ニ係数は1に近いほど均等度が低くなる、つまり所得分配に偏りがあることを意味する。平成23年のジニ係数は所得再分配前では0.55、所得再分配後でも0.37である。また、子供の相対的貧困度も上昇する傾向にあり、『国民生活基礎調査2009年』によると15.7%である。阿倍(2008)<sup>(15)</sup>は、国民健康保険加入世帯の中でも低所得世帯ほど保険料率が高いことを指摘している。さらに、所得に対して相対的に一部負担が重く受け止められるから、医療機関での受診を避けるようになる。国民皆保険制度はこのような所得によって受診が制限されないことを目的とするべきだ。

一方、高齢者は退職しているという意味ではフローの所得は得ていないかもしれないが、資産を保有している高齢者もいる。高齢者の保有資産の流動化の話題は以前からたびたび言及されてきた課題ではあるが、今後改めて検討する必要があるだろう。

全国健康保険協会や国民健康保険では公費投入はモラルハザードに拍車をかける可能性もある。高齢者や子供は一部負担が軽減され、過剰に受診することになる。また、全国健康保険協会や国民健康保険の保険者は、給付費の一定額が補助されることを見込んで行動することになるため、保険料収入を前提として運営するため規律が緩くなる可能性が高い。介護保険の場合には、保険料収入が予算制約となるため、補助金をあてにした大盤振る舞いをすることはできないから、保険運営上各市町村は規律をもって行動しなければならない。したがって、いわゆるコスト意識が求められる。しかし、全国健康保険協会や国民健康保険では公費投入があらかじめわかっているために規律を守るインセンティブが弱められる。

以上より、全国健康保険協会、国民健康保険、また、子供向け医療費の助成や高齢者医療費の補助は廃止し、低所得者を対象とした保険料の減免や一部負担の減免制度へ変更すべきである。

#### ・高齢者の医療費の負担方法

現在現役世代の保険料のうちの半分程度は高齢者の医療費の拠出金として徴収されている。すでに見たように、今後高齢化が進展すると現役世代の医療費とは関係なく保険料率が上昇する。健康保険組合連合会<sup>(16)</sup>によると、2014年度の経常収支の内訳は、法定給付費の総額3兆8,061億円に対して、支援金・納付金等総額は3兆3,155億円で、支出総額の42.6%である。健康保険組合の収入のほとんどは保険料収入であるから、保険料の約4割は高齢者医療への拠出にあてられている。このような仕組みは受益と負担の関係を不明瞭にするだけでなく、高齢者への拠出のために保険料が増えることを説得するのは難しくなるだろう。実際に、高齢者の医療費を負担することを通じて健康保険組合自体が赤字になり、解散した結果、被用者が協会けんぽに移動するという事態も起きている。

高齢者の医療費をどのように負担するべきかについては、賦課方式と積み立て方式が考えられる。賦課方式の場合でも、現在のような保険料率の一部として徴収し、さらに、高齢者の医療費に拠出するような調整は、受益と負担の関係がわかりづらい。むしろ、賦課方式を維持するにしても、介護保険のように従来の医療保険から除外し、地域ごとに保険料収入が予算の上限になるような制度も検討に値するだろう。介護保険では保険料収入が上

(15) 阿部彩(2008), 格差・貧困と公的医療保険: 新しい保険料設定のマイクロ・シミュレーション, 社会保障研究, 44(3), 332-347

(16) 健康保険組合連合会『平成26年度健保組合予算早期集計結果の概要』

限となるため、規律のある予算運営が期待できるが、現在の後期高齢者医療制度では、給付費の50%は公費で負担されるため、保険者の予算を管理するインセンティブは弱められてしまうことはすでにみた。したがって、制度として公費を投入するような仕組みは避けるべきである。

世代間の所得移転をなくすことで受益と負担の関係を明確にすることを目的とした積み立て方式の医療保険制度も提案されている<sup>(17)</sup>。現状の賦課方式から積み立て方式に移行する際には、保険料について二重の負担が生じることはよく知られている。すでに参照した福井・岩本(2012)によれば、賦課方式から積み立て方式への移行期間を95年間という長期間を取ることによって、二重の負担が生じる世代であっても、賦課方式よりも積み立て方式の方が、生涯の保険料抛出が少なくすむことを報告している。

年金保険のように老後の所得を積み立てるのは異なり、現役世代のうちから現役時代の保険料と高齢になってからの保険料を用意するという考え方は合理的な考え方であるし、保険料負担を軽減できるという意味では魅力的な制度である。しかし、従来の医療保険の考え方からの振れ幅が大きいのも事実である。また、超長期の推計のために置かれている仮定や、年金制度同じく政府が積み立て方式を運営する能力を持っているかどうかに関する疑問も残る。ただし、いずれの場合でも持続可能な制度を構築するためにはさまざまな視点から今後も研究する必要がある。

## ②アクセスの確保

日本では病院については病床規制によって参入規制があるものの、一般診療所の参入規制は存在しない。したがって、原則としてどこでも開業することができる。その一方で、人口の少ない地域などでは採算が見込めないために、無医地区になっている場合もある。2009年の厚生労働省の調査によると、無医地区は年々減少し、705地域、それらの地域に住む人口は約14万人である。また、無歯科医地区は930地域で約24万人がそれらの地域に住んでいる。

所得や居住地域にかかわらず、適切な医療サービスを受診できるようにするためには、無医地域を含めた僻地医療に対して、政府が積極的に介入するべきである。NHSでも僻地医療に対しては開業医が設置されるように報酬を調整するような制度が設けられている。日本でも僻地でのアクセスを高めるために設置された僻地医療支援機構の役割は今後ますます重要になると予想される。今後地方では人口減少に伴って、今は人口がいても、将来的には僻地になってしまう地域が増加すると予想されるからである。

夜間になると都市部においても僻地と同じように救急外来以外では受診できない地域もある。このような場合には、小児救急電話相談事業のような電話相談も活用できる。小児救急電話相談事業は親が夜間や休日に子供の病気に直面した際に、医療機関を受診する前に、医師や看護師に相談できる制度である。現在全国に設置され、半数以上の都道府県が深夜にも対応する窓口を設置している。

英国のNHSでは一日24時間電話で相談できる111がある。999の電話番号で救急車を呼

(17) 日本を対象とした研究には、すでに参照した岩本・福井(2012)、鈴木亘(2000)「医療保険における世代間不公平と積立金を持つフェアな財政方式への移行」『日本経済研究』Vol.40、西村周三(1997)「長期積立型保険制度の可能性について」『医療経済研究』Vol.4などがある。

ぶほど重篤ではないと判断される場合には、111にアドバイスを求めることができる新しいサービスである<sup>(18)</sup>。NHSでは開業医で受診するためには予約が必要で、予約を取るかどうか判断に迷うこともある。無料でアドバイスをうけられる111を提供することで、患者の不安を軽減し、次にとるべき行動を知ることができる。日本では救急相談センターが同じような機能を果たしていると考えられるが、知名度が低いという問題点も指摘されている<sup>(19)</sup>。次の節で説明する効率的な医療供給体制の実現という観点からもこれらの電話サービスについては救急医療体制と関連して費用と便益を含めて分析すべき課題である。

### ③効率的な医療の実現

保険料の増加を抑制し、持続可能な医療保険制度に改革するためには効率的な医療の実現が不可欠である。そのためにはいくつかの制度変更が考えられる。

#### ・GPと病院の役割分担

英国のNHSを含め欧米諸国ではGPと病院の役割分担を明確にしている国が多い。日本でもGPと病院が役割分担を明確にするべきである。以下ではGPと病院の役割分担を明確にした制度について説明する。なお、GPは専門性は低いが、予防や地域の健康対策を含めて幅広く医療サービスを供給する診療所をイメージしている。

日本の医療保障制度では、原則として患者は医療機関を自由に選択することができる。その結果、複数の医療機関で同時に受診する重複診療や、次々と受診する医療機関をかえるドクターショッピングなど、患者の選択行動によって過剰な費用が発生していると考えられる。また、開業医も専門分化しているだけでなく、軽度な疾病でも病院での受診を望む傾向があるため、病院が対応する患者の数が多く、病院に期待される専門的な治療に十分な時間を割くことができないという事態も生じている。しかし、専門的な治療だけでは十分な収入が得られないため、幅広い医療サービスを供給しているという側面もある。その結果、専門的な治療は病院、軽度な疾病は開業医のような医療機関の役割分担が機能していない。

Green et al. (2001)<sup>(20)</sup>によると地域住民の医療に関する訴えのうち、GP (physician's office) に該当、図6) に対応する部分は幅広く、1000人の地域住民に対して217人がGPを訪問し、そのうち病院での外来が必要な患者は21人、そのうちの8人が入院、大学病院での入院が必要な患者はそのうちの1人である。ところが日本では診療所レベルでの専門化が進み、高血圧、白内障、腰痛などを一人で複数の疾病に罹患する高齢者は内科、眼科、整形外科の診療所で受診することになる。診療所間で患者の情報は共有化されていないので、重複検査や重複処方などの非効率的な治療が温存されることになるし、複数の診療所で受診する患者の時間的負担も大きい。

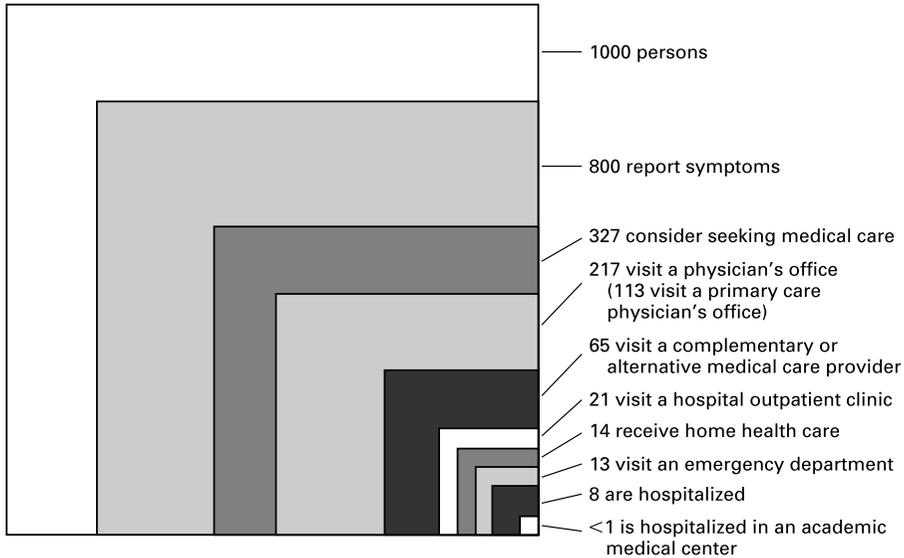
一方病院は、多くの病床を有している。特に急性期の病床と専門家を多く有している。しかし、高齢化に伴って入院を必要とする多くの高齢者は急性期の疾患ではなく、慢性期

(18) 2013年以前はNHSDirectと呼ばれていた。予約なしでも各地域にある walk-in centre を利用できる。

(19) 東京都 (2009) 『救急医療と医療情報について』によると、救急相談センターを知らなかった (「全く知らなかった」と「ほとんど知らなかった」の合計) は約6割である。

(20) L.Green, et al (2001), "The Ecology of Medical Care Revised," New England Journal of Medicine, 344 (26)

図6 地域におけるヘルスケア (Green. et al (2001))



の疾病を患っているため、病院が供給できるサービスと、市場が求めているサービスはマッチしていない。結果的に、病院はいわゆる社会的入院を含めて、急性期以外の患者を受け入れることによって収入を得ている。また、外来受診も受け入れているために、医師や看護婦は忙しく働くだけでなく、専門的な治療に割く時間が限られるというしわ寄せも発生している。

このような日本特有の問題を解決するためには、GPと病院の役割分担を明確にした制度の導入が考えられる。NHSと同じように、住民は家庭医に登録する。GPは専門的な治療は担当せず、その地域に必要な幅広い医療サービスや予防サービス、健康診断サービスを提供する。たとえば、先ほどの高血圧、白内障、腰痛を煩う高齢者は一つのGPでそれぞれの治療を受け、健康診断も受けることができる。いわゆるワンストップサービスである。

GPはより専門的な治療や検査が必要であれば専門家や病院を紹介する。GPは高度な医療機器などの設備は保有しない。病院は専門的な治療に特化し、専門的な治療が終了した後は、患者を抱え込まず、GPへと治療をバトンタッチする。したがって、GPと病院間で患者情報を共有化することも重要なポイントである。ITが進歩した現在では、治療履歴や服薬履歴、健康診断の結果などのデータを共有し、治療に役立てるお膳立ては揃っていると考えられる。その結果、無駄な医療サービスを排除し、効率的な医療が実現できると期待される。

ただし、医療体制全般にわたる改革を推し進めるには時間がかかるだろう。たとえば、家庭医の養成には少なくとも大学での6年が必要であるし、ニーズに合わせてGPを医学部で育てて全国各地で十分な数を揃えるにも長い期間が必要になる。医療機関の棲み分けや既存の診療所をどのように推移させるかなど議論すべき点も多い。

## ・EBMの推進

EBMはEvidenced Based Medicineの頭文字で、根拠に基づいた医療と訳されている。根拠に基づかない医療が実施されていることの裏返しでもあり、医師の裁量権が幅広く認められているために、治療のバリエーションが大きかったことも意味している。EBMのもとでは、医師は、費用便益分析に基づいて効果的な治療方法を選択することが求められる。

ただし、医療技術は日進月歩で進化する。したがって、医師はつねに先端的な論文を参照し続けなければならない。一方、裁量が認められず患者にあわせた治療方法が制限されることは、患者にとっても適切な医療を供給しようとする医療従事者にとっても深刻な問題である。

日本では新薬開発にあたっては、厳密なEBMが適用され、開発プロセスにおける各種の実験はGLP (Good Laboratory Practice) によって厳しく規制されている。EBMにはすでにあるさまざまな治療方法の効果を考慮して整理するという側面もあるが、今後生まれてくるであろう新しい医療技術の保険適用のためにも必要である。新しい医療技術は、古い医療技術と置き換えられるプロセスが必要だが、医薬品の場合でも、整理は進んではいるものの新旧さまざまな医薬品が市場に供給されている。また、新しい医療技術が保険適用された後でも、古い医療技術にも点数が与えられているのが一般的である。新旧にかかわらず、適切で効果的な治療方法が選択されるのが好ましいが、実際には医師の出身大学や、それまでの(限られた)経験、すでに設置してしまった医療機器などをもとに、裁量が認められている。

幅広い範囲をカバーするGPには、あらかじめ診療指針が必要になると予想される。専門的な治療のかわりに、これまでの複数の科目を横断するような医療サービスを供給するGPには、Good Practiceを実現するための指針が必要になるからである。EBMを前提とした診療指針を作成するは、NICEのように政府内に組織を設けることも、学会などが担当することができるかもしれない。いずれにしても、診療指針を作成する組織には、限られた予算で質の高い医療を供給するという目標を満たすことが求められる。

## ・医療機関の規制緩和

今後の高齢化を考えると、医療や介護が成長産業として発展する可能性は十分考えられる。ただし、そのためには規制緩和が不可欠である。日本では病院参入は非営利に限られているという意味で厳しく規制されている。また、供給できるサービスの種類も規制されている。その結果、規制された範囲内でしか競争が起きないため、新しいサービスが生み出される可能性も制限されてしまう。医療や介護分野が成長産業になるためには、これまでの社会保険診療に該当するサービス以外の市場を開拓する必要がある。

これまでの保険診療では患者がだれでも同じサービスを受けられることを重視していた。その延長線上で、混合診療や低所得者を排除するかもしれないから営利病院の参入も禁止されてきた。社会保険診療内ではだれでも同じ治療が受けられることを政府が担保するにしても、今後、医療や介護が成長産業となるためには規制緩和を通じて新しいサービスを生み出す土壌を醸成するべきである。

#### ④政治

これまで述べてきた医療保障制度の改革は、すべての国民に関係し、現役世代、高齢者、企業、保険者、医師・看護師などの医療就業者、医薬品会社や医療機器メーカーなど関係者も多い。また、長期間の調整を必要とする課題も多い。しかし、国民皆保険、アクセスの保障、持続可能な制度は今後の少子高齢化のもとでは一層重要になる。

医療保障制度は政府が極めて深く関わる制度であり、制度変更には政治が重要であるが、高齢化が進んでしまった現在では、残念ながら、利害関係に拘束されてしまい身動きがつかなくなってしまうようにすら見える。英国では強いリーダーシップのもとで医療制度改革が進められたとも言えるが、日本のように少子高齢化していないイギリスでは、税金を支払っている現役世代を強く意識した政策を実行することができる政治的背景があるとも言える。その意味では日本の政治家に高齢者に負担を強いるような政策を打ち出すことを期待すること自体が、空々しく感じられることすらある。

総務省によると、2014年12月の衆議院議員総選挙年代別投票率は年齢とともに上昇する。20-24歳では35.3%の投票率は年齢とともに上昇し、65-69歳で77%のピークを迎える。その後低下するが70歳代では74%、80歳以上では48%である。これに実際の年齢別の人口構成を掛け合わせると、投票者は実際の人口構成以上に高齢者に偏っていることは容易に想像がつく。今後、年齢別の投票率が同じままで、高齢化が進むとますますこの傾向に拍車がかかる。

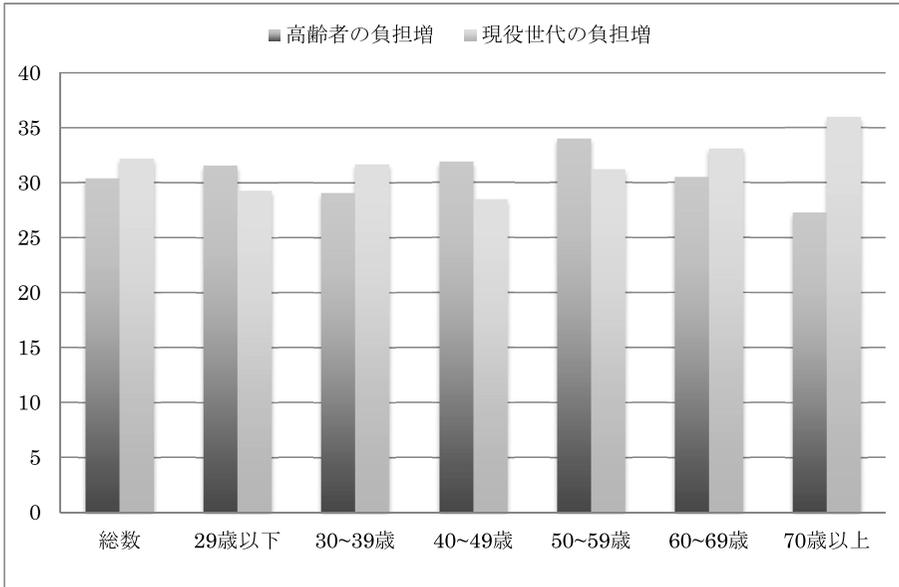
政党は選挙で優位に立つために、中位投票者や高齢者を優遇した政策や現状を維持し、負担を強いるような政策課題を先送りする。その結果、高齢者やもう少しで受給側になる世代を優遇する政策が維持される。裏返してみると、現役世代の負担を維持または強化するような政策が提案される。あるいは、保険料の引き上げが難しいなら、国庫からの補助金を投入し問題を先送りするような政策である。その結果、若い世代は取り残されてしまう。教育や保育に支出することで、高齢者医療への補助金が減少するような政策を各政党は訴えることができない。

厚生労働省調査(図7)は今後進展する高齢化社会において、高齢者と現役世代の負担はどのようにあるべきかを質問した結果である。高齢者ほど現役世代の負担をのぞみ、高齢者の負担を望まない。したがって、選挙で優位に立つためには政治家も高齢者の負担増を避ける傾向がある。実際、2014年12月の選挙では、アベノミクスについては選挙の論点の一つとなったが、社会保障制度の改革については議論されることはほとんどなかった。

ただし、そろそろ退職が近くなり自分自身が給付を受ける側になる、あるいは親の介護などで現実を知っている40歳代、50歳代であっても高齢者の負担を望む比率が高くなっている。高齢になったときの自分を想像してもなお、現在の負担感から現役世代として高齢者の負担増を望む比率が高いことは、現役世代の負担が厳しくなっていることを想起させる。

投票行動を通じて制度を変えていくためには、現役世代の投票率を引き上げることが重要である。そのためには日曜日や限定された場所での事前投票だけでなく、もっと投票しやすい制度の構築も必要である。若い世代の意見を政治に反映するためには有権者の最低

図7 高齢者と現役世代の負担水準の考え方 (%)



資料：厚生労働省『平成24年高齢期における社会保障に関する意識等調査報告書』第22表、高齢者の負担増は「現役世代の負担の上昇を緩和するために、高齢者の負担が今より重くなることは やむを得ない」、現役世代の負担増は「高齢者の負担は現状程度で留めるべきであり、少子高齢化による負担増は、現役世代が負担するべきである」と「高齢者の負担は現状でも重いので負担を引き下げ、現役世代の負担を大幅に増やすべきである」の合計。

年齢を18歳まで引き下げること考えられる。また、青木・Vaithianathan (2009)<sup>(21)</sup>が紹介するようなDemeny (デーメニ) 投票も考慮する価値がある。デーメニ投票はDemeny (1986)<sup>(22)</sup>で提案された投票方式で、子供が有権者の年齢に達するまでは親が子供の代理として投票する。親は子供の世代に負担が残らないような政策を選択すると予想されるから、少子高齢化社会での現役世代への負担増加を抑制に通じると考えられる。親は子供のために最善を尽くすだろう。政治家のリーダーシップに期待できないなら、デーメニ投票のような投票から変えてしまうことすら検討するべきである。

## 第5節 まとめ

この論文は、英国の医療保障制度から学び、日本の今後の医療保障制度の改革について検討することを目的とする。英国のHNSは、限られた財源で、国民皆保険とアクセスを実現し、効率的で持続可能な制度を求め続けている。一方、日本では少子高齢化のもとで社会保障制度を含め制度改革が遅れ、問題の先送りが目立つ。少子高齢化によって、現在の賦課方式の高齢者の医療費を負担する制度は行き詰まる可能性が高い。国民皆保険とアクセ

(21) 青木玲子・R. Vaithianathan (2006). 『デーメニ投票法は日本の少子化対策になるか?』

(22) Demeny, Paul (1986). "Pronatalist Policies in Low-Fertility Countries: Patterns, Performance and Prospects," *Population and Development Review*, vol. 12 (Supplement) : 335-358.

スを保障し、限られた資源を効率的に活用する持続可能な制度を実現するためには以下の論点を含めて、議論が必要である。制度や年齢による補助を廃止し、低所得者を対象とした補助に切り替える。僻地医療対策を充実させる。GPと病院の役割分担を明確にし無駄な医療費を削減する。少子高齢化による政治の先送りを改善するために選挙制度を変更することすら考える必要がある。

この論文は、平成17年度在外研究員として研究した成果についてとりまとめたものである。在外研究の貴重な機会をいただいたことに感謝を申し上げますとともに、さまざまなご配慮をいただいた国際センターの皆様にお礼を申し上げます。

(2015.1.26 受稿, 2015.3.12 受理)



## 戦後日本における暦の再編(2) ——「官暦」の頒暦状況について——

荒川敏彦  
下村育世

(承, 本誌 第51巻第2号)

### 1. 官暦の頒暦数という問題

戦前までの暦は、常に政府の統制下に置かれていた。明治以降終戦時までの期間、最も長期にわたって「官暦」としての地位を守ったのは、(伊勢)神宮から頒布を許された暦であった。しかしこの神宮の暦に関してさえ研究蓄積は少なく、近代以降の暦については未解明な点が多い。戦前の暦はどの程度の社会的影響力を持ち、どの程度人々の手に渡っていたのか——戦前から戦後にかけての暦の変遷について研究するうえで、これらは最初に問わねばならない問題だろう。

神宮暦の研究に取り組んだ西内雅は、明治後半からの暦の頒布数の推移という貴重なデータを紹介している<sup>(1)</sup>。西内は、明治33年～昭和36年までの60年以上にわたる神宮による頒暦<sup>(2)</sup>の概数を紹介した上で<sup>(3)</sup>、「大東亜戦争になってから、偽暦などの取締りが、極めて厳しくなったので、昭和十六年から二十年までの頒暦が、飛躍的に膨大になった」<sup>(4)</sup>こと、神宮暦の頒暦のピークは昭和18年の498万部であり、戦争も末期の昭和19年、20年には紙の統制が主な原因で頒暦数も減少していること、さらに敗戦後、神宮暦の頒布数が激減したことなどを指摘した。

西内が頒暦数を示した明治33年以降というのは、どのような時期であったのか。それはまず、神宮に特権的に暦の頒布権が付与された「神宮暦」の時代にあたる。その後第二次大戦直後にいたるまで、暦の編纂および頒布方法に基本的な変化は見られない<sup>(5)</sup>。明治以降、最もエポックメイキングな暦の改革という、1000年以上にわたる太陰太陽暦の使用に終止符が打たれ、明治6年暦から太陽暦を用いることが決まった、いわゆる「改暦」である。これほどの改革ではないが、諸改革がその後も続いている。明治16年暦から暦の頒布は神

(1) 西内雅「神宮暦の研究」『神道史研究』11(3), 1963年, 14頁。ここでいう「神宮暦」について混同がないように注記したい。神宮からの頒暦は、明治16年暦から昭和21年暦までは「本暦」と呼ばれ、昭和22年暦以降は「神宮暦」と名づけられており、本稿はこれに従う。西内はこの両者を併せた神宮の頒暦を総称して「神宮暦」としている。

(2) 「頒暦」とは、暦法によって編纂された暦本を一般に頒ち配ることをいう(また頒たれた暦本を指す場合もある)。

(3) 時代が下るにつれ頒暦の対象地域が「外地」なども含まれて拡大していくことを注記しておく。明治7年～22年は「内地」のみであるが、明治33年以降は「外地」をも含んだ頒暦数である。

(4) 西内, 前掲論文, 14頁。

(5) ただし頒暦を実際に行う窓口については、その後も変遷は続く。

宮によってなされることとなってそれまでの頒暦方法が大きく変革され、明治23年暦から新設の東京天文台が編暦を担うようになる、等々。こうした諸改革は、ほとんど明治32年以前になされたものであり、戦前の「神宮暦」を支える頒暦と編暦の体制を規定していく興味深い動きといえる。それに対して明治33年以降は、「神宮暦」を支える頒暦・編暦体制が確立された後であり、比較的变化の少ない時期にあたる。

「神宮暦」前史をも含めた形で近代の暦の動向を捉えるためには、明治32年以前の頒暦数などの基礎データが欲しいところであるが、西内が明治32年以前の頒暦数の「正確な数は、不明である」<sup>(6)</sup>としているように、これまでこれらの数値はわからなかった。これは、「改暦」後しばらくは頒暦および編暦方法が二転三転し、それに伴いその所管省庁も変遷したことが一つの原因である。

以下、本稿では、西内が論文に掲載している明治33年から終戦までの頒暦数に、新たに見出した明治7年から明治22年までの頒暦数も併せて紹介することで、近代以降の頒暦について、「神宮暦」前史をも含めた形でのおおよその傾向を把握したい。本稿で新たにデータを付け加える明治7年から明治22年は、太陽暦が頒布されて以後2年目を起点として、頒暦は神宮、そして編暦は東京天文台によって担われる体制へと法整備が進められていく過渡期の重要な時期にあたる。また西内は、頒暦数を脚注に記していることから推察できるように、頒暦数そのものに中心的主題を置いておらず、おおよその傾向について言及するにとどまっていた。そこで本稿では、官暦の頒暦数に焦点を置き、さらに本暦と略本暦<sup>(7)</sup>の内訳数、人口や戸数に対する頒暦率などについても若干の推論を試み、通時的な特徴についても言及したい。昭和期に関しては、頒暦の地域的偏りなどといった頒暦の特徴についても述べてみたい。

## 2. 明治から昭和までの頒暦数概観——際立つ昭和16年から20年の多さ

まずは頒暦数の推移について概略を見ておこう。図表1は本暦と略本暦の頒暦数の概数を万単位で記載し、図表2はそれをグラフ化したものである<sup>(8)</sup>。西内が指摘しているように、昭和16年から20年の間に頒暦数が飛躍的に増大し、昭和18年に498万部とピークを迎えている。これ以前は、大正3年の約123万部を底として、150万部から180万部前後を推移しているが、昭和16年に実に41年ぶりに200万部台を超え、頒暦数の急激な増加を見

(6) 西内、前掲論文、14頁。

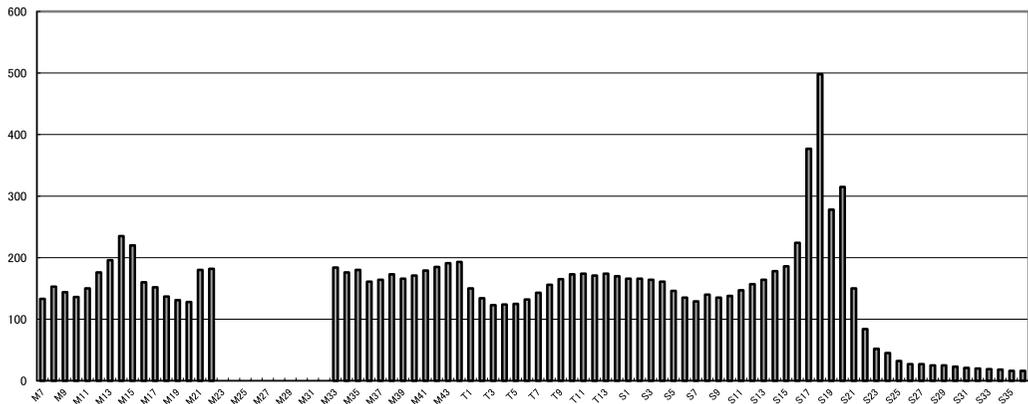
(7) 「明治十年暦までは、略本暦を略暦と称していた」(渡邊敏夫『日本の暦』雄山閣、1976年、468頁)とあるように、この時期あたりまでは公文書上においても「略本暦」ではなく「略暦」との記載が見られるが、本稿では統一して略本暦とし、後の「一枚摺略暦」との区別を明確にしておきたい。

(8) 頒暦数の典拠は、明治7年は内閣記録局編輯『法規分類大全』第1編政体門・制度雑款・暦、94頁、明治8年から13年までは内務省編『内務省年報』第1回～5回、明治10年から15年までは内務省編『内務省統計書』、明治16年から22年までは内務大臣官房文書課編『大日本帝国内務省統計報告』第1回～5回、大正元年から12年および昭和3年から16年は神宮司庁編『神宮便覧』、大正元年・5年・10年および昭和元年から13年は神宮神部署編『神宮大麻及暦頒布統計表』、昭和14年から16年は神宮神部署編『神宮大麻及暦拝受統計表』であり、それ以外の年は前掲西内論文に拠る(重複あり)。明治15年までの頒暦数は、明治16年以降と統一するため、一枚摺略暦を除いた本暦と略本暦の合算数としている。また頒暦数には、朝鮮、台湾、満州関東州、南洋、樺太、ハワイ、居留地などで頒暦した数も含む。頒暦数は万単位とし、千の位を四捨五入した概数とする。

図表1 暦の頒布数(本暦+略本暦)

	頒暦数(万)		頒暦数(万)		頒暦数(万)
明治7年	133	明治37年	164	昭和9年	135
明治8年	153	明治38年	173	昭和10年	138
明治9年	144	明治39年	166	昭和11年	147
明治10年	136	明治40年	171	昭和12年	157
明治11年	150	明治41年	179	昭和13年	164
明治12年	176	明治42年	185	昭和14年	178
明治13年	196	明治43年	191	昭和15年	186
明治14年	235	明治44年	193	昭和16年	224
明治15年	220	大正元年	150	昭和17年	377
明治16年	160	大正2年	134	昭和18年	498
明治17年	152	大正3年	123	昭和19年	278
明治18年	137	大正4年	124	昭和20年	315
明治19年	131	大正5年	125	昭和21年	150
明治20年	128	大正6年	132	昭和22年	84
明治21年	180	大正7年	143	昭和23年	52
明治22年	182	大正8年	156	昭和24年	45
明治23年	—	大正9年	165	昭和25年	32
明治24年	—	大正10年	173	昭和26年	27
明治25年	—	大正11年	174	昭和27年	27
明治26年	—	大正12年	171	昭和28年	25
明治27年	—	大正13年	174	昭和29年	25
明治28年	—	大正14年	170	昭和30年	23
明治29年	—	昭和元年	166	昭和31年	21
明治30年	—	昭和2年	166	昭和32年	20
明治31年	—	昭和3年	164	昭和33年	19
明治32年	—	昭和4年	161	昭和34年	18
明治33年	184	昭和5年	146	昭和35年	16
明治34年	176	昭和6年	135	昭和36年	16
明治35年	180	昭和7年	129		
明治36年	161	昭和8年	140		

図表2 暦の頒布数(単位：万)



せはじめる。そして2年後の昭和18年には、大正3年の約4倍の頒暦数を記録した。

昭和16年から20年は突出して頒暦数が増加しているが、時期を遡ってみると、明治14年の235万部、明治15年の220万部も頒暦数が多いことに気づかされる。それ以外の年はすべて頒暦数が200万部を下回っていることから、明治14年、15年に暦に大きな需要があったことが窺える。逆に相対的に頒暦数が少なかった時期は、120万部から130万部台を推移する明治18年から20年、大正2年から6年、昭和6年から10年<sup>(9)</sup>である。とはいえ昭和21年暦までは、いずれも100万部以上の頒布が年単位であったということであり、官暦が多くの人々の手に渡っていたことが分かる。

参考までに頒暦数の対人口比も見ておきたい。明治以降、日本の人口は急激な増加をし、終戦時の人口は明治初期のそれに比べておよそ2倍となっており、頒暦数だけを見たのでは、より実態に即した比較は難しいからである。もっとも、頒暦数は時代が下るにつれ外地等における数も含めて集計されるのに対し<sup>(10)</sup>、人口<sup>(11)</sup>は内地だけでの集計となっている。今回新たに追加する明治7年から22年の間の頒暦数については、外地が存在しない時期にあたるため、外地での頒暦数は含まれておらず、対人口比の数値はそのまま使用しても大きな誤差はないと考えている（ハワイなどにおける頒暦の有無は当該期において不明）。しかし明治33年以降は、頒暦数に外地等の分も含まれているため、本来ならば内地の分のみに調整する必要がある。そこで内地での頒暦数がわかる大正元年から昭和16年までは、対人口比は頒暦数（内地）／人口（内地）で試算し直し、残りの明治33年から44年と昭和17年から20年については数値の調整を行っていない。とはいえ頒暦数の対人口比のおおよその傾向は把握可能であるので、ここでは上記に留意した上で、あくまで傾向という視点からグラフ化を試みた<sup>(12)</sup>。

図表3は、年別の対人口比をグラフにしたものである。一見して、頒暦比率の高い山が二つに分かれていることがわかる。明治13年から15年ごろと、頒暦数が増大していた昭和17年から20年である。第一の山である明治前半は、対人口比が軒並み4%を超えているうえに、明治13年から15年は5%を超え、明治14年には6.36%にまで上っている。これは、第二の山である昭和16年から20年にかけての期間に比肩する値である。西内は、「明治11年頃の頒布の事情からして、神宮暦のピークである昭和18年の498万（人口比率、約5%）よりも、人口比率において、遥かに多かったことは、間違いない」<sup>(13)</sup>としており、当該期の頒暦比率（対人口比）が高かったことを指摘している。本稿とは推計値に差異があるが、本

(9) 昭和8年だけ頒暦数140万と140万台となっているが、この時期は少ない傾向にある。

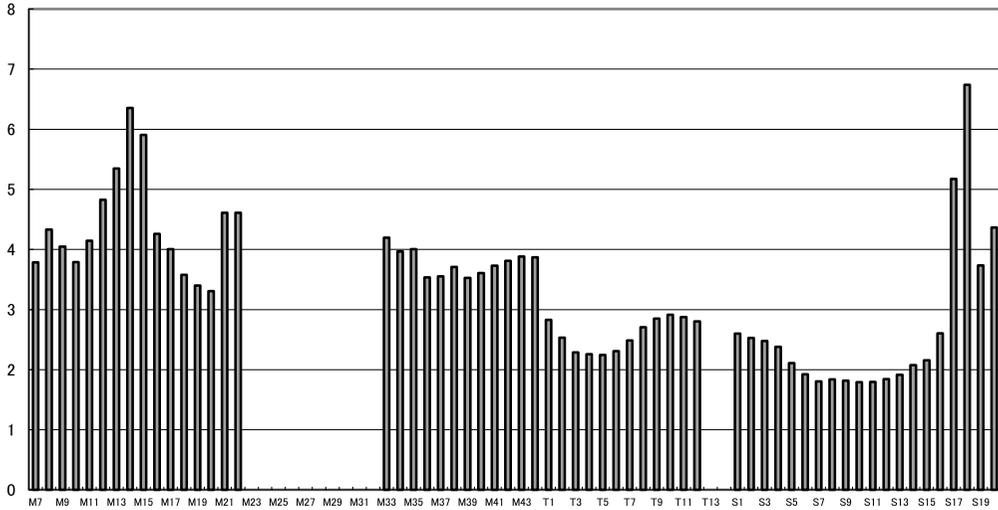
(10) ハワイや居留地での頒暦も含まれるため、外地「等」とした。外地での頒暦数は、昭和17年の約47万部を最高値として（鈴木義一「頒布大麻及び暦について」『神宮・明治百年史 補遺』神宮司庁、1971年、228頁）、そこに至るまで増加する傾向にある。

(11) 総務省統計局「男女別人口・人口増減及び人口密度」（<http://www.stat.go.jp/data/chouki/02.htm>）（2015年1月25日最終閲覧）による。これは、明治5年からの内務省統計局の調査、大正9年以降5年ごとに行われた国勢調査にもとづいた推計人口である。大正8年以前は各年1月1日現在、大正9年以降は各年10月1日現在の人口である。

(12) 詳細は図表6を参照のこと。残念ながら大正13年、14年については内地での頒暦数が不明である。時代が下るにつれ外地での頒暦数が増加し、昭和16年での外地での頒暦数は全体の16%にもものぼり、判明している期間の中で最大を示した。昭和17年以降は外地での頒暦数を含めて対人口比を算出しているため、本来はより低い数値となるはずであるが、ここではあくまでも傾向を示すものとして、そのままグラフ化した。

(13) 西内、前掲論文、15頁。

図表3 暦の頒布状況・対人口比(%)



稿での調査からも明治初期から中期にかけての人口あたりの頒暦数は相対的に高い数値で推移していたことが確認されたといえる<sup>(14)</sup>。また、第二の山である昭和の戦中期は、昭和17年に明治36年以来初めて頒暦数の対人口比が4%を超え、急激な増加を見せ始めている時期である。そして頒暦数でも最高値を記録した昭和18年が、対人口比でも6%を遥かに超えてピークを迎えている。

### 3. 暦に対する高い需要——明治初期から中期

かつての暦は、個人が所有するというよりも、「深山絶海の僻邑遐村ニ至テハ或ハ十戸或ハ二十戸ニシテ一篇ノ暦ヲ交互流用スルモノ亦尠ナシトセザ」<sup>(15)</sup>とあるように、近隣の家で共有される場合もあったほどだから、一戸につき暦は一つで十分間にあったらうと思われる。とすれば当時の頒暦状況を捉えるにあたって、戸数を単位としてどの程度暦が所持されていたかという対戸数比が、頒布状況を知る上でより適切な指標であるといわねばならない。すでに頒暦数の対人口比から明らかにしたように、明治13年から15年の期間は相対的に多くの人が暦を手にしてしたが、戸数比での頒暦状況はいかなるものであったのだろうか。ここでは、明治7年から22年の戸数あたりの頒暦状況を、図表4の表にまとめた<sup>(16)</sup>。この表によると、明治15年の28.9%が最大値であることがわかる。これは当時、戸の

(14) とはいえ、旧幕時代暦本頒布数については「ざっと推定しただけでも、三百万はくだらなかつたと考えられる」(渡邊, 前掲書, 423頁)とあるように、江戸時代と比較するとその数は激減しているとの指摘がある。ただし、暦の需要にあまり変化はないとする見方もありうる(岡田芳朗『明治改暦——「時」の文明開化』大修館書店, 1994年, 219～220頁)。

(15) 前掲『内務省第1回年報』1876年, 137頁。

(16) 当該期の戸数は前掲『大日本帝国内務省統計報告』に拠る。残念ながら明治10年から明治14年の戸数が本統計からは不明である。

約3割弱が暦を所持していたことを意味している。一方、最小値は明治20年の16.5%である。頒暦状況に多少の変動はあるものの、当該期はおおよそ2割の戸で暦が所持されていたとまとめることができよう。

図表4 暦の頒布状況・対戸数比

	頒暦数(万)	戸数(万)	戸数あたりの頒暦(%)
明治7年	133	713	18.7
明治8年	153	722	21.2
明治9年	144	729	19.8
明治10年	136	—	—
明治11年	150	—	—
明治12年	176	—	—
明治13年	196	—	—
明治14年	235	—	—
明治15年	220	761	28.9
明治16年	160	765	20.9
明治17年	152	767	19.8
明治18年	137	771	17.8
明治19年	131	773	16.9
明治20年	128	777	16.5
明治21年	180	780	23.1
明治22年	182	784	23.2

\* ここでの頒暦数は、本暦と略本暦の合計頒暦数

ところで大きく分類すると暦には、細かな情報の記載が見られる冊子形式の「本暦」と、それに準ずる「略本暦」、そして一枚紙でできた「一枚摺略暦」があった。上記はこの内、本暦と略本暦のみの頒暦数で計算したものである。さらに明治15年までであれば、これ以外にも、内務省の報告書<sup>(17)</sup>に一枚摺略暦<sup>(18)</sup>の頒暦数が掲載されている<sup>(19)</sup>。図表5に、明治7年から明治15年の一枚摺略暦も含めた頒暦数の内訳についてまとめた。

明治15年を例にとると、本暦が10,472部、略本暦が2,185,946部、そして一枚摺略暦が4,312,726枚となっており、合算すると6,509,154部となる<sup>(20)</sup>。既に述べたように、明治15年には28.9%の戸が本暦か略本暦を所持していたと推計される。ここに一枚摺略暦を加えると、驚くべきことに85.5%の戸で(明治15年の戸数は約761万戸)暦を所持している計算となる。ちなみに同じことを明治9年で見ると、32.6%の戸が暦を所持していた計算となる。明治15年は一枚摺略暦の頒暦数がきわめて多いため、暦の戸数割の比率は高くなっている。本暦や略本暦を所持している戸で、一枚摺略暦をも所持しているという重複ケースもあったであろうから多少は割り引いて考えなければならないが、明治9年の内務省の報告

(17) 前掲『大日本帝国内務省統計報告』。

(18) 紙一枚でできた暦で、柱暦などと呼ばれる。

(19) 明治16年以降は神宮が頒暦権を掌握した一方で一枚摺略暦については何人でも出版自由となったため、一枚摺略暦についての数値は不明である。明治15年4月26日付太政官布達第8号、「本暦並ニ略本暦ハ明治十六年ヨリ伊勢神宮ニ於テ頒布セシムベシ、一枚摺略暦ハ明治十六年暦ヨリ何人ニ限ラズ出版条例ニ準據シテ出版スルコトヲ得」による(『公文類聚』第六編、明治15年、第1巻)。

(20) 本暦と略本暦の合計が2,196,418部であり、頒暦数として示した概数220万部となる。

で「民間ノ実況ニ至テハ全国ノ人家毎戸曆ヲ看用セザル者ナキノ割合トナルベシ」<sup>(21)</sup>とあるのも当該期の頒暦状況を過剰に評しているとは言い切れない結果となった。

図表5 頒暦数の内訳

	本暦	略本暦	一枚摺略暦	合計
明治7年	1,329,629		1,386,084	2,715,713
明治8年	107,115	1,426,715	1,084,947	2,618,777
明治9年	70,967	1,370,529	943,466	2,384,962
明治10年	43,083	1,321,330	1,186,477	2,550,890
明治11年	41,103	1,463,584	1,452,487	2,957,174
明治12年	35,125	1,726,845	1,764,232	3,526,202
明治13年	38,706	1,924,807	2,592,503	4,556,016
明治14年	16,544	2,337,094	2,617,130	4,970,768
明治15年	10,472	2,185,946	4,312,736	6,509,154

\* 明治7年は本暦と略本暦の内訳不明。

図表5に見るとおり、明治15年までの頒暦数の内訳は、本暦のそれは非常に少なく、略本暦と一枚摺略暦に需要の大半があった<sup>(22)</sup>。例えば明治12年には、略本暦の頒暦数は1,726,845部、一枚摺略暦は1,764,232枚であったが、本暦は35,125部にすぎず略本暦の2%ほどである。一枚摺略暦についていえば、明治12年に略本暦の頒暦数を初めて超えたが、同13年、同14年と260万部近くへと増加し、同15年には約430万部に達している。この後、明治15年太政官布達第8号により、明治16年曆から一枚摺略暦のみ「何人ニ限ラズ出版条例ニ準據シテ出版スルコトヲ得」<sup>(23)</sup>ることとなり、頒布が自由化されることとなった。そのため、明治16年以降の政府刊行物には一枚摺略暦の頒暦数が掲載されていない。

これ以降、一枚摺略暦はどうなったのだろうか。以前はあらゆる形式の曆の頒布において官許が必要だったところを、一枚摺略暦だけとはいえ頒布の自由が認められたというのは曆の歴史上画期的な出来事であった。この自由化に目をつけたのが大阪商人である。彼らによって、江戸時代から商店や商品の広告媒体として存在した引札、いわゆるチラシに曆を掲載した「引札曆」が大阪を中心として大量に作られるようになったといわれている<sup>(24)</sup>。引札曆には曆の他に、商店の屋号などが掲載された。引札曆は年末年始に配布され、年間を通じて家の壁に飾られる場合が多いため、広告をする側にとって良い宣伝になったこともそれに拍車をかけた。このようにして引札曆の数は、もともと一枚摺略暦の需要が多かったことも手伝い、爆発的に増大していった。その後も曆は広告媒体として機能し続け、明治後半には「日めくり」、そして「(洋風の)カレンダー」という新たな広告媒体を生み出していった。明治16年から、本暦や略本暦の頒暦数が減少したことには、こうした頒暦の自由化と人々の多様な欲求が関わっていると思われる。

(21) 前掲『内務省第1回年報』明治9年、137頁。

(22) 略本暦に対して本暦の頒暦数が非常に少ない傾向は、少なくとも終戦時までには継続している。

(23) 荒川敏彦・下村育世『戦後日本における曆の再編(1)——「迷信的」曆註の禁止と復活』『千葉商大紀要』第51巻第2号、2014年、参照のこと。

(24) 林信二郎『生きているココミ』1953年。荒川・下村、前掲論文、49頁、図9。

#### 4. 戦時下の頒暦

ではその後、大正年間以降終戦時までには、どのくらいの戸で暦が所持されていたのだろうか。まず、『神宮便覧』<sup>(25)</sup>などに記載されている頒暦の戸数比の数値<sup>(26)</sup>をもとに、この時期の頒暦数の概略を示しておく<sup>(27)</sup>。図表6は、1戸あたりの頒暦の割合について、大正元年から昭和16年の期間についてまとめたものである。

この期間におけるピークは、大正元年、同10年、11年であり、15%ほどの戸で暦を所持している計算である。最も少ないのは昭和8年から12年であり、10%を切っている。昭和8年の頒暦数が低迷していたことについては、頒暦を所轄する神宮神部署が「戸数千戸ニ対シ大麻ハ五百一暦ハ九十七ニ過ギズ」<sup>(28)</sup>と危機感を表明している。ここからは、124万部程度の頒暦数では、頒暦当事者にとって憂慮すべき事態だと認識されていたことが窺える。

繰り返し述べてきたように、頒暦の数は、昭和16年から20年あたりでピークを迎える。しかし、頒暦数が飛躍的に伸長し始め200万部を超えた昭和16年ですら、暦を所持している戸の割合は、わずか13.2%である。これは先に示した明治初期から中期にかけての最低値(明治20年の16.5%)をも下回る数値である。特筆すべき頒暦数を記録した昭和16年から20年の時期のすべての年の戸数を正確に示せないのは残念だが、当時の戸数はおよそ1500万戸であったことを考えると、昭和17年には全国(内地のみ)の2割以上の戸で暦が所持されていた計算になる。そして戦前の最高頒暦数を示した昭和18年では対戸数比で3割以上の所持率となった。

神宮神部署は大麻の配布も主管しているが、この年は大麻も全国(内地)の9割6厘の戸において配布したと記録されており<sup>(29)</sup>、国家総動員体制の戦時下の特殊な状況が現れている。戦時下の状況との関連については、当時の祭務官補が、昭和16年から20年における福島県での大麻の頒布状況に関する次のような回想が参考になる。「その頃は国家神道の旺盛な時期であったから、いろいろの自治体の機関を通し、又その頃は隣組というものが出来て居って、頒布には左程骨折らずに実によく徹底したものである。併し中にはあくまで辞退する家も若干あった。福島県の場合は、その当時三十三万世帯で三十二万世帯<sup>(30)</sup>の頒布であったと記憶している」<sup>(31)</sup>。これが正しければ、当時の福島県では約9割6分の世帯に大麻が行きわたっていたことになる。緊迫した戦時下で、自治体や隣組という身近で緊密な組織を通じて暦や大麻が頒布された結果、それらの「拝受」と「辞退」が特別な意味合い

(25) 前掲『神宮大麻及暦頒布統計表』、前掲『神宮大麻及暦拝受統計表』も参照。頒暦数(内地)を内地の戸数で割った数値が示されている。

(26) 「戸数千に対する頒布歩合」が全ての年においてとはいえないが掲載されている。

(27) 戸数については、次第に地方から都市への人口流入などが増加していくことにより、大正期以降になるとその実態の把握が困難になるという弊害がでてきた。そのため「世帯数」といった概念が導入されていくことから、年次によって扱いが異なり、指標として長期間にわたっての統一的な扱いが難しい。ちなみに「世帯」とは、国勢調査(大正9年より5年ごとに実施)の定義によれば、「住居と生計をともにする人々の集まり」および「一戸を構えて住んでいる単身者」である。

(28) 神宮神部署「神宮大麻及暦頒布関係例規」1934年、41頁。

(29) 鈴木、前掲論文、224頁。

(30) 大麻についてである。

(31) 阿部信「神宮大麻・暦頒布の今昔」、神宮司庁『瑞垣』第58号、1962年9月、40頁。

図表6 頒暦数・対人口比・対戸数比 (大正・昭和初期)

	人口(万) (内地のみ)	頒暦数(万) (外地込)	頒暦数(万) (内地のみ)	対人口比(%) 頒暦数(内地)／人口 (内地)	戸あたりの 頒暦の割合 (%)
大正元年	5058	150	143	2.83	15.4
大正2年	5131	134	130	2.53	—
大正3年	5204	123	119	2.29	—
大正4年	5275	124	119	2.26	—
大正5年	5350	125	120	2.24	12.4
大正6年	5413	132	125	2.31	—
大正7年	5474	143	136	2.48	—
大正8年	5503	156	149	2.71	—
大正9年	5547	165	158	2.85	—
大正10年	5667	173	165	2.91	15.3
大正11年	5739	174	165	2.88	15.2
大正12年	5812	171	163	2.80	14.7
大正13年	5888	174	—	—	—
大正14年	5974	170	—	—	—
昭和元年	6074	166	158	2.60	—
昭和2年	6166	166	156	2.53	13.3
昭和3年	6260	164	155	2.48	12.9
昭和4年	6346	161	151	2.38	12.5
昭和5年	6445	146	136	2.11	—
昭和6年	6546	135	126	1.92	—
昭和7年	6643	129	120	1.81	—
昭和8年	6743	140	124	1.84	9.9
昭和9年	6831	135	124	1.82	—
昭和10年	6925	138	124	1.79	9.6
昭和11年	7011	147	126	1.80	9.5
昭和12年	7063	157	130	1.84	9.7
昭和13年	7101	164	136	1.92	10.0
昭和14年	7138	178	148	2.07	10.8
昭和15年	7193	186	155	2.15	11.2
昭和16年	7222	224	188	2.60	13.2

※対人口比は頒暦数と人口統計をもとに筆者が算出した数値。  
対戸数比は『神宮便覧』の数値。

をもって受け取られ、頒暦数が爆発的な伸長を示したと考えられる。

ところで戸単位での頒暦数に地域的な偏りはあったのだろうか。これに関して、大正元年、同5年、同10~12年、昭和3~16年と限定的ではあるが、対戸数比についての府県別の資料がある(図表7)<sup>(32)</sup>。

これによると、戸単位の頒暦の多寡が、地域ごとにある特定の傾向をもっていることが

(32) 前掲『神宮便覧』1925年、および前掲『神宮大麻及暦頒布統計表』と前掲『神宮大麻及暦拝受統計表』に拠る。

わかる<sup>(33)</sup>。頒暦率が高い地域(2割以上)は青森、秋田、宮城、岩手、三重、奈良、佐賀、熊本<sup>(34)</sup>であり、なかでも秋田、岩手、宮城、熊本などは3割以上の戸において暦が所持されている。一方、暦の所持率が低い地域(1割以下)は埼玉、神奈川、茨城、群馬、京都、鳥取、島根、徳島、沖縄であった。ここから、主に東北地方と三重・奈良県の近畿南部、そして熊本・佐賀・鹿児島といった九州地方に高く、関東と山陰・山陽地方、そして四国地方、沖縄で低い傾向がある。

地域によって戸あたりの暦の頒布率に相当な開きがあることがわかり、これらの背景には「偽暦」が手に入りやすい地域か否か、あるいは隣組の組織の強弱、中央政府に対する距離、神宮への崇敬の念の強弱や伊勢信仰の有無などの要因が考えられるだろう。同じ古都でありながら、奈良は上位8位(24.6%)であり、京都は下から4番目(4.0%)の頒暦率となっているのも興味深い。その他、沖縄の頒暦率の低さの要因や、東北の諸県の頒暦率が高い要因、「偽暦」の発行が多かったと思われる東京よりも神奈川、千葉、埼玉といった東京近郊の県の方がはるかに頒暦率が低いことなど、興味深い点は多々ある。外地の頒暦も含め、これらの問題については今後の課題としたい。

図表7 頒暦の対戸数比(都道府県別, 昭和3年)

	対戸数比(%)		対戸数比(%)		対戸数比(%)
秋田	36.8	東京	14.4	和歌山	7.8
岩手	36.0	高知	14.4	栃木	7.3
宮城	32.0	大分	13.9	長野	7.3
熊本	31.0	石川	11.9	香川	7.0
青森	26.8	山梨	10.8	広島	6.9
三重	25.2	愛知	10.1	愛媛	6.9
佐賀	25.0	山口	10.1	群馬	6.0
奈良	24.6	山形	9.7	島根	5.9
福岡	19.5	兵庫	9.2	神奈川	5.2
北海道	18.1	静岡	9.0	千葉	5.2
大阪	17.9	滋賀	8.6	埼玉	5.1
新潟	17.4	福井	8.6	茨城	4.9
岐阜	16.4	福島	8.4	岡山	4.9
鹿児島	15.5	富山	8.4	京都	4.0
長崎	15.1	宮崎	8.1	徳島	4.0
				鳥取	3.0
				沖縄	1.4

## 5. 小括

本稿では、主に官暦を中心として、明治から戦前までの頒暦数について調査した結果を検討してきた。以上を簡単に振り返っておきたい。

(33) 例として昭和3年の戸あたりの頒暦比率を表にした。

(34) 昭和年間に入ると、鹿児島も急激に比率が高くなる。逆に北海道は大正期は高比率だが、昭和期に入ると低くなっていく。また福岡も高比率が続く年間がある。

明治初期から終戦時までの頒暦数は、150万から180万部前後の年が多い。昭和16年から20年にかけては頒暦数が急激に伸長し、昭和18年に498万部という最高値を記録している。他にも頒暦数が多い年は、時代は遡るが、明治14年、15年であり、共に200万部を超えている。翌明治16年に頒暦数は激減するが、これは同年から「神宮暦」時代に入り、一枚摺略暦が自由化されたことに一因があると考えられ、暦全体の需要が小さくなったと即断できるものではない。つまり神宮暦が官暦になって以降は、一枚摺略暦がより入手しやすくなり暦に対する需要は満たされやすくなったと考えられるが、神宮暦の需要は一定の大きさがあったこともまた否定し得ない。神宮暦の頒暦数が相対的に少ない年でも130万部前後の部数は出ており、100万部を下回ることはないからである。

頒暦数の対人口比については、相対的に高い時期が2回あった。明治13年から15年ごろと、前述の昭和17年から20年の時期である。後者は頒暦数が多いため対人口比も高いことは容易に想像されるが、頒暦数では後者（戦中末期の山）に及ばない前者（明治期の山）が、対人口比では後者と比肩するほどの高い数値を示したことは注目すべきである。すでに西内により、明治11年頃の頒暦数の対人口比が高い可能性が指摘されていたが、実際の頒暦数が不明であったため、推測の域を出なかった。しかし本稿の調査で、明治初期から中期にかけての人口あたりの頒暦数は相対的に高い数値で推移していたことが確認された。

さらに明治7年から明治22年の期間において（残念ながら不明の年もあるが）、どの程度の戸数が暦を所持しているかについて調べたところ、全国の戸数の2割にあたることがわかった。この頒暦の対戸数比は、『神宮便覧』などに拠り調査した大正元年から昭和16年のそれよりも、調査できた全ての年において高い数値を示している。本暦と略本暦だけでなく、一枚摺略暦を加えて試算しなおすと、明治期前半の暦の需要の大きさは一層際立つ。明治15年の一枚摺略暦も加えた頒暦の対戸数比は85.5%であり、8割以上の戸で暦が所有されていた計算になるのである。

とはいえ、この時期の方が大正元年から昭和16年よりも暦の需要が高かったとは言い切れない。時代が下るにつれて、人々の需要を満たす暦の選択肢が増えていったことも考えられるからである。例えば、筆者らが先の論考<sup>(35)</sup>で問題にした「偽暦」はもちろんのこと、日めくりやカレンダーの存在も見逃せない。時代とともに、神宮暦は「暦」に対する需要を満たす一つの選択肢となっていった可能性がある。

なお本暦と略本暦の需要についていえば、終戦時まで一貫して本暦の頒布数は極めて少ない。とりわけ明治16年以降については一枚摺略暦は「官暦」でなくなるため、人々が手にしていた「官暦」と言えば略本暦を指していたと言っても過言ではない。

頒暦の対戸数比は、頒暦数の急激な伸長を示した昭和16年から20年にかけて再度大幅に高くなり、最高値を示した昭和18年には3割以上の戸において暦を所持していた計算になる。これは国家総動員体制の戦時下の特殊な状況によるものと考えられる。この時期は、各地の自治体などの公的機関、隣組のような組織を通じての配布がなされており、暦の受け取りを「拝受」と表現したことからも、受け取りを辞退することそのものが難しい状況であったと想像されるからである。それはまた、「偽暦」の排除・取り締まりが徹底されていく時期でもあった<sup>(36)</sup>。

(35) 荒川・下村、前掲論文。

(36) 荒川・下村、前掲論文、52～54頁。

また頒暦の対戸数比についても、地域によってある特定の傾向が確認された。東北地方や三重・奈良県の近畿南部、そして熊本・佐賀・鹿児島といった九州地方に高く、関東地方、山陰・山陽地方、そして四国地方、沖縄などで低い傾向があったのである。この背景には隣組組織の紐帯の強弱などさまざまに考えられるが、今後の課題としたい。

以上、これまで資料が未発見とされた明治初期から中期にかけての頒暦状況について、公的記録に基づき、他の時期との比較の中で明らかにした。本稿では「官暦」の頒暦数を主題化し、多くの事実を提示しえたと考えるが、とはいえ実際にどのような層が暦を受け取っていたかは未だ不明である。そのためには地域ごとの頒暦状況を一層詳しく解明する必要がある。これもまた今後の課題である。

※本稿はJSPS 科研費 26770028 (研究代表者：下村育世) による研究成果の一部である。  
(2015.1.27 受稿, 2015.3.2 受理)

## 〔抄 録〕

本稿では、(伊勢)神宮から頒布された本暦・略本暦などの「官暦」に関し、明治から戦前までの頒暦数について調査した結果を検討した。これまで不明とされていた明治7年から明治22年までの頒暦数を明らかにし、明治初期から終戦時までの頒暦数を通時代的に概観可能にできたことは、大きな成果である。戦前期の頒暦数はおよそ150万から180万部前後の年が多く、少ない年でも100万部は超えており、暦には大きな需要のあったことが分かる。なかでも、200万部を超える時期が大きく2回ある。明治16年から一枚摺略暦の発行が自由化され「神宮暦」時代となるが、その直前の明治14年～15年と、昭和16年～20年である。とくに戦中期は多く、昭和18年には498万部を記録している。

明治初期から中期の頒暦数を明らかにしたことによって、従来は推測の域を出なかった「神宮暦」以前の頒暦数の対人口比の高さを明示することができた。さらに、明治7年から明治22年の対戸数比も試算した。それによるとこの時期、暦は全国の約2割の戸数に頒布されており、対戸数比では、大正元年から昭和16年の値よりも高い。本暦と略本暦に一枚摺略暦を加えた試算では、明治期前半の暦の需要がきわめて大きいものであったことが分かる。明治15年の一枚摺略暦も加えた頒暦の対戸数比は85.5%であり、本暦および略本暦と一枚摺略暦との多少の重複を割り引いて考えても、約8割の戸で暦が所有されていた計算になる。

頒暦の対戸数比は、頒暦数の急激な伸長を示した昭和16年から20年にかけて再度大幅に高くなり、最高値を示した昭和18年には3割以上の戸において暦を所持していた計算になる。そこには、国家総動員体制の戦時下で自治体や隣組を通じて暦の頒布がなされたという要因も強く作用したと思われる。

また頒暦比率の地域的傾向も確認された。東北地方や三重・奈良県の近畿南部、そして熊本・佐賀・鹿児島といった九州地方で高く、関東地方、山陰・山陽地方、そして四国地方、沖縄などで低い傾向が見られた。背景にはさまざまな要因が考えられるが、その考察は今後の課題である。



# ガイドヘルプにおける介助者－被介助者間の相互認容

猪 熊 ひろか

## 1 はじめに

ガイドヘルプは、「移動支援」とも呼ばれる、障害を持つ人々を外出の面で支える支援の形態である。ガイドヘルプの対象は、制度上、視覚障害者、全身性障害者<sup>(1)</sup>、知的障害者・精神障害者、と分類される。これら障害者の外出をサポートすることをガイドヘルプ、サポートする人のことをガイドヘルパーと呼ぶ。

ガイドヘルプの位置づけとして、杉原は、外出の要素を、a) 目的(外出の種類もしくは趣旨)、b) 本人の意志、c) 手段(交通機関や同行者)、d) 外出先(到達地)の4つに分け、そのうちc)とd)を「社会基盤」とし、ガイドヘルプを「社会基盤」のひとつとする(杉原2010:20-1)。ガイドヘルパーの業務は、ホームヘルパー業務のうち、外出時の移動にかんする介助である。公的機関に行くことや買物、映画鑑賞のような趣味の活動もサービスの対象となっていて、これにより、障害者の社会活動への参加が可能になりうる。

人の手によるサポートは、生活動作や移動の遂行という目的へ向けた機能的関係だけでなく、介助者と被介助者の間に、何らかの社会的関係があるといえる。本稿は、この社会的関係の実相とその意味について明らかにする<sup>(2)</sup>。

介護における社会的関係性については、三井(2004)や上野(2011)のように、ケアを相互行為として捉えることが実態に沿うと思われる<sup>(3)</sup>。民俗学の研究者であり高齢者の介護施設でケアを担当する職員として勤務する六車は、上野による非対称性の議論を参照しながら、「介護者と被介護者との関係」について次のように述べる。すなわち、民族学的な技法に基づく聞き書きを行うことにより、「関係が逆転」し、「日常的な介護の場面では常に介護される側、助けられる側、という受動的で劣位な『される側』にいる利用者が、ここでは話してあげる側、教えてあげる側という能動的で優位な『してあげる側』になる」(六車2012:168-9, 221)。

施設内で行われるケアは、日常生活動作そのものにかんするケアであるが、ガイドヘルプにおけるケアは、移動や行動に付随するものとして取り扱われている。そこに、介助者-被介助者の相互行為を「非対称性」とは異なる視点から扱う可能性を見いだすことができ

- 
- (1) 頸髄損傷や脳性麻痺、脳卒中後遺症、切断などによって、四肢や体幹に麻痺や緊張のある状態。
  - (2) ホームヘルプサービスを受ける精神障害者のコメントとして、「保健師さんは医療を背負ってくる。ワーカーさんは福祉を背負ってくる。でも、ヘルパーさんはね、社会の風を運んでくれるから有り難いです(50代男性)(佐藤他 2002:43)」という捉え方もある。
  - (3) 三井と上野では、相互行為という用語自体の捉え方や、相互行為という言葉の用い方に違いがあるが、ここでは、介護における介助者-非介助者間の相互性に注目するという意味で両者を同列に引いた。なお、認知症患者へのケアについて「相互作用」に言及する主要なものとして井口(2007)がある。

るのではないか。「非対称性」や「関係の逆転」とは異なる相互性について、事例や具体的な場面をもとに検討を行う。

## 2 ガイドヘルプの制度的変遷

ガイドヘルパー制度は、その制度的成立について振り返れば、高齢者や重度障害者に対するホームヘルプサービス事業へ至る<sup>(4)</sup>。ホームヘルプサービスは、1962年に、在宅高齢者を対象にした「老人家庭奉仕員派遣制度」として導入された。その後、1967年に身体障害者、1970年に心身障害者（児）を対象とした制度が開始された。これら事業の実施主体は市町村であり、事業の一部を委託する先は市町村社会福祉協議会が主であった。サービスの内容も、居宅内における身体介護（入浴、食事、排泄等の介護）、家事援助（洗濯、掃除、調理等）が中心であった。

在宅の障害者の外出支援のためのガイドヘルプサービスは、視覚障害者を対象とした「盲人ガイドヘルパー派遣事業」に始まる。この事業は、1974年の身体障害者地域福祉活動促進事業の拡大にともない導入され、1979年の身体障害者地域福祉活動促進事業の改定により障害者社会参加促進事業の一事業となった。1981年には、「脳性まひ者等ガイドヘルパー派遣事業」も始まった。障害者社会参加促進事業としての両ガイドヘルパー派遣事業の主たる特徴は、①障害の程度が重度で適当な付き添いが得られない場合に限定されていたこと、②公的機関や医療機関への外出を主たる対象としているために余暇活動については派遣対象外であったこと、③視覚障害者については「低所得世帯」のみの限定、全身性障害者については実施主体が必要と認めたときに回数を限定してガイドヘルパー派遣介助券が交付されていたこと、である。

2003年の支援費制度導入により、ガイドヘルプ業務は、「ガイドヘルパー派遣事業」から、支援費制度内の「居宅介護等支援」のうち「移動介護中心業務」のサービス単価適用となった。これによって、市町村による措置制度から、契約によってサービスを受けることになった。支援費制度によるガイドヘルプサービス（「移動介護」）の主な特徴は、①対象者が視覚障害者（児）・全身性障害者（児）・知的障害者（児）のうち屋外での移動に著しい制限のある人々に限られていたこと、②余暇活動のための外出をサービスの対象内としたこと、③所得に応じた自己負担の生じたこと（自己負担額のない場合もあった）、である。2005年からは、強度の行動障害を伴う知的障害者（児）にたいして「行動援護」の単価が創設された。

2006年4月に第1次施行された障害者自立支援法では、「介護給付」のサービスとして「外出介護（視覚障害者（児）・全身性障害者（児）を対象）」と「行動援護（知的障害者（児）・精神障害者）」を位置づけた。障害者自立支援法では、原則1割の利用者負担が求められている。2006年10月の法の第2次施行により、知的障害者・精神障害者への「行動援護」は、移動支援と介護を一体的に提供するため個別給付とされ、主に視覚障害者への「外出介護」は市町村の判断により事業をおこなう地域生活支援事業のうち「移動支援事業」

(4) ガイドヘルプとホームヘルプの違いについて、古井（2005：271）は、知的障害のある人へのガイドヘルプを実践しているNPO法人「Aの会」のヘルパー派遣事業所のコーディネーターDさんの話として、「Dさんは……ガイドヘルプが『動の介護』であるならば、ホームヘルプは『静の介護』であり、動と静の介護がバランスをもつことが重要である……と説明していた」とする。

表1 障害種別毎のガイドヘルパー業務内容<sup>(5)</sup>

視覚障害者	同行援護	移動支援	移動時、外出先での移動、排泄・食事等
		情報の提供	外出時の行動目的の決定や変更の判断や選択に必要な視覚的な環境情報
		代筆・代読	
		除外されるもの	通勤・営業活動、通年かつ長期にわたる外出、社会通念上適当でない外出
全身性障害者	外出介護	姿勢保持	安全・安楽のための座位姿勢の保持
		車いすの操作	外出時に不可欠。手動・電動・特殊なもの
		病気やけがなど緊急時の対応	自律神経の障害や骨の強度低下、不随意運動やバランス保持の困難によりリスクが高い
知的障害者・精神障害者	行動援護	予防的対応	問題行動や不適切な行動をおこさないようにする
		制御的対応	問題行動や不適切な行動を起こしたときに適切におさめる
		身体介護的対応	トイレ介助、食事介助、衣服着脱介助、買物やレクリエーションの介助

によっておこなわれることとなった。「移動支援事業」の主な特徴は、①「個別支援型」「グループ支援型」「車両移送型」という三つの利用形態を想定し、さらに、②突発的ニーズへの対応も盛り込まれていることである。

2011年10月より、視覚障害者への「外出介護」のみ「同行援護」として個別給付化され、外出時の代読や代筆も業務とすることとなった。移動支援事業は、市町村の裁量にまかされているため、地域によって提供されるサービスの内容や基準に差が生じている。それに対して同行援護は、全国一律の基準でおこなわれることとなっている。

このように、ガイドヘルプはさまざまな制度的変遷を経て現在に至っている。

### 3 ガイドヘルパーの業務と技術

ガイドヘルプを行う者のうち、障害者自立支援法にもとづくガイドヘルプを行う者は、都道府県知事による研修を修了した者である。支援費制度下で、「移動介護従業者」とされ、障害者自立支援法施行時に「外出介護従業者」と名称変更がなされたが、移動支援事業が地域生活支援事業に移行したため、「移動支援従事者」と呼ばれることが多い。表1は、障害者自立支援法の範囲内でガイドヘルパーの行う業務である。

視覚障害、全身性障害、知的障害、精神障害と、障害種別によりガイドヘルプの業務内容に違いはあるが、共通する部分は、目的地への移動と目的地内での行動を支援することである。一方、それぞれの障害種別に応じておこなわれる支援内容もある。なかでも、知的障害者へのガイドヘルプは、判断や決定自体に介助を必要とするという特徴をもつため、特有の技術を必要とする。

知的障害者や精神障害者へのガイドヘルプにおける支援の技術において用いられる用語に「周囲の人々・社会との橋渡し」というものがある。例えば杉原は、若年性認知症患者のガイドヘルパーへのヒアリングから次のような場面の例を挙げる。

(5) ガイドヘルパー技術研究会監修(2007a)(2007b)、社会福祉法人日本盲人会連合監修(2012)、上原千寿子・松田泰編(2005)を参考に作成。

会話の中で同じ事が繰り返される、声大きいことから、周囲がチラチラと見ている、面白い人を見る目で見ているようにヘルパーは感じていた。このことに対して、本人は気にしていないようであるとヘルパーは感じ、ヘルパー自身も気にしていなかった。ヘルパーが気にしない理由として、「ヘルパーと利用者」の関係と割り切っているせいかもしれない、家族であれば、また違うのではないかと感じていた。一方、電車の中で優先席に座る時や駅でのトイレへの同行時、周囲の目が気になっていた。ヘルパーと本人との会話が成立しているのに、他の人から見るとなぜ優先座席に座っているのだろうか思われるのではないかと気になり、同じ本人が車椅子での移動が変わったときに、周囲の目は気にならなくなっていた(杉原 2010:30-1, 原文ママ)。

周囲の人々との「橋渡し」は、このような場面で、障害者自身のみならず、ガイドヘルパーや周囲の人々の居心地を改善するのに役立つ。古井は、ガイドヘルパーのDさんへのヒアリングをもとに次のように述べる。

Dさんは、「周囲の人々・社会との橋渡し」に必要なヘルパーの関わりのひとつを次のように考えていた。知的障害のある人が、外出し、周囲の人々にとって不可解な行動をすると迷惑だと思われてしまう場合も多い。周囲に迷惑だと思われているとヘルパーは感じた場合、利用者がどう思ってそのような行動をするのか理解に努める。そして『今は、こうしようとしているんですね』と直接的には本人に声をかける。しかし同時に、知的障害のある人の行動を周囲の人々に少しでも理解してもらうことを目的に、ヘルパーはそのような声かけを意識的に行なう必要がある(古井 2005:282)。

知的障害者との外出において、「周囲に迷惑」と思われるような種類の行動が見られた場合、半ば周囲の人々に向けて当該行動の理由を説明する。周囲の人々は、その行動の理由や、その行動に対処するためにガイドヘルパーが共に行動していることを知って、その行動を理解する手助けを得ることとなる。

#### 4 ガイドヘルプ制度の実際——視覚障害者へのヒアリング<sup>(6)</sup>から

視覚障害者は、障害者自立支援法にもとづく同行援護により、1割の自己負担の上でガイドヘルプを利用することができる<sup>(7)</sup>。ガイドヘルプ制度が制度的に整備されていること自体は、多くの場合歓迎され、必要に応じて利用されている。しかし、当然のことながら、現代社会における法制度は基本的には改善の途上にあり、明らかにされる課題については、今後も可能な範囲で改善がされることとなるであろう。次に、岐阜県高山市視覚障害者福祉協会(以下視覚障害者福祉協会)へのヒアリングをもとに、ガイドヘルプ制度にかかわる質的な課題群について述べる。

(6) 本節で取り上げる視覚障害者へのヒアリングは、支援費制度導入後、障害者自立支援法の第1次施行を経て、第2次施行後までを含む、2005年11月～2010年8月までの間に行われたものである。そのため、実際の利用のし易さは、法制度と運用の改善とともに向上しつつあるが、利用者の立場における本質的な面での課題を明らかにするために、同列に引用した。

(7) 利用者負担には所得に応じた負担上限月額が設定されている。

#### 4-1 制度内のガイドヘルプ

視覚障害をもつ人々は、視覚の不自由さに起因する日常生活上の動作の困難さを補うために、障害者自立支援法に基づくガイドヘルプを受けることができる。ガイドヘルプを受ける際には、事前のプランニングが必要である。事前のプランニングは利用者側にとって日常生活の予定をたてる上で必要なものであるが、事前に決めることは、突然生じた必要に対応できないことも同時に意味する。すると、生活のすべてが計画通りに進行するならば問題がないが、急な用事や生活をより充実させるということを考え始めたときに、融通の利かなさを指摘せざるを得ない。

おととい（視覚障害者福祉協会の）会員で一人亡くなった方があって、葬儀にいきたい、っていうのがあって、それもできないでしょ、急だから。まあ当然ずっとそういう流れできてるんやから会員同士でいくんやけれど、本来ならば、ガイドヘルパーたのんでいければ一番いいですよ。そういう、ガイドヘルパーはなかなかうまくつかえない。（2006.8.9 視覚障害者福祉協会M氏ヒアリング、()内引用者補足）

このコメントは、事前に予定することが不可能である甲事へガイドヘルプ制度が対応できないことについて述べている。同じ視覚障害者福祉協会に所属する会員の突然の訃報をうけて「葬儀にいきたい」と考えるのは一般的な思考様式であろう。しかし、この希望をガイドヘルプ制度にあてはめて考えると、事前のプランニングには組み込まれないイレギュラーなガイドヘルプ派遣への要望となり、「なかなかうまくつかえない」。結局のところ、仲間内で移動先や時間をやりくりして弱視の人とともに行動することになる。

ガイドヘルパーさんやて、介護保険といっしょで、週二回の買い物をお手伝いしましょうと計画的に組む。朝、新聞の折り込みをみて、ああほしいな、と思っても行けない。まして、それがクリアになっても、いけるようになったとしても、それに1割負担のお金が発生すると、意味がないことになる。そうすると、毎日の食事の楽しみとかもほとんどなくなってきちゃうんですよ。それは多分大きなことだと思うんです。僕にしては。（2006.8.9 視覚障害者福祉協会M氏ヒアリング）

このコメントは、最低限の日常生活である衣食住のうち衣食をまかなうための買い物にいくことについてである。M氏は弱視のため、折り込み広告から部分的な視覚情報を得ることができる。しかし、視覚障害を持たない人々が日常的に行っている商品価格の比較検討を仮に行ったとしても、日にちや時間帯を限定して販売される当該商品を買うにはガイドヘルプを受ける必要がある。なぜならば、慣れた道であっても、路上の障害物や駐車中の自動車、工事中の道路など、視覚情報により安全を確保するような状況にあるためである。また店舗に到達したとしても、その後、購入を希望する商品棚に行き、その商品をピックアップし、レジに持っていき購入する、といった一連の動作を行うことに困難がある。そこで、多くの場合ガイドヘルプを受けながら買い物をすることになるが、事前のプランニングでは折り込み広告の投入度合いや内容を入れ込むことはできない。また、仮に、事前のプランニングから外れた希望に対して臨機応変に対応することがいつでも可能であったとしても、障害者自立支援法に基づくガイドヘルプを受けるときには、一割の定率負担が生じる。普段よりも安価な商品を購入するためにガイドヘルプを受けるための費用を払う、というように金銭面において「意味がない」事態になる。

事前のプランニングは、事前に決めるという点において、利用者の日常生活の幅を限定する。より安価な買い物ができるかどうかという一見金銭面に特化したように見える行動は、ただ安価であることを求めるのではなく、「毎日の食事の楽しみ」を求める行動である。ガイドヘルプの利用における制度的な限定は、楽しみを求めるための行動を制限することにもかかわるのである。法制度に基づくガイドヘルプには、こうした融通のきかなさという面での利用のし辛さを第一の課題として挙げることができる。

第二の課題は、団体行動時の派遣についてである。

たとえば団体でどこか出かけるときに、ガイドヘルパーは個人でしか利用できないとするならば、私たちにとって都合が悪い。一人一人が個人で連れてくるなら大変なことになってしまう。だったら3-4人、あるいは4-5人のボランティアを統括しながらやってくほうが、私たちにとっては有り難いと思う。まして一泊の研修旅行となると、ヘルパーは外泊できないということなんで。(2006.8.3 視覚障害者福祉協会S氏ヒアリング)

現在の障害者自立支援法による同行援護は個別給付であるため、一人一人の視覚障害者がそれぞれのガイドヘルパーを伴うことになると、それは「大変なことになる」。人数が参加者の倍に増えるということは、移動の面や意思の擦り合わせといった面で統括者に大きな負担を与えるためである。その場合、グループへの同時支援を地域生活支援事業の「移動支援事業」により受けることになるが、全国一律の基準でおこなわれる個別給付による同行援護とは異なり、地域生活支援事業による移動支援事業は市町村の裁量でおこなわれる。

さらに、これ以外にも利用のし辛さがあることが明らかになっている。ガイドヘルプ制度の第三の課題は、娯楽活動に対する派遣要請への躊躇である。

娯楽には派遣しませんよ、というような(暗黙の圧力を感じる)。生活にかかわる、困っている(場合についてのみ行われるという意味で)、いわゆる支援だから。その線引きがどうなっているのか。前はだめやったですよ。今はどうかかわらないですが。……居酒屋へいきたい、と言ったら、(制度的に)ちょっとそれは(難しいでしょう)、と言うことも(予想される)。(2006.8.9 視覚障害者福祉協会M氏ヒアリング、()内引用者補足)

M氏は、カラオケや居酒屋での飲食といった娯楽活動に対するガイドヘルパー派遣について、以前要請したが叶わなかった、という事実を根拠に、困難であると考えている。そして、その推測をより強固にする理由を、「急に電話したときに『どうされました』と聞かれるから」という。娯楽活動への派遣要請が制度的にそもそも不可能であるかを確認することをためらわせるような、要請者と調整者の非対称的な関係のために、派遣要請そのものを躊躇するという現実がある。M氏は、「楽しみをも、本当はちゃんとガイドヘルパーをしてもらいたい」と考えつつも、それをガイドヘルプ制度にそのままぶつけることを躊躇する理由を次のように言う。

わかんないんですよ。捉え方、難しいところなんですよ。……できればそうしていただきたい。望ましい。それは僕の希望やもんね。社会的に望ましいかは分からないですが。(2006.8.9 視覚障害者福祉協会M氏ヒアリング)

障害者自立支援法に基づくガイドヘルプ制度によるガイドヘルパーの派遣を受けた場合、利用者には1割の自己負担が生じるが、残り9割は、「社会」を構成する人々全体の負担

である。サービスの内容や定率負担の是非といった制度そのものに対する議論は多々あるが、サービスを実際に利用する側には、娯楽活動への派遣といった自分自身の希望とは別に、サービスを利用しない人々の心情を汲もうとすることがためらいの理由である。

このような利用上の課題に応じ、ボランティアでガイドヘルパーをする人々がいる。次に、その点について述べる。

#### 4-2 ボランティアのガイドヘルプ

上述のように、ガイドヘルプ制度には、緊急時の対応困難、娯楽活動への派遣要請を躊躇させるような非対称的な関係、団体行動への対応困難といった利用のし辛さがある。これらの利用上の課題に応じているのが、ボランティアのガイドヘルパーである。高山市の場合、高山市社会福祉協議会のボランティア連絡会に個々のガイドヘルパーが登録し、視覚障害者側から高山市社会福祉協議会に依頼をするという形をとっている。

視覚障害者の側からすると、ガイドヘルプ制度に比べてボランティアのガイドヘルパーは、上述の3つの課題において比較的利用しやすい傾向にある。第一の緊急時の対応困難について、ガイドヘルプ制度のようにあらかじめ組んでおく必要がないために、調整が可能なかぎり直前まで派遣調整が可能である。第二の課題である団体行動についても、場所や移動の程度、目的から予想される必要に応じて適切な人数のガイドヘルパーを要請することも可能である。また第三の課題である娯楽活動への派遣要請を躊躇することについて、制度を介したガイドヘルパーではない——ボランタリーな意図のみが契機となる——ことから、派遣要請を躊躇しなくてもよい可能性を持つ。なぜならば、視覚障害者福祉協会のM氏は、「カラオケ一緒に行きたい<sup>(8)</sup>」と、カラオケや居酒屋での飲食など娯楽のための活動をガイドヘルパーと「一緒に」楽しめたら、と考えているためである。視覚情報に頼らざるを得ない部分のみボランティアのガイドヘルプを得て、それ以外は共に歌ったり、飲食したり、という状態を理想としているからこそ、制度の下で派遣されるガイドヘルパーをそういった活動について要請することに躊躇する一方で、ボランティアに対しては、「一緒に」楽しむことを期待している。

さて、高山市在住の視覚障害者が利用できるボランティア組織は、高山市社会福祉協議会にあるボランティア連絡会である。ボランティア連絡会にはガイドヘルパーのみの団体がないため、ボランティア一人ひとりが個別にボランティア連絡会に登録している。そして、ガイドヘルプを要請しようとする視覚障害者は、ボランティア連絡会の置かれている高山市社会福祉協議会に連絡し、高山市社会福祉協議会職員が個々のボランティアに直接連絡して、必要なボランティアを確保すべく調整するという仕組みが既にできあがっている。現状において、ガイドヘルプ制度の三つの課題についてはある程度期待に沿うことができているが、そこに、融通を利かせることが可能であることに起因する難しさという困難も生じてきている。

そういうときに必ず出られる人って決まった人が出ちゃうんだよね。社協（高山市社会福祉協議会）は使いやすい人を使う。そうするとその人何回も来てな。先週も乗鞍、あの二人でいっとったし。……あの人一生懸命やるもんで、結局あの人

(8) 2006.8.9 視覚障害者福祉協会M氏ヒアリング。詳細は後述。

に任せとけてなるもんで。(2006.8.9 視覚障害者福祉協会S氏ヒアリング, ()内引用者補足)

高山市社会福祉協議会側は、視覚障害者達による要望にできる限り応えようとして、派遣要請を受ける都度、真っ先にガイドに慣れているボランティアに要請する。その対応自体は、要望に応えるという点から調整者として望ましい対応である。しかし、依頼した当の視覚障害者達は、応えてくれることには感謝しつつも、結果としていつも決まったボランティアにガイドヘルプをお願いすることに対して居心地の悪さを感じている。この居心地の悪さは、ボランティアのガイドヘルパーに対する申し訳なさである。

たくさんメンバーを揃えとって、そっから、都合の良い方は出てくれれば。今日頼まれたから仕方ないからそっち行こう、っていうんじゃないかしらと思うし。……(少数のボランティアに無理をお願いせざるをえない現状は) ちょっとおかしいな。もうちょっと気軽にしっかりしたものがあれば、そんなことしなくてもいいのにな、という気もする。(2006.8.9 視覚障害者福祉協会M氏ヒアリング, ()内引用者補足)

ボランティア連絡会に登録しているボランティアの中で、ガイドヘルパーとして活動する意欲があり、また資格取得や経験などの面から技術的に可能であるとされる人は多くない。そのため、高山市社会福祉協議会に派遣を要請すると、高山市社会福祉協議会職員が個別に電話をかけて、ガイドヘルパーとしての能力を高く買われていて、かつ、多少無理をしてでも引き受けてくれる T 氏に依頼がいくことになることが多い。そして、視覚障害者福祉協会は、無理をお願いすることをできれば避けるような方向を目指したいと考えているために、申し訳なさを解消できるような試みとして、次にのべるような、独自のボランティアガイドヘルパーの組織化を企図するに至っている。

行政側との関係については、既述のように、議員を通して欲求を押し通すような方法を採らない。行政側との懇談会を年に一度開き、そこで書面で具体的な要望について示すことはするものの、具体的な要望そのものの実現というよりも、コミュニケーションを目的としている。そして、行政側からバリアフリーの検討の場に直接声がかかるようになったことを評価している。

ボランティアのガイドヘルパーについても、ガイドヘルパーを必ず手配するという機能充足自体を求めているのではない。

S 氏:……そういうときに必ず出られる人って決まった人が出ちゃうよね。結局ね、社協(高山市社会福祉協議会)が使いやすい人を使う。そうするとその人何回も来てな。またしても A さんと。先週も乗鞍、あの二人でいっとったし。

M 氏:(高山市社会福祉協議会とは別のボランティアガイドヘルパーのサークルがあればそこに)たくさんメンバーを揃えとって。

S 氏:そっから、都合のいい方は出ていただければ。なんでも、今日あれあるんやけど、頼まれたから仕方ないからそっち行こう、って形では、それじゃ申し訳ないと思うし。

M 氏:たいてい無理の利く人に頼む、という話になって、いつもそう。

(2010.8.1 視覚障害者福祉協会ヒアリング)

M 氏:あの人パワーがあるもんで、A さん頼むやな、ってなると、三人ほど頼むさ、ってなると、A さんが電話して、ベアーっと電話して(何とかして三人確保し

てくれる)。

S氏:(だから、いつでもまず) Aさんに頼むのも仕方ないわな、ってな話になるもので、そういうのがなんかなあ、ちょっとおかしいな、もうちょっと気軽に、しっかりしたものがあれば、そんなことしなくてもいいのにな、という気もする。

(2006.8.9 視覚障害者福祉協会ヒアリング, ()内引用者補足)

S氏, M氏の会話から見えてくる現状の問題点は、高山市社会福祉協議会やボランティア連絡会のガイドヘルパーであるAさんが、確実にガイドヘルパーを確保することをニードとして判断し、その充足へ向けて動くこと自体である。高山市社会福祉協議会やボランティア連絡会側は、想定した人数のガイドヘルパーを想定した時間用意することをニードとして判断しているが、視覚障害者福祉協会側は、ボランティアのガイドヘルパーにたいして、彼らの予定を変更してまでガイドヘルパーをしてもらわなくてもよいし、そこまで無理してガイドヘルパーを確実に確保することが目的でもないと考えている。つまり、社会福祉支援技術という職能を用いて読み取ることでできたニードは、視覚障害者福祉協会側からすればニードではない、と言える。むしろ、ボランティアガイドヘルパーとのやりとりそのものを行うことを希望・要望であると考え始めているのである。こうしたボランティアガイドヘルパーとのかかわり自体に重きを置き、そこに焦点をあてるという振る舞い方には、いかなる意味があるのだろうか。

新たなボランティアガイドヘルパーとのかかわりには、ある種の特殊性があると考えられる。自立支援法に基づく移動支援や、高山市社会福祉協議会が間にたつガイドヘルパーでは、障害のために生じるディスアビリティを補うために機能的な面についてのガイドヘルプに限定されたかかわりとなる。これは福祉の考え方からすれば当然の考え方であり、日常生活の面ではそれを必要とする場面も多くある。そのため、視覚障害者福祉協会側は、そういった既存・制度内/外のガイドヘルパーを利用すること自体を否定しているわけではない。問題(issue)はガイドヘルパーとのかかわりを、機能を補うものとしてのみ捉えるのではない、別様のかかわり方として考えている点にある。

それは、ボランティアのガイドヘルパーと、「カラオケ一緒に行きたい」という考え方にあらわれている。ボランティアガイドヘルパーにガイドしてもらいたい内容は、一人にひとりついてもらい、ガイド業務に忠実なガイドというわけではない。また、ボランティアガイドヘルパーのもともとあった予定を変更してまでガイドしてもらいたいと考えているわけでもない。視覚障害者の側からみて気軽に声をかけられ、ガイドというよりも共にその行動を楽しめるような関係を望んでいる。視覚障害者福祉協会側は、こうした関係性を、身近に住んでいて気軽に声をかけられるような、新たな(とは言っても既存・制度内/外の団体等に既に所属している人と重複する場合もあると思われる)ボランティアガイドヘルパー達と築きたい、と考えているのである。

## 5 介助者-被介助者間の相互認容

被介助側である視覚障害者は、介助者との関係性について、機能主義的態度とは別様のあり方として、「ともに楽しむ」ことを考えている。具体的に想定している場面は、次のような場面である。

カラオケ一緒にいきたい。結局、カラオケ行ったときに字幕が見えないもんだから、ちょっと横で、フォークソングの会場じゃないけれど、ちょっと先に読み上げてもらうのがあると楽だったり。リモコンで曲を選択するのが使えなかったり（するので、視覚障害者側が歌う歌を決めたら、ボランティア側に）何番だったり、打ち込んだり（してもらえると有り難い）(2006.8.9 視覚障害者福祉協会 M氏ヒアリング、()内引用者補足)。

視覚障害者がカラオケに行く際、大きくわけて二つの歌い方があり、一つは、歌詞を事前に全て覚えておくという方法で、もうひとつは、フレーズ毎に誰かに歌詞を先読みしてもらい、音楽にあわせて歌うという方法である。ここで想定しているのは前者も後者も織り交ぜて、ボランティアガイドヘルパーにも一緒にカラオケに参加してもらって、皆で楽しもう、という考え方である。また、歌を歌うことと直接的には関連しないかもしれないが必要な、お店への接近、着席、マイク、リモコン操作、トイレの場所案内、会計といった細々とした事柄も、それらの事項の過不足のない完璧な機能的介助が求められるという事実としての介助—被介助関係よりも、人と人との、“共にこなう”という意味上の関係性がまず主題となる。そして、そこに付随して、文字を伝える/伝えられることに代表されるやりとりが必要に応じて生じる、というかかわりかたになる。

ここにみることのできる介助者との関係性における視点は、“介助者—被介助者”という介助を介した事実上の関係性というよりも、“カラオケに行く人—カラオケに行く人”という、人と人との意味上の関係性にある。事実として、機能面での介助—被介助関係は生じるが、そのような事実としての関係性は付随的なものであり、共に活動するという社会関係上の意味を重視するという特徴がある。

介助者-被介助者の関係性について、高山市社会福祉協議会内のボランティア連絡会に所属し、しばしばボランティアガイドヘルパーとしてガイドをするボランティアの一人であるA氏は、介助者側であるボランティアとして視覚障害者とかかわるときの意味について、つぎのようにいう。

ボランティアの場合は、そういうあれ(制度内のガイドヘルプのようなお金を介した関係)じゃないもんで、もちろんあの、怪我させたり、事故があってはならんもんで、そういうところは気をつけながら、ほんとに親しく話しながら、ガイドできる、というのがボランティアのひとつのいいとこかな。(2006.8.10 ボランティア連絡会 A氏ヒアリング、()内引用者補足)

ボランティア側からみたボランティアをする理由も同様に、被介助者との関係性にある。視覚障害者へのガイドヘルパーの特質は、視覚障害をもつ被介助者と話をしながらガイドする、という点にある。「ほんとに親しく話しながら」ガイドする、ということは、視覚障害者にとってだけでなく、ボランティア側にとっても意味があることだとわかる。A氏は、ボランティアすることを、有償のガイドヘルパーと対比させて表現しているが、有償のガイドヘルパーを否定するためにその比較をしているわけではなく、「親しく話しながら」できるか否かを、有償かそうでないボランティアか、というくくりで分類する。そして、A氏自身のことについては、「親しく話しながらガイドできる」という部分を重視するために、ボランティアのガイドヘルパーという立場を自ら選択しているのである。

この事例から、相互に相手を人として認容する関係性が、ガイドヘルプの場面に生じて

いることが明らかになったといえる。

## 6 おわりに

これまで、ガイドヘルプにおける、介助者-被介助者間の機能的関係と社会的関係について、制度を概括するとともに制度内外のガイドヘルプの課題を整理し(機能的関係)、その上で、社会的関係として「相互認容」の様相を記述してきた。

ガイドヘルプを行う側と受ける側のかかわりを行う側と受ける側の双方から検討することで、ガイドヘルプにおける相互性について考察をおこなうことが可能になる。本稿では、その相互性を、共に楽しむ相手として互いに認識し合うという意味で「相互認容」として概念検討をおこなった。

現状、ガイドヘルプには、視覚障害児者、全身性障害児者、知的・精神障害児者、という区分があり、それぞれの障害種別に対応した制度が整えられ始めている。ガイドヘルプの目的のひとつである社会活動への参加における「相互認容」を、ガイドヘルプの目的・過程・結果のいずれに位置づけることができるのか、今後検討をすすめていきたい。

## 謝辞

本稿は、博士論文「福祉のまちづくりにおける異質性の相互認容-身体障害者の多様性とバリアフリー概念をめぐる」の一部(ヒアリングと分析部分)を大幅に加筆修正したものである。執筆に際し、高山市身体障害者福祉協会、高山市視覚障害者福祉協会、高山市社会福祉協議会・ボランティア連絡会の皆様に大変お世話になった。ここに深く謝意を表明する。

## 参考文献

- 古井克憲, 2005, 「知的障害のある人へのガイドヘルプにおけるコーディネイターの活動——ガイドヘルパーである私の経験を通して」『人間社会学研究集録』1, 265-85.
- ガイドヘルパー技術研究会監修, 2007a, 『ガイドヘルパー研修テキスト 視覚障害者編』中央法規.
- ガイドヘルパー技術研究会監修, 2007b, 『ガイドヘルパー研修テキスト 全身性障害編』中央法規.
- 井口高志, 2007, 『認知症家族介護を生きる 新しい認知症ケア時代の臨床社会学』東信堂.
- 佐藤久夫・北野誠一・三田優子編著, 2002, 『福祉キーワードシリーズ 障害者と地域生活』中央法規.
- 三井さよ, 2004, 『ケアの社会学 臨床現場との対話』勁草書房.
- 六車由実, 2012, 『驚きの介護民俗学』医学書院.
- 社会福祉法人日本盲人会連合監修, 2012, 『同行援護従業者養成研修テキスト第2版』中央法規.
- 杉原久仁子, 2010, 「若年認知症の人への移動支援」『桃山学院大学社会学論集』43(2), 19~46.

上原千寿子・松田泰編, 2005『事例で学ぶ 知的障害者ガイドヘルパー入門』中央法規.

上野千鶴子, 2011, 『ケアの社会学 当事者主権の福祉社会へ』太田出版.

(2015.1.22 受稿, 2015.2.10 受理)

## 〔抄 録〕

本稿は、ガイドヘルプにおける、ガイドヘルパーとガイドヘルプの受け手の間の、機能的関係と社会的関係について検討するものである。法律に基づくガイドヘルプは、障害者の社会活動の参加を支援するために、障害者自立支援法における「介護給付」と「地域生活支援事業」によって行われ、それによって賄われきれない部分はボランティアによって受け持たれている。それらの機能的関係を整理した上で、質的な調査によって浮かび上がってきた社会的関係について検討をおこなった。

社会的関係を検討する際、介助者-被介助者間の相互性へ着目した。機能的関係における「非対称性」にある両者が、共に楽しむ相手として互いに認識し合う点について、対等な関係であることから、「相互認容」として概念検討をおこなった。



# フリーエージェント化社会を見据えたビジネス読書会の研究

星 田 昌 紀

## 1. 研究の目的

フリーエージェント化する現代の日本社会において、個人ビジネスを学ぶための読書会を提案し、1人で読書した場合と、読書会として複数名で読書した場合の学習効果と満足度の相違について考察を行う。

結果的に、ある形式で複数人により行う読書会を実行すれば、1人で読書する場合よりも、学習効果と満足度に優位性が出現することを確認し考察する。

## 2. 研究の背景

社会人がビジネスについて学習する場合、「ビジネス書籍の読書」や長期間の「ビジネスセミナー」への参加など、複数の手段が考えられる。

前者の「ビジネス書籍の読書」については、独自のペースで学習ができるという利点とともに、理解や発想がひとりよがりになってしまう欠点が存在する。後者の「ビジネスセミナー」への参加については、専門家や共に参加する仲間から、より実践的な内容を学習することが可能であるという利点とともに、一般に参加費が高額であることや、日時や場所などの参加条件が合わずに参加できない欠点が存在する。

上記の問題を解決する1つの手段として、ビジネスに関係する書籍を用いた「読書会」に着目する。

本研究では、ビジネスを学ぶために書籍を用いる「読書会」を、「ビジネス読書会」と定義する。「ビジネス読書会」の利点は、高額な参加費や長時間かつ長期間の学習時間を要さず、気軽に始められるにも関わらず、自分以外の読書会のメンバーからビジネスアイデアに関する「意見」「発想」「解釈」などを相互に交換できる可能性があることである。また、自分が表明した「意見」「発想」「解釈」に対しての「承認」が得られる可能性もある。つまり、複数の参加者が協調して読書を行うことによって、学習の相乗効果を促進し、ビジネスについての「学習効果」を高められる可能性は検証に値する。

以上のように、ビジネス読書会には多数の利点が考えられるにも関わらず、その効果についての学術的な研究は、ほとんど見当たらない。よって、本研究では複数名で読書を行う場合の学習効果について実験し、考察する。

### 2.1. フリーエージェント化する社会～大企業ビジネスと個人ビジネスの相違

大企業に勤務する社員が行うビジネスと、個人ビジネスもしくはスモール・ビジネスの経営者が行うビジネスは、ほとんど別物であるにも関わらず、同じビジネスという語彙

や概念によって表現されるため、個人ビジネスの準備者や初心者にとって大きな混乱がもたらされる。

つまり、同じビジネスでも大企業の行うそれと、個人ビジネスで行うそれとでは、異なるばかりか、反対の法則がはたらく場合も多い。例えば、個人ビジネスでは、関係者の人数が少ないため意思決定のスピードが速い点や、手続き的な会議が不要で社長の経営判断により新規事業の開始や撤退を迅速に行えるなどの利点がある。しかし、その反面、組織が小さいために信用が低く取引してもらえないことがある。使える予算が小さいなどの欠点もある。

また、一部上場などの大企業で、勤続20年から30年の社員が、個人ビジネスを自ら起業することは極めて難しい。なぜならば、大企業の場合、会社組織の内部に複数の大型セクションが多数存在し、そのセクションで実行される業務以外については、ほとんど理解することがないからである。従業員が1千人を超える大企業、例えば製造業の場合、商品の研究開発セクション、開発された試作機を大量生産のラインにのせる製造セクション、その商品の販売計画を実行する営業セクション、新製品のプレスリリースを行い、商品を告知する広報セクション、主にマスメディアを使って商品を広く伝える宣伝セクション等、大きく分けても5つから3つのセクションが存在する。この中で、製造業の部門を3つに分類する場合、開発、製造、販売の頭文字をとって、「開製販」とも呼ばれるが、これらセクションを飛び越えて全てに精通している社員は、ほとんどいない。

さらに、巨大企業になれば、開発や製造の対象となる商品の顧客が、別の巨大企業である場合も多い。例えば、携帯電話の電子回路を開発製造し、携帯電話の通信会社に販売する場合は、この例に該当する。船舶運用会社に、造船会社が大型の船を販売する場合も同様である。基礎化粧品を開発製造し、別の有名ブランドの化粧品会社に販売することも、異なる分野であるが、同様である。

となると、電子回路を作っている社員、船のある部品のみを作っている社員、化粧品の細かな粒子を加工する仕事のみを行なっている社員は、さらに細分化された仕事体系の中に押し込められている。

ゆえに、自社の隣の部門が、何を行っているのか分からない場合さえ存在する。

上記の現象は、個人ビジネスや10名前後の中小企業では、まず起こりえないし理解も極めて困難である。なぜなら、個人ビジネスでは、アウトソーシングなどの例外を除いて、経営の全容を、社長が把握しているからである。また、10人程度の中小企業では、組織としてのコミュニケーション頻度が高いため、誰が何をやっているぐらひは分かっている場合が多い。

逆に、大企業のあるセクションに何年もいた従業員にとって、個人ビジネスや中小企業の経営の現場は、ほとんどの場合全く分からない。まず、決定的なのは、大きな経営判断をしたことがない。上司の命令に従うのが仕事なため、小さな工夫を行ったことがあったとしても、ビジネスの全体方向を決定するような決断を行うことは通常ないし、権限もない。

これは、個人ビジネスの起業においては大きな障害となりうる可能性がある。なぜならば、給与所得を得る仕事の仕方と、経営判断によって利益が変動する仕事の仕方では、根本的

な心理状態が異なるからである。前者は安定があるが自由はない。後者は自由があるが安定を得ることに緻密な戦略と体験が必要である。

ダニエル・ピンク(2002)によれば、アメリカにおける「フリーエージェント」化社会は、1970年代に本格化を始めた。「フリーエージェント」とは、特定の会社と雇用関係を持たずに働いている人たちの総称として、ダニエル・ピンクが定義した呼称である。橘(2009)によれば、アメリカは個人主義の社会で、日本は会社主義の社会だと言われることが多い。しかし、これはかなり一面的な見方といわざるを得ない。アメリカにも会社主義は存在していた。アメリカにおける大企業勤務者は「オーガニゼーション・マン(組織人)」と呼ばれていた。ジャーナリストのウィリアム・ホワイト(1959)「組織のなかの人間 - オーガニゼーション・マン」が出版されたのは1959年のことである。オーガニゼーション・マンの典型は、中流の白人家庭で『パパは何でも知っている』(1954-60年)のようなアメリカンホームドラマを通じて描かれた。本ドラマは、高度経済成長に向かう日本人に大きな影響を与えたと言われている。つまり、アメリカも元来の個人主義国ではなく、巨大企業が多数存在していた時代があるということだ。巨大企業の代表例としては、電話会社のAT&T、フィルムメーカーのコダック等がある。

しかし、1970年代に大規模な人員削減が行われ、崩壊に向かい始めた。例えばコダックは、日本のフィルムメーカーに対抗できず、2万人以上がレイオフされた。コダックの例を見れば、アメリカ人が好き好んで個人主義的なフリーエージェント社会を生んだのではなく、当時の日本企業が、当時のアメリカ企業を圧倒した結果、望んでもいない「自由」をアメリカ人は押し付けられたと橘(2009)では論じられている。

ダニエル・ピンクの推計によれば、2009年時点でアメリカの労働人口の1/4がフリーエージェントとして働いている。ピンクによれば、アメリカには1650万人のフリーランス(自営業者)、1300万人のマイクロ法人企業家、350万人の臨時社員がおり、フリーエージェントの総数は推計3300万人に達する。

それに対して日本は、40万人のフリーランス(自営業者)、30万人のマイクロ法人企業家、300万人の臨時社員となっており、フリーエージェント人口はアメリカの約1/10の370万人しか存在しない。それ以上に特徴的なのは、日本では臨時社員(非正規労働者)の数がアメリカのほぼ同数と、その割合が突出して高い。それに対してフリーランスやマイクロ法人企業家の数は5%にも満たない。日本人の働き方が、アメリカと比べて、いかに強く会社に依存しているかが理解できる。ここで、日本のフリーエージェント人口の内訳は、2005年の国勢調査を基に算出されている。上記の事実から、橘(2009)では、今後日本でもアメリカと類似のフリーエージェント化が進行すると予測している。

筆者が本論文を執筆している2014年12月現在、パナソニック、東芝、ソニーを筆頭に一部上場クラスの巨大企業が本格的な人員削減を継続中であり、ピンク(2002)や橘(2009)で述べられた予測が現実のものになりつつある。

以上、アメリカに継いで日本でも同様のフリーエージェント化が社会全体に広がりつつあるため、雇用形態からフリーエージェント形態へと移行するための学習機会の重要性が極めて高まっていると言える。

## 2.2. 読書会によるビジネスの学習

本研究では、フリーエージェント化する日本社会における個人ビジネスの学習機会として「ビジネス読書会」に着目する。なぜなら、「ビジネス読書会」が、個人で行うビジネス読書と、集団で受講するビジネスセミナーの、中間的な位置に存在するからである。つまり、大企業社員がフリーエージェント化する時代において、読書をするよりは本格的に、しかし、セミナーを受講するよりは入門的に、経営の準備段階を短時間で体験する学習機会が、必要かつ重要であると、本研究では考える。

先行研究調査としては、読書会でビジネスを学習する学術研究は、極めて限られている。浅田(2011)では、プロジェクトマネジメントの一分科会活動として、図書の書評議論を行い、プロジェクトマネジメントの暗黙知から形式知の導入を図るという研究が行われている。この研究では、参加者個々人のレポートが集会で議事メモとして議論されることにより、出席のモチベーションを向上するアイデアについて触れられている点は評価できる。しかし、このアイデアにより、どの程度の向上が見られたのかについての言及は存在しない。また、40名のメンバーがあるにもかかわらず、定期的な出席率は約3割程度と極めて低いと言わざるを得ない。つまり、研究の目的が、本論文の研究目的である「学習効果」と「満足度」とは異っている。

また、他のビジネス読書会の事例としては、日経ビジネスアソシエに代表されるビジネス系雑誌における記載は存在するが、やはり学術論文としての事例は極めて少ない。

図書館という観点からは、「マイクロ・ライブラリー」という潮流が起こり始めている。マイクロ・ライブラリーとは、日本全国に広がる個人的な図書館とその付帯活動を指す。磯井(2014)によれば、2014年5月31日時点で514のマイクロ・ライブラリーが日本全国に存在している。これらのマイクロ・ライブラリーは、まちづくりの観点、公共図書館と連携した観点、地方での試みという観点、学びの場という観点、ユニークな本屋という観点など、様々な観点から図書と読書にアプローチを行っていることが明らかになっている。マイクロ・ライブラリーのなかには、ビジネスを学ぶための講座を開催したり、そのビジネス講座に関連する書籍の臨時コーナーを設けたりする活動も始まっている。

ビジネスを目的とした読書会も都市部を中心に増加しているが、その効果を学術的に研究した論文は見当たらない。

ビジネスに特化された事例ではないが、読書効果を考察するうえで、極めて重要な先行研究を含む解説番組について以下に記載する。

NHK(2014)「クローズアップ現代」という解説番組によれば、現代日本、なかでも若年層において“読書ゼロ”という本を全く読まない層が出現している。帝京大学メディアライブラリーセンターの情報によれば、2010年の時点で、約17万冊あった図書貸し出しが、毎年1万冊ずつ減少し、2014年現在は、貸し出しが約13万冊と推計される。NHK(2014)の分析によれば、読書離れの大きな原因として、スマートフォンの閲覧を挙げている。同大学の学生数名へのインタビューでも、スマートフォンの方が情報多量であり、ほぼ瞬時の検索が可能であるため、読書に回す時間がないとの発言があった。同大学では、有名人の推薦本のコーナーを設置するなどの興味を喚起するための工夫を行っているが、図書の貸し出す数の回復に現状ではつなげない。

同センターの中嶋康グループリーダーによれば「読書離れという単純な問題ではないのでは」「情報を入手する、あるいは本を読む時の意識ということ自体が変わって来ている」と、読書離れについて大学としての大きな危機感を抱いている。

また、筑波大学図書館情報メディア系逸村裕教授は、読書離れの研究のために、人間の「情報探索行動」の研究を行っている。具体的には、学生が小論文を書き上げる際、本を読む被験者と読まない被験者で、どんな相違が出現するかの実験を行っている。本研究実験における小論文の課題は「英語の早期教育」に関する議論について整理し、自分の論旨と意見を(中略)A4レポート用紙1枚以内(1500字以内)にまとめるという内容であった。なお、制限時間は1時間である。

読書ゼロの学生は、大手ネット検索サイトのみを使用し、検索結果の見出し1行と150字程度の概要だけを閲覧していた。検索結果の元文書を熟読することなくコピーと貼り付けを行い、その直後に自分のコメントを2～3行付加しただけになっている。コメントの内容も独自性に欠けた、意見とは言い難いものになっていることが判明した。逸村教授によれば、ネットを使って多くの情報を迅速に集める能力に関しては、学生の技量が明らかに約10年前より上昇している。しかし一方で、集めすぎた情報に振り回されてしまって、結果的に自分の意見の論理的展開は弱くなり「どこに自分の意見があるのか」が見えなくなっている。

読書を行う被験者は、ネット検索をしばらく行った後、図書館の書庫に移動し書籍を数冊入手した。本被験者によれば「本は検索では結びつかないような情報を拾える」という意味の発言を行っている。さらに本被験者は、入手した複数の書籍からテーマを絞り込んでいく行動に着手した。具体的には、英語の早期教育が必ずしも効果的とも言えないという主旨が記載された書籍を発見し、その観点から自分の論旨を展開し始めた。

最終的に過度な英語の早期教育が他の教科の授業時間を減らすことは本末転倒であるという独自の意見に至った。

上記の先行研究は、読書がネット検索では導出できない情報と情報を結びつける効果を示唆している。ネット検索を否定するものではないが、書籍読書でなければ達成されにくい自分なりの「論理構築」および「仮説検証」が起りやすいことが示されており、筆者の提案する「読書会」についての重要な参考となる。

### 3. 研究の方法

本研究では、複数の被験者を選抜し、実験として統制されたビジネスの学習を目的とする「ビジネス読書会」を設定し実行する。実験は2段階に分かれており、同一のビジネス書籍を第1段階では「単独読書」、つまり1人で黙読することにより学習を行う。第2段階は、「協調読書」と筆者が名付けた読書法を行い、学習内容についてそれぞれの被験者が学習内容を複数のフセン紙上に記載し、大型の模造紙の上に被験者全員が順次添付していく方法を実施する。なお、今回の実験では被験者数は5名であった。

研究の考察用データとして、実験に関する自由記述アンケート、最終的に完成した模造紙を用いることにする。

## 4. 研究の内容

本章では、筆者が行ったビジネス読書会の内容とその読書会の研究内容について記載する。

実験日時：2014年10月19日(日)14時～17時

実験会場：東京都江東区商工情報センター 会議室

被験者は、25歳から46歳の男性4名、女性1名の首都圏在住者であった。また、男性1名と女性1名は自営業者であり、残る男性3名は会社員である。選抜は都内におけるビジネススクールの参加者から募った。ビジネススクールで応募を行った理由は、本研究がビジネスもしくは経営の学習を目的とする実験であるからである。

課題書籍の選本は、ハミルトン(2010)「億万長者の秘密をきみに教えよう！」サブタイトル「9歳でもわかる7つの成功法則」を使用した。本書を選本した第1の理由は、サブタイトルが示すように、ビジネスにおける成功法則が9歳でもわかる平易な表現で記述されているためである。9歳でもわかるという内容の明瞭性および導入性に加え、読むたびにビジネス上の気づきが変化したり深化したりするという普遍性を持つこともこの理由に含まれる。第2の理由は、ページ数が141ページと薄く、また版型もB6サイズの小型ソフトカバー本であることであること。第3の理由は、本読書会を2時間程度で完了可能にすることができることである。第4の理由は、適度に複雑な図が多用されていることである。

ハミルトン(2010)の概要について以下に記載する。

主人公であるリチャードという名前の9歳の男の子が、過労で倒れた父親の代わりに、7人の専門家に会う旅に出て、富を得る秘密を学ぶという物語である。

### プロローグ「富の泉」

リチャードは、小さな村で父親と2人で暮らしている。父親は腕のいい家具職人だが過労で倒れてしまう。この村には『富の泉』と呼ばれる水汲み場所が存在する。父親の代わりに富の泉に出掛けたリチャードは、分かれ道の分岐点で不思議なおばあさんに声を掛けられる。おばあさんは、富を得たいのかとリチャードに確認し、富を得ることを学ぶためのノートとペンを手渡した。そしてまず、眼医者に会うことを促した。

#### 第1章 眼医者…ビジョンを見つける

リチャードは森の中に住む眼医者に会いに行った。眼医者は「ビジョン」という言葉を口にした。眼医者が成功した理由をリチャードが問うと、リチャードの質問に対し、一流の眼医者は明確なビジョンを持っていることを告げた。リチャードは、ビジョンの意味が最初分からなかったが、眼医者から学んでいく。さらに、眼医者は、「お金は富の一部」に過ぎないこと、「コミュニケーションには4つのレベルがある」ことを話すのだった。リチャードは、コミュニケーションレベルの第4レベルが、社会的影響を与えられるレベルであることを理解し、眼医者にそのレベルを目指すことを告げた。眼医者は、リチャードの決意を確認し、次に水道屋に会うことを促した。

#### 第2章 水道屋…コントロールする

リチャードは、次に水道屋に会いに行った。水道屋は配管システムになぞらえて、お金

の流れをコントロールすることの大切さをリチャードに教えるのだった。まず、水道屋は噴水の池の中からリチャードを呼び、池の中に入ることを勧めた。この体験から、水道屋は濡れることを気にしないで行動することの大切さをリチャードに説いた。次に水道屋は、お金は水の流れに似ていることを示し、水道の蛇口とバケツの絵を描いて投資と貯蓄の意味と意義をリチャードに解説した。さらに、水を溜めたバケツから2つ目の蛇口が作れることを図解し、複数収入の重要さをリチャードに説いた。水道屋は、配管システムができれば、いつもスムーズに水が流れるように、定期的に配管のメンテナンスをする必要、つまり水の流れをコントロールする重要性を解説した。加えて、水道屋はお金の流れを時間の流れにも置き換えて、1日24粒しずくが出る蛇口の絵を描き、その時間を表すしずくを、健康維持への投資、学びへの投資、仲間づくりへの投資、次のプロジェクトへの投資と、詳細に図解してリチャードに教えるのだった。リチャードは、特に「時間を自分に投資する」という知恵に共感し、水道屋を後にするのだった。

以上のように、ハミルトン(2010)は、お金の話にとどまらず「ビジョンの重要性」「時間を自分に投資することの大切さ」を9歳の子供にも分かるように解説した、ビジネスを超えて人生の知恵まで含む内容の書籍となっている。本書は第7章とエピローグで完了するが、本ビジネス読書会では、プロローグから第2章までを扱った。なお、プロローグと第1章を単独読書、第2章を協調読書として使用した。

読書会の進行について、以下、順に記載する。

#### (1) 自己紹介

初対面の人々がなるべく短時間に仲良くなるため、自己紹介に1人3分程度の時間を割り当てた。自己紹介の項目として①ニックネーム②居住地域③職種④自分の取り扱いを述べてもらった。自分の取り扱いでは、自分の外見に表れない性格や、人と対面するときの思考や行動の癖について口頭発表し、コミュニケーションが促進されるように配慮した。また、読書会の発表順序を決めるためのくじ引きを行った。

さらに、協調読書で使用するカラー付箋紙の色選択を全員で行った。これは、誰が書いた付箋紙なのかが色によって瞬時に判別できる配慮である。

#### (2) 準備アンケート

課題書籍を被験者5人に配布した。既読者・未読者情報を確認するために行った。

#### (3) 読書目標の解説

本読書会における「自分のビジネスアイデアの具体的行動(最初の1歩)」を読書後の目標とすることを説明した。特に、読書範囲の最後に記載されている図から発想を得て、自分のビジネスの具体的行動を考え言語化することを目標にした。

#### (4) フセン紙活用の解説

上記読書目標を達成するため、自分の「意見」「発想」「解釈」および参考になる課題書籍内の「フレーズ」をフセン紙に書き出して、自分やチームの仲間がシェアを行ったり、気づきを深めたりするために活用することを解説した。

#### (5) 単独読書の実行

課題書籍の前書き、プロローグ、第1章を「単独読書」すなわち各自で黙読した。つまり、

全員に、上記のフセン紙活用を行ってもらい、「自分シート」と名付けた自分専用の用紙に添付した。自分シートを踏まえて「読書目標」を別紙に自由記述してもらった。

#### (6) 協調読書の練習

課題書籍の2章のごく一部を黙読し、単純な図を用いて、フセン紙活用を実施した。すなわち、1人1枚、「意見」「発想」「解釈」および課題書籍内の「フレーズ」のどれか1つをフセンに書き出してもらい、大型模造紙への貼り付けを実施した。さらに、貼り付けたフセン内容の説明を1人約1分以内、口頭で行うシェアを実施した。また、筆者が「共感フセン紙」と名付けた「いいね」「なるほど」などが書かれたフセン紙を、強く共感した場合は近傍に添付するよう解説した。さらに、シェアを聴いたチームの仲間は、自分のフセン紙のなかに類似の内容がある場合、模造紙上でフセン紙の移動を行い、近傍に配置するよう示唆した。

#### (7) 協調読書の実行

課題書籍の2章を各自黙読し、1人合計5枚のフセン紙への「意見」「発想」「解釈」および課題書籍内の「フレーズ」書き出しを、上記(6)で練習した方法で添付した。また、全員の黙読とフセン紙への書き出しが完了した後は、各自が約1分を目安に自分にとって重要な順に、フセン紙に書いた内容のシェアを行った。自分以外の方が書いたフセン紙に誘発された別の「意見」その他は、追加のフセン紙として書き出し、誘発を起こしたフセン紙の近傍に配置した。さらに、出来上がった模造紙を俯瞰的に考察した結果としてシェアした。このシェアを「全体俯瞰シェア」と名付けた。最後に、全体俯瞰シェアを踏まえて各自で「読書目標」を別紙に自由記述し、その結果の発表を全員の前で実施した。

## 5. 考察

本研究では、ビジネス書籍の読書について、1人で行う「単独読書」と複数名で行う「協調読書」の差異を、検討し考察する。なお、ここで述べる「協調読書」は、本論文内3.研究の方法および4.研究の内容に記載された「読書会の進行」に基づいて行われた手法を指す。つまり、学習内容について複数の被験者が学習過程における「意見」「発想」「解釈」をフセン紙上に書き出し、大型の模造紙の上に被験者全員が順次添付していく方法を指す。なお、今回の実験における被験者数は5名であった。

読書会でビジネスを学習する活動に関する先行研究調査としては、浅田(2011)や磯井(2014)が存在するが、協調読書についての学術研究は極めて限られている。学術研究以外の協調読書については、ビジネス雑誌などに記載されているに過ぎない。ただ、ビジネスを学習する読書会は、首都圏など都市部を中心に行われており、ビジネス読書会についての学術的研究は重要であると本研究では考える。

本研究では、読書会が単独読書では達成できない「学習効果」と「満足度」を持つことを、その理由とともに検証し考察する。つまり、1人で行う読書ではなく、他者と複数人で行う

読書会が、いかなる理由で学習効果や満足度を向上させるのかについて考察を行う。

「学習効果」はアンケート①「役に立ったこと」に対応しており、「満足度」はアンケート②「楽しかったこと」に対応していると、ここでは解釈する。

なお、読書会には様々な手法が存在するが、研究としての統制を行うために、第4章に記載した同一書籍についての意見他を複数の被験者間で「共有」する手法に焦点を当てる。

### 5.1. 協調読書における学習効果についての考察

本研究の中で実施したビジネス読書会における「協調読書」の学習効果について、自由記述アンケートの第1項目である①「役に立ったこと」から主に知ることができる。

特に多かった記述は、要約すると、「自分以外の参加者」の「考え」「発想」「気づき」「感じ方」を共有できるために理解が深まったという内容である。

例えば、アンケートの自由記述欄に、Tさんは「初めて読む本でも、みんなと考えをシェアできることで、理解が深まった。自分が気づけなかったことを言ってくれてよかった」と、考えの共有と理解の深まりについて記述している。加えて、自分が気づけなかったことを他の参加者が言ってくれたと述べており、1人では得られない学習効果について直接言及している。また、Sさんは「様々な人の発想・着想が聞けることで、相手のことをより理解できたり、気づきが多かった」と記述している。Yさんは、「相手の意見からの気づきを得られたことで学びになった」と記述している。これらの証拠となる記述は、本論文の8.資料に収録している。

つまり、5人中4人が自分以外の参加者からの意見によって自分の理解が深まったという内容の記述を行っている。また、残る1名も「自分以外の考えにふれることで、自分の理解に固執することなく、文章を立体的に学べた」という、自分以外の考えが学びにつながったという類似の主旨について記述している。

よって、本研究の中で行ったビジネス読書会においては、複数人で意見を「共有」することにより、1人では達成できない学習効果の向上について確認することができたと考える。

上記の「協調読書」の学習効果が得られた理由について、以下に考察する。

本研究におけるビジネス読書会では、5人の被験者が同一書籍の同一箇所を黙読し、自分の意見、発想および参考になる課題書籍内の「フレーズ」をフセン紙に書き出して仲間とシェア（共有）を行った。シェアの方法は、書き出しを行ったフセン紙を、大型模造紙に貼り付けて「可視化」し、貼り付けたフセン紙の内容説明を1人約1分以内口頭で行った。類似の内容のフセン紙書き出しを行った他の被験者は、そのフセン紙を先に貼り出したフセン紙の近傍に添付し、同様に約1分以内に解説するよう読書会を進行した（図1）。

例えば、課題図書ハミルトン（2010）の44ページには、富の流れを水道の配管システムとして比喩的に表現する記述が存在している。課題図書では、この箇所を「配管システムができたら、いつもスムーズに水が流れるように定期的に配管のメンテナンスをする必要がある」と記載している。この記載を被験者5人中4名が、ほぼそのまま、もしくは要約してフセン紙に書き出し模造紙に添付したことになる。残る1名も配管を「チェックする」と表現し、本ページの記載の重要性に「同意」している。この現象は、自分が重要だと思った

課題図書内の箇所が、他の複数の被験者からも重要だと認識されていることになる。言わば、被験者の「共通認識」となっていることを意味している。

筆者は、本研究におけるビジネス読書会に際して、5人いる被験者が同一ページの同一文章内容を、共通して重要視することを想定していなかった。しかし、このビジネス読書会という実験を完了した今は、上記のように複数の被験者が課題図書の同じ箇所に重要性を見出す可能性について認識することができた。

さらに、図1において、5名の正方形のフセン紙それぞれの近傍に「なるほど」「いいね」「たしかに」「共感」「同感」「解ります」をはじめとする共感を表す言葉が書かれた小型の横長のフセン紙が添付されている。これらのフセン紙は、筆者が「共感フセン紙」と名付けたものであり、ビジネス読書会の準備段階では「いいね」と「なるほど」の2種類をあらかじめ準備しておいた。ビジネス読書会の本番では、「いいね」「なるほど」以外の独創的な共感フセン紙が被験者によって作成された。進行の解説には一切書かれていない出来事であったため、筆者の予測を上回った共感フセン紙の活用が観察された。

上記の「共感フセン紙」については、次節5.2.協調読書における満足度についての考察において、より詳細に考察する。

## 5.2. 協調読書における満足度についての考察

本研究の中で実施したビジネス読書会における協調読書の満足感について自由記述アンケートの第2項目である②「楽しかったこと」から知ることができる。多かった記述は、筆者が「共感フセン紙」と名付けている「いいね」「なるほど」に代表されるような他の被験者との共感を示すフセン紙の活用が楽しかったと述べられており、被験者の満足感につながっていると推察できる。5人の被験者中4名がこの「共感フセン紙」の利用が楽しかったこととして、自由記述アンケートに記述している。

共感フセン紙は、本研究のビジネス読書会において、「意見」「発想」「解釈」を単にフセ

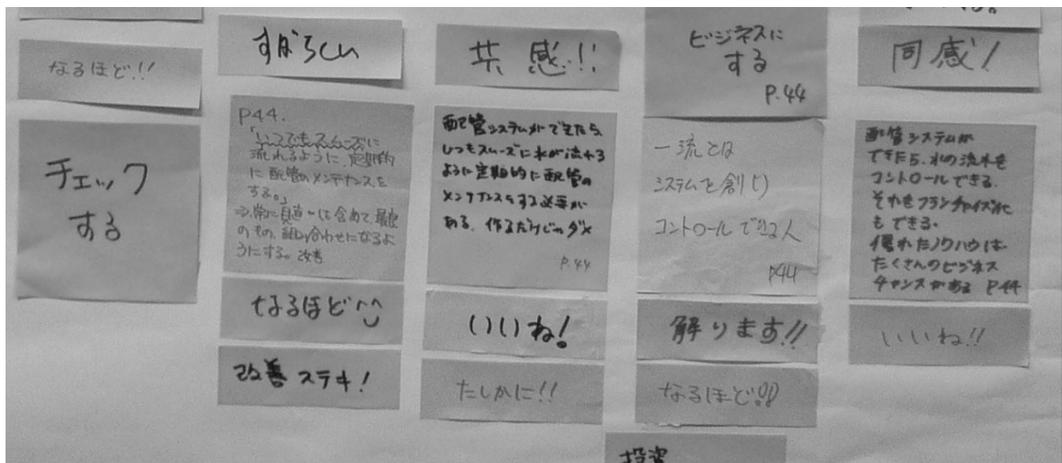


図1 協調読書における「共感フセン紙」の利用例

ン紙に書き出すだけでなく、短い単語で模造紙上のコミュニケーションを促進するためのアイデアとして筆者が発案したものである。ビジネス読書会実施前には、どちらかという  
と補助的な手段と考えており、読書会終了までは、これほど重要な効果を予測しては  
いなかった。また、読書会開始時点では、「共感フセン紙『いいね』『なるほど』等  
を活用してください」と進行について解説しただけであり、被験者がこの共感フセン紙  
を自発的に多種類の表現で多用したことは興味深い。

この共感フセン紙についてKさんは「付せんで『いいね!』を表現できること」とアンケート  
に記述しており、この共感フセン紙が被験者の満足度に貢献していることが示唆されて  
いる。また、Sさんによれば「共感の付箋貼りは、目に見える形で残るので、承認できて嬉  
しいし、承認されることも嬉しい」とアンケートに記述している。このSさんのアンケート  
記述から、他の被験者との共感が目に見える形で残るという「可視化」の重要性が示され  
ている。つまり、単に発話で共感を得るだけでなく、フセン紙に書かれた文字として記  
録され、模造紙上に全ての被験者から集団的に確認されることの重要性が示されてい  
る。

すなわち、今回実施したビジネス読書会の協調読書において、被験者の「意見」「発想」「解  
釈」を「可視化」することの重要性が確認できた。また、Sさんのアンケート記述によれば、  
共感フセン紙を用いて、承認することと承認されることの両方が「協調読書」における満  
足度を向上させていることが確認できた。Yさんは「『いいね!』付箋を貼るところが楽し  
い!!自己承認にもつながり、とても良いアイデアだと思います」と記述している。Yさん  
もSさんと同様「承認」という言葉を使用しており、自分の意見や解釈が他者から文字で  
認められることが、読書会の満足度に貢献することが確認できた。Mさんは「皆からポ  
ストイットで、同感などの言葉がもらえた事が嬉しかった」と記述している。この記述から  
Mさんは「同感」という言葉を使っているが、「同感」は「承認」につながる語句と考えられ  
る。ゆえに、Sさん、Yさん、Mさんの3名が、共感フセン紙による「同感」や「承認」につ  
いて、自由記述アンケートの②「楽しかったこと」に記載しており、共感フセン紙が、読書会  
の満足度の向上の要因として確認されたと考えられる。

共感フセン紙以外の「満足度」としては、Tさんが「独りでは読書を途中で投げ出すかも  
しれないが(中略)仲間のシェアがあったことで、最後まで読むことができたので楽しか  
った」と記述している。この記述から複数人で読書を行うことが、読書の「継続」や「読了」を  
強化する効果が確認できた。

つまり、本ビジネス読書会における満足度の向上には、筆者の予想を上回る結果として  
共感フセン紙と名付けた、他者の「意見」「発想」「解釈」に対する「共感」や「同感」や「承認」  
を表すフセン紙が、被験者によって独創的かつ自発的に多種類の表現で多用されてい  
ることが特徴的である。

### 5.3. 協調読書の単独読書に対する優位性についての考察

本節では、被験者の自由記述アンケートから、協調読書が単独読書に対して、「学習効果」と「満足度」の両方について優位性を持つか否かを考察する。

Tさんの記述によれば「独りでは読書を途中で投げ出すかも」という単独読書についてのリスクを記述している。Mさんの記述によれば「1人で本を読んでいると、流し読みをしてしまう場合も多い」と単独読書の問題を指摘している。Sさんは「本の読み込みの深さが違った。(一人の時より)」と自由記述アンケートに記載している。つまり、5名中3名が、単独読書のリスクや弱点を指摘していることが判明した。残る2名も単独読書についての否定的な自由記述はないものの、協調読書が良かったという主旨の感想が大半である。詳細は本論文8.資料に記載する。

よって、本研究で行った協調読書は、単独読書に比べ、「学習効果」と「満足度」について優位性が出現することを確認した。

### 5.4. ファシリテーションについての考察

読書会のようなグループワークを含む集団行動においては、「ファシリテーション」と呼ばれる支援が存在する。このファシリテーションを本読書会でも部分的に取り入れた。ファシリテーションの定義は、森(2008)における黒田由貴子氏の発言によれば、「(1)中立な立場で(2)チームのプロセスを管理し(3)チームワークを引き出し(4)そのチームの成果が最大となるように支援する」と記載されている。

このファシリテーションを本ビジネス読書会でも部分的に取り入れた。部分的という意味は、読書会の手順を基本的に全て文書化し、ファシリテーターの技量によって読書による学習効果と満足度が左右されることを極力防止する努力を指す。つまり、ファシリテーションが必要最小限になるよう配慮を行いながら、本ビジネス読書会を実施した。

以上、5.1.～5.4.について、本研究の考察を行った。まず、本ビジネス読書会における「学習効果」と「満足度」についての考察を行った。次に、協調読書の単独読書に対する優位性について考察した。最後に、本読書会におけるファシリテーションの役割についても考察を行った。

## 6. まとめ

フリーエージェント化する現代の日本社会において、個人ビジネスを学ぶための読書会を提案し、1人で読書した場合と、読書会として複数名で読書した場合の学習効果と満足度の相違について考察を行った。

結果的に、ある形式で複数人により行う読書会を実行すれば、1人で読書する場合よりも、学習効果と満足度に優位性が出現することを確認し考察した。

## 7. 参考文献

参考文献のページ表記について

文献の全文が参考になる場合はページ指定を行わない, または, 「他全文」と表記する。

浅田雅彦・柴田浩太郎(2011)「文献研究会による企業内PMコミュニティ活動」

プロジェクトマネジメント学会2011年度春季研究発表大会予稿集 pp188-189

ダニエル・ピンク(2009)「フリーエージェント社会の到来」ダイヤモンド社

ロジャー・ハミルトン(2010)「億万長者の秘密をきみに教えよう!」中経出版, pp1-52。

森時彦(2008)「ファシリテーターの工具箱」ダイヤモンド社

NHK(2014)「クローズアップ現代『広がる“読書ゼロ”～日本人に何が～』」

2014年12月10日19:30-19:56放映

橋玲(2009)「貧乏はお金持ち」講談社 pp70-85, 他全文。

磯井純充(2014)「マイクロ・ライブラリー図鑑」一般社団法人まちライブラリー

ウィリアム・ホワイト(1959)「組織のなかの人間」東京創元社

## 8. 資料

以下に, 「読書会についてのアンケート(自由記述式)」および「協調読書感想フセン共有模造紙」の内容を, 資料として添付する。「協調読書感想フセン共有模造紙」とは, 協調読書を実施した際に被験者5人が記述した「意見」「発想」「解釈」等と, 筆者が共感フセン紙と名付けた小型のフセン紙の内容を記録した文書である。

### 8.1. 読書会についてのアンケート(自由記述式)

ニックネーム:Tさん

#### ①役に立ったこと

初めて読む本でも, みんなと考えをシェアできることで, 理解が深まった。自分が気づかなかったことを言ってくれてよかった。

#### ②楽しかったこと

独りでは読書を途中で投げ出すかもしれないが, ファシリテーターのリードと仲間のシェアがあったことで, 最後まで読むことができたので楽しかった。

#### ③その他, ビジネス読書会全体を通しての感想

新しい読書会として普及に協力してみたい。ふせん(いいね)アイデアはわかりやすかった。

ニックネーム:Kさん

#### ①役に立ったこと

- ・自分以外の考えにふれることで, 自分の理解に固執することなく, 文章を立体的に学べた。
- ・どんな理解も間違いなんてない。すべて役立っている。

②楽しかったこと

- ・新しい仲間と出会えたこと。
- ・ひとつの章の理解でも、個性が輝いていた。
- ・付せんで「いいね！」を表現できること。
- ・題材の本自体がワクワク。

③その他、ビジネス読書会全体を通しての感想

- ・最終的にみんなが言っていた「すべて、つながっている」がとても印象的だった。  
“協調読書ゆえ”だと思う。

ニックネーム：Sさん

①役に立ったこと

本の読み込みの深さが違った。(一人の時より)。また、様々な人の発想・着想が聞けることで、相手のことをより理解できたり、気づきが多かった。

②楽しかったこと

発言した後の、共感の付箋貼りは、目に見える形で残るので、承認できて嬉しいし、承認されることも嬉しい。これがゲーム感覚でできたので楽しかった。

③その他、ビジネス読書会全体を通しての感想

あつという間の3時間でした。学びも多く、楽しかったです。ありがとうございました。

ニックネーム：Yさん

①役に立ったこと

同じ本を読み、共通する相手の意見からの気づきを得られたことで学びになった。本を書くうえで、読者の気持ちを感じられた。理解を深める方法に気がついた。

②楽しかったこと

「いいね！」付箋を貼るところが楽しい！！

自己承認にもつながり、とても良いアイデアだと思います。

③その他、ビジネス読書会全体を通しての感想

協調読書はとても良い読書会になると思います。次回も、ぜひ参加させてください。

ニックネーム：Mさん

①役に立ったこと

同じ本を読んで、同じページをいいと言っているけど、感じ方が様々で、こんな活かし方もあるのだと勉強になった。又、1人で本を読んでいると、流し読みをしてしまう場合も多いが、読書会ということで、本と真剣に向き合うことができました。

②楽しかったこと

自分が印象に残った所をシェアしている時に、皆からポストイットで、同感などの言葉がもらえた事が嬉しかったです。

③その他、ビジネス読書会全体を通しての感想

協調読書、とても楽しかったし、いい刺激をもらえた時間でした。

## 8.2. 協調読書感想フセン共有模造紙

以下、「フセン・グループ」とは、被験者が記述したフセンの記述内容から共通して現れる文章をグループ化して筆者が名付けたものである。また、「フセンの数」とは、共感フセン紙を除く、主たる発言の数を指す。pで始まるのは関連頁を指す。なお、「いいね」や「なるほど」等の共感フセン紙は、主たる発言に続けて「+」で記載した。

### ■フセン・グループ 時間の投資 フセンの数：13

Kさん p48 時間の投資

勉強する時間や仲間作りに時間を使うと、3つ目のお金の蛇口を生み出せる。

Kさん p49 自分の苦手なことを得意な人に任せる。その分、自分の投資。

+なるほど！！(Sさんから)+気づいたあ！(Tさんから)+なるほど～(Tさんから)

Yさん p50 自分に時間を投資する。自分自身が第一の資産

Sさん p50 時間を時間に投資する

→健康・成長・つながり・投資となっていて、これがマズローの欲求段階説に見えた。

自分自身こそ第一の資産ということが大事なので、

その自分も投資対象になることにも気付いた。

+う～ん(Mさんから)

Kさん p51 自分自身こそが第一の投資

Tさん p49 時間への投資

+たしかに！！(Sさんから)

Mさん p49 自分のために時間を投資する

→他の蛇口になりうる可能性がある。

+いいね！(Yさんから)+いいね！！(Sさんから)

Sさん p49 「3つ目のお金の蛇口」

自分が苦手な作業を得意な人に任せれば、その時間は自分の好きに使える。

時間に自分を投資。

→時間は皆平等なので、自分の好きなことに時間を投資することも大切。

+なるほど！！(Mさんから)

Yさん p50 時間を何に使うか？

仕事をするために、自分を充実させる時間を持つこと(趣味など)

+そう思う！！(Sさんから)

Yさん p46 お金より貴重な時間を費やしたことは自分を裏切らない。  
+なるほど!! (Sさんから)

Yさん p48 いかに時給をあげられるか。アイデアを出せ。+確かに～ (Tさんから)

Tさん p49 お金をむだにしない。

Yさん 時間を自分に投資することは→生きるためのエネルギー

■フセン・グループ 配管システム フセンの数：4

Sさん p44 「いつでもスムーズに流れるように、定期的に配管のメンテナンスをする。」  
→常に見直しを含めて最良のもの組み合わせになるようにする。改善。  
+なるほど (Tさんから) +改善ステキ! (Kさんから) +すばらしい (Tさんから)

Kさん p44 配管システムができたらいつもスムーズに水が流れるように定期的に配管のメンテナンスをする必要がある。つくるだけじゃダメ。  
+いいね! (Yさんから) +たしかに!! (Sさんから) +共感!! (Tさんから)

Yさん p44 一流とはシステムを創りコントロールできる人。  
+分かります!! (Mさんから) +なるほど!! (Sさんから)

Mさん p44 配管システムができたら水の流れをコントロールできる。  
それをフランチャイズ化もできる。  
優れたノウハウは、たくさんのビジネスチャンスがある。  
+いいね!! (Sさんから)

Tさん (p44) (配管を)チェックする  
※頁数の明記はないが、実験のプロセスから意味的にp44としか解釈できないことを指す。

■フセン・グループ 働いたお金が消えてしまう フセンの数：3

Tさん p38 働いたお金がいつの間にか消えてしまう。  
+なるほど! (Kさんから) +なるほど! (Yさんから) +なるほど! (Mさんから)  
+いいね! (Sさんから)

Yさん p38 意識してお金の流れをコントロールする。循環。貯蓄。  
+いいね! (Kさんから) +いいね! (Mさんから) +いいね! (Tさんから)  
+なるほど! (Sさんから)

Sさん p38 お金には流れがあり気がついた時には働いたお金が、  
いつの間にか、消えてしまっていた。

→お金の流れを知り、どこにどう消えてしまうかを知る。

+いいね！（Yさんから）

■フセン・グループ 蛇口の数を増やす フセンの数：3

Tさん p51 蛇口の数を増やす

Mさん p40 蛇口は1つではない。

一つしかないと思っていれば、見える事も探すこともない。見ようとするコトが大事。

+スーパーわかる！（Kさんから）+なるほど！！（Sさんから）+いいね！（Yさんから）

+わかる！！（Sさんから）

Mさん p46 お金がなかったら、時間の蛇口を使う。

時間の蛇口は、1日24粒の時間のしずくしか出てこないから、使い方が大切。

■フセン・グループ 収入の一部を投資に フセンの数：3

Tさん p42 収入の一部を投資に回す。

Mさん p42 収入の一部を投資に使うことで、2つ目のお金の蛇口ができる。

Sさん p42 「2つ目のお金の蛇口」投資をする。一部のお金を。新たな蛇口を作る。

■フセン・グループ チャンスの考え方 フセンの数：2

Kさん p35 実は、色々な事に出会えるチャンスが僕らの周りにはあるんだ。

でも全然気づかない。目の前に現れると手を引っ込めてしまう。

+いいね！！（Sさんから）+いいネ！！（Mさんから）+いいね！（Yさんから）

+同感！（Mさんから）

Mさん p36 新しいことを学ぶときは遊びやスポーツを覚えるときと同じで実際にやってみるのが一番。プールの外で泳ぎを教わっても、泳げない。

+なるほど！（Sさんから）+いいね！（Yさんから）+すべて正解！！（Kさんから）

+すばらしい（Yさんから）+なるほど！（Tさんから）+同感！！（Tさんから）

(2015.1.22 受稿, 2015.2.22 受理)

## 〔抄 録〕

フリーエージェント化する現代の日本社会において、個人ビジネスを学ぶための読書会を提案し、1人で読書した場合と、読書会として複数名で読書した場合の学習効果と満足度の相違について考察を行った。

結果的に、ある形式で複数人により行う読書会を実行すれば、1人で読書する場合よりも、学習効果と満足度に優位性が出現することを確認し考察した。

# 死を前にした人, Gawain

貝塚泰幸

## 1

*Sir Gawain and the Green Knight* (以下 *SGGK*) については多様な解釈が提示されてきているものの、奥方の誘惑によって Gawain が緑の腰帯を受け取り、Bertilak に返さなかったことが緑の騎士による緑の礼拝堂での一撃に繋がるため、「誘惑の場面」が作品の中心であるという点においては意見が一致している<sup>(1)</sup>。それにもかかわらず「誘惑の場面」のみに焦点を当てた研究は意外に少なく<sup>(2)</sup>、その解釈の幅も決して広くはない。たとえば Gawain と奥方とのやりとりの間に喜劇性を認める解釈がある一方で<sup>(3)</sup>、宗教的な意義を見いだそうとする解釈もある<sup>(4)</sup>。騎士としての美德が試されているのだと主張する研究者もいれば<sup>(5)</sup>、古フランス語ロマンスの伝統を継承した典型であると主張する研究者もいる<sup>(6)</sup>。

しかしながら、これらの先行研究は、作品が成立した当時の時代背景や繰り返し強調される「死」というテーマを正當に評価しているとは言い難い。周知の通り、中世後期ヨーロッパにおいては環境の変化に伴う飢饉や度重なる戦争、疫病の蔓延がそこに生きる人々にとってそれまで以上に死を身近なものにしてしまった。このような社会では突然訪れる死に備えることは当然であり、*Ars moriendi* (以下 *AM*) として知られる読物が誕生したことは時代の要請と言える。そして *SGGK* に描かれる「死の恐怖」もまた時機を得たテーマである。一方は実用書として、もう一方は文学作品として当時の世相を反映するこれら2つの作品はともに「死」という主題を扱っている。さらに両者は「死を前にした者の受ける誘惑」が描かれているという点でも共通している。本論では *SGGK* の「誘惑の場面」と *AM* の悪魔の誘惑の共通点を検証することで、両者の誘惑が同一のものであることを論証したい。初めに、二つの誘惑の関連性をより際立たせるために *AM* とそれに関する先行研究について概観する。

## 2

*AM* は死を迎えるにあたり心構えを説く指南書である。ラテン語で書かれたこの指南書

---

(1) Christopher Dean (1971), p. 1.

(2) Ibid., p. 1.

(3) J.A. Burrow (1965), pp. 71-7; David Mills (1968), pp. 612-21 参照。特に Burrow の「誘惑の場面」のある第3部の描写が「ロマンスのそれよりはむしろファブリオーのそれに近い」(p. 75) と評した議論が後の研究に与えた影響は計り知れない。

(4) Bernard S. Levy (1965), pp. 93-8; Donald R. Howard (1966), pp. 230-6; V.J. Scattergood (1981), p. 354 参照。

(5) Larry D. Benson (1965), p. 44; W.R. J. Barron (1980), pp. 48-9 参照。

(6) Ad Putter (1995), pp. 100-48.

の成立は15世紀初頭とされており<sup>(7)</sup>, *Tractatus, or Speculum artis bene moriendi*と*Ars moriendi*の名で知られる挿絵のついた縮約版とがある<sup>(8)</sup>。15世紀後半になると、活版印刷術の恩恵を受けてヨーロッパ中で出版されている<sup>(9)</sup>。イングランドにおいてはラテン語原典からの翻訳*The Boke of the Craft of Dying*の収録された複数の写本が現存しているほかに<sup>(10)</sup>, 1490年以降William Caxton, Richard Pynson, Wynkyn de Wordeらによって印刷、出版が繰り返されている。特にWordeが出版した2つの版(1497年版・1506年版)は、それぞれ木版画による2つの挿絵によって視覚的にも読者に訴えている。1497年版には、13世紀から続く主題“Three Living and Three Dead”をモチーフにした挿絵があり、十字架を挟んで美しく着飾った馬上の3人の男たちが3体の骸骨と対峙している。男たちは狩猟の最中のように、犬と鷹を伴っている。右隅には翁が腰を下ろして左手に大きな本を抱えたまま、3人の生者と死者の出会いに私たちの注意を向けるように右手を伸ばしている。もう1枚の挿絵にはイエスの磔刑の様子が描かれている。槍で腹を突かれたイエスが中央に描かれ、まわりをローマの兵士が取り囲んでいる。左隅ではマリアが泣き崩れている。1枚目の挿絵は1506年版にも収録されているが、2枚目の挿絵は1497年版とは異なり、磔にされたイエスは背景に置かれ、死を迎える男が中央に描かれている。男の寝台は5頭の怪物に取り囲まれているものの、聖職者と思われる人物が傍らで言葉をかけている。この挿絵は悪魔による5つの誘惑と死を迎える人との問答を視覚化したものに違いない。

6章からなる「死の手引書」は善き死と死を迎える術を読者に奨めることから始まる。第2章では悪魔による5つの誘惑が詳細に説明され、対処法についても紹介されている。第3章は死を前にした人々が受ける質問、いわゆる“Anselm Questions”<sup>(11)</sup>についてである。すべての質問は「はい」もしくは「いいえ」で答えることができ、その形式は連祷“litany”に類似している。たとえば“art þou glad þat þou schalt dey in [þe] ferth of Crist?” (pp. 412-13) という質問から始まり、“Knowest þou well þat þou hast not do so well as þou schuldist haue do?” (p. 413), “Repentis þou þe þerof?” (p. 413) などと複数の質問が矢継ぎ早に投げかけられ、臨終を迎えようとする人はすべての質問に対して常に「はい」と答えるように指導される。そして最後の質問で改めて信仰の重要性を理解しているかを問われる。“Belevist þou fully þat Crist dyed for the & þat þou maist neuer be saued but by the merite of Cristis passion, and þankist þerof god with þin hert as much as þou canst or maist?” (p. 414) 当然のことながら、信仰の重要性が繰り返し強調されている。注意すべきは、これらのやりとりが決して「赦しの秘跡」ではないという点にある。次の章は、十字架の上でのイエスの姿に擬えて死を迎える人がすべき5つの言行と捧げるべき祈りについて教授している。この手引書を締めくくる最後の2つの章は、死を迎える人の傍らにい

(7) Mary Catherine O’Conner (1942)はこの手引書がConstance公会議(1414-18)において成立したと考えている(p. 54)。Nancy Lee Beaty (1970)もこの点については同意している(p. 2)。

(8) Beaty, p. 2.

(9) 木間瀬精三(1974)はこの手引書を「15世紀初頭のベストセラー」と評して、多くの人々に読まれた一因を印刷術の発明と時間的に合致したことに求めている(p. 39)。

(10) *Yorkshire Writers* (1896), pp. 406-420. AMからの引用は以降この版による。

(11) これは質問の前半部分がAnselm of Canterburyの著作に拠っているためである。また後半部分については、その典拠をドミニコ会修道士Jean Gersonの著作に求められる(Beaty, pp. 18-22; Donald F. Duclow (1999), p. 384)。

る人々の心構えや義務について論じている。第5章では死を迎える人の信仰心を揺るぎないものにすること、敬虔な物語を語り聴かせ祈りを捧げること、さらに臨終を迎える人が陥ろうとしている危険について知らせることなどが推奨されている。最終章で著者は、死を迎える人が聖職に就いている場合と世俗の者である場合とで対応の違いがあることを指摘している。特に死を迎える世俗の人々のためには定型の祈りが用意されている。さらに、この章の冒頭には興味深い一節がある。

But alas þer ben full few not only amonge seculers but also in dyuerse religiose, þat haue þe kunnyng of þis craft & will be nygh and assist to hem þat ben in poynt of dethe … namely whan þai þat ben in dyinge wolden not or hopyn not to dye yet, & [so] þe seke mennys soules stonden in gret perell. (p. 418)

この手引書の著者は世俗の者だけでなく聖職者もまたこういった儀式に関する知識がないことを嘆いている。冒頭でも述べたように、この手引書は15世紀に書かれたものであり<sup>(12)</sup>、14世紀に書かれた *SGGK* との関連を議論しようとするれば時間的な齟齬が生じてしまう。しかし著者の表明した落胆—あるいは不満—は、*AM*が成立する以前からすでに死を迎える人々のための確立された儀式や慣習が存在していた可能性を暗示している。上に引用した“þer ben full few”という表現は裏を返せば、この手引書に記された知識を有し指導すべき立場の人々がいたことを示唆している。

本論において重要となる主題は第2章で扱われる悪魔の誘惑である。Mary Catherine O’Conner (1942) は、悪魔の誘惑について書かれた第2章が中世の人々にとって“high spot”であると考えられていたと断言している<sup>(13)</sup>。また、Nancy Lee Beaty (1970) は“the heart of the treatise”と評して、他の章にくらべてほぼ2倍の分量が誘惑に関する記述に費やされていることを指摘している<sup>(14)</sup>。さらに、R.N. Swanson (1995) は14世紀から15世紀の人々の心情と関連させながら、*AM*における誘惑は当時の人々が死を恐れていたことを示す証拠であると論じている<sup>(15)</sup>。とりわけ、Eamon Duffy (2005) の誘惑の場面に関する考察は注目に値する。Duffy は木版画の挿絵のついた *AM* を例にあげ、死の床を“the centre of an epic struggle for the soul of the Christian”<sup>(16)</sup> と評している。死を迎える人が横たわる寝台こそが臨終のときを迎える人に降りかかる誘惑という事態の中心なのである。

### 3

*SGGK* と15世紀に流布した死の手引書との関連は Takami Matsuda (2007) によってすでに指摘されている。しかし、Matsuda の論考は両者を関連させた最初の研究ではない。

(12) Beaty はいわゆる ‘ars moriendi’ という文学伝統が15世紀以前には存在しないと分析している (p. 1)。

(13) O’Conner, p. 27.

(14) Beaty, p. 5.

(15) Swanson, p. 225.

(16) Duffy, p. 317.

Gerald Morgan (1985) もまた Burrow (1959) が無効であると判断した Gawain の「赦しの秘跡」の有効性<sup>(17)</sup>を議論する際に *AM* に言及している。ただし Morgan の議論は臨終を迎える人にとっていかに「赦しの秘跡」—とりわけ「痛悔」—が重要であるかを論証するものであり、*SGGK* と死の手引書との直接的な関係を主張するものではない<sup>(18)</sup>。したがって、*SGGK* と *AM* の類似性に初めて言及した Matsuda の主張は、これまでにない誘惑の場面に関する解釈の可能性を示した点において画期的である。しかし Matsuda の議論の本質は *SGGK* と *St Patrick's Purgatory* の関係にあるため、*SGGK* と *AM* の誘惑の詳細な分析が欠けているなどその二次的性格は否めない。それゆえ 2 つの作品の関連性をより深く議論することが求められる。

Matsuda は *SGGK* の「誘惑の場面」が *AM* におけるそれと似通っていると主張して、両者の共通点について次のように述べている。

Not only the repeated temptations by the lady at Gawain's bedside resemble the structure of the *ars moriendi* and the standard iconography of its woodcut illustrations, but Gawain going to confession immediately after a series of temptations is also parallel to the sequence of the *ars moriendi* that moves from temptations to as a set of interrogations. (p. 503)

「寝室のベッドの上で誘惑を受ける」という *AM* における誘惑—木版画に描かれる死の床にふせる者を取り囲む悪魔の誘惑—は Gawain が寝室のベッドの上でうける誘惑と確かに類似している。Matsuda はさらに Gawain が奥方の誘惑をうけたすぐ後に「赦しの秘跡」を受けに行くという構成もまた、*AM* において「誘惑」に関する章から「死を迎える者との問答」に関する章への移行という手引書の構成に対応していると指摘している。しかしこの点に関しては議論の余地がある。Morgan によれば “Anselm Questions” の 1 つは「赦しの秘跡」の準備としての質問である<sup>(19)</sup>。一見すれば確かに「赦しの秘跡」を想起させる内容ではあるものの、それが第 3 章全体の主旨でないことを忘れてはならない。さらに聖職者の質問に対して床に伏せる者が答えるという形式からも分かるように、“Anselm Questions” において死を前にした人は受動的である。それに対して、Gawain は積極的に罪を告白して赦しを請うている。とりわけ “Anselm Questions” が決して「赦しの秘跡」ではないという事実が、*SGGK* における Gawain の行動との相違を決定的なものにしている<sup>(20)</sup>。したがって、Matsuda が指摘する *SGGK* の誘惑と *AM* の誘惑が共有する 2 つの特徴のうち、「誘惑」から「問答」へと移行する構造上の類似性を両者の間に見いだすことはできない。

それでもなお、Gawain が受ける誘惑は死を前にした人がうける誘惑に他ならない。緑の騎士との約束を果たそうとする Gawain の運命は絶対的な死以外にはありえない。まさ

(17) P.J.C. Field (1971) も Gawain の聴罪司祭への「赦しの秘跡」は有効であると見なすべきだと主張している (pp. 260-1)。

(18) Morgan, p. 2 参照。

(19) Morgan, p. 13.

(20) 中世における「赦しの秘跡」については John Myrc による *Instructions for Parish Priests* (1868) の記述が参考になろう (ll. 787-1810)。

に「死を前にした人, Gawain」なのである。Duffy の *AM* における誘惑に関する考察が示すように、死の床こそがキリスト教徒が魂の救いを求める跪きの中心であり、死を前にした Gawain にとってもまたベッドの上こそ最大の試練が待ち受ける場所なのである。このことは緑の礼拝堂で緑の騎士から明かされる一連の出来事の真相、すなわち Gawain をもてなした城の主人が奥方を Gawain の元へと送り、彼を試そうとしたという事実からも明白である。そして何より、悪魔の誘惑に関する第2章が *AM* の中心であるように、*SGGK* にとっても「誘惑の場面」こそ物語の中心なのである。では、*SGGK* と *AM* と共通するものは、*AM* の構造と木版画の挿絵に見られる図像だけであろうか。

「誘惑の場面」に限らず *SGGK* そのものが古フランス語ロマンスの伝統を色濃く反映している<sup>(21)</sup>。しかし少なくとも「誘惑の場面」に関していえばそのロマンスの伝統は皮相的であり、登場人物の心理描写や語り手の台詞を使って詩人はそれまでとは異なる誘惑の場面であることを示そうとしている。そのもっとも顕著な例が、初めて Gawain の寝室を訪れた奥方の心理描写だろう。

“Þaz I were burde bryztest,” þe burde in mynde hade,  
“Þe lasse luf in his lode for lur þat he sozt, || bouthe hone;  
Þe dunte þat schulde hym deue,  
& nedeþ hit most be done;” (ll. 1283-7)<sup>(22)</sup>

これまでの校訂者は、1284 行目 “lur” について “loss, disaster, sorrow” といった曖昧な語彙を当ててきた。これに対して、*Middle English Dictionary* (以下 *MED*) は “destruction, death” という<sup>(23)</sup>、より明確に主人公の死を意識させる意味を与えている。この日より3日後には Gawain の首もまた緑の騎士によって切り落とされる。彼の死は火を見るより明らかであり、*MED* の解釈はより自然である。Ad Putter (1995) はこの描写について Chrétien de Troyes の *Le Chevalier de la charrette* において Lancelot を誘惑した城の女主人の独白と比較して、“[t]he gist of their monologues is the same”<sup>(24)</sup> としている。確かに Lancelot は Guenevere を救出するために自分の身を死の危険に晒しているが、Gawain のように絶対的な死が待ち受けているわけでもなければ、王妃を救出するために命を落とすことを覚悟しているわけでもない。両者の類似性は認められるが発言の主旨は決定的に異なっている。この奥方の心理描写の意義は、「死を避けることはできない」という思いに Gawain が囚われていることを、奥方の心の声を通して示唆していることである。

(21) Putter (1995), p. 244 参照。

(22) この一節は Sir Frederic Madden (1839) の校訂本より引用した。この独白については多様な校訂が施され、さまざまな解釈が提唱されている。緑の礼拝堂を求める理由や緑の騎士との首切りの取り決めに関して奥方が聞き及んでいるという事実が「物語の展開上決定的な矛盾となる」(p. 110) という Norman Davis (1967) の指摘から、その理由の一端を推し量ることができよう。しかし、George Sanderlin (1973) が提唱する写本に書かれたままの読みにも矛盾はない。なぜなら、緑の騎士との対峙が何を意味するのか、案内役の従者が知るような緑の騎士に関する噂や Gawain が緑の騎士と対峙するという事実を、城の主人の妻が知らないはずがないからである。Putter (1996), pp. 79-82 参照。

(23) *MED*, sv. “lire,” n.<sup>1</sup> 3. (a).

(24) Putter, (1995), p. 125.

ロマンスにおける誘惑との本質的な違いを示唆する描写は他にもある。2日目の「誘惑の場面」の最後、Gawainと奥方のやりとりについて語り手は次のように述べている。

Pus hym frayned þat fre and fondet hym ofte,  
For to haf wonnen hym to woze, what so scho þoʒt ellez; (ll. 1549-50) <sup>(25)</sup>

Putterは1549行目“frayned…and fondet”を同義的に使用されていると指摘し<sup>(26)</sup>、Malcolm Andrew and Ronald Waldron (2007)も散文訳のなかで同様の解釈を示している。これに対してMEDは、2つの動詞の意味を明確に区別している。動詞“frayned”には“ask, request”などという意味があり<sup>(27)</sup>、動詞“fondet”は“put to the test, tempt”などの意味を持つ<sup>(28)</sup>。どちらも古英語以来意味の変化はない。このように等位接続詞によって2語以上が連結される修辞法は“repetitive word pairs”と呼ばれ、意味的に似た動詞を重ねることでその意味を強調する用法や意味の反する2つの語を用いて全体の意味をあらわすといった用法がある<sup>(29)</sup>。ここで用いられた表現は意味の異なる語を列挙するもので、こういった列挙型の修辞法のなかには2つ以上の動詞があらわす動作の時間的な関係を示す用例もある。事実*Pearl* 149行目には列挙型の“stote and stare”が用いられている。この前後には主人公が夢のなかで異界に降り立った様子が描かれ、それまで詳述された主人公の行動をわずかに二語で総括し「立ち止まる」という行為と「見る」という行為を時間的な前後関係から並置している。*SGGK*においては“frayned… and fondet”と動詞を重ねることによって、最初に奥方が「求め」そして次に「試し」たことを改めて描写し、それまでに起きた出来事をわずかに2つの動詞によって時間の経過に従って総括している<sup>(30)</sup>。「求める」だけであれば、誘惑する側の欲求を満たすことを意味し、奥方の誘惑がロマンスで描かれるような典型だと見なすことができる。しかし、「試す」こともまた奥方の誘惑の特徴である。その背後に隠された動機があることは明らかである。

さらに重要な点が1550行目“to haf wonnen hym to woze”に関する解釈である。長く*SGGK*の校訂本の決定版としての地位を占めているNorman Davis (1967)版は“woze”を動詞“woo”と解釈している一方で、Andrew and Waldronをはじめとした多くの校訂本はこれを名詞“wrong, harm, sin”などと解釈している。また、MEDは名詞“wough”を“opposition to God’s will, sin”と定義している<sup>(31)</sup>。Davisの解釈にしたがえば、一連の描写は単なる誘惑にすぎない。しかし、Andrew and Waldronの解釈にしたがえば、一連の描写はロマンスに見られるような誘惑ではないことが見えてくる。奥方の真の意図がどのようなものであったにせよ、その目的はGawainに罪を犯させることである。語り手が意図

(25) 一節はMalcolm Andrew and Ronald Waldron (2007)の校訂本より引用した。以下本作品の引用はすべてこの版によるものとする。

(26) Putter (1995), p. 104.

(27) MED, sv. “frainen,” v.

(28) MED, sv. “fönden,” v. 1. また2つ目の語義として“To subject (a person) to trial by tempting him with sin; to tempt to evil.”という意味を与えられている。

(29) Inna Koskenniemi (1968), pp.11-12, 90-6参照。

(30) Dean, p. 7参照。

(31) MED, sv. “wough,” n<sup>2</sup>. 2. (a).

的にGawainと奥方のやりとりに対してこのような解説を加えていることは間違いない。そこには「罪を犯させようとして」という内容が書かれているのであるから、奥方の誘惑をロマンスにおいて騎士が受ける誘惑と同一視することはできない。この誘惑はむしろ *The Quest of the Holy Grail* において描かれる Perceval の誘惑の場面<sup>(32)</sup> に類似しているように思える。

そしてGawainにとって致命的となる誘惑が緑の腰帯に関するやりとりである<sup>(33)</sup>。3日目、奥方はそれまでと同様にGawainと男女の関係になることができず、それ以上の進展をあきらめた。そのかわり奥方は緑の腰帯を贈ることを提案する。頑なに拒み続けるGawainに、奥方は身につけた者は決して傷を負わないというその腰帯の不思議な力について語る。死を前にしたGawainにとってはこの上もない提案である。死が翌日に迫るとき、このような不思議な力のある腰帯を手に入れることができるとわかった者なら誰でも、Gawainのそれまでの苦悩や恐怖だけでなく突如として訪れた一縷の希望をも共有するに違いない。

Hit were a juel for þe jopardé þat hym jugged were:  
When he acheued to þe chapel his chek for to fech,  
Myzt he haf slypped to be vnslayn þe slezt were noble. (ll. 1856-58)

まるでそれまでの誘惑が腰帯を受け取らせるためだけに描かれてきたかのように<sup>(34)</sup>、Gawainに内在していた「死の恐怖」はここで頂点に達し、「生への渴望」が呼び覚まされる<sup>(35)</sup>。そしてこの「生への執着」こそ、AMにおいて5つ目の「世俗の人々を罪へと駆り立て、もっとも苦しめる誘惑」<sup>(36)</sup>がその標的としている人間の感情なのである。

Gawainは藁にもすがる思いで緑の腰帯を受け取った。おそらく、腰帯を身につければ死を免れるという奥方の話を完全には信じてはいなかった。緑の礼拝堂で緑の騎士から斧の一撃を受けようとしたときGawainは“schränke a lytel with þe schulderes” (l. 2267) している。Gawainは腰帯をうけとることも自分のもとに留めておくことも罪になるとは考えていなかったのかもしれない。奥方が帰ったあとすぐに「赦しの秘跡」を受けたのは、詩人が明示しているように、「翌日自分は死ぬ」という思いからである。しかしGawainは生き延びた。緑の騎士はGawainの首にわずかな擦り傷を負わせるだけで赦した。そして緑の騎士はGawainには“lewté” (l. 2366) が欠けていたから傷を負うことになったのだと告げる。これに対してGawainは自分の過ちを次のように分析している。

For care of þy knokke, cowardyse me tazt  
To acorde me with couetyse, my kynde to forsake:  
Þat is larges and lewté, þat longez to knyztet....’ (ll. 2379-81)

(32) *The Quest of the Holy Grail* (1969), pp. 124-9.

(33) Burrow, p. 96; Dean, p. 5.

(34) Dean, p. 5; Stephen Manning (1964; rpt. 1968), p. 288.

(35) Dean, p. 5; Morgan, p. 8 参照。

(36) *Yorkshire Writer*, p. 412.

Gawainによれば, “cowarddyse”が“couetyse”に従うよう唆したために“lewté”を放棄してしまった。Valerie Allen (1992)はGawainが犯した罪を“cowarddyse”だと考えているが<sup>(37)</sup>, Gawainの自己分析からも分かるように, “cowarddyse”はきっかけに過ぎない。直接の原因は, “couetyse”である。そしてAMが詳細する5つ目の誘惑は, この世のもの—たとえば自分の妻や子供, 友人, 財産など—への執着「貪欲」“avarice”<sup>(38)</sup>に関する誘惑である。*The Parson's Tale*によれば, 「生への執着」という感情やそれに基づく行動はこの「貪欲」という罪ではない<sup>(39)</sup>。それにもかかわらず, Philippe Ariès (1981)はこの5番目の誘惑の対象である“avarita”が示す意味のなかには「生への執着」も含まれていると主張している<sup>(40)</sup>。またDavid Farley Hills (1963)は“avarita”という語が経済的な富に対する欲だけでなく, それ以外のものへの欲望を意味する神学的解釈が長く存在していたことを示して, アウグスティヌスの神学的立場からすれば「神以上に自らを愛することも“cupiditas”という罪である」<sup>(41)</sup>と指摘している。特筆すべきはAMもまた“seld it is seyne þat any seculer & carnall man or relygiouse man [other] dispose hym-selfe to deth…hopynge þat he schall escape þe deth—& þat is [þe] most perlous þinge & most inconuenient þat may be in eny cristen man” (p. 412)と説明している点である<sup>(42)</sup>。ではなぜ死から逃れようとするのであろうか。確かに後に残される家族や財産は原因となろう。しかし, 誘惑を受ける者たちを死からの逃避へと突き動かす一番の原動力は, 「生きたい」と願う強い気持ちに他ならない。*SGGK*における誘惑の場面では, 主人公の死に対する恐怖が至る所で顕在化している<sup>(43)</sup>。そして死を恐れるGawainに絶対的な運命から逃れる手段を与えるというもっとも効果的かつ合理的な方法によって「生への執着」という感情を呼び覚まし, 奥方の誘惑を成功に導いている。Gawainは死を前にしてどのような覚悟でいなければならなかったのか。その答えを手引書は教えてくれている。

“[W]e ought to take oure deth whan god will wilfully & gladly without any gruchchyng or contradiccion, … þouze þe lewd sensualite & the freelte of oure flessch naturally gruch or stryue þere-azence;” (408)<sup>(44)</sup>

死に対して抗おうとする態度が自然であることを認めながらも, 神の意志に従い死を受

(37) Allen, p. 190.

(38) St. Thomas Aquinas, *The Summa Theologica* (1998) (以下ST), I. ii. q. 84. art. 1.

(39) ll. 739-45. *The Parson's Tale*からの引用はすべてLarry D. Bensonの校訂本によるものとする。

(40) Ariès, p. 130.

(41) Hills, p. 129. Saint Augustine, Book XIV, Chapter 28; ST, I. ii. q. 77. art. 4参照。

(42) AM 第5章の冒頭にも類似した内容が書かれている (pp. 415-6)。

(43) *SGGK*においては「死」や「死の恐怖」を「誘惑の場面」以外でも強調されている。Judith S. Neaman (1976)は*SGGK*を特徴づけるキリスト教の祝日—「主の割礼祭 (1月1日)」と「死者の日 (11月2日)」—に注目して, その日に唱えられるミサが「死」や「悔悛」, 「聖母マリアのとおりつぎ」を強調するもので, 14世紀当時の読者には身近なものであったろうと主張している (p. 33)。

(44) 「神の意思に従い, 死を受け入れるべきだ」という趣旨の記述はAMのなかで繰り返されている。"[H]e schuld take his deth & suffer it patiently, conformynge & commitynge fully his wyll vnto goddis will…" (p. 407); "he shuld dye wilfully, conformynge fully þerin his owen will to god[dis will] as he is bounde." (p. 414)

け入れるべきだと主張している<sup>(45)</sup>。繰り返し強調されるこの内容は死を迎える者にとっての心構えである。生への執着は人間の本能であるとはいえ、それでも神の意志のままに死を受け入れなければならない。死を前にした Gawain もまたそのような心構えであるべきだった<sup>(46)</sup>。この点にこそ、Gawain の過ちを求めることができるのではないだろうか<sup>(47)</sup>。

#### 4

最後に、魂の救済を求める人々にとって必要不可欠な資質について考察したい。AMは死を迎える人々に信仰と悔悛の重要性を説いている。信仰の重要性についてはいうまでもない。一方で「悔い改め」や「痛悔」“repentaunce & contricion”が殊更に強調されている点については考察する必要がある。The Parson's Taleの冒頭では、「悔悛」“penitence”について述べられている。悔悛とは何か、何が悔悛へと導くのか、どのように悔悛すべきなのか、そして最後に悔悛が靈魂にもたらす利益についての説明が続く。悔悛とはAMにおいて強調されるばかりでなく、Geoffrey ChaucerによってもThe Canterbury Talesの最後を飾る物語の主題として選ばれるほどに、中世において重要なテーマの1つであった<sup>(48)</sup>。そしてこの悔悛という主題もまたSGGKにおいて重要な位置を占めていることは疑いようがない<sup>(49)</sup>。

緑の礼拝堂において緑の騎士から一連の出来事の真相が明かされると、Gawainは恥辱に打ち震え自分の罪を告白する。Gawainがあまりにも自らを責めるためになだめようとBertilakは気遣うほどである。それでもGawainの気持ちは収まらない。緑の騎士は再び城で共に過ごすことを提案するが、Gawainは城へ行くことを断る一方で腰帯を受け取ることには同意をする。その理由をGawainは次のように述べている。

Bot in syngne of my surfet I schal se hit ofte,  
When I ride in renoun remorde to myseluen  
Pe faut and þe fayntyse of þe flesche crabbed,  
How tender hit is to entyse teches of fylþe.  
And þus, quen pryde schal me pryk for prowes of armes,  
Pe loke to þis luf-lace schal leþe my hert. (ll. 2433-38)

緑の騎士との約束を果たしたあとに描かれるGawainの姿は、教区司祭が“contricioun is the verray sorwe … .And this sorwe shal been in this manere, as weyth Seint Bernard: ‘It shal been hevvy, and grievous, and ful sharp and poinaunt in herte” (ll. 129-130) と語るように、真の意味で悔悛した者の姿そのものである。さらにCamelotに帰還したGawainは、

(45) ST, II. ii. q. 125, art. 4. 参照。

(46) Allen, p. 186; Matsuda, p. 503 参照。

(47) ST, II. ii. q. 125, art. 3. 参照。

(48) Robert W. Ackerman (1958), pp. 257-63; Leonard E. Boyle, O.P. (1985), p. 31 参照。

(49) Andrea Hopkins (1990), p. 205 参照。しかし、彼女が研究のなかで取り上げられた中英語ロマンス群と本作品とでは、違いがあることも指摘している (p. 209)。

その命が尽きるまで「犯した罪の証」として腰帯を身に着け続けることを宣言する。これは悔悛することが一時的なものではなく、恒久的なものではなくてはならないという教区司祭の解説に一致している<sup>(50)</sup>。「首切りゲーム」の取り決めにしたがい緑の騎士から返しの一撃を受けた瞬間を Gawain にとっての「死」と捉えるならば、Gawain のこの強烈な自責の念と後悔は死後に訪れたことになる。しかし緑の礼拝堂で死は彼に訪れなかった。Gawain は死を前にして *AM* が死後の救済に不可欠であると繰り返し強調する「悔い改め」と「痛悔」という資質を備えたのである。

## 5

*SGGK*における誘惑の場面は、古フランス語ロマンスに見られる文学伝統の枠組みを借りながら、その深層には宗教的な主題が存在している。詩人は登場人物や語り手の言葉の端々に主人公の差し迫った死に対する恐怖に囚われる姿を織り込むことで、ロマンスの伝統では描かれ得ない誘惑の場面を創り上げた。Chrétien の作品に登場するような妖艶な女性が騎士のもとを訪れ愛の語らいを求める。2人のやりとりには、どこか滑稽な雰囲気を読み取ることができるかもしれない。しかし、それらは物語の中心で起きている出来事の表層でしかない。死を目前にした騎士が横たわる寝台の上で繰り広げられる奥方との戦いは物語の中心を担い、*AM* が最大の試練としている「生への執着」を喚起する誘惑によって Gawain はその人間的な弱さを露呈し過ちを犯すこととなる。奥方の誘惑によって主人公の「生への執着」は見事に呼び覚まされた。これらの事実は *SGGK* と *AM* における誘惑の類似性を示唆するだけには留まらない。*SGGK* における奥方の誘惑、とりわけ Gawain に緑の腰帯を受け取らせた3日目の誘惑は、死の手引書が詳細に説明している死を前にした人々が受ける5つ目の悪魔の誘惑そのものである。さらにこれら2つの作品の比較から見えてくるものは、両者の誘惑の同一性だけではない。真相を知った Gawain が自らの行動を深く悔んでいる様子は、詩人が悔悛という主題を殊更に強調していることを如実に物語っている。同様に手引書の作者もまた「悔い改め」と「痛悔」が欠くべからざる要素であることを繰り返し主張している。悔悛の重要性という両者を貫く共通の主題は、*Gawain* 詩人と死を前にした人々の心構えを説いた *AM* の作者とが互いに同じ死生観を共有していることを示しているに違いない。

## 謝辞

本稿の執筆にあたり、武内信一教授、石橋純二氏から戴いた的確かつ建設的な助言が大変参考になった。ここに記して感謝の意を表する。

---

(50) l. 305; Hills, p. 130; Morgan, p. 17; *ST*, III, q. 84; art. 8.; *Sir Gowther* (ll. 697-708) 参照。

## 参考文献

一次資料：

- Aquinas, Thomas. *The Summa Theologica*. Trans. Fathers of the English Dominican Province. 1998. St Thomas Aquinas' Works in English <<http://www.dhspriory.org/thomas/>> Web. 23 Aug. 2013.
- St Augustine. *Concerning the City of God against the Pagans*. Trans. Henry Bettenson. London: Penguin, 1972. Print.
- Chaucer, Geoffrey. *The Riverside Chaucer*. Gen. Ed. Larry D. Benson. Oxford: Oxford UP, 1988. Print.
- Myrc, John. *Instructions for Parish Priests*. Ed. Edward Peacock. EETS OS. 31. London: Kegan Paul, 1868. Print.
- The Poems of the Pearl Manuscript: Pearl, Cleanness, Patience, Sir Gawain and the Green Knight*. 5th ed. Eds. Malcolm Andrew and Ronald Waldron. Exeter: U of Exeter P, 2007. Print.
- Sir Gawain and the Green Knight*. 2nd ed. Eds. J.R.R. Tolkien and E.V. Gordon. Rev. Norman Davis. Oxford: Oxford UP, 1967. Print.
- Sir Gawayne, A Collection of Ancient Romance Poems: By Scottish and English Authors, Relating to that Celebrated Knight of the Round Table*. Ed. Sir Frederic Madden. London: Richard and John E. Taylor, 1839. Rpt. La Vergne: Kessinger, 2009. Print.
- Sir Gowther*. Ed. Anne Laskaya and Eve Salisbury. Kalamazoo: Medieval Institute Publications, 1995. <<http://www.lib.rochester.edu/camelot/teams/gowthfrm.htm>>. Web. 23 Aug. 2011.
- The Quest of the Holy Grail*. Trans. P. M. Matarasso. London: Penguin, 1969. Print.
- Yorkshire Writers: Richard Rolle of Hampole and His Followers*, vol. II. Ed. Carl Hoartmann. London: Swan Sonnenschein, 1896. Print.

二次資料：

- Ackerman, Robert W. "Gawain's Shield: Penitential Doctrine in *Gawain and the Green Knight*." *Anglia* 76 (1958) : 254-265. Print.
- Allen, Valerie. "Sir Gawain: *Cowardyse* and the Fourth Pentad." *The Review of English Studies* n.s. 43 (1992) : 181-193. Print.
- Ariès, Philippe. *The Hour of Our Death*. Trans. Helen Weaver. Harmondsworth: Penguin, 1981. Print.
- Barron, W.R.J. *Trawthe and Treason: The Sin of Gawain Reconsidered*. Manchester: Manchester UP, 1980. Print.
- Beaty, Nancy Lee. *The Craft of Dying: A Study in the Literary Tradition of the ARS MORIENDI in England*. New Haven: Yale UP, 1970. Print.
- Benson, Larry D. *Art and Tradition in Sir Gawain and the Green Knight*. New Brunswick: Rutgers UP, 1965. Print.

- Boyle, Leonard E. "The Fourth Lateran Council and Manuals of Popular Theology." in *The Popular Literature of Medieval England*. Knoxville: U of Tennessee P, 1985. 30-43. Print.
- Burrow, J.A. "The Two Confession Scenes in *Sir Gawain and the Green Knight*." *Modern Philology* 57 (1959) : 73-79. Print.
- . *A Reading of Sir Gawain and the Green Knight*. London: Routledge, 1965. Print.
- Dean, Christopher. "The Temptations Scenes in *Sir Gawain and the Green Knight*." *Leeds Studies in English* 5 (1971) : 1-12. Print.
- Duclow, Donald F. "Dying Well: The Ars moriendi and the Dormition of the Virgin." in *Death and Dying in the Middle Ages*. Edelgard E. DuBruck and Barbara I. Gusick. Eds. New York: Peter Lang, 1999. 379-430. Print.
- Duffy, Eamon. *The Stripping of the Altars*, 2nd ed. New Haven: Yale UP, 2005. Print.
- Field, P.J.C. "A Rereading of *Sir Gawain and the Green Knight*." *Studies in Philology* 68:3 (1971) : 255-69. Print.
- Hills, David Farley. "Gawain's Fault in *Sir Gawain and the Green Knight*." *The Review of English Studies*, ns 54 (1963) : 124-31. Print.
- Hopkins, Andrea. *The Sinful Knights: A Study of Middle English Penitential Romance*. Oxford: Clarendon, 1990. Print.
- Howard, Donald R. *The Three Temptations: Medieval Man in Search of the World*. Princeton: Princeton UP, 1966. Print.
- Koskenniemi, Inna. *Repetitive Word Pairs in Old and Early Middle English Prose*. Turku: Turun Yliopisto, 1968. Print.
- Levy, Bernard S. "Gawain's Spiritual Journey: Imitatio Christi in *Sir Gawain and the Green Knight*." *Annuaire Mediaevale* 6 (1965) : 65-106. Print.
- Manning, Stephen. "A Psychological Interpretation of *Sir Gawain and the Green Knight*." *Criticism* 2 (1964) : 165-177; rpt. in *Critical Studies of Sir Gawain and the Green Knight*. Donald R. Howard and Christian Zacher. Eds. Notre Dame: U of Notre Dame P, 1968. 279-294. Print.
- Matsuda, Takami. "*Sir Gawain and the Green Knight* and St Patrick's Purgatory." *English Studies* 88 (2007) : 497-505. Print.
- Mills, David. "An Analysis of the Temptation Scenes in *Sir Gawain and the Green Knight*." *JEGP* 67 (1968) : 612-630. Print.
- Morgan, Gerald. "The Validity of Gawain's Confession in *Sir Gawain and the Green Knight*." *The Review of English Studies*, ns. 36 (1985) : 1-18. Print.
- O'Connor, Sister Mary Catharine. *The Art of Dying Well: The Development of the Ars moriendi*. New York: Columbia UP, 1942. Print.
- Putter, Ad. *Sir Gawain and the Green Knight and French Arthurian Romance*. Oxford: Clarendon, 1995. Print.
- . *An Introduction to the Gawain-Poet*. London: Longman, 1996. Print.
- Sanderlin, George. " 'Thagh I Were Burde Bryghtest'—GGK, 1283-1287," *The Chaucer*

*Review* 8 (1973) : 60-4. Print.

Scattergood, V.J. “Sir Gawain and the Green Knight” and the Sins of the Flesh.”

*Traditio* 35 (1981) : 347-371. Print.

Swanson, R.N. *Religion and Devotion in Europe, c.1215-c.1515*. Cambridge: CUP, 1995.

Print.

木間瀬, 精三 『死の舞踏：西欧における死の表現』東京：中央公論, 1974.

(2015.1.22 受稿, 2015.3.4 受理)

## 〔抄 録〕

本稿では、*Sir Gawain and the Green Knight* の「誘惑の場面」が *Ars moriendi* において詳述される5番目の「悪魔の誘惑」と同一であることを論証しようと試みた。死を前にした Gawain は、寝台の上で奥方から誘惑を受ける。Gawain の置かれた状況は、*Ars moriendi* において誘惑をうける死を前にした者のそれである。そして死が翌日に迫った Gawain は奥方の誘惑に負け、緑の腰帯を受け取る。「生きたい」という気持ちが Gawain を駆り立てたのだ。この感情は5つ目の悪魔の誘惑が標的にしている「生への執着」である。さらに *Ars moriendi* が「悔い改め」と「痛悔」の重要性を訴えていることも、両者の「誘惑の場面」の同一性を論じる上で看過することはできない。奥方の誘惑に屈したことで、Gawain は犯してしまった罪を「悔い改め」そして「痛悔」している。*Sir Gawain and the Green Knight* と *Ars moriendi* に通底する悔悛の重要性という主題は、両者が同じ死生観を共有していることを示す何よりの証拠である。

## 国際化の中の日本人の生き方と道徳教育

高 島 明

インターネットが普及し、英語が世界中で使われ、コミュニケーションの手段として英語は大切だ、ということで若者の海外留学が勧められ、沢山の若者が海外に出かける機会が増えている。しかし、彼らには日本の伝統や文化がわからず、外国で身につけた振る舞いがそのまま日本に持ち込まれ、外国人のように振る舞うことが、今でも進歩的であるように思われている節がある。

これからは外国との往来が益々頻繁になり、国際社会の中で活躍する日本人が増え、外国での日本人の生き方と、将来に向けての若者の育成が問われるようになる。

その際に、国際社会の中で日本人としていかに生きてゆくべきかに関して、一つの指針を与えてくれると思われるのが、新渡戸稲造の『武士道』と林道義の『父性の復権』である。新渡戸稲造の『武士道』に書かれている内容が教えることは、まだ武士が存在していた明治維新以前の封建制のもとにおける武士の生き方である。それに対して、林道義の『父性の復権』は戦後書かれた書物で、父性を扱っており、両者に描かれている徳や品位の内容は時代的にかなり離れている。

本稿では、両者のいう日本人としての生き方がどのように一致し、どこが違うのかを述べ、二人の思想がどの程度、現在の日本人の生き方の中に浸透しているのかを見ることにする。

このような国際化の時代的な背景もあり、日本人としてのアイデンティティーが問題視され、戦後直ぐにできた教育基本法(1947年)が、2006年に改正され、新たに「愛国心条項」が追加された。日本の伝統や文化を身につけ、それを土台にして世界を舞台に羽ばたくことができる人材が問われている。しかし、若者に日本の伝統や文化とは何かと問うても、それに対してはっきりと答えることは、彼らには容易なことではない。更に、文化や伝統に根ざした教育が持ち込まれても、それが国際化の時代に相応しいものであるかどうかを考察されなければならない。

壺井栄の『二十四の瞳』には、女性の眼から、貧しいにもかかわらず健気に生きた戦前の国民学校の生徒と女教師との心の交流が描かれ、何年経つても日本人に感動を与え続けている。戦争も終わりに近づき、儒教道徳が色濃く映し出されている時代を扱った作品に触れることによって、日本人の生き方に学校教育が将来どのように関わってゆくべきなのかを考えていくうえで参考になる。

国際化の時代の中で、日本人としてのアイデンティティーを身につけるための将来に向けた日本の教育、特に道徳教育のあり方を、以下に考えてみることにする。

## 1. 新渡戸稲造の『武士道』と林道義の『父性の復権』

### 1-1. 武士道の徳

武士道について書かれた本は沢山あり、どの時代の武士道を対象にするかによってその内容も異なってくるが、ここでは新渡戸稲造(1862~1933)が書いた『武士道』<sup>(1)</sup>から武士が大切にしていた徳について考察する。新渡戸は晩年、キリスト教プロテスタントの一派であるクエーカーに帰依し、『武士道』には武士道がキリスト教の教えとの対比の観点から述べられている。そのため、キリスト教徒にはわかり易く、新渡戸の『武士道』は欧米でよく読まれている。

新渡戸の武士道では、明治維新以前の封建制のもとにおける武士の様々な逸話が語られ、そこには武士になくなくてはならない徳として義・勇・仁・礼・誠・名誉・忠義などがあげられている。これらの徳は儒教、神道、仏教などから由来し、その中の幾つかを見ていくことにする。

武士道においては不平不満を並べたてない不屈の勇気を訓練することが行なわれていた。そして他方では、礼の教訓があった。それは自己の悲しみ、苦しみを外面に表わして他人の愉快や平穏をかき乱すことがないように求めている。(新渡戸：108)

武士道において論じられているのは「忍耐の美学」で、人間を人間らしくするものは欲望や感情を抑えることであり、耐えることが人間としての品位を生み出しているといえる。

自然の変化に動じないためにも、武士は幼少の時から体を鍛えなければならず、武道に励む。新渡戸によれば、武士の息子のみではなく娘も武芸を学んだのであり、これは武士の娘が成人し、妻になったときの子どもの教育に役立ったといえる。夫が留守の時には妻が子どもの教育に当たり、武芸を通じて学んだ徳を土台にし、子どもを教育し、それを子どもに伝達できたからである。武士の妻は、夫が不在のときには「父性」を体現していたといえる。

よく知られている格言は、「なかんづく金銀の欲を思うべからず、富めるは智に害あり」といっている。したがって、武士の師弟は経済のことをまったく眼中に入れないように育てられた。(新渡戸：103)

新渡戸によれば、武士はお金を儲けるようには教育されておらず、このことがために武士は金銭に関係する悪徳を犯さずにすみ、清い生活ができたのである。

(1) 新渡戸稲造 『武士道』 奈良本辰也訳・解説 知的生き方文庫 1993年

『武士道』は1898年、新渡戸のアメリカ滞在中に英文で書かれたもので、1900年にアメリカで出版される。新渡戸が明治維新(1868年)を体験したのは、彼が6歳の時である。彼は、自分に身についた徳は家庭生活の中での武士道を通じて得たものである、と語っている。彼の『武士道』には、彼が28歳の時に渙発された、「教育勅語」(1890年)についての言及はないが、彼自身、晩年教育者として生きたので、そこに書かれている徳の内容は熟知していたと思われる。

戦前は戦争を続けるために、物資が乏しくなり、国民に我慢が強いられ、精神性が極度に強調されたため、戦後その反動として耐えることが悪のように捉えられている節がある。

しかも、武道の訓練には怪我をとまなうことが多く、危険だということで武道が学校で敬遠され、日本において培われた武道の伝統が蔑ろにされ、教育においては知的な側面が重んじられてきている。

武士を語る場合、どの時代に生きた武士を語るかによって武士の像が変わってくるが、封建制度のもとにおける武士は一つの階級を示すもので、武士における徳がその当時であって、全ての人の間で行われていたわけではない。武士の間で行われていた徳が、全ての人の徳になるには時の経過が必要である。単に、過去に行われていた徳の復活ではなく、武士の徳がどのようにしたら民主制度のもとに生きている人々にも受け入れられるようなものになるかを考えてみなければならない。

道徳は封建制度を維持するために創られた側面があり、とくに武士道の中にも取り入れられている儒教の徳は、そのような特徴を持つものもあり、なかには時代がかわり民主制度のもとでは通用しないものもある。このことを考えないと、武士道の徳が直接的ではないにせよ、なぜ戦中の軍国主義的な教育の中に取り入れられ、その結果、なぜ沢山の若者が戦争で命を落とすことになったのかが、わからないままに終わってしまうのである。

新渡戸は西洋の騎士道の運命と比較しながら、封建制度が無くなったもとの武士道の将来を、以下のように述べている。

日本においては武士道を養い育てようとする宗教はどこにもなかった。したがって封建制度という、その母が遠く去ってしまうと武士道は孤児となり、自力で進むべき方向を見出さねばならなかった。現代のよく整った軍隊組織が武士道をその保護下に置くかもしれない。しかし周知のように、現代の戦争は武士道が引きつづき成長する条件をいささかももちあわせていない。(新渡戸：181-182)

## 1-2. 父性と父権

伊藤公雄は「幻想の父権より実際の子育て」(伊藤：96-100)<sup>(2)</sup>の中で、林道義の『父性の復権』<sup>(3)</sup>に描かれている父性は、その後、「古い男性主導」の「父権の復権」のブームを呼び覚ましたと指摘している。父性と父権は混同されがちだが、以下に父権とは何かを述べることによって、父性は父権とどう異なるのかを検討する。

『女性の視点で聖書を読む』<sup>(4)</sup>のなかで、絹川久子は父権制を「権力の一部への集中」「性別役割分担」「集団思考性」(絹川：35)と特徴づけている。

戦前の家(イエ)制度においては家を存続させるために戸主に強い権限が与えられ、しかも孟子の教えである「夫婦別アリ」に基づいて、男女の性別役割分担がはっきりしていた。集団思考性とは、日本人に特有の相手により建前と本音を使い分けるという二重思考

(2) 伊藤公雄 「幻想の父権より実際の子育て」『家族学のみかた。』に所収 AERA Mook 朝日新聞社 1998年

(3) 林道義 『父性の復権』 中公新書 1996年

(4) 絹川久子 『女性の視点で聖書を読む』 日本基督教団出版局 1995年

絹川によると、日本の社会は古代イスラエル社会と同様に父権制社会である。

に示される。

絹川によれば、日本の社会は伝統として上述の三つの特徴を持っているのであるから、日本は父権制の社会になる。父権の復権とは、このような社会へと更に進むことである。

このことが、林のいう父性の復権と同じことであるかどうかを見るために、絹川の父権制社会の特徴と、林の父性の復権とを比べてみると、以下のようなことがいえる。

- (1) 林道義自身も、絹川が主張する父権制が支配している社会に生き、しかも父性に指導力を求めるのであるから、ある程度の権力は男性に集中することになる。しかし、父性は中立的概念で、女性も男性も持ち得るものなのである。このことから、「権力の一部への集中」の指摘は弱まる。
- (2) 林は、家庭がうまくいくためには、「性的役割分担」は多少あってもよいとしている。林は、家庭において性的な役割を多少とも認めることは男女平等ということの否定ではないことを強調しているので、「性的役割分担」の指摘は上述の事柄と同様に弱まる。
- (3) 林は父性に公平的・客観的視点を求めるので、父性を身につけている人は全体の流れに自分の考えをすり寄せて行動するという事は少なくなる。

伊藤公雄は父性という言葉が使われ始めて以来、父性は父権の意味で使われていると指摘する。この指摘はある部分に関してはその通りであり、父性は日本の伝統を守ろうとする思想家に家制度を保持するために、父権の意味で用いられている側面がある。

しかし、父性と父権の違いを論じる前に、一番大切なことは、父親をいかにしたら家庭に取り戻せるかということである。日本の家庭では、父親が忙しすぎ、ほとんど家庭に不在で、これが子どもの教育に様々な影響を与えているからである。

林道義の『父性の復権』では、個人主義や家族主義という言葉はみかけないが、林は父性原理からの道徳教育の一つとして、善悪の区別ができる力を養うことを大切なものとしている。このことは河合隼雄が、『子どもと学校』<sup>(5)</sup>で父性を特徴づけている「切る」という機能と同じで、「切る」という働きがあるということは個人主義を認めることにもなる。

林の場合、日本の社会での個人主義の価値をも認めるということで、彼のいう「父性の復権」が、単純には家制度を重視するための「父権の復権」にはならないのである。

家の存続を重んじる女性差別的な民法の規定は、明治時代に誕生し、1947年に廃止されるが、日本人の心の深層にまだ生き続けている。

明治初頭以来の民法は、「家」の存続のためにあらゆる権力を戸主に集めました。結婚は、戸主や親の同意なくしてはありえず、女性は、結婚すれば夫の「家」に入って夫に従属し、「家」を継ぐ男子を産むための存在でした。(絹川：68)

家制度を守るということは日本の伝統を守ることに繋がるのであるが、これをどう評価するかによって、将来の日本の社会の在り方が大きく変化するだろう。

---

(5) 河合隼雄 『子どもと学校』 岩波新書 1992年

河合によれば、父性が支配する社会は「切る」、つまり物事を明確に区別する社会であり、このような社会では個性が芽生え易く、個人主義が生まれてくる余地がある。

### 1-3. 武士道の徳と父性

林道義は現代の日本社会の中に父性の欠如をみてとり、これが子どもの教育にどのような悪影響を与えているかを論じている。彼によれば女性の生き方はあるがままの「自然」であってもよいが、男性の生き方は人間としてのあるべき姿を追求するという「理想」でなければならず、父であることは元来しんどいことなのである。このような点において、父性に求められるものは武士の徳と重なり合うものもあり、男性である武士に気高さを与えている。

林によれば、社会には迷惑にならなくてもしていけないことがあり、彼はこれを注意する場合、「礼儀」「らしさ」「品位」「美しさ」(林：224)などの幾つかの倫理的な基準から注意することを勧めている。これらの基準は父性を通じて学ばれるものであり、これが新渡戸の武士道の教えと、どのように一致するかを以下にみてみよう。

#### ① 礼儀

「だが礼とは、他人の気持ちに対する思いやりを目に見える形で表現することである」。(新渡戸：60) 武士の間にははっきりとした上下関係があり、これを犯すことは相手の地位を無視することで、相手に対して無礼なこととしてみなされる。

#### ② 美しさ

美しさとは容姿が美しいとか、物事がきらびやかであるということに使われるのではなく、武士の振る舞いに関して使われる。道徳的な行為は道理に合うから美しいのであり、美しい行為は相手に対して嫌な感じを与えることがない。武士はこの仕草を、武道を通じて身につけたのである。

#### ③ らしさ

武士には武士らしさが求められ、武士が大切とするものの一つに名誉がある。「恥となることを避け、名をかちとるためにサムライの息子はいかなる貧困をも甘受し、肉体的、あるいは精神的苦痛のもっとも厳しい試練に耐えたのであった」。(新渡戸：87)「らしさ」は武士が身につけている徳の実践によって生まれ、そのことで他の階級と区別される。

#### ④ 人間としての品位

「武士は食わねど高楊枝」といわれるように、武士は時と場合によっては空腹であることを顔に表してはいけない。欲望や感情を顔に出さず、それを抑えることによって、他の階級の人々との違いが示され、武士としての品位が生まれてくる。武士道では、品位の陶冶が子どもの教育において大切なものとなる。

これらの基準は、武士が日々の生活の中で大切にしてきたものである。林の父性の復権では、徳とはいわれていないが、父性に求められるものは武士にも求められていた徳でもあり、この中でも特に重要なのは品位である。武士の子どもは、小さい時から武道の練習を通じて品位を身につけていった。

林が述べた四つの基準は、上で見たように、新渡戸のいう武士が大切にしている徳と一致する。このことは、徳の形式というものは時代の変化にもかかわらず不変であり、その内容が時代に適合する形で、時代毎に変わってきていることがわかる。

## 2. 戦前・戦中・戦後の教育

### 2-1. 儒教と教育勅語

明治維新後、欧米から様々な思想が流入し、これが日本に古くからあった思想と衝突し、日本は混乱状況にあった。この混乱した思想状況を恐れた明治天皇は、儒教学者の元田永孚(1818~1891)に命じて、1890年に「教育勅語」を起草させる。「教育勅語」は、以後敗戦まで日本の学校教育に影響力を及ぼすことになる。

孟子の「父子の間には親愛があり、君臣の間には道義があり、夫婦の間には男女の差別があり、長幼の間には順序があり、朋友の間には信義があるようになった」(孟子：125)<sup>(6)</sup>は、「人倫五常」の教えといわれる。教育勅語においてこれに類似するのが、「克ク忠ニ克ク孝ニ」と「父母ニ孝ニ、兄弟ニ友ニ、夫婦相和シ、朋友相信ジ・・・」(杉浦：106)<sup>(7)</sup>の箇所である。

『昭和天皇の教科書 教育勅語』を書いた杉浦重剛は、教育勅語の中で特に大切にされる忠と孝を、「忠孝一本なり」として捉え、天皇に対して忠であることは父母に対して孝であることであり、この逆も可なのであるとしている。(杉浦：27-28)日本における古くからの家制度における父母と子の関係が、天皇と国民との関係にまで拡大されて、忠と孝が理解されていることがわかる。

『<教養>は死んだか』<sup>(8)</sup>の著者の加地伸行によれば、元田は儒教学者ではあるが、「教育勅語」の起草に際して儒教の教えを現代に、「すりあわせ」る形で書き、特に、孟子の教えでは「夫婦別アリ」になっているが、これを元田は「夫婦相和シ」にしていると述べている。

つまり、夫婦・兄弟それぞれの人間関係において、縦ではなくて横の関係を打ちだしている。これは、元田が儒教原理主義者でないことを示している。あえて言えば、儒教的ありかた、たとえば夫婦・兄弟のそれを、時代に適合するようにすりあわせて解釈して充てていると言えよう。(教養：183)

しかし、杉浦重剛は「夫婦相和シ」のもとに孟子がいうように、夫婦には別の役割があるというように解釈している。このことは、明治時代には人々にとって「夫婦相和シ」は、「夫婦別アリ」のもとで可能である、と理解されていたことを示すものであり、このことが生活の中で実践されていたと推測される。

孝というのは日本ばかりでなく、聖書にも書かれているように欧米でも大切にされ、その中身が時代と、それが実践される場所によって変化している。

とくに日本では、物質的に豊かでなかった時代に、老いた親が老後、生活ができないと困るという意味で、ことさらに孝が強調された一面がある。これに対して戦後、年金制度が創設され、全ての人が加入するようになり、子どもから老後の生活の面倒を看てもらわなくても親は生活できるようになる。老いた親の世話をしてきた人はその苦勞を知っているので自分の子どもを頼り、子に苦勞をかけるより、なるべく公的な支援を望むようにな

(6) 『孟子』 貝塚茂樹訳 中公クラシックス 2006年

(7) 杉浦重剛 『昭和天皇の教科書 教育勅語』 勉誠出版 2000年

(8) 加地伸行 『<教養>は死んだか』 PHP新書 2001年

る傾向が増し、孝という徳に求められるものが変わりつつある。

## 2-2. アメリカ教育使節団報告書と教育基本法

村井実『アメリカ教育使節団報告書』<sup>(9)</sup>の解説の中で、明治維新以後、日本の教育に影響を与えたものとして、「被仰出書」(1872年)、「教育勅語」(1890年)、『アメリカ教育使節団報告書』(1946年)の三つを挙げている。

「被仰出書」では、国家によって初めて日本に近代的学校制度が導入され、個人が身を立てるために学問の大切さが述べられている。日本が世界の中で自らの存在を主張し、欧米諸国の文明国に仲間入りするためには、国民の教育レベルを高める必要性があつたのである。

「被仰出書」で始まる「学制」(1872年)が導入された当時、子どもは労働力とみなされ、学校に子どもが行くということは、その両親にとって労働力が奪われることを意味した。そのようなことから、「学制」が目指したものが最初から上手い具合に進捗したのではなかった。

この後に出されたのが教育勅語であり、これが第二次世界大戦の敗戦と同時に破棄され、その後に発布されたのが教育基本法である。この作成に影響を与えたのが連合軍司令部の要請によって来日した使節団の、『アメリカ教育使節団報告書』であり、ここに示された方針が戦後の日本の教育の将来を決定するものとなる。

戦後、報告書に基づいて新たに導入されたものに、教育委員会制度、社会科、六・三制、P・T・Aなどがある。

戦前の反省を踏まえて教育が政治から独立するために、都道府県と市町村に教育委員会が設けられ、最初教育委員は投票によって選ばれていた。しかし、その後法の改正によって都道府県と市町村の長が議会の同意を得た後、教育委員を任命するようになる。このことが長く続くうちに、いじめなどの問題に対する教育委員会の対処の仕方が十分ではないということで、教育委員会制度のあり方が問われるようになる。制度の改革に際して、委員会への政治の影響力の拡大がもたらす、委員会の中立性の問題が活発に議論されることになる。

社会科は戦前の修身・地理・歴史を含むものとして、戦後新しく導入された教科である。社会科を通じて社会の仕組みを知り、社会の発展に寄与できる人間の育成を目指すものである。戦前の修身にあたる道徳は、戦後誕生した社会科の中に含まれ、社会生活を通じて道徳性が獲得されることになり、学校から道徳という教科はしばらくの間、姿を消すことになる。

社会科の中での道徳教育では道徳性の育成は不十分ということで、一つの領域として1958年から「道徳の時間」が小・中学校に設けられるようになる。2006年の教育基本法の改正に伴い、愛国心条項が導入され、道徳の時間を一つの「特別の教科」に格上げするとい

(9) 『アメリカ教育使節団報告書』 村井実 全訳解説 講談社学術文庫 1979年

注目に値するのは、この報告書に関する様々な評価があると思うが、村井が、「これが明らかに特異な政治的状况で政治的使命を帯びて作成されたにもかかわらず、教育を当然にそうした政治的状况を超え出る性質のものとして考える理論的態度を保持して書かれているということである」(報告書：154)と述べていることである。このことは報告書の影響のもとで作成された教育基本法を考える際にも参考になる。

う気運が最近高まっている。

戦後の教育で、教育委員会、社会科、六・三制、P・T・Aなどは実施され、民主主義の導入とともに、教育においても個性を尊重することが大切にされる。

教育基本法の内容は、どこの国の教育でも通用できるような普遍的内容になっているが、普遍的であるということは抽象的でもあるということである。それは別の言い方をすれば、この法律には日本独自のもの、つまり日本の伝統や文化に関する考察が書かれていないということである。この独自性の欠如が、2006年の教育基本法改正の際に議論されることになる。

キリスト教国でない日本で個性を強調することは、自由が「勝手気まま」(家族：202)<sup>(10)</sup>なものとして理解され、自分の権利ばかりを主張し、義務を果たさなくてもよいことのように受け止められてしまう。このことはキリスト教的視点からの人間存在についての以下の、『旧約聖書を語る』のなかの浅野順一の言説が参考となろう。

この永遠ということばを神といいかえてみると、人間は永遠であるところの神に出会い、その神と問いと答えの関係に立つときに、初めて自分がどういうものであるか、自分のしていることは何の意味をもつか、自分はどのような任務を担うものであるかがはっきりしてくるというわけです。(浅野：23)<sup>(11)</sup>

日本はキリスト教のような一神教の社会ではなく、キリスト教国で行われていることをそのまま取り入れようとしてもできない場合が多い。神と向き合い、神に対して自分の生き方の責任を担うというところに自律が生まれるが、日本の場合このようなことは難しい。

日本では教育は昔からの伝統として、例えば柔道で行われているように「型」(教養：175)の修得から入らなければならない、型を覚えた後で自分の意志で生き方を選択してゆけるようになる。それ故、日本の特殊性を考慮しない教育は、教育が行われる国の伝統や文化に根付いていないという意味で、十分な成果を上げることが期待できなかったといえる。

『アメリカ教育使節団報告書』においては、以下のような指摘がある。

教育は、真空の中で進むことはできないし、また、一国民の文化的過去と完全に絶縁してしまうことも考えられない。現在のような危機の中でさえ、ある種の連続性がなければならないのである。日本の教育活動に携わっているすべての人々は、いったい何がこの新しい計画に力を与えるような人道的理念および理想として残すに値するかを見出すために、日本の文化的伝統を分析していかねばならない。(報告書：32)

教育とは何もない所からは始まらないのであり、日本の教育の再建のために、過去を振り返り、そこに生きていた徳を再考することが必要なのである。そうした意味でアメリカ教育使節団の報告書が述べていることは、日本の今後の教育を考える上で興味深い。なぜなら、戦前・戦中の軍国主義の中に巻き込まれた日本の教育を民主主義の教育に変えるた

(10) 加地伸行 『家族の思想』 PHP新書 1998年

(11) 浅野順一 『旧約聖書を語る』 日本放送出版協会 1979年

めに使節団が来日し、そのためには日本人の生き方の土台になっている徳の見直しが必要になるからである。

### 2-3. 改正教育基本法といじめ対策

日本国憲法があり、これは日本の最高法規であり、このもとに様々な法律がある。教育基本法とは理念法、つまり教育のあるべき姿が書かれているわけだが、これを実現するために、その他の法規が必要となる。これには学校教育法、教育委員会法、地方教育行政法などの法律があり、すべて教育基本法と密接な関係がある。

2006年に当時の安倍晋三首相が、教育改革を自らの政策の最重要課題に掲げる。しかも、その当時あっては不登校、いじめによる自殺、学力低下などが国民の間で話題となっていた。これに対応するために必要となる教師の資質を巡って、様々な議論がなされたのである。それは、これらの教育上の問題の解決のために市場至上主義を唱える新自由主義が教育の中に導入され、「教育特区」が設けられ、教育の規制緩和が行われた時期でもある。このような当時の雰囲気や状況を反映して、教育の憲法である教育基本法の改正が行われたのである。

1994年に文部省(当時)が各都道府県教委に宛てた通知によると、「いじめとは自分より弱い者に対して一方的に、身体的・心理的な攻撃を継続的に加え、相手が深刻な苦痛を感じているもの」との一般論を示している。2006年にいじめの定義が、「当該児童生徒が、一定の人間関係にある者から、心理的、物理的な攻撃を受けたことにより、精神的な苦痛を感じているもの」に変わり、そして調査方法も変わったことから、全国の学校で2006年度に確認されたいじめ件数は12万4898件にのぼる。このことは2005年度の約2万件から急に約6.2倍<sup>(12)</sup>に増えたことになる。

いじめは日本だけに起こる現象ではないが、日本の社会は子どもの間になるべく差異を認めず、平等を重視する「母性原理」(河合：23)が強く働いているということから、いじめは欧米諸国と比べて起こりやすい。

この問題は当時、マスコミでもよく取り上げられたが、アメリカから帰国した少年がなぜ日本でいじめを受けたのかを一例にとり、考えてみたい。

タロー君は帰国子女で、小学校まではアメリカで過ごすのがよいという教育を受けてきたので、アメリカにいるときと同じようにクラスの中で自分の意見を主張し始める。しかし、そのとたんからクラスのタロー君に対する対応が変わり、結局タロー君はクラスに適応できず、再びアメリカに帰ってってしまう。

日本では「場」の雰囲気や察しを察しながら発言するので、他の生徒はタロー君のクラスでの行為に我慢できなかったのである。それ故、タロー君を村八分にしていじめていたにもかかわらず、生徒の誰もが、自分はタロー君をいじめてしまったという意識は持っていないのである。

いじめとは弱い立場の生徒に苦痛を加えることであり、このことは許されないことで、無くさなければならない。しかし、いじめを無くすためには、人間は「いじめ」たり、「いじ

(12) 朝日新聞 2007年11月16日付を参照のこと。

められたり」するものだという認識を持つことも必要である。

生きることは選択することなので、人間はどのような社会においても、はっきりと意識はしていないが、何らかの差別やいじめをしながら生きている。このことを自覚したほうが、自分はいじめをしたことがないと思うよりも、いじめが少なくなるし、いじめた相手を許すこともできる。そのためにも、寝る前のひと時、一日の出来事を思い出し、人を差別したり、いじめたりしたことがなかったかを反省してみることである。

また、タロー君に対するクラスの生徒の対応をどのように指導すべきか、ということに関してそのクラスの教師も日本という社会の枠の中で生活し、帰国子女への対応の仕方にまだ慣れていなかったということがいえる。国際化ということがよくいわれるが、このことが現実の自分の生き方と係わる問題になると、真の対応はなかなか難しいのである。

いじめの問題の解決には、武士道が教える相手の心の苦しみに共感する、という「憐憫の情」(新渡戸：48)が参考になるし、これをどのように民主化された教育の中に取り入れていくかが日本の今後の教育の課題となろう。

日本の教育が健全に発展していくためには、個性の伸長と同じく、過去に実践されていた徳を土台として出発することの大切さも、『アメリカ教育使節団報告書』に述べられていることに我々は喚起されなければならない。

### 3. 国際化時代における日本人

伝統や文化は風土の影響を受ける。国際化が進展するにつれ、具体的にどの文化が良く、どの文化が悪いかというのは、西洋の考えを中心とする、「西洋中華思想」を相対化しようとする動きと相まって難しくなっている。

海外では帽子を被ったり、ペットボトルを机の上に置き、水を飲みながら授業を聞いている学生がいる。最近は海外へ行く学生が増えて、日本でもそれを真似ている学生を見かけるが、以前には考えられなかったことである。帽子を被ったり、水を飲みながら授業を聞くことは他の学生の迷惑になるわけではないので、教師にはそのことを注意することは難しく、注意するか、しないかは教師にまかされているのが現状であろう。

筆者はどうかと問われたなら、学生に帽子を被る特別な理由がない場合、室内であるから学生からは帽子を取ってもらうことにしている。学生が雑念を無くし、学生として教師に対して身を正して聞くということは、教えを請う者の教師に対する「礼儀」だからである。

外国から様々な価値観が流入し、具体的に何が良くて何が悪いかは確かにいいにくくなっているという現状がある。しかし大切なことは、林義道がいうように、父性を通じて私たちの社会にはしても良いこととしてはいけないことの区別がある、ということをおぼことである。

日本では男性は外で働き、女性は家庭に留まるという伝統のもとに、父は家庭では不在で、子どもの教育に当たるのはほとんどが女性である。女性原理のもとでの教育について、林道義は以下のように警告している。

生命力の思想は競争原理を肯定する。弱肉強食の中でたくましく生きていくことをよしとする。美しく生きること、正しく生きることではなく、強く生きることが求められる。だから母性原理の家庭教育では、他人に勝つ技術が優先し

て教えられる。(林：217)

「母性原理」からの教育は、林道義によれば子どもが元気で成長することを願うわけであるから、成長を妨げてしまうようなことは、いわないものである。(林：217)しかし、既に述べたように、封建制度のもとで生きた武士の母は武芸をたしなみ、これが子どもの心に善悪の区別を芽生えさせるのに大きな役割を果たしていた。

国際化とはそれによって人々の往来が活発になり、各国がその特徴を失うことでなく、国際化によってますます自国の良さが分かるようになることである。国際化とは、相互に違いを違いとして認識するところにおいて可能となる。そのためにも各人は、自分の国の伝統や、なぜそのように振る舞うかについてよく知り、説明できる必要がある。日本の伝統を説明するうえで、新渡戸稲造が述べている武士道の教えは一つの参考になる。自分の国の特徴をよく理解できる者が、国際人になれるといえよう。

『武士道』を書いた新渡戸稲造にせよ、『父性の復権』を書いた林道義にせよ、生きている間に世界大戦とは直接に関わり合うことはなかった。しかし、両書は男性によって書かれ、男性の立場から徳が論じられ、とくに武士道では「武の道德」が語られている。

次に、女性の立場から書かれ、戦時中の物語である壺井栄(1899~1967)の『二十四の瞳』<sup>(13)</sup>をとりあげ、新渡戸稲造と林道義の両者にとって大切な生き方となる、清く・貧しく・美しく生きることがどのように描かれ、この生き方が戦時中何によって阻まれてしまったのかを、以下に見ることにする。

#### 4. 『二十四の瞳』における「清く・貧しく・美しく」生きること

M・ハイデッガー(Martin Heidegger, ドイツの哲学者, 1889-1976)によれば、「考える(denken)」ことは「回想する(andenken)」(回想：54)<sup>(14)</sup>ことであり、過去を振り返らないと何も新しいものが生まれてこないことになる。これと同じことが、徳というものを考察する場合にもあてはまり、「回想」なくして無からは何ものも生まれないのである。

壺井栄は戦前・戦中・戦後を生き抜いた作家であり、戦前・戦中の子どもたちの生活と、それを取りまく社会を知るには、戦後生まれの著者にとって彼女の描いた作品を通して以外に方法は無い。しかも、『二十四の瞳』を書いた壺井には教師の経験はない。彼女の世界観は、作中の大石先生の教師像の中に映し出されているのみである。しかし、彼女自身女性として戦争の時代を体験し、彼女を含む沢山の人がその悲劇を被り、苦しみを体験することになるが、この体験がここに描かれている。

壺井栄の『二十四の瞳』では、一人の女教師の「清く・貧しく・美しく」生きる生き方が

(13) 壺井栄 『二十四の瞳』 講談社 1986年

(14) Martin Heidegger 《Hölderlins Hymne》Andenken《 Band 52 Frankfurt am Main 1982

これはハイデッガーのドイツ・フライブルク大学での講義録が纏めあげられたもので、このなかで彼は、「貧しさ」についても論じている。これについて論じたものに、次の拙稿がある。

高島明 「M・ハイデッガーの『ヘルダーリンの讃歌『回想』』における、〈貧しさ〉の意味するもの」『明海大学外国学部論集 第8集』に所収 1996年

描かれている。この生き方は『武士道』や『父性の復権』を貫く徳とも一致し、昔から日本人が理想としてきた生き方である。

この小説は戦時中の話で、田舎の国民学校の分校に赴任した新米教師である大石先生と、その生徒たちの心の交流の物語である。彼女が教えた幾人かの子どもたち、とくに男の子は戦争にとられ、ある教え子は負傷し、ある教え子は戦死してしまう。教え子が傷ついてしまうことに女教師は心を痛め、なぜこのような悲惨なことが起こらなければならないのかを考え抜く。

走りさる大吉のうしろ姿は、竹一や仁太や、正や吉次や、そしてあのとき同じバスをおりて公会堂へと歩いていった大ぜいの若者たちのうしろ姿にかさなりひろがってゆくように思えて、めいった。今年小学校にあがるばかりの子の母でさえそれなのにとすると、何十万何百万の日本の母たちの心というもの、どこかのはきだめに、ちりあくたのように捨てられ、マツチ一本で灰にされているような思いがした。(壺井：231-232)

当時は戦争も末期に近づき、食料も十分ではなく、生活が苦しく、全ての家庭は貧しかったが、それだけ教師と生徒との心の交流は豊かであった。物が無い時代だったので、教師はより多くの時間を子どものために割くことができたのだろう。

「貧しく」とは、物が無くても物に囚われないことであり、武士も徳として非常に大切にしていたものである。このことは、『二十四の瞳』のなかに大石先生を通して明確に示されている。彼女は戦争の犠牲にならざるをえなかった教え子の一人である磯吉に対する彼の同級生であるミサ子の思いやりの無さに、「心の貧しさ」という言葉を使い、これをさらけ出すミサ子を批判している。その当時においては、全ての人が物質的に貧しかったのであり、この貧しさと「心の貧しさ」は異なり、大石先生はこれには偲びえなかったのである。

その後の磯吉が、町のおんまの弟子入りをしたと聞いて、彼のそのおそがけの出発にほっとしていたからだ。たった一つの生きる道、その暗黒の世界を磯吉はどのように生きぬくであろうか。しかしミサ子[磯吉の同級生]はじぶんの心の貧しさをさらけ出すようなことをいった。「生きてもどっても、めくらではこまりますわ。いっそ死ねばよかったのに。」(壺井：274-275)

大石先生は戦争が激しさを増してくるなか、自由に子どもたちに教えることができないということで教師を辞めてしまい、彼女は夫の戦死や娘の死に会い、心労で一気に老けてしまう。しかし戦後、教え子の勧めによって、いつ辞めさせられるかわからない臨時教師としての条件ではあるが、以前に子どもたちと約束したことを果たするために、再び岬の分校で働く決意をする。

『二十四の瞳』では子どもたちの運命は貧しさに翻弄されてしまうが、大石先生は教師として、厳しい時代の中でも、「子どもの将来の責任を担う」という思いを抱き、これを守り通したことで、彼女の生き方は戦後の人々の間に共感を呼ぶことになった。

「清く」とは、穢れが無いことである。新渡戸稲造によれば、神社には鏡だけが祀られて

あるものもあり、その鏡に自分の心を映すことにより、心に穢れが無いかどうか知ることができる。(新渡戸：25)

心が清くあることは、昔から日本人の生き方として大切にされ、戦中の教師の行動にも要求され、国の方針と教師としての役割の間で大石先生の心が揺り動かされる。清くとは戦争中であっても、それを導く支配的な思想に染まらないことである。

明治維新以後の日本人の生き方を規定することになる徳が、教育勅語に示されているわけであるが、ここで語られている徳が、戦中の思想の中に取り入れられていたのである。

武士道では、妻は「夫のために自己を棄て、夫はそれによって主君のために自己を棄て」ることが大切なものとされ、これがキリスト教にも通じる「奉仕の教え」(武士道：149)<sup>(15)</sup>というものである。教育勅語ではこの夫の主君への献身が「忠」となり、「孝」と並んで強調される。

大石先生が生きていた当時において主君のために命を犠牲にすることが、家の名誉とされる。この名誉のために男性は戦争に駆りだされ、母は子どもを失い、塗炭の苦しみを味わうことになる。このたび重なる出来事が大石先生を、晩年「泣きみそ せんせ」に変えてしまう。

名誉としての徳のもつ社会生活における肯定的側面は誰も否定し得ない。しかし、名誉を求める男性のために、女性が犠牲になっていることも忘れてはならない。

小さな「名誉の門標」は、しかるべき位置に光っていた。「門標」の妻は、しばし立ちどまってそれを眺めた。ひとりの男の命とすりかえられた小さな「名誉」を。その名誉はどこの家の門口をかざって、恥をしらぬようにふえていった。(壺井：251-252)<sup>(16)</sup>

徳とは抽象的であり、これをどのように現実の中で活かすかは、時代状況によって変化してゆくものである。単なる上からの命令による徳では、命令する側の意図によって徳の持つ意味が左右されてしまい、徳は普遍的な意味合いをもつものにならない。

壺井栄の『二十四の瞳』が戦後、何回か映画化され、日本人によく見られたということは、日本人の心の奥深くに、「清く・貧しく・美しく」生きることが理想とされ、それを受け入れる素地があったからである。清く、貧しく、美しく生きるとは相互に関連し合うので、この三つ中の一つでもよいが、それが子どもの心の中に育つと、そのことが子どもたちの生きるうえでの心の拠り所となり得るのである。

---

(15) 新渡戸稲造はこの教えの弱点を知りながらも、「というのは、武士道は自己の個性を犠牲にしてでも自己自身をより高次の目的に役立たせることとした」(新渡戸：149)と述べ、「自己否定」を肯定している。しかし、この「高次の目的」とは戦時にあっては何なのか問われなければならない。

(16) 武士道によれば、名誉は恥を知ることから生まれるものであり、男性にとってか、女性にとってなのかで名誉が意味するもののニュアンスが異なったものになる。このことは壺井栄だけでなく、絹川久子の「性差別」に関する、「第三の問題は、日本社会は特に、そして聖書の世界も同様なのですが、父権制社会、男性の名誉を求める文化を中心としています。男性の名誉を支えるために女性が存在する。そういう社会構造です」(絹川：62)という主張のなかにも窺える。

## おわりに

新渡戸稲造の『武士道』には武士の徳が書かれている。これが1990年代に出された林道義の『父性の復権』において、父性が父性であるために求められているものと一致し、大切にすべき徳は昔も今も、あまり変わっていないことがわかる。

本稿では国際化の時代に日本人としてどのように生きるべきかを問うことで、そのような時代に相応しい生き方を考えてきた。国際化によって、各国の文化や伝統が均一なものになるのではなく、異国の文化に触れることによって自国の文化の価値がわかり、このことを通じて相手が自国の文化を大切にす気持ちになる。ここから互いに文化の違いを違いとして認め、尊重し合うことが重要になり、それが真の国際化の意味するところである。

日本人が世界の中で生きるにあたって、昔から日本人が大切なものとしてきた、人間としての品位をもって生きるということを思い起こす必要がある。品位をもつとは、清く・貧しく・美しく生きることから生まれ、このような生き方に対して日本人の誰でもが納得できるようになるはずである。そうした生き方ができるように子どもを育てていくことが、日本の子どもたちのこれからの国際化に向けて求められるところである。

清く、貧しく、美しく生きることが、『二十四の瞳』において描かれ、日本人の心にこの小説が書かれた当時も、そしてこれまでも感動を与えてきた。この生き方を妨げてしまうような教えは過去の悪弊として、排除していかなければならない。

このような生き方ならば、ことさらに教育改革を行い、徳目を並べ立て、それを強調することもなくなる。日本人が昔から生活の中で実践してきた徳を未来に向けて、「回想する(andenken)」ことが問われるのである。

(2015.1.22 受稿, 2015.2.21 受理)

## 〔抄 録〕

以前から国際化ということがいわれてきたが、この流れが加速し、この流れの中で沢山の若者が海外に行く機会が増えている。けれども、そのような中で日本人としての生き方が問われ、これに答えていくことは、若者にとって容易なことではない。その問いに一つの答えを与えてくれるものとして、『武士道』『父性の復権』『二十四の瞳』などを取り上げ、そこに述べられている事柄を論じた。

多少のニュアンスの違いがあれ、この三つの作品に共通するのが、清く・貧しく・美しく生きることである。清くとは心に濁りが無く、貧しくとは物の価値に囚われず、美しくとは清く、貧しく生きることから生まれる。

この生き方は日本人が昔から大切にしてきたもので、ここから人間としての品位が生まれ、これを身につけていくことが国際化された世界に出て行く日本人のアイデンティティーの獲得に繋がる。



# 新しい価値創造のための哲学試論

栞 岡 大 輔

## 目次

はじめに

価値創造の前提としての、否定と破壊  
価値創造の原理としての、力への意思と実存の世界  
社会生活における「Well-Bing」について

はじめに

学生たちに「今、あなた方が最も関心のあることは何か」「今、あなた方がもっとも好きなものごとは何か」と問いかけると、どのような反応が返ってくるだろうか。答えはさまざまにある。はっきりとした答えを元気よく返す学生もいる。しかし、あいまいであったり、具体性を欠いていたり、現実に対して否定的なものも散見される。

それは学生ら自身が、自分の生や存在意味、存在可能性の具体的なヴィジョンを持ちえていない限りであろう。自分が生きていることそのものの中に、よろこびがあることを、忘れていたり、気づけずにいるか、そもそも失っている可能性さえある。

そうだとすれば、彼ら自身の生の存在可能性やその意義、そのための諸知識や技術、方法を教えるところの「学術」が、彼らにとって「わくわくするもの」「役立つもの」として目に映らないことは、むしろ必然である。

自身の生やその可能性、その喜びや現実的な関係性を、学ぶもの自身が自ら了解することがなければ、学術や社会というものはその本来の本質が享受されることなく、むしろ、一方的で、押し付けがましい、厄介なものにさえ成り下がってしまう。

逆に言えば、おのおのが自らの場所から哲学を始めるならば、単に頭で考えることと体で動くことは異なるといった区別を問題にするのではなく、どちらも同時に自らのこととして活かそうとするビジョンが成り立つだろう。

本論では、「新しい価値創造のための哲学試論」と題し、われわれが社会の中に生活しながら、いかにして新しい価値を創造しうるかを哲学的に考究する。

それはわれわれ自身が、社会やみずからの存在意味、価値、その可能性を考え直すための、ひとつの原理的観点を考える試みである。

価値創造の前提としての、否定と破壊

もっとも身近な生活意識—普段から私たちがそれになじんでいる、生活感覚、私たちの

自然的な意識において、私たちは今一度先の問いかけについて考えてみる事が出来る。すなわち、「今、わたしが最も関心のあることは何か」「今、わたしがもっとも好きなものごとは何か」と。その回答は個々別々のものであろう。それは何よりもまず、回答する人自身にとっての、生の「価値」を体現している、ひとつのものごとである。それゆえ、そこには回答者自身の価値観が生きている。その内実を紐解くならば、回答者自身の生の価値観がどのようにして成り立っているかを了解することが出来るだろう。

しかし、冒頭のように、問いかけに対してあいまいであったり、具体性を欠いていたり、現実に対して否定的であったりする場合には、ありのままに考えられた自身の価値はうまくつかめない。そこには抵抗がある。したがって、この様な場合にはまずこの抵抗の意味をつかむことが肝要である。否定的であったり、あいまいであったりすることは、それがゆえに無意味なのではないし、そう考えることが悪いと決まっているのでもない。むしろ、生における不満や、社会の不備の意識こそ、生活や社会関係の改善を探そうとする新しい価値創造の視点が立ち上がる可能性を持つからである。

問いかけに対する出発点は、この場合には不満であったり、否定的な感情であったり、あるいは退屈さ、恨み、憤怒、空虚さ、絶望であることも十分にありうる。それらの質ゆえに、「よりよい生活・社会」を発想するには出発点として妥当でないと考えることは、一切不要である。

むしろ「あるものに対する不満・否定を認めない」ことは、逆に、原理的に新しい価値創造を生み出すことさえ出来なくさせるのである。「新しさ」はたえず現在の否定において発見されるのであり、「価値」は固定化されえない人間の自由な精神が見出す可能性にはかならないのだから。

創造は単に現在のありようを肯定するだけでも、否定するだけでも、生じることが出来ない。創造のためには常識や現状や現実の否定、すなわち破壊がなければならない。

創造のための破壊について、たとえばハイデガーは『存在と時間』のなかで、およそ次のように言っている。伝統的な存在論(価値解釈)はたえず伝統的な枠組みの中でしか世界を見ていない。それゆえに新しい世界や価値を自分の中に見出すことが出来ない。「人間」という概念ひとつをとってみても、それがヨーロッパの歴史上を支配する伝統的な意味でのみ受け取られている場合には、それがゆえに、人間の本質を見失ってしまう可能性さえ持っている、と。<sup>(1)</sup>

常識は世界や存在の意味や価値を固定化させたり隠蔽してしまう可能性を持つ。だから、われわれは固定化された価値観や世界観、常識や世間的な視線を自らにおいて疑ったり、問いたずねたり、問い直したりすることが出来るのでなくてはならない。その方法こそが、哲学なのである。

創造のためには否定と破壊がなくなくてはならない。その際、否定とは、単に否定的にのみ

---

(1) 「現存在は、自ら存在しつつ存在というようなことを了解している、というありさまで存在するのである。そこで、この連関を堅持しながら、現存在が一般に存在というようなものを暗々裡にそこから了解しているものところは時間(Zeit)である、…(略)…このことを見届けるためには、存在了解の地平としての時間を、存在了解的な現存在の存在としての時間性から、根源的に解明する究明が必要になる。それと同時に、この課題全体のなかには、このようにして得られた時間の概念を通俗的な時間了解と対照してはじめをつけるという要件も含まれている。」(M.ハイデガー『存在と時間』(上)、細谷貞雄訳、筑摩書房、1994、p.59)

物事を見るということではなく、むしろ、現実に対する否定的な観点をはっきりとさせる重要な意義を持つ。それは、たとえば、ひとつの机やひとつのいす、自分自身や社会のサービス、それらに対する不満や否定感情を認めることが、はじめて、そのものの本質を生かそうとする可能性を描くための「観点」となることを意味するのである。

その意味で破壊とは、端的にものや人間や社会を破壊することを意味するのではなく、まさしく創造のための破壊として、世間的な評価や固定化された価値・常識を破壊することなのである。そのためには、よいもののよさを知ることだけではなく、よいといわれるものに対する否定的観点をも、積極的に認めることが出来なくてはならない。よいものをよいと認め、よくないものをよくないものとして認めることが、肝要なのである。

### 価値創造の原理としての、力への意思と実存の世界

ニーチェは著書『道徳の系譜』において、キリスト教的な価値解釈を独自の仕方でも批判した。それは端的に言うならば、キリスト教的な価値解釈は生の根本的な感情『よい』の反動形成だったということである。これをルサンチマンといい、その帰結がニヒリズムであることはよく知られている。

ここでは詳論は省くが、反動形成の価値解釈とは、『よい』ものを反転させ『悪い』ものとみなすことである。ニーチェによれば、根本的な〈よい〉の感情は強く、己に自信があり、勝つものであり、富めるよさであり、身体的なエロスの根本感情を肯定することだ。ニーチェは、ギリシャ的-キリスト教的、貴族的-僧侶的、デュオニュソスの-アポロンのといった仕方でも価値解釈を二項対立的に対照させつつ、人間の根本的な生の喜びを認めることなくして、なぜ、人がおのれの生を享受し、生きることを望み、喜びを感じるのかと問いかけているのである。<sup>(2)</sup>

ニーチェは次のように述べる。キリスト教的価値解釈は1000年を超える長きに渡って、ほぼ唯一絶対の価値解釈として支配的であったことに加え、それが原理的に生の根本感情を否定するために、ヨーロッパ近代人は自身の存在とその生を自ら否定せざるを得ないニヒリズムに陥ることが必然であると。それゆえ、伝統的な価値解釈を自ら破壊することが肝要であり、そのためには、あえてニヒリズムを徹底することが決定的であると述べた。そのことによって得られるものこそが〈力への意思〉であるという。

力への意志とは、ニーチェによれば、ニヒリズムを徹底することによって各々の中に見出される生の肯定の瞬間である。それはおのれ自身の生に、たったの一度でも生きていてよかったと肯定できるときはなかったのか、と問いかける中で、問うもの自身においてしか見出されえない生の肯定原理の一点を指すのである。その瞬間を見出すときには、その瞬間こそがそれまでの絶望と、その後の苦しみの意味を教えるものとなるのであり、同時

---

(2) デュオニュソスの-アポロンの、等の対照においてニーチェが目指したのは、価値の根本性を自己確認することであって、〈よい〉ことの良さを認めることにあった点が肝要である。とはいえ、キリスト教的価値解釈が〈反動形成〉であるという考えがそのまま妥当であるかは別問題である。ニーチェ自身、キリスト教的な価値の転換の必要性について、後にキリスト教的な価値形成も、その時代の人間自身がおのれの生をだめにしないために立ち上げられたのだと考えている。そうだからこそ、〈力への意思〉として、人間の生の根源的な価値解釈の可能性に向かって、価値自身を問い直す哲学が必要だと訴えているのである。

に、なお自身のうちで脈動し、自身の喜びや生の意味を照らす光となる瞬間であり続けることを、自らにおいて見出すことが可能なのである。

そこにあるのは己自身の意思であり、生への意欲であり、その意味である。そしてまた、その意味を「無意味なこと」として、生き続けたいのかと問いかけるのである。<sup>(3)</sup>

ニーチェの哲学には創造と破壊が表現されている。それが伝えるのは、生はあらかじめ決められた世界なのではなく、むしろ、カオスそのものなのであって、そうであるがゆえにこそ、自分自身の価値観を否定的にも肯定的にも問いながら、本当に求められる生の(社会の)価値を求めることが可能でなくてはならない、ということだ。

ニーチェにおいてニヒリズムと力への意志は、価値創造のための破壊と創造の原理を哲学的に提示する重要な意味を持っている。だがニーチェ自身がそういっているのではない。あくまで、ニーチェ哲学を現代社会に適用させ、私たちが生・社会の価値創造ということを考えるときには、上のように考えることが生産的だということである。ニーチェにおいては、何よりも己自身の根源的な価値解釈の可能性が「力への意思」として見出されることが語られているだけである。そこに共同的な価値解釈の可能性は表立って見受けることができない。ニーチェが残したその課題は、ハイデガーの存在論的現象学が受け止めて問い直しているように思われる。

ハイデガーはたとえば、人間(現存在)がおのれ自身において己の可能性を求めて生きようとする存在であることを、「実存」と呼び、その世界解釈の可能性の原理と考えた。現存在は己の実存において可能性を世界の解釈の中に見出そうとする。この構造を、世界内存在と表現した。人間の生の意志が、あるいは生の感受性、心が、世界や社会とどのように密接に相関しているかを描こうとしているのである。<sup>(4)</sup>

実存は人間(現存在)の本質であるということが肝要である。ハイデガーはこのことを【実存的-実存論的】Ezistenziell-Existenzial構造と述べている。この意味は、哲学的には決定的なことである。これを詳細に論ずることは、哲学に寄り過ぎになるが、一言だけ言うと世界の価値解釈はいつも現状に与えられている解釈を否定することによって新しい解釈が生み出されるということである。その世界性の刷新こそ、新たな価値解釈の探求なのだ。哲学的には、新たな価値解釈の可能性は、いつも、伝統や否定される現在を前提する。この意味で、単独的な自己価値や絶対的な他者価値は存在しようがないということも言い表されていると考えられるだろう。そして、このようなあらゆる価値解釈は、存在解釈であり、それは絶えず現存在(人間)が自然や動物や宇宙や社会のもろもろの物事との係わり合いを通じて生み出され、また捨てられてゆくことを意味する。だから、世界は現存在の欲望や心を通じて編みかえられるが、その根底にあるのは存在であるということハイデガーは表現していると思われるのである。

(3) 〈力への意思〉が何かは、それぞれが己自身において見出せるし、また、そうでなくてはならない点が肝要である。なぜなら、己自身にとっての生の根本的な価値の根拠は、誰かによって決定付けられるものではなく、己自身において発見しうるものであるがゆえに、人間(実存)の固有の存在価値とその尊厳とが認められるものとなるからである。

(4) 「現存在について世界=内=存在という基礎構造をあらわに示さなくてはならない(第二章)。これは現存在の解釈にとって「アプリアリ的な原理」となる構造であるが、たんに寄せ集めてきた性質ではなく、根源的にかつ恒常的に全体として備わっている構造である。」(M.ハイデガー『存在と時間』(上)、細谷貞雄訳、筑摩書房、1994、p.107)

ハイデガー哲学は価値創造にとって重要な哲学的視点をいくつも提示しているが、ここではこれ以上詳細を論ずることはできない。たとえば、物の存在価値、現存在の本質からして必要とする価値観の根拠等についてより詳細に吟味することは、社会の中に新たな価値を創造していく上で有益であろう。これは別の機会に吟味して追究してゆきたい。

## 社会生活における「Well-Being」について

ところで、視線を現代の私たちの暮らしに向けかえて、次のように問うてみよう。

なぜ、この社会には社会福祉制度があるのか。なぜ社会福祉制度とその法は現行の諸規定をもつのか。それらの制度は本当に「よい」ものと言えるか。どうすればより「よい」ものにできるのだろうか——こうした問いに、いま、あなたならどう答えるだろうか？

これらの問いに対して一貫した指標を示す概念を社会福祉の本質としての「Well-Being」であると考えることができるのではないだろうか。

「Well-Being」は一般的に「健やかな生」と訳される。しかし「健やかな生」とはどういうことだろうか。まずこれが曖昧である。さらに、より語義に即せば「よい存在」「よくあること」という意味である。ではこの「よい存在」「よくあること」とはどういうことか。そもそも存在によしあしなどあるのか。こうして哲学的な問題に極めて接近することになり、その意味も不明のままである。それも無理はない。「よい」というのは普通、人それぞれ異なる感受性に基づいた主観的な感覚にほかならないからである。人によって「何がよいか」の答えが違うのだから、当然、唯一の答えなど存在するわけがないのだ。<sup>(5)</sup>

それではなぜ、一つの答えなどあるわけがない、にもかかわらず、わたしたちはものもの良しあし、事の良しあし、社会福祉のあり方や社会の在り方、あるいは人間のあり方について、上のように問うのか。

このように問うなら次のような考え方もありうるだろう。

すなわち、いっそ問わなければいい、そんなふうに問う方がずっと愚かではないか。誰かを守ればそのしわ寄せが必ず他の誰かに来る。したがって原理的に全ての人間が同時に平等に良いことなどありえない。だから、あらゆる「よきこと」など偽善にすぎない。偽善など捨て去るべきなのだ——そう言うことも可能である。

だが、これもまた一つの「よきこと」を目指した意見にほかならない。この意見は〈すべての人間が、同時に平等によくあるのでないなら、社会や人間の行いなど無意味だ〉という価値観に基づいている。そうでない生の可能性、つまりその人にとっての「価値ある生」が別に思い描かれているのである。その意見の背後には、その意見の根拠として、その人自身の生命のすべてが脈打っている。その人の記憶が、経験が、感情が、関係が、心身が、魂が、ありありと脈打っている。その人の胸には生きることについての価値が、存在の可

(5) 「Well-Being」という用語は一般的に社会福祉概念と考えられるが、その定義は不明瞭であり、その本質や概念の定義を考究することは重要な課題であろう。例えばそれは「フィランソロピー」と密接に関連する概念であるといわれるが、端的にそれと同一視することは難しい。というのも、「Well-Being」はいわゆる「慈善」的なことに限定される概念とは考えにくいからである。むしろ、社会の諸構造における中心的指標という程度の射程をも持つと考えられるためである。この意味で、フィランソロピーの概念との関連性が解明されることも必要であろう。

能性が、存在しうることとその喜びうること、あるいはその悲しみが、それらの色合いがある。つまり、その人自身の内に「よきこと」が宿っている。だからこそ、その人は人間の行為に対してわざわざ「偽られし—善」と言いうるのである。したがって、この人の意見は、偽善を否定するところの善の主張にほかならないのである。

こうして私たちは人間である限り、上のような問い—よりよくいきうることはいかにして可能か—を止められない。よきことや価値自身、善を見限り捨て去ることができない。なぜなら、その問いの手前には、つねに既に、いのちの尊厳とその可能性とが曖昧にはあるが、おのおの自身の実存のうちに宿っているからである。哲学はそこから問い直し、その人自身の固有な生の価値観から、一般の価値の可能性を見出す筋道を探そうとする。

「Well-Being」とはまさしく、それぞれの人にとって固有の、生あることの存在の可能性にほかならない。

だがそれは、単に個々人の「思うまま」「なすがまま」に人間があるということの意味するのではない。自己中心的な「独善」は、普遍的な善(Wellness)に必ず対立するからである。それはただの「自己中心的な欲望」である。それは何かを否定することによってのみ自分であるようなものに過ぎない。その視線からは自分自身が自分でないものを通じてのみ自分でありうることが見出されはしない。自己中心的な欲望は自分を飲み込む。その時、自分は欲望の主ではなく、むしろ奴隷と化しているのである。

人類が20世紀までに経験した戦争と不安の構造は独善を根にもつ。自国利益のみを追究することは結果的に人々を戦争へ巻き込まざるを得ない構造を生み出した。だからこそ、人類は欲望を向け変えようとしているのである。欲望に対する自由意志を論じるのはそのような背景をもつ。独善的欲望に制限をかけて、普遍的に許容可能な相互の欲望を認めようとした。それぞれが固有の生を享受しうる可能性を、そのような生の欲望の可能性を、Wellnessを求めるようになったのである。

「Well-Being」は独善的な欲望に基づくものではありえない。普遍的善によってのみ現実的なのである。欲望そのものが悪なのではない。重要なことは、「相互の欲望をよく生かそうと」するために、独善的欲望を制限して得る自由の可能性なのだ。欲望そのものは残る。それは、個々がおのれの生を歓ぶ根本的な可能性の土壌を準備するのである。

自分自身を生かそうとする自己の欲望の自由があることによって初めて、ひるがえって、誰もが、自分と同じく、それぞれにとっての固有の生を享受し求める可能性を持つことが了解されうるのである。

個々が死を含んだ生を歩むことができるということ。自分にとっての喜びを見出しうること。好きなものや好きなこと、大事なものやかけがえのないものに出会いうること。そうだからこそ、死ぬ生そのものを引き受け、了解し、そこに価値(意味)を見出しうること。これらのことは、何にもましてまず「いのちがある」ということに基づいている。「いのち」にあって自らの死ぬ生に何らかの価値や意味を見出しうるからこそ「生命の尊厳」ということも言われうるのである。

だが、それはまた逆に次のことも私たちに明らかに教える。すなわち、「いのちがある」がゆえに、死と不安、苦しみや絶望に陥ることもまたあるということである。「いのちがある」ということは、このような寄る辺なさを生きねばならないということでもある。よくも悪くもある、そのような、両義的に表情をコロコロと変える曖昧なもの、あいまいさ

の中にあること、それがいのちを人間として生きることなのである。それはカオスの中に投げ入れられながら、形を捜し求めてゆくプロセスそのものである。目の前にあるひとつの缶ジュースが、それだけで、ドラマを持っている。そのために、恨みが生まれることもあり、それゆえに喜びが生まれもする。だから、われわれは、現代の生と社会のあり方に対し、創造的な破壊によって、新しい生の解釈と享受の可能性を開拓することができるのでなくてはならないのである。そのときの根本的な主体、その価値創造の原理は、ほかならぬ、今を生きている人自身の生の可能性の解釈に求められるよりほかはない。そしてこれを見通し、これを社会に結びつける方法を準備するのが、教養としての哲学だといえるのではなかろうか。

いのちあることのうちには顕在態と可能態がある、とアリストテレスは考えた。このいのちの可能性はどんな人間にも等しくある。それぞれのいのちあることを、歓び、その生のあり方を求める可能性を探し求めてよいということ。それが、人間が自由を望む存在であるという意味である。そうして、自分自身の存在にあって可能性そのものが息を吹き返さうること、生命が脈打ち、脈打つ血潮が自分自身を動かし、いのちを生きているということを引き受けうること。自分が自分を許さうること、誰かとの関係のなかで求めてよいこと、できることを探さうこと、試さうこと。いのちあることを歓びうることが、この生そのもののうちには開かれてなくてはならない。それを開くものが人間であり、社会というシステムなのであって、むしろ社会がそれを閉ざすものであってはならない。

「Well-Being」は、それぞれにとって固有なものであるという意味で唯一であるが、それがどのような在り様にも形づくられうるという意味で多様である。唯一でありながら多様であることが人間の無限性である。それは、すべての人にとってそうであるという意味で普遍的であり、それぞれの「Well-Being」が花開くその水路こそが、社会であり、サービスであり、語義に基づくならば社会福祉制度であり、その成果こそが現実の実りである。それ故、水路が悪ければそれをつくり直さなければならない。そうできなければならないことに、ヨーロッパの教養が気付いたのは実にここ数百年に至ってのこと、といえるかもしれない。

近代の市民社会は、自由意志を持つ人間同士が、自分の自由のために、互いのあいだにルールを作って相互に律し合うことで、それぞれをより自由にする関係を目指してきた。終わりなき戦争と競争を繰り返しながら、それでもなお、人びとは社会をつくり、ルールを作り、互いに関係をつくりながら生きてきた。そこには互いを喰い合う醜さもある。互いに対して厳しく接し、突き離す「他人」の顔もある。いまの社会は人間が作り出したものにほかならない。そこには矛盾がある。金を儲けることと貧困を生み出すことは、社会のあり方において在る。私たちは、そのどちらかだけを守るべきとは言えないのが現実である。経済活動がやめば救援支援できなくなる。救援支援を無くして経済活動だけを進めようとするれば人間がそれを許さない。そうして、私たちは、私たち自身を問うのである。

自分(私)というものがあること。それ自身の内には深い絶望や不信、迷いや恐れがある。だが同時に、その内には生ある限りのいのちの歓びがありうる。何がよいかはその人自身が見定めることによってよりほかには判断し決定する基準はない。それこそが、「よい」ことの固有さを示し、自分自身が生を生きる価値の唯一性にほかならないのだから。

私たちはそれを考えるとき不思議と、ぬくもりを思い出す。微笑みを思い出す。そこに

は共通した類似性があることに気がつく。忘れかけて、聴こうとしなくなった自分自身の声、感受性に、耳を傾けてみる。目を凝らしてみる。何が嬉しいのか、素敵なことは何か。私が笑っていた時、泣いていた時、そこには私の根本的な価値の芽、すなわち「Well-Being」が芽吹いている。それが何かはあなた自身にしかわからない。だからこそ私たちは互いに問い合う意味を持つのである。そしてそれは、問いうるのである。その脈動は、誰の血潮のうちにも流れている。そして誰でも、今ここで、確かめ直すことのできるものはずだ。そうできるその根拠は、いつでも自分自身の「ある（存在）」に基づいている。自分自身がいのちのつながりのなかにある。社会のつながりの中でお互いを動かしあっている。そこに生きているものこそが「Well-Being」という、いのちを繋ぐ人間の意志なのではないだろうか。それこそが、新たな価値創造を可能にする可能性の原理なのだと私は考えるのである。

(2015.1.22 受稿, 2015.3.2 受理)

## 〔抄 録〕

新しい価値を創造するためには、よいもののよさを認めると同時に、よいと思えぬ否定をも認めうるのだからなければならない。なぜなら、新しいものは絶えず今を否定することにおいて生み出され、また創造的なものは絶えず破壊を要するからである。破壊とは端的な破壊ではなく、固定化された常識や価値観、世界像を創造的に破壊することを意味するのである。

ニーチェはニヒリズムと力への意思という原理を提示し、ヨーロッパにおける絶望の必然性と可能性を論じた。その射程は個々人に宿る肯定的瞬間の処在を明らかにし、おのおのの生の根本感情と生への意志を確認することにある。この欲望が実存の世界に結びつくことによって否定的に見えた世界は創造的に否定されうる可能性を持つのである。

自分と社会のつながりが、おのれの意志によって了解され、再び新たな世界を描きうるなら、その中で人は自分自身と社会の本質を相互の自由の承認の中に見出し、存在そのものの「よきこと(善)」を再発見できるのではないだろうか。そこに生きているものこそ、人間が脈々と受け継いできた存在の意志であり、「Well-Being」なのではないか。私たちはそこにおいて新たな価値創造の可能性の土台を再発見しうるのであり、新たな生を推し進めることが可能になるのではないだろうか。



# 対米便宜供与・集団的自衛権論と法制官僚

## 一日米安保協力をめぐる政府解釈の検証(4) —

水 野 均

### 問題の所在

内閣法制局(及びその前身の法制局等)の担当者(内閣法制局長官等の法制官僚)が、日米安保条約・日本国憲法第9条及びそれらに関連する諸法規・規定等に基づく安全保障協力(日米安保協力)の運用される過程でいかなる憲法判断を示したか。この疑問に対して筆者は既に、日本国憲法第9条の制定(1947年)、日米安保条約の成立(1951年)、同条約の改定(1960年)を経て、ベトナム戦争(1964～75年を対象とする)及び沖縄の返還(1972年)に至る前後の時期に、法制官僚が残した発言・文書等に基づいて検討を試みた。そして、その結果、法制官僚が日米両国政府・軍部が進める安全保障政策の枠組みに沿って、法律・条約等を解釈し続けていた、という結論に達している<sup>(1)</sup>。

この稿では、1970年代の後半から1980年代の中盤に至るまでの時期に焦点を当て、憲法・安保条約等に関して法制官僚が示した解釈・見解を検討してみたい。

### 「自衛力の限界」をめぐる答弁

1978年の国会で、「航空自衛隊のF15戦闘機が空中給油装置を備えるのは、憲法第9条によって日本が放棄した、他国への『武力による威嚇』に該当し、日本に保持することが許される自衛力の限界を逸脱しているのではないか」との質問が提起された。これに対して、内閣法制局長官の真田秀夫は、「仮に軍事技術が進歩して、(日本以外の国が武器として)竹槍しか持たないのに、日本だけが機関銃を持てば、(日本が)他国への脅威を与えるかもしれないが、その時点における軍事科学が進歩している度合に応じて、日本が憲法第9条第2項により保持するのを許されている自衛力の限度についても、変化があって然るべきだ<sup>(2)</sup>」と応じた。しかし、彼は答弁の中で、「自衛力の限界」を決める具体的な基準を明確にしなかった。

これに先立つ1976年の10月、日本政府(三木武夫内閣)は、「防衛計画の大綱」を決定していた。これは、「平時において十分な警戒態勢を取り得ると共に限定的かつ小規模な侵略の事態に有効に対処する」ために、自衛隊が編成及び主要装備の面で「今後達成すべき水

(1) 拙稿「日米安保条約・再軍備政策と法制官僚—日米安保協力をめぐる政府解釈の検証—」『千葉商大紀要第51巻第1号』2013年、91-106頁。「改定安保条約・自主防衛政策と法制官僚—続・日米安保協力をめぐる政府解釈の検証—」『千葉商大紀要第51巻第2号』2014年、173-188頁。「ベトナム戦争・沖縄返還問題と法制官僚—日米安保協力をめぐる政府解釈の検証(3)—」『千葉商大紀要第52巻第1号』2014年、227-242頁。

(2) 『第84回国会参議院予算委員会会議録第3号』1978年1月30日、19頁。

準として、隊員及び武器の数等「量」に関しての具体案（陸上自衛隊が12個師団に戦車約1,200両、海上自衛隊が機動運用護衛艦部隊4個群に護衛艦約60隻、航空自衛隊が要撃戦闘機部隊10個に戦闘機約350機、等）を示していた<sup>(3)</sup>。しかし、そこには、部隊の実戦力及び武器・兵器の性能に関わる「質」に関する記載がなく、防衛力が実質上増強される余地が残されていた<sup>(4)</sup>。

さらに同時期、三木内閣は、「防衛予算が国民総生産（GNP）に占める割合の上限を1パーセント以内に抑える」という閣議決定を下した<sup>(5)</sup>。しかし、戦後の日本における防衛予算は、当初はGNP自体が小規模だったために1パーセントを上回る年が続いていたものの、1967年以降は1パーセント以下の水準を維持し続け、他方でGNPの成長率は年を追うごとに高まっていた。従って、「1パーセント以内」という上限は、防衛費のGNPに対する比率を一定の水準に安定させ、「絶対的にも相対的にも、極めて重要な軍備拡張を実現」する手段となり得るものであった<sup>(6)</sup>。

こうした動きの中で、「自衛力の限度を決める条件が変わり得る」とした真田の答弁（前出）は、結果として、「自衛隊を質及び量の両面で拡充しよう」とする政府の方針に沿う形となっていた。さらに、1980年12月、国会での質問に対する政府（鈴木善幸内閣）の答弁書では、「憲法第9条第2項は『戦力』の保持を禁止しているが、このことは、自衛のための必要最小限度の実力（自衛力）を保持することまで禁止する趣旨のものではなく、これを超える実力を保持することを禁止する趣旨のものであると解している」<sup>(7)</sup>と記されていた。しかし、ここでも、上述した真田の答弁と同様に、「戦力」と「自衛力」を区別する具体的な基準は示されていなかった。

### 核兵器の保有をめぐる答弁

また、同じ1976年の5月、日本の国会は、NPT（核拡散防止条約、日本政府が1972年に調印していた）を批准し、同年6月、日本は同条約への加盟を実現していた。これに関連して、1978年3月の国会では、「『日本が自衛する目的で必要最小限の範囲内における核兵器の保持を禁止されていない』とする政府の解釈は、『日本国が締結した条約及び確立された国際法規は、誠実に遵守する必要がある』と定めた憲法第98条第2項に違反するのではないか」との質問がなされた。

これに対して、法制局長官の真田は、「憲法の条文には、第21条第2項（検閲の禁止）、第36条第2項（公務員による拷問及び残虐な刑罰の禁止）、第39条（遡及処罰の禁止）等、条文自体が具体的な規範内容を持っているものと、第73条第1号（内閣は法律を誠実に執行する）や第98条第2項（上述）のように、条文自体が具体的な規範内容を持たず、条文が引用する条約及び法律に規範内容の実質を委ねているものがある」とした上で、「（核兵器

(3) 『朝日新聞』1976年10月29日。

(4) 櫻井敏雄「日米防衛協力の進展と集団的自衛権論議」『防衛法研究』第21号、1997年、38頁。

(5) 『朝日新聞』1976年11月5日。

(6) 室山義正『日米安保体制（下）』有斐閣、1992年、377頁。

(7) 「衆議院議員森清君提出憲法第九条の解釈に関する質問に対する別紙答弁書」1980年12月5日付。答弁書の全文は、中村明『戦後政治にゆれた憲法九条—内閣法制局の自信と強さ—』中央経済社、1996年、252 - 254頁。

の保有に関する)政府の基本方針を、「日本は、『防衛的(自衛を目的とする)な性質の核兵器を保有するのを憲法第9条第2項で禁止されていないが、原子力基本法第2条(原子力の研究、開発、及び利用は、平和の目的に限る)によって核兵器を保持することは認められない』とする方針を採っており、これと同様に、日本は憲法第9条第2項によっても核兵器の保有を禁じられないものの、NPTに加盟した以上、同条約を遵守しなければならず、従って、現在の日本は、小型の核兵器でも保有し得ない」<sup>(8)</sup>との解釈を示した。

このNPTの批准をめぐる、与党の自民党内には反対する勢力の抵抗が根強く、その一部からは核武装の選択を提唱する声も上がっていた。これに対処するため、自民党内のNPT批准を推進する一派及び日本政府は、「日米安保条約に基づく対日防衛の意思」を米国側に再確認することの実現を目指した<sup>(9)</sup>。そして、1975年の8月、三木首相は訪米し、米国のフォード大統領との間で共同新聞発表を実施した。そこには、「米国の核抑止力は、日本の安全に対し、重要な寄与を行うものであることを認識した」上で、「核兵力であれ通常兵力であれ、日本への武力攻撃があった場合、米国は日本を防衛するという日米安保条約に基づく誓約を引き続き守る旨」<sup>(10)</sup>が記されていた。これは、日本側の望んだ、米国による対日防衛の保証に他ならなかった。

さらに、三木内閣の宮沢喜一・外相は、自民党側に、NPTを批准する際の条件として、「(米軍による核兵器の日本への持ち込みに関する)事前協議は条約論で処理する」ことを提示した。これは、「日米安保条約の建前上、(実際に日本政府が核兵器の持ち込みを受け入れるか否かは別として)核兵器の持ち込みを認める場合もあり得る」という体裁を整えたものであった<sup>(11)</sup>。そして、これにより、自民党はNPTの批准に同意することとなった。

こうした流れの中で示された「自衛を目的とする核兵器の保有は憲法第9条により禁じられていないが、NPTの批准により核兵器全般の保持が禁じられている」とした真田による答弁(前出)は、「核兵器を保持する可能性を全否定せずに、米国の核抑止による安全保障体制を受け入れることで日米両国間の良好な関係を維持する」という日本政府の方針と軌を一にしていた。それはさらに、「日米安保協力を堅持すると同時に、核兵器の保有国が(日本を含めて)拡大するのを防ぐ」という米国政府の意図にも即応したものであった。

## 自衛隊の活動内容をめぐる答弁

先述した1978年1月の国会では、「防衛庁から米国側への『航空自衛隊の飛行士への戦闘技術訓練を米国で行いたい』という申し入れを米国側が了解したとの報道」が取り上げられた。そして、「これが実現すると、航空自衛隊の保持する戦力が継続して海外に出ることとなり、さらには自衛隊の施設を海外に設置するようになれば、現行の自衛隊法、防衛庁設置法、さらには憲法上の問題となるのではないか」との質問が提起された。

これに対して真田法制局長官は、「自衛隊が日本の独立と平和を守るために必要な訓練を行うことは、防衛庁設置法にも明記されて」おり、「自衛隊の部隊が武力を行使する目

(8) 『第84回国会衆議院内閣委員会議録第7号』1978年3月2日、25頁。

(9) NPTの批准をめぐる日本側の動きについては、黒崎輝『核兵器と日米関係』有志舎、2006年、256 - 260頁。

(10) 細谷千博他編『日米関係資料集1945 - 97』東京大学出版会、1999年、899頁。

(11) 『朝日新聞』1975年4月23日、4月24日。

的で外国の領土・領海・領空に派遣される『海外派兵』は、日本が自衛するために必要な最小限度を超えるゆえに憲法第9条に照らして許されないが、仮に自衛隊を相当な期間をもって米国に派遣したとしても、それは武力を行使するのではなく、教育訓練を受けるものである（傍点引用者、以下断り無き限り同じ）」と述べた。そして、問題となった航空自衛隊の訓練を、「海上自衛隊が公海あるいは外国の領海内でも訓練を受けることがあるが、このことが憲法上・法律上問題にならないのと同様の性質を持つと考えられる」<sup>(12)</sup>と位置付けた。しかし、この答弁は、こうした「訓練」が「武力行使」に備えた、密接不可分なものであるという点を指摘していなかった。

さらに同年2月、「北東アジアで日米両国が防衛分担を行うというのは、憲法第9条に違反するのではないか」との国会での質問に、真田は、「日本は独立国として固有の自衛権及びそれを裏付けるための自衛力を持っており、米軍は日米安保条約に基づき、日本から施設及び区域の提供を受けて極東の平和を維持する役割を担っている」と述べた。その上で、「日本の自衛力は自国を防衛するのが目的であり、米国を守るためのものではなく、また日本が集団的自衛権を行使することは憲法上禁止されている」との見解を示した上で、「（防衛）分担という言葉が、（日米間で）何か共同活動のような意味合いに受け取られても、それが憲法に違反するか否かを答えるのは難しい」ゆえに、「日本は自国を守るために、憲法の範囲内で許された手段を自主的に保持し得るものであり、その保持する範囲を政策として決定するのは、国会で予算案や法律案の審議を通してなされる」<sup>(13)</sup>と答弁した。そこには「分担」と「共同活動」を区別する具体的な基準は何ら示されず、その決定を政府に委ねるという立場が表明されていた。

また同じ月、「日本が将来、海上で物資を輸送する際の安全を守るため、民間の商船にヘリコプター等の対潜水艦機器を備えることは、法制上可能か」との質問に、真田は、「現行の法制では、商船が潜水艦に対する攻撃用の武器を備えることは許されない」と応えたものの、「有事の際、商船が自衛のためにそのような装備を持つ必要に迫られた場合、それに対応するための法制化がなされても、憲法違反にはならない」<sup>(14)</sup>と付言していた。これは、「有事に備えた具体的な対応を国会の立法に全て委ねる」という姿勢の表明に他ならなかった。

### 自衛隊の国外活動をめぐる答弁

1980年5月の国会で、内閣法制局長官の角田礼次郎（真田の後任）は、自衛隊の国連軍への参加をめぐる問いに、「憲法第9条に関して、政府は従来から、『日本の武力行使は、自衛の目的で必要最小限の範囲内に限られる』という解釈を採っており、この点に照らして、武力行使を伴うような目的及び任務を持っている国連軍に自衛隊が参加するのは、自衛目的の範囲内を越えることになる」<sup>(15)</sup>と答弁した。その一方、「自衛隊法の中には、自衛隊の任務として『国連軍への参加』を規定しておらず、それゆえ、現行の法律を根拠とする限り、自

(12) 『第84回国会参議院予算委員会会議録第4号』1978年1月31日、24頁。

(13) 『第84回国会衆議院予算委員会会議録第9号』1978年2月7日、24頁。

(14) 『第84回国会衆議院予算委員会会議録第17号』1978年2月20日、22頁。

(15) 『第93回国会参議院内閣委員会会議録第9号』1980年11月20日、24頁。

衛隊が国連軍に参加して活動することは許されない<sup>(16)</sup>と、「法律で規定されるならば自衛隊が国連軍と共同して活動することを否定しない<sup>(17)</sup>と取り得る見解を続けて述べていた。

また、角田は、「自衛隊が武力行使を伴わずに海外で活動する任務は、南極の観測への支援等、自衛隊法に規定されており、それに基づいて実施されている<sup>(18)</sup>」、「自衛隊の行動する地理上の範囲は、自衛の目的で必要最小限の範囲内に留まる場合、必ずしも日本の領域内に限定されず、公海や公空にも及び得る<sup>(19)</sup>」、「自衛隊が中近東のような遠方に出動することに関しても、自衛隊の任務・目的・権限に該当する活動でなければ、日本からの距離に関係なく許されない」と、やはり、「法律の規定次第で自衛隊の活動領域が変わり得る<sup>(20)</sup>という趣旨を繰り返していた。

こうした質疑応答に先立ち、同年10月、日本政府（鈴木善幸内閣）は、「自衛隊の海外派兵」に関する質問の答弁書で、「いわゆる『国連軍』は、個々の事例によりその目的が異なるので、それへの（自衛隊の）参加を一律に論ずることはできないが、当該『国連軍』の目的・任務が武力行使を伴うものであれば、自衛隊がこれに参加することは憲法上許されないと考えている」が、「当該『国連軍』の目的・任務が武力行使を伴わないものであれば、自衛隊がこれに参加することは憲法上許されないわけではないが、現行自衛隊法上は自衛隊にそのような任務を与えていないので、これに参加することは許されないと考えている」とした上で、「我が国としては、国連の『平和維持活動』が国連の第一義的目的である国際の平和と安全の維持に重要な役割を果たしていると認識して」おり、「このような観点から、国連の平和維持活動に対し、従来から実施している財政面における協力に加え、現行法令下で可能な要員の派遣、資機材の供与による協力を検討していきたいと考えている<sup>(21)</sup>と記していた。また、同年12月に出された答弁書（前出）では、「従来、『いわゆる海外派兵とは、一般的にいえば、武力行使の目的をもって武装した部隊を他国の領土、領海、領空に派遣することである』と定義づけて説明されているが、このような海外派兵は、一般に自衛のための必要最小限度を超えるものであって、憲法上許されない<sup>(22)</sup>と記していた。

上記の答弁書はいずれも、「自衛隊には武力行使を伴う活動が許されない」という解釈を述べていた。しかし、そこには、自衛隊の活動を制約する際の根拠となる「自衛する目的での必要最小限の範囲」について、具体的な内容が何ら記されていなかった。

## 「核持ち込み」をめぐる答弁

1981年5月、池田内閣時代に駐日米国大使を務めたE・ライシャワー（ハーバード大学教授）は、『毎日新聞』の記者からの取材に、「日米両国政府間の口頭了解に基づき、核兵器を搭載した米軍艦艇の日本への寄港及び日本領海内の通過は日米安保条約に基づく事前協

(16) 『第93回国会参議院内閣委員会会議録第9号』1980年11月20日、24頁。

(17) 『第93回国会参議院内閣委員会会議録第9号』1980年11月20日、24頁。

(18) 『第93回国会参議院内閣委員会会議録第9号』1980年11月20日、24頁。

(19) 『第93回国会参議院内閣委員会会議録第9号』1980年11月20日、24頁。

(20) 『第93回国会参議院内閣委員会会議録第9号』1980年11月20日、24頁。

(21) 「衆議院議員稲葉誠一君提出自衛隊の海外派兵・日米安保条約等の問題に関する質問に対する答弁書」1980年10月28日付。出典は前掲書『戦後政治にゆれた憲法九条』267 - 268頁。

(22) 前掲「憲法九条の解釈に関する質問に対する別紙答弁書」出典は同上、253頁。

議の対象外とされ、日本政府もそれを事実上黙認してきた<sup>(23)</sup>と述べた(ライシャワー発言)。これは、「米軍による核兵器の日本国内への持ち込みは、事前協議の対象となり、日本政府は事前協議の結果、核兵器の持ち込みを拒否する」と日本政府が従来表明してきた見解と異なるものであった。

そして、この発言をめぐり、同月の国会で、「安保条約第6条及び同条に関する交換公文には、日本国内の施設及び区域を使用していない米軍の装備(核兵器を含む)について、日本政府が制限することは可能である、という内容が含まれているか」との問いに、角田法制局長官は、「この交換公文に記されている『同軍隊』とは、日本国内の施設及び区域を使用する又は日本に配備された軍隊に限らない、と解釈すべきである<sup>(24)</sup>と答弁した。これに対し、「そのような解釈では、日本の領海と関係なく公海上にある米軍に対しても日本側が制限を及ぼし得るようになる」との追及に、角田は、「安保条約は日本に関係する米軍に適用されるゆえ、日本と全く関係のない米軍に適用されるということは、論理的にはあり得ない<sup>(25)</sup>と応じた。これは、「日本に寄港した」ことを以て「日本と関係を持った」米軍が、「核持ち込みに関する事前協議の対象となる」と解釈し得る内容を含んでいた。

しかし、1983年4月の国会で、「日本政府は、『(核兵器の持ち込みに関する)事前協議が行われないゆえ、日本国内に核兵器が持ち込まれていない』と説明しているが、米国側は核兵器を保持しているか否かを明らかにしない方針を採っているのに、日本と事前協議する際に『我々は核兵器を保持している』と明らかにして、(日本側から核兵器の持ち込みを)拒否されるのを承知で事前協議を行うとは考えられない」との疑問が提起された。これに対し、中曽根康弘内閣の安倍晋太郎・外相は、「米国側は、日本が事前協議の結果として(核兵器の持ち込みを)拒否するという承知しており、その上で安保条約及び(事前協議等の)関連取極めを遵守するという姿勢を表明している」とした上で、「日本政府は、そのような米国政府の見解を支持し信頼している<sup>(26)</sup>と答弁した。そして、これに続く「拒否されることが分かっている事前協議を申し込むとは考えられず、本来事前協議というのは、個々の事例により同意することも拒否する場合もあるのではないか」との問いに、角田法制局長官は、「(事前協議等)制度の建前とそれが現実に運用される間に、そのような形式的な違いが出てくるのは、よくあり得る<sup>(27)</sup>と応じ、質問の趣旨を否定しなかった。

## 「核持ち込み」をめぐる日米両国政府の動向

実は、改定安保条約の締結に先立つ1959年6月、岸内閣の藤山愛一郎・外相は米国のC・ハーター国務長官との間で、安保条約第6条に関する交換公文の解釈に関わる「討議の記録」という文書に署名した。そして、同文書の第2項Cは、「『事前協議』は、米軍とその装

(23) 『毎日新聞』1981年5月18日。

(24) 『第94回国会衆議院外務委員会、内閣委員会、安全保障特別委員会連合審査会議録第1号』1981年5月29日、9頁。

(25) 『第94回国会衆議院外務委員会、内閣委員会、安全保障特別委員会連合審査会議録第1号』1981年5月29日、9頁。

(26) 『第98回国会参議院予算委員会会議録第14号』1983年4月1日、6頁。

(27) 『第98回国会参議院予算委員会会議録第14号』1983年4月1日、6頁。

備の日本への配置，米軍機の立ち入り（entry），及び米国艦船の日本領海や港湾への立ち入り（entry）に関する現行の手續きに影響を与えない。ただし，合衆国軍隊の配置における重要な変更の場合を除く<sup>(28)</sup>と記していた。米国側はこれによって，「米軍艦及び軍用機が核兵器を搭載したままで日本に寄港すること及び日本の領海を通過することが事前協議の対象とならないと，日本側が了解した」と受け取っていた。

しかし，日本側は，「討議の記録」を地位協定第5条（米国の船舶が日本に入港する際の通告義務を規定する）に関係するものと捉え，米軍艦等による日本への「一時立ち寄り」と関連づけて理解していなかった<sup>(29)</sup>。この結果，改定安保条約が成立した後の日本政府側からは，1963年3月に池田勇人首相が，米国のノーチラス型原子力潜水艦の寄港をめぐり，「核兵器を装備する艦船の入港は事前協議の対象となり，日本としては当然，核兵器の持ち込みを断る」<sup>(30)</sup>と答弁し，1968年1月に米空母エンタープライズが佐世保に入港する際，佐藤内閣の三木武夫・外相（前出，後の首相）がA・ジョンソン駐日米国大使に，「同艦による『核持ち込み』の疑惑を払拭する方法はないか」と問いかける<sup>(31)</sup>など，「討議の記録」の趣旨が引き継がれていないと疑われる事態が続いた。

こうした発言は，自らの保有する核兵器による紛争の抑止（核抑止）を根幹とする米国の安全保障政策に重大な影響を及ぼすものであった<sup>(32)</sup>。そして，これを懸念した米国側は，1963年4月，ライシャワー駐日米国大使が池田内閣の大平正芳・外相と会談し，「討議の記録」に基づき米軍艦・軍用機の核付き寄港・通過を事前協議の対象外とする米国政府の方針及び米軍が核兵器の運用に関して否定も肯定もしない（NCND）政策を説明し，理解を求めた<sup>(33)</sup>。また，1968年1月，三木外相と会談した直後のジョンソン米国大使は，外務省の牛場信彦・事務次官と東郷文彦・北米局長に，「討議の記録」に関してライシャワー大使と同様の説明を行った<sup>(34)</sup>。

そして，ジョンソン大使から説明を受けた牛場と東郷は，「事前協議に関する日米両国の理解における相違を埋めるのは困難である」と考え，「米軍艦・軍用機の核付き寄港・通過を事前協議の対象外とする」旨を歴代の首相・外相に説明していくこととなった<sup>(35)</sup>。

このような経緯は，「米国の核抑止力に日本の安全を依存する」という日本政府の方針を示していた。そして，事前協議の運用について，米国に便宜を図るような法制局側の答弁は，政府の安全保障政策を側面支援する効果を持っていた。

## 米軍への基地の提供をめぐる答弁

1981年5月の国会で，「極東での有事に際して沖縄の基地に駐留する米軍が出動する場

(28) 外務省記録文書。出典は，波多野澄雄『歴史としての日米安保条約—機密外交記録が明かす「密約」の虚実』岩波書店，2010年，124 - 125頁。

(29) 前掲書『歴史としての日米安保条約』184頁。

(30) 『第43回国会衆議院予算委員会議録第18号』1963年3月2日，13頁。

(31) 前掲書『歴史としての日米安保条約』183頁。

(32) 同上，176頁。

(33) From Tokyo to Secretary of State, No. 2335 (April 4, 1963) National Security Archive.

(34) 前掲書『歴史としての日米安保条約』183 - 184頁。

(35) 「装備の重要な変更に関する事前協議の件」（1968年1月27日，北米局長）。出典は同上，184頁。

合、日本政府が事前協議した上で同意するならば、米国と戦う相手の国は、日本に対して戦闘行動に及ぶということに一種の正当性、あるいは合法性を得ることになり、それは日本にとって危険ではないか」との質問が提起された。これに対して角田法制局長官は、「国連憲章の下では、集団安全保障措置に基づく場合か自衛権を行使する場合以外に武力を行使することは禁じられている以上、米軍の(軍事)行動は、相手国からの侵略行為があった場合にのみ行われるものであり、こうした侵略を排除するために米軍の採る行動が、日本の施設・区域の使用を伴う際、米軍と戦う相手の国が日本に対して報復攻撃を行うことは、日本に対する侵略であり、国際法上認められない、というのが日本政府の立場である」と述べた。その上で彼は、「第二次世界大戦以前における戦争というものの概念からすると、戦争の際、交戦国以外は中立国としての義務を負わねばならず、交戦国への基地の提供等は禁止されていたが、国連憲章の下においては、集団安全保障措置及び自衛権の行使以外の戦争は全て違法となるゆえ、交戦国以外が中立の義務を負うなどということはありません、従って、(米国による)自衛権の行使に対して(日本が)基地を提供するようなことは禁止されていない」<sup>(36)</sup>と答弁し、問いへの直接の回答に及ばなかった。

さらに翌1982年4月の国会で、「仮に朝鮮半島などで有事となった際、米軍が自衛隊の基地を使用するのは、安保条約に基づいて日本が米軍に提供している基地を使用するのと性格が違うのではないか」との問いに、角田は、「現行の安保条約では、有事の際に米軍が自衛隊の基地を日本側と共同で使用することも含めて米軍に基地を提供しており、有事であるか否かを問わず、米軍による基地の使用ということに変わりはない」<sup>(37)</sup>と応じた。これは、米軍への便宜供与を肯定するものとなっていた。

これに先立つ沖縄の日本本土への復帰(1972年5月15日)と同日、日米両国政府は、返還後の沖縄における米軍基地の使用条件を定めた秘密合意文書「5・15メモ」を締結した。その「国際連合の軍隊(国連軍)による在沖縄合衆国施設・区域の使用」という部分には、嘉手納飛行場、ホワイト・ビーチ、普天間飛行場が、国連軍の使用し得る基地として明記されていた<sup>(38)</sup>。既に日本が締結していた国連軍地位協定(1954年)第5条では、「国連軍が日本国内の施設及び日米安保条約に基づいて米軍が日本国内で使用する施設・区域を使用する」と規定していた。そしてこれは、朝鮮半島で再び戦争等が勃発した際に、米軍を含む国連軍が沖縄の基地を拠点として自由に活動することに便宜を図るものであった。

さらに外務省は、安保条約に基づき米軍が日本に駐留する際の条件を定めた地位協定(1960年)の解釈・運用を解説した「日米地位協定の考え方」(1973年4月)及びその増補版(1983年12月)を作成した。この増補版では、地位協定第2条1項a(米軍への日本国内における施設・区域の提供及びその返還を規定する)に関して、「米側は、日本国の施政下にある領域内であればどこにでも施設・区域の提供を求める権利が認められている」とした上で、「地位協定が個々の施設・区域の提供を日本国の個別の同意に拠らしめていることは、安保条約第6条の施設・区域の提供目的に合致した米側の提供要求を日本国が合理的な理由なしに拒否し得ることを意味するものではなく、「特定の施設・区域の要否は、本来は

(36) 『第95回国会衆議院法務委員会議録第7号』1981年11月13日、6頁。

(37) 『第96回国会参議院外務委員会議録第7号』1982年4月20日、20頁。

(38) 『琉球新報』1997年3月7日。島川雅史『アメリカの戦争と日米安保体制—在日米軍と日本の役割』社会評論社、2001年、31頁。

安保条約の目的、その時の国際情勢及び当該施設・区域の機能を総合して判断されるべきものであろうが、かかる判断を個々の施設・区域について行うことは実際問題として困難であり、「むしろ、安保条約は、かかる判断については、日米間に基本的な意見の一致があることを前提として成り立っていると理解すべきである」との一節及びこれに関する「注15」として「かかる判断について、常に日米間に意見の不一致があり得るとすれば、単に施設・区域の円滑な提供は不可能であるばかりでなく、日本国が自国の安全保障を米国に依存することの妥当性自体が否定されることとなろう」との一文が記されていた<sup>(39)</sup>。これもまた、米軍が日本国内の基地を使用する際に支障をきたさないようにと便宜を図る姿勢を示していた。

こうした点に照らし、米軍による日本国内基地の使用を促進するような法制局側の答弁(上述)は、日本政府の安保条約に関する方針に沿ったものとなっていた。

### 「武器輸出三原則」の緩和と内閣法制局

一方、これに先立つ1967年の国会で、佐藤栄作・首相は「戦争をしている国、共産主義圏の国、及び国連の決議によって武器等を輸出するのを禁じられている国に日本は武器を輸出してはならない」<sup>(40)</sup>とする「武器輸出三原則(以下、三原則とも略す)」を表明した。さらに1976年には、三木武夫・首相が国会で、「三原則の対象地域(上述)には、武器の輸出を認めないのに加え、それ以外の地域には、憲法及び外国為替管理法の精神に則り、武器の輸出を慎む」<sup>(41)</sup>とする政府の統一方針を公表し、国外への武器の輸出を事実上禁止するという対応が採られるに至った。そして、この統一方針は、当時の吉国一郎・法制局長官(真田秀夫の前任者)が作成した原案に基づいていた<sup>(42)</sup>。

しかし、1981年の5月、米国政府(R・レーガン大統領の政権)は日本政府(鈴木善幸内閣)に対し、武器技術の提供を要求するようになっていた。これに対して、外務省と防衛庁は「三原則は政策であり、米国との関係においては日米安保条約が優先する」との立場から武器技術の提供に積極的な姿勢を見せたが、通産省は、「政府が従来行ってきた国会での答弁では、米国を三原則の例外としては扱っていない」として消極的な構えを示した。そして、この問題に対応するための前記した三省庁に内閣法制局も加わっての協議は、「米国が三原則の対象として位置づけられる紛争当事国となった場合」の扱いをめぐる、1年半にわたって難航した<sup>(43)</sup>。

この間、角田法制局長官は国会における質疑応答の中で、「憲法(第9条)は『武器の輸出を全面的に禁止しなければ違憲である』とまでは規定しておらず、『憲法の範囲内で具体的な政策がどこまで実現できるか』については、今後具体的な問題が起こった際に考えてみ

(39) 琉球新報社編『日米地位協定の考え方・増補版』高文研、2004年、30-31頁。

(40) 『第55回国会衆議院決算委員会議録第5号』1967年4月21日、10頁。

(41) 『第77回国会衆議院予算委員会議録第18号』1976年2月27日、17頁。

(42) 『東京大学先端研オーラルヒストリーシリーズvol.3 吉国一郎オーラルヒストリーI』東京大学先端科学技術研究センター御厨貴研究室、東北大学大学院法学研究科牧原出研究室、2011年、15頁。

(43) 『朝日新聞』1983年1月13日、1月15日。

たい<sup>(44)</sup>と答弁し、「武器輸出三原則」の柔軟な運用に含みを持たせていた。その後、鈴木の後を継いだ中曽根康弘・首相は武器技術の対米供与に前向きな姿勢を示し、角田長官も、「(武器の)対米供与を認めるならば、明確に内閣の政策判断として、三原則の修正という形をとるべきだ」<sup>(45)</sup>と進言するに及んだ。

そして1983年1月、中曽根内閣は「米国への武器技術の供与に応じる」ことを閣議で決定した。その後、後藤田正晴・官房長官は、この決定を「(日米両国間の)相互交流の一環として米国に武器技術(その供与を実効あらしめるため必要な物品であって武器に該当するものを含む)を供与する途を開くこととし、その供与に当たっては、武器輸出三原則によらないこととする」という談話の形で発表した。同談話は、これに加えて「本件供与は日米相互防衛援助協定(1954年に締結された)の関連規定に基づく枠組みの下で実施することとし、これにより国際紛争を助長することを回避するという武器輸出三原則の拠って立つ平和国家としての基本理念は確保されることとなる」との一節を盛り込むことにより、前記した「米国が三原則の対象として位置付けられる紛争当事国となる」との懸念を払拭しようとする配慮がなされていた<sup>(46)</sup>。

対米武器技術の供与が三原則の「修正」でなく「例外」とされたことで、法制局側の見解が政府側に容れられるという結果にはならなかった。しかし、この経緯は、法制官僚が政府の政策方針に柔軟な姿勢をとり得ることを示していた。

## 「旧ガイドライン」の策定

1978年11月、日本政府(福田赳夫内閣)は米国政府(J・カーター大統領の政権)との間で、「日米防衛協力のための指針(旧ガイドライン)」を決定した。これは、日米両国が「日米安保条約及びその関連取極に基づいて日米両国が有している権利及び義務に何ら影響を与えるものと解されてはならない」範囲内で、①「(日本に対する)侵略を未然に防止するための態勢」、②「日本に対する武力攻撃に際しての対処行動等」、③「日本以外の極東における事態で日本の安全に影響を与える場合の日米間の協力」について研究し、随時協議すると定めていた。これに加えて、①には、「米国は核抑止力を保持するとともに、即応部隊を前方展開し、及び来援し得るその他の兵力を保持する」と、米軍の核兵器に日本の安全を委ねる方針が示されていた<sup>(47)</sup>。

この旧ガイドラインの作成に当たって、外務省及び防衛庁の内局は、「日本の防衛には憲法上の制約がある」として、「米軍が槍(主力)で自衛隊が盾(補助)」と役割を分担する方針で臨んだ。これに対して、自衛隊の制服組が「それでは防衛協力が本物にならない」と反発し、米国側からも「そのような形の防衛協力は受容し難い」との声が上がり、両国間の協議は難航した。その結果、①、②に関しては、自衛隊と米軍による作戦計画・後方支援等の

(44) 『第95回国会衆議院法務委員会議録第7号』1981年11月13日、3頁。

(45) 『朝日新聞』1983年1月15日。

(46) 官房長官談話の全文は、前掲書『日米関係資料集』1025 - 1026頁。中曽根内閣時の武器輸出三原則の緩和問題に関しては、中曽根康弘著、中島琢磨他編『中曽根康弘が語る戦後日本外交』新潮社、2012年、315 - 317頁。後藤田正晴『情と理 - 後藤田正晴回顧録(下)』講談社、1998年、63 - 65頁。

(47) 旧ガイドラインの全文は、前掲書『日米関係資料集』964 - 968頁。

具体的な項目を列挙した上で演習・訓練・準備を行うとされた。この方針に基づき、同年の12月、自衛隊と米軍は、「極東ソ連軍が北海道に侵攻したのに対抗して米軍が来援する」と想定した作戦計画に着手し、1981年に完成させた<sup>(48)</sup>。その一方、③については、「日本が米軍に対して行う便宜供与のあり方は、日米安保条約、その関連取極、その他の日米間の関係取極及び日本の関係法令によって規律される」と記されたのみで具体的な記述はなく、日本側の目的と「無関係な一項」として研究・協議の段階にとどまることとなった<sup>(49)</sup>。

しかし、その後、1980年1月に米国政府の発表した国防報告は、「米国がアジアに展開する自国の戦力を他の地域における紛争を解決するために投入する」という「スイング戦略」を採用するとした上で、「沖縄に駐留する米軍の海兵師団や空軍部隊を紛争拠点に出動させる」という具体的な構想を明らかにした<sup>(50)</sup>。1979年12月末にソ連がアフガニスタンへ侵攻し、また米国もイランと対立を深める中、「スイング戦略」が中近東に照準を合わせているのはほぼ明白であった。これに対して日本の国内では、野党を中心に「『日米安保条約の適用範囲が極東に限られる』とする日本政府の解釈を拡大し、米軍は日本国内の基地から世界中どこへでも出動できるのではないか」との疑問が提起された。しかし、1980年2月の国会で、大平正芳内閣の次大左武郎・外相は「米軍の緊急部隊に日本が基地を提供するのは、直接の戦闘行動でなければ安保条約上問題はない」と答弁していた<sup>(51)</sup>。

## 自衛隊の「リムパック」への参加をめぐる答弁

1979年11月の国会で、「自衛隊が外国の軍隊と共同訓練を行うことを可能とする法的根拠は何か」という問いに、角田法制局長官は、「防衛庁設置法第5条21号には、『所掌事務の遂行に必要な教育訓練を』実施する旨が定められており、この範囲内であれば、自衛隊は外国の軍隊との間で共同訓練を実施することが可能である」<sup>(52)</sup>と答弁した。その上で彼は、「自衛隊は、こうした訓練をNATO（北大西洋条約機構）と行ってもよいのか」との追及に、「訓練における『必要』とは、合理的に説明されなければならない、当該訓練の内容が、集团的自衛権あるいは個別的自衛権の範囲を超えるか否かによって、自衛隊の演習への参加が可能な場合も不可能な場合もあり得る」<sup>(53)</sup>と応じた。さらに、「訓練が『必要』か否かの判断は、防衛庁長官あるいは内閣総理大臣が行う場合もあり、また、国会が関与することも議論の余地がある」<sup>(54)</sup>としつつ、「特定の外国を防衛するような内容の訓練・演習に自衛隊が参加するのは、政策上ではなく、理論上なし得ない」<sup>(55)</sup>と述べたものの、訓練する「必要」を判断する際の基準を明らかにしなかった。

(48) 『朝日新聞』1996年9月2日。

(49) 旧ガイドラインの作成過程については、村田晃嗣「防衛政策の展開—『ガイドライン』の策定を中心に」日本政治学会編『年報政治学：危機の日本外交—70年代』岩波書店、1997年、79 - 95頁、瀬端孝夫『防衛計画の大綱と日米ガイドライン—防衛政策決定過程の官僚政治的考察』木鐸社、1998年、156 - 163頁を参照。

(50) 『朝日新聞』1980年1月30日。

(51) 『第91回国会参議院予算委員会会議録第3号』1980年2月1日、12頁。

(52) 『第90回国会参議院決算委員会会議録第1号』1979年11月28日、24頁。

(53) 『第90回国会衆議院内閣委員会会議録第2号』1979年12月6日、16頁。

(54) 『第90回国会衆議院内閣委員会会議録第2号』1979年12月6日、16頁。

(55) 『第90回国会衆議院内閣委員会会議録第2号』1979年12月6日、16頁。

結局、翌1980年2月、米国は環太平洋地域の同盟国とハワイで海軍の合同演習「リムパック」を開き、これに海上自衛隊が初めて参加した。この「リムパック」に関して、角田は同時期の国会で、「集団的自衛権の行使を前提としておらず、単なる戦術技量を向上させるための訓練と理解している」<sup>(56)</sup>ゆえに、「海上自衛隊が参加しても憲法上違反とはならない」<sup>(57)</sup>と答弁していた。しかし、彼は、「自衛隊と他国の軍隊との共同演習が集団的自衛権の行使と関連するか否か」を判断する具体的な基準を示さなかった。

さらに同年の6月、日米安保条約は再び自動延長に入った。そして同年10月の国会で、「日米安保条約は、(米国が日本を防衛する義務を負うのに日本が米国を防衛する義務を負わないという)片務的な内容だが、これを改定して(日米両国が互いに防衛する義務を負う)双務的な内容に改めるのは、憲法上のどこに違反するか」との問いに、角田は、「(条約の双務化によって)日本が集団的自衛権を行使することになれば、憲法第9条に違反する」<sup>(58)</sup>との立場を改めて表明したものの、続く「憲法第9条を改めることにより、憲法と安保条約との関係は必然的に変化するのではないか」との問いに対しては、「そうした問題の検討は一切行っていない」<sup>(59)</sup>と答えるに留まった。

その一方で彼は、「旧ガイドライン(前出)は、日米両国が軍事同盟としての実態を整備・促進・拡充するという、双務性を深化させる内容のものではないのか」との質問には、「旧ガイドラインも集団的自衛権の行使を内容としておらず、憲法第9条による制約に触れないという範囲を超えた活動を定めるのは困難である」とした上で、「日本は米国あるいはそれ以外の国を問わず、集団的自衛権の行使を内容とするような共同防衛行動に参加することが憲法上認められない」<sup>(60)</sup>と答弁した。さらに翌1981年3月の国会で、「日本付近の公海上を中立国の船舶が(日本の)敵国向けの武器を積んで航行するのを日本が臨検するのは、日本が交戦権を保持していなければ困難ではないか」との問いに、角田は、「日本が自衛のために必要最小限度の実力を行使するのを認められているのは、交戦権の行使とは別である」とした上で、「一般論としては、日本を攻撃している国のために行動する船舶に対して臨検等の措置をとるのは、自衛権の行使として認められる限度内であれば可能である」<sup>(61)</sup>と応じた。

## 「シーレーン防衛」をめぐる答弁

翌1981年5月、訪米した鈴木善幸・首相はレーガン大統領と会談した後、「日米安保条約に基づいて日本の防衛及び極東の平和と安全を確保するために、日米両国間における適切な役割の分担が望ましい」という内容を含む共同声明を発表した<sup>(62)</sup>。同声明では、日米関係について「同盟」という表現を初めて用いるなど、両国の緊密な連携を内外に示すも

(56) 『第91回国会衆議院予算委員会会議録第8号』1980年2月7日、6頁。

(57) 『第91回国会参議院予算委員会会議録第10号』1980年3月17日、13頁。

(58) 『第93回国会衆議院予算委員会会議録第1号』1980年10月9日、18頁。

(59) 『第93回国会参議院安全保障及び沖縄・北方問題に関する特別委員会会議録第2号』1980年10月24日、19頁。

(60) 同上、31頁。

(61) 『第94回国会参議院予算委員会会議録第6号』1981年3月11日、20頁。

(62) 前掲書『日米関係資料集』1003 - 1006頁。

のとなっていた。さらに鈴木は首脳会談を終えた後の記者会見で、「我が国が自国の周辺海域数百海里、シーレーン（海上航路帯）で1千海里の防衛に対応するのは、個別的自衛権の範囲に照らして当然だ」と述べた<sup>(63)</sup>。

その一方、日本政府は同月29日に、「日本は国際法上集団的自衛権を保持しているが、憲法第9条により自衛権の行使が必要最小限の範囲にとどまるべきものとされているため、集団的自衛権の行使は許されない」<sup>(64)</sup>とする見解を発表した。続いて翌6月の国会で、「外国に対する武力攻撃が間接的に日本の安全を害するような場合、日本と集団的自衛権との関係はどうなるのか」との質問に、角田法制局長官は、「そうした間接的な脅威に対応するには集団的自衛権の行使が伴うので、日本にとって自衛の措置を採る対象とはならない」<sup>(65)</sup>と答弁し、「集団的自衛権の行使を認めない」とする従来からの姿勢を崩そうとしなかった。しかし、翌1982年2月の国会で、「極東の有事に際して、日本の船舶が米国の戦略物資を輸送するのは可能か」との問いかけに、角田は「民間の船舶が（米国側と）契約を結んで輸送する場合に法律上の制約はないと思うが、（日本政府が）強制的に船舶を徴用して行うのは現行法上認め難い」<sup>(66)</sup>と応えた。そこには、「法制上可能な範囲で米国側の便宜を図ろう」との姿勢がうかがわれた。

また、同じ国会で、「シーレーン防衛」に関連して、「日本が自衛権を行使する範囲は、公海や公空に及び得るのか」、「自衛権が公海・公空に及ぶ範囲の限界を示す憲法上の歯止めが必要ではないのか」との問いに、角田は「日本には集団的自衛権の行使が認められておらず、個別的自衛権を必要最小限の範囲で行使するように制限されている」とする政府の見解（上述）を述べた上、「国家に対する最も重大な侵害は、その領土や独立を脅かすものであるが、同時に、国家の有する艦船や航空機に対する危害を排除することも（自衛の範囲に）含まれる」ゆえに、「個別的自衛権を行使する範囲も、領海・領空・領域内に必ずしも限定されず、公海・公空にも及び得る」ものの、「公海・公空のいかなる範囲にも出動し得るというわけではなく、日本を防衛するために必要最小限度の実力を行使することのみが許される」、「自衛権の及ぶ範囲は個々の状況に応じて異なるゆえ、憲法上の規範として（自衛権の限界を）一律に決め難く、それを実質的に担保（判断）するには、シビリアン・コントロール（文民統制、非軍人の政治家が軍隊等の武装組織を指揮監督する）等の手段による以外難しい」<sup>(67)</sup>と応じた。続いて、「公海・公空での交通路を確保するために日本が実力を行使する際の態様・範囲」について、角田は「個々の状況に応じて千差万別であり一概には答え難いものの、日本を防衛するために必要最小限の範囲で許されると同時に、公海・公空上では領海・領空と同様な支配権を確立するのは困難である」<sup>(68)</sup>と応じた。しかし、一連の答弁において、「必要最小限の範囲」を具体的に示す基準は何ら示されなかった。

(63) 『朝日新聞』1981年5月9日。

(64) 佐瀬昌盛『集団的自衛権』PHP新書、2001年、125頁。

(65) 『第94回国会衆議院法務委員会議録第18号』1981年6月3日、9頁。

(66) 『第96回国会衆議院予算委員会議録第2号』1982年2月1日、35頁。

(67) 『第96回国会衆議院予算委員会議録第16号』1982年2月23日、6頁。

(68) 『第96回国会衆議院予算委員会議録第16号』1982年2月23日、6頁。

## 集団的自衛権の行使をめぐる答弁

他方で、同時期の日米両国政府は、「極東有事」に関して研究することで合意した。しかし、その過程で、日本側の米国側に対する「基地・施設・空港・港湾の新たな提供、民間輸送業者の動員、自衛隊の米軍への支援」等の便宜供与に加えて、「朝鮮半島で大量の難民が発生した場合の対処、日韓両国による対馬海峡の防衛、(朝鮮海域等への)機雷の施設」等が検討項目に浮上した。これに日本政府(主管官庁は外務省)が、法制局と同様に「集団的自衛権の行使につながる」として難色を示し、正式に研究を開始するには至らなかった<sup>(69)</sup>。

しかし、同年の9月、日米両国政府は、シーレーン防衛体制における日米両国の分担等に関し、「旧ガイドライン(前出)に基づき安保条約第5条の適用対象となる日本への有事に対する作戦研究」を開始することで一致した。その具体的な内容としては、①日本が1千海里以内で対潜哨戒、対馬・津軽・宗谷海峡の封鎖、洋上防空を担当する、②米国が1千海里内での攻撃的作戦及び2千海里を越えた領域での攻撃・防御作戦を担うことが狙上に上っていた<sup>(70)</sup>。これは、「米軍が槍で自衛隊が盾」(前出)という役割分担の具体化に他ならなかった。

さらに翌1983年1月、訪米した中曽根康弘・首相は米紙からの取材に応じ、「日本は日米安保条約の下で『不沈空母(an unsinkable aircraft carrier)』の役割を果たす」<sup>(71)</sup>と発言するなど、「日米両国間の軍事協力を強化する」という姿勢を示した。そして、同時期の米国政府内で作成された文書は、「日本に対して、自国領域内・周辺海空域及び1千海里シーレーンの防衛を担い得るための能力を、今後10年以内に可能な限り早く増強するよう同意を求める」<sup>(72)</sup>と記していた。

そして同年5月の国会で、「沿海州に出撃する米海軍の機動部隊を海上自衛隊が護衛するのは、個別的自衛権の範囲を超えているのではないか」との質問に、角田法制局長官は、「日本を防衛するために認められる必要最小限の範囲を超えて、自衛隊が米軍の護衛をするようなことが、共同作戦という名目であっても、常に個別的自衛権の範囲内として許されるとは限らない」<sup>(73)</sup>と答弁した。この論法は、自衛隊の活動を制約するよう見える半面、「必要最小限」の具体的内容が何ら示されていないゆえに、「『個別的自衛権の行使』と称して自衛隊の活動範囲を拡大し得る」という帰結をもたらすものであった。

さらに1986年3月、茂申俊・法制局長官(角田の後任)は国会で、「日本は憲法第9条の下で集団的自衛権を行使することは許されておらず、必要最小限度の範囲を超えるような集団的自衛権(を行使すること)はあり得ない」<sup>(74)</sup>と答弁した。これに対する「必要最小限の範囲を超えない集団的自衛権の行使は認められるのか否か」との問いかけに、茂申は、「他国に加えられた武力行使を実力によって阻止するという内容をとする集団的自衛

(69) 『朝日新聞』1996年9月2日。

(70) 同上、1982年9月2日。

(71) *Washington Post*, January, 19, 1983.

(72) National Security Decision Directive (NSDD) on United States - Japan Relations, NSDD62, October, 25, 1982. Box 243, Records of the National Security Council, RG273, the National Archives, Washington, D.C.

(73) 『第98回国会参議院安全保障特別委員会会議録第4号』1983年5月16日、16 - 17頁。

(74) 『第104回国会衆議院予算委員会会議録第19号』1986年3月5日、25頁。

権の行使は日本に認められていない」<sup>(75)</sup>と応じた。後年、高辻正己（元法制局長官）は、「日本国内の米軍基地への攻撃に自衛隊と米軍が共同して対処するのは、安保条約第5条の解釈として集団的自衛権を行使することになるが、実際には日本が個別的自衛権を行使するのと同じなので、集団的自衛権を行使するのではないこととした」<sup>(76)</sup>との旨を語っており、茂串の答弁には、こうした法制局側の「本音」がのぞいたと言えよう。

他方で、日米両国政府は、1983年3月からシーレーン防衛計画に着手し、1986年12月に完成した<sup>(77)</sup>。その間には、航空・海上自衛隊による統合指揮所訓練の実施や、米空軍に所属するF16戦闘機の青森県三沢基地への配備等が進んでいた。

## 結論

三木内閣から中曽根内閣にかけての期間中、法制官僚は、「自衛隊の活動は必要最小限の範囲内で個別的自衛権を行使して日本の領域を防衛することに限定し、自衛及び自衛力の範囲は個別の状況によって異なる」、「米国の核抑止力に日本の安全を委ね、核兵器を保持しない政策を採る」、「集団的自衛権を行使しない範囲で米国と安全保障協力を強化すると同時に、基地及び軍事技術の供与等で便宜を図る」という姿勢で答弁及びそれを裏付ける法律・条約等の解釈に臨んだ。それは、「日本の防衛及びアジア太平洋（さらには中近東にも及び得る）地域の安全保障に関する日米防衛協力」を強化・拡大しようとする日米両国政府の思惑と軌を一にしていた。

しかし、法制官僚が、日本の安全保障活動を制限する際の指標として掲げた「必要最小限」、「個別の状況」等の基準は、いずれも具体的な内容を伴わず、「日本に許される」安全保障活動の範囲を限りなく拡大し得る余地を残していた。吉国一郎（前出）は後年、「自衛権というのは、集団的に行使される場合と個別的に行使される場合とあるんだということで集団的自衛権の問題を解決するというのが、本当は筋」であり、「誰か法制局長官が一人辞表を出す格好で（集団的自衛権の行使に関する問題の解決を）やればいいんだ」<sup>(78)</sup>と述べているが、ここには、「個別的自衛権の範囲を拡大して集団的自衛権の行使に至らないように解釈する作業が限界に達しつつある」という認識が示されていよう。

そして、このように曖昧な要素を抱えた解釈は、日米安保協力を軍事・非軍事の両面において、その後一層拡大する事態をもたらしたのである。

(2015.1.22 受稿, 2015.2.20 受理)

(75) 同上、26頁。

(76) 前掲書『戦後政治にゆれた憲法九条』184 - 185頁。

(77) 『朝日新聞』1996年9月2日。

(78) 前掲書『吉国一郎オーラルヒストリー I』13頁。

## 〔抄 録〕

三木内閣から中曽根内閣にかけての期間中、法制官僚は、「自衛隊の活動は必要最小限の範囲内で個別的自衛権を行使して日本の領域を防衛することに限定し、自衛及び自衛力の範囲は個別の状況によって異なる」、「米国の核抑止力に日本の安全を委ね、核兵器を保持しない政策を採る」、「集団的自衛権を行使しない範囲で米国と安全保障協力を強化すると同時に、基地及び軍事技術の供与等で便宜を図る」という姿勢で答弁及びそれを裏付ける法律・条約等の解釈に臨んだ。それは、「日本の防衛及びアジア太平洋（さらには中近東にも及び得る）地域の安全保障に関する日米防衛協力」を強化・拡大しようとする日米両国政府の思惑と軌を一にしていた。

しかし、法制官僚が、日本の安全保障活動を制限する際の指標として掲げた「必要最小限」、「個別の状況」等の基準は、いずれも具体的な内容を伴わず、「日本に許される」安全保障活動の範囲を限りなく拡大し得る余地を残していた。そして、このように曖昧な解釈は、日米安保協力を軍事・非軍事の両面において、その後一層拡大する事態をもたらしたのである。

# Ways of Being a Teacher and Student in English Language Classrooms

FINN, Nathaniel

## Introduction

Examining identity in the field of language learning helps in accounting for the interplay between individual learners and society. This paper examines research on identity in formal English education settings through a categorical approach to the different positions teachers and students can take. Zimmerman's (1998) three categories of identity—discourse, situated, and transportable—together with Richards' (2006) concept of a 'default' identity, help in exploring how interactions between teachers and learners affect the conditions under which language learning takes place. While it is possible to treat as given the situated identities of teacher and student, with their attendant discourse positions, expanding the terms of analysis beyond a simple duality offers insight into how teachers provide learning opportunities and how learners access them. This paper contrasts classroom interactions where the default identities of teacher and student seem firmly in place with cases where other identities are in play. It will suggest how shifts away from the default classroom mode can carry both benefits and risks.

Zimmerman (1998, p. 90-91) proposed three categories of identity for interaction analysis: (1) discourse identity, (2) situated identity, and (3) transportable identity. Discourse identity refers to the roles interlocutors take in the moment-to-moment development of talk, such as initiator, questioner, listener, etc. Situated identity refers to interlocutors “engaging in activities and respecting agendas that display an orientation to, and an alignment of, particular identity sets” in particular contexts (p. 90). Teacher and student are situated identities in a classroom. Transportable identity refers to “identities that are usually visible, that is, assignable or claimable on the basis of physical or culturally based insignia which furnish the intersubjective basis for categorization” (p. 91). Discussing one's son's achievements invokes being a parent, while talking about a new business venture leads others to recognize someone as an entrepreneur.

Richards (2006, p. 60) suggested that a default identity be added to Zimmerman's model that “derives entirely from the context in which the talk is produced and applies where there is a generally recognized set of interactional expectations associated with that context, to the extent that there are recognized identities to which participants in talk would be expected to orient, other things being equal.” Default identities establish a baseline for interactional expectations in particular contexts. The default identities of

teacher and student organize the way a class operates in terms of who gets to speak and when. Default identities determine discourse roles, such as initiator and responder, questioner and answerer, etc.

The circumstances at the different educational sites to be examined vary greatly. The common theme in all the extracts of classroom talk is that learners are interacting with a teacher in a formal English class. Interactions at the first two sites exemplify the standard default roles of teacher and student.

### Two High Schools in Tokyo

The first two extracts of classroom interaction I look at are taken from Meacham's (2004) study of ideology in the educational practices of two Tokyo high schools. In both exchanges, the default identities of teacher and student are immediately apparent. At a technical school, the teacher, Akari sensei, elicited responses to a listening activity. The students have just watched a video in which a North American high school student talks about wanting to be a reporter in the future. The students watching the video are asked to list the topics the student in the video needs to study in order to become a reporter.

#### Extract 1

Kushima: I have to, learn a lot.

Akira: I have to learn a lot. *Sou ne* [right] a lot more about all these things *tte itteta* [she was saying] *de sono* all these things *tte iunoni atarunowa* politics, politics *tte nani?*[right and the referent of all these things is politics, politics is what?]

(Meacham, 2004, pp. 100-101, format adapted with Japanese in italics and translation in brackets)

After the student Kushima responded in English, Akira sensei elaborated on the response and requested student translations. English words were filtered through translation, loan words, and Japanese pronunciation. The Initiation-Response-Follow-up (IRF) pattern prevalent here is typical of a teacher-controlled approach. The pattern casts students into the corresponding discourse identities of responder, answerer, and, in the case of self-correction, repairer.

The teacher in the exchange at the more academically-oriented high school, Hata sensei, also made use of the IRF pattern but to different ends. The student Miyazaki begins by reading from a handout.

#### Extract 2

Miyazaki: They show how good these things taste,

Hata: and they show how good these things taste *hitobito wa sorera o kai-taku naru you ni* [so that people will want to buy them]

Miyazaki: so that

Hata: that

Miyazaki: people

Hata: people

Miyazaki: want to

Hata: Before want, you need something, so that people, so people

Miyazaki: people

Hata: Not now but in the future

Miyazaki: w-

Hata: Uh huh

Miyazaki: w-

Hata: people will want

Miyazaki: to,

Hata: to,

Miyazaki: buy,

Hata: buy,

Miyazaki: it

Hata: ahh, want to buy *notto itto batto* [more than one]

Miyazaki: them

Hata: *hai* [yes]

(Meacham, 2004, pp. 104-105, format adapted with Japanese in italics and translation in brackets)

The student slowly performed a translation as the teacher gave hints aimed at achieving a high degree of precision. Meacham (2004, p. 105) pointed out that the micro-level scaffolding involved in the interaction helped students avoid mistakes, which were to be avoided at all costs as the students trained to take standardized tests. The choreographic nature of the exchange is indicative of how teacher-student identities sync when discourse expectations are clear. The cues that Hata sensei provides are quickly taken up by Miyazaki.

While both class excerpts evince clearly recognizable teacher and student identities, the degree of interaction with and in English was clearly different. Through her analysis of the general qualities of each institution, Meacham (2004, p. 97) pointed to the role of Japanese identity as an important factor in the degree of engagement with English. At the technical school, maintenance of the students' national identity led, in part, to a cautious approach to English (p. 100). The need to represent Japan on the world stage as well as take rigorous entrance exams were seen as factors leading to the need for precise translations at the academic school (p. 103).

The highly teacher-controlled interactions at both schools could be regarded as furthering the larger institutional needs of the school. With this possibility in mind, it is interesting to consider whether nationality functioned as a transportable identity at either school. In the follow-up to the student's response, Akira sensei talked about how the "power of imagination" was needed to make connections between one's "mother tongue" and English (Meacham, 2004, p. 103). She used the pronoun *wareware* [we] as a way of marking strong group identity. In these two Japanese schools, rather than functioning as a transportable identity, national identity fused with the default way of being a teacher and student. Meacham (2004, p. 105) wrote that the students at the academic school were "positioned as objectively viewing both English and Japanese . . . almost as anthropologists . . . who can translate between cultures." They were being trained to be representatives of Japan to the world.

The distinctions between student and teacher identities at both high schools in Tokyo were clearcut. In the default mode, Richards (2006, p. 61) wrote, "it is the teacher who, as teacher, controls the floor, asks questions and issues instructions, prompts and evaluates, while the students, addressing their responses to the teacher, respond directly to these turns." In the next classroom context, the control exerted by the teacher is contested.

### Tradewinds High School in Hawaii

Talmy's (2008) research at a multilingual public high school in Hawaii, Tradewings, presented class interactions where breakdowns occurred in teacher-student turn taking. The following interaction took place in an ESL class where students were tasked with finishing assignments that were already overdue.

#### Extract 3

- Mr. Day: Laidplayer, you finish your summary?  
IwannaFAL: No.  
Mr. Day: Finish your summary. It's due today! Do you need help? I know you want me to sit down and read the book with you alright. What's wrong?  
Laidplayer: I was fixing my watch.  
Mr. Day: What's wrong with your watch?  
Laidplayer: It's too big.  
IwannaFal: Oh man, the bell's gonna ring!  
Mr. Day: Uh no you got about ten minutes before we're outta here. Why don't you try get it done that way you won't have to do it at home.  
Laidplayer: It's so easy I just-  
Mr. Day: So do it now!

Laidplayer: But I didn't read the assignment.  
 Mr. Day: You gotta read this the chapter.  
 Laidplayer: Well I don't read this book when I get home, I don't know why.  
 Mr. Day: Well why don't you do it in class while I'm here making you, that way you can get it done.  
 Laidplayer: Page 66 to 88. Well, I read some.  
 Mr. Day: Okay.  
 Laidplayer: When I go to the bathroom.  
 Mr. Day: Huh? Hey, I like to do that too. That's the best time. Just don't get it dirty. (Mr. Day gets up and leaves)  
 Laidplayer: Wipe my ass with the book.  
 IwannaFAL: Oh yeah, oh yeah.  
 (Talmy, 2008, pp. 627-628, format adapted)

Mr. Day's attempts to invoke teacher-student identities, with their concomitant agendas and expectations, were not oriented to by Laidplayer and his classmates. The official business of the class, the book summary, did not command the attention of the students. Mr. Day used various approaches at persuasion: authoritarian, sarcastic, and reasoned pleading. Talmy (2008, p. 630) identified two competing conceptions of ESL student identity at the school. On the one hand, there was the institutionally-sanctioned ESL student, who did assignments on time, attended to the official business of class, and avoided proscribed activities. This identity “connoted a monolithic out-group of recently-arrived cultural and linguistic 'Others,' that is, an iconic stereotypical 'ESL Student' (p. 626) . On the other hand, there was the 'Local ESL' student, who did not complete assignments, resisted the school-sanctioned way of being a student, and engaged in proscribed activities. This identity displayed “cultural knowledge of and affiliation with Local culture, cultural forms, and social practices; experience with US and Hawai'i school expectations and practices” (p. 625) . With 'Local ESL,' Talmy (2008, p. 625) referenced Zimmerman's use of situated identity as an analyst's category. I would also consider it as a possible candidate for default identity.

A default identity is that “which participants in talk would be expected to orient, other things being equal” (Richards, 2006, p. 60) . Meacham (2004, p. 98) described two frameworks—one empathetic, the other analytical—that operated on the institutional and classroom level in the Tokyo high schools. In both cases, these frameworks shaped the turn-by-turn progression of the lesson. They led to particular ways of operating in the discourse. In the Hawaiian high school, Talmy (2008, p. 626) found “competing productions of the ESL student.” As the school year progressed, the teachers started showing signs of orienting to the unsanctioned ways of being a student. Talmy (2008, p. 635) defined this emerging teacher identity as one who accommodates for characteristics of Local ESL. Teachers created 'study hall' sessions as a way of coping with students not

turning in their assignments. At the beginning of one of these sessions, Mr. Day asked if any of the students had completed the assignment. When many students stated that they had not, he responded, “okay that's good, that's good” (p. 636) . His expectations shifted over the course of the year. One senses a foreshadowing of this shift when Mr. Day finds common ground with Laidplayer regarding the best places to read around the house. Talmy (2008, p. 637) wrote that these accommodations were arguably attempts to improve academic performance, even as grades continued to decline.

A default identity suggests a level of stability and recognition of roles and expectations by participants. The emergence of a contingent, negotiated, and contested teacher-student identity at the high school in Hawaii, does not, then, seem to qualify. The fact that new and relatively inexperienced teachers continually came in to teach the ESL classes suggests that the problems associated with adjusting to identities played out anew each year. The official “preferred ways of being a student” in this context were undermined by classroom realities (Talmy, 2008, p. 625) .

The establishment of a working relationship between teacher and student can fail when either party does not play the part. Identities are interdependent. This can be seen clearly when the teachers in the Hawaiian school began to compensate for students who did not complete assignments. In Excerpt Two, Hata sensei and Miyazaki worked in concert as Miyazaki completed a translation. It was understood that teachers are those who initiate and support learning. Students are those who refine their skills in response to the cues of the teacher. While the teachers at the school in Hawaii made efforts to establish such an understanding, it only works when the participants are willing.

Accommodating for alternative ways of being a student led teachers to abandon objectives of the course at Tradewinds High School. Allowing students to take on identities outside of the default teacher-student orientation need not lead to problems in all instances. In the next English classroom, we see a case where the teacher could have empowered a student by recognizing the student's life outside the classroom.

### **An ESL Program in California**

Menard-Warwick's (2007) research at an ESL program in California provided a case where the teacher's conception of student identity curtailed the introduction of alternatives to the default ESL identity. These alternate identities, rather than undermine teacher-student interactions, could potentially be empowering for the student. In the first excerpt, Kerrie (the teacher) asked students to tell her two skills they have.

#### **Excerpt Four**

Kerrie: Fabiana, tell me two skills you have.  
Fabiana: Me?

Kerrie: Mmhmm  
 Fabiana: Mmm. I can do cook.  
 Kerrie: You can cook?  
 Fabiana: I can do buy/sell chemical products.  
 Kerrie: Buy and sell..  
 Fabiana: Chemical products  
 Kerrie: Chemical products! Wow! So you can buy and sell chemical products. What are chemical products?  
 Fabiana: Uhhh Ace Acetaminophen.  
 Kerrie: Asaphine?  
 Fabiana: Acetaminophen?  
 Researcher: Acetaminophen? Like tylenol?  
 Fabiana: Tylenol.  
 Kerrie: It's a medicine. Pharmaceutical. For health right?  
 Fabiana: Yes.  
 Kerrie: It's a medicine. Was that your experience?  
 Fabiana: Yes.  
 (Menard-Warwick, 2007, p. 275, format adapted)

The discussion around the remarkable skill of buying and selling chemical products focused on standard usage—inserting “do” after “can” —and vocabulary. Kerrie recommended 'medicine' or 'pharmaceuticals' in place of 'products' (Menard-Warwick, 2007, p. 277). The researcher, who observed the lesson and spoke with Fabiana, could see that Fabiana was referring to chemical materials, thus 'products' would be an acceptable term. Menard-Warwick's (2007, p. 276) analysis pointed to numerous occasions in the interaction where Kerrie positioned herself as teacher through fill-in-the-blank intonation and IRF patterns, “invoking their relationship as teacher and student.” Fabiana's frequent use of a rising intonation contour, indexing her uncertainty, also had the effect of positioning herself as learner.

Through interviews with many of the participants, observation, occasional participation in the lesson, and analysis, Menard-Warwick (2007) argued that students such as Fabiana were attempting, with varying degrees of success, to introduce identities apart from the default student identity. In an interview two months later, Kerrie told the researcher that “all (her students) would say, 'I can't do anything except clean my house and take care of kids and cook or sew'” (p. 278). This, the researcher remarked, was a “missed opportunity for Kerrie to re-think her assumptions” (p. 278).

I would like to consider how the introduction of transportable identities such as 'businesswoman' or knowledgeable person could have important interactional consequences. Kerrie's attempt to elicit more information was limited to yes-no questions: “Did you have training?” and “Did you go to school to learn about that?” (Menard-Warwick, 2007,

p. 277) . A more open-ended prompt—"please tell me about your experience buying and selling chemical products," for instance—might have provided the opportunity for Fabiana to tell her story and invoke her identity as a 'businesswoman.' If successfully invoked, the other participants in the class might have begun to orient to Fabiana as someone who has skilled knowledge in a field. Orienting to a person's preferred identity rather than to a generic 'learner' identity could be a way for students to become more invested in class.

While it is complicated to suggest that one form of interaction is authentic and another inauthentic (Richards, 2006, p. 63) , it seems possible that the introduction of personal material could potentially enrich classroom exchanges. In the last classroom to be examined, we get an example of a different way that teacher-student interaction can play out to positive effect.

### An Immersion Classroom in Hungary

In Duff's (1995) study of English-medium history classes in Hungary, the roles of teacher and student seem more fluid when conducting a class exercise called 'student lectures.' Students chose a topic, prepared over several days or weeks, and made a 5-15 minute presentation to the class. During the lecture, the teacher sat near the back of the room among the students. Many features of the discourse evince default teacher-student identities: Kati (the teacher) "underscored key aspects of the student's material" (p. 522) , stopped students when themes were unclear, and provided feedback. What stands out though, is that the students did the very same things.

#### Excerpt Five

- Kati: . . . Köprülü Mohamed (Turkish military leader) . So he very soon stabilized the political life of Turkey, and then he decided - to punish Rákóczi for his disobedience.
- S: *Mert?* [Why?]
- Kati: Because he did not ask permission to go to Poland and when Köprülü Mohamed sent messa - messages to him asking to return he just he thought he was one of those Turkish leaders who are - who have no real power so he did not obey the orders . . . . He devastated the capital of Transylvania, the - and the army which was uh on his way back to Transylvania was captured, by the Turks and was taken to the Crimean Island.
- S: How?
- Y: How?
- Kati: Only - only Rákóczi György the second could escape.
- S: But we . . . (a few turns later) How did they manage to do that

whole - the whole army? But how? But how?  
 Kati: They were outnumbered probably . . .  
 S: By boat from Transylvania. Good.  
 Kati: No they didn't need boots.  
 S: Boats (laughs)  
 SSS: (loud laughter, especially from boys)  
 Kati: Boats (laughs)  
 S: It's not an island.  
 K: It's a peninsula rather. Sorry it's not.  
 S: *Hát akkor nem csoda.* [Then it's not surprising.]  
 (Duff, 1995, p. 526, format adapted with translation in italics and translation of Hungarian in brackets)

Duff (1995, p. 525) noted that, "classmates were providing feedback related to behaviors associated with good teaching." In the fluid exchanges, the student giving the lecture responded to calls for clarification and adjusted the speed based on cues from both classmates and the teacher. Kati gave great leeway, but could step in to get things back on track if students veered off too much. Kati shares in the students' merriment over her mistaking "boats" for "boots." In the next excerpt it is evident that the flow of the talk is not overtly controlled by Kati.

#### Excerpt Six

Anikó: And so the Hapsburgs, who were - ah - initially - ah - ah *hogy van az, hogy kibérelve?* [How do you say that, how is *kibérelve*?]  
 S: Rent (SSS laugh)  
 Kati & SS: Hire  
 Anikó: Hired by the - ah  
 S: But it's not hired.  
 Anikó: Okay - so -  
 J: Paid by.  
 Anikó: Paid by the Hapsburgs, so the Hajdus was - initially - who were initially - paid by the Hapsburgs, ah - then supported - Bocskay, because of his promises . . .  
 (Duff, 1995, p. 525, format adapted with Hungarian in italics and translation in brackets)

If one were to remove the participant names from Excerpts One through Four and focus only on what was said, it would not be difficult to identify between teacher and student. It proves much harder to do that in these excerpts. When a student asks for a translation of the Hungarian word *kibérelve*, one student suggested 'rent.' Students laughed at this. Kati and others recommend 'hire' and a student protested. Finally,

Student J offered 'paid by' which was picked up and used by the student lecturer, Anikó. This sort of highly interactive turn-sequencing, at times supportive and sparring, occurred when Kati gave lectures. In Excerpt Five, Kati's mispronunciation of 'boat' as 'boot' and misidentification of a battle site as an island instead of a peninsula led to mockery. It also evinced a sort of 'all together now' style of discourse. The quips moved the conversation forward productively.

As in the other case studies, particular aspects of the teaching context in the Hungarian school impacted teacher-student identities. Teachers often had a background in one subject area, such as history or literature. They were expected to “demonstrate competence in EFL as well as content” in a particular subject but faced students who “often have—or believe they have—a superior grasp of language across a wider range of situations, registers, and subject areas” (Duff, 1995, p. 526). While many teachers struggled, Kati was able to overcome initial difficulties and persevere. The students were “academically prescreened, university-bound . . . on the whole very bright and keen to learn and the content was intrinsically motivating for them” (p. 522). The student lectures were a new activity taking place in a country dealing with political changes. Duff contrasted the new form with *felelés*, traditional teacher-centered recitations. In the *felelés*, teacher-students identities were clear-cut and non-negotiable.

Duff (1995, p. 521) pointed out that “the lecture seemed to serve as a locus for the apprenticeship of EFL history teachers as well as history scholars.” Put this way, students taking on the discourse roles of the teacher can be seen as addressing important student needs in the language. The students receive beneficial practice in holding the floor and shaping their message to effectively reach a particular audience. In an apprenticeship model, the apprentice gradually takes on more responsibilities until he or she can function independently in the profession or field. By opening up the floor to the students, Kati let them stretch the bounds of their student identity in the discourse. They were practicing the skills needed to be a teacher.

## Conclusion

The vagaries of institutions and participants make it difficult to pronounce categorically about the role of teacher-student identities in language classrooms. Yet, at the same time, the detailed work of these researchers can be treated as instructive case studies. In the study of two high schools in Tokyo, we see how default teacher-student identities can potentially serve an institutional framework. At Tradewinds High School, institutionally-sanctioned identities were seen to be problematic. Interactions recorded at the ESL program in California pointed to the value in reflecting on our assumptions about learner identities. In the study of a Hungarian EFL classroom, we see how more fluid modes of interaction can serve the needs of students. Works such as these help deepen our understanding about the importance of identity in language teaching.

## References

- Duff, P. (1995). An ethnography of communication in immersion classrooms in Hungary. *TESOL Quarterly*, 29 (3), 505-537.
- Meacham, S. S. (2004). Ideological complexity, national subjectivity, and the cultures of English in Tokyo high schools. Proceedings of the Eleventh Annual Symposium about Language and Society. (April 11-13, 2003).
- Menard-Warwick, J. (2007). `Because she made beds. Every day`. Social positioning, classroom discourse, and language learning. *Applied Linguistics*, 29 (2), 267-289.
- Richards, K. (2006). `Being the teacher`: Identity and classroom conversation. *Applied Linguistics*, 27 (1), 51-77.
- Talmy, S. (2008). The cultural productions of the ESL student at Tradewinds High: Contingency, multidirectionality, and identity in L2 socialization. *Applied Linguistics*, 29 (4), 619-644.
- Zimmerman, D.H. (1998). Discoursal identities and social identities. In C. Antaki & S. Widdicombe (eds.), *Identities in Talk* (pp. 87-106). London: Sage.
- (2015.1.22 受稿, 2015.2.10 受理)

—Abstract—

Work on identity in language learning integrates the student and the wider social context. The present study examines the default identities of teacher and student in four formal English language learning classrooms. By placing different learning contexts side-by-side, interactions between teachers and students are compared in terms of how closely the participants stick to the standard way of conducting the class. Extracts from classroom talk are analyzed for evidence of how identity operates and what impact it has on the access students have to language learning opportunities. Movement away from the traditionally understood ways of being a teacher and a student is argued to carry potential benefits and risks.

# Problems with English Education in Japan and Solutions

LANCASTER, John  
OTANI, Tamaki

## Introduction

The English communication ability of most Japanese is lower than one would expect for the population of a highly developed and educated country. The authors investigated the reasons for this and considered what could be done to improve the situation. In particular, they considered what native English-speaking teachers could do to improve it.

## Historical Reasons

First of all, it is important to take into account the history of English education in Japan. In 1940 English was declared a *tekiseigo*, 敵性語, or *tekikokugo*, 敵国語, an enemy combatant language, and effectively banned from education and usage.<sup>(1)</sup> As a result, when English language education was reintroduced at the end of the war, the teachers could not speak the language. They could teach only what was written in textbooks. This led to an overdependence on the written word. What they could teach was reading, writing, translation and grammar, which they themselves learnt from books. What they could not teach, though, was pronunciation and communication. To make matters worse they used, and teachers still use, the katakana syllabary to teach English pronunciation. The result of this is Japanese English pronunciation due to the limited number of vowel and consonant sounds. For example, it is impossible to end a word with a consonant other than n, which is why many Japanese add a vowel at the end of so many words, the same katakana letters are used to represent both l and r sounds, and there are so few vowel sounds that it is impossible to demonstrate the difference between *want* and *won't*. Tests were therefore devised that would test only what Japanese teachers had taught. In other words, they tested reading and writing skills with a strong emphasis on grammar and translation. Unfortunately, that resulted in a vicious circle. As Japanese teachers considered their aim was to get their students to pass tests that did not require any conversational or communication ability, they saw little need to teach conversation or communication. Is it possible the government saw advantages in continuing this policy? Readers could learn from other countries. To work in another

(1) Mark Irwin, Yamagata University (2013)  
[http://www-h.yamagata-u.ac.jp/~irwin/site/Home\\_files/No%20English%20Spoken%20Here.pdf](http://www-h.yamagata-u.ac.jp/~irwin/site/Home_files/No%20English%20Spoken%20Here.pdf)

country, conversation and communication ability are necessary. Could it be that the government did not want to see significant numbers of the educated leaving the country to seek higher salaries in other countries? Japan did not want to suffer from a brain-drain as Britain and many British Commonwealth countries did in the post-World War II years.

The situation began to improve somewhat in 1987 with the start of the JET programme when Assistant Language Teachers (ALTs), were introduced. This was a notable improvement for a number of reasons. First of all, students were introduced to spoken English as pronounced by native speakers. Secondly, students were they obliged to try to communicate with a foreigner. For many it would be the first time had been in such close contact with a foreigner. Of course, the ALTs also gave the Japanese teachers a chance to improve their own pronunciation and oral communication skills. It should be noted that around this time the foreign population in Japan exploded as a result of the Big Bang and the Bubble in Japan, which brought many foreign companies to Japan, and the introduction in 1985 of working holiday visas for Australians and, later, other nationalities. Foreigners became commonplace.<sup>(2)</sup>

## **Cultural Problems**

There are also problems that exist in the Japanese education system that are not specific to English lessons. One is that in schools in Japan students traditionally do not speak unless spoken to or given permission to speak. This combined with large classes results in students having little or no chance to speak. Another is written tests where 100% accuracy is the aim. Students are taught not to make mistakes, it is bad to make mistakes. While seeking perfection is a noble concept, making mistakes is part of the learning process. Unfortunately, it is only too easy not to make mistakes. If you do nothing, you make no mistakes. When they learn this, students become afraid of making mistakes, afraid to try, to take chances. This demand for accuracy creates an atmosphere that encourages students to do only what they are sure they know how to do. It discourages taking chances and trying something new, which are essential for making progress.

It is because of these problems in the English language education system up to high school that there are so many English language schools in Japan. Business needs people who can communicate in English, which happens to be the language of international business. Private schools have stepped in to provide what high schools have failed to provide and universities should provide.

---

(2) <http://www.moj.go.jp/ENGLISH/information/bpic3rd-02.html>

In Japan people do not ask enough questions. They do not question what they are taught or how they are taught. They are taught to believe, not think. They believe what they are taught without question. This has led to the unquestioning belief in many myths, such as the Japanese are unique, Japanese use a different side of the brain for processing language and many other myths. Unfortunately, this includes the belief that Japanese cannot learn English. In fact, 10.48% gave being Japanese as the reason English was hard to learn.<sup>(3)</sup> This belief is partly based on the left-right brain function myth, partly on sentence structure, but it is a myth as shown by those Japanese who have overcome the hurdles in their education system to speak excellent English. However, such myths provide good excuses for those who are not prepared to make an effort.

Japan has a large population, over 127 million. Countries with smaller populations tend to be better at learning foreign languages, notably English. Europe demonstrates this well. The smaller countries such as The Netherlands and the Scandinavian countries all excel at English with 85-90% being capable of speaking it well.<sup>(4)</sup> There are two reasons for this. They realise the importance of other languages rather than just relying on their own, and much of imported culture, such as TV, movies and music, is in English. Compare this with Japan where nearly everything is in Japanese. Outside metropolitan areas, there are few signs in English. There are still even many ATMs that do not have English menus. As Japanese do not need English in Japan and see and listen to comparatively little, they tend to underestimate the importance of English outside Japan. They still tend to think they need English to communicate with Americans and British people. They do not realise that the majority of English speakers in the world are non-native speakers. In fact, India, Pakistan and Nigeria all have larger English-speaking populations than the U.K.<sup>(5)</sup>

Furthermore, Japan is a virtually monolingual country. True there are other languages such as Okinawan and Ainu, but they are hardly ever used. The largest ethnic minority is Korean, but they all speak Japanese as well as any Japanese does. This adds strength to the belief that so many Japanese have that they do not need English. Compare this with The Philippines or India, countries with many regional languages. In these countries, English is a lingua franca, a common language. It is used in education. In fact, in India all university education is carried out in English.

---

(3) Survey performed in 2014 by John Lancaster and Tamaki Otani at Chiba University of Commerce  
<http://www.lancasterjohn.com/cuc/CUC%20Student%20Survey%202014.pdf>

(4) [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_386\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf)

(5) [http://en.wikipedia.org/wiki/List\\_of\\_countries\\_by\\_English-speaking\\_population](http://en.wikipedia.org/wiki/List_of_countries_by_English-speaking_population)

When Japanese travel, they often travel in Japan, or if they do venture to a foreign country, they usually go on a guided tour with other Japanese tourists and stay in especially Japanese-friendly hotels. They are often protected from the need to use another language. They do not think they need or will ever need English.

Another problem that is less frequently identified is noise pollution. Japan is an incredibly noisy country. Everywhere there are endless announcements. Even in the wildest countryside there are city-operated loudspeaker systems that tell people it is time for lunch, not to let their dog run loose, and tell children when to go home. In the city, all the way up or down the escalators you are told to stand inside the yellow lines and so on. The noise is endless, yet it does not bother the Japanese. They have learnt to ignore noise and are very good at doing so. Unfortunately, the English language seems to fit into the category of noise and gets ignored rather than heard or properly listened to. Compare this with the situation in more rural and less developed countries such as Laos, where one of the co-authors observed that children seemed to be able to learn to speak English and hold a conversation in English in about six months.

Russ Marcus, who lived and taught English in Laos before it became a communist country and compiled the Lao-English, English-Lao dictionary that has been a standard since it was first published in 1970, explained why they learnt so quickly. He explained that they were jungle people and had good hearing. In the jungle they depended on their ears to identify sounds. You might hear the sound of a bird or animal. They would be able to clearly identify that sound and tell you what kind bird or animal made that particular noise. It reminded one of the co-authors of his first trip to Thailand when he went trekking in a hilltribe area. He was speaking to an Australian. A whole sentence he said was repeated behind him like an echo. Both he and his friend turned around in astonishment and saw a child. That child had repeated a whole sentence in a language he had never studied after hearing it only once. How many of us could do that?

This can perhaps be explained by the cocktail party effect, which is referred to in research by Dr. Edward Chang, M.D. and Nima Mesgarani in their publication, *Selective Cortical Representation of Attended Speaker in Multi-talker Speech Perception*.<sup>(6)</sup> Mesgrani, an engineer with a background in speech recognition, states that humans have a quite remarkable ability to select a voice to listen to, yet it is extremely difficult to get a machine to do this. A person can walk into a room full of noise that includes voices, but his brain is still capable of tuning in to just one voice

---

(6) Dr. Edward Chang, M.D. and Nima Mesgarani (2012)  
<http://www.nature.com/nature/journal/v485/n7397/full/nature11020.html>  
<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/22522927>  
<http://www.ucsf.edu/news/2012/04/11868/how-selective-hearing-works-brain>

and listening to that. This seems to describe what the Japanese have become so good at, which was mentioned in the previous paragraph. It seems they are very good at hearing and listening to spoken Japanese while ignoring other sounds including other languages. In contrast, the children living in Laos or the jungle listen carefully to all sounds, particularly new ones.

### **How to Overcome the Problems**

First and foremost it is important to inspire and encourage students since many seem to have little interest in learning English and see little need to do so. The results of the authors' survey<sup>(7)</sup> showed that after high school 20.56% said English was necessary, 37.38% useful, 30.84% occasionally useful and 11.21% thought they did not need it. It also showed that a mere 3.96% thought English was very interesting, 24.74% thought it was interesting, 49.5% thought it was only a little interesting and 21.78% thought it was boring. For this reason, motivational lessons are useful.

There are many ways to increase the desire of Japanese students to learn English. Students' main reason for attending university and getting a degree is to secure a good job. They need to understand that if they are good at English, they can find a better job. Some Japanese companies such as Nissan, Rakuten and SoftBank are actively seeking recruits who are able to communicate in English. What most do not realise is that once they have obtained a job, English ability may help them to keep that job and get promoted. Many students appear to believe that when they graduate, they will get a job for life as their fathers did. They must be made to understand that this is no longer true. When a company has to downsize, a lack of ability to speak English can be a good reason or excuse for firing people. Also, for international business, English is the lingua franca.

It seems to the authors that most of their students want to travel. Travel is much easier and more enjoyable for those who can communicate in English no matter where you go. English is spoken in many countries where it is not a national language, so Japanese students need to be taught that travel can be more fun if they can speak in English.

Friendship is another reason for learning. If you can speak only Japanese, it is much harder to make foreign friends and even harder to make friends in foreign countries. Some students go to E.S.S., the English Speaking Society, to improve their English and make foreign friends. The foreign students in the university are usually good at

(7) Survey performed in 2014 by John Lancaster and Tamaki Otani at Chiba University of Commerce  
<http://www.lancasterjohn.com/cuc/CUC%20Student%20Survey%202014.pdf>

Japanese, but not all foreigners in Japan are and very few people outside Japan speak Japanese. Speaking English makes it much easier to make friends from and in other countries.

English should not be too difficult. Unfortunately, one of the problems is that Japanese high school education involves teaching too much vocabulary and advanced grammar, much of which is not so useful. This seems to do a very good job of teaching them that English is so difficult that they will never succeed in learning to speak it well enough to communicate. 66.02% said high school taught them English was difficult and 6.8% thought they would never learn it.<sup>(8)</sup> To motivate students, it is important to teach that English is not difficult, it is easy and that they can and will succeed in learning it. When one of the co-authors was a child, he went to a school which had the motto, “They can because they think they can.” The opposite, “They can’t because they think they can’t” seems to describe the attitude of many students when they enter university. They therefore need to be taught that they can, that it is not as hard as they imagine, that learning to speak and communicate in English is something that they can do. Students must realise that they need to learn English, but that is not enough. They should want to learn English.

It is also worth noting that a majority of students, 77.14%, thought that English was difficult because they did not have a large enough vocabulary.<sup>(9)</sup> It seems more likely that when they were at high school, they were taught too much vocabulary in order to pass tests that demanded they learnt too many unnecessary words, too many to remember, too many useless words and phrases. A phrase that springs to mind, one that struck a native speaker as being particularly useless when he saw the high school student sitting next to him on the train studying it on the train, is the “transience of life”. Could that student even say, “I don’t know” instead of “*Wakaranai*”? One wonders. Students must spend time learning to use and remember useful words rather than remembering and then forgetting useless words.

Next students need to realise that they will not learn English by just sitting in a classroom for 1.5 hours a week for the 30 weeks of the school year. Thirty lessons adds up to 45 hours. That is simply not enough. When students hear this, they think they are going to be told to do a lot of study. They have all studied English for six years when they enter university. It is not study that they need; it is practice. They understand that if they want to be good at baseball, tennis or some other sport, they

---

(8) Survey performed in 2014 by John Lancaster and Tamaki Otani at Chiba University of Commerce  
<http://www.lancasterjohn.com/cuc/CUC%20Student%20Survey%202014.pdf>

(9) Survey performed in 2014 by John Lancaster and Tamaki Otani at Chiba University of Commerce  
<http://www.lancasterjohn.com/cuc/CUC%20Student%20Survey%202014.pdf>

need to practise. We do not learn how to hit a ball by reading how to do it; we learn by practising how to do it until we can do it well. Similarly, we do not learn new words by looking them up once in a dictionary. We soon forget those words. The words we remember are the words we often use. We need to practise words to remember them. That is how the brain works. If we use them often, our brain thinks it needs them and remembers them. If our brain never uses them, it thinks they are of no use and throws them out.

Once the students understand that they have to use time outside of the classroom if they are going to learn to speak and communicate in English, they have to be taught how to practise, and there are many ways. One of the main reasons students gave for having poor conversational ability is that they find few opportunities to speak English. As is the case in so many situations, opportunities have to be created. 80.95% never used English outside the classroom, and 81.13% never spoke English with friends. Yet students can create opportunities if they make the effort. Teachers can help them by showing where such opportunities lie, but the students themselves really need to make an effort. E.S.S. gives students an excellent opportunity to speak English and make foreign friends, yet 96.19% said they never attend, and that is in spite of active encouragement from teachers.<sup>(10)</sup>

At home students should have no trouble finding ways to practise listening to English. Listening to English music, watching TV, movies, Youtube and so on with an English soundtrack can all help. Practice should be both active and passive, by which we mean having English on in the background helps students to become accustomed to English sounds. Students should not be encouraged to practise listening using headphones (except noise cancelling ones) or earphones on the train as the volume required to overcome noise might be enough to cause permanent damage to hearing ability. On the train students can “chat” using a chat app such as Line to chat with a friend.

Reading is another good way for improving ability. It is best for students to read a little every day, and read simple, interesting texts. This provides an excellent way of reinforcing the students’ knowledge of grammar and vocabulary. The problem of overusing a dictionary when reading needs to be understood. Many students after being taught a new word by their teacher still insist on looking the word up in a dictionary to see what it is in Japanese. It is necessary for teachers to explain that that is not a good way to learn vocabulary. It is important to teach them to guess what a word means and understand that word by associating it with an image rather than a word in their own language. What they do when they come across a word they do not know in

(10) Survey performed in 2014 by John Lancaster and Tamaki Otani at Chiba University of Commerce  
<http://www.lancasterjohn.com/cuc/CUC%20Student%20Survey%202014.pdf>

Japanese is guess what it means rather than get out their dictionary. They should do the same in English. They need to be taught to fill in the gaps, guess the words they do not know. This is easier to do when reading than in conversation, but in both cases, it is something they must learn to do. Dictionaries should be used only as a last resort or for confirmation of a guess. They should be used only as support, and not a substitute, for memory. As we tend to remember what our brains think we need to remember, reliance on a dictionary can have a detrimental effect on memory.

Writing needs practice, too. It gives students time to practice sentence structure. They can look back at what they have written and find their mistakes. Unlike conversation, it does not disappear. Using a computer to check spelling and predictive typing on a phone, students can improve their spelling. By using the thesaurus in Word or other word processing software, students can expand their vocabulary.

Many of the students in the survey did not practise even simple English enough outside class. 57.14% never read English online, 70.75% never read English print such as books and magazines and 50.9% never read English signs, which must explain why some write that they live in “Tiba” even though their university is the Chiba University of Commerce. Most had never been to ESS, the English Speaking Society, even though they were actively encouraged to do so. Most, over 80%, never spoke English to friends or sent text messages in English.<sup>(11)</sup>

It seems that speaking or conversation is what most of the students surveyed (69.52%) find most difficult.<sup>(12)</sup> To overcome those difficulties, students must first recognise the source of their problems. Usually, they think it is a lack of study, a lack of opportunity to practise speaking, which was probably true at high school, or shyness. One thing it is not is a lack of study. It may be the wrong kind of study, but six years is not a lack of study. Studying translation is not the best way to learn a language. For conversation, the direct method<sup>(13)</sup> seems far better. Practice is best. That is how they learnt to speak Japanese well and that is why they do not forget it. Again, students have to make an effort and opportunities to speak.

Dictation can also be a surprisingly good exercise for improving conversation. It teaches the students to remember English words long enough to be able to write them down instead of immediately translating them into Japanese, which is what they tend

---

(11) Survey performed in 2014 by John Lancaster and Tamaki Otani at Chiba University of Commerce  
<http://www.lancasterjohn.com/cuc/CUC%20Student%20Survey%202014.pdf>

(12) Survey performed in 2014 by John Lancaster and Tamaki Otani at Chiba University of Commerce  
<http://www.lancasterjohn.com/cuc/CUC%20Student%20Survey%202014.pdf>

(13) <http://esl.fis.edu/teachers/support/method.htm>

to do. Listening to a sentence in English, translating it into Japanese, remembering the Japanese for a few minutes and translating it back into English just does not work.

Students must be taught to speak badly. That may sound like the last thing teachers should do, but it is not. It is the first thing they should do. The students must not expect to be able to speak English without making any mistakes. It is the fear of making mistakes that more than anything else, that stops them speaking. They must learn that making mistakes is an important part of the learning process. They must speak badly before they speak well. They will never speak well if they never speak. The bad students are not the ones who make mistakes. The ones who do not make mistakes are the ones who do nothing, or do not try to progress. Good students make mistakes because they are trying, trying to go beyond what they know they can do, trying to learn. They understand that they will make mistakes when they are learning, but they also understand that they have to try to learn from their mistakes and correct them.<sup>(14)</sup>

Students must be encouraged to interact with foreigners. The university's E.S.S. is a good starting point. There are always foreigners at regular meetings, which gives students the opportunity to make foreign friends. Once they have a few foreign friends, they will find it easier to find more. Most students have a fear of foreigners. It is a fear even if they say it is shyness. E.S.S. provides a place where they can overcome this fear. They claim Japanese people are shy, yet they love karaoke and are quite prepared to sing out of tune and badly with no fear in a karaoke box in the presence of other Japanese, so shyness does not appear to be the reason. It is fear, the fear of making mistakes in class, which they were taught in high school, combined with a fear of foreigners and a lack of self-confidence.

From there, students should progress to making foreign friends outside the university by going to places popular with foreigners. There are many such places, and they are quite accessible for anyone who really wants to go.

Students need to be encouraged to get out of Japan and travel. As soon as they are out of Japan, they will find speaking Japanese of little use for anything other than communicating with or through other Japanese speakers. Getting out of Japan is extremely beneficial as a motivator. Students who travel on their own rather than on a package tour make great progress and soon become highly motivated. When they go to another country, they become foreigners in that country. Foreigners in another country may include many nationalities. Those different nationalities will almost certainly use

---

(14) John Cleese. <http://my.ilstu.edu/~eastewa/ART309/Mistakes.htm>

English as a lingua franca, and the Japanese will find themselves part of this group. It can teach the importance of English for communication with non-native speakers. It shows them that non-native speakers can speak English. It can also help students overcome some of their fears. Many students have said that they became more confident by speaking with other non-native speakers, some specifically mentioning other Asians. Some have gone on to say that through speaking with other Asians, they gained the confidence to speak without fear with Europeans including native English speakers.

Reward and necessity are great teachers. Travel provides both of these. A student will find that there are many advantages to speaking English. Students must be encouraged to travel overseas as travel will encourage them to learn to speak English and learn why it is necessary and useful to do so. Travel rewards the traveller who speaks English, and reward is an excellent teacher. That is how a dog is taught to understand simple English commands. It works with people, too. Getting a better price in a shop through bargaining, finding a good cheap place to stay instead of sleeping on a bench in a bus stop, finding what to eat, or finding out what you are actually eating, in a restaurant are just a few examples of rewards that can be obtained by speaking English. As soon as they are out of Japan, they will find Japanese of little use for anything other than communicating with or through other Japanese. More importantly, they will learn how rewarding English can be.

In fact, getting out of Japan is extremely beneficial as a motivator. Students who travel on their own rather than on a package tour make great progress and soon find themselves highly motivated to communicate in English. It can teach the importance of English for communication with non-native speakers. It can show them that non-native speakers can speak English. It can also help students overcome some of their fears and become more confident. Many students have said that they became more confident by speaking with other non-native speakers, some specifically mentioning other Asians. They go on to say that through speaking with other Asians, they gained the confidence to speak without fear to native English speakers.

The smartest students realise that they have long holidays that can be used to their benefit. They use these to travel and learn. They spend maybe a month in another country. They really make progress. The authors teach their students how to do this. They tell them to go to cheap countries for a long time rather than expensive countries for a short time. They try to get them to ignore the conventional wisdom, which says they should go to a school in an English-speaking country. When they do so, they often get trapped in a group with other Japanese at the school and spend time speaking Japanese. Some never make friends with native speakers. Yet, backpacking

around South East Asia, for example, they will have no trouble meeting and befriending foreigners, some of them, but not all, being native speakers. That is good because they can learn to use English as a lingua franca.

## **Conclusion**

The authors have drawn a number of conclusions and come up with some suggestions for improving the students English, and, in particular, their conversation and communication ability.

It seems quite clear that another 30 lessons repeating what was done in the six years preceding university will not result in any noticeable improvement in the students English ability.

One problem that was identified is a lack motivation. Teachers must motivate their students by teaching the benefits, the advantages, the usefulness of learning English and communicating in English, and that learning to do so is not as hard as they imagine. In fact, by avoiding what is too difficult, they can teach the students that English is not difficult to learn.

The students need to understand the importance of practise. The survey shows many believe they have not learnt enough English. To the authors it appears that they have forgotten too much and not remembered enough. It seems they have had too much to study, but not enough practice. It is the practice of basic English that they seem to need more than anything else.

Teachers have to accept that they are not going to make their students excel in English, especially conversation and communication, in the classroom. They have to teach them how to learn, make them want to learn and get them to really learn by motivating them to practise English outside the classroom.

## References

Cleese, John. "The Importance of Mistakes." Accessed February 17, 2015 <http://my.ilstu.edu/~eostewa/ART309/Mistakes.htm>

European Commission. "Europeans and their Languages" Special Eurobarometer 386. June, 2012.

Irwin, Mark. "No English Spoken Here: The Prohibition on English in Japan 1940-45." Paper presented at 1<sup>st</sup> EAJS Japan Conference, Kyoto University, Sept 29, 2013.

Lancaster, John and Tamaki Otani. "Survey of First and Second Year English Students at Chiba University of Commerce." Accessed February 17, 2015. <http://www.lancasterjohn.com/cuc/CUC%20Student%20Survey%202014.pdf>

Mesgarani, Nima and Edward F. Chang. "Selective Cortical Representation of Attended Speaker in Multi-talker Speech Perception." *Nature* 485 (10 May 2012): 233–236

Ministry of Justice, Japan. "II. Salient Points Concerning Foreign Nationals' Entry and Stay." Accessed February 17, 2015. <http://www.moj.go.jp/ENGLISH/information/bpic3rd-02.html>

Shoebottom, Paul. "Language Teaching Methodologies." Accessed February 17, 2015. <http://esl.fis.edu/teachers/support/method.htm>

(2015.1.22 受稿, 2015.3.4 受理)

—Abstract—

Japanese students have a lot of difficulty learning the English language. In particular, speaking and communicating in English appears to be the area that of greatest difficulty and the one that requires most attention. The historical and cultural reasons for this are investigated. The authors carried out a survey to discover the students' opinions on learning English with specific reference to study at pre-university level. They used the results of this survey to pinpoint some of the major problems students have and what the students think are problems. Having pinpointed problems, the authors suggest solutions that should help teachers at university level to improve their students' acquisition of the ability to speak and communicate in English.



## 〔研究ノート〕

### アクティブ・ラーニングで学ばせる

酒井志延  
小林直人

#### 1. 学習を「やってみる」という意味

「やってみる、という学び方。CUC千葉商科大学」というキャッチコピーが市川駅のホームにあった。勉強を「やってみる」ことを勧めるのは、やってみる学習者が多くないことを意味しているだろう。では、なぜやってみる学習者が多くないのか。

一つの原因だが、日本の多くの中学校以降の学習環境では、一斉授業が多く、その授業中に学習者からの自発的な発言がほとんど無いということがよく言われるように、学習者は受動的な授業態度を持つ。つまり、主体的な学習になれていない。しかし、その受動的な学習に満足しているわけではない。だから、「やってみる」という言葉が新鮮に響きキャッチなコピーになるのであろう。しかし、受動的な学習者にとって、主体性を要求される学習は難しい。そこで、本稿では、主体的な学習について考察することにする。主体的に学ぶ力の養成について筆者は、まず、曖昧性への耐性を養成することが必要と考えている。一般に、学習者は、小さい時より学校での教育や活動も含め、いろいろな場面において、課題に向かう機会が多い。その課題の解法が簡単に見つかる場合もあるし、なかなか見つからない場合もある。その場合、考えたり、練習したり、試行錯誤をして、課題を解決する方法を考えだす。その考えたり、練習したり、試行錯誤している時間は、努力によって成果が得られるかどうかかわからないから、曖昧性が高い時間である。その曖昧性に耐えようとする学習者とそれを避ける学習者ができる。熟達度が高い学習者と低い学習者を観察すると、曖昧性への耐性に差があることがわかる。先が曖昧でどうなるかわからなくても一生懸命考える、練習する、試行錯誤する学習者がいる。先生に解答を求める学習者がいる。自分で試さないで、すぐ友達に、「おい、どうすればいいんだ」と解法をたずねる学習者もいる。解法ならいいが、答えだけを教えるように頼む学習者もいる。また、少しやってみて、挫折すると、「意味わかんない」と投げ出す者もいる。全く何もしない者もいる。この曖昧性への耐性が高い者ほど、その後高い学習成果をあげることは推察できる。

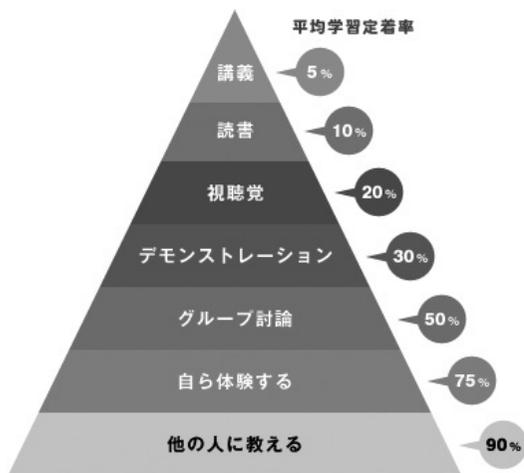
したがって、教員は、学習者が曖昧性に対する耐性を高くすることへの支援も行う必要がある。その支援は、声掛け等だけではない。例えば、難易度の低い課題から順に与えたりする工夫や、課題自体を学習者にとって興味深いものとする工夫、すぐに答えを教えあうものではなければ、友達同士で助け合う協働学習も、励ましになりうる。なぜなら、難易度の低いものから課題をこなす自信をつけていくこと、課題自体の魅力、友達と協力することなどは、曖昧性に対する不安を和らげてくれる。その結果、自分もできるという自己効力感を強くするからである。つまり、これらの方法は、学習者が持つ曖昧性に対する不安を和らげることに寄与し、自分で立ち向かおうとする指導や工夫は主体的な学習姿勢を涵養

するのに有効である。

また、受動的な学習態度を身に付けた学習者は、学習とは、決められた枠内で正解を出すことだと思っていることが多い。だから、正解を探し出す過程よりも、正解の方を重要視する傾向がある。正解を突き止める過程を考える力が養成されていないと考えられる。したがって、曖昧性が高い課題が出た場合、それをなんとかやりすごそうという姿勢もよく見かける。よく、「何をすればいいですか」とたずねる学習者もいる。これは、最低限何をしておけば、教員の要求に応えられるのかをたずねていることであって、その課題を通して成長しようという意思は感じられない。アクティブ・ラーニングで一番肝心なことは、学習者が成長しようと思う気持ちを持たせることである。知識や技能をただ与えられるのを待つのではなく、自分から取りに行く姿勢を持つことである。その姿勢をつけない限り、アクティブ・ラーニングの成功は難しい。その姿勢が作られている学習者集団であれば、アクティブ・ラーニングは難しくはない。しかし、多くの場合、その心作りから始めなければならぬ。

## 2. 学習をやってみるという意味

受動的な学習姿勢はまずいのだろうか。現在、アクティブ・ラーニングが叫ばれているが、受動的学習が不要ということではない。受動的学習だけでは限界があり、学習に主体性を持つことが学習者に求められるようになった。主体性が高い授業形態の利点としては、自ら調べたり、発表したりすることによる課題解決型の能力が求められていることと同時に、その形態での授業を受けた場合での学習効果の保持率が高いことがあげられる。受動的な授業と主体的な授業の教育効果の差は、ラーニングピラミッドで指摘されている。このラーニングピラミッドは米国のオハイオ州立大学教育学教授エドガー・戴尔の考えを基にして作成されたものである。この図は、授業から半年後に内容を覚えているど



※出典: The Learning Pyramid. アメリカ National Training Laboratories  
図は産業能率大学作成

うかを、学習形式によって分類比較したものである。この図から見ると、講義型の授業の学習事項の定着率は5%しかない。読書で得られる知識の定着率は10%、視聴覚からのものが20%、教員が具体例を見せるデモンストレーション型は30%、グループ討論での定着率は50%、自ら体験すると75%、他の人に教えるとその知識の定着率90%となっている。

ただ、定着率の数字については、その根拠が明らかにされていないので、ある程度の幅があると考えerる必要はある。しかし、授業の型が保持率に及ぼす影響については大まか首肯できる。ただ、講義型でも、この数字は、聞いているだけの場合であろう。ノートをとって、それを復習したら

もっと定着率は上がると考えられる。また、読書についても、読書ノートを取りながら学習したら、定着率は高くなるだろう。また、他人に教えた経験があると定着率が高くなるのは、英語の教員なら理解できるだろう。英語の教員が英文法に熟知しているのは、生徒に教えているからである。このピラミッドでは下に行くほどアクティブ・ラーニングの要素が強まっている。では、アクティブ・ラーニングというのは何を指すのであろうか。それは、ラーニングピラミッドからもわかるように、知識を受容することに加えて、ある一定の文脈の中で使えるようにすることである。

アクティブ・ラーニングというと、発表型や問題解決型の授業を指すように思われがちだが、溝上(2007)は「アクティブ・ラーニングと言う用語は包括的概念であって、実際にそれは『学生参加型』『協調／協同学習』『問題解決／探求学習』『能動的学習』『PBL (Problem /Project Based Learning)』などと、扱う力点の違いによってさまざまに呼ばれている」と解説している。しかし、これらの定義を見てみると、ほとんどが、学習者の学習に対する学習支援である。教員がファシリテーターとしての役目を意識し、学習者を、積極的に参加・協働させ、問題を解決させるように、適切な支援を与えることである。つまり、アクティブ・ラーニングとは、ただ、講義をぼんやり聴いている以外の学習行為である。だから、学習者の学習への準備状況によっては、インプットをアクティブにすることもアクティブ・ラーニングであると考えられる。つまり、知識や技能を自分から取りにいく姿勢にすることもアクティブ・ラーニングの重要な機能である。

### 3. アクティブ・ラーニングは失敗する？

2014年度の末に、中部地区大学グループ・東海Aチーム編集の『アクティブ・ラーニング失敗事例ハンドブック～産業界ニーズ事業・成果報告～』が、話題を呼んだ。そのハンドブックにある「アクティブ・ラーニング失敗原因マンダラ」(p.3)を分析すると、失敗における学生側の原因は表1の通りである。

本稿では、大分類と中分類を記載したが、マンダラ(p.3)には、中分類の下位項目がある。しかし、日本の学校教育の現状から考えると中分類にある項目からでも十分に、失敗の背景を類推することが可能である。まず、表1から学生および教員がアクティブ・ラーニングに対して準備不足のまま、アクティブ・ラーニングを導入したと推察できる。

表1 失敗原因の表

当事者	大分類	中分類
学生	目的喪失	不挑戦, 他事優先, 怠惰, 愛着
	知識技能不足	思考訓練不足, リーダー技能(不足), 議論前提知識不足
教員	価値観の固執	形式偏重, 成果偏重, 自主性偏重
	授業準備不足	指導, 評価, 学内外段取り
	組織能力不足	連携体制, カリキュラム

アクティブ・ラーニング失敗原因マンダラより作成。(不足)は著者付記。

学生側の原因である「目的喪失」は、「不挑戦」、「他事優先」、「怠惰」、「愛着」である。このなかで愛着は、別要因であるが、他の3つの要因は、「積極的にアクティブ・ラーニングに参加することによって、自分が成長しよう」という意識がないままにアクティブ・ラーニングを課せられたことが原因と考えられる。その意識がないと、アクティブ・ラーニングはうまくいかないことが多い。

「知識技能不足」には、「思考訓練不足」、「リーダー技能（不足）」、「議論前提知識不足」がある。教員側の下位項目としては、「価値観の固執」には、「形式偏重」、「成果偏重」、「自主性偏重」があり、「授業準備不足」には、「指導」、「評価」、「学内外段取り」があり、「組織能力不足」には、「連携体制」、「カリキュラム」がある。本稿では、教員側の原因には言及しない。

#### 4. 解決法を考え、実践してみる

では、アクティブ・ラーニングの準備とはどういうことだろうか考察してみる。酒井は平素より、授業やゼミなどで、自分が指導する学生を観察して、彼らの文章を書く力が弱いことを感じていた。課題として彼らに課した文章を読むと、上記のマングラ (p.3) の「不挑戦」の原因である「安易な解答」と「派生知識無関心」を感じるが多かった。そして、だいたい4つのタイプに分類できる：ほとんど何も書いていないかそれと同然のもの。書いてあるが、教員が行ったことや板書を脈絡もなくそのままコピーしたもの。授業の概要をつかんで書いたと判断できるもの。授業で得た知識を認知処理し、自分の既知情報のネットワークに入れたと判断できるもの。最後のものは適切な疑問やコメントが書かれていることが多い。前半の2つのタイプは、授業での情報を学習者が自分の認知レベルで処理しているとは思えない。これは、「文章が書けないんです」と告白する学習者に多い。つまり、授業で与えられる情報を聞き流すだけで、それを取り入れて、認知処理しようとしなない。だから、情報が頭に残らないし、疑問も起きないし、気づくことも無い。その結果、文章も書けない。そこで、酒井は情報をアクティブに取り入れさせ、それを認知処理させ、既知情報と関連させ文章を書く力を養成する授業を始めることにした。

その授業を紹介する。長年、英語が得意でない学生を教えていると、その学生たちが英語や英語圏文化に興味がないことがわかる。当然英語にも興味を持っていない。その学生たちが英語や英語圏文化に興味がないことは、彼らに英語圏文化の知識が無いからであって、それについての授業を日本語で実施し、彼らが知識を取得したら、英語学習への動機づけになるのではないかと考えていた。そこで、映画や音楽など彼らが興味を持ちそうな情報を与えて、その情報を認知処理させ、文章力を高める授業を始めることにした。授業の内容は「ギリシャ神話」、「シェークスピア」、「プリティッシュ・ロックが変えた世界」である。それを一般教育として『英国の文学と文化』の授業にした。毎回、授業に対するリアクション・ペーパーを書かせる。リアクション・ペーパーを書かせることに関して、小学校で指導している北野 (2014, p.7) がうまくまとめているので紹介する。「普段から気づきや発見を大切にし、それを言語化することを習慣づけている。言語化することで概念形成ができると考えるからである。自分で思考すること、仲間と話し合うことも大事にしている。言葉への気づき、日本語との違い、文化の違いを子ども自身が発見できるように、身体を使い、言葉を使い、考えることを大事にして、丁寧に指導していくのが小学校外国語活

表2 英語の関心を高める授業の調査結果

	人 (%)
1 まったくならなかった	0 (0.0)
2 あまりならなかった	2 (1.1)
3 変わらない	39 (20.7)
4 少しなった	81 (43.1)
5 かなりなった	66 (35.1)
合計	188 (100.0)

動の時間だと考えている」。自分の授業での実践は北野の考えに裏打ちされていたと思った。つまり、文章を上手く書けない学習者は、授業の内容に接して、何かを気づいたり発見したりすることが苦手であるし、それを言語化すること、概念形成することも苦手であることがわかる。したがって、英国の文学と文化に関する映画を見せることで、学習者の心の中に、何らかの気づきを生じさせ、それを言語化する能力と概念形成する能力の養成をねらいとした。

毎回のリアクション・ペーパーでは、「授業で感じたことを書いて出す」ことを指導する。つまり、気づいた概念は曖昧であることが多い。その曖昧な概念をきちんと考えて言語化する能力を養成する。受け持っている学生の多くは、教師からの課題には、正解を書くことが必要だと考えている。このようなリアクション・ペーパーには正解はない。その曖昧性に自分で挑戦し、耐えながら、考えることが成長である。その成長を大事にすると考えている。リアクション・ペーパーは毎回評価をつけて次の時間に返す。当然、「気づきや発見を大切にし、それを言語化し、概念を多く形成したもの」に高い評価を与える。評価を見ながら、書くことを工夫していく学生は次第に書く内容の質が高くなっていく。成長を感じる。ネット等で調べたことを書いても点数を与えない。質問にはできるだけ答えるようにした。授業のリアクション・ペーパーは次の授業に、評価やすべてにはないがコメントを書いて返す。努力しなかったり、ドロップアウトする学習者もいるが、多くの学習者のリアクション・ペーパーの内容は、概念化及び言語化する力が養成されるにつれ、向上していく。そのことを授業中に褒める。それがますます彼らの授業態度を前向きにしていく。

この授業の評価であるが、英語学習に対する動機づけも目的である。2009年の最終授業の時に、出席者188名に対して、「この授業を受けて英語を勉強したい気になったか」という調査を実施した。表2の結果を見ると、授業において、毎回のリアクション・ペーパーを書くことにより、知識をアクティブに獲得させ、英語を勉強する気にさせることには成功したと言える。

この方法は大変で、1クラス分のリアクション・ペーパーの処理は2時間程度かかる。しかし、確実に、学習者の学習に対して姿勢を前向きにし、彼らの文章を書く力を向上させる方法であるし、曖昧性に対する耐性を高める方法であると思う。曖昧性に対する耐性の養成方法は、このように、文章を書かせることにより、言語化概念化の能力を向上させ、興味づけることにより可能であると考えられる。

次に、表1にあるアクティブ・ラーニングの失敗の原因の「知識技能不足」について考え

表3 対策講座の学習内容と学習方法 n=34

	内容 (%)	方法 (%)
1 かなり悪かった	0	3
2 やや悪かった	12	18
3 どちらとも言えない	35	24
4 やや良かった	24	21
5 かなり良かった	29	35
合計	100	100

てみる。この下位項目である「思考訓練不足」、「リーダー技能(不足)」、「議論前提知識不足」については以下が、その不足を補う実践と考えられる。本学では、教員採用試験を受験する学生のために一斉授業による教員採用特別講座を毎年2月に3日間にわたり開いてきた。しかし、参加者は、例年、1日目は30名ほど出席するが、3日目には5、6名と出席率は悪くなっていった。その結果、教員採用試験の合格実績もあまり上がらなかった。日を経るにしたがい出席率が悪くなることに関して、数名の1日目は出席したがその後で出席しなくなった者に理由を聞いた結果をまとめてみると、「講座で与えられている知識を内在化して、自分が試験等で使えるようになると思えなかった。だから、参加していることが時間の無駄であると思ったので、参加しなくなった」というものであった。それで、2012年度は、アクティブ・ラーニングを取り入れて指導することにした。まず、教職課程の3年生をグループ化し、1つのグループに、4年生をリーダーとして各グループに割り振り、各グループに「教育原理」、「教育心理」、「教育史」、「教育法規」、「道徳教育」、「教育史」、「生徒指導」の1科目を割り当てた。割り当てられたグループはリーダーを中心に当該科目を学習し、他の受講生にその科目を指導させるようにした。教員の役割は、グループ学習の促進と、授業後のアドバイスを中心とした。結果であるが、学生たちの模範授業は、他のグループの発表を見、それに対する教員のアドバイスを聞くことができたので、日ごとによくなっていった。1日目はパワーポイントを見ながら「話すこと」が中心だったが、2日目は、プリントやクイズ形式を準備し、「生徒に理解させること」が中心になった。3日目は、机間巡視をして学習者を指名したり、模擬裁判や模擬PTAなどを実演し「生徒を巻き込む」ように進化していった。ただ読むだけだと、授業で与える知識や情報を提示しているパワーポイントを手掛かりに与えることができるが、模擬裁判を使った授業では与える情報を練習により頭の中に内在化していたことが伺えた。また参加者数は3日目も減らなかった。受講者の学習内容と学習方法に関する意識調査の結果は、表3のとおりである。学習方法に対する受講者の評価は4と5が過半数を超えている。グループ学習とリーダー育成そして教員が、グループ学習のファシリテーターとなることでことから、このアクティブ・ラーニングでの指導方法は成果があったと考えられる。

## 5. グループワークによるアクティブ・ラーニング実践の提案

このように考えてきて、本学でも可能な教育実践の提案を考えることにした。アクティブ・ラーニングの失敗の原因の一つとして考えられる「目的喪失」の一部である曖昧性への耐性の養成については文章を書かせる一般教育の授業で可能であると考えられるので、ここでは、表1にある大分類の「知識技能不足」とその下位項目である、「思考訓練不足」、「リーダー技能(不足)」、「議論前提知識不足」についての教育に焦点を置いたものを提案したいと思う。

本学のレゾナデートルは、「学生に適切なビジネスの知識とスキルを受けること」である。しかし、学生に授業中、問いかけたりすると、ビジネス系の大学の学生でありながらキャッシュフローや投資について、適切な知識を持っていない学生が少なからずいることを発見する。経済産業省が提唱している社会人基礎力についても養成する必要がある。そのようなことを考えている時に、2014年1月14日付けの「朝日新聞」に「ボードゲーム教室進出 持ち込み×→人気教材へ 論理的思考身につく・社会性高める」という記事が掲載された。ボードゲームの教育効果が注目され、「論理的思考力だけでなく、社会性を高める教材としても有用だとして、導入する学校が増えている」とのことである。新聞に掲載されていた例は、小学校と中学校だけだったが、実践の方法によっては、本学でも可能ではないかと考えた。とくに、その授業を担当した教諭も「目的を達成するため、筋道を立てて考える力がつく。自分がどうやったかを、周りに伝えることも大切な勉強だ」と述べている。本学においても、ビジネスの知識とスキルを、ボードゲームを使い、グループワークで学ばせることができないうかと思った。つまり、積極的に関与し、状況を観察し、論理的に考える力の養成をねらいとした。

そこで選んだのが、『モノポリー』である。このゲームを指導に使うことで学生たちにビジネスの知識やスキルそしてコミュニケーション能力や交渉術など社会人基礎力を養成できる可能性があると考えた。つまり、「思考訓練不足」、「リーダー技能(不足)」、「議論前提知識不足」の解決である。起業家でもあり教育者でもあるロバート・キヨサキ(2013)はモノポリーについて「ゲームをすることにより、繰り返し学ぶプロセスを通して、頭脳面だけでなく感情面——実際のところこちらの方が大事だ——でも自分を再教育した。ゲームは最高の教材だと思っている」(p. 285)と述べているし、オルベーンズ(2013)の「モノポリーで培うことのできるスキルは、日々のお金の意思決定にも応用できる。応用できる分野は次の5つだ」とし、「1. 収入支出の管理, 2. 資産の管理, 3. 負債の管理, 4. 信用力(債務返済のための余力)の維持, 5. 効果的な取引」(pp.14-16)と記述しているからである。

このモノポリーを使う教育法を研究し、多くの教員がその知見を分かち合って、本学の学生のビジネスに関する知識とスキル、試行訓練を向上させたいと考えた。リーダー技能だが、ゲームにはうまくできるプレイヤーと若干時間がかかるプレイヤーが存在する。そのうまくできるプレイヤーに時間がかかるプレイヤーを指導させることによりリーダー技能を身に付けさせられると考えている。

そこで、小林は、ビジネス知識やボードゲームに関する知識が不足な教員のために、マニュアルを作成した。教員は、<http://www.cuc.ac.jp/~nkoba/monopoly.zip>にアクセスす

れば、マニュアルのファイルをダウンロードできるようにした。

実践しながら、他の教員が使えるように工夫した点であるが、

記録用紙（添付 doc ファイル）を利用し、二週に分けえるようにした。

ルールは通常ルール（短縮版ではない）である。

説明には、資料（添付 PDF ファイル：A4 両面 x 2 枚）を学生に配付した上で実際に作業をしてもらいながら序盤のルールのみを説明。一週目、準備説明込み、記録して終了するまで 80 分。

二週目冒頭に終盤のためのルールを説明した。二週目、状況再現後、50 分で終了（時間制限：丁度破産者が出た）。その後、簡単に説明をして終わりという形であった。

実際、モノポリーをゲームに使った教員の反応だが、「学生から、質問はあったが、資料以上のことを聞かれることはなかった。したがって、不慣れな先生でも実施可能であると考え」、「モノポリーのルールのパワーポイントの説明とゲーム中の注意点は、大変分かりやすかったです」、「さっそく自分のゼミ用に、モノポリーを購入しました」というコメントが来た。本学の教員が、やってみて、これで教育できると手ごたえを感じているといえる。今後の課題として、参加する教員を増やして、そのデータを分析しながら、より実施しやすい方法を研究し、提供する必要があると考えている。

ただ、このモノポリーでのグループワークは、あくまでもアクティブ・ラーニングを実施するために基礎的な心の準備のためのものでしかない。したがって、モノポリーのグループワークが成功すれば、それで終わりというわけではない。「やってみる、という学び方。CUC 千葉商科大学」という宣伝文句が、偽りでないものにするためには、心の準備を終えた学習者に対して、高次のアクティブ・ラーニングの場をより多く与え、ビジネスの知識とスキルを身に付け論理的な考えができる学生をより多く輩出することが必要であろう。

## 参考文献

朝日新聞 (2014)「ボードゲーム教室進出 持ち込み×→人気教材へ 論理的思考身につく・社会性高める」1月11日付

北野ゆき (2014)「小学校外国語活動：外国語学習の初めに学習者をどのように動機づけるか」、『言語教育エキスポ 2014 予稿集』, p.7.

溝上慎一 (2007). アクティブ・ラーニング導入の実践的課題 名古屋高等教育研究, 7, 269-287.

オルバーンズ, E. フィリップ (2013)『投資とおかねの大事なことはモノポリーに学べ, (原著 Monopoly, Money, and You 千葉敏生訳)』, 日本実業出版社

産業能率大学：ラーニングピラミッドの図, 2015年1月5日。

<http://www.sanno.ac.jp/exam/marketing/al.html>

中部地域大学グループ・東海 A チーム (2014)『アクティブ・ラーニング失敗事例ハンドブック～産業界ニーズ事業・成果報告～』。

ロバート・キヨサキ (2013)『改訂版 金持ち父さんのキャッシュフロー・クワドランド』筑摩書房。

(2015.1.22 受稿, 2015.2.13 受理)

## 〔抄 録〕

アクティブ・ラーニングの教育的な効果は高いと考えられる。しかし、失敗の原因を紹介するハンドブックが刊行されたように、アクティブ・ラーニングは必ずしもうまくいくわけではない。アクティブ・ラーニングの失敗の学生側の原因として、「目的喪失」と「知識技能不足」が、ハンドブックで紹介されている。そこで、本研究では、「目的喪失」は、授業のリアクション・ペーパーをきちんと書かせることで対応できると考え、「知識技能不足」に関しては、ボードゲームの一つである『モノポリー』をグループで学習させることにより、対応できると考えた。

キーワード：アクティブ・ラーニング，リアクション・ペーパー，知識技能不足，モノポリー



# 町内会・自治会における情報共有及び 地域間連携を考慮した知識共有

鎌田 光宣

## 1. はじめに

町内会・自治会は、行政の連絡を回覧し、防災、防犯を担うなどの役割を持つ。同じ地域に住む人同士が地域の問題に対応する組織であり、その地域に住む全世帯の構成員、事業所、あるいは外国人が会員の対象となる。財政難により行政の役割が縮小しているなか、地域社会において自治会・町内会の役割が今後ますます増加して行く。ところが、非婚化や少子高齢時代を迎え、多くの地域で一人暮らし・共働き・高齢者の世帯の増加、人口減少、外国人住民の増加といった問題に直面している。世代間の繋がりがなくなり、あるいは文化や言語の違いにより住民同士の対話がなくなると、相互理解が進まず、地域コミュニティの力が弱まり、生活ルールや災害時の情報共有などで多くの問題が生じてくる。

そのため、各地で、地域の活性化を図るために、地域SNSの導入や地域FMの運用、またスマートフォンを配布するなどして住民同士のコミュニケーションを図る試みが行われている。それら多くの成功事例に共通するのが、地域の人々を繋ぐ人材の存在である。地域に密着し、住民らの声を聞いて調整し、人々の輪を繋ぎ、問題の解決に取り組む役を担っている。しかしながら、そのような役割を担い、地域のために尽力できる人がすべての地域にいるわけではない。そこで、経営情報の分野でも用いられる知識創造、ノウハウ共有のプロセスを取り入れ、町内会・自治会の円滑な運営に必要な情報及び知の共有を行えるシステムについて検討する。

コミュニケーション手段についても、高齢者、障がい者、外国人住民にも配慮した仕組みを用意する必要がある。多くの地域で外国人住民が増え、日本語だけでは情報が伝わらない多言語社会を迎えている。そこで、平易な日本語による情報提供やコミュニケーションを目指す「やさしい日本語」が研究されている。また、例えば、聴覚障がい者が使う「日本手話」は日本語とは文法が異なるため、書かれてある日本語の文章をそのまま見ても理解は困難である。そこで、「やさしい日本語」やピクトグラム（絵単語）などの活用について言及する。

## 2. 町内会・自治会の役割と現状

2002年11月時点で全国の各都道府県には自治会、町内会、その他部落会や区会などを合わせて約30万の地縁団体が存在する<sup>(1)</sup>。また、約8割の地方公共団体において町内会・自

(1) 総務省『地縁による団体の認可事務の状況等に関する調査』(2003年)

治会への住民の加入率が7割を超えている<sup>(2)</sup>。

町内会・自治会の活動は、環境美化・清掃・リサイクル、防災・防犯、住民相互の連絡、親睦のためのイベント開催に加え、行政からの情報連絡など多岐にわたっている。代表的な活動は以下の通りである<sup>(3)</sup>。

8割以上の町内会・自治会で実施している活動

- ・ 区域の環境美化、清掃活動、リサイクル活動
- ・ 住民相互の連絡
- ・ 盆踊り、お祭り、敬老会、成人式等のイベント開催
- ・ 市・区の広報誌等の回付等、行政からの連絡
- ・ 防災活動・地域の安全確保

7割以上の町内会・自治会で実施している活動

- ・ 集会施設、生活道路、街路灯等の計画づくり、維持管理
- ・ スポーツ・レクリエーション活動
- ・ 行政機関・議会に対する要望、陳情等

その他の活動

- ・ 芸術・文化活動
- ・ 地域福祉・介護・保険・医療活動
- ・ 児童・生徒に対する学校教育支援
- ・ 地域のまちづくりへの参加、地域づくりなどの政策提言
- ・ 地区計画・コミュニティ計画の策定への参加

また、町内会・自治会の役割としては、以下の内容が挙げられる<sup>(4)</sup>。

- ・ 住民相互の扶助や住民自治の拡充のため
- ・ 地域のまちづくりを進める主役として
- ・ コミュニティ組織の中核的な主体として
- ・ 防災活動や地域の安全確保の担い手として
- ・ 地域の人々の親睦や精神的なまとまりのため
- ・ 行政の計画・施策に住民の意見を反映させるため
- ・ 行政からの事務連絡のため
- ・ 環境美化、環境保全の担い手として
- ・ 廃棄物・リサイクル活動の担い手として
- ・ 地域福祉の担い手として

地域の活動を通して、住民生活の共通問題を解決するだけでなく、住民間のコミュニケーションを促進することが大切である。

共通問題として解決すべきものとして、主なものに、ごみ対策、高齢者対策、防犯・防災

(2) (財)日本都市センター『自治体におけるコミュニティ政策等に関する実態調査』(2001年)

(3) 内閣府調査『平成16(2004)年度国民生活白書』

(4) 中田実、山崎丈夫編著『地域コミュニティ最前線』、自治体研究社、2010

対策が挙げられる。まず、ごみ対策としては、ごみの分別やごみ出しのルールを住民間で共有するとともに、3R（リユース（再利用）、リデュース（抑制）、リサイクル（資源化））を進めて行く。高齢者対策としては、買い物弱者対策や高齢者の活用が挙げられる。地域の商店が閉鎖されたり、高齢のため歩いて買い物に行くことが困難となった人を「買い物弱者」と呼ぶが、その対策として、訪問販売や宅配などで買物ができる環境を整える必要がある。また、高齢者を地域社会で活かすため、地域住民による相互見守り・訪問などの支援といった活動を高齢者層が担っているところもある。防犯・防災対策も地域の大切な活動のひとつである。普段から住民同士の繋がりを強めて地域を共同で守る関係を作っておき、災害時には、消火、救出、救援物資の配布、炊き出し、消息の把握、情報伝達などの役割を担う。さらに、核家族化が進行する中、子育ての不安を地域で支えて行くことも重要な課題である。

このように住民生活を支える重要な役割を持つ町内会・自治会であるが、役員のなり手の減少に悩まされている。例えば、仙台市では、市内の全1395町内会を対象とする実態調査を行い、回答した町内会の72.3%が、役員の高齢化やなり手不足に悩んでいるとの調査報告を出した<sup>(5)</sup>。また、市民3000人にアンケートを実施したところ、居住年数20年以上の人口が50%未満で、一戸建て比率20%未満の地域では、町内会活動への住民の関心が低く、町内会活動が低調であるなどの傾向があった。市は町内会活動の活性化には、地域内の人材発掘と担い手の確保、学校や地域内の団体との協力、近隣町内会との連携が必要と分析している。

### 3. 町内会・自治会における情報共有

自治会・町内会において、広報や情報伝達、役員間・構成員間の諸連絡に電子機器を活用する場面が増えてきている。電子機器は、地域の活動を進めて行くためのツールであるが、ホームページを作るだけ、メールアカウントを用意するだけでは本来の目的は達成できない。基本は人と人の結びつきであり、そのつながりを強化して行くために電子機器を活用するという考え方が必要である。

#### (1) 電子町内会

電子機器の活用による自治体の情報化の取組のひとつに「電子自治体」がある。電子自治体とは、地方自治体が行政サービスの向上のためにWeb上で行なっている行政サービスのことである。利用者にとっては、各種行政手続がWeb上でできるようになり利便性がある。また、自治体にとっても、ペーパーレス化による業務の効率化が図れるという利点がある。さらに、電子メールやWebサイトを活用することで、自治体と住民の双方向のコミュニケーションも可能になる。

2000年代に入ると、全国各地で行政情報化および電子町内会の構築が行われてきた。地役所内部の情報化はもちろんのこと、市民と市役所間の交流に電子機器を活用したり、市民自身がITを使いこなして地域活動に役立てるといったものである。電子町内会は、イン

(5) 河北新報「町内会の7割、後継役員不足 仙台市初調査」2014年12月28日  
[http://www.kahoku.co.jp/tohokunews/201412/20141228\\_11009.html](http://www.kahoku.co.jp/tohokunews/201412/20141228_11009.html)

ターネットを利用してホームページなどで広く町内会活動の情報を発信するとともに、電子回覧板や電子会議室などを利用して会員相互で身近な情報の提供や交換を行って、地域活動を活発にしていくことが目的である。電子町内会の仕組みを活用することで、時間にとらわれずに利用でき、世代間交流や情報発信が手軽にできるようになる。

ここで、市川中山団地の事例を紹介する。中山団地は千葉県市川市にある全10棟、約280世帯が住む集合住宅である。住民への広報として、自治会便りを年に4回発行しており、Webサイト<sup>(6)</sup>も用意している。

市川市では以前に電子行政・電子自治会の取り組みを行っていた。希望する町内会・自治会は、市からウェブサーバーと町内会・自治会用のシステム（電子掲示板やカレンダー機能など）を貸与してもらい、各町内会・自治会が独自にホームページを立ち上げる仕組みであった。誰でも見ることが出来る外向けウェブページに行事などの案内を掲出し、ID・パスワードを用いる会員専用ページは電子掲示板などで構成されている。しかしながら、各町内会・自治会の中にITリテラシーの高く、かつ協力してくれる人がいるところは限られるためか、参加町内会・自治会は多くなかった。数年経っても参加自治会は増えなかったため、2年ほど前に市は手を引くこととなった。

そこで、中山団地においては、自治会の構成員である筆者が新しくWebサイトを構築することとなった（図1）。Webサーバにはレンタルサーバを用い、ブログ用のシステムにはWordPress<sup>(7)</sup>を用いて制作した。図2にWebサイトのサイトマップを示す。Webサイトは大きく分けて、ブログ、団地の情報、住民向け情報、自治会役員向け情報に分かれている。

まず、ブログは役員が記事を投稿、編集することができ、主にイベントの写真等載せている（図3）。PCだけでなく、スマートフォンで記事を読むこともでき、大きなイベントについてはYouTube<sup>(8)</sup>を用いて動画を公開している。次に、団地の情報として、団地の概要及び役員（会長、理事長）の挨拶を載せている。住民向け情報としては、イベントカレンダー、自治会便りバックナンバー、住民掲示板がある。なお、バックナンバーと掲示板は住民だけが見られるようにパスワードを設定してある。そして、自治会役員向け情報として、ファイル共有及びWebメールのシステムを用意している。

## （2）地域SNS

地域SNSは、日記、電子掲示板、コミュニティなどを利用し、行政情報、地域情報などを入手できる地域向けの交流・情報提供サービスである。例えば、mixiの機能を参考にして開発されたオープンソースのシステム「OpenPNE（オープンピーネ）<sup>(9)</sup>」では、マイフレンド機能などで、友人や知人などの閉じた環境で安全安心に情報のやりとりができ、また、個人の興味に応じたコミュニティを作成することができる。携帯電話からも利用できるため、多くの住民の参加が期待できる。

一般的な地域SNSの主な機能を以下に挙げる。

(6) 市川中山団地自治会、<http://nakayamadanchi.sakurane.jp/>（2015/2/10アクセス）

(7) <https://wordpress.org/>

(8) <https://www.youtube.com/>

(9) <http://www.openpne.jp/>



図1 市川中山団地自治会のWebサイトのトップページ

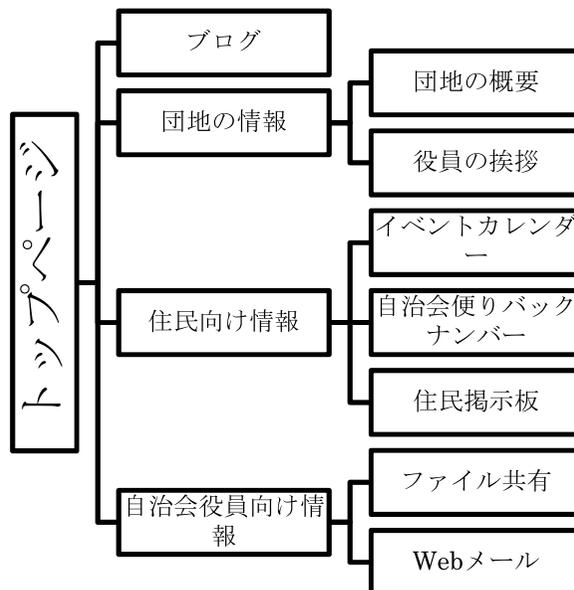


図2 市川中山団地自治会Webサイトのサイトマップ



図3 市川中山団地自治会のブログ

- ・ トップページ  
ログイン後、最初に表示される各利用者のページには、友人の日記や参加しているコミュニティなどの最新情報や地域SNSの運営者や行政からのお知らせなどが表示され、個人のポータル（入り口）サイトとしての役割がある。
- ・ 日記  
日々の出来事や感じたことを書く。友人の日記を読んだり、その日記にコメントをつけることもできる。
- ・ フォトアルバム  
自分で撮った写真などを登録してアルバムを作ることができる。
- ・ コミュニティ  
参加者同士が気軽に意見交換、情報交換する場である。一般的に、参加者であれば誰でも、趣味や興味に合わせたコミュニティを開設することができる。

地域SNSに参加してもらうことで、地域住民同士の新たな繋がりが生まれる。それにより、地域が活性化し、地域課題への解決に結びつくといったことが期待されている。また、自治体などが運営する地域SNSを通じて、住民と行政が日常的にコミュニケーションを行うことで、地域活動などで協力する関係を築きやすくなる。

地域SNSを活用した最初の事例は熊本県八代市の「ごろっとやっちょろ」<sup>(10)</sup>とされる。電子掲示板であった市のコミュニティサイトから地域SNSに発展させた。総務省は、その

(10) <http://www.gorotto.com/>

後の2005年12月に「地域SNS等を活用した地域社会への住民参画に関する実証実験」を公表し、それを受けた形で、全国各地の自治体において、数多くの地域SNSが設置・運用された。千葉県においても、NPOが運営する西千葉の地域SNS「あみっぴい」が多くの参加者を集めて成功している。ところが、地域SNSは2005年頃から急速に増加したものの、2011年頃から減少に転じている。社内SNSなどと同じく、参加メンバーが限られたり、新規の参加者が入りにくい雰囲気になったりして、アクティブメンバーが次第に減ってしまうためである。また、地域SNSの設置運営のコストも問題となり、最近では、無料で利用できるツイッターやフェイスブックを地域の交流に活用するケースも増えている。

#### 4. 外国人住民との交流

外国人世帯の増加に伴い、共に暮らして行くうえでの条件づくりや問題解決の取り組みが重要になっている。生活習慣や文化の違いなどから起こる生活トラブルも相次いでいるが、このような問題は、行政の対応だけでは解決しない。地域の自治会などが中心となり、共に暮らす住民としての日常的な関係を強める活動を通してコミュニケーションの強化を図ることが求められる。

日本国内の平成24年末の在留外国人数は約200万人であり、日本語以外の言葉も多く使われるようになってきている。言葉が通じなければコミュニケーションは困難であり、言葉の違いも障がいのひとつと言える。また、言語だけでなく、価値観や習慣、行動様式など、自分が普段親しんでいる文化とは規範・営みが異なることもある。言葉に関するサポートについては、仕事や買い物の他にも、災害時の情報提供や日々の自治体の活動など、必要となる場面は多い。

例えば、静岡県磐田市の自治会では、地区の外国人だけがまとまって暮らす状況を作らず、地区住民がお互いに顔の見える関係を作ることに力を入れてきた<sup>(11)</sup>。自治会活動専任の通訳兼相談係により自治会活動の情報を周知したり、外国人の子供たちに、ある程度の日常的な会話ができる日本語力を身に付けてもらうよう、自治会集会所を開放して教員経験者による日本語の補習を行っている。外国人居住者の多い自治体において、このように、自治会・町内会と行政が協力して、生活ルールの確立、犯罪防止、生活支援などを行う活動が増えてきている。

さて、日本語を理解することが難しい外国人住民に対して、具体的にどのような情報発信をすべきであろうか。近年、外国語による情報提供が進んできており、ほとんどの行政のWebサイトには外国語に対応したページが用意されている。外国人にとって一番望ましいのは、もちろん外国人自身の母語による情報提供である。しかしながら、世界には約100の公用語、そして数千の言語があり、それらすべてに対応するのは現実的ではない。また、移民の中には、母語と少しの日本語であれば理解できるが、英語はほとんど使えないという人もいるため、英語での情報提供のみ充実させるといえるのは不十分である。

そこで、解決策として、以下に「やさしい日本語」と「ピクトグラム」について述べる。

---

(11) 中田実、山崎丈夫編著『地域コミュニティ最前線』、自治体研究社、2010

## (1) やさしい日本語

阪神・淡路大震災の時に、言語問題ゆえに多くの外国人が不利な状況に置かれたことから、災害時における言語サービスのあるべき姿について様々な取組や研究が行われている。そのひとつに「やさしい日本語」<sup>(12)</sup>がある。平易な日本語による情報提供やコミュニケーションを目指す取り組みで、初級日本語3級程度で語彙は2000語ほどを用いて「やさしい日本語」と定義している。難解な語句の言い換えや、曖昧な表現や二重否定の文を避け、文を分節で区切る（一文の長さを短くする）、難しい漢字にはフリガナを振るなどの方法が提案されている。

平易な日本語を用いる大きな目的は、母語による言語サービスを行うべきであるが、それが不可能なために平易な日本語を用いるということである。英語による言語サービスについても、同じく平易な英語の使用が大切である。日本にいる外国人の数を見ると、非英米人が多く、ネイティブの使う美しい英語よりも、きちんとした英語教育を受けた非英米人の書いた英語の方がより多くの人に情報が伝わりやすいといえる。

## (2) ピクトグラム

「ピクトグラム (Pictogram)」はユニバーサルデザイン<sup>(13)</sup>のひとつである。一般的に「絵文字」「絵単語」などと呼ばれるグラフィック・シンボルのことであり、何らかの情報や注意を示すために表示される視覚記号のひとつである。文字を使わず、絵で物事を直感的に伝えることができ、一目で見て、それが表す内容を理解できる。そのため、言葉や文字の分からない人々の理解を助け、意思を伝える手段として活用されている。また、観光地における外国人旅行者への情報提供や災害などの緊急時に避難経路を知らせる方法について研究が進められている。

ピクトグラムが表す情報の種類としては「内容、質を示すもの」「ものの所在にかかわるもの」「禁止・規制・警告の意味を含むもの」の3つに大きく分類される。空港での案内板、駅や公園、電化製品のマニュアル、ガイドマップなど、ピクトグラムは様々な場面で使われている。基本的には国によってデザインが異なるが、国際的にある程度意味が統一されたものとしては、車椅子サイン・禁煙サイン・非常口サインなどがある。日本においては、1964年東京オリンピック開催時に日本人と外国人の間を取り持つために開発されたのが始まりで、1980年代以降、広く使われるようになった<sup>(14)</sup>。

ピクトグラムは、特定の言語に依存していないため、基本的には、学習を必要としない。つまり、その国のことばを知らない外国人にとっても、まだ文字を読むことができない子

(12) 庵功雄、イ ヨンスク、森篤嗣編『「やさしい日本語」は何を目指すか 多文化共生社会を実現するために』、ココ出版、2013

(13) ユニバーサルデザインは、「バリアフリー」の概念に代わって1980年代に登場した。「すべての人が人生のある時点で何らかの障がいを持つ」ということを考えの基にして、文化・言語・国籍の違い・老若男女といった差異・障がい・能力の如何を問わずに利用することができる施設・製品・情報などの設計(デザイン)を指すものである。ユニバーサルデザインには、どんな人でも公平に使えること、使い方が簡単で自明であること、うっかりミスを許容できること、など7つの原則が定められている。企業や団体にとっても、利用者層の拡大(販売促進)、企業の社会的責任(CSR)をアピールすることによるブランディングといった効果がある。

(14) 木村博之著『インフォグラフィックス 情報をデザインする視点と表現』、誠文堂新光社、2010

供にとっても、意味の理解を妨げる要因とはならない。また、ピクトグラムは視認性に優れているため、文字を見にくい高齢者にとっても理解しやすいものとなっている。

外国人住民や障がいを持つ住民と対面コミュニケーションを行う際に、タブレット端末を用い、複数人が1つのタブレット端末を操作して対話するシステムがあると良い。その際は、誰もが安全かつ簡単に利用できるよう、ピクトグラムなどを取り入れ、ユニバーサルデザインを考慮した、直感的で分かりやすいユーザインタフェースにするべきである。

## 5. 地域間での知識の共有に向けて

3章で述べた町内会・自治会における情報共有について、多くの成功事例に共通するのが、地域の人々を繋ぐ人材の存在である。地域に密着し、住民らの声を聞いて調整し、人々の輪を繋ぎ、問題の解決に取り組む役を担っている。しかしながら、そのような役割を担い、地域のために尽力できる人がすべての地域にいるわけではない。

そこで、町内会・自治会の円滑な運営を支援するため、地域内での効果的なコミュニケーションの仕組みと、地域間でのノウハウの蓄積・共有の仕組みの2つの面から検討する。

### (1) 町内会・自治会への理解を促すための情報提供の内容と手段

地域内でのコミュニケーションについては、多くの地域で、回覧板や掲示板の他、集会や対面でのやりとりが行われている。また、独居老人の健康状態を把握できるよう、家電と連動した確認システムを取り入れている自治会・町内会もある。しかしながら、単身世帯、共働き世帯、外国人住民などを中心に、生活時間帯が異なるなどで近所づきあいが希薄となり、また仕事により町内会・自治会の活動に参加したくてもできないという問題もある。電話、地域SNS、電子メールなどによる連絡手段に加え、言語の違いや障がいにも配慮した、より多くの人々が簡便に扱えるコミュニケーションツールが必要となる。

賃貸住まいや外国人住民の場合は地域への帰属意識が低い傾向にあり、特に都市部では会員にならない世帯が増えている。町内会・自治会の意義と役割、市区町村などの行政との関わりを誰に対しても分かりやすく説明して理解を促し加入促進を図ることが望まれる。そこで、どのような説明が求められているのかを明らかにした上で、共通に使える汎用的なコンテンツや適切な情報提供の仕組みが求められる。

### (2) 地域の抱える問題への対応のノウハウの蓄積及び共有の仕組み

次に、地域間でのノウハウの蓄積・共有の仕組みについて考える。ノウハウは経験知とも呼ばれ、「その人の直接の経験を土台とし、暗黙の知識に基づく洞察の源となり、その人の個人的信念と社会的影響によって形づくられる強力な専門知識で、数ある知恵の中で最も深い知恵。」<sup>(15)</sup> のことである。多くの地域に汎用的に関わる問題を明らかにするとともに、問題解決のための手段を収集し、経験知・形式知として共有する仕組みが必要となる。

地域の抱える問題（例えばごみ処理、ペット、防犯、防災、騒音など）により住民間でトラブルが起こった場合、あるいはそれを防ぐために町内会・自治会での対応が求められる。

(15) ドロシー・レナード、ウォルター・スワップ著、池村千秋訳『「経験知」を伝える技術』、ダイヤモンド社、2013

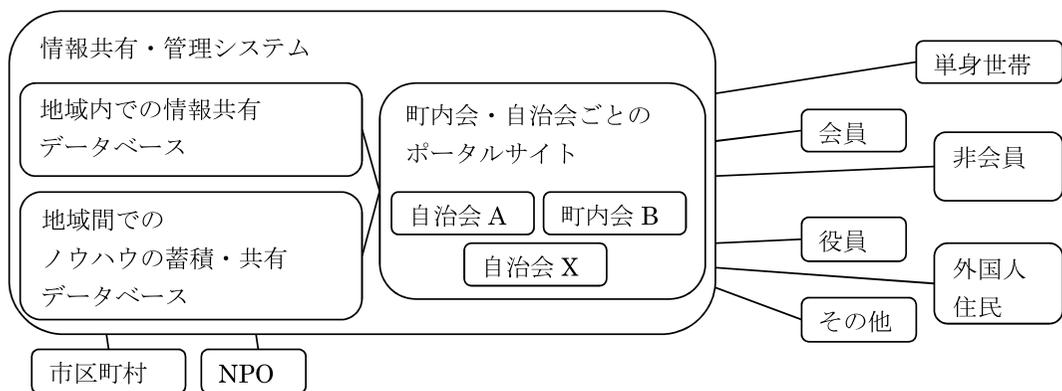


図4 地域内・地域間の情報・知識共有の仕組み

どの地域でも抱えている問題について、それらへの対応を含めて情報を蓄積し、地域間で共有する仕組みが求められる。

提案する情報共有・管理システムを図4に示す。中心に位置するのが自治会ごとのポータルサイトであり、住民が情報端末を使い、安全かつ便利にアクセスできる仕組みを用意する。ポータルサイトでは1つの町内会・自治会での情報を共有し、日常の連絡等に用いたり、外国語での情報提供など、他地域と共有で使えるコンテンツの提供に用いる。データベースは2種類あり、ひとつは地域内での情報共有を行うためのもので、もうひとつは地域間でのノウハウの蓄積・共有を行うためのものである。

上記のシステムを有効に機能させるには、まず、情報を入力してもらうための仕組みが必要である。また、蓄積された情報はそれだけでは役に立たず、情報を分析して形式知に変換し、共有する仕組みも必要である。情報の入力については、トラブルや気づいたことを簡単に報告できるシステムを用意するとともに、住民の声を聞いてシステムに載せる役割を担う人材を育成して行くことが大切である。そして、蓄積した情報を分析して価値のあるコンテンツにするために、将来的には、市区町村やNPOが本システムが町内会・自治会の運営に直接的・間接的に関わり、その役を担う体制を作り上げて行くことが望ましい。

#### 引用参考文献

- ・ 総務省『地縁による団体の認可事務の状況等に関する調査』（2003年）
- ・ （財）日本都市センター『自治体におけるコミュニティ政策等に関する実態調査』（2001年）
- ・ 内閣府調査『平成16（2004）年度国民生活白書』
- ・ 中川幾朗編著、玉野和志、林泰義、相川康子、田中義岳、直田春夫、辻上浩司、乾亨、田中逸郎著『コミュニティ再生のための地域自治の仕組みと実践』、学術出版社、2011
- ・ 山崎丈夫著『地域コミュニティ論—地域分権への協働の構図』三訂版、自治体研究

社, 2009

- ・ 吉原直樹, 近森高明編『都市のリアル』, 有斐閣, 2013
- ・ 中田実, 山崎丈夫編著『地域コミュニティ最前線』, 自治体研究社, 2010
- ・ 山崎亮著『コミュニティデザイン 人がつながるしくみをつくる』, 学芸出版社, 2011
- ・ ドロシー・レナード, ウォルター・スワップ著, 池村千秋訳『「経験知」を伝える技術』, ダイヤモンド社, 2013
- ・ 河原俊昭, 野山広編著『外国人住民への言語サービス—地域社会・自治体は多言語社会をどう迎えるか』, 2007
- ・ 多言語化現象研究会編『多言語社会日本 その現状と課題』, 三元社, 2013
- ・ 庵功雄, イ ヨンスク, 森篤嗣編『「やさしい日本語」は何を目指すか 多文化共生社会を実現するために』, ココ出版, 2013
- ・ 木村博之著『インフォグラフィックス 情報をデザインする視点と表現』, 誠文堂新光社, 2010
- ・ 丸田一, 國領二郎, 公文俊平『地域情報化 認識と設計』, NTT 出版, 2006
- ・ 國領二郎, 飯盛義徳編, 『「元気村」はこう創る 実践・地域情報化戦略』, 日本経済新聞出版社, 2007

(2015.1.22 受稿, 2015.2.13 受理)

## 〔抄 録〕

町内会・自治会は、行政の連絡を回覧し、防災、防犯を担うなどの役割を持つ。財政難により行政の役割が縮小しているなか、地域社会において自治会・町内会の役割が今後ますます増加して行く。ところが、一人暮らし世帯、高齢者、外国人住民の割合が増加する中、地域コミュニティの力が弱まるとともに、ゴミ出しのルールや生活騒音、町内会の活動や災害時の情報共有などで多くの問題が生じている。そのため、各地で、地域の活性化を図るために、地域SNSの導入や地域FMの運用、またスマートフォンを配布するなどして住民同士のコミュニケーションを図る試みが行われている。それら多くの成功事例に共通するのが、地域の人々を繋ぐ人材の存在である。地域に密着し、住民らの声を聞いて調整し、人々の輪を繋ぎ、問題の解決に取り組む役を担っている。しかしながら、そのような役割を担い、地域のために尽力できる人がすべての地域にいるわけではない。そこで、経営情報の分野でも用いられる知識創造、ノウハウ共有のプロセスを取り入れ、町内会・自治会の円滑な運営に必要な情報及び知の共有を行えるシステムについて検討する。

# Moodle を利用した授業支援

山内 真理

## 1. はじめに

Moodle は、授業・学習支援のための独自の機能を備えた、学習管理システム (LMS) である。オープンソースのソフトウェアであり、世界中で利用され、開発者ユーザーによる改良やカスタマイズも進められている。近年、日本でも LMS の利用が徐々に広まってきており、白井 (2014) の調査<sup>1,2</sup>によれば、2013 年時点で確認された 843 の高等教育機関の約 56% (国立大学に限れば約 90%) が何らかの LMS を利用している。そのうち最も多く使われている LMS が Moodle であり、国立大学の 71.3%、公立大学の 34.9%、私立大学の 31.9%、高等専門学校<sup>3</sup>の 41.9% が、全学または学部・学科・研究室単位などで Moodle を利用している (表 1)<sup>1</sup>。

ただし、広まってきているとは言え、日本の大学で何らかの LMS が導入されている比率は、英国や米国 (それぞれ、2010 年時点で 100%、93%)<sup>3</sup> に比べるとかなり低い。LMS 自体の認知度も高いとは言えず、自習システムとしての「eラーニング」と LMS は別物であるという点が認識されていないこともある。

筆者は 2006 年より Moodle を利用しているが<sup>4,7</sup>、以前のバージョンは多機能である分操作手順も多く、コンピューターが使える学習環境 (教室・自宅) が必要だったことなどから、導入は特定の授業に限られていた。しかし、Moodle 2.x での大幅なバージョンアップを経て UI が格段に向上し、また、スマートフォンが急速に普及したこともあって学習環境が導入の壁ではなくなってきたことから、2014 年度後期より Moodle 利用を筆者の担当する全クラスに広げた。また、本稿執筆時点でフィードバックが得られた範囲では、授業での Moodle 利用についての受講生の受け止め方も、「その日やるのがわかるので使いやすかった」「自宅や電車の中で学習でき、とても便利でした」「宿題提出など、無駄に紙を使わず、簡単にできたのでよかった」など、おおむね良好である。そこで、本稿では、2014 年度

表 1 Moodle を利用していると思われる大学等の数と比率<sup>1</sup>

学校種別	学校数	全学利用	全学利用・ 個別利用の合計	他の LMS を利用	LMS 未使用
国立大学	87	35 (40.2%)	62 (71.3%)	7 (8%)	10 (11.5%)
公立大学	83	13 (15.7%)	29 (34.9%)	6 (7.2%)	35 (42.2%)
私立大学	611	105 (17.2%)	195 (31.9%)	73 (11.9%)	301 (49.3%)
高 専	62	17 (27.4%)	26 (41.9%)	11 (17.7%)	24 (38.7%)
総 数	843	173 (20.5%)	312 (37.0%)	97 (11.5%)	370 (43.9%)

後期の活用事例をとりあげ、バージョンアップ後の Moodle により、どのような学習活動や学習支援が行えるか、またどのように教員の作業が効率化するかを見ていく。

## 2. Moodle サイトの概要

Moodle の活用事例を見る前に、教員として授業用コースを用意する立場から、Moodle サイトの概要を示しておく。

### 2.1. トップページ

Moodle サイトは、トップページに掲載されるコースから使用コースを選ぶ形になっている。コースの掲載はリスト表示がデフォルトである。単独の授業コースだけを管理する教員にはトップページを変更する権限はないが、自分の担当授業のために個人で Moodle サイトを用意する場合はトップページもカスタマイズできる。筆者の運用する Moodle サイト<sup>8</sup>では、2014 年度後期に学生の私物端末の利用を開始したこともあり、スマートフォンでの見やすさにも考慮して表形式でコースを表示している (図 1, 2)。

山内担当の授業用サイトです。予習復習に活用してください。

	Tue 火	Wed 水	Thu 木	Fri 金
2			▶英語2	▶研究基礎
3	▶音声学 特講	▶研究II 3年ゼミ	▶卒業研究 4年ゼミ	▶研究I 2年ゼミ ▶CCC 2014
4	▶英語1			

◆以前のコース：授業 | 交流

Search courses:  Go

図1 筆者の担当授業用の Moodle サイト：PC 表示

山内担当の授業用サイトです。予習復習に活用してください。

	Tue 火	Wed 水	Thu 木	Fri 金
2			▶英語2	▶研究基礎
3	▶音声学 特講	▶研究II 3年ゼミ	▶卒業研究 4年ゼミ	▶研究I 2年 ゼミ ▶CCC 2014
4	▶英語 1			

◆以前のコース：授業 | 交流

コースの検索:

図2 同左：iOS 表示

### 2.2. コースページ

コースページには、コース内におかれた資料や教材が配置される。1 ページをトピックごとに、あるいは図3のように週単位でセクションを分けるフォーマットが一般的であるが、Moodle の仕様上、「活動」(小テストなど) や「リソース」(参照するウェブページなど) は縦一列に配置するしかない。1 学期分の「活動」や「リソース」が多いと、かなり長いリストになってしまい使い勝手が悪くなることから、これを避けるべく様々な工夫がなされている

筆者の場合、2014年度は、授業内容提示用の「フォーラム」を最上部に置き、この「フォーラム」で、教材やミニ課題のリンクを提示した（図4①）。その下に総復習用にひとまとめた教材を置き（図4②）、個々の授業で利用する教材は、新しい物が上に来るように使用順に配置していくことにした（図4③）。使用日が来るまで「非表示」にしておくことで、その日の授業で使う教材が常に③のトップに来ることになり、また初期の授業で利用した教材にも、下までスクロールせずに①の「フォーラム」から飛ぶことができる。まだ改善の余地はあるが、手間をかけずに、スマートフォンでも見やすいページを表示できる方法ではある。



図3 週別セクション（英語，2013年度）

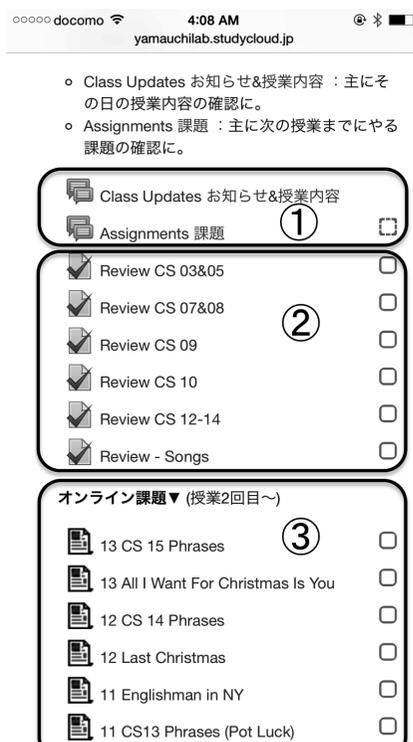


図4 頻度別セクション（英語，2014年度）

### 2.3. 活動・リソースの追加

Moodleでは、学習者が閲覧するだけの素材を「リソース」、学習者が何らかの入力を行うものを「活動」と呼ぶ。いずれも「活動またはリソースを追加する」ボタンでコースに追加できる（図5，6）。「活動」には、「チャット」、「フィードバック」、「フォーラム」、「小テスト」、「課題」などがあり（図5および図6上部）、「リソース」には、ウェブサイトのURL、アップロードしたファイル、Moodleコース内に作成されるページなどが含まれる（図6下部）。

「活動」モジュールは、コースに追加したあと種々の設定が必要になるが、設定の複雑さはそれぞれの「活動」で大きく異なる。以下で取り上げる「フォーラム」は「活動」の中で



図5 「活動またはリソースを追加する」メニュー前半

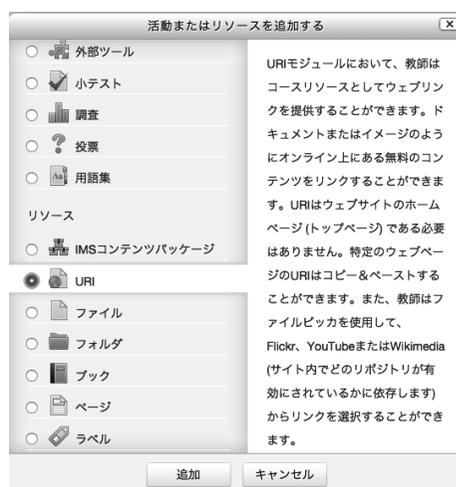


図6 同左メニュー後半

も設置が容易なモジュールであり、授業中に「フォーラム」を設置してその場で使い始めることもできる。逆に、本稿では立ち入らない「ワークショップ」など、活動設計に応じた複雑な設定が必要になるモジュールもある。以下では、「フォーラム」、「課題」、「フィードバック」、「小テスト」といった、比較的容易に設置でき手軽に使える「活動」モジュールを中心に、学習活動や学習支援、また教員の作業の効率化の面で、Moodleがどのように役立つのかを見ていく。

### 3. 授業での活用事例

ここでは、まず「フォーラム」、「課題」、「フィードバック」、「小テスト」モジュールをとりあげ、筆者が担当授業でどのように使っているかを見た上で、Moodleを利用した他大学との交流・連携について論じる。

#### 3.1. 「フォーラム」モジュールの多目的利用

図7は2014年度後期の「研究基礎」用のコースである。上で触れた英語のコース(図4)と同様に、学期を通してアクセスする「授業内容・課題指示」用の「フォーラム」と、学期後半にアクセスする課題提出用の「フォーラム」(企業研究)、学期末レポート提出用の「課題」モジュールを最上部に置いた(企業研究と学期末レポートは、最初は非表示に設定していた)。その下に、学期前半に利用するグループ研究関連の「活動」を配置し、図には入っていないが最下部にSPI関連の「活動」をまとめている。

「フォーラム」はディスカッションのためのモジュールであり、投稿に「返信」するか、「トピックを追加する」ボタンで新しい話題を始めることで活動に参加する。設置も容易で、①「活動またはリソースを追加する」メニューで「フォーラム」を選択して「追加」をクリックし(図5)、②「フォーラムの追加」画面でフォーラム名および説明を記入して保存するだけである。

設定はデフォルトのままでも十分使えるが、「評価」の項目で設定を変更することにより、投稿に評価を与えることも可能である。

また、グループ用のフォーラムを用意して(図7)、グループの話し合いのメモや分担作業(調査・スライド作成)の途中経過をメンバーと共有することもできる。投稿に添付した作業途中のファイルは、授業時以外にもダウンロードして作業の続きを行うことができるため、オンラインストレージ代わりにもなる。

英語の授業では、「課題」(3.3.を参照)にファイルを提出した後、同じファイルを「フォーラム」に投稿させ、クラスメートと共有し英語でコメントし合う活動につなげた。同じファイルを2箇所にアップロードするだけであり、手間の面での問題もない。なお、今年度は実施しなかったが、フォーラム投稿は「評価」の設定を変更すれば、教員だけでなく学生同士での相互評価も可能にある。

ゼミの授業(研究I, II, 卒業研究)では、文書の作成・保存・共有にはGoogle Drive を用いており、教員からのコメントや相互コメントは直接Google Document に書き込むことが多い。しかし、Google Drive には評価機能がないため、補助的にMoodle

を利用している。手順は、「フォーラム」や「課題」にGoogle Document のリンクを貼るだけである(Google Documentの方で共有設定をしておく必要がある)。こうすることで、作業に対する評価や、全般的なコメントやアドバイスなどをMoodleで管理することができる。

### 3.2.「フィードバック」モジュールによるアンケート調査

「フィードバック」モジュールを使うことで、簡単にオンラインアンケートが作成できる。回答者に結果を表示する設定が可能であり、研究基礎ではグループ発表の相互評価にこのモジュールを用いた(図7)。回答者は質問に答える形で評価を行い、評価項目ごとの平均点や自由記述の一覧を含めたアンケート結果を全員が確認できる(図8)。

### 3.3.「課題」モジュールによる評価の効率化

「課題」モジュールは、強力な評価機能が大きな特長である。図9のような提出課題一覧で、提出の状態(期限内の提出は緑、遅れた場合は薄赤で表示)や評点、提出日などの必要な情報が一目で把握できる。このクラス(研究I)ではGoogle Documentを使用しているため、提出形式は「オンラインテキスト」としDocumentへのリンクを提出させているが、文書や音声、動画などのファイルも、もちろん提出可能である。ファイル提出の場合、提出物を一括ダウンロードすることもできる(図9左上)。また、この一覧上で評点やコメントを



図7 「研究基礎」用コース

0) 声の大きさ・速度・話し方は、どうでしたか？（原稿を読んではまった場合はマイナスですよ）

- とてもよい (5): 10 (58.82 %)
- よい (4): 4 (23.53 %)
- まあまあ (3): 3 (17.65 %)
- あまりよくない (2): 0
- 全くよくない (1): 0

平均: 4.41

0) スライドの見やすさ（文字の大きさ・視覚情報とのバランスなど）はどうでしたか？

- とてもよい (5): 11 (64.71 %)
- よい (4): 3 (17.65 %)
- まあまあ (3): 2 (11.76 %)
- あまりよくない (2): 1 (5.88 %)
- 全くよくない (1): 0

平均: 4.41

0) 説明の分かりやすさ、話のまとめ方はどうでしたか？

- とてもよい (5): 6 (35.29 %)
- よい (4): 10 (58.82 %)
- まあまあ (3): 1 (5.88 %)
- あまりよくない (2): 0
- 全くよくない (1): 0

平均: 4.29

0) 興味深かった（もっと知りたいと思った）所、特に良かったと思う所、こうすればもっとよくなると思った所など、できるだけ具体的に書いてください。

- メモを見ずに発表はぎつかった。緊張しすぎて首元が予想以上に熱くなりました。
- 海外のジブリ人気と日本のジブリ人気があんまり変わらなかったことに驚きました。
- 声の大きさや説明の仕方がとてもよくすばらしかったと思います。
- ジブリはスカートの動きで風を表現しているというのが興味深かった。

図8 「フィードバック」モジュール：グループ発表の相互評価（研究基礎）

### 2014年度 秋学期末レポート

評価操作

- ✓ 選択 ...
- すべての提出をダウンロードする
- 評価表を表示する

メールアドレス	状態	評点	編集	最終更新日時 (提出)	提出コメント	オンラインテキスト
*****@gmail.com	評価のため提出	-	✎	2014年 12月 19日 (金曜日) 13:33	コメント (0) コメントを追加する... コメントを保存する   キャンセル	https://docs.google.com
*****@cuc.ac.jp	評価のため提出	-	✎	2014年 12月 19日 (金曜日) 13:51	コメント (0) コメントを追加する... コメントを保存する   キャンセル	https://docs.google.com
*****@cuc.ac.jp	評価のため提出	-	✎	2014年 12月 19日 (金曜日) 13:34	コメント (0)	https://docs.google.com
*****@cuc.ac.jp	評価のため提出	-	✎	2015年 01月 9日 (金曜日) 12:19	コメント (0)	https://docs.google.com

図9 「課題」モジュール：提出課題一覧（オンラインテキスト提出の場合）

直接入力することもできる。

評価作業をさらに助ける機能として、「評価ガイド」と、それに含まれる「よく使うコメント」がある（図10）。評価ガイド機能により、あらかじめ定義した評価項目と配点にそって点数を入力するだけで合計点が算出される。また「よく使うコメント」のリストを用意しておけば、評価時は、ワンクリックでリストからコメントを追加することができる（図

評点:  
秋学期レポート評定用

三部構成		評点 4 /4
序論：背景＋話題設定		評点
本文中の出典	本文中で出典が明記されていません。	評点 0 /4
必要に応じた図表利用		評点
内容の面白さ・その他		評点 8 /10
よく使うコメント		
＋本文中で出典が明記されていません。		
＋		
＋改行したら、次は必ず一字下げること。		
＋参考文献リストにオンライン記事を載せる場合、URLだけではダメです。		
＋表やグラフには、図表番号とタイトルを忘れずに。		

図10 評定ガイドの利用：評価入力画面

10下部)。「課題」モジュールのこれらの機能は、フィードバックを効率よく提供する上で大きな助けとなる。

また、ここで示した評定ガイドは「研究基礎」の期末課題のために作成したものであるが、この評価項目は、学生にもレポート課題と同時に提示してあり、レポート課題のフィー

### フィードバック

評点	秋学期レポート評定用	
	三部構成	4 / 4
	序論：背景＋話題設定	2 / 4
	序論：本文の予告	3 / 4
	結論：本論を受けて、自分の意見を述べる	3 / 4
	根拠の適切さ	3 / 4
	巻末の参考文献リスト	4 / 4
	本文中の出典	本文中で出典が明記されていません。 0 / 4
	必要に応じた図表利用	1 / 4
	適切な改行・字下げ	改行したら、次は必ず一字下げること。 1 / 4
	誤字・脱字がない	4 / 4
	内容の面白さ・その他	8 / 10
33.00 / 50.00		

図11 「課題」モジュール：学生が受け取るフィードバック

ドバックにも明記されるため(図 11), 学生にとってもレポート執筆のポイントが把握しやすくなると思われる。

「課題」モジュールのもう一つの特長は、多様な提出形式に対応していることである。ファイルをアップロードするだけでなく、指定箇所に直接書き込む「オンラインテキスト」の形も可能であり、後者は、授業を数分で振り返るミニ課題などにも利用できる。また、音声や動画を提出させる場合は、ファイルのアップロード以外にも、PoodLL<sup>9</sup>という Moodle 用の録音・録画のプラグインを利用して、ブラウザ上で録音・録画を行うこともできる(図12)。また PoodLL はスマートフォン対応も進んでおり(図13), これにより、筆者の担当する音声学の授業のように普通教室を利用している場合でも、発音課題などを無理なく導入できる。



図 12 「課題」での音声提出：コンピューター利用



図 13 同左：iOS 利用

### 3.4. 「小テスト」モジュールの活用

「小テスト」は、上で見た「フォーラム」「フィードバック」「課題」などのモジュールと比べると新規作成に手間と時間がかかるが、「問題バンク」(question bank) に問題が蓄積されれば、そこから適宜問題を選んで小テストを作成すれば済むようになる(図14)。

また「小テスト」は、理解度テストとして用いるだけでなく、1問ずつ解答・解説をチェックできる設定にすることで、解説付きの練習問題として利用することもできる(図15)。

問題形式についても、多肢選択型の問題(図15)だけでなく、クローズ型(図16: 解答は文字入力, 多肢選択などが可能)や組み合わせ型(図17)など、様々なタイプの問題が作成可能である。

さらに、「小テスト」の設定で解答回数や制限時間、正答・解説を表示するタイミングなどを変更することで、同じ問題を自習向けの教材にも、理解度確認のテストとしても使いまわすことができる。

研究基礎でSPI対策の時間をとる際は、こうした練習問題を利用して(2014年度は「CUCドリル」も併せて提示し、学生に選択させた)、学生同士で教えあったり、教員・サポーター・

## 小テストの編集: 基礎力チェック

②小テスト作成の基本的な考え方  
合計評点: 1.00 | 問題: 1 | この小テストは公開されています。

最大評点:

ページ 1

1  bs pos found > Tom found the book very. 評点:

## 問題バンクコンテンツ [非表示]

カテゴリ: G/Basics

基本の解説

カテゴリを選択してください:

G/Basics (114)

ページ: (前へ) 1 2 3 4 5 6 (次へ)

- T 問題 ^
- bs pos additional (bonu  Q
  - bs pos beautiful 2 She  Q
  - bs pos chemical waste  Q
  - bs pos encourages O 2  Q
  - bs pos excellent (perfor  Q
  - bs pos exceptionally tin  Q
  - bs pos financial (officer,  Q
  - bs pos found X useful 2  Q

図 14 小テスト編集画面：問題バンクからの問題選択

パソコンを購入する時、頭金として総額の  $\frac{1}{4}$  を支払い、残額を5回の均等分割で支払うことにした。分割払いの1回当たりの支払額は総額のどれだけにあたるか。ただし、利子はかからないものとする。

1つ選択してください:

- A.  $\frac{3}{10}$
- B.  $\frac{1}{10}$
- C.  $\frac{4}{15}$
- D.  $\frac{1}{15}$
- E.  $\frac{9}{20}$
- F.  $\frac{3}{20}$

①  $\frac{1}{4}$  払った残り = 全体の  $\frac{3}{4}$   
 $\frac{3}{4}$  を5回に分ける  $\rightarrow \frac{3}{4} \times \frac{1}{5} = \frac{3}{20}$

図 15 解説付き練習問題：SPI非言語（研究基礎）

9:05 AM yamauchilab.studycloud.jp

空所を埋めなさい。(2)、(3)は適語を選び、(1)、(4)は単語を入力すること。  
(ビデオチャット)

Britney: Robbie!

Robert: Hey Britney! Long time (1)  see!

Britney: Yeah, I know, how's everything (2)  in Japan?

Robert: Great! Jun is really nice and I'm (3)  his university too.

Britney: Cool!

Robert: How's everything at home? How's Ayumi?

Britney: Good, she loves Mom's cooking and we had (4)  (=enjoyed) shopping in the city the other day.

QUIZ NAVIGATION

図 16 「小テスト」：クローズ型問題

9:02 AM yamauchilab.studycloud.jp

空所(1)~(4)を埋めるのに適切な語を選びなさい。\*1つ余分な語句が含まれています。  
(ビデオチャット)

Robert: Uh-huh, okay, too much information. Anyway, so you're having fun too, that's great.

Britney: Yes. Well, how about you? What have you been up to ( 1 ) far?

Robert: Watashi wa genki desu.

Britney: What?

Robert: Never mind. I've picked ( 2 ) some new Japanese expressions, and the ( 3 ) day I visited Jun's family's house. Everybody was so nice, but I felt so weird walking around ( 4 ) my socks.

(1)

(2)

(3)

(4)

図 17 「小テスト」：組み合わせ型問題

SAに質問したりしながら、各自のペースで学習にとりくませる形をとっている。

学習状況は評定一覧で確認でき（図18）、全般的に理解度が低い項目を一斉指導で扱うといった対応も容易である。

各ユーザの評定済みおよび未評定の受験を表示しています。評定済みの受験は、ハイライトされています。この小テストの評定方法は、最高評点です。

テーブルデータをダウンロードする:

姓/名	メールアドレス	状態	開始日時	受験完了	所要時間	評点/50.00	Q.1 /1.11	Q.2 /1.11	Q.3 /1.11	Q.4 /1.11	Q.5 /1.11
● [ユーザー名] 受験をレビューする	[メールアドレス]	終了	2014年11月7日 11:23	2014年11月14日 00:38	6日13時間	37.41	✓ 1.11	✓ 1.11	✓ 1.11	✓ 1.11	✓ 1.11
● [ユーザー名] 受験をレビューする	[メールアドレス]	終了	2014年11月7日 11:27	2014年11月7日 12:05	38分22秒	33.70	✓ 1.11	✓ 1.11	✓ 1.11	✓ 1.11	✓ 1.11
● [ユーザー名] 受験をレビューする	[メールアドレス]	終了	2014年11月7日 11:26	2014年11月13日 22:46	6日11時間	18.52	✓ 0.74	✕ 0.00	✓ 1.11	✓ 1.11	✕ 0.00
● [ユーザー名] 受験をレビューする	[メールアドレス]	進行中	2014年11月7日 09:39	-	-	-	✓ 0.74	✕ 0.00	✓ 0.74	-	-

図18 「小テスト」：評定一覧

### 3.5. 他大学との交流・連携

Moodleでは、コース登録した当該授業の受講生のみが対象として想定されているが、その教室（授業）の枠を超えて、学習活動を広げることも可能である。Moodleを利用して他大学との交流・連携を実現する手段はいくつかあるが、ここでは筆者が携わってきたプロジェクトについて紹介する。

まず、研究Iの授業の一環として2012年度より行っている、中国とのオンライン異文化交流プロジェクト<sup>10-13</sup>に触れておく。

このプロジェクトでは、筆者の運用するMoodleサイトに交流用コースを設置して交流活動を行っている。図19に、2014年度の交流用コースの画面を示す。交流相手となる中国人学生たちをMoodleサイトに登録する必要があるが、この登録作業をのぞけば、Moodleの利用法は通常と変わらない。ただし、本学学生は同一サイト内にある通常の授業用コースとこの交流用コースとの間を行き来するだけだが、交流相手の中国人学生は、彼ら自身の大学のMoodleサイトと筆者の運用するサイトの間を行き来する形となり、それぞれのサイトにログインしなければならなかった。

この交流活動では、Moodleの「活動」モジュールとしては「フォーラム」のみを利用し、授業時間内でのグループ研究の打ち合わせ、グループ発表（図20）、自由会話にはSkype<sup>14</sup>を用い、授業内外でのグループ研究の打ち合わせにはWeChat（LINEに似たコミュニケーションツール）<sup>15</sup>やPadlet（図19③：WALL）<sup>16</sup>を利用し、グループ研究の出発点となるアンケート

調査 (図19 ②) にはSurveyMonkey<sup>17</sup>を用いるなど、Moodle外のツールも多用した。Moodle利用としては、様々な活動の流れやアクセス場所を指示・管理する役割が主となった。

①9/16-10/17 知り合う 情報交換	<ul style="list-style-type: none"> <li>グループ：自己紹介</li> <li>全体：Photo Story</li> <li>Skype</li> </ul>	CUC：動画をここでMP4に変換すること
②10/24 プロジェクト 準備 情報交換	<ul style="list-style-type: none"> <li>異文化比較アンケート</li> <li>ソーシャルスキルアンケート</li> <li>WeChat準備</li> </ul>	異文化比較の結果を見て10/31までに、班のフォーラムにプロジェクトで調べたいこと案を投稿してください。
③10/31-11/28 グループプロ ジェクト	<ul style="list-style-type: none"> <li>班内の話し合い(フォーラム)</li> <li>WALLで収集・共有</li> <li>発表(発表形式を確認してください)</li> <li>Skype</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1班用WALL</li> <li>2班用WALL</li> <li>3班用WALL</li> <li>4班用WALL</li> <li>5班用WALL</li> </ul>
④12/5-12/12 振り返り	<ul style="list-style-type: none"> <li>発表のコメント</li> <li>全体の振り返り→</li> <li>Skype(他の班とも)</li> </ul>	交流活動の振り返り(アンケート)

- 🗨️ ①9/16-10/17 自己紹介
- 🗨️ ①9/16- 全体交流 Photo Story
- 📄 10/24 異文化比較アンケート 
  - 📄 アンケート結果
- 📄 ②10/24 ソーシャルスキル・アンケート 
  - 📄 ②10.24 ソーシャルスキル・アンケート(紙版)
- 🗨️ ③10/31- グループプロジェクト：話し合い
- 🗨️ ③④12/5 発表とコメント

図19 交流用コース：筆者の運用するMoodleサイト内に設置



図20 Skype を利用した日中合同グループ発表

このプロジェクトでは、コミュニケーション実践が主目的であったため、コミュニケーションのしやすさを重視して Skype や WeChat を利用し、これにより自主的で活発なコミュニケーション活動への参加につながっている。ただし、外部ツールの場合、Moodle の「フォーラム」でのやりとりとは違い、教員が内容をモニタリングすることは難しいため、教員のコントロールがどの程度必要かについて事前に検討しておく必要はある。

次に、より高度な連携方法として、Mnet (Moodle Networking)<sup>18</sup> という機能を用いて複数の Moodle サイトをつなぐやり方を紹介する。Mnet とは、複数の Moodle サイトをシングルサインオンで行き来できるようにする仕組みであり、これにより、異なる Moodle サイトのユーザーが、同一の活動モジュール (小テスト、フォーラム、データベース、ワークショップなど) を使って交流や協働学習に参加することができる。筆者は 2011 年度より Mnet 環境での学習活動に関する研究プロジェクト<sup>19-21</sup> に携わっており、2014 年度後期の試行では、Mnet で共有されている活動を個々の Moodle コースに埋め込む形で提示し、サインオンなしで活動に参加できることが確認されている。今回の試行の重点は Mnet で共有された課題モジュールの動作確認であり、特に関与する複数の担当教員による共同評価作業と、Mnet 上での評価と個別 Moodle における評価の連動を検証していく予定である。これらが検証されれば、学生同士の交流活動だけでなく、教員間の共同作業の面でも活用の幅が広がると考えられる。

#### 4. おわりに

本稿では、2014 年度後期の授業実践から Moodle モジュールの活用事例を中心に、Moodle を使うことでどのような学習活動、学習支援、授業支援 (教員の作業の効率化) が可能になるかを見てきた。ここでとりあげた「フォーラム」、「フィードバック」、「課題」、「小テスト」は、設定・設置が比較的容易なモジュールばかりであるが、なかでも幅広い用途に使える「フォーラム」や、強力な評価機能をもつ「課題」は、あらゆる授業で活用しうられると思われる。Moodle は多機能であり、様々なニーズに応えられるようそれぞれのオプションも多い分、一見、敷居が高いように感じられる。ここでとりあげたツールはそのごく一部であるが、そうしたごく少数の「活動」に、参考資料や既存の e ラーニング教材などの「リソース」を加えることで、かなりの学習支援・授業支援ツールになりうる。

Moodle のモバイル対応の向上をふまえた BYOD (Bring Your Own Device; 私物端末利用) 環境での授業実践や、Nnet 環境での「活動」や「リソース」の共有による大学間交流および協調学習については、稿を改めて報告したい。

## 参考文献・サイト

1. 白井達也 (2014) 「高等教育機関における Moodle 利用状況のデータベース化の報告」 鈴鹿工業高等専門学校紀要, 47, 1-4.
2. 「Moodle に関する広範な情報をオープンに公開するコース」<http://www.suzuka-ct.ac.jp/mech/moodle2/course/view.php?id=24> (閲覧: 2015.1.18)
3. 放送大学学園 (2011) 平成 21 年度・22 年度文部科学省先導的・大学改革推進委託事業「ICT 活用教育の推進に関する調査研究」委託業務成果報告書 [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/itaku/1307264.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/itaku/1307264.htm) (閲覧: 2015.1.18)
4. Rink, Lori & Yamauchi, Mari (2008) “Integrating Blended Learning into the Language Classroom” 神戸海星女子学院大学研究紀要 46, 195-211.
5. Yamauchi, Mari (2009) “The Impact of Blended Learning with Moodle on Teaching Practice” JACET Summer Seminar Committee (Ed.) Jacet Summer Seminar Proceedings No.8 Perspectives on Lanugage Teacher Development, 43-47.
6. 山内真理 (2009) 「大学英語教育における ICT 活用」神戸海星女子学院大学研究紀要 47, 93-119.
7. Yamauchi, Mari (2010) “Integrating Internet Technology into the EFL Classroom: A Case Study” International Journal of Pedagogies and Learning, 5 (2), 3-19.
8. Yamauchi Lab <http://yamauchilab.studycloud.jp/>
9. PoodLL <http://poodll.com/>
10. Yamauchi, M.& Jones, M. (2012) “Intercultural Telecollaborative Exchange between China and Japan” Proceedings of the 1st Moodle Research Conference (MRC2012), 180-181.<http://research.moodle.net/mod/data/view.php?id=1&rid=89&filter=1> (閲覧: 2015.1.18)
11. Jones, M.& Yamauchi, M. (2013) “Implementation of Intercultural Telecollaborative Exchanges” Proceedings of the 2nd Moodle Research Conference (MRC2013), 112-114.<http://research.moodle.net/mod/data/view.php?id=1&rid=141&filter=1> (閲覧: 2015.1.18)
12. 山内真理 (2014) 「オンライン異文化交流の事例研究」千葉商大紀要 51 (2), 261-274. <http://ci.nii.ac.jp/naid/110009759674> (閲覧: 2015.1.18)
13. Jones, M.& Yamauchi, M. (2014) “Intercultural Exchange via Moodle” Proceedings of Moodle Moot Japan 2014, 54-57.[http://moodlejapan.org/home/file.php/1/2014\\_Moot\\_files/MoodleMoot2014\\_Proceedings.pdf](http://moodlejapan.org/home/file.php/1/2014_Moot_files/MoodleMoot2014_Proceedings.pdf) (閲覧: 2015.1.18)
14. Skype <http://www.skype.com/ja/what-is-skype/>
15. WeChat <http://www.wechat.com/ja/>
16. Padlet <https://ja.padlet.com/>
17. SurveyMonkey <https://jp.surveymonkey.com/>
18. MNet <https://docs.moodle.org/28/en/MNet> (閲覧: 2015.1.18)
19. 原島秀人・佐藤慎一・神田明延・山内真理 (2011) “Moodle Networking が可能にする学習活動” 第 27 回日本教育工学会全国大会講演論文集, 567-568.

20. 原島秀人・神田明延・山内真理・Rawson, Thom・佐藤慎一 (2014) 「Mnet と MoodleLL を利用した大学間交流活動」Proceedings of Moodle Moot Japan 2014, 58-62. [http://moodlejapan.org/home/file.php/1/2014\\_Moot\\_files/MoodleMoot2014\\_Proceedings.pdf](http://moodlejapan.org/home/file.php/1/2014_Moot_files/MoodleMoot2014_Proceedings.pdf) (閲覧：2015.1.18)
21. “Moodle Association of Japan members take New Technology Award in eLearning” (2014) Moodle.net News Room <http://moodle.com/moodle-association-of-japan-takes-new-technology-award-in-elearning/> (閲覧：2015.1.18)  
(2015.1.23 受稿, 2015.3.3 受理)

## 【抄 録】

オープンソースの学習管理システム (LMS) として人気の高い Moodle であるが, 2.x へのバージョンアップを経て一層使いやすくなっている。急速に普及したスマートフォンへの対応も向上しており, 学生の私物端末が利用できれば, 普通教室での授業においても学習支援・授業支援のツールとして十分に活用しうる。また, Moodle サイト同士を連携させることにより教室や学校の枠を越えた学びの可能性も広がっている。

Moodle は多機能である分操作が複雑になる部分もあり, 一見手を出しにくいツールではあるが, (サイトやサーバーを管理するのではなく) 教員として担当授業用の Moodle コースを用意するのはそれほど面倒な作業ではなく, 「フォーラム」「課題」など設置の容易な一部のモジュールを利用するだけでも, かなりの学習支援や授業支援 (教員の作業の効率化) になりうる。本稿では, 「フォーラム」「フィードバック」「課題」「小テスト」の4つの「活動」モジュールをとりあげ, 2014 年度後期の活用事例を通して, これらを用いてどのような活動が提供できるのか, どのような点で教員が助かるのか, またどのような点に留意すべきか, 具体的に示していく。



# Learner Autonomy and Practice in a Flipped EFL Classroom: Perception and Perspectives in New Digital Environments

HOMMA, Jimena Emily Benosa

The phenomenon of globalization is overwhelming as it is constantly driven by the rapid growth of political and economic migration, trade exchange, increased mobility, and by ever-developing media technologies. The constant tide of influences contributes to the emergence of Global English that further ushers to more complex tasks for language educators. Many language classrooms now attempt to take advantage of the trend and incorporate new technology in their hope to make learning more relevant to the learners' lives. Technology has been found to accelerate language learning in English as a Foreign Language (EFL) classrooms urging many educators to reorganize approaches and processes that could address new learning needs, learning styles and emerging literacies.

Teachers investigate more on attitudes and anxieties among young people who are becoming more concerned of their readiness for their future careers and work life, with many increasing their effort to supplement formal schooling with independent study, TOEIC exam preparation, EIKEN, private English language course, or Business English vocational programs. How to prepare lessons that are relevant to students' needs has now become a major objective for many a university teacher. But just as teachers focus on more student—centered education, technology could be competing as well and sharing a big slice of the learners' attention via the internet, digital games, and social networking like Facebook, Twitter, Instagram and others.

This ever-growing influence of new technology in the learners' everyday lives could actually be regarded as a positive factor to improving teacher strategies. New technology allows for more autonomy and ushers learners for a greater sense of responsibility over their learning. Autonomy, seen as multi-dimensional as it takes different forms depending on various contexts of learning, could possibly address many concerns in learning a second language. Autonomy is regarded as a natural tendency for learners to take control over their learning, although it is displayed in different ways and to different degrees according to unique characteristics of each learner and each learning situation (Benson, 2011).

Could more autonomy further increase students' motivation to learn English in the university? Referring to motivation as a unitary concept is insufficient to explain and fully understand its dynamics in the classroom because individual motivation exists at different levels of generality (Tanaka, 2014) but if we understand how students regard

the posture they have gained out of their new skills, and how they value English competence, it would be a step closer to more teaching-learning success.

Applying a motivational classroom could be one way to develop intrinsic motivation in learners and answer their basic psychological needs. Tanaka (2014) emphasized on the importance of observing motivational intervention that could trigger intrinsic trait motivation and intrinsic classroom motivation, traits that are believed to be strongly correlated with the need for competence.

Providing more practice for listening skill would also lead to increased intrinsic motivation for listening activities, trait that is correlated with the need for autonomy and competence. It is also suggested that intrinsic motivation for speaking activities is strongly correlated with the need for autonomy and relatedness. What specific activities to employ in the classroom to usher students to these paths will be investigated in this paper. Would a combination of increased autonomy and practice in classroom and homework tasks develop students' intrinsic motivation for English competence? A short study of freshmen university students' first steps to English language learning in the university could shed some answers to these questions.

### Purpose of the Study

The increasing potential for autonomy and practice to address the English learning difficulties of freshmen university students in Japan motivates this researcher to write this paper. This research attempts to investigate autonomy not as “freedom to learn a new language or not to learn it”, neither as “learning in isolation”, nor “learning without a teacher”, but autonomy as “learning with opportunities for home practice to be able to exercise control over learning” and its relevance to the current practice in language education. It will also study how more digital lesson practice opportunities at home and outside the classroom could strengthen student autonomy leading to more personal responsibility for language learning.

Some students found English as difficult to learn, driving them to choose courses with lesser English subjects, so ushering this business-track class closer to English would require a test of strategies that could trigger interest towards the language. During the first two months of their English learning in the university, freshmen students engaged in doing controlled role plays and their favorite reading aloud (RA) with the teacher, but struggled to construct intelligible sentences on their own during extemporaneous conversations. Having observed these difficulties, this researcher suggests that flipping the classroom, meaning, providing digitally recorded dialogs through videos, practice exercises and unit quizzes for students to access at home before and after the teaching time could make students propel progress.

The opportunity to watch video-recorded conversations, try unit practice exercises and attempt unit quizzes at home in advance could foster prior understanding of the

learner of the lesson, provide more valued teacher-led discussions and practice inside the classroom thus resulting to better English fluency and competence. This teaching-learning method has been seen as a major factor in effecting changes in the classroom.

### Background and Related Studies

Several studies pose that identity, L2 motivation, attitudes, environment and learning methodology greatly affect students' learning of a second language. The notion of integrativeness, as in Japanese learners' generalized international outlook, with reference to Japanese learners interest in international affairs, termed as "international posture", their willingness to go overseas to stay or work, readiness to interact with international partners, openness, and non-ethnocentric attitude towards different cultures (Yashima, 2002, 57; in Dornyei and Ushioda, 2009) drive motivation for English competence.

With the spread of Global English and the growth, fluidity and complexity of context across which English is now learned and used, it is becoming more and more difficult to explain people's motivation for learning English in terms of an interest in the target language culture and community and a possible desire to integrate into this community (Ushioda, 2013). This current trend explains why in today's English learning styles in Japan and new literacies emerge.

In the 1970's, the world was not only a world without mobile phones, or videos or Playstations, but one without search engines and World Wide Web-and one in which email and the internet were available only to a tiny minority. The figure continued to rise at a staggering rate so by the end of the twentieth century, the world saw a development of technology which transformed the way many people communicate (Tagg, 2012). Adults and students in Japan should be among the 360 million people estimated to be online or able to access the internet by the year 2000, considering the country as one of the major suppliers of computers worldwide. In a university classroom for example, there are 26 students out of 30 who have access to the internet at home adding to the nearly two billion internet users (Internet World Stat 2010).

A quick review inside some language schools in Japan, for example saw new programs offered answering recent demands from consumers, thus, programs like E-mailing, Weblogs, Online Shopping, Copyright search and Social Networking have been recently added to the older business-related courses like Presentation, Letter Writing, etc. Popular exam preparation courses for TOEIC, TOEFL, IELTS and EIKEN on the other hand remain attractive to young workers or graduating students especially in urban areas as these are requirements in many job openings. Some continuing education courses are even formed just to teach senior citizens upgrade their computing skills and social networking. Looking closely at these factors, we may ask further if these current trends in international communication are indeed the

primary drivers for English learning in Japan and whether they are true to all learners across ages. If graduating students and professionals are highly motivated to learn and use English due to the more complicated demands of work and career, modern ways of international communication, do the freshmen students share the same motivation?

A study on Japanese women suggested that personal motivation could also affect individual's interest in English. The book found out that many women were attracted by the allure of the foreign realm and associated activities such as: language learning, particularly English, studying overseas, working for an NGO (non-governmental organization), or an NPO (non-profit organization) or romance with Western men (Kelsky, 2001 in Takahashi, 2013). In a related vein, another study explored Japanese women's "akogare" or desire for the West or English language and found that it intersects with Japanese women's life trajectories (Takahashi, 2013). Furthermore, the researcher reported that the women's language desire intersected with their second language learning, identity transformation, migration, power and gendered life choices.

In some learning environments like in language schools this researcher has worked in, some programs offer adult learners and professionals intensive courses filled with realistic lessons with options for face-to-face immersion or home-stays, or internet access, special software for more home practice or sophisticated gadgets which can be used in the presence of the teacher or during independent study.

Some support schools in Japan (Juku) providing study modules and practice also have modified their programs to offer independent study packets that come with gadgets and interactive software, or given internet access for more skills exercises. In an interview, some Japanese junior high school students expressed their satisfaction over their multi-media self-study kits subscribed from a private corporation specializing in independent study courses.

Formal education had its teaching-learning methodology developed to allow more internationalization with many public schools utilizing state-of-the-art equipment like interactive white boards (IWBs) with internet access to connect to other peoples of the world especially for cultural immersion. In her combined four years of work in the past decade at elementary, junior high and senior high schools in Japan, this researcher has also observed great improvement in international language and cultural exchange in formal education curriculums. Either through their foreign teachers called the JET, the ALTs or assistant language teachers, or through international student visitors and exchange students, learners now enjoy more natural English interactions.

But as direct contacts with English speakers rise, digital media also heighten their influence in the learners' lives. Smart phones, YouTube site and other social networks like Facebook and Twitter offer advanced functions and applications motivating the young and adults to interact digitally.

The improved speed to connect with interlocutors, caused by the popularity of digital-electronic technologies now also affect the success of students and professionals'

communication abilities, including when students share or inquire about their homework, or when workers report about business transactions with colleagues, an interview with sophomores in the same college revealed these to be prevalent nowadays.

Contemporary changes have impacted on social practices in all the main areas in everyday life within modern societies: in work, at leisure, the home, in education, in the community, in the public sphere (Lankshear and Knobel, 2011) resulting to the transformation of social practices. Such new practices continue to emerge at a rapid rate involving students' new ways of communicating to peers, or professionals' means of sharing information by producing, distributing, exchanging of multi-modal forms of texts that can arrive via digital code as sound, text, images, video, animations, and any combinations of these.

In the light of these developments, how we prepare students to their current and future communication tasks may suggest how relevant our teaching-learning situations are in and outside the classroom. Thus, the use of technologically-enhanced materials is imperative. It is not suggested that traditional teaching method be replaced by technology-enhanced education, considering the highly valued teacher-student interaction is still regarded as the most effective activity in language education in Japan. But to gain more class time to allow for more of these activities to happen and cover materials that need to be covered requires independent home practice with up-to-date digitally-enhanced electronic materials that contain rich exposure to sound systems and structure of the language including phonic sounds, text, images, video and animations which must be provided to students to prepare for classroom tasks. A number of recent studies call this provision of lesson preview method as "flipped classroom", seen in Western schools as a revolutionary approach to teaching and learning.

The flipped classroom calls for infusing the curriculum with technology in an organized meaningful way, flipping the classroom, or providing knowledge opportunities in advance and offering additional practice at home to better prepare students.

Flipping the classroom method has been gaining popularity in many learning situations in the USA. Making opportunities available for advanced or enhanced learning outside the classroom especially when the natural environment lacks authentic use of the language, can reach out to all students in class. One Math classroom owes its success from flipped classroom as it gave the teacher time to pay struggling students ample attention and assessment to meet their needs, resulting eventually to the teacher achieving flexibility in providing alternate assessments on an individualized level (Cockrum, 2014) . This success of Clintondale High School in Michigan flipping its Math classroom has led to having all subjects in grade nine flipped their classes including Language Arts. By the end of its first semester of implementation, the school saw a failure drop rate of 28% in its ELA courses, and in a more impressive report, saw a 28% increase in its students' writing skills and 34% in reading in Michigan Merit Exam

(Green, 2012 in Cockrum, 2014) . The model adheres to many second language learning principles dealing with autonomy, practice, collaboration, automatization and student-centered learning.

The term, “flip the classroom” refers to inverting the traditional method of teaching; that is, turning upside down the model in which information (the teaching lesson) is presented during class time and the homework is assigned for practice at home. This demonstrates that the teaching lesson is assigned for students to access out of class time (Fulton, 2014) . Typically, the lessons are captured in video format and prepared or curated by teachers who may appear in a corner of the video frame narrating, or appear full-on teaching, or narrate the lesson while appearing on corner of a slide, or provide the voice in the background describing the action on a white board or computer screen. In this research, the structure will be partly modified giving more importance to its home practice component rather than on its importance on home-accessed teaching time.

One of the many reasons why the flipped-style classroom was widely welcomed in the US was because it benefits many learning classrooms as teachers can now best use of their face-to-face time with the students and apply more student-centered activities. In its common structure, there is also an intentional focus on higher level thinking rather than rote memorization (Morris, Thomasson, Lindgren-Streicher; Kirch and Baker, 2012 in Fulton, 2014) .

Another reason for the flipped classroom model receiving increased attention in educational circles and the media is mainly due to the rich structure where students receive necessary resources and interactive exercises on the content area for homework as preparation for class. Teachers redesign the lesson into easy-to-understand instruction reaching out to the various levels of their students employing creativity through multiple teaching strategies to enhance learning. This transforms the classroom into a place for active learning, questions, collaboration, discussion and completing assignments allowing students spend more class time working with their peers in a collaborative setting (Keengwe, Onchwari, et al., 2014) . Would this teaching-learning model fit Japanese students’ learning styles as well? This paper will further examine the effects to English language learning as well as find implications for flip model’s relevance in Japanese education.

## **The Lesson Format**

While many see the flipped classroom’s lesson sequence as a significant factor for the learner’s prior knowledge of the lesson, this researcher plans to utilize the method in the Japanese language context not only for the purpose of introducing the new concepts to the learners and providing additional practice, but also to allow students to practice autonomy, accessing the lesson at any time, any place and as many times

as they please. Giving the learners autonomy to choose time, place, speed and access times could establish more control and confidence in the EFL student. The class textbook comes with a digital version of the book, plus videos, songs, listening exercises and short and long quizzes taken under a time frame. A partially flipped classroom is applied throughout the semester of study as one way to observe autonomy to further increase motivation in students resulting to more achievements and progress in their English skills.

## **The Participants**

Two groups of English language learners will be investigated in their attempts and effort in studying English, with Group A, freshmen university students of General English, and Group B, a Conversation class of professionals. Group B is composed of 4 professionals employed in private companies in Japan, namely, a senior consultant/mechanic, a sales representative, an architect-project officer, and a travel agent who were invited to evaluate and assess learning activities to compare with university learners' preferences.

### **Research Question and Assumption**

The study focuses on a longitudinal qualitative investigation of students' initial attitude towards conventional and digital-interactive practice in their first year General English course, their reflection on their weekly activities, and their changing perception of English language learning.

The class meets once a week for 15 weeks. A pre-assessment test measuring their general abilities in listening, speaking, reading and writing was conducted after two weeks of introduction to the course, review of basic vocabulary and a few friendly dialogs. Initial assessments revealed the class level as low beginner with an average achievement of basic grammar in a written test.

## **The First Five Weeks**

At first month, the learners used a textbook accompanied by an interactive CD-Rom-Active Book (Top Notch 1, by J. Saslow and A. Ascher, Pearson-Longman) . As the material is accompanied by a digital book, students could preview all the contents of their lesson before or after the class teaching time. The first four weeks focused on classroom vocabulary discussions, dialogs, listening and student-student and student-teacher interactions. Succeeding weeks included grammar class discussions with dyadic speaking exercises. Homework engaged students in additional vocabulary enrichment with encouragement for independent study, listening enhancement through videos and

free communicative writing through diary entries or journal writing.

At the end of the course, students were then asked to evaluate the impact of such activities to their learning of English through a bilingual Japanese-English questionnaire. The students were asked to express their perception of the tasks and rank them as: very effective, effective or has little effect to their English learning. Their responses are shown in the graph below.

Of the four major activities in the first four weeks in and outside the classroom, students found small-group conversations and discussions the most effective to their learning, followed by textbook-based dialogs, movie viewing, and lastly, diary writing.

At small group discussions of four to five members, students gave small talks about their likes and dislikes, community descriptions and hobbies. Using colorful posters with pictures of their pet, club members and favorites, students found the task very effective as they listened to each other about interesting things in their lives. Peer questions and confirmations were less threatening making the speaker feel more relaxed and confident encouraging natural remarks from the four listeners. Students considered the task a more relaxed activity after a more formal teacher-led grammar discussion.

Small group interactions allow for more pragmatic discourse competence where students easily recognize usage of target language. The supervising teacher or a student co-interlocutor could lead students into more individualized instruction of special expressions. In this pragmatic discourse event, language is analyzed from the point of view of the users as they hear it during familiar context, reflecting the choices they make and the constraints they encounter while sharing information to their peer group. Students realize on the spot what the effects of their use of language have on the other participants during this informal talk.

Why students value this informal interaction with peers could tell us the necessity of

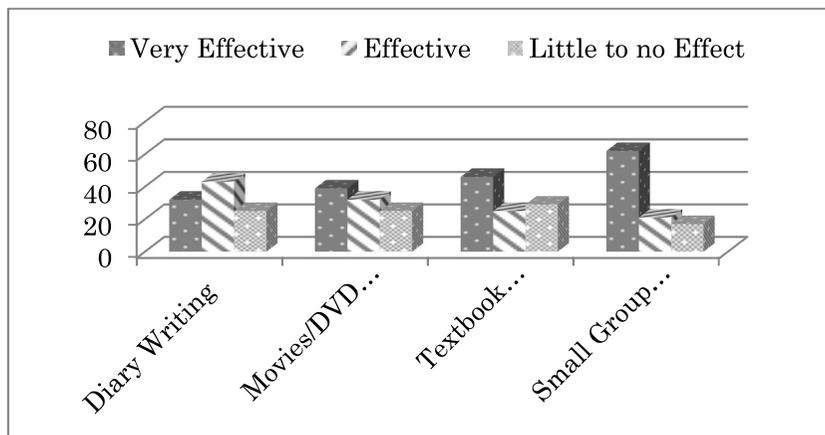


Figure 1. Learners' Initial Perception of their Activities (Weeks 1 to 5)

familiarity and extensive use of the language with less pressure. In one study as well, Gass and Varonis (1984) said that familiarity with a foreign accent was a significant factor in comprehension. Learners' familiarity with the interlocutors also adds to the listener's understanding of the nonnative speech in general, and with a given topic. Although familiarity with the topic could be the primary factor for the students' preference for this activity, other factors like lower expectations and peer tolerance of mistakes among other factors play a facilitating effect on comprehension. Placing interlocutors in a more familial mood could prepare students at the early stages of communication until they are ready to face foreign interlocutors like a foreign teacher.

Learners' attitude gradually changed towards the next term of their course when students have become familiar with the teacher's strategies, and interacting with the teacher as well as imitating the mentor's examples speaking before the whole class became easier for the many of the students, a follow-up interview revealed.

Colorful pictures and clear listening exercises contained in the textbook were also seen as very effective. With each page of the textbook projected on screen, students could clearly read most of the words uttered by the teacher and understand grammar rules and usage aided with graphics and illustrations. The discussion established students' awareness of the language before they applied them in their oral communication. Learners gain metalinguistic awareness thinking about, reflecting upon, and manipulating the forms and function of a language, apart from its meaning (Lems, K., L.D. Miller., and T.M. Soro, 2010 ). This enables students distinguish real words from non-words, and their ability to hear the phonological error in a mispronounced word and be able to correct it, or be able to hear the error in a syntax pattern and correct it.

Although most of the exercises could be accomplished just by sitting, teacher dynamics transform paper-based activities to more speaking drills and application. This is done while avoiding the unpredictability of speaking activities and the moral ambiguities of intercultural lesson content and learner prioritizing performance in their assessments (Lamb and Budiyanto, in Ushioda, 2013) . An EFL context in Asia observed by Lamb and Budiyanto revealed the "reading-out of answers" to their written exercises, the giving-out of short responses to motive questions, and working in pairs to prepare a dialog, are the most-preferred activities by students. These same classroom dynamics work well with the university students under investigation. The tasks were a ubiquitous form of speaking practice in the early stages of language learning. All the course units employed these starter activities and they worked well as pre-communication activities.

Movie watching is preferred by the more advanced students with competence of at least low intermediate able to comprehend the plot and the flow of events. Comprehension check was randomly included in the interview test or friendly chat with the teacher.

Dubbed into multiple languages, DVD movies are now popular for movie enthusiasts,

medical workers learning medical English, and lawyers learning technical English in Japan. But university students may have just begun to discover what movie-watching could offer as only eight students out of these 28 participants considered watching English movies interesting, easy to understand or fun. While two stressed the benefit of knowing other people's cultures and learning natural expressions, five students claimed it doesn't help their English learning at all as the conversations are hard to comprehend considering speed and vocabulary. While a significant number dislikes the task, the larger majority consider movie watching a good habit that boost their English skills if adopted as a hobby. In Japan, some private language students have requested the use of movies as course material instead of the more popular textbooks from publishers primarily due to the movies' naturalness and audio-visual features.

Initially, majority of the participating students didn't find regular writing of diary entries as very effective, but a significant number could see the upside and usefulness of the task citing improved verbal ability, emotional-psychological benefits, and gained freedom and autonomy in expressions, among personal reasons. Difficulties in grammar and not having enough vocabulary are the main concerns of the rest not liking the regular writing task, although fully aware of the positive eventual effect of habitual composition writing.

A diary is defined as a first person account of everyday life, or in pertaining to a language, a language learning or teaching experience, documented through regular and candid entries in a personal journal and then analyzed for recurring patterns or salient events (Bailey, 1996). In this study, diary entries were also used to provide more practice for learners through written communication. Participants were encouraged to talk about any topic of their desire, or narrate events in at least three sentences daily applying recently-acquired vocabulary and grammatical patterns. However, many students in this freshman class found the task difficult at first as it involved past memory and openness. Some students preferred writing notes on their digital diaries or entering texts in their smart phones due to convenience and privacy.

Students' diary entries were collected every week, evaluated as a whole with the general grammar and vocabulary errors discussed in class. Individual correction was avoided allowing students to gain confidence and creativity while developing fluency in writing. Long paragraphs getting perfect scores regardless of errors pushed for more interest and speed as students became more at ease with writing over time. Peer comments were limited to just for the purposes of variety, speaking practice and appreciation of others' works.. This is due to the fact that peer assessment may deter improvement. In one related research, Mangelsdorf (1992) revealed that many students disliked peer assessment, with 77% of her 40 ESL college freshmen viewing their English ability to be insufficient to critique their peers' texts. While many consider peer editing a more tolerant and flexible critiquing that could also serve as practice for students to serve as not only writer but also reviewer, there could be more downsides

than positive effects to both writers and reviewers.

In a related study, the analysis of 43 Chinese EFL learners' diary data showed that students' English language proficiency was perceived as a salient factor influencing the use of peer assessment (Zao, 2011). Reflections of reviewers revealed influence on the focus of peer feedback, influence on appropriateness, influence on the type, and influence on the use of peer feedback in revised drafts, reflecting an overwhelmingly negative peer assessment and constraints of students' English language proficiency on the efficacy of peer assessment in EFL writing instruction. In addition, cultural issues also play important roles in foreign language learning, so teachers must consider how peer editing could affect individual privacy, peer acceptance and self-worth. Also in Japan, many students may not feel comfortable sharing thoughts with new classmates, and may not be as open to the opposite sex, as they are with their fellows. This also explains why at groupings, students prefer to choose who they want to interact with by gender or closeness. Considering all these factors, the most applicable strategy for freshmen with high beginner competence should be writing without boundaries if we are to aim for autonomy and fluency.

### **The Need for Practice and Enrichment Activities Done Outside the Classroom**

Being highly valued by learners and teachers alike, meaningful interactions and discussions must be allotted more classroom time to provide extensive usage of the target features allowing for more automatization of salient features of the lesson. This would mean adjusting the sequencing of the lesson components to extend more teaching and interaction time to be done inside the classroom, and expanding practice time to be accomplished at home or outside the classroom. This could be realized by applying the flipped classroom methodology where much of the explanations of the teacher and teacher-led practice are provided to students using pre-recorded virtual classrooms captured in interactive CD-Roms or digital videos. Unexpectedly, majority of the class had difficulty comprehending the instructions without any Japanese translations. This was easily addressed through teacher homework explanations and examples. After the first two units however, students had gained facility in following directions and had shown competence with repetitive self-testing.

### **The Next Five Weeks (Weeks 6 to Ten)**

From week six to week ten, learners were assigned to go over the digital recordings of the past and current lessons and review salient features of each unit. For the lesson's home practice, each week, students were asked to choose any six practice exercises they think are easy for them to accomplish, assigned to perform the chosen tasks and exercises, and then told to record their feedback on a checklist. The checklist will then be collected by the teacher to monitor students' achievements and feedback on

their own performance. Students were asked to assess their own performance in each of the exercises, encouraged to be honest in their evaluation and personal analysis of their strengths and difficulties. Assured that what matters in the practice are not their scores nor speed in accomplishing the tasks, students should be able to form the habit for more practice at home in their own free will, time, place and frequency. Selected digital activities from the homework package are listed below, including how students rated them in their relevance to their English learning.

Students were asked the question: How do you find these activities in their relevance to your English learning?

Digital practice in class was considered by many students as more effective if compared to digital practice at home or digital pronunciation test. The projected computer screen gave the class further training and understanding as they viewed the tasks together. While many cited sense of empowerment and satisfaction for practice at home as they could use their skills in everyday exercise; however, a significant 39 % of the students found it having little or no effect to their current learning. This is partly due to the very little feedback in assessments in the first five weeks detailing individual progress, and the struggle felt in dealing with totally new activities different from traditional practice. Most students who liked the digital practice found it easy to use computers and operate the software, while students who disliked it had very little prior computer literacy.

Random class check was employed asking chosen students to perform the digital exercises with the whole class viewing the projected screen. Unless it's a graded activity, students would hesitate or not volunteer to perform the tasks for fear of class criticism when errors were made. However, practice exercises made into games with two competing players or teams could lessen anxiety among students and overall create a less-threatening atmosphere.

Exercises like these, especially if accomplished at home could gradually solve students fear of English learning and usher students to more accuracy and fluency. With the manner students do their tasks with increased speed, accuracy and confidence over time, more of these digitally-enhanced strategies are planned to supplement their succeeding course in the next semester to heighten their learning momentum.

Computer-based skills assessment, the CBELT or Computer-Based English language Testing, brought about to address the issue of whether language tests delivered by microcomputer can benefit from the speed, patience and memory of such computers in order to effect changes in test method or content is being tapped to remedy students' poor study habits and insufficient language practice. Adopting CBELT immediately after the classroom trial, then later altered to allow students' decisions to determine the time, level of difficulty, content and mode of testing would allow students take part in decision-making, study time scheduling and in choosing the type of skills exercise they wish to accomplish. All done through menu choices with little or no instructions from

the teacher, learners would gradually gain autonomy and confidence in practicing the language at the right time.

Their course book simply addressed all these modifications giving the learners chance to practice independent choices in their work at home. Utilizing the practice strategy to work for the learners' benefit, the possibility of gathering simultaneous ratings from learners of their performance, their self-evaluations, their opinions on test items, and their introspective accounts of what they think they had to do in order to answer an item—all these possibilities allow for increased learner-centeredness in test development and test use (Alderson, C.,1990 in De Jong, J. and Stevenson, K. 1990) . The big difference between tests and exercises lie in their purposes such as: practice exercises aid learning whereas tests do not. Practice inside the classroom aided by the teacher makes students overcome their many hands-on inadequacies especially in using the computer and unfamiliar software The added assistance from the teacher characterizing exercises would also make practice the ideal drive to make learners progress within expectations.

Digital home practice ushers for an ultimate independent learning. With our current world now seeing technology permeate every aspect of our lives, letting students use technology to learn a language is also preparing them to their future lives. Apart from its labor-saving function, technology can also inspire creativity and bring new opportunities to people, connecting them to new ideas and people they otherwise might not have met...the computer has generally been more associated with applications in the written language, but recently with the developments in Web 2.0, teachers and learners' increased access to the internet for language learning and teaching (Stanley, G., 2013) . This drastically changed the way computers are now used suggesting to students to record their performance using Web 2.0 tools and utilize other functions. This research also uses a book with practice package that includes a recording function that allows students to hear their own voice and have their speech instantly evaluated.

Doing their digital practice homework offered fun and worthwhile time, learners eventually realized, with several options in the practice list copying game techniques and sound effects. Songs and karaoke versions also can lessen burden and stress especially when students get confused with tasks. Many regarded the activities as highly engaging and interactive providing a source of real language both written and spoken.

Downsides to the home practice include complaints on insufficient explanations, and unclear target skills. But regular practice leads to declarative accuracy and automatization, as task repetition breeds task familiarity which is capable of bringing complexity and accuracy together without ignoring fluency (Effiong, O., 2014) .

Similar to many universities programs in Japan adopting CALL, the procedure provides a convenient use of software necessary in aiding classroom projects. Some issues raised in the use of CALL are alarming though, and partly adopting the method

pose several difficulties as well. It's been noted that many computers cannot initiate or evaluate communicative activities, and that computers can only contribute to linguistic competence, and the more advanced skills can be reserved for teachers to assess during practical classroom situations (Odendaal, 1982 quoted in Higgins 1983).

Computer-Assisted Language Learning (CALL) as defined in the work of Levy and Hubbard (2005) is the search for and study of applications of the computer in language teaching and learning, embracing a wide range of information and communications technology applications and approaches. Gaining popularity in university language programs, CALL evolved from the traditional drill-and-practice programs that characterized CALL in the 1960s and 1970s to more recent manifestations of CALL like the virtual learning environment and web-based distance learning extending to the use of corpora and concordancers, interactive whiteboards, computer mediated communication (CMC), language learning in virtual worlds, and mobile-assisted language learning (MALL).

The rise of new smart phones equipped with CMCs and MALL are expected to overwhelm learners as more and more teachers welcome the use of these advanced gadgets that could encourage independent language learning. During a follow-up interview, sophomore students admitted doing a regular use of their smart phones in searching for information that could substantiate their English essays, watch movies online, or find definitions for a difficult word. Others simply navigate online fashion shops or popular restaurants in their everyday lives. While they avoid social networking in English primarily due to their insufficient language ability or lack of confidence in their expressions, their attempts to search for information using their gadgets have pushed their vocabulary and overall language ability at least by 15% on average, according to some students.

The 28 freshmen participants in this investigation have gained a positive view towards doing more practice via the computer towards the last part of their General English course. Results in the recent students' combined oral and written exams showed great improvement in accuracy, fluency and creativity in their communication, although, speed in replying and vocabulary are still a major concern.

Another new device for a digital exercise the students tried is the digital pronunciation test, (Prontest). It is a commercial software distributed by a private company (Hatsuo Kentei) designed to train and improve non-native English speakers' pronunciation of English words. Some language schools in Saitama as well as private individuals use this software in improving their speech stress and intonation, smoothness in reading, emphasis, production of consonant clusters, absence of katakana-style reading, and speed in reading English sentences. Students record their voice while reading short passages imitating a native speaker model. The software assesses the recording and supplies a percentage mark accompanied by a graph representation of their rating. The software has just been used twice inside the classroom just to show

students an example of software that can improve their reading and pronunciation without any constant supervision of their teacher. The activity also aimed at inspiring learner independent study while adapting the idea of digital self-testing.

Students found it entertaining to see a pronunciation test program arrive at a very detailed evaluation of their utterances. However, as the measure is based on just a small sampling of voice recording, students didn't find the software highly reliable. It could at least give hints to students which aspect of their reading needs obvious correction. While five students gained pride in their consistent good ratings and therefore approved of the necessity of pronunciation testing, the majority of the class hesitated on constant application of the program when testing their reading ability in class. Reading speed is a major concern, while missing consonant sounds like r, l and y are a usual weakness of the freshmen speakers. A similar application is included in their textbook package and can be easily accessed using a computer.

The *Prontest* software could be downloaded from the internet to smart phones or Ipad, but it is more advisable to use laptops or desktop computers with matching highly-sensitive earphones for more accurate sound detections. .

With the few attempts to use it in class, *Prontest* software showed so much importance on speed, intonation and smoothness but ignored accuracy in assessing recorded sounds. Yet, despite the flaws in the software, it is a good tool for pronunciation practice as it provides fun time to enhance learner motivation.

### Inside the Classroom, Outside the Classroom or a Combination of Both?

Students' responses showed a preference on certain activities performed inside the class, outside of class, or combining strategies that are less-threatening and enjoyable.

Student preferences suggest the manner tasks could be well absorbed and enjoyed, practiced repeatedly and chosen to suit their needs and difficulties. Digital practice are

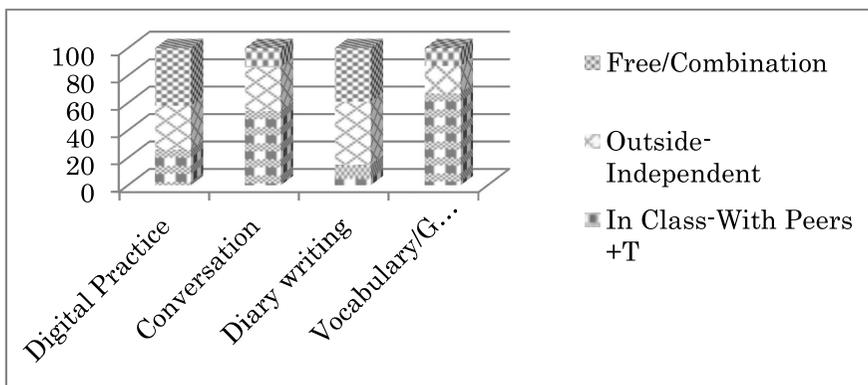


Figure 2. Course Activities and when to use them

seen by students as more productive if instructions are well explained in the language they understand, that is, in their native language, or in simple English but with a lot of examples. Classroom rehearsals clear out flaws or confusing procedures, and may also unlock vocabulary jargons they could encounter.

Conversations are also better enjoyed if students interact with familiar faces and familiar accents. Even if the unfamiliar teacher accent is an issue, the constant exposure of the students to teacher talk would accustom the learners to target utterances.

Diary entry writing done at home and during their free time would develop deeper analysis and memory enhancement. It also provides opportunities for better automatization of lessons and foster love for the target language. Accounts of everyday happenings in student lives could be repetitive, but if students are taught to be creative and apply recently acquired structures with model entries, it could be a great starter for better compositions.

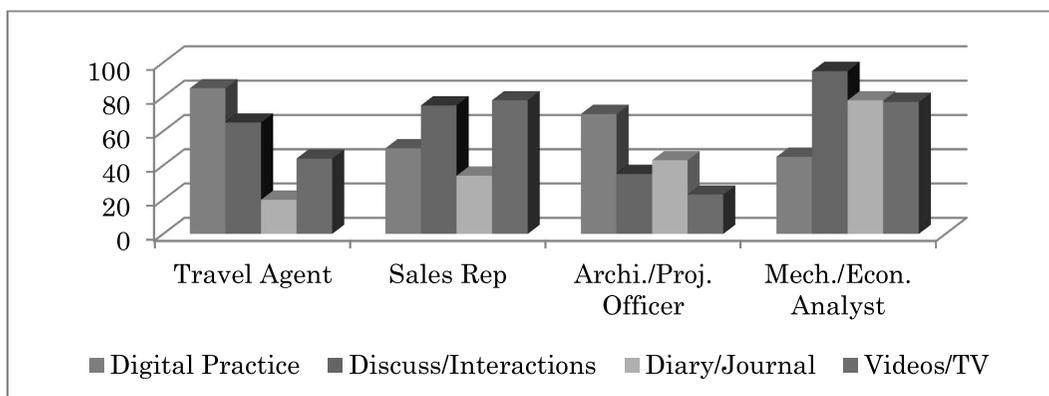
Grammar and vocabulary always occupy a big space in Japanese learners' hearts as they were trained to analyze structures in detail leading to more accuracy, and memorize an enormous amount of vocabulary resulting to success in many tests and other assessments. Learners see the big importance of the discussion to correcting their misuse or language transfers.

These preferences reveal learners' progress, pointing out their current stage of proximal development. Ideally, assessing individual progress could be further realized through a series of exams, group discussions and interviews conducted by the teacher, but considering the time frame and the limited number of meetings which is just once a week for five months, achieving all the important course targets would be impossible. This is where individual autonomy and decision-making in learning come into play when students continue their accustomed language learning practice at home during vacations and free time.

### **Group B: Conversation Students: Professional Participants**

A group of professional students responded to the same survey given to the freshmen, but the survey was conducted through oral interview allowing the respondents to give more explanations and personal assessments. Their continuing English Studies (English Conversation-Business English Course) with this same researcher utilizes a lot of the strategies employed for university students with additional advanced level projects and tasks.

With the travel agent spending an average of one hour a day for her English learning trying various types of activities like CD-listening tasks, Pronunciation test and news reading, totaling 9 hours per week, she considers oral discussions and interaction with the teacher as necessary in her job skills. Her work involves a lot of customer interactions, so oral conversations using business and academic expressions are a



*Figure 3. Professional Students Evaluate Learning Activities: How Effective Are They?*

primary target in the course. Movie watching for comprehension and vocabulary building, emailing and social networking through Facebook are not seen as giving sufficient practice although they add fun to the complexities of her job. TOEIC drills, Pronunciation Test –Prontest for her reading practice with the use of Ipad make her long commute time to her advantage. A regular two-hour conversation lesson hone further skills gained independently.

Compared with the freshmen’s initial concept of digital practice, the travel agent’s perceived importance of digital software is far higher due to the its convenience and relevance to her work. Motivation at work plays a great role too in encouraging her to pursue higher goals.

Participant 2, the sales representative, finds videos and TV as the most helpful and effective in his communication learning. With the very limited study time left after a 12-hour work, English movie and TV watching is considered both as a form of relaxation and a method of English learning. Listening to English radio programs for 3 hours of commute time daily, and a one hour newspaper reading also at commute time ushered this learner to gain a level A in TOEIC in just three years of English study.. With occasional job opportunity for translation and on-the-spot interpreting, sales rep participant further improves and maintains his proficiency level. In comparison to freshmen students’ motivation, sales rep participant is clear and confident with his English goals and exhibit determination to gain as much vocabulary and expressions in his daily English practice through a combination of multi-media: newspaper, radio, oral interaction and an added pressure to translate and interpret Japanese to English documents. Pressure to achieve higher proficiency as required by his part-time translation job is encouraging this learner to higher competence. Could pressure therefore push freshmen increase their motivation towards English? The pressure to accomplish the homework tasks was encouraged, but was not a main part of the course assessment. Younger learners may take pressure differently, but this researcher sees

this “pressure” element in learning a language as another research question for the future.

The figure below (Figure 4) shows the differences between the two participant’s progress ratings after 240 hours of study under their self-designed programs.

Participant 2 received marks in all five major skills including speaking and reading comprehension based on his TOEIC results. Daily listening tasks and newspaper reading enhanced both vocabulary and grammar, while speaking in debates and discussions on weekends helped him maintain his competency level.

Participant 3 had less than 100 hours of class time, but now able to comprehend survival English needed to learn from architectural seminars for their company business and reply in simple English to emails received from abroad. Using the internet for architectural ideas and discussing about them in class gave natural conversations and work-related studies to this learner. He has so far received an award for architectural design from a private association, an achievement which could be partially attributed

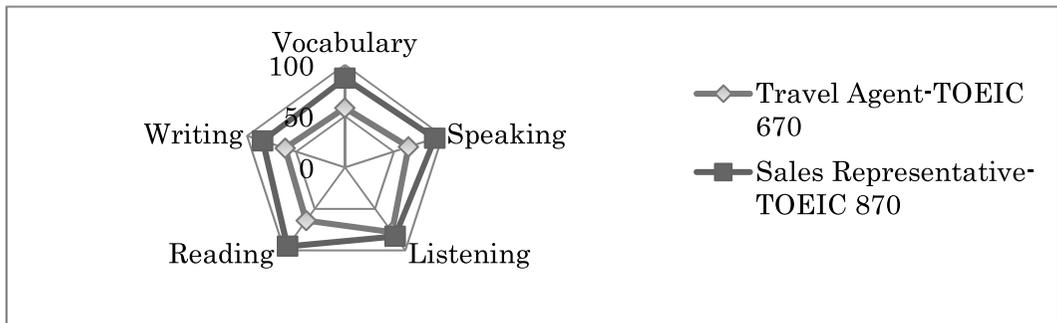


Figure 4. Participant 1 (Travel Agent) TOEIC-Video-CD Conversation Text Versus Participant 2 (Sales Rep) Combined Multi-media/Newspaper Text

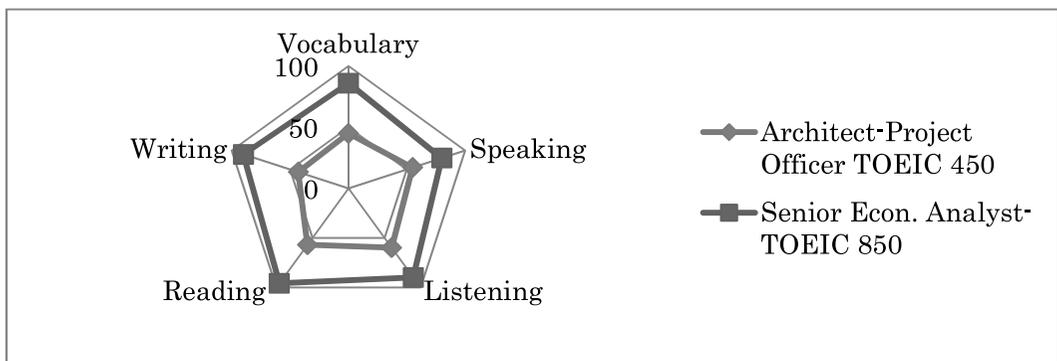


Figure 5. Participant 3 (Architect) Basic Conversation Text Versus Participant 4 (Mechanic/Senior Econ. Analyst) Web-Newspaper Text

to his choice of web materials in his eight months of Conversation-English for Specific Purposes course with the instructor.

Participant 4 has been maintaining his Conversation-Business English course with this researcher in the past five years (250 hours of class time), immediately applying his acquired communication skills in his monthly business travels abroad representing his company in business transactions. His proficiency could have been gained from his entire work experience until his age of 63, but so much of his achievements could be more possibly attributed to his motivation and effective choice of course materials that include newspaper articles, web news broadcasts and oral debates in class on technical issues more relevant to his needs. Keeping connected online due to his work as a mechanic, economic analyst, and sometimes copyright researcher, his diligent attendance in his English course are seen as contributory to his success in English.

Participant 4 prefers strategies that include recording his classroom interactions with the teacher, a material he reviews repeatedly for a week to notice his errors and teacher's indirect and explicit correction to his speech, a vocabulary bank recorded digitally in his notepad for easy access, a monthly discussion with other classes, and a regular private lesson for argumentation and discussion with the instructor on his chosen news article relevant to his job. The learner finds this program as very effective compared to many outdated textbooks that usually contain stories irrelevant to his field and current work needs.

### **The Need for Independent Choices for a More Relevant Education**

All four professional learners observe independent choices in their use of course materials allowing them to evaluate effective steps to their target goals. Utilizing new technology to enhance their learning and practicing in the same systems being used in their workplaces led faster acquisition of their desired levels in communication.

Looking at the freshman class's situation, several factors must come into play before the younger learners could make pace with the professional learners' practices. While availability of materials is one factor, experience with several learning styles and tasks also affect the way young university students' attitude in dealing with their activities in class. Younger learners are not ready to make independent choices of learning materials considering their resources, background as well as knowledge of future work pressures and requirements.

### **Conclusion**

This qualitative investigation and analysis of two groups' attitude towards classroom activities and how the learner perceive the activities' relevance to their learning revealed issues in current teaching-learning situations, as well as raised implications for

a more informed and guided procedure in ushering students to language automatization and acquisition.

An immediate application of a teaching method which is partially new or entirely unfamiliar to learners may cause struggles and difficulties that when not properly addressed may hinder progress or build negativism towards the language being learned. A learner's feelings towards the study of English may be experience-driven or work-driven, psychologically rooted, personally motivated, or simply caused by the type of procedures and processes employed in his attempts to study the language. If learners could realize the benefits of the language learning activity and find convenience and comfort in the use of its systems, their perception of the activity would improve propelling independent drives for their learning. Teachers must conduct needs analysis and preferences study prior to their adoption of appropriate teaching-learning methods and strategies for more effective teaching-learning situations. If educators provide various learning styles in and outside the class, students could make informed choices and become more independent and responsible for their language needs. This could eventually result to more salient practice that could lead to autonomy in language learning.

A flipped classroom employing digital practice exercises is not actually seen as ineffective by students, rather, very useful and interesting as they include exciting games with a modern interface. It is their inadequate computer skills and the exposure to the use of the digital exercises that cause the learners' indifference to home digital exercises. As the home exercises improved their oral and written performance in class, students gradually gave better importance of interactive and digital skills practice. But for a better implementation of the method, teachers must provide prior computer training to students, and supply sufficient explanations to tasks before independent digital practice be assigned outside of class, with or without translating to their native language. With the students' continuous and constant practice outside the classroom, they could possibly achieve the ideal 10,000 hours of practice towards native-like speech or communicative competence. As their final term scores and personal self-assessments reported significant improvements in their over-all skills, specifically increasing accuracy and fluency in speaking and writing, students would see the value of practice and autonomy to language learning.

Autonomy has been overlooked or untapped, leaving out many slow learners still focusing on written grammar and vocabulary drills but unable to carry out simple conversations. As meaningful interactions with peers and their teacher are seen as enjoyable and effective by many, more of these exercises should be done in the classroom, assigning grammar, structure and speaking rehearsals to homework digital-interactive tasks or to a Flipped Class strategy, promoting autonomy-building and ushering learners to more practice and finally communicative competence.

## References

- Alderson, C., (1990) . Learner-centered Testing through Computers: Institutional Issues in Individual Assessment, in de Jong, J. H. A.L. & Stevenson, D. K. (1990) . *Individualizing the Assessment of Language Abilities*. Avon, England: Multilingual Matters
- Allington, D. & Mayor, B. (2012) . *Communicating in English: talk , Text, Technology*. New York: Routledge
- Bailey, K. M. (1996) Working for Washback: A Review of the Washback Concept on Language Testing. *Language Testing* 13, 257-279
- Benson, P. (2011) . *Teaching and Researching Autonomy*. 2<sup>nd</sup> ed. Harlow, UK: Pearson Longman
- Cockrum, T. (2014) . *Flipping Your Classroom to Reach more students in class* Routledge: New York, 2014
- Dornyei, Z. & Ushioda, E. ( 2013) . *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol, UK: Multilingual Matters
- Dudeny, G. (2000) . *The Internet and the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press
- Effiong, O. (2014) . Task Repetition and Extra-curricular Speaking Opportunities: Measuring Gains in Complexity, Accuracy, and Fluency. *The Language Teacher.*, Tokyo: JALT-Japan Association for Language Teaching Publications, July-August, 2014., Vol. 38, No. 4, pp 33-38.
- Fulton, K.P. (2014) . *Time for Learning: Top 10 Reasons why flipping the classroom can change education*. London, UK: Corwin
- Gass, S. and Marlos, E., (1984) . *The Effects of Familiarity on the Comprehensibility of Non-native Speech*. Volume 34, Issue 1, March, 1984
- Irie, K. Stewart, A. (2012) . *Realizing Autonomy: Practice and Reflection in Language Education*. New York: Palgrave Macmillan
- Keengwe, J. Onchwari, G., & Oigara, J. (2014) *Promoting Classroom Learning Through the Flipped Classroom Model*. Hershey, PA: IGI Global
- Lamb, M. & Budiyanto. (2013) . Cultural Challenges, Identity and Motivation in State School EFL in Ushioda, E., 2013: *International Perspectives in Motivation: Language Learning and Professional Challenges*. London: Palgrave Macmillan
- Lankshear, C. & Knobel, M. (2011) . *New Literacies: Everyday Practices and Social Learning*. Berkshire, England: Open University Press
- Levy M. & Hubbard P. (2005) Why call CALL “CALL”? *Computer Assisted Language Learning*
- Levy, M.& Hubbard, P. (2005) . Why call CALL “CALL”? Editorial. *Computer Assisted Language Learning* 18 (3) : 143-149.

- Lems, K., L.D. Miller., T.M. Soro. (2010) . *Teaching Reading to English Language Learners*: New York: The Guilford Press.
- Mangelsdorf, K. (1992) 'Peer Reviews in the ESL Composition Classroom: What Do the Students Think?' *ELT Journal* 46 (3) , 274-284
- Motteram, G., (2013) *Innovations in Learning Technologies for English Language Teaching*. Teaching English. London: The British Council
- Stanley, G.,2013. *Language Learning with Technology: Ideas for Integrating Technology in the Classroom*. Cambridge, UK: Cambridge University Press
- Takahashi, K. (2013) . *Language Learning, Gender and Choices: Japanese Women on the Move*. Britol, UK: Multilingual Matters
- Wennerstrom, A. (2006) . *Discourse Analysis in the Language Classroom. Volume 2: Genres of Writing*. A Michigan Teacher Resource. Michigan, USA: University of Michigan
- Willis D. 1994 ) A Lexical Approach. In Bygate, M., Tonkyn, N. & Williams, E. ('Eds.) *Grammar and the Language Teacher* (pp. 56-66) Hemel, Hempstead: Prentice Hall
- Zao, H., 2011. Using Learners' Diaries to Investigate the Influence of Students' English Language Proficiency on Peer Assessment: *Journal of Academic Writing*, 1 (1) . Autumn, 2011
- Prontest, Pronunciation software available at: <http://www.prontest.co.jp/wp/>  
(2015.1.22 受稿, 2015.2.13 受理)

—Abstract—

This paper investigates how learners view their classroom activities in relation to their relevance to their English learning. The researcher believes that learner attitude and perception of the tasks they perform greatly affect their learning progress and achievements. Other interrelated factors such as motivation, autonomy and practice are also seen as contributory to the way learners value the importance of their tasks and competence in communication. To further discover what activities they consider as essential or deterrent, and what materials students regard as stimulating or less-threatening, technologically- enhanced teaching-learning situations, a modified version of flipped classroom is added to the traditional method of instruction. After two months of study, the learners are observed, interviewed, and requested to fill out a questionnaire form to evaluate the tasks they performed. I then discuss the results and the students' opinions and overall assessment of their activities executed inside and outside the classroom.





孝謙・淳仁両天皇の即位年の決定法

—『統日本紀』と聖数(5)—

江口 洌

『日本書紀』で知ることが出来る上古代の天皇たちの即位年、また崩御年の殆どは、『書紀』完成期の天皇たち(天武天皇以降)の即位年を起点として、そこから時間を遡って決められた。その時、天皇が信仰した聖数が用いられた。

上古代史の紀年は、その聖数によって組み立てられている。今まで、『書紀』(天皇史)に聖数意識があり、『書紀』の紀年構成が、その聖数によって組み立てられていることに気が付かないで来た。

古代史研究は、研究の基本となる紀年論から科学的にやり直されなければいけない。

わたくしは、この拙論の一、二において、『書紀』完成期の皇太子であった聖武天皇の即位年の決定に聖数がどのように関わっているかを明らかにしている。

聖武以降、その聖数は消滅しただろうか。この論の三、四では、聖武後の孝謙(聖武からの禪讓)と淳仁(聖武の遺詔による即位)の場合を取り上げ、そこにも聖数意識が顕著に働いていることを論じた。

尚、即位日決定にも聖数意識が働いていることにも少し触れた。

(9)

皇、12代景行天皇、13代成務天皇の在位年数が、それぞれが60年となっていること。

同日即位の例（淳仁天皇の即位年月日が文武天皇を意識したことを理解するために、同日即位の関係にある天皇を参考に挙げてみる）。

神武と持統

神武即位年（前660年1月1日）+1350年（満1349） $\parallel$ 持統即位年（690年1月1日）

右の関係は、年数のみを計算すると1350年で聖数であるから、満計算でいくと、同日（1月1日）即位であるから、満計算でいくと、満1349年で、これは一九年 $\times$ 71という関係になる。

垂仁天皇と反正天皇

垂仁即位年月日（前69年1月2日 $\downarrow$ 満475年（一九年 $\times$ 25） $\downarrow$ 反正即位年月日（406年1月2日）

仁徳天皇と齐明天皇

仁徳即位年月日（313年1月3日）+満342年（一九年 $\times$ 18） $\parallel$ 齐明即位年月日（655年1月3日）

その他、

崩御日が同日となっている例も挙げる。

開化天皇崩御年月日+満684年（一九年 $\times$ 36） $\downarrow$ 用明天皇崩御年月日

誕生年月日と即位年月日を同日にしている例、

孝元誕生年月日（前273）+満988年（一九年 $\times$ 52） $\parallel$ 元正即位年月日

誕生年月日が同日となっている例、

懿徳誕生年月日（前553年2月4日） $\downarrow$ 満1254年（一九年 $\times$ 66） $\downarrow$ 聖武誕生年月日

(10)

など、いずれも一九年の倍数年で結ばれている例を挙げた。このように誕生、立太子、即位、崩御という日を同日として結びつけている。天皇が同一霊格であるという信仰に基づいているのだろう

なぜ、孝謙の即位日が7月2日であったのか。また淳仁の即位日は8月1日であったのかについても簡略説明しておく。

孝謙の即位日7月2日は年初から数えて209日目（この年は五月に閏があった）であった。この209日目は、

209  $\parallel$  一九 $\times$ 11

で、一九が意識されて選ばれたのだろう。

淳仁の即位日は8月1日だった。この日は、年初から数えて207日目であった。

207  $\parallel$  二三 $\times$ 9

で、矢張り、聖数が意識されていた。

終わり

陽とが、満一九年ごとに、暦の上で同時に再生することになる。二六は、「十九年七閏法」の一九と七との和、つまり、陰と陽との和。「暦数は閏を以て天地の中和を正す」（漢書「律曆志」）、また、「天子は天文を觀、地理を察し、陰陽を和し、星度を撥（はか）り・」（緯書「礼含文嘉」）ともあるが、陰陽の和が、天地の和に必要なことを説く文献は枚挙に遑がないほどである。特に、わが国は、「一七条憲法」に見られるように「和」の世界を理想とした。

三才思想に関わる聖数は一七と二三である。法家思想では、三才の天地人に、それぞれ9、8、6と数字を割り当てていて、天地の和が一七、天地人の和が二三となる。

(2) 天武が目論んだ「天武書紀」では、祖神と天武とは、コンマ25などという端数が出るようには組まれていなかったという。また、「天武書紀」では、初代天皇が神武であったという証拠もない。天武より4代も遅い元正時代になって『書紀』が完成する段階で、いろいろな思惑が介入してきたことを考慮すべき)

(3) 西暦で数えると、紀元0年問題がある。神武の即位年は、西暦前659年となる。しかし、『書紀』時代の年数計算は、満計算ではなく数え年による。従って、現在の我々の年数計算に多くは一年加えて計算することになる。

即位した時点で一年目、次の正月は二年目年という数え方で、丁度、生まれた日が一歳となり、次の年の正月が二歳となる数え年の用法なのだろうか。

神武と持統との年数関係は、

神武即位年(前660年1月1日) + 1350年(満1349) = 持統即位年(690年1月1日)

で、満計算で一十九年の71倍であり、「威霊再生の関係」の

一九年間をまるまる満たした関係である。

(4) この「威霊再生の関係」での年数の数え方に関しては、拙著『古代天皇の聖数ライン』第8章(2007年、河出書房新社)に書いたが、その計算法にあまり自信がもてない。

(4) 第二部「天皇空位年の研究」

(5) 三六五年関係については、注3出の著書参照のこと

(6) 拙稿「聖武天皇の流離五年の意義」『千葉商大紀要』

(2008年度第4号)

特に、聖武の聖数関係で、継体天皇、及び天智天皇とは或本での関係である。この或本の生じた理由として、「百済本記」の出現があったのであるが、「百済本記」の出現前は、聖武は継体天皇、及び天智天皇ときれいに一九年関係で結ばれていたのである。

九州での藤原広嗣の「反」を切っ掛けとして始まった聖武の「彷徨5年」と呼ばれる57か月(19×3)の流離、その切っ掛けとなった広嗣の乱は、継体時代の筑紫での磐井の乱の再現であり、継体の、恭仁京、紫香楽京への遷都の意義についても、継体天皇の大和入りまでの恭仁京、紫香楽宮という二つの宮都との関係に触れ、聖武の5年間の流離が、先行天皇たちとの「威霊再生の関係」の実習であったことを説いた。

(7) 拙著『古代天皇の聖数ライン』第8章(2007年、河出書房新社)。

二三五年の適用例としては、『書紀』が用いた二つの暦のうち、元嘉暦は、雄略即位年から持統六年までの使用と重なる事。また、『万葉集』卷一、二の総歌数(現在は234首)は二三五首であったことに触れている。

(8) 六〇年を聖数とした証拠は、上古代の天皇の、9代開化天

を継承していくという信仰をみせている。わたくしは、その関係を「威霊再生の關係」と呼んでいる。この信仰に最も影響を強く受けたのは、『書紀』完成時の皇太子、聖武であった。聖武天皇の即位年は、先代たちからの、まさに天福の降ることときその神聖数との關係の上で決定されたものであった。小論は、そのことをまず確かめた。その上で、聖武からの讓位であった孝謙天皇の即位年を聖数關係の面で見たと。そして、その即位年も「威霊再生の關係」を重視したものであったことを確かめ得た。

さらに、淳仁天皇の場合も、「威霊再生の關係」への厚い信仰が見て取れた。それは神武天皇、天武天皇、また聖武天皇との關係の他にも、文武天皇との強い關係を示していた。淳仁の場合は、その即位年は、この年以上の吉年はあり得ない、と言える程に望ましい時点選ばれたものであった。つまり、『続日本紀』の時代も、いや、『書紀』の聖数意識を信仰した聖武時代は、『日本書紀』の創り出した聖数關係によって、天皇の即位年が決定されていたのである。ここまでは、小論で証明した部分である。

ここからは、少し推測を加える。

淳仁の場合は、その即位までの複雑な政治面での事情と絡んでくる。淳仁の即位年は天平宝字二年(758)であるが、その二年ほど前からの政争は驚くほど激しいものであった。

聖武天皇は、天平勝宝八年(756年)5月2日崩じた。同日聖武の遺詔によって道祖王が皇太子となり、孝謙の次の天皇となるのが約束されたのであった。しかし、王は一年を経ずしてその地位を廃されてしまう。それから橘奈良麻呂等の藤原仲麻呂打倒の謀議、その発覚と続き、結局は、757年に、

奈良麻呂を始め、道祖王、黄文王、大伴古麻呂らは処刑され、さらに右大臣藤原豊成の太宰府員外帥への降格と、政治的な激変が続いた。そして、藤原仲麻呂に擁立された大炊王(淳仁)が757年に立太子、758年に即位することになった。

右は、まさに醜い政争を見せたものであったが、それは、神武から天武へ、そして聖武まで継承してきた聖なるラインの年次にあたる758年が意識されての政争であったのだ。天皇位を欲する側にとつては、その年までには片をつけなければならぬ性格のものであったらうと思う。聖武が遺した次の天皇即位年が見えていたからこそ、そこまでの二年間に激動が走ったのであった。

推断をすれば、藤原仲麻呂が、聖武天皇の遺詔を守ろうとする側に対して、自分の義子であった大炊王を皇位につけるために先手を打ったのである。後に、奈良麻呂謀叛と言われる事件は、実は仲麻呂の謀叛であった。

『書紀』の創った「威霊再生の關係」は、奈良時代の生々しい事件とも絡んでいたのである。

(二〇一五年一月二十二日受稿、二〇一五年三月二日受理)

#### 注

(一) 「十九年七閏法」と「三才思想」の数字については、拙稿『日本書紀』紀年の研究』平成十六年 おうふう。

聖数とは、祖霊継承を大事とする古代天皇家が、太陽暦における太陽の再生年数、つまり、三六五や一九、二六などの数字。一九年は、一年間に11日のずれのある太陽と太陽の周期を調整する暦法「十九年七閏法」による聖数。一九年の間に七回の閏月を挿入することで、太陰と太

天武、持統、文武、元明、元正と関係なし。

右のように、748年、750年は、749年の持つ「威霊再生の關係」線と比較して大きく見劣りがする。749年こそ祖霊たちの威霊を受け継ぐに、またとない輝きあまる年次であった。

聖武は、祖霊たちに繋がり得て、天皇家の万葉の繁栄を祝福し、約束してくれるこの749年を、次の天皇への讓位年としたのだった。

#### 四 淳仁天皇の即位年月日

次の淳仁天皇は孝謙からの讓位である。758年であった。

天平宝字二年八月庚子の朔、高野天皇、位を皇太子に禪りたまふ(『続日本紀』)。

淳仁は、藤原仲麻呂に擁立されて太子に立ち、天皇になった。

聖武が、この年を讓位の年にするように遺詔を残していたのであった。

この讓位の時点も、即位への吉年、そして好日が選ばれたことは間違いない。その「威霊再生の關係」に注目してみよう。

先に神武崩御年から元明即位年までの一七年での「聖数ライン」を挙げ、その先に聖武の即位年のあることを証した。そして今、この758年は、その聖武即位年からの「聖数ライン」の上にあることを指摘する。

元明即位年から見ると、

元明即位年(≡文武崩御年)(707)

⇨一七年

聖武即位年(≡元正讓位年)(724)

⇨一七年

淳仁即位年(758)

である。この關係線だけでも758年選ばれた年であったことは理解されよう。

そしてもう一点。

右に示した一七年の聖数關係に、文武天皇が見えない。しかし、その文武と淳仁との間にも十分な考慮が払われていた。文武即位年は697年、この758年は文武即位年から数えると61年を経ている。もし、淳仁の即位がもう1年早かったら、六〇年という、今でもいう還暦の数であり、『書紀』でも聖数として扱っている年数である(注8)。

しかし、大きな約束がなされていた。ここでは、文武の即位日と淳仁の即位日に注意したい。両天皇の即位日は、同日の8月1日である。淳仁の即位日は、文武の即位日に合わされているのだ(注9)(注10)。すると、淳仁即位日は、文武のそれから1日も違わない満六〇年目を満たした日、つまり還暦を意識したものであったことになる。

淳仁の即位年は、神武から天武そして聖武へと、再生を繰り返してきた天皇霊を意識し、その上に、その即位年の月日は、豊祖父文武を強く意識して選ばれたことになる。

おわりに

『書紀』の紀年は、聖数關係によって組立てられている。この關係は、皇祖たちの威力ある霊力が、ある一定の時間(回帰年数)で再生してくるのであり、後代の天皇たちはその威霊

が国の古代史、その紀年構成が、天皇の聖数を用いているという立場からの発言が、今までの古代学になかった故に、わたくしは、紀年構成の基本的な見方を繰り返して説明しなければいけないのだ。

ここからが新見となる。

ここまで見て来たように、聖武は「威霊再生の関係」に恵まれていた。『書紀』は、聖武にとつては聖書であった。聖武は、祖神たちの威霊を一身に受けていることに、感激したことであろうが、また、この身に余る聖数関係のために、振り回されることになったのである(注6)

さて、孝謙天皇は、聖武からの禪譲である。聖武は、孝謙に譲位するにあたって、「威霊再生の関係」を考慮しないはずはなかった。『書紀』が創り上げた聖数での関係が、孝謙の即位年にどのように絡んでいるか、そこを見してみる。

孝謙は、天平二十一年(749)≡天平勝宝元年)に即位した。即位時点を考慮するに際しては、やはり神武との関係と天武との関係が必須の件、一番に望まれたであろう。新たな天皇の即位は、原初への回帰であり、地上の秩序の更新を求めるものである。

孝謙の即位年は、神武とは次のように二三という聖数関係の年次に当たっていた。

神武崩御年(前585)

⇔ 1334年(二三年×58)

孝謙即位年(749)

この関係線によって、孝謙も原初の輝きを帯び得たのである。

そして、天武との関係は、

天武即位年(673)

⇔ 76年(一九年×4)

孝謙即位年(749)

このふたつの関係で、孝謙天皇は、遠くは天皇王朝、近くは天武王朝の慰霊を継承した立場に立ち得たのである。

右は一九年と二三年関係であった。749年のその他の聖数関係を書き出して見る。

二六年関係(52年≡二六年×2)で文武即位年と。

一七年関係(34年≡一七年×2)で元正即位年(元明讓位年≡715)と。

一二年関係(48年≡一二年×4)で聖武誕生年と。

次に、この論考での作業のひとつとして、孝謙天皇の即位年が749年ではなくて、その年の前後であったとしたら、どのような「威霊再生の関係」があるかを、749年の場合と比較するために検討してみよう。

748年とした場合、

神武、天武それぞれの即位年及び崩御年と聖数関係なし。

文武即位年(持統讓位年)から51年(一七×3)

元明、元正とは関係なし。

聖武即位年から二四年(二二年×2)

750年とした場合、

神武即位年とは1410年(二三五年×6)

二三五は「十九年七閏法」の一九年間の総月数である(注7)。

⇨ 760年(一九年×40)  
聖武立太子年(714)

となつてゐる。垂仁が天皇家祭祀の聖域である神宮を創設した天皇であるので、特に注意されたのである。

この神武から聖武までの一七年で結んだ関係線は特別に組まれた「威霊再生の関係」としてよい。わたくしが特に「聖数ライン」と呼んでゐる関係線である(もうひとつの「聖数ライン」は、神武即位年から文武即位年を結ぶ二三の線である)。

注意すべきは、この神武から天武へと、神武から文武への右のふたつの関係線の上には、他のどの天皇の即位も許してゐないことである。そのため、その線上には、天皇空位年が複数生じてしまつてゐる。つまり、神武の威霊を、直接に天武の即位年に、また文武の即位年に連絡させてゐる。そして、この神武からの「聖数ライン」の延長線上に聖武は即位してゐることになる。まさに724年は、千載一遇の吉年に当たつてゐるのだが、この当り年は偶然のものではないだらう。

右の他にも、聖武は『書紀』完成期に偉大とされた他の天皇との「威霊再生の関係」を持つ。

継体崩御年(534年||或本)

⇨ 190年(一九年×10)

聖武即位年

天智即位年(667年||或本)

⇨ 57年(一九年×3)

聖武即位年

右の二つの関係は、いずれも「或本」記載の年次との関係である。これは『書紀』がほぼ完成した時点で、他の資料「或本」が出てきたことを思わせる。しかし、事はそんなに単純ではないだらう。むしろ、聖武を継体や天智と結び付けたいために、「或本」として挿入したものであらう。「或本」挿入に作為が感じ取られる。

この「或本」故に、聖武がこの継体と天智との「威霊再生の関係」をどれほど深く信仰していたか、その程度については、別稿に論じた(注6)。

聖武は、一九年関係だけ拾つても、他に、綏靖崩御年(前549||安寧即位年)、安寧崩御年(前511年)、敏達即位年(573年)、舒明即位年(629年)と連なつてゐる。これだけ見ても、『書紀』完成期の皇太子(聖武)に、「威霊再生の関係」の面からどれ程の配慮がなされていたか理解できるだらう。

聖武の立太子年もその即位年も、『書紀』の創り上げてきた紀年構成の上で決定されたのである。古代史学の中では、聖武の即位が724年まで遅くなつた事を取り上げ、それを政争史の中で捕捉しようとする説もあるが、その政争は皇位を脅かすようなものではなかつた。

『書紀』は、次の皇位を約束された聖武を、祖霊との「威霊再生の関係」で飾り立てたのである。

三 孝謙天皇の即位年

以上の事は、はじめに書いたように、拙論発表のたびに、触れてきたところであつて、新しいものではない。ただ、わ

## 二 聖武即位年の場合

次に、聖武の聖数関係を『書紀』の中に見てみたい。

720年完成の『書紀』に、その当時の皇太子であった聖武への配慮が全くなかった、と考える方が幼稚だ。『書紀』完成の1年前には、首皇子（聖武）は初めて朝政を聴いている。それに聖武の外祖父の藤原不比等は、最高権威の大臣の要職にあり、実際に『書紀』には彼の視点からの記述がなされている事は指摘されている。『書紀』は、4年後の聖武の即位年を考慮に入れて、その紀年構成をなしている。

『書紀』が書かれる時点で、参考にできる古い史書は少なかった。推古朝の「天皇記」、「国記」、また「臣連伴造百八十部并公民等本記」は知られているが、その類の資料が不足していた。従って、上古代史を書き上げる作業は、神話、記録、伝承、また各氏族の持つ記録や口承をも参考に行ったであろうが、史書として一番肝心な編年体に組み上げる時間の問題があった。

新たに、しっかりした長暦を創りあげて、そこに記録なり伝承を適宜、配していくことになる。その時基準になったのが天皇の聖数である。

聖武の誕生年から即位年までの節目の時点を見てみよう。そして、聖武天皇はどうして724年に即位したかを明らかにしたい。

まず、神武とは、

神武崩御年(前585)

⇨ 1309年(一七年×77)  
聖武即位年(724)

また、

神武誕生年(前711)

⇨ 1425年(一九年×75)

聖武立太子年(714)

となつている。神武崩御年が、先に挙げたように元明、元正とも聖数関係をもっていたが、聖武とも一七年での関係をもっており、実に驚くような紀年構成を見せている。

右に神武との一七年関係を示したが、これは、先に示した神武から天武・持統・元明へとつながる関係線の延長線上に位置していることになる。つまり、

神武崩御年(前585) ↓ 天武即位年 ↓ 一七年 ↓ 持統即位

年 ↓ 一七年 ↓ 元明即位年

の先に、

元明即位年

⇨ 一七年

聖武即位年(724)

と、聖武までもつながっている。

次に聖武の垂仁天皇との関係を示しておく。

垂仁即位年(前29)

⇨ 730年(三六五年×2) (注5)

聖武誕生年(701)

また、

垂仁立太子年(前46)

となっている(注3)。

神武の崩御年の方も見ておきたい。

神武崩御年(前585)

⇔1258年(一七年×74)

天武即位年(673)

神武崩御年(前585)

⇔1275年(一七年×75)

持統即位年(690)

神武崩御年(前585)

⇔1292年(一七年×76)

元明即位年⇔文武崩御年(707)

となっている。天武以降の天皇方が一七年という間隔年数を置いて即位し、また崩御している。本当だろうか、疑わしい。一七年という聖数が先行して、歴史を組み立てているのであろう。従って、『書紀』編纂時に、天武や持統でさえその即位年などが動かされている、その可能性が高い。

さらに、その他の聖数でも関係線が創られている。元正の場合(別の書式で示す)は、

神武誕生年(前711) + 1426年(二三年×62) ⇔ 元正

即位年

神武崩御年 + 1300年(二六年×50) ⇔ 元正即位年

神武は大祖霊であるので、『書紀』完成期の全部の天皇たちから聖数関係を求められているのだ。

この聖数関係(「威霊再生の関係」)で、求められる祖霊たちは、神武だけではない。次に二代天皇綏靖を見てみる。綏靖即位年(前、581)は、

綏靖即位年

⇔1254年(一九年×66)

天武即位年(673)

綏靖即位年⇔

⇔1288年(二三年×56)

元明即位年(707)

そして、一方の崩御年(前549)は、

綏靖崩御年

⇔1222年(二六年×47)

天武即位年(673)

綏靖崩御年

⇔1273年(一九年×67)

聖武即位年(724)

と組まれている。このような関係を創るために、綏靖は前581年に即位させられたのである。そして、神武崩御年と綏靖即位年との間には、3年もの天皇空位年が生じてしまった(注4)。

わが国の紀元はなぜに前660に設定されたのかについては、辛酉革命説に拠っているのだという、誤った歴史観によつて説明されてきた。それ故に、長い間、『書紀』が書かれてから1300年近くも、『書紀』がなした紀年構成の真実を捕捉できないできたのだ。真実は、その紀元も、また多くの歴史的な事項も、天皇家が神聖視した聖数によつて計算されて決められていたのであった。

まず、わが国の上古代史の紀年構成は、聖数で構築されていること、そして、その聖数の起算点は、『書紀』完成の最終期の天皇たち、文武天皇以降の、元明、元正、及びその時の皇太子であった首皇子（聖武天皇）の予定されていた即位年であったこと、これまで繰り返し説いてきたところであるが、その事を認識してもらうことから始める。

### 一 古代史の聖数

聖数にはふたつの種類がある。

一は、天皇の日の皇子思想に基づいていて、天皇の存在を太陽と重ねるとして用いられた。暦の上に捉えられた太陽の再生に関わる数字（一九年七閏法の数字等）である。

二は、政治思想である三才思想（天・地・人）に関わる数字である。天と地との和の数字である（注1）。

聖数の用い方を理解してもらうために、少し例を挙げる。まず重要な年次を挙げておく。

神武即位年（紀元Ⅱ西暦前660年）

天武即位年（673）

持統即位年（690）

文武即位年（697）

元明即位年（707）

元正即位年（715）

聖武即位年（724）

まず一、神武天皇と天武天皇との関係を挙げる。二天皇の時間的な関係は、

神武即位年

⇔ 1332年（三六五年×365 / 100）

天武即位年

と書ける。神武から天武までは1332年の時間がある。その数字は、三六五という一太陽年を示す数字で結ばれている。偶然ではないだろう。三六五×365 / 100は、精確には1332.25となる（注2）。

わが国の紀元は、右の、神武と天武との関係でのみ決定されたのではない。天武以降の天皇方が、それぞれ次のような関係を持っている。

神武即位年

⇔ 満1349年（一九年×71）

持統即位年（690）

神武と持統とは、同じく1月1日即位日であるので、満計算で1349年となる。

神武と文武とは、天地の和の数が一七が用いられている。

神武即位年

⇔ 1357年（二三年×59）

文武即位年（697）

## 〔論 説〕

### 孝謙・淳仁両天皇の即位年の決定法

—『続日本紀』と聖数(5)—

江口 洸

はじめに

天皇の即位年(月日)がいい加減に決められるはずはなかった。いわんや讓位という場合は、それが何時なされるべきか、その日時決定は重要事であつたはずだ。

『続日本紀』時代のことである。天皇の即位年はどのようにして決められたのだろうか。

この類の質問に対して、今までに与えられた情報は「それは卜占によって吉凶が決められた」と言うぐらいいしかなかつた。また、先帝が、その年の前半ごろまでに崩御した場合は、その年の後半に、そして、その年の後半に崩御した場合は、次の年に次の天皇が即位するのが一応の基準になつていたらしい、というような説明が加わるだろう。しかしこれは例外も多い。

即位年の決定法、つまり、その年次がどのようにして決められていったかについて、今までの歴史学では言及できなかつた。しかし、わたくしは、『日本書紀』(以降、『書紀』と略す)の紀年研究を通して見て、上古代の天皇の即位年また崩御年は、『書紀』完成期の天皇たちから発せられる神聖数によつて決められたことを明らかにしてきた。

ここでは、『書紀』より後の、奈良時代の天皇である孝謙天皇と淳仁天皇とを取り上げて言及する。天皇の聖数が、過去へ遡つて日本の上古代史を創つてきたばかりでなく、『書紀』以降も、その聖数が歴史を動かしつつづけていたことを説くことになる。

孝謙天皇は、父聖武天皇からの讓りを受けての即位、淳仁天皇(以降、多くの場合、天皇号を略す)は、孝謙からの讓位であつた。両天皇の即位年(月日)がどのように決められたかについて論じてみたい。

天皇の即位年の決定法に関して、ここでは、三つの時間に分けて言及していく。一は、上古代天皇の即位年を決定した『書紀』の紀年構成法。二は、聖武の即位年の決定法。三、四は、一と二を見通しての孝謙の即位年決定法、淳仁に関しては、その即位年と、その即位日の決定法に関して触れる。

一と二に関しては今までに触れたところであるが、三、四についての理解を得るために、ここでも繰り返して説くことも多い。

『書紀』は天皇史である。各代天皇のそれぞれの事績の記述の中でも、歴史を組む上で最重要である各天皇の即位年、崩御年(又は讓位年)は、特に注意深い配慮が払われている。欠史八代と呼ばれる2代から9代までの天皇に関して、その即位年、立太子年、崩御年は、きちんと記されている。

神武天皇は西暦紀元前660年1月1日即位したと知ることができる。しかし、それが真実を伝えたものであるとは思っていない。『書紀』は、史書たらんとして、また歴史の長さを誇らんとして、歴史を組み上げている。組み上げている、と書いたが、どの時点に基準を置いているのだろうか。

## 平成26年学外研究活動報告

(平成26年1月～12月)

本報告は会員から報告のあったものを掲載してあります。——◇運営委員会

### 〔学会報告〕

報告者名	題 目	学 会 名	月
神 保 雅 人 <sup>㊞</sup>	GRACE/SUSY-loopを用いたILCでの超対称性粒子生成過程におけるMSSMシナリオ依存性	日本物理学会	3
Akiko MOROO	'For the health and safety of the Athenian Boule and Demos': Inscriptions and Public discourse -Seeing through the continuity and change of the epigraphic habit during the Lycurgan era-	International Workshop: Lycurgus in Transition: Old and New (Kansai Seminar House, Kyoto)	3
Akiko MOROO	Transformation and Re-Creation of Memory through the Ages: Local Pride and the Rendering of the Persian Wars ——Re-reading the Themistocles Decree from Troizen	The 3 <sup>rd</sup> Euro-Japanese Colloquium in Ancient Mediterranean World (British School at Athens, Athens)	4
師 尾 晶 子	(ポスター発表) テロス同盟期アテナイの外交政策—ポリス顕彰碑文からの考察	第64回日本西洋史学会大会(立教大学)	6
師 尾 晶 子 <sup>㊞</sup>	古代史部会シンポジウム「古代地中海世界における聖域と社会」の司会	第64回日本西洋史学会大会(立教大学)	6
M. Jimbo <sup>㊞</sup>	Light-stop scenarios in MSSM and their phenomenology in one-loop order	QCD 14, 17th HIGH-ENERGY PHYSICS INTERNATIONAL CONFERENCE IN QUANTUM CHROMODYNAMICS (QCD)	7
神 保 雅 人 <sup>㊞</sup>	GRACE/SUSYを用いたMSSMにおけるILCでの単独ヒッグス生成の解析	日本物理学会	9
中 村 元 彦	ITの活用による試査から理論的精査に向けた現状と課題	日本監査研究学会	9
Akiko MOROO	Chair for Emiko Tanaka's "Lamentation and Celebration: Iconography at Graves in Archaic and Classical Athens	International Workshop: The Processes of Dying in the Ancient Greek World (Kansai Seminar House, Kyoto)	9

師 尾 晶 子	川田順造「東部地中海の40年前と今」のコメンテータ	地中海学会ミニシンポジウム (國學院大学)	9
増 田 明 子	商品タイプと情報が、エシカル商品のブランド態度に与える影響	日本消費者行動研究学会	11
増 田 明 子	コーズ・リレーテッド・マーケティングが消費者のブランド態度へ及ぼす影響 —先行研究のレビューと将来の研究機会—	日本マーケティング学会	11
師 尾 晶 子	決議碑文の建立の場としてのアクロポリスの成立—ペリクレスの建築プロジェクトと碑文文化	科研費「パルテノン神殿の造営目的に関する美術史的研究」の研究集会「アテナイ、アクロポリスにおける碑文と奉納文化の研究」(筑波大学)	11
師 尾 晶 子	トロス2014碑文	2014年トロス遺跡聖堂遺構発掘調査報告会(立教大学)	11

〔寄稿〕

報告者名	論文名	掲載誌名その他	月
杉 田 文	水文科学会誌の電子ジャーナル版発行によせて	日本水文科学会誌第44巻、第1号、1-2	2
師 尾 晶 子	トロス司教座聖堂出土碑文の概要(四) 二〇一三年度の発掘から	『史苑』74-2	3
杉 田 文	地下水学の名著を読む(4) フィールドスケールにおける流れ場の不均質性と分散長	地下水学会誌 第56巻、第2号、155-160	5
中 村 元 彦	IT会計帳簿の現状と課題	CUC policy studies review 37	9
杉 田 文	浅層地下水における硝酸性窒素濃度分布ばらつきの要因	日本水文科学会誌第44巻、第3号、155-160	11
Akiko MOROO	The Erythrai Decrees Reconsidered: <i>IG I<sup>3</sup></i> 14, 15 & 16	A. P. Matthaiou and R. Pitt (eds.) <i>Αθηναίων ἐπίσκοπος. Studies in honour of Harold B. Mattingly.</i> Athens	11

〔訳書〕

訳者名	訳書名	原著者名	原書名	発行所	月
師 尾 晶 子	ヘロドトスにおける僭主のスペクタクル	デボラ・ボーデカー	Tyrants' Spectacles in Herodotus	『クリオ』28号	5

千葉商科大学国府台学会  
会長 島田晴雄（学長）  
国府台学会運営委員会委員  
（ABC順）

---

天 野 克 彦（政策情報学部）  
遠 藤 隆（商経学部）  
藤 江 俊 彦（政策情報学部）  
合 原 理 映（商経学部）  
池 田 武 俊（サービス創造学部）  
丸 浜 千 紘（人間社会学部）  
小 栗 幸 夫（政策情報学部）  
小 黒 岳 志（商経学部）  
小 奥 寺 葵（商経学部）  
◎ 相 良 陽一郎（商経学部）  
谷 川 喜美江（商経学部）  
外 川 拓（商経学部）  
○ 内 海 幸 久（商経学部）  
朱 珉（商経学部）

---

◎委員長  
○副委員長

©

---

---

平成 27 年 3 月 31 日発行

千葉商大紀要 第52巻 第 2 号

（通巻第 175 号）

編集発行者 千葉商科大学  
国府台学会

発行所 千葉県市川市国府台 1-3-1  
（〒272-8512）  
電話（047）372-4111（代）

---

---

印刷所 有限会社 銀座タイプ印刷社  
東京都中央区銀座 3-2-12  
（〒104-0061）  
電話（03）5876-8444（代）

# CHIBA SHODAI KIYO

(The Journal of Chiba University of Commerce)

Vol. 52 No. 2 March 2015

## Articles

- How Emperor Koken and Emperor Junnin's Year of Succession to the Throne was Decided  
—"Shokunihongi" and the Holy Number (5)— ..... *EGUCHI, Kiyoshi* (288)
- A Survey on Mouthguard Usage for Mini-rugby Players in Chiba Prefecture ..... *EBATA, Takeo* ( 1 )  
*WASHIYA, Kosuke*
- Verifying Safety Properties of a System by Lightweight Reachability Analysis ..... *OYANO, Jun* ( 21 )
- Study on Effective Training Methods Before/After the Educational Practice  
—Social Skills Required during the Practices (2)— ..... *SAGARA, Mari* ( 35 )  
*SAGARA, Yoichiro*
- Granting Honors and Privileges to Allied Cities in the Athenian Empire:  
A Note on *IGI*<sup>3</sup> 29 ..... *MOROO, Akiko* ( 51 )
- Health Care Reform in Japan  
—Lessons from NHS— ..... *YAMADA, Takeshi* ( 65 )
- The Reformation of the Calendar's Order in the Early Postwar Japan(2)  
—With a Focus on the Distribution of the "Official Calendar"— ..... *ARAKAWA, Toshihiko* ( 87 )  
*SHIMOMURA, Ikuyo*
- Mutual Tolerability Between Guide Helpers and People with Disabilities ..... *INOKUMA, Hiroka* (101)
- Study on a Business Reading Community in Anticipation of a Free-Agent Society ..... *HOSHIDA, Masaki* (115)
- Gawain, in the Face of Death ..... *KAITSUKA, Yasuyuki* (133)
- Die Lebensweise der Japaner in der Zeit der Globalisierung und Moralerziehung ..... *TAKASHIMA, Akira* (147)
- The Principle for Creation of New Values ..... *MASUOKA, Daisuke* (163)
- The Post-War Japan's Asia-Pacific Security Policy and Legislation Bureaucrats  
—Analyzing Their Legislative Interpretations(4)— ..... *MIZUNO, Hitoshi* (173)
- Ways of Being a Teacher and Student in English Language Classrooms ..... *FINN, Nathaniel* (189)
- Problems with English Education in Japan and Solutions ..... *LANCASTER, John* (201)  
*OTANI, Tamaki*

## Notes

- A Study on Active Learning ..... *SAKAI, Shien* (215)  
*KOBAYASHI, Naoto*
- Information Sharing in a Neighborhood Association and Knowledge Sharing  
in Inter-Regional Cooperation ..... *KAMATA, Mitsunobu* (225)
- Teaching with Moodle ..... *YAMAUCHI, Mari* (237)
- Learner Autonomy and Practice in a Flipped EFL Classroom:  
Perception and Perspectives in New Digital Environments ..... *HOMMA, Jimena Emily Benosa* (253)

## News

- Research Activities outside the University ..... (289)

KONODAI INSTITUTE

Chiba University of Commerce

Konodai, Ichikawa, Chiba, Japan