

佐賀大学全学教育機構紀要

第 7 号

2019

論 文

- Predicational *It* Clefts と Proverbial *It*-Clefts 熊本 千明 1
- Leon Edel による James 文書の独占をめぐる 名本 達也 19
- イギリスにおける徒歩文化 (1): グランド・ツアーとピクチャレスク
..... 江口 誠 31
- 日本の教職大学院におけるサプライサイドの改革とガバナンスの変容
..... 村山 詩帆 47
- 小城鍋島文庫蔵書解題稿 (三)
..... 中尾 友香梨・白石 良夫・大久保 順子・土屋 育子・沼尻 利通・日高 愛子 63
- The Advantages of Using Extensive Listening in a Study Abroad Curriculum Class
..... Alan BOWMAN 79
- パントマイムの動作分析と 3DCG アニメーションによる再表現の研究
..... 梅崎 卓哉・中村 隆敏・角 和博・穂屋下 茂・清水 きよし・若井 雅幸 91
- 初心者でも比較的容易に制作できる合成音声付コンテンツ制作の試み
..... 穂屋下 茂・梅崎 卓哉 103
- 在留資格「特定技能」創設をめぐる国会での議論 布尾 勝一郎 117
- 佐賀大学短期海外研修 (SUSAP) の成果と課題
—参加者データと学生による自己評価の結果から— 山田 直子 129
- 回復を続ける DV 被害経験者の DV 観に関する質的研究 石井 宏祐・石井 佳世 143
- DV 被害経験者にとって自身の被害を DV 概念でとらえることはどのような経験なのか
..... 石井 佳世・石井 宏祐 153
- 歯茎鼻音の調音点と調音法の有 / 無標性
(Un)markedness of PoA and MoA of Coronal Nasal) 古賀 弘毅 163

Predicational *It* Clefts と Proverbial *It*-Clefts*

熊本千明

Predicational *It*-Clefts and Proverbial *It*-Clefts

Chiaki KUMAMOTO

要 旨

WH 分裂文が指定と措定の解釈をもつことは良く知られている。例えば、*What the jewel thief did not steal was worthless jewelry* (Declerck 1988: 149) は、宝石泥棒は何を盗まなかったかということ、価値のない宝石をだった、という指定の解釈と、宝石泥棒に盗られずに残った宝石は価値がない、という措定の解釈の両方が可能である。他方、*it* 分裂文は、通常、指定の解釈がなされる。しかしながら、Ball (1977)、Declerck (1988)、Hedberg (1990、2000)、Patten (2012) らは、*It was an INTERESTING meeting that you went to last night* (Declerck 1988: 166) のような predicational *it*-cleft や、*It is a long lane that has no turning* のような proverbial *it*-cleft (Prince 1978) の例を取り上げ、*it* 分裂文が措定の解釈をもつ場合があることを論じている。本稿では、これらの議論をもとに、*it* 分裂文の措定の解釈はどのように説明できるのか、考察する。

措定の解釈をもつものとして取り上げられる *it* 分裂文のタイプは、さまざまである。Declerck (1988) が議論の対象とした predicational *it*-cleft、一般に proverbial *it*-cleft と呼ばれるものの他に、それほど定式化していないが、proverbial *it*-cleft と類似した特徴をもつ、less proverbial *it*-cleft (Declerck 1988) (e.g. *It is a good divine that follows his own instructions*) がある。これらの *it* 分裂文は、指示的名詞句の指示対象に属性を帰す、措定文であると考えべきであろうか。それとも、値を示す焦点名詞句の叙述的 (predicational) な情報に重点が置かれるという特徴はあるものの、本質的には、指定の機能をもつ通常の *it* 分裂文と統一的に説明することが可能であろうか。

it 分裂文の意味構造、統語構造については未解決の問題が多い。コピュラ文の指定と措定の解釈の違いを考える際には、名詞句の指示性に関する考察が不可欠であり、代名詞 *it* が指示的であるのかどうかという点について、検討する必要がある。また、前提を表すとされる WH 節が、*it* を先行詞とする関係節であるのか、直前の名詞句を先行詞とする関係節であるのか、それとも、外置節であるのか、という問題も考えなければならない。すべての問題をここで扱うことはできないが、指定の *it* 分裂文の主語代名詞 *it* に関しては、

非指示的であると考えた立場をとる。その上で、*it* 分裂文がもつとされる措定の解釈を、焦点名詞句が表す意味情報の特殊性によって説明する可能性を探る。*it* 分裂文が措定の解釈をもつとされるのは、値がどれであるかということではなく、どのような性質をもつものであるか、ということ指定する場合であり、WH 節の意味内容との関連においてその性質が際立つ場合である、と考えることによって、説明できるケースがあるのではないかとと思われる。

【キーワード】 *it* 分裂文、*th* 分裂文、predicational *it*-cleft、proverbial *it*-cleft、less proverbial *it*-cleft、(倒置) 指定文、措定文、指示的名詞句、叙述名詞句、変項名詞句

1. 序

まず、これまでに議論の対象となってきた分裂文にはどのようなタイプがあるのか、見ておくことにしたい。指定の読みをもつとされるものと、措定の読みをもつとされるものとは大きく分けて、以下に示すことにする。指定の分裂文は主語名詞句が単数であるのに対し、措定の分裂文には複数形の主語が現れるという特徴がある (Ball 1977、Hedberg 1990、2000)。

- (1) 指定の解釈をもつとされるもの
 - a. It was John that I saw. (*it* 分裂文)
 - b. What John is is proud. (WH 分裂文) (Higgins 1979: 8)
 - c. This/That was John that I saw. (*th* 分裂文)¹
- (2) 措定の解釈をもつとされるもの
 - a. It was an INTERESTING meeting that I went to last night. (predicational *it*-cleft) (Declerck 1988: 166)
 - b. It is a poor heart that never rejoices. (proverbial *it*-cleft)
 - c. It is a good divine that follows his own instructions. (less proverbial *it*-cleft) (Declerck 1988: 151)
 - d. What John is is worthwhile. (WH 分裂文) (Higgins 1979: 8)
 - e. Those are real eyeglasses that Mickey is wearing. (*th* 分裂文) (Hedberg 2000: 917)
 - f. That's a nice shirt that you are wearing. (*th* 分裂文)

指定の解釈は、変項を埋める値を指定するという読みであり、措定の解釈は、主語の指示対象について属性を帰すという読みである。これまでの議論においては、*it* 分裂文の指定と措定の解釈を区別する際に、その判断の根拠が明確にされていない場合も多かった。本稿では、措定の解釈をもつとされる *it* 分裂文の中、特に、(2a)、(2b)、(2c) のタイプに注目し、それらが指定の解釈をもつ *it* 分裂文とどのような点において異なるのか、考察する。

指定と措定の区別を説明するには、コピュラ文の中の名詞句の意味機能を把握することが肝要である。西山 (2003、2013) に従って、A は B だ / B が A だ、A is B / B is A の形式をもつ措定文 / predicational sentence と (倒置) 指定文 / (inverted) specificational sentence² の規定を、次のように考えることにしよう。

(3) 措定文: A の指示対象について、属性 B を帰す。A は指示的名詞句、B は叙述名詞句。
(西山 2013: 160)

a. John is a teacher. ジョンは教師だ。

b. John is the acme of courtesy. ジョンは、礼儀正しさの極致だ。(Declerck 1988: 57)

(4) (倒置) 指定文: A が表す命題関数 [...x...] における変項 x を満たす値 B を指定する。A は変項名詞句、B は値名詞句。
(西山 2013: 161)

a. The murderer is Jones. / Jones is the murderer. 殺人犯はジョーンズだ。 / ジョーンズが殺人犯だ。

b. The leader is that man over there. / That man over there is the leader. リーダーは、あそこにいる男だ。 / あそこにいる男がリーダーだ。

この規定によれば、措定文の主語名詞句は指示的名詞句であるのに対し、倒置指定文の主語名詞句は、非指示的な、変項名詞句であるという大きな違いがあることが分かる。また、措定文の述語名詞句は叙述名詞句であるのに対し、倒置指定文の述語名詞句は、指示的名詞句やその他、値となるような様々な種類の名詞句である。こうした措定文、(倒置) 指定文の意味構造を考えると、*it* 分裂文の措定と指定の解釈の違いを考える際にも、代名詞 *it* が指示的であるか否か、という点に関する考察が重要であることが理解できる。

it 分裂文における代名詞 *it* の指示性の議論は、分裂文の統語構造をどのように捉えるかという問題とも関連している。これまでに提案されてきた *it* 分裂文の統語的な分析法には、主として、extraposition approach と呼ばれるものと、expletive approach と呼ばれるものがある。前者は、Jespersen (1927) に、後者は、Jespersen (1937) に、その初期の例が見られるものである。それぞれの分析は、以下のように示される。

(5) The extraposition approach

It* was CLINTON *who won (Hedberg 2000: 907)

(6) The expletive approach

[It was] CLINTON [who] won. (Hedberg 2000: 909)

(5) においては、WH 節が主語節であり、それが文末に移動したと考える。WH 節は関係節であり、直前の焦点位置の要素ではなく、不連続に文頭の *it* を修飾する。この分析は、*it* 分裂文を specificational sentence の構造と関連づけるものである。これに対し、(6) においては、焦点位置の要素と WH 節は、文としての構造関係 (*Clinton won*) をもつと考える。代名詞 *it* や、*be* 動詞、関係代名詞は、expletive なものとみなされる。この二つの分析法に加え、Hedberg (2000)、Reeve (2012、2013) らの新たな提案がある³。両者は、*it* 分裂文

の主語名詞句 *it* は意味的に空ではないとして、*expletive approach* を退け、さらに、WH 節は統語的には焦点位置の名詞句を修飾するのであって、*it* を修飾するものではないとして、*extraposition analysis* も退ける。しかしながら、意味的には、*it* と WH 節は結びついて不連続の確定記述をなすとみなし、*it* 分裂文は、意味上、*specificational sentence* (*The one who won was Clinton*) と同等であるとする立場をとる。

ここでは、統語構造について立ち入ることはしないが、いくつか注意しておきたい点がある。まず、*it* 分裂文における *it* の指示性に関して、Hedberg (2000)、Reeve (2012、2013) の言うように、*it* は *expletive* でないとした場合でも、そのことがすなわち指示的であるということを示すのかどうか、定かではない。次に、*specificational sentence* としての意味構造をもつと考える際、*it* と変項を含む WH 節とが結びついた主語を、指示的であるとするのには、問題がある。Hedberg (2000) は、(2e) のような措定の解釈をもつ *it* 分裂文については、主語の代名詞は、複数になることから、*個体タイプ* <e>、*焦点要素*は述語タイプ <e, t> であり、他方、指定の解釈をもつ *it* 分裂文については、主語は常に単数であることから、*述語タイプ* <e, t>、あるいは、*一般量量子* <<e, t>, t>、*焦点要素*は*個体タイプ* <e> であると考えている。そして、措定と指定の分裂文は、意味構造上、逆 (*reverse*) の配列をもつものであるとみなし、両者を統一的に捉えることができるのが、彼らの分析法が *expletive approach* に勝る点であると述べている。しかし、先に見たように、西山 (2003、2013) の規定によれば、倒置指定文 / *specificational sentence* の主語名詞句は、非指示的な、*変項名詞句* である。これは、措定文の述語位置に現れる叙述名詞句とは性質を異にするものであり、したがって、倒置指定文 / *specificational sentence* は措定文を倒置した構造をもつものである、と考えることはできない (c.f. 熊本 2014)。次の例を見よう。倒置して (8) の形にできるのは、(7b) の *inverted specificational sentence* / 指定文であり、(7a) の措定文ではないことに注意しなければならない。

- (7) a. The best student is the leader. 一番できる学生は、リーダーだ。 (措定文)
 b. The best student is the leader. 一番できる学生が、リーダーだ。
 (inverted specificational sentence / 指定文)
- (8) The leader is the best student. リーダーは、一番できる学生だ。
 (specificational sentence / 倒置指定文)

指定の *it* 分裂文の主語代名詞 *it* は *expletive* ではないと主張した上で、Reeve (2013) は、さらに、*it* 分裂文を動詞文と対応させる *expletive approach* には、指定の機能に結びつくことされる前提や総記といった特徴が説明できないという欠点があると言う⁴。

- (9) a. *It was NOTHING that he drank.
 b. *The thing that he drank was nothing.
 c. He drank NOTHING. (Reeve 2013: 171)
- (10) a. It was ??also/*even THE SHERRY that John drank.

b. The thing that John drank was **also/*even* the sherry.

c. John *also/even* drank THE SHERRY. (Reeve 2013: 171)

しかしながら、実際には、分裂文が示す総記の効果は、含意 (implicature) に過ぎないものである (cf. Horn 2016)。

(11) A: It's PRESIDENT BUSH who's responsible for the abuse at Abu Ghraib.

B: Yes, you're right—Bush, and Cheney, and Rumsfeld. (Hartmann & Veenstra 2013: 23)

(12) A: It's ONLY PRESIDENT BUSH who's responsible for the abuse at Abu Ghraib.

B: #Yes, you're right—Bush, and Cheney, and Rumsfeld. (Hartmann & Veenstra 2013: 23)

本稿では、統語構造に関して、特に、どの分析方法を支持する議論も行わないが、以後、*it* 分裂文の指定の解釈を示す際には、動詞文を対応させることにする。それは、上で見た通り、コピュラ文で示そうとすると、どの解釈が意図されているのか、曖昧になるという理由からである。

II. 分裂文の主語代名詞の指示性

Hedberg (2000)、Reeve (2012、2013) は、指定の *it* 分裂文の主語代名詞 *it* が expletive ではないということを示すために、以下のような例を挙げる。分裂文には、*it* / *this* / *that* いずれも現れるが、expletive であるとされる用法、例えば、繰り上げ構文の主語の *it*、天候の *it*、外置構文の主語の *it* の場合は、*this* や *that* が代わりに現れることはない。expletive ではありえない *that* や *this* と共に用いられるということは、分裂文における *it* が expletive ではないことを示していると、Hedberg (2000)、Reeve (2012、2013) は考える。

(13) a. It / *this* / *that* was John that I saw.

b. It / **this* / **that* seems to me that you're wrong.

c. It / **this* / **that* is snowing.

d. It / **this* / **that* was clear that we were wrong. (Reeve 2013: 167)

このことは確かに、指定の *it* 分裂文における主語代名詞 *it* の用法が、expletive としての用法とは異なるということを示すかもしれないが、先にも述べたように、そこから、即、この *it* が指示的であると結論づけるのは早急である。彼らの議論においては、「指示性」の概念をどのように捉えるのか、明確にされていない点が問題である。*it* 分裂文の代名詞 *it* が世界の中の対象を指示しているのではない、ということとは理解されていると考えて良いのであろうか。

Mikkelsen (2005) は、(14a)、(14b) のような、主語位置に指示詞の *that* や *it* が現れる「切断分裂文」(truncated cleft) と、(15a)、(15b) のような完全な形の分裂文とは類似性を持ち、いずれも specificational sentence の下位区分であるとみなす立場をとる。

(14) a. That's Susan.

b. It might be my best friend. (Mikkelsen 2005: 118)

(15) a. That's Susan who's knocking on the door.

b. It might be my best friend who had the accident. (Mikkelsen 2005: 120)

Mikkelsen は、specificational sentence を措定文と関連づけ、措定文の述語の位置にある名詞句が主語の位置に繰り上げられたものが specificational sentence であると考え、specificational sentence である (16a) の付加疑問において *it* が用いられることは、その先行詞である主語名詞句 *the tallest girl in the class* が指示的名詞句ではなく、性質を表す (property-denoting)、非指示的な名詞句であることを示していると、Mikkelsen は言う。

(16) a. The tallest girl in the class is Molly, isn't it?

b. The tallest girl in the class is Swedish, isn't {she / *it}? (Mikkelsen 2005: 64)

そして、specificational sentence の主語名詞句が性質を表すのに対し、完全な形の分裂文、切断分裂文における主語代名詞が表すのは、性質の変項 (property variable) であって、主語代名詞は、完全な形の分裂文においては WH 節を後方照応詞し、切断分裂文においてはコンテキスト内で際立つ性質を前方照応すると考える。先に述べたように、specificational sentence を措定文の倒置と見なすのは問題があるが、その主語名詞句を非指示的であると指摘している点は注目に値する。

他方、Birner et al. (2007) は、彼らのいう 'equative sentence' (等価文)⁵ の主語名詞は、指示的であるとし、開放命題の変項の例示を指示する場合と、個体を指示する場合があると論じている。例えば (17) の召使いの発話は、開放命題 (OP: open proposition) が想定できるときは (18a)、想定できないときは (18b) の解釈をもつ。*that* の指示対象は、前者の解釈においては、変項の例示であり、後者の解釈においては、その料理であるとされる。

(17) [King dips his finger in a bowl held by a servant and then licks the food off his finger and proclaims it delicious.]

King: What do you call this dish?

Servant: *That would be the dog's breakfast.* (Birner et al. 2007: 329)

(18) a. We call this dish the dog's breakfast. (OP: 'YOU CALL THIS DISH X')

b. That dish is the dog's breakfast.

(19) のような *th* 分裂文において、単数の代名詞 *that* の使用が可能なのは、個体ではなく、開放命題の変項の例示を指示しているからであると、Birner et al. (2007) は言う。

(19) A: Is it true that the officials who are resigning are the President and the CEO?

B: No, *that's the top three members of the Board of Directors who are resigning.*

OP: 'THE OFFICIALS WHO ARE RESIGNING ARE X' (Birner et al. 2007: 332)

ここでは、*that* を指示的であるとしながらも、個体指示の場合と、開放命題の変項の例示を指示する場合とを区別している点に注意しよう。さらに、Birner et al. (2007) は、分裂文における *it* と *that* の指示性の違いに言及し、*it* は通例、非指示的であると考えられるのに

対して、*that* は指示的であると強調している。指示性の概念が明確にされていないのは問題であるが、*it*、*that* の相違を、単に、聞き手の意識に上っているか、どのくらい顕著であるか、などの情報構造上の違いとみなす Hedberg (2000) とは異なる主張をしているのは、興味深い。

実際、以下のような例を見ると、*it* 分裂文と *that* 分裂文とでは、値の対比や、付加に関して、容認度が異なることが分かる。

(20) As you asked me, I've been checking the list of club treasurers. It / ?That is John, certainly, who managed the club's accounts in 2017, but look, it / ?that is Mary who did it in 2018.

(21) A: Bill danced with Mary.

B: No, it was Sam that danced with Mary.

C: It was also John that danced with her. (Hedberg 2013: 243)

(22) A: Do you remember who danced with Mary? Was that Bill who danced with Mary?

B: No, that was Sam that danced with Mary.

C: *That was also John that danced with her. (Kumamoto 2012: 45)

また、*it* 分裂文と *that* 分裂文は、スコープの解釈についても相違が見られる。(23) の *it* 分裂文は、それぞれの犬が異なるチキンを食べた、という解釈をもつが、(24) の *that* 分裂文においては、その解釈はさほど容易ではないようである。

(23) It was a different chicken that every dog ate. [every > a, a > every] (Reeve 2012: 46)

(24) That was a different chicken that every dog ate. [*?every > a, a > every]

さらに、vice-versa cleft (Hedberg 1990, 2013) の場合、*it* の代わりに *that* を用いると容認度が下がる。

(25) It was not John who hit Mary; it was Mary who hit John.

(26) ?That was not John who hit Mary; that was Mary who hit John.

このような *it* 分裂文と *that* 分裂文の容認度の違いを考えると、ともに分裂文に用いることができるという理由によって *it* と *that* は同様の指示性をもつとする、Hedberg (2000)、Reeve (2012, 2013) の議論には、問題があるように思われる。指定の *it* 分裂文は、WH 節の空所を焦点位置の要素で埋めるという機能をもつものである。本稿では立ち入らないが、*it* 分裂文の意味構造を、直接、倒置指定文 / specificational sentence と関連づけることができるならば、主語名詞句 *it* は、変項を含む命題関数を示すものとなり、非指示的であると考えなければならないことになるであろう。分裂文における *it* と *that* の意味機能上の相違については、さらに検討が必要であると思われる。

III. Predicational *it*-clefts

まず、措定の解釈をもつといわれる *it* 分裂文のうち、Declerck (1988) が ‘predicational *it*-cleft’ と分類して、考察の対象にしたタイプの *it* 分裂文を見てゆくことにする。Declerck (1988) 自身、*it* 分裂文は、基本的には指定の意味構造をもつものであることを認めているが、中には、焦点位置の名詞句によって変項の値を指定することよりも、その名詞句を修飾する predicational な要素によって対象の性質を記述することの方に重点が置かれた *it* 分裂文があると、指摘している。(27)、(28) は、指定の解釈よりも、措定の解釈の方が自然であるといわれる例である。

(27) It was an INTERESTING meeting that I went to last night.

a. I went to the following: an interesting meeting. (specificational)

b. The meeting that I went to last night was interesting. (predicational) (Declerck 1988: 166)

(28) It was an odd televised ceremony that I watched from my living room, and a touching one.

a. I watched the following from my living room: an odd televised ceremony, and a touching, one. / I watched an odd televised ceremony from my living room, and a touching one. (specificational)

b. The televised ceremony that I watched from my living room was an odd one, and a touching one. (predicational) (Hedberg 1990: 3)

Declerck (1988) がこうした *it* 分裂文を通常の指定の *it* 分裂文と区別し、predicational *it*-cleft というクラスを立てる根拠を挙げるのに対し、熊本 (2007a, 2007b)、Hartmann (2011、2016) は、これらの *it* 分裂文は、確かに、焦点名詞句の形容詞の表す情報が重要であるという特徴を有するものの、別なクラスを立てる必要はないと考える。Declerck (1988) が挙げるこれらの *it* 分裂文を措定文的とみなす根拠については、反論が可能であり、そのいくつかを以下に示すことにする。

一つは、同じ種類の *it* 分裂文を結合することはできるが、異種の *it* 分裂文をつなぐことはできないという基準に関するものである。(29) の容認度が低いのは、指定の *it* 分裂文に措定の *it* 分裂文が付け加えられているからだ、Declerck (1988) は説明する。

(29) ??It is an IMPORTANT meeting that I'm going to and JOHN who is presiding at it.

(Declerck 1988: 161)

しかし (30) は、まったく問題のない組み合わせである。

(30) It is an INTERESTING subject that is going to be discussed and (probably) JOHN who is going to lead the debate. (熊本 2007b: 127)

次に、指定の *it* 分裂文における否定は別の値が選ばれるという対比を示すのに対し、predicational *it*-cleft の場合はストレートな否定であり、値の対比を示すことはないという違いがある点を、Declerck (1988) は挙げる。

(31) a. It's not John who murdered Smith [but someone else].

b. It was not an important decision that was made yesterday. (Declerck 1988: 166)

この点については、Hartmann (2016) が、'important decision' には、例えば、'irrelevant decision' が対比されていると考えることができるのではないかと述べ、対比がはっきりと示された次のような例もあることを示している。

(32) But we are thrown a hint that his triumph is hardly long-lived, for when he stands, alone, high above the still forms of the dead below, it is *not a look of satisfaction that he throws us, but one of puzzlement at his own work.* (Hartmann 2016: 11)

もう一つは、predicational *it*-cleft の焦点位置に二つの名詞句が表れた場合に、二つの指示対象ではなく、二つの性質をもつ一つの指示対象を想定できるという点である。

(33) It is a fast player and a good defender that the club needs. (Declerck 1988: 170)

WH 分裂文 (34) は、指定としては、車とボートの二つを必要としているという解釈、措定としては、必要なものは一つで、それが車でありボートであるという二つの性質をもつ、という解釈がなされる (Higgins 1979)。

(34) What I need is a car and a boat. (Declerck 1988: 75)

しかし、想定される指示対象が一つであるからといって、必ずしも、措定の解釈をしなければならない訳ではない。(35)を見よう。

(35) a. It is a caring mother of your children and a devoted wife that you need now.

b. You need [a caring mother of your children and a devoted wife] now. (熊本 2007b: 126)

対応する動詞文 (35b) も、二つの性質をもつ一人の人が必要であると読めるのであるから、(35a) の *it* 分裂文に指定の解釈を与えることは、十分、可能であると思われる。

さらに、*be* 動詞の補語の名詞句が表す性質の対極を強調する否定辞 *no* が predicational *it*-cleft の焦点位置に現れるという点を、Declerck (1988) は挙げる。*no* は、(36) では、その数がゼロであると解釈されるのに対し、措定文 (37) では、とてもそのような性質をもつものではないという解釈がなされる。

(36) No genius would postulate such a theory.

(37) John is no genius.

次の predicational *it*-cleft は、これを書いた人は愚か者どころではないという、措定の解釈がなされると、Declerck は言う。

(38) It was no idiot who wrote this. (Declerck 1988: 180)

しかし、*no* + 名詞が、そのような性質をもたないもの、と解釈されるのは、その名詞句が叙述名詞句として機能する場合に限られない。(39) の *no idiot* も、「愚かではない人」という解釈が可能である。

(39) Certainly, no idiot planned this.

また、*no* + 名詞が *be* 動詞の後に現れているからといって、その文を措定文と解釈しなけ

ればならないわけではない。(40)のWH分裂文は、陸軍が求める人について、その人はheroなどではないと叙述する措定の解釈ではなく、陸軍はheroなどではない、ただ、良い兵士を求めているという、指定の解釈がなされる。

(40) What the army needs is no hero. / are no heros.

同様の例として、(41)を見てみよう。

(41) It is no hero that the army needs.

a. The one the army needs—he is no hero.

b. The army needs someone who is no hero, namely, just a good soldier. (熊本 2007a: 143)

(41)の*it*分裂文も、陸軍が求める人について、その性質を叙述しているというよりも、どのような人を求めているかを指定していると読む方が、自然であろう⁶。Declerck (1988)には、他にも *predicational it-cleft* の特徴が挙げられているが、いずれも、焦点名詞句内の叙述的な情報に重点が置かれているということから、説明がつくのではないと思われる。「どれ」がではなく、「どのような性質をもつもの」が、値であるのかを指定するタイプの分裂文であり、焦点名詞句自体が叙述名詞句として機能しているということではないであろう。Reeve (2012)には、性質を示すのに用いられる *that* によって、*predicational it-cleft* の焦点名詞句を置き換えることはできないという指摘がある。

(42) A: John is a kid.

B: Yes, I believe him to be that.

(43) A: It was a kid who beat John.

B: *Yes, it was that.

(Reeve 2012: 36)

このように見てくると、*predicational it-cleft* を指定の*it*分裂文と区別して、特に別なクラスを立てる必要はないように思われる。

IV. Proverbial *it*-clefts と less proverbial *it*-clefts

ここで取り上げる *proverbial it-cleft*、*less proverbial it-cleft* は、*it*分裂文とは全く異なる構文であるとして除外され、これまで、あまり議論の対象とならなかったものである。これらの分裂文は動詞文ではなく、以下のような措定文によってパラフレーズするのが適切であるとされる。

(44) It is a poor heart that never rejoices. (*proverbial it-cleft*)

a. A /The heart that never rejoices is a poor heart.

b. The heart that never rejoices is poor.

c. If a heart never rejoices, it is a poor heart.

(45) It is a happy mother who has such children. (*less proverbial it-cleft*)

a. A /The mother who has such children is a happy mother.

b. If a mother has such children, she is a happy mother. (Declerck 1988: 151-153)

しかし、また、Delahunty (1982) のように、*it* 分裂文の特徴である「唯一性」や「総記」を表す *only* を加えれば、いくつかの例については、動詞文との対応が可能であると考えられるものもある。

(46) a. Only a poor heart never rejoices.

b. Only an ill wind blows nobody any luck.

c. ?? Only a long road has no turning. (Delahunty 1982:17)

熊本 (2007a) は、proverbial *it*-cleft を、西山 (2003、2013) のいう「絶対存在文」⁷ と関連づけ、もしそのような値があるとすればどのような値であるのか、それを指定する文であると解釈できることを示した。

(47) If there is anything that never rejoices, it is a poor heart. / Only an exceptionally poor heart would never rejoice.

(48) If there is anything that has no turning, it is a long lane. / Only an exceptionally long lane would have no turning.

(47)、(48) の最初の文の後件が、指定と措定、どちらの読みをもつのか、これだけでは明らかではないが、(49) のような例を見れば、指定を表していると思なすことが可能であると思われる。

(49) If there is anyone who can solve this problem, it is John / a mathematical genius.

日本語では、「曲がり角のない道はない」「誰の得にもならない風は吹かない」というような訳が与えられる。これは、指定された値がありえないものであるときに出てくる含意であると、考えることができるのではないだろうか。proverbial *it*-cleft が指定の解釈をもちうることは、明らかに指定を表す *it* 分裂文と結合された (50) のような例があることから分かる。

(50) *It may be a wise child that knows its own father, but it is a laughing child that knows its own mother.* (D. Morris, *The Naked Ape*)

(50) の二つの *it* 分裂文は、それぞれの値を対比し、強調する機能を果たしている。このように、proverbial *it*-cleft は、必ずしも措定と解釈しなければならない訳ではないと思われるが、これらは古い構文を残したものであると言われ、検討できる例も限られている。そこで、類似した構文でありながら、より多くの例を調べることができる less proverbial *it*-cleft に注目して、その意味特徴を探ることにしたい。

まず、predicational *it*-cleft、specificational *it*-cleft、less proverbial *it*-cleft の解釈を見直しておくことにしよう。

(51) It was an EXTREMELY RICH guy who proposed to her. (predicational *it*-cleft)

(52) It is an extremely rich guy who can marry her. (specificational *it*-cleft)

(53) It is a lucky guy who can marry her. (less proverbial *it*-cleft)

興味深いのは、WH 節の表す内容と、焦点名詞句の修飾語のもつ意味との関係である。(53)の指定の読みでは、彼女と結婚できるということにより、その男は幸運だと判断されることになる。これに対し、(52)は、誰が彼女と結婚できるかということ、それは非常に金持ちの男だ、という指定の読みをもつ。彼女と結婚できることによって、彼が非常に金持ちだということになるのではない。そして、(51)も指定の解釈をもつといわれるが、(53)と異なり、WH 節の内容は、その男が非常に金持ちであるという判断に、直接、関わるものではない。対象が焦点名詞句の修飾語の表す性質をもつとする判断の根拠として、WH 節の内容が関わる場合に、less proverbial *it*-cleft と解釈されるという点を押さえておきたい。また、predicational *it*-cleft の WH 節は既定の事柄に言及するが、less proverbial *it*-cleft の WH 節は想定を表すという違いもある。

less proverbial *it*-cleft には、指定の *it* 分裂文とは異なる統語的な特徴がみられることが、指摘されている。Declerck (1988) は、指定の *it* 分裂文の WH 節は関係節ではないとする立場をとるが、less-proverbial *it*-cleft の WH 節は関係節であり、(45b) のパラフレーズが示すように、条件節として解釈できるものであると考える。仮定を表す場合、関係節の動詞の形は条件節に見られるものと同様であるが、指定の *it* 分裂文の動詞の形は、主節のものと合致するという。

- (54) a. If a man didn't / *wouldn't have any friends, he wouldn't be happy.
 b. A man who didn't / *wouldn't have any friends wouldn't be happy.
 c. If I were the one to decide, it would be a more interesting subject that we would be / *were discussing tonight. (Declerck 1988: 153)

このテストに従うと、(55)の WH 節は、仮定を表わす関係節であると判断される。

- (55) If those stones were real diamonds, it would be a happy mother who possessed / *would possess them. (Declerck 1988: 153)

しかしながら、実際には、less proverbial *it*-cleft とされるものでも、WH 節に過去完了形が現れない例も多い。

- (56) It would be a rare coach indeed who would expect their athletes to work at 100% 7 days/ week, 4 weeks a month, 12 months a year. (The iWeb corpus)

WH 節に *would* が現れないということに基づいて、less proverbial *it*-cleft を指定の *it* 分裂文から区別することはできないように思われる。

また、Declerck (1988) には、less proverbial *it*-cleft の主語代名詞 *it* は、*he / she / they* で置き換えることが出来るという指摘がある。

- (57) It / He is a good divine that follows his own instructions. (Declerck 1988: 151)

確かに、明らかな指定の *it* 分裂文の場合とは異なり、less proverbial *it*-cleft の付加疑問文においては、*he* を認める人もいる。

- (58) It is John who is in charge of this project, isn't it / *he?

(59) It is a wise professional indeed who knows his own self-interest, isn't it / he?

しかし、その一方で、次のような例においては、*he* は認められないという判断もある。

(60) A: It is a wise professional who knows his own self-interest.

B: ??Yes, he is that.

it と *he / she / they* の交替については、さらに検討が必要であると思われる。

ここで、意味解釈の観点から、これまでに措定の *it* 分裂文として挙げられた例の中には、指定の *it* 分裂文として説明できるものも少なくないことを見ておこう。Hedberg (1990) は、*rare* が、措定の読みをもつ *it* 分裂文に度々現れ、数量詞的な解釈をもたらすと指摘している⁸。例えば、(61a) は、値を指定する機能をもたず、(61b) (62c) のようにパラフレーズされるものだという。

(61) a. It's a rare man who walks to work.

b. Few men walks to work.

c. A man rarely walks to work.

(Hedberg 1990: 74)

確かに、(61a) は、(61b)、(61c) のように解釈できるが、興味深いのは、(62) のような例の存在である。

(62) It is *only a rare one* who somewhere out there both learns the craft of war and finds enough food to be strong for war. (The iWeb corpus)

さらに、(63) は、*only* が付加されているばかりでなく、焦点名詞句が定名詞句であって、形式上は指定の *it* 分裂文と判断されそうであるが、「そのような文芸紀行家はめったにいない」という解釈が可能である。

(63) It is *only the rare literary traveler* who may remark how a peoples' customs are suited to the local climate—a subject for travel essays only slightly more sophisticated than remarking on the weather itself. (L. Heschong, *Thermal Delight in Architecture*)

(63) は、珍しい文芸紀行家以外はそのようなことはしない、という意味から、WH 節の表す特徴をもつ人の少なさが、含みとして出てくるということであろうか。指定を表す形式をもつ *it* 分裂文からも同様の解釈が生じるとすると、less proverbial *it*-cleft と指定の *it* 分裂文との解釈の相違は、分かりにくいものとなる。

他方、less proverbial *it*-cleft の特徴を示す *it* 分裂文でも、動詞文によるパラフレーズの方が適切であるケースがある。

(64) a. Nowadays, in fact, it is a careless or inebriated soul indeed who sends candid emails or keeps a diary. (The iWeb corpus)

b. Nowadays, (only) a careless or inebriated soul sends candid emails or keeps a diary.

(specificational)

c. Nowadays, the soul who sends candid emails or keeps a diary is (a) careless or inebriated (soul). (predicational)

(65) a. I think it would be a rare and probably very foolhardy student here who would only apply to the state flagship. (The iWeb corpus)

b. (Only) a rare and probably very foolhardy student here would only apply to the state flagship. (specificational)

c. The student here who would only apply to the state flagship would be (a) rare and probably very foolhardy (student). (predicational)

(64a) や (65a) のように指定の解釈が可能で例がある一方で、指定の解釈だけが可能なものもある。例えば、(66) のような否定文は、[x ignores his dreams] という変項の値として提示されたものを否定しているというよりも、対象が「賢くない」という性質をもつことを述べていると解釈するほうが自然であろう。

(66) a. It is not a wise person who ignores his dreams. (The iWeb corpus)

b. The person who ignores his dreams is not (a) wise (person).

less proverbial *it*-cleft は *it* 分裂文とは別個の構文であるが、形式が同様であるために曖昧さが生じ、たまたま指定の *it* 分裂文とも解釈できるケースがある、ということであるのか、less proverbial *it*-cleft とされてきたものの中には、本質的に指定の *it* 分裂文と考えることができるものがあるということであるのか、十分に検討しなければならない。

最後に、less proverbial *it*-cleft の解釈を明らかにするために用いられる指定文によるパラフレーズには、注意が必要であることを指摘しておきたい。(67) と (68) を比較してみよう。

(67) a. It is no longer a good student who cannot solve this problem.

b. It is no longer a bad student who cannot solve this problem.

(68) a. The student who cannot solve this problem is no longer a good student.

b. The student who cannot solve this problem is no longer a bad student.

(67) では b. が、(68) では a. が、より自然であると判断される⁹。(67b) は、「これまでは、この問題が解けない学生は出来が悪いと思われていたが、最近では出来の良い学生でも解けないのだから、そういう学生は出来が悪いとは言えなくなった」という判断基準の変化、(68a) は「その学生はこれまで出来の良い学生だったが、この問題を解けないなら、もう出来の良い学生ではない」という性質の変化としての解釈が、まず、出てくるようである。(67a)、(67b) については、値の入れ替わりをいう、指定の解釈も可能であり、その場合も、(67b) の方が、表された状況を理解しやすいと思われる。(67a)、(67b) がそれぞれ、(68a)、(68b) が示す、個体の性質の変化という解釈をもちにくいということであるならば、less proverbial *it*-cleft の解釈を、単純に指定文との対応関係によって理解しようとするには、無理がある。「指定」と一口に言っても、判断基準の変化と個体の性質の変化の違いを認識しておかなければならない。

先に見たように、less proverbial *it*-cleft には、WH 節の内容が判断の根拠を示すという特徴がある。焦点名詞句内の叙述的な要素が示す特徴をもたないものは WH 節が表すよう

なことはしない、という状況が暗に対比されて、そこから、WH 節が表すようなことをするならば、焦点名詞句内の叙述的な要素が示す特徴をもつと判断され、その要素が際立つケースも少なくない。このような含みは、(45a) のような単純な措定文の形式からは生じないように思われる。less proverbial *it*-cleft を独自のクラスとして立てる必要があるかどうかという点については、パラフレーズにまつわる問題点も考慮した上で、さらに考察を深める必要があると思われる。

V. 結語

本稿では、措定の解釈をもつとされてきた predicational *it*-cleft、proverbial *it*-cleft、less proverbial *it*-cleft を取り上げ、それぞれの意味特徴を検討した。predicational *it*-cleft については、確かに焦点名詞句の叙述的な内容に重点が置かれているものではあるが、本質的に指定の *it* 分裂文であると考えられることを示した。proverbial *it*-cleft、less proverbial *it*-cleft に関しても、そのいくつかは、指定の *it* 分裂文とみなすことによって、それらをもつ解釈を説明できることを示した。分裂文の主語代名詞の指示性に関する考察は、まだ十分ではなく、分裂文の統語的構造についても、問題が残されたままである。こうした点は、また稿を改めて論じることとしたい。

* 本稿は、2018 年 11 月 11 日、第 103 回慶應意味論・語用論研究会（於：慶應義塾大学言語文化研究所）において、「Predicational *it*-clefts と proverbial *it*-clefts」と題して行った口頭発表に、加筆・修正を行ったものである。有益な助言を下された西山佑司先生、出席者の方々、例文のチェックをして下さった Richard Simpson 氏、Alan Bowman 氏、Jonathan Moxon 氏に謝意を表す。本研究は、平成 30 年度日本学術振興会科学研究費補助金基盤研究 (C)「コピュラ文の意味構造と名詞句の定性に関する研究」(課題番号：17K02684) (研究代表者：熊本千明) の助成を受けたものである。

註

1. *this*、*that* のような指示詞に導かれた分裂文ではなく、*the one* や *the thing* に導かれる (i) のようなタイプの文を、*it* 分裂文と呼ぶこともある。

(i) The thing that I like best is grape soda. (Patten 2012:7)
2. 日本語のコピュラ文に関しては、(i) の語順のものを指定文、(ii) の語順のものを倒置指定文と呼ぶが、英語のコピュラ文に関しては、(iii) の語順のものを inverted specificational sentence、(iv) の語順のものを specificational sentence と呼ぶので、注意が必要である。

(i) ジョンがリーダーだ。(指定文)
(ii) リーダーはジョンだ。(倒置指定文)
(iii) John is the leader. (inverted specificational sentence)

- (iv) The leader is John. (specificational sentence)
- the leader, John* を、指示的名詞句、変項名詞句、叙述名詞句のいずれと解釈するかによって、ここに挙げたもの以外の読みも出てくる。
3. Hartmann & Veenstra (2013) は、彼らの分析を、‘*it-as subject analysis*’と呼んでいる。
 4. 他方、extraposition approach では、PP が焦点位置に来た場合に、主語名詞句との対応関係をどのように示すかが問題となる。
 - (i) a. It was TO JOHN that I spoke.
 - b. *The one that /Who I spoke was to John. (Hartmann and Veenstra 2013: 11)
 また、vice-versa cleft (Hedberg 1990, 2013) も、specificational sentence の形では言い換えられないものであろう。
 - (i) a. It’s not John that shot Mary. It’s Mary that shot John. (Hedberg 2013: 239)
 - (ii) b. The one who shot Mary was not John. The one who shot John was Mary.
 5. specificational sentence を、equative sentence と呼ぶ場合がある。
 6. 熊本 (2007a) では、*look for, want, need* など、不定名詞句の非特定のな解釈を可能にする動詞が現れる文脈において、*no* + 名詞は叙述名詞句ではなく、そのような特性をもつ対象を指す指示的名詞句として用いることができるという観察を示し、そこには一種のメタ的な用法が見られることを指摘した。
 7. 絶対存在文とは、個体が空間的な場所に存在する / しないことを主張するのではなく、[...x...] という命題関数の値の有無、多少を述べるタイプの存在文である。
 - (i) a. 100m を 3 秒で走ることができるひとはいない。
 - b. [x が 100m を 3 秒で走ることができるひとである]
 - c. 誰も 100m を 3 秒で走ることはいできない。 (西山 2013: 254)
 8. 熊本 (1994) では、(61a) のタイプの *it* 分裂文は、値のあり方を述べるものであるとし、「値関係文」と呼んで、指定文との関わりを指摘した。
 9. おかしな問題なので、解けない方が理解が進んでいることを示す、というような状況も、不自然ながら、考えることができる。

参考文献

- Ball, C. N (1977) ‘Th-clefts.’ *Pennsylvania Review of Linguistics* 2, 57-69.
- Birner, B. J., J. P. Kaplan and G. Ward, (2007) ‘Functional compositionality and the interaction of discourse constraints.’ *Language* 83, 317-343.
- Declerck, R. (1988) *Studies on Copular Sentences, Clefts and Pseudo-Clefts*. Leuven: Leuven University Press.
- Delahunty, G. (1982) *Topics in the Syntax and Semantics of English Cleft Sentences*. Bloomington: Indiana University Linguistics Club.
- Hartmann, K. and T. Veenstra (2013) ‘Introduction.’ In: K. Hartmann and T. Veenstra (eds) *Cleft Structures*, 1-32. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins.
- Hartmann, M. J. (2011) ‘Focus, predication and specification: The case of *it*-clefts.’ Invited Talk: CRISSP Seminar, November 28, 2011, Hogeschool-Universiteit Brussel)

- Hartmann, M. J. (2016) 'Apparent predicational clefts.' A paper read at the International workshop on non-prototypical clefts, KU Leuven.
- Hedberg, N. (1990) *Discourse Pragmatics and Cleft Sentences in English*. Ph. D. diss., University of Minnesota.
- Hedberg, N. (2000) 'The referential status of clefts.' *Language* 76 (4), 891-919.
- Hedberg, N. (2013) 'Multiple focus and cleft sentences.' In: K. Hartmann and T. Veenstra (eds) *Cleft Structures*, 228-250. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins.
- Higgins, R. F. (1979) *The Pseudo-cleft Construction in English*. New York: Garland.
- Horn, L. R. (2016) 'Information structure and the landscape of (non-) at issue meaning.' In C. Féry and S. Ishihara (eds) *The Oxford Handbook of Information Structure*, 108-127. New York / Oxford: Oxford University Press.
- Jespersen, O. (1927) *A Modern English Grammar* 3. London: Allen and Unwin.
- Jespersen, O. (1937) *Analytic Syntax*. London: Allen and Unwin.
- 熊本千明 (1994) 「It-cleft の解釈をめぐる - Specificational・Predicational 以外の解釈の可能性 -」『佐賀大学英文学研究』第 22 号, 17-36.
- 熊本千明 (2007a) 「It-cleft の措定の読みについて (1)」『佐賀大学文化教育学部研究論文集』第 11 集第 2 号, 139-146.
- 熊本千明 (2007b) 「It-cleft の措定の読みについて (2)」『佐賀大学文化教育学部研究論文集』第 12 集第 1 号, 123-130.
- Kumamoto, C. (2012) 'Referentiality of the pronouns *it* and *that* in copular sentences.' *Discourse and Interaction* 5 (2), 35-50.
- 熊本千明 (2014) 「指定文・措定文・同一性文」『佐賀大学全学教育機構紀要』第 2 号, 1-13.
- Mikkelsen, L. (2005) *Copular Clauses: Specification, Predication, and Equation*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins.
- 西山佑司 (2003) 『日本語名詞句の意味論と語用論』東京: ひつじ書房.
- 西山佑司・編 (2013) 『名詞句の世界』東京: ひつじ書房.
- Patten, A. L. (2012) *The English It-Cleft*. Berlin / Boston: Mouton de Gruyter.
- Prince, E. F. (1978) 'A comparison of wh-clefts and it clefts in discourse.' *Language* 54 (4), 883-906.
- Reeve, M. (2012) *Clefts and their Relatives*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins.
- Reeve, M. (2013) 'The cleft pronoun and cleft clause in English. In: K. Hartmann and T. Veenstra (eds) *Cleft Structures*, 165-185. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins.
- 資料
- Davies, M. (2018) The iWeb corpus. Brigham Young University. <https://corpus.byu.edu/iweb>
- Morris, D. *The Naked Ape*
- Heschong, L. *Thermal Delight in Architecture*

Leon Edel による James 文書の独占をめぐる

名本達也

Tatsuya NAMOTO

要 旨

20 世紀半ば以降の Henry James の伝記的な研究においては、Leon Edel が彼の遺した書簡を始めとする私的文書を独占しただけでなく、他の研究家がこれらを引用することに対して妨害を繰り返したという事実がある。本稿では、この Edel の行動の経緯、及びそれが James 研究においてどのような問題を引き起こしているのかについて検証した。

【キーワード】 Henry James、Leon Edel、書簡

序

小説家 Henry James (1843-1916) の死後、およそ一世紀が経過した。彼がどのような人生を歩んだのかについては、Joseph Leon Edel (1907-1997) の功績によって、一見詳らかになったように見える。Edel は、1953 年からおよそ 20 年を費やして 5 巻からなる James の評伝を書き、1963 年にはピューリッツァー賞を受賞している。3 冊目を出版した 1963 年の時点で、つまり道半ばの段階で同賞が授与されたことは、Edel による伝記が如何に高く評価されていたかを物語っている。

しかしながら、James 家の遺族からの全面的な信頼を獲得した後、Edel が書簡を始めとする James 文書を独占して、他の研究者がこれらを利用しようとするたびに妨害を画策したことは、今日では周知の事実だ。Edel が実際にどのようなことを行ったのかについては後に詳述するが、著名人の伝記をめぐる、これほどまでに全ての研究家が一次資料へのアクセスを阻まれたケースは例がないだろう。そして、Edel が亡くなって 21 世紀に入ると、生前の彼の横暴さへの批判が噴出し始めた。問題となるのは、このことに加えて、書簡の中には、Edel が作り上げた James 像を否定するような証拠が含まれているのではないかという可能性を指摘する意見も出始めたことだ。そこで、本稿では、Edel が James 文書を独占するに至った経緯、及び、その後、どのような手段でその地位を築き上げたのかを検証し、その過程で、小説家 James の人物像及び伝記的な事実がどのように歪曲された可能性があるのかについて論究を試みてみたい。

Henry James は、Edel が “a writer addicted to letter-burning”(Edel 1: 804) と評している通り、彼自身の作品の中でも、実生活においても、文字通り生涯にわたって手紙を燃やし続けた作家であった。小説家が書簡の焼却にここまで固執したのは、偏に、彼の死後、彼自身の私生活が、急速に擡頭してきていたマスメディアの手によって暴かれることを極度に恐れていたからに他ならない。初期の長編 *The American* においては Bellegarde 家のスキャンダルを記した手紙を主人公 Christopher Newman が焼却しているし、“Sir Dominick Ferrand” においても、作家 Ferrand の生前の名声を汚しうる書簡は、編集者の手に渡ることなく若手作家 Peter Baron の手によって焼き捨てられる。詳細は拙論「Henry James の中短編小説：芸術家ものの3つのタイプについて」に譲るが、書簡を燃やすことの意義が作中最も大きいのは “The Aspern Papers” であろう。この中編小説においても、一人称の語り手「私」が崇拜する Jeffrey Aspern の手紙は Tina Bordereau によって火中に投げられる。「私」がジャーナリズムに携わる人物であることは、意味深長だ。というのも、James は、著名人のプライバシーがマスメディアに暴かれることをひどく恐れていた故に、彼は実生活においても手紙を焼却し続けたからだ。“The Aspern Papers” における James の主張は頗る明瞭で、当時、著名人のプライバシーを暴いて大衆の関心をひくことによって擡頭してきたメディアを真っ向から非難しているのである。言い換えると、この中編小説は、著名人の私生活を詮索しないでくれという主張の込められた、いわばマスメディアに対する牽制なのだ。

また、こちらも詳細は前掲の拙論に譲るが、James は、実生活においても自己のプライバシーが暴かれることに対して策を講じることには余念がなかった。ある時期一つ屋根の下に暮らしたアメリカ人女流作家 Fenimore Woolson が自宅のアパートから転落死した時に、自殺の可能性が高いとわかると彼は急遽予定を変更して、ロンドンからヴェニスに駆け付け、彼女の遺品整理に立ち会った。そこで生前彼が送った書簡を始めとする様々なものを回収している。James は、生前はもとより、死後にプライバシーが暴露されることを極度に恐れていたわけだ。

これらのことを踏まえれば、Edel という人物は、James が最も自分自身の伝記を書いて欲しくなかった人物であると言えるだろう。彼は、James が出版社から印税として受け取った小切手から洗濯物の受取伝票まで、入手可能な彼の全ての個人情報に渉獵した。Edel 自身の言葉を借りれば、「伝記家は、全てのものを読んでいるので、描かれる本人自身よりも当該人物についてよく知ることになる」と言う (McCulloch 181)。しかしながら、Edel は大西洋の両岸に散らばる膨大な James の私信を、一体どのようにして自分の手元に集めたのだろうか。James は、生涯にわたってヨーロッパを漫遊しながら、しばしば故国アメリカへも帰郷し、さらには 19 世紀に生きた人物としては、驚くほど広範囲にわたって転々

と居を変えた作家である。また、彼自身はヨーロッパに暮らす一方、家族や青年期までの友人たちの多くはアメリカに住んでいたため、当然のことながら、書簡のやり取りは、大西洋を跨いで行われた。以下で、小説家の私生活を知るための一次資料となる文書を、Edel がどのようにして回収していったのかをみてゆくことにしよう。

Edel が James と最初に出会ったのは、彼がカナダの McGill 大学の学生であった 1920 年代半ばである。彼はもともと James Joyce に興味を持っており、学部の卒業論文では Joyce の作品を扱おうと準備を進めていた。この段階では、James については名前すら耳にしたことがなかったという。ところが、活躍中の作家はまだ作品が出版され続けているために全体像がわからないということ、そして、*Ulysses* は当時発禁で入手できなかったことなどを理由に、亡くなって既に 10 年が経過していた James に取り組んでみてはどうかと指導教員に勧められる。これが彼にとって James との最初の出会であった。そして、Edel は大学を卒業後、ジャーナリズムの分野において研究員のポストを得て、パリへ渡る。そこで、再度 James の戯曲の研究に戻り、ソルボンヌ大学で博士号を取得することになる。

カナダへ戻ると、Edel はフランスで書いた論文を本の形にしたいと考えるが、そのためには、James の手による戯曲の編集及び出版について遺族の許可を得る必要が生じる。ちょうどこの時期は、Harvard 大学の Widener Library に保管されている William と Henry の著述に関して、James 家の人々がその管理を大学側に委ねてしまうべきかどうかについて思案している時期であった。Edel は、Henry James の遺著管理者である彼の甥 Henry——哲学者の兄 William James の長男——に連絡を取る。ここで彼は、小説家の甥から一定の信頼を得ることになる。ここで注目したいのは、Edel は自分自身の行動が“The Aspern Papers”における語り手「私」と Tina の関係に類似しているということ意識しなかったのだろうかという点だ。「私」は、Jeffrey Aspern に心酔する故に、かつて詩人と恋仲にあった Juliana Bordereau の姪 Tina に近づくわけだが、Edel の場合、敬愛する小説家の書簡を入手するために、James 自身の甥に近づいている。小説家の人生は勿論のこと、彼の作品についても深く理解していたはずの Edel が、先に述べた“The Aspern Papers”における James の主張を読み取れなかったはずはない。しかしながら、James が遺した文書の取り扱いをめぐることは、Edel も、この中編小説の語り手「私」と同様に卑劣とも言える行いに及んでいる。彼は、James の劇作を出版する許可を取り付けていたが、小説家の書簡等が整理されていないまま箱詰めになって保管されている Widener Library に初めて足を踏み入れた時、自分が興味を持った James の私的な文書を密かに書き写した。その中の一つが、彼の秘書 Theodora Bosanquet がタイプした小説家の事実上の遺言(“Last Dictation”)なのだが、既に譫妄状態にあった James は、口述の最後に「ナポレオン」と署名している。当然のことながら、臨終直前とは言え、叔父にとって不名誉であると考えた甥 Henry は、これを公表することを認めなかったが、Edel は、彼が亡くなった後に出版したと悪びれることもなく後のインタビューで明かしている (McCulloch 164-65)。これこそ生前小説家が最も恐れて

いたジャーナリズムによる著名人のプライバシーの侵害なのだが、Edel は正にこれを James 自身に対して実行したことになる。

Edel のために弁明しておく、彼がヨーロッパ各地を精力的に動き回り、小説家の私文書回収に尽力したのも事実だ。James の最後の秘書を務めた Theodora Bosanquet に会って、彼が Bernard Shaw としばしば書簡を交わしていたことを聞きつけると、実際に劇作家を訪問した。また、第二次大戦が終わった頃、パリに滞在していた Edel は、出版社の知人からフランスの小説家 Alphonse Daudet が James とやり取りしていた書簡を、彼の息子が所持しているとの情報を得ると、居場所を探り当てて面会し、その手紙を譲り受けている。James のより正確な人物像に迫るために、Edel が自ら足を運んで、世界中に散らばっている彼の私的文書を回収することに尽力したことも事実なのである。今少し敷衍しておく、Edel のもとに書簡が集められて、ある程度その所在にまとまりが見える今日でさえ、1 万通を超える James の書簡の所在は、Harvard 大学に約 4,000 通、Yale 大学におよそ 1,000 通、そして残りが 130 ほどのコレクションという形で、欧米に散らばっているのが現状だ。

話を元に戻すが、Edel が第二次大戦に兵士として参加したために、James の戯曲集の刊行は大幅に遅れることになるものの、*The Complete Plays of Henry James* として 1949 年に出版される。この折に、Edel は、Lippincott 社とジェームズの伝記を出版する契約を交わした。そして、1953 年出版の *Henry James: The Untried Years* が好評を博すると、ジェームズが生前書いた、又は受け取っていた書簡を所持していた人たちから、James の遺した貴重な手紙類が Edel のところへ送られてくるようになる。このようにして、最も効率のよい形で、彼は James 文書を収集することができるようになった。これ以後、*Henry James: The Conquest of London 1870-1881* (1962)、*Henry James: The Middle Years 1882-1895* (1962)、*Henry James: The Treacherous Years 1895-1901* (1969)、*Henry James: The Master 1901-1916* (1972) の 4 巻を、およそ 20 年あまりを費やして完成させることになる。前述の通り、James の評伝第 3 巻を出版した時点で、その功績が認められて、Edel はピューリッツァー賞を受賞した。この受賞により、世間に対しては一流の伝記家としての地位を不動のものにし、同時に、James 家から寄せられる彼への信頼は一層強固なものになった。

II

その後 Edel は、James 文書を独占し、自身の書籍や論文の価値を高めるために、これらの文献を引用しようとする他の研究者に対して、様々な妨害を繰り返した。20 世紀後半に James の伝記的な側面の研究をしていた多くの批評家たちが、このことに不満を抱いていたのは周知の事実である。その代表的な例として、以下の Walker の言葉を引用しておこう。

For as long as I have done archival research on Henry James I have encountered rumors of a “dark side” to Leon Edel’s influence on James studies. Edel, these rumor goes, did his best to control and limit access to James’s archival material and to prevent publications by other scholars that would have “scooped” his own ongoing projects. (279)

この章では、Edel がどのような工作を試み、それが James の伝記的な研究にどのような負の影響を与えたのかについてみてゆきたい。

当然の話ではあるが、他の研究者が James の遺した私的文書を扱うことを妨げようとするならば、著作権を管理する権限を持っていなければ不可能である。James の遺言執行人である William James の息子 Henry は、Edel に James 文書の利用を許可する一方で、1947 年に亡くなるどこか少し前の段階で、父 William と叔父 Henry の遺した私的文書に関して、出版、上演、映画化、放送等に関する一切の版權を、アメリカで最も古く著名な著作権代理人の一人 Paul Reynolds に一任していた。Reynolds は、Edel に全ての James 文書を自由に使用させていたわけではなく、彼も薄々そのことに気づいていたという (Walker 279-80)。また、Reynolds は、自身のことをしばしば “a money man” と呼ぶ (Walker 279)、ビジネス最優先の人物であった。

では次に、実際に Edel がどのように他の研究者に対して妨害を行ったのかについて、幾つかの事例をみてみよう。Walker は、George Monteiro、Robert Sayer、Millicent Bell、Jorg Hasler、Montgomery Hyde 等の名前を Edel の被害者として挙げている。ここでは、Monteiro、Bell、そして、Hasler のケースを紹介しておく。

最初の事例は、1963 年に Monteiro が *Texas Studies in Literature and Language* において、James が John Hay に宛てた書簡を引用しようとした時に起こった。これは、問題となる書簡が同誌に掲載された後に、Edel が Reynolds のアシスタントである Oliver Swan に苦情を訴え出るように指示したものだが、これ以降、他の研究者が James の書簡を書籍や論文の中で引用しようとしている情報を得ると、それを未然に防ごうと Edel は先手を打つようになる。本件は、簡単にまとめると以下のような話である。Monteiro は、結果的には前述の雑誌に論文を掲載することになるのだが、彼は、書簡を Brown 大学に寄贈した Hay の孫と、Brown 大学の図書館長 David Jonah の両方からその利用許可を得ていた。しかしながら、Edel が主張するには、その許可を得る前に、Monteiro は、手紙の引用について William James の次男 William James Jr. に問い合わせていた。そして、William James Jr. はこの件について Edel 当人に相談してきたため、彼は使用許可を与えるべきではないと助言したという。これが事実だとすれば、Monteiro は、最初に書簡の使用について決定権を持っていると彼自身が考えていた William James Jr. に承諾を求めたが、実は彼の背後で Edel が指示を出していたために、この段階で断られていたことになる。Swan は Edel の意向を受けて、Jonah と論文を掲載した The University of Texas Press に抗議の手紙を送っ

ている。自分の出版する書籍のインパクトを落とさないためというのが Edel の本心であろうが、彼は、James 家の遺族と、書簡を所蔵している Harvard 大学の著作権を守るために Swan に抗議させたという形で体裁を取り繕っている⁴。

この一年半後、George Braziller は、Millicent Bell の *Edith Wharton and Henry James* の出版準備を進めていた。この時も Edel は、信頼できる知人から同書に James の書簡からの引用があることを嗅ぎ付け、Reynolds を通して、先方にこの部分を削除することを求めている。しかしながら、Braziller と Bell は引き下がらなかった。彼らは、Harvard 大学の Houghton ライブラリーに所蔵されている、James が Wharton に宛てた書簡——Percy Lubbock がタイプ・スクリプトにしたもの——については、同図書館員 William A. Jackson から利用許可を得ていたからだ。そして、Brown 大学の David Jonah の場合はそうでなかったが、Jackson には、学長や評議員の代理として利用許可を付与する権限が与えられていた。後に、Jackson の後任にあたる W. H. Bond はこの経緯について Reynolds に詳細な説明の書簡を送っている。ところが、実は Reynolds は最初から Harvard 大学側の主張の妥当性を知っていた可能性があるという (Walker 282)。というのも、当時、Harvard 大学の理事の一人が、Paul Reynolds のいここにあたる Edward Reynolds であったからだ。著作権を掌握していない場合であってさえも、Edel が取り合えず出版を取りやめさせるように働きかけてくることを Reynolds が煩わしく感じていた可能性は小さくないだろう。

Walker は、Edel が Reynolds と Swan の間でやり取りした事務的な文書から判断して、このような Edel の細かな催促に Reynolds が愛想をつかしたと推測している。1965 年に Hasler が *Switzerland in the Life and Work of Henry James* を出版しようとしたことを阻止するように Edel から依頼された折に、Reynolds は、James 家の遺族は、スイスで裁判をしてまで差し止めを行うことを望んでいないと回答している。しかしながら、後には、“I [Reynolds] don't know anything about letters; it's your [Edel] problem” (Walker 283) というような回答もしており、ビジネス優先の著作権代理業者である Reynolds は、Edel を次第に疎ましく感じるようになっていったようだ。

1970 年代に入ると、他の研究者に対する Edel の妨害工作は、それ以前と比較するとかなり減った。恐らく、Reynolds との関係が悪化したことも理由の一つだろう。また、1972 年には、James の伝記が完成し、1974 年には *Henry James Letters* (全 4 巻、1974-1984) が刊行され始めたこともあって、自著より先に James 文書を引用した書物が出版されてしまうことへの不安が、Edel の心の中で和らいだためかもしれない。ともあれ、Edel が行った James 文書引用の差し止めにより、20 世紀の間は、小説家がどのような人物であったのかについては、ほとんど知る術がなかったというのが実情であろう。そして、Edel による評伝が唯一の手掛かりであったわけだが、次章で述べる通り、この伝記も幾つかの問題を孕んでいる。

III

前章では、既に自分自身が出版した著述や執筆中の刊行物等の価値を高めるために、Edel が単に James 文書を独占するだけでなく、他の研究者によるこれらの貴重な一次資料の引用を阻止するために、どのような手段に訴えたのかを概観した。しかし、James 文書へのアクセスが一切拒否されてきたということは、同時に、Edel 自身の著述についても、その内容の妥当性を誰も検証することができない状態が続いたことを意味する。本章では、Edel の James 伝が抱えている諸問題について議論してみたい。

先に触れた通り、実際に数多くの研究者が Edel の描いた James 像に再検証の必要性を訴えている。ここでは、その代表的意見として、Banta、Horne、及び Bell の主張をみてゆくことにする。まず、以下に挙げるのが、Banta の Edel 批判である。

What Edel gives us as biography is a series of formulas which reduce the subtleties of James's life to the psychological commonplace expected of those fussy maiden uncles many families include within their annals. Give us James as a neurotic, surely, but not as he is portrayed here: prosaic case-study of sibling rivalry and sexual anxiety. What Edel gives us as literary criticism is a set of pat readings which reduce the subtleties of James's fiction to little more than an encoding of a man's secret life. Give us, of course, James with a complex psyche that encourages us to reexamine the narrative themes to which he returned throughout his writing career, but not the coarsely rendered figure we receive here: every stroke of James's pen converted into projections of a man recumbent upon a couch. (Banta 640)

Banta は、James の作品に対する Edel のアプローチに対してさえも批判的である。Edel の作品解釈は、伝記的アプローチへの依存が大きいため、仮に彼が虚偽の James 像を作り上げていたとすれば、当然のことながら、Edel が提唱したこれまでの作品の解釈の多くは、その根拠を失うことになる。既に指摘した通り、Edel の著述については、これまで、その信憑性について誰も議論や検証をする機会を持たなかったわけだから、この可能性は否定できない状況にある。

Horne は、“The Editing of James's Letters”において、Edel の編集による *Henry James Letters* の問題点を列挙しているが、Banta や Bell に比較すれば、Edel に対する非難の論調はかなり穏やかで、寧ろ、単純に *Henry James Letters* が研究資料として不完全であることに対する不満と言えるかもしれない。それでは、具体的に Horne が指摘している、この書簡集の不備をみてゆくことにしよう。Horne の主張する問題点は、大まかに分ければ、Edel が編集作業を単独で行ったこと、書簡の恣意的な選択、そして編集作業における判

読と表記の問題の3つに分けることができる¹。まず、1つめは、Edelが他の研究者に助力を求めることなく書簡を編集した点だ。彼がJamesの伝記の執筆と書簡の編纂を一人で成し遂げることによって金字塔を打ち立て、手柄の独占を狙おうと意図していたことは、本論で見てきた通り明らかだ。また、現在WalkerとZachariasが中心になって編集中の*The Complete Letters of Henry James*が、全巻が出版されるまでに数十年を要することを考慮すれば、いくら仕事の速いEdelであっても、また、それが彼のライフワークであったとしても、小説家の書簡全てを網羅することは、彼一人では時間的な制約から不可能であったことも自明である。Horneは、全ての書簡を纂録していないこと、さらには、チームで作業を行っていただければ“cross-checking (136)”によって、編集上のミスをもっと減らすことができたのではないかと主張して、Edelを非難している。しかしながら、このこと自体が、事実を捻じ曲げてしまうわけではない。本論の関心は、寧ろ、後者2つの方にある。

では、次に書簡の選択において恣意的な選択がなされたかどうかという点についてみてゆこう。Edelの編纂した書簡集は書簡全集ではないので、言うまでもなく、そこでは取捨選択が行われたことになる。Horneは、どちらかと言えば、選択の仕方について一貫性がない点や、内容が重複するものがあることなどからそのバランスの悪さを批判している。しかし、ここで考えられるより深刻な問題は、仮に評伝の中で描かれている小説家像が、実はEdelが作り上げたものであり、実際のJamesの姿とはかけ離れているのだとしたら、当然のことながら、彼は、その反証となりえる都合の悪い手紙の収録を意図的に排除している可能性があるのではないかというものだ。20世紀後半においても、Edelの描いたJames像に異議を唱える批評家は散見されていたが、彼の死後、この類の主張は声高になってきたように思われる。無論、真偽の程を精査するためには、Walker-Zacharias版が完成して、全ての書簡が公開されるのを待たなければならない。

そして、最後に挙げられるのがマニュスクリプトの判読の問題だ。Harvard大学出版局から出されたEdelによるJamesの書簡集は4巻で合計2,345頁にもものぼるが、Horneは、“It gives some pause, however, that in the four volumes there are *so few* occurrences either of ‘[illegible]’ or ‘[sic]’, even though Professor Edel declares his disapproval of the ‘bracketed’ *sic* when used immoderately”(134)と述べて、Edelの編集の仕方が断定的すぎる点を問題視している。Jamesの手書き原稿は読みやすい部類ではないとされているため、スクリプトを活字に起こす作業において曖昧なところがほとんどないことについては、確かに違和感がある。いくら偉大な作家であっても、私信の全ての校正において、活字になる作品と同様にエネルギーを費やすことはほとんど不可能だろうから、通常、ある程度の数は、スペルミスや文法的な誤りが起こってしまうはずだ。Horneは、単にEdelの編集の正確さだけを問題視しているのかもしれない。しかしながら、穿った見方をすれば、彼が、伝記の中で描いたJames像に合致するように、書簡の内容を都合よく編集したのではないかという疑いさえ生じてくる。

Bell の “Henry James: The Man Who Lived” も、そのタイトルに Edel の名前こそ出てこないが、専ら、彼の伝記的かつ精神分析的な研究手法を批判するためだけに書かれたと言っても過言ではない論文だ。Bell 自身が、*Edith Wharton and Henry James: The Literary Relation* の出版に際して、James の書簡を引用することに Edel が横槍を入れてきたこともあって、個人的に彼のことを快く思っていないことは明らかで、Horne 以上に Edel に対する批判は厳しいものとなっている。Bell の場合は、Edel の James 伝に描かれている小説家像全般について懐疑的である。その理由は、この評伝に描かれている James 像は、精神分析的手法によって作り上げられたものなのだが、それが臨床上の証拠によって裏付けられていないので信憑性に欠けるとするのが Bell の立場だ (396)。また、Bell は、ある人物について伝記家が正確に記すことが如何に難しいかということについて、James の George Sand 論を引き合いに出して以下のように説明している。

And yet, in the contest that James envisioned between the biographer and the biographee Edel has not really prevailed. James observed in an essay on George Sand that the “subject” of a biography must fight back by covering tracks and destroying evidence so that “the pale forewarned victim, with every track covered, every paper burned and every letter unanswered, will, in the tower of art, the invulnerable granite, stand, without a sally, the siege of all the years. (Bell 413)

既に本論で引用した、Edel が第一線を退いて後にインタビューで語った言葉、「伝記家は、全てのものを読んでるので、描かれる本人自身よりも当該人物についてよく知ることになる」という言葉は、一般的な人物には当てはまるかもしれない。しかし、Edel 自身も “a writer addicted to letter-burning” と評している James のように、終生怠りなく私的文書の隠滅に努めてきた作家の生前の姿を復元することが至難を極めるだろうことは、誰の目にも明らかだ。それだけに、Edel が現存する書簡を抛り所に、独自の精神分析的手法で描き出した James 像をそのまま受け入れることはできないという研究者も少なくないのである。Bell の批判の矛先が向けられているのは、James の “homosexuality” の問題、兄 William への嫉妬やライバル意識、“obscure hurt” が James に与えた劣等感、そして母親 Mary James 像についてなど非常に多岐にわたる。

ここでは、“homosexuality” の問題と、兄 William とのライバル関係を取り上げて少し議論してみたい。この2点については、James の生涯を語るにおいては第一人者である Edel が主張したために、議論の余地はあるものの、かなり James のイメージとして定着してしまった感がある。それぞれについて賛否両論のあるところだが、本稿においては詳細な議論に立ち入るつもりはない。興味深いのは、Edel が第一線を退いた後のインタビューにおいて、いずれの点についてもお茶を濁すような表現で、明確に肯定していないところだ。

順を追って、それぞれ見てゆくことにしよう。

まず、“homosexuality”についてであるが、以下の通り、McCulloch の核心に触れる質問に対して、Edel の回答は極めて歯切れが悪い。

Interviewer: Do you yourself think James was homosexual?

Edel: Somehow, homosexuality in James's mode of life seems out of character. He was too fastidious, too afraid of sex altogether — and contented himself by being publicly affectionate, giving his friends great hugs and pats on the back. That was why I use the term homoerotic. He had more erotic feelings towards men than women; we have a great deal of evidence in his work and in his late letters to younger men. But there was something avuncular about this. (McCulloch 195)

インタビュアーの質問は、極めて明瞭で簡潔だが、Edel は過去に彼自身が用いた“homosexual”の意味合いを、字義通りには素直に認めようとはしていない。

同様に、Henry の William に対する競争心の問題についても、インタビュアーに対して“Do you know that in all my five volumes of Henry James I do not once speak of ‘sibling rivalry,’ though I describe the rivalries between the brothers? What people have called my ‘Freudianism’ isn’t that at all” (McCulloch 191) と述べて、James 伝の中で彼が主張したにもかかわらず、これをはぐらかそうとしているように見受けられる。確かに Edel の言う通り、厳密には“sibling rivalry”という言葉は使用していないが、彼は William と Henry の関係を“brotherly rivalry”と評している²。これらの用語は、通常はほぼ同義にも用いられるだろうから、Edel の言い訳はかなり苦しい。

Edel は、晩年になって、なぜ自著を否定する趣旨の発言をしなければならなかったのだろうか。最も単純に考えられるのは、伝記の内容に、虚偽ではないとしても、誇張や脚色等が存在しているのではないかという可能性だ。この発言の Edel の狙いは、将来、James の私文書全てが活字になって世に出た時に、彼の描いた James 像と極端な乖離が生じないように、整合性を取ることであったのではないだろうか。特に Henry と William の関係については、2 人がライバル意識を持っていたという結論が先に Edel の頭の中にあっただのではないかと思われるふしがある。というのも、Edel はウィーンに遊学中、フロイトの流れをくむ心理学者 Alfred Adler と出会い、James の伝記を書くのであれば、兄弟の関係を注意深くみてみるべきだと彼から助言されたことを鮮明に覚えている、と後のインタビューで述懐しているからだ³。そもそも現実問題として、ある人物の生涯について、ある人物と他者との人間関係を一言で言い表そうとすることには無理があるだろう。人間関係などというものは、時期によって良好にもなれば、反対に悪化する時もあるからだ。恐らく、弱冠 23 才の学生であった Edel に著名な学者が助言を与えてくれたために、彼が

少々過剰に反応した結果、必要以上の誇張が生じてしまったというのが実情ではないだろうか。

Edel に次いで 1992 年に James の伝記を出版した Fred Kaplan は、それぞれ “homosexuality” については “James did not think of himself as homosexual. His interest in male beauty was absorbed into comparatively unthreatening idealizations (391)” と、また “brotherly rivalry” については “Their fraternal rivalry was mitigated by their love for one another”(Kaplan 90) というような形で言及をしており、Edel の James 伝における主張とはいささか趣を異にしている。今後、Walker-Zacharias 版の書簡全集を始めとして、James の私的文書が全て刊行されれば、Edel の描いた James 像を完全に否定しないまでも、修正が求められる可能性は十分にあると言えるだろう。

結び

本稿では、20 世紀半ば以降の Edel による James 文書独占と他研究者への妨害行為がもたらした負の面を検証してきた。Edel のために弁護しておく、誇張や歪曲を含んでいる可能性は排除できないものの、小説家の遺した膨大な量の私文書を読破して、James の生涯を時系列に沿ってこれほど手際よくまとめることは、他の研究者では成し遂げられなかったかもしれない。

また、前世紀後半における James の伝記的研究において、Edel の影響力が他を圧倒したのは事実だ。しかし、それは公平な研究方法によってではなく、小説家の遺した私文書を独占することによるものであったわけだから、このことが意味するところは、本論で再三言及してきた通り、彼の執筆した James 伝は、他の研究者による検証を受けていないということになる。そして、第 3 章で指摘した通り、Edel の James 伝の内容については、既に現段階で他の研究者から疑問を投げかけられているところも少なくない。それ故に、Walker-Zacharias 版の書簡全集が完成して全ての研究者がこれらの資料を利用することができるようになれば、Edel の描いた James 像に修正が加えられる可能性は小さくないだろう。そうなれば、Edel の伝記的な解釈を前提として、その上に築かれてきた研究成果についても、今後、修正が必要となる可能性が出てくるのではないだろうか。

註

1. Horne の論文 “The Editing of James’s Letters” は、“i. The Principle of Selectiveness”、“ii. The Principles of Selection”、“iii. The Texts”、“iv. The Annotations”、“v. The Index”、そして、“vi. Conclusion” の 6 章で構成されているが、内容が重複している部分があること、また、非常に細かな点に拘泥している部分もあるので、論点を明瞭にするために、その主張を 3 つにまとめて紹介した。
2. Edel 1: 53

3. "I remember his saying to me that if I were interested in biography, I should look very attentively at the relations of the two brothers." (Simon 62)
4. In his 24 September 1963 letter to Oliver Swan, Edel presented the argument that he would repeat in his subsequent complaints: Edel and Reynolds had "agreed that I would pay your firm a percentage of my royalties on this edition." Furthermore, "it would be injurious to the edition to have James letters appearing in various journals indiscriminately; the interest of my edition would by this process be siphoned off." Edel present himself here as the relatively disinterested protector of copyrights and of the interests of Harvard Press and the James family: "letters appearing in this [indiscriminate] fashion would damage the ultimate copyright of the Harvard volumes which would belong to the James family." (Walker 281)

Works Cited

- Banta, Martha. "Henry James: A Life by Leon Edel." *American Literature*. 58.4 (1986): 639-43. Print.
- Edel, Leon. *The Life of Henry James*. 2vols. New York: Penguin, 1977. Print.
- Kaplan, Fred. *Henry James: The Imagination of Genius*. London: The Johns Hopkins UP, 1992.
- James, Henry. Vol. 12 of *The Novels and Tales of Henry James*. 26vols. New York: Scribner's, 1971. Print.
- McCulloch, Jeanne. "The Art of Biography I: Leon Edel." *The Paris Review*. 98 (1985): 157-207. Print.
- Simon, Linda. *The Critical Reception of Henry James: Creating a Master*. New York: Camden, 2007. Print.
- Walker, Pierre A. "Leon Edel and the 'Policing of Henry James Letters.'" *The Henry James Review*. 21.3 (2000): 279-89. Print.
- 名本達也「Henry Jamesの中短編小説：芸術家ものの3つのタイプについて」『佐賀大学文化教育学部研究論文集』12.2 2008年 223-32.

イギリスにおける徒歩文化（1）： グランド・ツアーとピクチャレスク

江口 誠¹

The Grand Tour, the Picturesque Tour and the Rise of the Pedestrian Culture in Britain

Makoto EGUCHI

Abstract

The purpose of this paper is to overview the rise and the fall of the custom of the Grand Tour and also to examine its influence on the Picturesque Tour and the pedestrian culture that followed in Britain. The first part of this paper attempts to make a brief survey of the purpose and the custom of the Grand Tour. Many sons of aristocrats went abroad to Europe, especially to France and Italy, in order to practice and see with their own eyes what they had learned. There were, however, some criticisms on the Grand Tour as it was thought to be too premature, and dangerous, too, for those young men in their early teens to go abroad.

The second part examines the trend and the transition in terms of the lengths, the ages and the numbers of travelers who went on the Grand Tour. There were, as a matter of course, some fluctuations; however, according to a survey, the average length became shorter and shorter and the average age became older and older. As far as the numbers are concerned, the average rose as more gentry and middle-class tourists joined the tour.

The third part examines to what extent the influence of the Grand Tour had on the subsequent Picturesque Tour. We can find the frequent use of the term “picturesque” or “picturesqueness” in many writings and journals on the Grand Tour; however, the notion is clearly different from the one William Gilpin, one of the originators of the idea, defined later. And the last part gives a quick overview of the rise of the pedestrian culture that followed and also shows some prospects for further research on the theme.

【キーワード】 グランド・ツアー、ピクチャレスク、徒歩旅行

¹ 佐賀大学 全学教育機構

1. はじめに

7世紀から19世紀のイギリスにおいて、主に裕福な貴族の子弟たちが教養を深める目的でヨーロッパに旅行していた「グランド・ツアー」(Grand Tour)が人気を博し、そしてそれに引き続き、18世紀末から19世紀初頭にかけて主に中産階級の間で「ピクチャレスク・ツアー」(Picturesque Tour)が急速に広まった。いずれのツアーにも共通しているのは、目的の場所に馬車や駕籠に乗って移動したという点である。しかしながら、徐々に道路の状況も整ってきたことも相まって、「歩くこと」そのものを楽しむ人々が増え、徒歩文化が徐々に広まっていった。本論では、イギリスの旅行文化や徒歩文化の成立の過程を考える上で最も重要な時代である16世紀から19世紀初頭にかけての旅行文化、とりわけフランス革命前後のグランド・ツアーとはどのようなものであったのか、さらに後のピクチャレスク・ツアーにどのような影響を与えたのかという点に注目する。

2. 「グランド・ツアー」の成り立ち

グランド・ツアーの実態はどのようなものだったのか。例えば中島俊郎氏は、以下のように説明している。

貴族の子弟が社会に出る前に、教育の仕上げとして組み込まれた旅がグランド・ツアーであった。目的は、外国で新しい知見を学ぶ、これまで学んだ古代ギリシア、ラテン文学の作品にうたわれた地を見学する、美術作品を鑑賞するといった、いわゆる芸術、学芸上の目的からその旅はもくろまれたのである。ヨーロッパのなかでもイギリスはイタリア文化の影響を強く受けていたので、いきおいイタリアがイギリスにとって「学びの地」になったのである。こうした人文学的見地からの旅ではなく、外国の実情を観察し、政情に通じるといった外交的な目的をいだいて旅立ったグランド・ツーリストもいた。²

つまり、裕福な貴族の子弟たちの多くは勉強の締め括りとして、こぞってヨーロッパを訪れたのだ。フランスでは貴族のたしなみやフランス語を学び、さらにはイタリアでは実際に自分の目で古代ローマ文化や芸術を体験するというのが当初のグランド・ツアーの主な目的であった。エリック・リードによれば、グランド・ツアーはそもそも二つの伝統が融合して形成されたものだという。

ひとつは若き騎士が修行の仕上げに行う遍歴であった……。遍歴によって若き貴族は馬上槍試合、舞踏、余興で異彩を放つばかりでなく、様々な宮廷や身分の高い人々

² 中島俊郎、『イギリス的風景：教養の旅から感性の旅へ』（東京：NTT出版，2007）10.

を知ることを期待されていた……。『大陸旅行』のもう一つの起源は、「ペレグリーナティオ・アカデミカ」つまり、若き学者が学問の仮定が終わりに近づいた頃に、学問の中心地——ことにパリやボローニャ——を巡る学者の「一本立ちのための時期」であった。この「ペレグリーナティオ・アカデミカ」と騎士見習いの入団のための遍歴とが「大陸旅行」の中で融合した。³

実際、とりわけ18世紀以降は、10代半ばから後半の若い貴族の子息が一人で大陸に旅立つことはなく、その程度の差はあれ、家庭教師や召使いなどが複数人グランド・ツアーに同行するのが常であった。従って、リードの言う「遍歴」という当初の高邁な理想が常に達成されていたかどうかは甚だ疑問ではある。

因みに家庭教師 (“tutor”) の任務は、「旅をする貴族の素行の監督、案内、宿泊先の手配、芸術・書物の紹介、知識人への引き合わせ、次第に貴族の正当性の基準と化した宮廷処世術、文学的たしなみの進捗状況の監視」と多岐に亘っていた。⁴ 例えば後述するジョン・ロック (John Locke, 1632-1704) やアダム・スミス (Adam Smith, 1723-1790) もそれぞれ家庭教師としてヨーロッパに渡った経験を有している。

もちろん、このようなヨーロッパを巡る海外旅行ブームは、イギリスのみならず、ヨーロッパ中で発生していたようで、その大多数はフランス、ドイツ、ポーランド、ロシアの旅行者であった。しかしながら、グランド・ツーリストについてはその大部分がイギリス人であったという点は特筆すべきである。⁵ 従って、本論で扱うグランド・ツアーは、イギリス人旅行者に限ったものあることを予め述べておきたい。

また、この「グランド・ツアー」に関して、E. S. ベイツは以下のように述べている。

Roughly speaking, in the two half-centuries proceeding and succeeding the year 1600, the practice of the upper classes of sending sons abroad as part of their education became successively an experiment, a custom, and, finally, a system. By the middle of the seventeenth century this system had become a thoroughly set system, and the “Grand Tour” a topic for hack-writers.⁶

大まかに言えば、1600年前後の半世紀には、教育の一部として子息を外国に送ると

³ エリック・リード, 『旅の思想史: ギルガメシュ叙事詩から世界観光旅行へ』, 伊藤誓訳 (東京: 法政大学出版局, 1993) 238-39.

⁴ リード 239.

⁵ Jeremy Black, *The British Abroad: The Grand Tour in the Eighteenth Century* (Stroud, Gloucestershire: The History Press, 2003): 6.

⁶ E. S. Bates, *Touring in 1600: A Study in the Development of Travel as a Means of Education* (New York: Burt Franklin, 1911): 26.

いう上流階級の実践は実験、習慣、そしてついには制度へと逐次変わっていった。17世紀半ばまでには、この制度は完全に型どおりの制度、そして「グランド・ツアー」は三文文士の題材となっていた。

つまり、グランド・ツアーは時代を経るにつれて、150年間の間に徐々に大衆化していったことは間違いないようである。

3. グランド・ツアー批判

グランド・ツアーの流行に伴い、イギリス国内では多くの批判もあったようである。⁷例えば ジョン・ロックは、1693年に出版された自著『教育に関する考察』の中で、「海外旅行には大きな利点があると私は認めるが、思うに、通常若い男性を海外に送り出すことを選択される時期は、他の時期と比較しても、それらの利点が最も生かされない時なのである。」(“I confess *Travel into Foreign Countries has great Advantages, but the time usually chosen to send young Men abroad is, I think, of all other, that which renders them least capable of reaping those Advantages.*”)と主張し、海外旅行そのものに対してではなく、その早過ぎる渡航時期を問題にしている。⁸また、1737年には、“M. Freeman”と称する著者が、「若年貴族を旅に出すのは時期尚早、教育の過ちである」(“*Sending young Gentleman too early to travel, an Error in Education*”)と題した論評の中で、グランド・ツアーによって、イギリス貴族の若者たちが「本国で自分自身の品位を落とす方法を学んでくるかもしれない」(“*they may learn how to demean themselves at Home*”)として、ロックと同じく、その渡航時期、意義そして影響について大きな疑問を投げ掛けている。そして、彼らを海外に送り出す代わりに、これまで偉大な人物を輩出してきたイギリス国内のオックスフォード大学やケンブリッジ大学、もしくは法学院等で教育を受けさせるべきであり、今は古代ギリシャや古代ローマの時代とは違って海外でしか学べないことがあるわけでもないのだから、全て国内で事足りるはずだと主張する。さらに、今のグランド・ツアーは以前のものから大きく変容してしまったことを嘆いている。

When this Itch first began, Travelling was allowed to be the last Part of Education: It was made a sort of Polish, which was to wear off the Roughness of hard Study, and to give a Polite Air to Academical Acquirements; but now the Case is quite altered; Lads are sent Abroad before they have studied at all, and, which is no less wonderful, before they have looked about them Here.⁹

⁷ 小林麻衣子,「英国人のグランドツアー：その起源と歴史的発展」, *Booklet* 18(2010) 45-47.

⁸ John Locke, *Some Thoughts Concerning Education* (London: A. and F. Churchill, 1693) 253.

⁹ M. Freeman, “Sending young Gentlemen too early to travel, an Error in Education,” *London Journal*, No. 924, 2 April 1737, *Gentlemen’s Magazine* April 1737: 220-22.

この熱望が最初に始まった頃、旅行というものは教育の最終段階で許されるものであった。それは磨きを掛けるというような類のものあり、つまりは猛勉強の粗野さを削り、獲得した学問的な知識に上品な雰囲気添えることであった。しかしながら、今や状況は全く変わってしまっている。若者たちはほとんど学問を身につけない内に、そして（これは実に素晴らしいことではあるが）自分たちの周りの場所を見て回ってしまうよりも前に海外に送られてしまうのだ。

恐らくグランド・ツアーがイギリス貴族の子弟の教育に必要なものとして認識されていた17世紀頃の状況とは異なり、その弊害が徐々に顕著になるにつれ、18世紀中頃には海外旅行の意義そのものが問われるようになったことが推測される。

しかしながら、上記の“M. Freeman”と称する人物が賞賛するイギリス国内の教育の実態は、さほど褒められたものではなかったこともまた事実である。¹⁰ アダム・スミスは、グラスゴー大学卒業後にオックスフォード大学に進学したが、1776年に出版した『国富論』の中で、その頃を回顧しつつ、「オックスフォード大学では、教授の大部分はこの何年も教えるフリをすることさえ忘れてしまっている」(“In the university of Oxford, the greater part of the public professors have, for these many years, given up altogether even the presence of teaching”)と述べて、大学教育の惨憺たる状況を詳らかにし、辛辣に批判している。¹¹ そして、恐らく当時の大学の実態は以下のようなものであったと推測される。

当時のオックスフォード大学は、有名大学の権威と高給にあぐらをかき、なれあいでお互いの怠惰をかばいあう教授たちと、裕福で卒業後の高い地位が保証されていて勉強する気のない学生たちとで、沈滞の極みに達していたのである。¹²

従って、18世紀のイギリスでは、たとえその危険性や年齢の批判があったとしても、大学ではなくグランド・ツアーによって海外で経験を積ませることを選択する傾向があったことに納得がいく。因みにアダム・スミスは、後にグラスゴー大学での教授の地位を捨て、若い公爵の家庭教師（チューター）としてヨーロッパのグランド・ツアーに同行し、その後の彼の数々の業績に繋がる多大な経験を積み、またそれと同時に多くの報酬を得ていることも付記しておきたい。

『英語辞典』(*A Dictionary of English Language*)を編纂したことで知られているジョンソン博士ことサミュエル・ジョンソン(Samuel Johnson, 1709-84)は、自身のイタリア旅行を

¹⁰ 本城靖久、『グランド・ツアー：英国貴族の放蕩修学旅行』（東京：中央公論社，1994）18-21。

¹¹ Adam Smith, *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations*. Vol. 2. (London: W. Strahan and T. Cadell, 1776) 343.

¹² 浜林正夫・鈴木亮、『アダム＝スミス』（東京：清水書院，1989）32。

回顧しながらグランド・ツアーについて、このように述べたという。

A man who has not been in Italy, is always conscious of an inferiority, from his not having seen what it is expected a man should see. The Grand object of travelling is to see the shores of the Mediterranean. On those shores were the four great Empires of the world; the Assyrian, the Persian, the Grecian, and the Roman.—All our religion, almost all our law, almost all our arts, almost all that sets us above savages, has come to us from the shores of Mediterranean.¹³

イタリアに赴いたことのない男性は、本来見るべきものを見ていないという理由で、常に劣等感に苛まれることになる。旅行の最大の目的は、地中海の岸辺を見ることにある。かつてそこは、アッシリア、ペルシャ、ギリシャそしてローマという、世界の四大帝国があった場所である。——我々の宗教、ほとんど全ての法律、ほとんど全ての芸術、我々を蛮人から引き上げるほとんど全てのものが地中海の岸辺から我々のところにやってきたのである。

彼が言う「男性」(“A man”)とは当時の上流階級のジェントルマン（実際には下層地主層であるジェントリーのツーリストも増大していたが）を指していると考えられるが、いずれにせよ、男子たる者は早くからヨーロッパの伝統や文化に触れ、必須の素養として所作や知識を身につけておくべきという認識が一般的に広まっていたことは事実であろう。

また、1762年に出版された『エミール』の第五篇で、ジャン＝ジャック・ルソー（Jean-Jacques Rousseau, 1712-78）は若者とイギリス人の旅に触れている。少々長くなるが、以下に引用する。

若い人が旅行をするのはよいことかどうかがよく問題になる、そしてそのことについていろいろ議論されている。もし質問を違ったふうにもち出し、人間が旅行の経験を持つことが望ましいかどうかとたずねたとしたら、恐らくそんなに議論し合うことはないだろう。

書物の悪用は学問を殺す。人々は、自分の読んだことは知っているつもりになって、自分はそれを学ぶ必要はないと思ひ込む。あまりにたくさん読むことは、生意気な無学者を作ることにしか役立たない……。

知識を得るためには、諸国を歩きまわるだけでは十分でない。観察するためには、見る目をそなえていなくてはならないし、自分の知りたいと思っている対象のほうへその目を向けなければならない。世の中には、旅行によって教えられることが、読書

¹³ James Boswell, *The Life of Samuel Johnson, LL. D.* Vol. 3. (London: T. Cadell and W. Davies, 1807) 34-35.

によるよりも少ない人もたくさんいる。そのわけは、彼らは考える技術を知らないからであり、読書においては少なくとも著者によってその精神を導いてもらうけれども、旅行においては、自分で物を見ることを知らないからである……。¹⁴

まずイギリス国内でも批判があった旅行の時期に関しては、ルソーは「旅行の経験」の是非を問うべきだと説いており、「書物の悪用は学問を殺す」や「あまりにたくさん読むことは、生意気な無学者を作ることには役に立たない」という少々過激な表現からも明白なように、若くても旅行をすべきだと考えているようである。しかしながら、そのためには「見る目」と「考える技術」が必須であるとも述べており、イギリスの若きグラント・ツアラーには、それらを教授する指南役として家庭教師（チューター）が付き添っていたことは、まさにルソーの考えに合致する。

さらにルソーはフランス人との対比に於いて、イギリス人の旅行についての見解を述べている。

イギリス人も旅行する。しかし違った旅行の仕方をする。この二つの国民は、あらゆる点で反対でなければ承知しない。イギリスの貴族は旅行するが、フランスの貴族はちっとも旅行しない。フランスの人民は旅行するが、イギリスの人民はちっとも旅行しない。この違いはイギリスの名誉となるようにわたしには思われる。フランス人は旅行をするとき、たいていなんらかの利益を目的としている。しかしイギリス人は他国に一山あてるために行ったりはしない。もっとも、通商のために、自分もいっぱいもってゆくのは別であるが。彼らが旅行をするのは、旅行で金を使うためであって、やりくりして生きるためではない。彼らは外国へ行ってまで卑屈な態度をするには自尊心がありすぎるのだ。だから、彼らは、それとまったく別の目的を念頭においているフランス人よりも、外国でいっそう多くのものを学んでくることにもなるのだ。それでも、やはり、イギリス人もその国民的偏見をもっている。¹⁵

イギリス人の貴族は、金銭目的ではなくお金を使うために旅行することは「名誉」であるとしながらも、イギリス人の「国民的偏見」が強いという批判も忘れてはいない。

4. グラント・ツアラーの傾向と変遷

次に、グラント・ツアラーの実態に視点を移してみたい。当時の渡航データの検証によると、事情は少々異なるようだ。まずグラント・ツアラーの期間については、17世紀の間は平均で3年に満たない程度であったものが、18世紀初頭では2年程度にまで短くなり、1780

¹⁴ ルソー、『ルソー エミール：世界の大思想 17』，平岡昇訳（東京：河出書房新社，1966）526-28.

¹⁵ ルソー、『エミール』529.

年代から 1790 年代にはほとんどのツアーは 2 年から 2 年半、18 世紀末から 19 世紀初頭には、ヨーロッパの政情不安と中産階級層の増加もあり、ツアーの平均期間は約 1 年 4 ヶ月程度にまで短縮されている。1803 年から 1815 年まで続いたナポレオン戦争以降は、一度たりとも以前のような旅行期間を回復することはなく、1814 年から 1820 年のほとんどのツアーは 1 年もしくは 1 年半となり、1820 年代や 1830 年代となると、さらに急激に短縮され、その頃には、平均でたったの 4 ヶ月というごく短いものとなってしまった。¹⁶ もちろん、これはあくまでサンプル調査を基にした推測ではあるが、フランス革命を境にグランド・ツアーの期間の傾向に変化が生じ、それがその後も固定化されたのではないだろうか。ヨーロッパの政情不安に加え、期間の短縮化には、イギリスにおける中産階級の勃興が密接に関係しているとも考えられる。ジョン・タウンナーによれば、その新興勢力がグランド・ツアーを「夏の短い小旅行」(“a short summer excursion”)とも呼ぶべきものに変容させており、「現代の海外休暇」(“the modern holiday abroad”)の先駆けであると言う。¹⁷ 18 世紀のヨーロッパの在外大使館の記録や個人の書簡を調査したジェレミー・ブラックによると、旅行が富裕層の特権ではなくなるとともに、益々多くの、さほど裕福ではない人々が旅行するようになっており、そのような人々は、パリやイタリアといった昔ながらの目的地ではなく、より短くてお金が掛からない場所を選択するようになったという。¹⁸

グランド・ツアーの年齢層についてのサンプル調査も見てみたい。それによると、調査期間の最初の 1547 年から 1603 年は平均 23 歳だったものが、調査期間の終わりの 1831 年から 1840 年は 42 歳にまで徐々に高齢化していることが分かる。もちろん、上述の平均期間と同様、実際にはサンプルの抽出方法等により、多少のばらつきはあることは承知の上ではあるが、平均年齢の上昇は、若年層の貴族の数が減っていき、その代わりに知的職業階級や中産階級の旅行者が増えたことが原因ではないかという推測が成り立つ。¹⁹ また、それに関係して、職業的な動機によるツアーは 17 世紀初期までに、そして教育的な動機によるツアーは 1770 年代までに徐々に減少していき、代わりに文化的な動機によるツアーは常に多かったという。もちろん、労働者そして中産階級の旅行者の増加や健康のために参加する旅行者も 17 世紀から 19 世紀までは顕著であった。タウンナーは、上記のような様々な理由が組み合わさっているのではないかと結論づけている。²⁰ いずれにせよ、産業構造の変化やヨーロッパ全体の政情不安により、グランド・ツアーはその期間、目的、参加者の階級と年齢が時代と共に変容していったことは間違いないだろう。

¹⁶ John Towner, *The European Grand Tour, circa 1550-1840: A Study of its Role in the History of Tourism*. 1984. U of Birmingham, PhD dissertation. 271.

¹⁷ Towner 271-72, 258.

¹⁸ Black 9-10.

¹⁹ Towner 168-69.

²⁰ Towner 204-205.

5. 特異なグランド・ツアー旅行記

グランド・ツアーについては、多種多様な旅行記等が残っており、また出版されたものも少なくない。その中でも、ここでは、上述のようにグランド・ツアーの傾向や期間が変化した要因の一つとなった、フランス革命時の旅行記に注目したい。まずに挙げられるのは、1792年に出版された、農学者アーサー・ヤング (Arthur Young, 1741-1820) による『フランス紀行』(*Travels, During the Years 1787, 1788, and 1789.*) であろう。しかしながら、フランス語版『リグビー博士の書簡』(*Voyage d'un Anglais en France en 1789.*, 1910) の序文を書いたド・マクリール男爵は、「もし知的好奇心の強い人が、フランス革命前夜の我が国について外国人が抱いた印象を知りたいと言え、即座に『アーサー・ヤングのフランス紀行を読みなさい』と言われることだろう。」と前置きしながらも、「しかし彼は陰気でフランスに余り愛情を抱いていなかったのも、彼の著作は我々にとって常に公平な検証とはいえない。」と言い放ち、ヤングの記述内容に疑問を唱えつつ、一方でリグビー博士の書簡については、「今後は、ヤングの証言と相殺し合いつつ、革命史の資料において名誉ある地位を占めるに違いない」と手放しで賞賛している。²¹ リグビー博士とは、外科医であったエドワード・リグビー (Edward Rigby, 1747-1821) のことであり、1789年7月3日の朝、彼はイングランド南東部沿岸のドーヴァーを発ち、正午には対岸のフランス・カレーに、そして7月7日には到着する。その時彼は42歳であった。当時の大陸旅行者の平均年齢は30歳代後半から40歳程度であったことから、彼がグランド・ツーリストとしてとりわけ高齢であったというわけではないようだ。²² 1789年7月と言え、まさにフランス革命の始まりとされるバスティーユ襲撃が勃発した時でもあり、リグビーはちょうどパリに居合わせ、パリ市内の動乱を直に経験した人物でもある。

彼の家族への書簡を読む限りでは、彼は、我々が漠然と抱いている革命前のフランスとは思えないような、パリ郊外の人々や子どもたちの長閑な暮らしぶりを描いていることが興味深い。とりわけ彼が強調しているのは、フランス人の暮らしの豊かさである。例えばリグビーは、リールを訪れた際に、以下のように述べている。

What strange prejudices we are apt to take regarding foreigners! I will own I used to think that the French were a trifling, insignificant people, that they were meagre in their appearance, and lived in a state of wretchedness from being oppressed by their superiors. What we have already seen contradicts this....²³

²¹ エドワード・リグビー、『フランス革命を旅したイギリス人』, 川分桂子訳 (横浜: 春風社, 2009) 19.

²² Fig. 8. Towner.

²³ Edward Rigby, *Dr Rigby's Letters from France &c. in 1789.* Ed. Lady Eastlake. (London: Longmans, Green, and Co., 1880) 11-12.

外国人に関しては、我々はなんと変わった偏見を抱きがちだろうか！以前は私自身も、フランス人は取るに足りないちっぽけな国民であるがため、見た目においても劣っており、上の者たちに虐げられて、惨めな状態で暮らしているのだと思っていたことを告白しよう。我々が既に見てきたものは、これに真っ向から矛盾するのだ・・・。

フランスの状況や人々の暮らしぶりについては、新聞を含む様々なメディアや実際にフランスに渡った友人らの話を聞くことで多少なりとも知識を持ち合わせていると考えていたのであるが、その予想は完全に裏切られた形となっている。

6. グランド・ツアーとピクチャレスク

次に注目したいのは、グランド・ツアーとピクチャレスクとの関連である。フランス革命時に大陸を旅行したリグビーは、その書簡の中で度々“picturesque(ness)”という表現を用いて、風景を描写している。少々多いが、以下にその例を幾つか引用する。

We rattled down this hill several miles, amidst the same picturesque scenery, till we came to the bottom of the valley and crossed a small river.

同じようなピクチャレスクな風景に囲まれて、我々は谷底まで下って小川を渡るまで、がらがらと音を立てて小石を踏み分けながら数マイルこの丘を下った。

Our ride to Lyons has surpassed everything in our journey; the same kind of country, but infinitely more picturesque.

リヨンまでの馬車での道のりは、我々の旅のいずれをも上回るものであった——同様の地方の風景ではあったが、はるかにずっとピクチャレスクであった。

From Puits d'Or to Lyons the scenery was picturesque beyond description; all the way descending, with hills and deep valleys on each side, highly cultivated and adorned with woods, vineyards, orchards, &c.

ピュイ・ドールからリヨンまでの風景は筆舌に尽くしがたいほどピクチャレスクであった——最後まで下り坂で、木々、葡萄園、果樹園などが盛んに栽培されて飾られた丘と深い谷が両側にあった。

The situation of the house and the surrounding grounds is picturesque beyond description.

その邸宅の場所と周りの土地は、ピクチャレスクで筆舌に尽くしがたいものであった。

Hence to Pont St. Esprit the river is most rapid, and the sides still more rocky, mountainous, and picturesque: the mountains of Grenoble, with their irregular tops and vast chasms, being still in sight.

ここからポン・サン・テスプリまでの川はとても急で、両岸はさらにいっそう岩や山が多く、そしてピクチャレスクである——不規則な頂上や広大な裂け目のあるグルノーブルの山々も未だに目に入る。

The road was also rough, and though it led us through uncultivated hills, covered with myrtles, tamarisks, box, cypress, juniper, &c., it was not sufficiently picturesque to make us insensible to the incessant jolts of the carriage, and to the extreme heat of the atmosphere.

道のりは同様にでこぼこで、ギンバイカ、ギョリュウ、ツゲ、イトスギやネズなどで覆われた未開拓の丘の中を進んでいったが、馬車のひっきりなしの振動と大気の非常な暑さを感じなくさせるに十分なほどピクチャレスク的ではなかった。

The scenery being so very picturesque and the high rocks above us affording a good shade, we opened the landau, and you may conceive the treat it was to be thus slowly drawn for many miles through such a country.

景色はたいそうピクチャレスクで、頭上の高い岩がよい日陰を提供してくれたため、ランドー馬車の幌を開けた。何マイルもそのような地方を進んでいき、このようにゆっくりと享受するという特別な楽しみを思いつくかもしれない。

In one place, not the least picturesque of those we have seen, there was actually a town apparently as little accessible.

ある場所では、それは我々が見てきたものに劣らずピクチャレスクであったが、見たところでは、実際全く近づけないような町があった。

We now proceeded through a most wild and picturesque country.

我々はたった今、非常に荒涼としてピクチャレスクな地方を進んだ。

We reached Salenche at 3 o'clock, a town situated in a picturesque valley surrounded by mountains, Mont Blanc being distinguished among them like a giant among tall men.

山々に囲まれ、ピクチャレスクな谷に位置している町、サランシュに3時に到着した。モンブランは、その山々の中でも、背の高い男たちに囲まれた巨人のように際だっている。

As several parties had ascended before us, the scene was rendered still more picturesque by different groups scattered about, some walking on the ice, some scrambling up the hill, and some lying down on the sunny bank of the Green Mountain, refreshing themselves with provisions they had brought with them.

我々よりも前に幾つかの団体が登っていたため、点在する様々なグループによって、景色はさらにピクチャレスクになっていた——氷上を歩く者、丘をよじ登る者、そしてその「緑の山」の日当たりの良い斜面に寝転び、持参した蓄えで疲れを癒やす者など様々であった。

The tops of all the hills, some of them with sharp-pointed peaks, soon became bright, and, contrasted with the dark woods on their sides, and the fertile valleys below, still in shade, produced a most picturesque scene.

全ての丘の頂は、それらの幾つかは鋭く尖っていたが、やがて明るくなり、その周りの暗い木々や、まだ日が陰っている眼下の肥沃な峡谷と対照をなし、非常にピクチャレスクな景色となった。

The beauty of the neighbouring country, the peculiar picturesqueness of the lake, the happy temperature of the climate, the abundance produced by a fertile soil, the perfect freedom of the Government, a religion without superstition, and the little intercourse of the inhabitants with the rest of the world, may perhaps have realised in this favoured spot what has so often been the subject of the moralist's and poet's praise, but has been supposed to exist only in the imagination of enthusiasts.²⁴

近隣地域の美しさ、湖の特異なピクチャレスク的美しさ、気候の心地よい温度、肥沃

²⁴ Rigby, 100, 108-109, 109, 114, 125, 141, 157, 159, 171, 176, 180, 188-89, 194. (下線部筆者)

な大地によって作られる豊かさ、政府の完全な自由、迷信のない宗教、そして住人が外部とほとんど交流しないことで、しばしばモラリストと詩人の崇拜の対象ではあるが熱狂者の想像の中でしか存在しないと思われてきたものが、ひょっとしたらこの恵まれた地域で実現されたのかもしれない。

このように、既にグランド・ツアーの時代にも、絵画的な景色を賛美する“picturesque”という表現方法が多用されていることが分かる。しかしながら、リグビーが感じたであろう“picturesque(ness)”は、恐らく単純に「絵のように美しい」という程度の認識であって、後にイギリス国内で大流行するピクチャレスク・ツアーとして人々が想定していた概念とは厳密には異なるものであるという点は明確にしておいた方がよいのかもしれない。

そもそもピクチャレスクという概念については、一般的にはウィリアム・ギルピン(William Gilpin, 1724-1804)が確立した、崇高(Sublime)と美(Beauty)との間に位置する新たな美的範疇であるが、岡田温司氏は、「ギルピンがここで旅とピクチャレスクの美学とを結びつけて論じることになるよりもずっと前から、『ピクチャレスクな旅』は、グランドツアーの旅行者たちによって長く実践されていたものであった」と述べている。²⁵つまり、この二つのツアーの根底にある概念に大きな違いがあるわけではない。しかしながら、本論で言うところのピクチャレスク・ツアーは、とりわけギルピンが以下のように定義した概念を実践に移したものである：

Picturesque: a term expressive of that peculiar kind of beauty, which is agreeable in a picture.²⁶

ピクチャレスク： 絵画において受け入れられるような特異な類の美を表現する用語

さらには、コントラストや荒々さなども重要な要素となっている。従って、単に“picturesque”という表現によって風景美を賞賛することとは異なり、具体的には、クロード・グラス(Claude glass)と呼ばれる黒塗りの凸面鏡を片手に、主に湖水地方、スコットランドやワイ川沿いなどで盛んに行われた国内でのツアーを指す。

フランス・イタリアを訪れるグランド・ツアー熱が徐々に冷め、次に訪れたのはこのピクチャレスク・ツアーの大流行であった。この新たなツアー熱に関して、中島氏は以下のように述べている。

²⁵ 岡田温司,『グランドツアー：18世紀イタリアへの旅』(東京：岩波新書, 2010) 57.

²⁶ William Gilpin, *An Essay upon Prints, Containing Remarks upon the Principles of picturesque Beauty, the Different Kinds of Prints, and the Characters of the most noted Masters, Illustrated by Criticisms upon particular Pieces; To which are added, Some Cautions that may be useful in collecting Prints* (London: R. Robson, 1768) 2.

ほぼ一七三〇年から一八三〇年にかけてグランド・ツアーとして先行していたイギリス人の旅は、やがて国内に向けられるようになる。国内のなかでもとりわけ、風光明媚な湖水地方が主な目的地であった。だからそれは、多分にグランド・ツアーの影響のもとに発展していったのは当然であった。グランド・ツアーで寛容された古典、古代に対する愛着を色濃く反映していたのである。²⁷

このように、グランド・ツアーにしる、ピクチャレスク・ツアーにしる、ツーリストたちが訪れた場所や目的こそ違えども、共通しているのは、いずれも教養や芸術と密接に関係しているということであろう。つまり、前者はギリシャ・ラテン文学の教養を持ち、美術の知識や芸術への関心があって初めて成り立つものであり、後者についても、多少なりともニコラ・プッサン (Nicolas Poussin, 1594-1665)、クロード・ロラン (Claude Lorrain, c. 1600-1682) やサルヴァトーレ・ローザ (Salvator Rosa, 1615-1673) に代表される 17 世紀の風景画の知識があることが前提となっていたのである。

7. 徒歩文化の始まり

最後に、上述の二つのツアーの概念とは全く対照的に、目の前に広がる自然美や景色を愛でながら歩くという行為そのものを楽しむ人々が出始めた点に触れたい。それが徒歩旅行もしくはペDESTリアン・ツアー (pedestrian tour) である。因みに、娯楽としての徒歩に関しては、“pedestrian travel”、“ramble”、“walking”、“roam”、“perambulation”や“peripatetic”など意味合いが多少異なる様々な表記方法が存在する。それ以前は、徒歩で移動するのは追い剥ぎ、行商人もしくは乞食と見なされていたため、馬車を使わずに単に歩くことを目的とする人々は正装するのが一般的であった。例えば 1818 年の初夏から親友のチャールズ・ブラウン (Charles Brown, 1787-1842) と徒歩で湖水地方やスコットランドを回ったジョン・キーツは、二人が行商人と間違われたという逸話を書簡に残している：“We have been taken for travelling Jewellers, Razor sellers and Spectacle venders because friend Grown wears a pair…”²⁸ いずれにせよ、この頃から、正装せずとも徒歩旅行を敢行する人々が徐々に増えていったのは間違いないだろう。

そもそもイギリスで徒歩旅行が広まった理由を辿っていくと、やはりまずはジャン＝ジャック・ルソーの名前を挙げる必要があるだろう。彼の『孤独な散歩者の夢想』の「第二の散歩」では、現実世界から彼自身を遠ざけてくれる植物や自然との関わりについて書かれており、彼自身と散歩と自然との調和の発見が見て取れる。²⁹ また、『エミール』の第

²⁷ 中島 73.

²⁸ John Keats, *The Letters of John Keats*, 2 vols., Ed. Hyder Edward Rollins, (Cambridge, Massachusetts: Harvard UP, 1958), vol. 1, 310.

²⁹ ルソー, 『孤独な散歩者の夢想』, 今野一雄訳 (東京: 岩波書店, 1991) 22-34.

五篇において、以下のように語っている。

徒歩旅行をするということ、それはタレスやプラトンやピタゴラスのように旅をすることだ。哲学者たる者が、どうしてほかの方法で旅をする気になれるのか、自分の足が踏んでいる大地の富、また大地が目の前に惜しげもなくひろげている豊かな富をどうして調べずにいられるのか、私は理解に苦しむ……こういう快適な旅行のし方によって、どんなに多くの違った楽しみが、寄せ集められることだろう。からだが丈夫になり、気分も陽気になることはいうまでもない。わたしがいつも見てきたことだが、乗り心地のよい、りっぱな馬車に乗って旅行している人たちは、物思いに沈んだり、浮かない顔をしていたり、不平をいったり、苦しそうにしていたりするものだ。ところが、歩いている人たちはいつも快活で、足取りも軽く、あらゆることに満足している……目的地に着くことだけを望むのなら、馱馬車を走らせるのもよかろう。しかし旅をしたいと思うのなら、歩いて行かなければならない。³⁰

ルソーは、哲学者としての徒歩旅行の重要性を説いていると同時に、馬車による旅行を辛辣に批判している。彼が言うところの「豊かな富」は徒歩旅行でしか楽しむことができず、それこそが旅の醍醐味であり、他の移動方法は彼にとってはもはや「旅」ですらない。もちろん、これはルソー自身の三度に亘るアルプス越えの経験に基づくものであることも考慮すべきである。

さらにイギリスに目を転じると、グランド・ツアー、国内旅行とピクチャレスク・ツアーの時代、さらには産業資本家によるエンクロージャー（囲い込み）によって発生した地域住民のコモンズ（入会地）の収奪、その後の（パブリック）フットパス（public footpath）の奪取により、イギリス国内で「歩く」という行為を取り囲む環境が目まぐるしく変化していく。文芸界では、ヨーロッパを徒歩で旅行したウィリアム・ワーズワス（William Wordsworth, 1770-1850）、さらにサミュエル・テイラー・コールリッジ（Samuel Taylor Coleridge, 1772-1834）などが徒歩文化を広めていった。³¹ 例えばコールリッジはハイゲイトを訪れたキーツと約2マイルほど歩き、その道中、キーツに対して詩作についてのみならず、多種多様な話題を提供し、その若き詩人に多大な影響を与えたようである。³²

そして、その後のイギリスにおける徒歩文化の発展を大まかに見てみると、1932年に勃発したキンダー・スカウト集団侵入（Mass Trespass of Kinder Scout）によって「歩く権利」（right to roam）の意識が一気に高まり、1949年に制定された国立公園及び田園地域ア

³⁰ ルソー、『エミール』474-75。

³¹ Anne D. Wallace, *Walking, Literature, and English Culture* (Oxford: Oxford UP, 1983) 166-67.

³² Keats vol. II, 88-89. コールリッジがキーツに与えた影響に関する議論については以下に詳しい：Jack Stillinger, *Romantic Complexity: Keats, Coleridge, and Wordsworth* (Illinois: U of Illinois P, 2008) 41-61.

クセス法（The National Parks and Access to the Countryside Act）によって歩行者の通行権が保証されるようになった。その過程で、1935年には“The Ramblers”（旧称“The Ramblers’ Association”）という慈善団体が発足し、フットパスの整備や景観の保護により一層力を入れるようになり、徒歩が娯楽としての確固たる地位と権利を獲得していったのである。

日本の教職大学院における サプライサイドの改革とガバナンスの変容

村山詩帆

Supply-Side Reform and Changing Educational Governance:
A Survey of Graduate School of Professional Development of Teachers in Japan

Shiho MURAYAMA

要 旨

都道府県、政令指定都市、中核市の教育委員会および教育学研究科、教職研究科等、教育学専攻等のある研究科を設置する大学を対象とする調査データを分析し、次のような知見を得た。教職大学院は都道府県外から派遣されてくる現職教員に依存している部分があるものの、現職教員の派遣数を増減する可能性を留保している自治体が存在する。また、給与面など教職大学院のプレミアムは小さく、教員派遣人事を通じたスクールリーダー育成に都道府県や中核市が積極的であるのに対し、政令指定都市では消極的である。教職大学院には、デマンドサイドとサプライサイド間に定量的のみならず、定性的なミスマッチを生じる可能性がある。

【キーワード】 教職大学院、教員人事、労働市場、サプライサイド改革、ガバナンス

1. 序 論

現在、大学院を活用した日本の教員養成システムの在り方が、大きな変貌を遂げようとしている。教育再生実行会議による第三次提言「これからの大学教育等の在り方について」(2013年5月28日)、2013年6月14日に閣議決定された「日本再興戦略」、「教育振興基本計画」を経て、同年11月26日に「国立大学改革プラン」が公表された。その後、「ミッションの再定義」と称して、国立大学と文部科学省の間で各大学の強み・特色・社会的役割が整理されている。

国立大学における「ミッションの再定義」を契機とした教職大学院の新增設は、自治体に対して、さらなる現職教員を学生あるいは実務家教員として大学院に派遣するよう求めるものである。このことは同時に、大学院学生として大学側が受入れる現職教員の定員管理、大学院で教育を担当する実務家教員の在り方が、部分的に自治体の裁量に委ねられる

ことを含意する。

教職大学院の目的の1つに掲げられた、将来の管理職を含めた学校・地域の中核的・指導的な役割を担うスクールリーダーの育成や、専門性に関する基準策定による教員養成の高度化などは、これまで一部の学協会や研究者がくり返し要請してきた（佐藤 2015, 148-165 頁、佐藤 2013, 12-14 頁、小島 2011, 25-27 頁、小島編 2004, 397-402 頁など）。だが、国立大学に設置された教員養成系の修士課程を教職大学院主体の組織体制へ移行していくことを求めた中央教育審議会「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」（2012年5月15日）に対し、需給バランスを危うくするとの意見が教育関連の学協会から提出されている¹⁾。

教職大学院の需給バランスは、教員としての力量形成を含めた大学院自体の制度設計のみならず、疲弊する自治体財政下で教職大学院に派遣する現職教員をどのように措置するかに依存している。日本における教員養成の需要と供給は、地方政府の需要に対し、中央政府が大学からの供給を管理する諸制度を経ることで決まる。L.J. ショップによれば、日本社会では経済成長が鈍化した1990年代に入っても、多少の競争がみられる市場セグメントでさえ、供給管理のために免許制度を介して需要を上回ることがないよう、社会主義的なコントロール下におかれていた（Schoppa 訳書 2007, 104-122 頁）。また、教育の分野に関しては占領期における個別行政の分野で分権化が進展したものの、中央—地方関係が中央政府と地方政府が関心と責任を共有する共管領域の拡大とみなされ、中央政府は個別行政分野ごとにガバナンス（技術的な統制手段や統制機構のシステム）を発達させてきた（市川 2012, 152-216 頁）。2000年代の地方分権改革でも、個別行政系列の改革が抜け落ちていたがゆえに教育委員会が弱体化することとなり、政策領域として自律性が高いとされてきた教育政策に対し、首長や議会が影響力を増大させる道が拓かれている（新藤 2013, 142, 226 頁、青木 2008, 126-128, 139 頁）。

専門職養成のレジームを、大学と国家、市場からなる構成物としてモデリングした橋本（2009, 248-250 頁）では、国家と市場の中間に位置していた権力の重心が1990年代以降、市場、大学の側へとシフトし、従来のレジーム自体が融解した可能性があるとして留保している。教育政策の領域に地方政府がより大きな影響力を行使できる分権的な行政改革が行われたのだとすれば、国立大学における教職大学院への一斉移行（以下、「教職大学院一斉移行」と略記）によって、専門職養成のうち教職に関しては、権力の重心が市場を介した中央政府と地方政府の中間へとシフトすることになる。同時に、デマンドサイドである地方政府とサプライサイドである教職大学院の間にある構造的な需給バランスの問題は、地方政府と大学間の市場における需給調整能力の問題へと変換される。ここからは、サプライサイドとしての教職大学院はデマンドサイドの地方政府による現職教員の派遣人事とのマッチングに依存するがゆえに、教育のガバナンスに変容をもたらす可能性が推測される。

2. 教職をめぐる不確実性とシグナリング—教職批判の淵源—

地方政府が教職大学院の募集定員を充足できるほど現職教員を派遣する態勢を整えているのか、教職大学院が地方政府の需要を満足させられる教育課程を提供できるのかによって、デマンドサイドとサプライサイドの間に成り立つマッチングの状況は変わる。小方（2015, 187頁）のように、教職大学院一斉移行が大学内の教育組織レベルに縮小圧力をかけながら、国立大学法人システムそれ自体は保持するといった二重戦略に依拠していると主張も一方ではみられる。デマンドサイドとサプライサイド間のマッチング状況には、市場原理だけで説明しきれない部分がありうる。教職大学院一斉移行の需給バランスから派生する諸問題について考察するにあたって、需要と供給の単なる量的な側面のみならず、質的な側面に生じるマッチ/ミスマッチが無視できない観察のための焦点をなしている。

教職大学院一斉移行からは、教育組織の縮小や国立大学法人の保持ばかりでなく、社会の不確実性から教職の専門性に対する政治的な批判を誘発し、「脱専門職化」が進行する（Hargreaves 訳書 2012, 208-211頁）といった趨勢に歯止めをかけようとする狙いも読み取れる。日本教員養成システムは、教員養成大学と一般大学を問わず、文部科学大臣の認定を受けた課程で所定の単位を修得した者に教員免許状が授与される開放制を採ってきた。このような開放制が規模において際立っているのが、日本的な教員養成システムの特質であるとされる（岩田 2013, 417,418,422頁）。

表1は、公立小中学校教員に占める大学院修了者の割合（%）と、都道府県間にあるばらつきを変動係数（CV）によって時系列的に示したもので、変動係数の値が小さいほど都道府県間のばらつきは小さくなる。教員養成系、一般系ともに、小中学校教員に占める大学院修了者の割合が上昇し、都道府県間の変動係数が小さくなる傾向にある。すなわち教職の労働市場では、大学院への高学歴化が、地域間にある教員の学歴格差を縮小しながら進行していることになる。ただし、日本の教員養成において規模の大きな開放制を支える内生的な要因として、しばしば批判されるように、教職の専門性をめぐる疑念が挙げられる。

表1 公立小中学校教員の大学院修了者の割合と都道府県間の変動係数

年 度	小学校						中学校					
	教員 養成系	CV	一般系	CV	計	CV	教員 養成系	CV	一般系	CV	計	CV
1983年度	0.1	0.89	0.1	1.38	0.3	0.75	0.3	1.41	0.6	0.88	0.7	0.85
1986年度	0.2	1.10	0.2	1.32	0.3	0.85	0.3	0.94	0.7	0.97	0.9	0.78
1989年度	0.4	1.03	0.2	0.95	0.4	0.74	0.5	0.77	0.9	1.18	1.2	0.81
1992年度	0.6	1.37	0.1	1.30	0.8	1.08	0.8	0.85	0.6	0.69	1.4	0.60
1995年度	0.7	1.01	0.2	1.06	1.1	0.91	1.0	0.78	1.0	1.07	2.1	0.70
1998年度	1.1	0.95	0.3	1.07	1.5	0.82	1.6	0.76	0.9	0.67	2.7	0.56
2001年度	1.5	0.86	0.3	0.89	2.0	0.75	2.3	0.65	1.1	0.55	3.6	0.46
2004年度	2.1	0.76	0.4	1.25	2.8	0.67	2.5	0.69	1.1	0.64	4.1	0.51
2007年度	2.4	0.81	0.4	0.84	3.2	0.71	3.0	0.59	1.6	0.63	5.3	0.44
2010年度	2.7	0.79	0.4	0.71	3.7	0.72	3.6	0.65	2.2	0.51	6.3	0.44
2013年度	3.4	0.68	0.6	0.72	4.4	0.59	4.2	0.53	2.7	0.61	7.3	0.38

出典) 文部科学省 『学校教員統計調査』のうち、「教員個人調査」の「都道府県別本務教員の学歴構成」より作成した。

注) CVは都道府県間の変動係数をあらわす。

教員養成系と一般系の別に、公立小中学校教員に占める大学院修了者および大学卒業者の割合と、都道府県民の大学院修了者および大学卒業者の割合がどのような関係にあるのかを、相関係数によって示すと表2のようになる²⁾。相関係数は、±1の範囲に調整され、絶対値が1に近いほど2つの変数間に強い相関、0であれば相関がないことを意味する。表からは、教員養成系では小中学校のいずれも、大学院修了者の割合と都道府県民の大学院修了者および大学卒業者の割合との間に有意な関連が認められないのに対し、大学卒業者の割合との間には比較的強い有意な負の相関が認められる。一般系では教員養成系とは対照的に、大学院修了者の割合も、大学卒業者の割合も、都道府県民の大学院修了者および大学卒業者の割合と有意な正の相関が認められる。出身高校の所在県から進学し、卒業後も学校教員として出身地に就職するようなライフコースを歩む卒業生は減ってきたものの、教育学部は相対的にローカル性の強い学部であるとされてきた（小野 1975, 296 頁）。しかしながら、マクロな統計データは、高学歴化が進む都道府県ほど教員養成系の大学卒業者を公立小中学校教員に採用せず、一般系の大学院修了者や大学卒業者を採用しがちになる傾向性を明確に表している。

教員養成系も一般系も大学院修了者の割合は増加傾向にあるが、大学卒業者を合わせた全体でみれば、教員養成系は一般系に押されている。教職大学院一斉移行には、教員養成系の弱体化に歯止めをかけるものとして期待できる余地があるのかもしれない。だが、教員養成系への需要がいかなるもので、教職大学院がいかなる教育を供給すれば需給バランスが保たれるかは、煎じ詰めれば全く既知でもなければ、決して教職の労働市場に特有の問題にも還元できないことがわかる。

表2a 都道府県民の学歴と公立小中学校教員の学歴の相関行列（教員養成系）

		都道府県民		公立小学校教員		公立中学校教員		
		院・大卒	院卒	大卒	院・大卒	院卒	大卒	院・大卒
都道府県民の院・大卒率		1.00						
小学校	大学院修了率	-0.06	1.00					
	大学卒業率	-0.55**	0.12	1.00				
	院・大卒率	-0.54**	0.28†	0.99**	1.00			
中学校	大学院修了率	-0.16	0.91**	0.20	0.34*	1.00		
	大学卒業率	-0.54**	0.08	0.74**	0.73**	0.15	1.00	
	院・大卒率	-0.54**	0.27†	0.74**	0.76**	0.35*	0.98**	1.00

† $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$

表2b 都道府県民の学歴と公立小中学校教員の学歴の相関行列（一般系）

		都道府県民		公立小学校教員		公立中学校教員		
		院・大卒	院卒	大卒	院・大卒	院卒	大卒	院・大卒
都道府県民の院・大卒率		1.00						
小学校	大学院修了率	0.44**	1.00					
	大学卒業率	0.61**	0.40**	1.00				
	院・大卒率	0.61**	0.42**	1.00**	1.00			
中学校	大学院修了率	0.47**	0.30*	0.18	0.19	1.00		
	大学卒業率	0.60**	0.40**	0.77**	0.77**	0.44**	1.00	
	院・大卒率	0.61**	0.41**	0.76**	0.76**	0.50**	1.00**	1.00

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

M. スペンスによるシグナリングの概念は、不確実な状況下において求職者が教育によりシグナルを獲得し、雇用者が学歴をシグナルとして雇用することの合理性を説明している (Spence 1973, 364-370 頁)。教職に必要となる人格や専門性が自明で、それらを選抜するテクノロジーが完全なものであれば、シグナルは不要である。しかしながら、人格は心理学の分野、専門性は社会学など広範な分野の研究課題であり続けており、いずれも決して自明ではない。教職をめぐる選抜・配分は、そもそも不確実性を免れておらず、能力のシグナルを要請せざるをえなくなる。J.E. ローゼンバウムによれば、能力のシグナルは、選抜や競争に組込まれた社会的な待遇の差異を通して構成される (Rosenbaum 1986, pp.139-141)。当然のことながら、選抜や競争の仕組みを通して社会的に構成された能力のシグナルは、選ばれた者の資質や能力がどこまでも信頼に足るものであることを保証してはくれない。選抜や競争の過程で情実を交えているのではないかとする不信感などは、能力をめぐる不確実性の縮減が完全に遂行されるわけではないシグナリングの根源的なメカニズムに由来する。

G.A. アカロフの有名なレモン (不良中古車) 市場は、情報の非対称性が悪用され、良品と不良品が同一価格で販売されるがゆえに、不良品が市場に出回る結果になる事例を証明したものである (Akerlof 1970, 488-490 頁)。公立学校の労働市場においては、直接には都道府県や政令指定都市などの自治体を実施する教員採用試験を通して採否が決まるのであって、学歴は教員免許状を取得するための要件にすぎない。教職の専門性に対して政治的な批判が絶えない状態は、能力をめぐる不確実性が不良教員を学校に出回らせ、教職をレモン市場にしているといった疑惑が生まれるメカニズムと多分に重複する。油布 (2013, 80-82 頁) では、大学における教員養成への批判を背景に、「実践的指導力」への期待と教育現場の重視が強まる現象を記述している。実践性や現場性を重視する現象は、不確実性を縮減できず、社会からの信頼を失いつつある教員養成系に対して引き起こされた反動とみなせば概ね合点がいく。

教員養成系と一般系からなる開放制下にある日本の教員養成システムには、教員採用試験のみならず、経由する教育課程によって異なるシグナリングの過程を形成している可能性がある。R. ナッシュと R.K. ハーカーは、幼少期の認知的なパフォーマンスのばらつきが教育達成に知覚できるシグナルを伝達するならば、シグナルの影響力ばかりでなく、それが伝達されるメカニズムや実質的に何を意味するかを問うことは理に適用としている (Nash & Harker 2006, p.421)。本稿では、サプライサイドとしての教職大学院とデマンドサイドの地方政府の間に、現職教員の派遣人事を通していかなる量的・質的なマッチング状況が生じているのかに注目し、教員養成システムのシグナリング過程に関して、事例的な実証分析を適用してみたい。

3. 方法とデータ

3.1. シグナリング理論による現職教員の大学院派遣人事に関する推測

教職の経験がない新規修了者を除けば、教職大学院は選考するのに必要となる能力のシグナルを直接に生み出さなくてよい。教職大学院が育成の目的とするスクールリーダーも、あくまで将来の管理職のように、期待される機能は間接的である。現職教員を大学院へ派遣する人事過程でデマンドサイドとサプライサイドの間に量的なマッチングが成り立ちさえすれば、派遣人事を通して生成される能力のシグナリング過程それ自体はブラックボックスであっても、教職大学院は存続していける。しかしながら、教職大学院の質的な側面とは無関係に、現職教員の派遣人事が量的なマッチングをもたらすのかが未解決になっている。量的なマッチングが仮に成立し、成功裡にシグナリング過程が働いたとしても、それだけで教員養成系への信頼を回復するほど強力なシグナルを生むとは考えにくい。

教職のベテランをなす層の間には、同僚性を經由した内生的な実践の積み上げに対する自負から、メリトクラシー化を企図した外生的な能力開発・育成、目標設定管理に対抗する批判が生み出されている（金子 2010, 77 頁）。これが正しければ、職場での業務から切り離された Off-JT（Off the Job Training）のような教育訓練は、通常の業務と並行して行われる OJT（On the Job Training）型の訓練ほど、需要を掘り起こしにくいことになる。また、Off-JT より OJT の方が教職の教育訓練にとって有益であると認識されている場合、採用する学校教員が教員養成系を経ていなければならない特段の事情はなく、一般系でも差し支えない。文部科学省の『公立学校教職員の人事行政状況調査』から、公立小中学校における教員出身ではない民間人校長について、都道府県と政令指定都市の 2008 年度から 2014 年度までの任用率を算出してみると、小学校と中学校のいずれも 1% に満たない。ただし、政令指定都市において民間人校長の任用率が上昇する傾向にある点には、留意しておく必要がある。学校管理職を民間から任用するルートが政令指定都市で拡大する傾向は、前節で明らかにした高学歴化の進む地域ほど一般系出身の小中学校教員が多くなる傾向と、少なくとも部分的には符合するからである。教職大学院のような Off-JT 型の教育訓練には、新たな能力のシグナルを政策的に形成しようとする側面があるものの、シグナリングの過程で人事権を有する地方政府が Off-JT を選好していなければ、デマンドサイドとサプライサイド間にミスマッチが生じる。教育政策に対する地方政府の影響力を拡大する分権改革と相俟って、教職大学院一斉移行をめぐるマッチングとシグナリングは、教員養成システムを地方政府に従属させ、教員養成における権力の重心を中央政府と地方政府の中間へシフトさせる契機になりうる。

教職大学院一斉移行を事例とするデマンドサイドとサプライサイド間のマッチングとシグナリングの過程は、教育委員会から大学院への現職教員の派遣実績のような定量的な変数ばかりでなく、需給調整のシステム化、人事案作成や派遣人事の留意点といった定性的な変数の分析を通して実証的な考察が可能になる。このような分析と考察はまた、教員養

成のレジームを構成する中央政府と地方政府、そして大学間の権力バランスに関する理解を深め、教育領域のガバナンスが将来遂げることになる変化を予測するにあたって、重要な試金石を与えてくれる。

3.2. 調査の概要

次節の分析に用いるデータは、「大学院における教員養成の定員管理・人事方策に関する調査」（以下、「大学院調査」と略記）および「大学における教員養成の定員管理・人事方策に関する調査」（以下、「大学調査」）である。教職大学院一斉移行を促す政策動向が教員養成システムに与える影響について検討することを目的として、都道府県教育委員会、政令指定都市・中核市教育委員会および教育学研究科、教職研究科等、教育学専攻等のある研究科を設置する大学を選定し、大学院調査を実施した。教育学部、教育学科・教育学専攻のある学科等を設置する大学については、大学調査を合わせて実施することで、教職大学院一斉移行をめぐる私立大学の経営上の課題や経営判断を捉えるよう努めている。

大学院調査および大学調査は、いずれも 2014 年 11 月 25 日に調査票を発送し、回答期限として設定していた 3 月 9 日の時点で調査票が未回収となっている大学、教育委員会宛に催促状を送付した。2015 年 4 月末日までに返送された調査票についてチェックを行い、97 通を有効票としてデータ入力した。調査票の回収状況は表 3 に示す通りである。有効回収率は研究科約 18%、学部約 27%、都道府県教育委員会約 32%、政令指定都市教育委員会約 30%、中核市教育委員会³⁾ 約 23%と、いずれも決して高くない。教職大学院については、2014 年度時点で開設されている国立大学 19 校と私立大学 6 校に調査票を送付し、10 通（国立大学 9 通、私立大学 1 通）を回収している。

表 3 調査票の回収状況

	配票数	有効回収数	有効回収率 (%)
都道府県教育委員会	47	15	32
政令指定都市教育委員会	20	6	30
中核市教育委員会	43	10	23
研究科	164	30	18
国立大学	(63)	(20)	(32)
公立大学	(5)	(1)	(20)
私立大学	(96)	(9)	(9)
学部	135	36	27
公立大学	(3)	(2)	(67)
私立大学	(132)	(34)	(26)
計	409	97	24

注) () は内数。研究科は教育学研究科、教職研究科等、教育学専攻等のあるケース、学部は教育学部、教育学科・教育学専攻のある学科等を設置しているケースをさす。

大学院調査および大学調査には、サンプル数が小さいという短所がある。しかしながら、現職教員の派遣人事に関する行政過程に焦点をあてたデマンドサイドとサプライサイドの

分析が可能である点、大学院調査に関しては、行政区分を単位として教育委員会と対をなすケース（研究科7セット、学部15セット）が含まれている点を勘案すれば、貴重なデータになっている。教職大学院を対象とした調査研究は枚挙に暇がないが、管見の限り、教職大学院への教員派遣人事の行政過程を分析するよう設計された調査データを用いた研究はほぼ皆無である。

なお、大学院調査では、専修免許状を取得する機会の拡充を図ることを目的として、教育公務員特例法等の一部を改正する法律により創設された大学院修学休業制度を利用した現職教員の人数についても、回答を求めている。ただし、休業中の給与が支給されないなど制度を利用するインセンティブは弱く、2013年度の利用実績は平均0.5人、利用実績のない自治体は約72%、2014年度も平均0.5人、利用実績のない自治体が約70%に達するため、分析にあたって除外する。

4. シグナリング・ミスマッチ

4.1 歪められた市場の不完全な競争

教職大学院一斉移行のマッチングとシグナリングの過程を、本項では大学院調査から得られたデータを用いて、主に定量的な側面から分析する。表4は、2014年度に大学院が自治体から受入れた現職教員数と自治体から大学院に派遣した現職教員数の中心化傾向とばらつきを、中央値と平均値、標準偏差によって示している。大学院と自治体間で行われる現職教員の受入れと派遣は、自都道府県内が中心で、教職大学院を含む研究科の受入れ現職教員数がやはり多い（*F*検定による統計的な有意差が5%水準で認められる）。都道府県外からの受入れと派遣はごく少ないが、教職大学院を含む研究科の場合、都道府県外から受入れる現職教員数の平均が9.9人とやや大きい。ただし、中央値と平均値の間にある乖離が示すように、自都道府県外からの受入れ人数が多い教職大学院が一部に存在するために中心化傾向が歪められている（表には示さないが、2013年度の実績も2014年度とほぼ同じ状況にある）。

表4 大学院の現職教員の受入れ実績と教育委員会の現職教員の大学院派遣実績（2014年）

	都道府県内			都道府県外		
	中央値	平均値	標準偏差	中央値	平均値	標準偏差
教育学研究科（国立）	8.0	8.6	2.64	—	—	—
教職大学院を含む研究科	15.0	26.1	31.52	1.0	9.9	23.96
その他の研究科	0.0	0.7	0.87	0.0	2.4	5.08
<i>F</i> 値		4.241*			1.017(0.911)	
都道府県教育委員会	11.0	10.0	4.66	3.5	3.9	3.83
政令指定都市教育委員会	11.5	11.5	0.71	0.0	1.2	2.17
中核市教育委員会	1.5	1.5	0.71	1.0	1.0	1.00
<i>F</i> 値		3.902†			1.799	

注) () は *t* 値。

†*p* < .10, **p* < .05

入学定員の充足を都道府県外からの現職教員に依存しているケースでは、教職大学院一斉移行によって自治体が現職教員を自都道府県内の教職大学院に派遣するようになれば、定員管理は厳しさを増す。2014年度の教職大学院の入学定員を示すと、国立19大学の平均が34.9人、私立6大学の平均は28.3人となる。このうち3校の入学定員は14～16人の小規模なものである。入学定員が小さな教職大学院では、派遣される現職教員数がわずかに減るだけで定員管理に深刻な影響がおよぶ⁴⁾。

教職大学院一斉移行を契機として、現職教員を派遣する範囲が都道府県内へと転換される可能性がないか検討するため、自治体から大学院に派遣する現職教員の運用見通しを、表5に示しておく。自治体間の見通しに χ^2 検定による有意差は認められず、いずれの自治体も現状維持と回答しているケースの割合が相対的に大きい。派遣数の増加を予定しているケースは都道府県教育委員会の13自治体のうち2自治体(約15%)でしかなかった。派遣する現職教員の総数を変えずに教職大学院に集中させると回答している都道府県教育委員会が13自治体のうち1自治体(8%)、政令指定都市教育委員会が5自治体のうち1自治体(20%)みられる。現職教員の派遣数を減らすとしている自治体はなかったが、派遣から得られる効用を評価して増減を決定すると回答している都道府県教育委員会が13自治体のうち3自治体(約23%)、中核市教育委員会が3自治体のうち1自治体(約33%)、自治体の財務状況の評価して増減を決定するという都道府県教育委員会が13自治体のうち1自治体(約8%)あった。教職大学院の効用や自治体の財政事情で派遣される現職教員数が変更になる可能性は否定できないようである⁵⁾。

表5 大学院に対する自治体からの現職教員派遣人事に関する見通し

	派遣数の増加	教職院に集中	現状維持	派遣数減・教職院に集中	効用により増減決定	財政により増減決定	その他
都道府県教育委員会	2(15)	1(8)	9(69)	0(0)	3(23)	1(8)	0(0)
政令指定都市教育委員会	0(0)	1(20)	3(60)	0(0)	0(0)	0(0)	1(20)
中核市教育委員会	0(0)	0(0)	2(100)	0(0)	1(33)	0(0)	0(0)
χ^2	1.360	1.003	1.099	—	1.710	0.646	3.360

注) () はパーセント値。

図示はしないが、教職大学院の設置予定と検討状況を参照したところ、教職大学院を除く国立大学の教育学研究科の9校のうち5校(約89%)までが、2015年度または2016年度に教職大学院を設置することを予定しており、設置を予定していないとする回答は非教員養成系の1校のみ(約11%)であった。その他の研究科では、私立大学の1校のみ(約13%)に教職大学院を設置する予定があるだけで、検討していないとする回答が8校のうち6校(約75%)と目立っている。教育学部や教育学科等を設置する学部においても、

教育学部等の14校のうち私立大学の1校のみ(約7%)、教育学科等のある学部の22校のうち私立大学の1校のみ(約5%)が教職大学院を設置する予定があると回答しているにすぎない。教育学部等の14校のうち11校(約79%)、教育学科等のある学部の22校のうち20校(約91%)は、教職大学院を設置する予定がない。大学院課程がない私立大学の教員養成系や一般系を経て卒業後すぐ教職に就くのと比較すれば、教職大学院では2年分の教育費負担がさらに上乗せされることになる。教職大学院一斉移行が国立大学による市場の独占や寡占をもたらす蓋然性は低いと考えられる。

なお、大学院調査のデータには、行政区分を単位として都道府県教育委員会と対をなす研究科が5ケース含まれている。この5つのペアを抽出し、大学が受入れた現職教員の数、自治体から派遣した現職教員数について、ピアソンの相関係数を算出したところ、2013年度実績に関しては0.99と極めて高い値が得られた(5%水準で統計的に有意性が認められる)。ところが、2014年度に大学院が受入れた現職教員の数と自治体から派遣した現職教員数の間では、-0.28とごく弱いものの、負の値が示されている。また、抽出した5ペアについて、教職大学院を4年以内に設置する予定がある3ケース、既に教職大学院を設置している2ケースに再カテゴリ化してクロス集計を行った結果、教職大学院が設置される予定の都道府県ではいずれも派遣する現職教員数を増やす予定になっていた。派遣する総数を維持しながら、教職大学院への派遣に集中化する予定の都道府県(1自治体)では、教職大学院の設置が予定されている。しかしながら、教職大学の設置予定があっても現職教員の派遣数を維持する都道府県教育委員会(1自治体)、既設の教職大学院に対して効用を評価して増減を決定すると回答している都道府県教育委員会(1自治体)が存在する。

4.2 選抜性と専門性

教職大学院を修了するために必要となる諸費用を上回るプレミアムが期待できなければ、現職教員と新規学卒者のいずれであっても大学院に入学するインセンティブは生まれない。中央教育審議会の教員の資質能力向上特別部会は、教職大学院の需給バランスに生じる不均衡への懸念から、「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」の中で、初任者研修の一部また全部免除、教員採用選考枠の新設、採用試験合格者に対する名簿登載期間の延長、教職大学院の修了者に対するインセンティブの付与など、需給調整をシステム化する方策を提言している。

大学院調査を参照する限りでは、社会人経験のある新規修了者、社会人経験のない新規修了者のいずれも、国立大学の教育学研究科では優遇措置を講じているケースがない。教職大学院を含む研究科に関しては、社会人経験のある新規修了者の場合、教員採用1次試験の免除と別枠による選考がそれぞれ10校のうち2校(20%)、給与面の優遇が10校のうち1校(10%)でしかないが、社会人経験のない新規修了者の場合には、教員採用1次試験の免除が10校のうち5校(50%)、別枠による選考が9校のうち4校(約44%)、初任者研修の免除が10校のうち1校(10%)と、優遇措置を講じるケースの割合が大きく

なる。なお、教員の採用候補者名簿に登載され、引き続き大学院での修学を希望する者に対し、教職大学院を含む研究科では、相対的に名簿登載期間の延長が適用されるケースの割合が大きく、とりわけ大学院在籍者の場合に名簿登載期間が延長されがちになっている。

表6 大学院派遣の人事案作成に際して考慮される現職教員の個人属性

	年齢	勤続年数	出身大学	出身学部	行政職 経験	学校管理職 経験	民間企業等 経験
都道府県教育委員会	8(62)	10(77)	1(8)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)
政令指定都市教育委員会	4(67)	4(67)	0(0)	0(0)	0(0)	1(17)	0(0)
中核市教育委員会	2(50)	3(75)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)
χ^2	0.286	0.227	0.804	—	—	2.962	—

注) () はパーセント値。

これら優遇措置のうち、教員採用1次試験の免除や別枠による選考は、単なる需給調整のシステム化だけでなく、教職大学院を通じた能力のシグナリング過程に重要な影響をおよぼす。採用試験免除にしても、別枠選考にしても、教職大学院での教育訓練を教職に必要な能力のシグナルとみなすことに等しい。しかしながら、教員採用1次試験の免除や別枠による選考が半数以内にとどまることから、教職大学院での教育訓練と自治体の需要との間に少なからずミスマッチが起きている可能性が示唆される。給与面の優遇措置もごく少ない事例でしかなく、教職大学院を修了することで生じるプレミアムは限定的である。表6の通り、教育委員会による大学院派遣の人事案作成では、いずれの自治体も年齢や勤続年数が重視され、出身大学などの学歴や学校管理職などの職歴はほとんど考慮されていない（自治体間に χ^2 検定による統計的な有意差は認められない）。出身大学を考慮すると回答している自治体について少し詳しく調べてみたところ、県民の学歴水準がさほど高くなく、採用試験を免除していなかった。

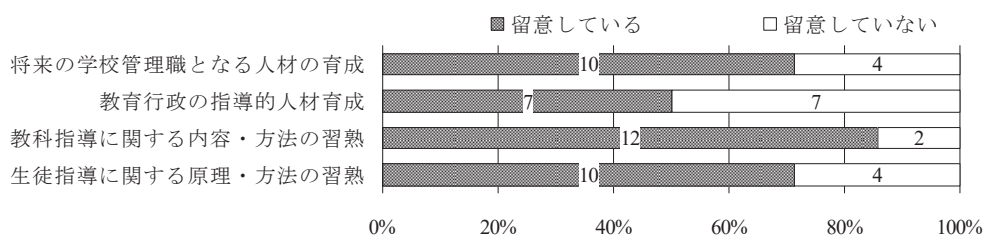


図 a 大学院派遣による人材形成の留意点（都道府県教育委員会）

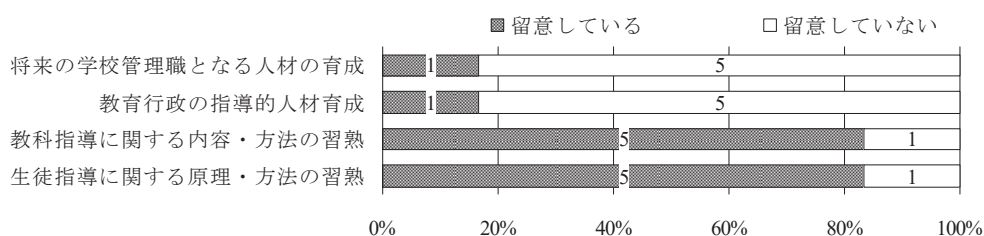


図 b 大学院派遣による人材形成の留意点（政令指定都市教育委員会）

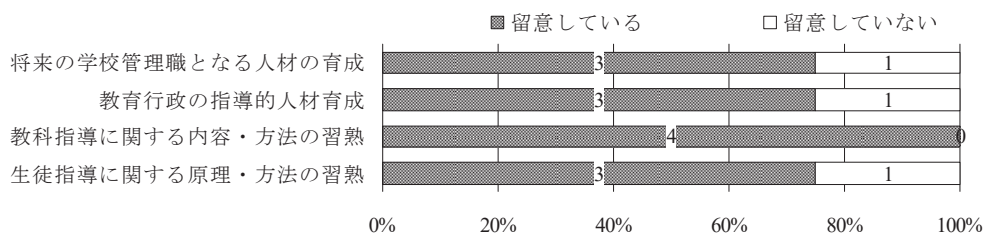


図 c 大学院派遣による人材形成の留意点（中核市教育委員会）

図 a～図 c は、現職教員の大学院派遣人事に際しての人材育成上の留意点を、都道府県教育委員会と政令指定都市の別に表わしている。派遣先が教員養成系、一般系のいずれなのかは判別できないが、自治体間の回答に少なからず差異がみられる。都道府県教育委員会や中核市教育委員会が将来の学校管理職となる人材の育成に留意しがちであるのに対し、政令指定都市教育委員会に関しては、留意していると回答したのは 6 自治体のうち 1 自治体だけである（ χ^2 検定の結果、10%水準ではあるが有意傾向が示された）。将来の学校管理職を含むスクールリーダーの育成を掲げる教職大学院は、都道府県ではデマンドサ

イドとサプライサイド間のマッチングが成り立ちうるものの、政令指定都市ではミスマッチが起こりうることを仄めかしている。こうしたことから、教職大学院一斉移行は、政令指定都市を中心に、さほど需要を期待できないサプライサイド改革としての性格を強めると推測される。図示はしないが、大学院調査のデータからは、社会人経験のある新規修了者、社会人経験のない新規修了者のいずれに対しても、学校管理職の育成や教育行政の指導的人材の育成を期待している自治体は見出せない。スクールリーダーの育成を大学院派遣人事における人材育成上の留意点としている自治体であっても、学校管理職や教育行政の指導的な人材形成を Off-JT 型の外部化された教育訓練に依存するわけでは決してなく、あくまで潜在的な候補者をプールするといった限定的なシグナリング機能が期待されているにすぎないと考えられる。

5. 結 論

ここまでの分析から得られた知見は、概ね次のように要約できる。(1) 調査を実施した2014年度から遅くとも4年以内に、国立大学の教員養成系大学院は教職大学院へ一斉移行することを予定している。また、既設の教職大学院は、立地する都道府県内から派遣される現職教員だけでなく、都道府県外から派遣されてくる現職教員に依存している部分がある。(2) 自治体の多くは、大学院に派遣する現職教員の数を現状のまま維持し続ける見通しであるものの、現職教員の派遣数を増減する可能性を留保しているケースも若干ではあるが存在する。(3) 教員採用1次試験の免除や別枠による選考のように、教職大学院での教育訓練を能力のシグナルとする自治体が存在するものの、給与面など優遇措置はごく少数でしかなく、教職大学院のプレミアムは限定されている。(4) 現職教員の大学院派遣人事において、いずれの自治体も教科指導や生徒指導を担う人材育成には概して留意しているが、都道府県教育委員会や中核市教育委員会がスクールリーダーの育成に留意しがちであるのに対し、政令指定都市教育委員会ではスクールリーダーの育成には消極的である。

以上4つの知見からは、教職大学院一斉移行から派生する将来的な変化に関して、次のような予測が導かれる。第1に、教職大学院一斉移行の後、入学定員が小さい教職大学院、都道府県外からの派遣に依存している度合いが大きい教職大学院において、定員管理が不安定化する。今後、自治体が抱える財政事情、教員の年齢構成の歪みなどから、現職教員の派遣枠が一定しない、都道府県外へ現職教員を派遣し続けることが困難になるなど、入学定員の見直しを余儀なくされる教職大学院が出てくる。第2に、教職大学院の供給する教育訓練を通じた能力のシグナリング過程が自治体間で異なることから、デマンドサイドとサプライサイド間に定量的な側面のみならず、定性的な側面におけるミスマッチをもたらす。第3に、教職大学院一斉移行から生じるシグナリング・ミスマッチは政令指定都市で生じやすく、政令指定都市を中心とした裁量権の大きな自治体が教職大学院に対して優位に立つようになることで、教員養成のレジームを支える権力の重心は大学から離れ、中

中央政府と地方政府の間へとシフトする。

教職大学院一斉移行は、教員養成システムの高学歴化を進める要素があるものの、政策誘導によって発生するプレミアムが限られ、シグナリング・ミスマッチを誘発するようなサプライサイド改革の様相を呈している。教員養成のレジームは、教育をサービス分野として開放することで、権力の重心をますます大学から遠ざけるだろう。サービス貿易協定のような通商政策において、初等教育から高等教育段階に至るまで、教育はサービス分野とみなされている。サービス貿易協定を通して、あらゆる分野の活動は商品化され、利潤の源泉へと変貌を遂げることになる（Bourdieu 訳書 2015, 595-596）。教育領域のような公共セクターをサービス分野として開かれた市場に開放すれば、教職をめぐる能力のシグナリング過程に、ローカルやナショナルな位相ばかりでなく、グローバルな位相から新たなミスマッチが付加され、ガバナンスに未知の変容をもたらすのである。

- 1) 文部科学省による意見照会は、2012年5月16日、同年6月1日を回答期限として実施されている。照会の対象は69団体、34団体から回答を得ている（中央教育審議会教員の資質能力向上特別部会（第12回）資料2-2）。この審議まとめに関する文部科学省の書面による意見照会に対し、「国立教員養成系修士課程の教職大学院への移行などの教職大学院の拡充については慎重であるべき」（日本教育学会）、「いくつかの地域で、教職大学院の努力にも関わらず、学生定員の充足も儘ならず、十分な需要が見通せない」（日本教育大学協会）、「特定のモデルへの収斂や少数の養成機関への集約といった画一的で限られた教員養成の仕組みづくりへと方向づける結果をもたらすことになってしまわないよう」（日本教師教育学会）などの意見が提出されている。
- 2) 表2aおよび表2bのいずれも、都道府県民の大学院修了者および大学卒業者の割合は、総務省『国勢調査』の「在学か否かの別・最終卒業学校の種類」より作成した。公立小中学校教員の大学院修了者および大学卒業者の割合については、表1と同様、文部科学省『学校教員統計調査』の「都道府県別本務教員の学歴構成」より作成している。データは平成22年度の統計表を使用しているが、これは『国勢調査』と『学校教員統計調査』の実施年度を揃え、かつ公表されている統計表から最も直近のものを選んだことによる。
- 3) 中核市教育委員会については、50%（10自治体のうち5自治体）が一般教員と学校管理職の人事権を委譲されている。
- 4) 学校教育法第109条第3項、学校教育法施行令第40条により、専門職大学院は5年以内（大学は7年以内）ごとに認証評価機関による第三者評価を受審しなければならず、定員充足率が90%を下回れば運営費返納が求められる。
- 5) 派遣数の増加や効用や財務状況を評価して増減を決めるとするケースについて、山崎（2015, 230-231頁）による都道府県別の教員将来需要推計と対応していないか調べてみたが、将来的な教員需要の増減が現職教員派遣人事に影響するといった関係は見出せていない。

引用文献

- Akerlof, G.A. 1970, The Market for "Lemons": Quality Uncertainty and The Market Mechanism, *The Quarterly Journal of Economics*, Vol. 84, No. 3, pp. 488-500.
- 青木栄一 2008, 「分権改革のインパクト—教育政策にみる自治体政治行政の変容—」、『年報政治学 2008-II—政府間ガバナンスの変容—』125-143 頁。
- Bourdieu, P. 2002, *Interventions, 1961-2001: Science sociale & action politique* (Textes choisis et présentés par Franck Poupeau et Thierry Discepolo), Marseille: Agone. (= 2015, 櫻本陽一訳『介入 II—社会科学と政治行動 1961-2001—』藤原書店).
- Hargreaves, A. 2006, "Four Ages of Professionalism and professional Learning", Lauder, H., Brown, Ph., Dillabough, J. and Halsey, A.H. (eds.) *Education, Globalization & Social Change*, Oxford University Press, pp.673-691. (= 2012, 佐久間亜紀訳「教職の専門性と教員研修の四類型」、編訳『グローバル化・社会変動と教育 2—文化と不平等の教育社会学—』東京大学出版会, 191-218 頁).
- 橋本鉦市 2009, 「専門職養成の日本の特徴」、橋本鉦市編 2009, 『専門職養成の日本の構造』玉川大学出版部, 242-253 頁。
- 市川喜崇 2012, 『日本の中央—地方関係—現代型集権体制の起源と福祉国家—』法律文化社。
- 岩田康之 2013, 「教員養成改革の日本の構造—『開放制』原則下の質的向上策を考える—」、『教育学研究』第 80 巻, 第 4 号, 414-425 頁。
- 金子真理子 2010, 「教職という仕事の社会的特質—『教職のメリトクラシー化』をめぐる教師の攻防に注目して—」、『教育社会学研究』第 86 集, 75-94 頁。
- 加野芳正 2010, 「新自由主義=市場化の進行と教職の変容」、『教育社会学研究』第 86 集, 5-20 頁。
- 小島弘道 2011, 「教師教育学研究における『大学院知』の視野」、『日本教師教育学会年報』第 20 号, 18-27 頁。
- 小島弘道編 2004, 『校長の資格・養成と大学院の役割』東信堂。
- Nash, R. & Harker, R.K. 2006, "Signals of Success: Decoding the Sociological Meaning of Associations between Childhood Abilities and Adult Educational Achievement", Lauder, H., Brown, Ph., Dillabough, J. and Halsey, A.H. (eds.) *Education, Globalization & Social Change*, Oxford University Press, pp.420-434.
- 小方直幸 2015, 「政府と大学の自治—教員養成分野のミッションの再定義—」、『高等教育研究』第 18 集合, 171-189 頁。
- 小野 浩 1975, 「教育学部—師範学校からの変容—」、清水義弘編『地域社会と国立大学』東京大学出版会, 291-311 頁。
- Rosenbaum, J.E. 1986, "Institutional Career Structures and the Social Construction of Ability", *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, New York, Greenwood Press, pp.139-171.
- 佐藤 学 2015, 『専門家として教師を育てる—教師教育改革のグランドデザイン—』岩波書店。
- 2013, 「大学・大学院における教師教育の意義—専門職性と自律性の確立へ—」、『日本教師教育学会年報』第 22 号, 8-15 頁。
- Schoppa, L.J. 2006, *Race for the Exits: The Unraveling of Japan's System of Social Protection*, Cornell University Press. (= 2007, 野中邦子訳『「最後の社会主義国」日本の苦闘』毎日新聞社).
- 新藤宗幸 2013, 『教育委員会—何が問題か—』岩波書店。
- Spence, M. 1973, Job Market Signalling, *Quarterly Journal of Economics*, Vol. 87, No.3, pp.355-374.

山崎博敏 2015,『教員需要推計と教員養成の展望』協同出版。

油布佐和子 2013,「教師教育改革の課題 — 「実践的指導力」養成の予想される帰結と大学の役割 —」、『教育学研究』第 80 巻第 4 号, 78-89 頁。

本研究は、平成 26 年度科学研究費助成事業（基盤研究 (C)）「教職大学院設置過程における実務家教員と学生募集定員のガバナンス分析」による成果の一部である。

小城鍋島文庫蔵書解題稿 (三)

中尾友香梨・白石良夫・大久保順子・土屋育子・沼尻利通・日高愛子

An Annotated Bibliography of Books in the Ogi Nabeshima Collection (Part 3)

Yukari NAKAO, Yoshio SHIRAIISHI, Junko OHKUBO, Ikuko TSUCHIYA, Toshimichi NUMAJIRI, Aiko HIDAKA

小城鍋島文庫研究会 (<https://sagakoten.jindo.com/>) では、二〇一五年度以来、当文庫蔵書の悉皆調査を実施している。目指すところは、全蔵書の書誌解題の作成にある。その途中報告として、まず白石良夫が小城鍋島文庫蔵書解題稿(一)を『佐賀大 国文』第四十四号(二〇一六年三月)に発表し、ついで中尾友香梨・中尾健一郎が同(二)を本紀要第五号(二〇一七年三月)に発表した。さらに二〇一七年五月、二篇をまとめ、ほかの会員も寄稿して『小城鍋島文庫蔵書解題集(試行版)』を出した。本稿はそれを継ぐものであり、今後このような形で解題稿を蓄積してゆく。

解題執筆においては、それがかつて小城鍋島藩の蔵書の一冊であったという歴史的事実を、つねに強く意識する。たとえそれが片々たる雑本であっても、一冊の薄汚れた端本ほんであっても、である。このような視点に立った書誌解題を集積し、専門家の読むに堪える、小城鍋島文庫の歴史と現在を語る、そんな読み物を実現することを目指す。

小城鍋島文庫の個々の資料を、そこに在るモノとして記述し、モノに語らせる。すなわち当文庫蔵書の書誌事項を優先することに努め、内容や史的位置づけなど一般的解説については必要最小限に抑えた。ただし、当文庫にしか伝存しない資料については、詳しい内容に立ち入った。

本研究は、科学研究費基盤研究(C)「小城鍋島文庫蔵典籍の解題目録と蔵書印データベースの作成」(研究代表者 中尾友香梨、課題番号 18K00282)の助成を受けたものである。

【キーワード】 小城鍋島文庫、藩蔵書、解題

古今雑事集篇（ここんざつじしゅうへん）00-1

写 鍋島直嵩編か

半紙本、六卷三冊。第一冊（巻一〜三）、第二冊（巻四・五）、第三冊（巻六）に仮綴じ。外題はいずれも共紙表紙に打付け書きで「古今雑事集篇」。内題は各巻「古今雑事集篇」。また巻四に尾題「雑事集」。序跋・奥書の類なし。草稿本。貼り紙や胡粉による訂正あり。蔵書印「曲肘亭」「叢桂館蔵」。

和漢・古今の書からの抜書き集。随意に書き留めたと思しく、特段の編集意図は認められない。文学・歴史・有職関連を中心に、広く雑多な記事に関心を示す。なかに、安永三年（一七七四）の大小暦を詠み込んだ発句（巻一）、安永九年房総沖の唐船漂着の情報（巻五）が載り、本書成立の時期を示唆する。ならば、蔵書印から推察して、鍋島直嵩の編になるものか。
（白石良夫）

贍草（にぎわいぐさ）00-6 刊

贍草（にぎわいぐさ）00-6 刊
大本、二巻二冊。後補青色無地表紙の左上、後補の（一部に彩色が手書き画風に施された）題簽に、墨筆の外題「賑草上（下）」がある。

第一冊上巻、第二冊下巻ともに内題・尾題なし。版心題「贍草」。第二冊下巻の本文五十八丁表に刊記「天和二年歲次壬戌麦秋中流 京室町惣門辻書肆得栄堂 二口伊豫彫梓」あり。各冊頭に蔵書印「荻府学校」がある。書入なし。

本文庫蔵本と同版とみられる国立国会図書館蔵本の原表紙には、印刷題簽の「にきはひ草」の外題がある。編者・著者

情報につながるような著者名や序跋はなく、本文には内題も記されていない。諸研究では、第二冊（下巻）の「我いとけなき時より光悦そは近くなれて」等に記述されている本阿弥光悦の逸話、近世初期の和歌や飛鳥井家の蹴鞠に関連する聞書等を含めた随筆の内容をもつことから、作者を佐野紹益とする。
（大久保順子）

〔参考〕川瀬一馬「桂離宮」管見附、佐野紹益の贍草のこと（青山学院女子短期大学紀要十一巻、一九五九年六月）

西山遺事（せいざんいじ）00-7 写

西山遺事（せいざんいじ）00-7 写
半紙本、十巻十冊。原題簽「西山遺事」、内題・尾題「西山遺事」。蔵書印「藤直愈印」。左の編者連名後書きあり。

右は西山公御一代の事ども、逐一その証拠を正し記し畢。此外之書、種々様々の説を申もの有りといへども、必以信用すべからず。暫らく証拠正しき様なる説を申共、此書面を以西山公の御行実を察し奉り、御性精より出不出之趣を考て、猥りに増補すべからず。穴賢。

臣 三木幾右衛門源之幹

元禄十四辛巳十二月日 臣 宮田半左衛門源清貞

臣 牧野木工之助清原和高

徳川光圀の言行録（和文）。元禄十四年（一七〇一）は光圀没の翌年。写本で流布した。別名「桃源遺事」。
（白石良夫）

和語連珠集（わごれんじゆしゅう）00-8 刊 挙扇堂静栄著

和語連珠集（わごれんじゆしゅう）00-8 刊 挙扇堂静栄著
大本、五巻五冊。全冊後補題簽、「和語連珠集」と墨書。

序題「和語連珠集」、目録題・内題・尾題・版心題ともに「和語連珠」。内題下に、

城南 拳扇堂静栄誌

とある(巻一のみ)。和及門の俳人というが、伝未詳。序文末、

宝永元甲申年洛下昌陽軒序

奥付、

宝永元甲申年五月吉旦梓

高辻通柝之馬場東入町

書林 中村孫兵衛

島崎忠兵衛

蔵書印「荻府学校」「菴蘿園」「不式之印」。

和漢の故事を諸文献から抜出す。漢字片仮名表記で、典拠とした文献名を明記する。中国の類書に倣ったものであろうが、分類はなされていない。(白石良夫)

花紅葉都咄(はなもみじみやこぼなし) 0011 刊

半紙本、三卷三冊。原題簽「(火用心)花紅葉都嘶(咄)」、内題・目録題・尾題「花紅葉都咄(嘶)」、版心題「都咄(嘶)」。「千秋老人」から「焦燥主人」宛ての口上に見立てた序文あり。奥付、

天明八年戊申孟冬

江戸書肆 日本橋室町三丁目 須原屋市兵衛

大坂書林 心齋橋筋北久太郎町北江入 河内屋喜兵衛

京都書房 西堀川高辻上ル町 梶川七郎兵衛

蔵版目録「芸香堂仮名物蔵板目録」(梶川七郎兵衛)を付す。

また、「唐土奇談 全部五冊絵入り」という広告も付す。蔵書印「曲肘亭」。

天明八年(一七八八)正月晦日の京都大火災から迅速な復興までを、挿絵を豊富につかってルポルタージュする。類焼の次第や被害状況、町の風説などが詳しく書かれる。著者は序文筆者の千秋老人だろうが、実名は不明。(白石良夫)

和学知辺草(わがくしるべぐさ) 0014 写

大本、三卷三冊。共紙表紙、仮綴じ。外題「和学知辺艸」(打付け書き)、内題・尾題「和学知辺艸」。序文は「和学知辺艸自叙」、その文末に、

寛政五年癸丑孟春 西肥 幽林舎散人題

巻末には、

寛政五年癸丑春穀旦 西肥荻城 散人編選

とある。「荻城」のあと二字分空白。同一人と思われるが、伝未詳。序文によって、小城藩士、寛政三年(一七九一)に致仕した由のみ窺える。

和学(日本学)の入門書。古代史・古代語・和歌・神道など幅広い知識を扱う。著者は漢学の素養をもち、真淵系統の新しい古学にも理解を示す。他に伝本を見ない。(白石良夫)

ほこりたたき(ほこりたたき) 0106 刊

半紙本、一冊。原題簽に「孝行和讃 因果和讃 施行歌 ホコリタ、キ 全」とあり、それら四作の和讃を収める。各作の内題とその下部、

孝行和讃 宣契上人作

因果和讃 ■■■ (墨格)

施行歌 白隠禪師作

ほこりたゝき 白隠禪師作

卷末最終行に左の刊記あり。

天保十三壬寅五月 伊勢国引接寺沙門法龍敬刻

末尾に「ほこりたゝきは童などのうたひやすからしめんが為に所々省略の仮名を記し置ぬ」とある。

宣契上人は未詳。白隠禪師(一六八五〜一七六八)は駿河の人。臨濟宗中興の祖。
(白石良夫)

宗廟法諱略(そうびょうほういりやく) 01-11 刊

一枚。袋入り。袋の表に「宗廟法諱略」と印刷。末尾に「限百枚絶板禁売買」とある。歴代將軍とその妻妾たちの法諱・系譜・没年月日・墓所を記した、携帯用の簡便な一覧表。將軍は俊明院(十代家治)を最後とする。もともと新しい年記が慈徳院(一橋治斉内室)没の文化十四年(一八一七)五月八日なので、この年後半から十一代家斉が没する天保十二年(一八四一)のあいだの刊行であろう。

幕府との儀礼上の交際のために、諸大名家の江戸留守居役などが携行した。この種のもは頻りに製作され多く刷られただろうが、日常業務の実用必需品のゆえ、今日に残るものは少ない。
(白石良夫)

筆記周易本義(ひつきしゅうえきほんぎ) 01-21

刊 中村惕齋著

大本、八卷八冊(巻五〜十二存)。原題簽「筆記周易本義」、内題・尾題も同じ、版心題「筆記周易本義」。内題下、

平安 仲欽敬甫著

門人阿州増田謙之益夫校

首尾の巻を欠くため、出版情報は不明。蔵書印「荻府学校」(大)。

朱熹著『周易本義』の注釈。「仲欽敬甫」は姓中村、惕齋と号す。名は之欽、字は敬甫。京都の朱子学者(一六二九〜一七〇二)。
(白石良夫)

四書訓蒙輯疏(ししよくんもうしゅうそ) 01-32, 01-33

刊 安部井帽山著

半紙本、六卷六冊。巻六・八・九・十一・十四・十五が存。原題簽に「四書輯疏 論語一(〜十) 六(〜十五)」。「四書訓蒙輯疏」のうち「論語」部(巻六〜十五)。内題「四書訓蒙輯疏卷之六(〜十五)」、柱刻には上部に「四書輯疏」とあって、その下に「論語序説(堯曰)」とある。内題下「後学会津安娶著」。蔵書印「榎崎光信」「士葆」。一部に落丁あり。なお、小城鍋島文庫目録では二部に扱われるが、この六冊で一揃いである。

著者の「会津安娶」は安部井帽山(一七七八〜一八四五)、会津藩の儒者、娶はその名、別号芝浦。古賀精里に学ぶ。

(白石良夫)

四書訓蒙輯疏 (ししよくんもうしゅうそ) 01-34

刊 安部井帽山著

半紙本、二卷二冊(卷一・二存)。原題簽剥落。『四書訓蒙輯疏』のうち「大学」部。内題「四書訓蒙輯疏卷之一(一)」、柱刻には上部に「四書輯疏」とあって、その下に「大学章句序」また「大学」とある。内題下は前掲書に同じ。蔵書印なし。(白石良夫)

韓子解詁 (かんしかいご) 01-39 刊 津田鳳卿著

大本、十一卷五冊(卷十一〜二十一存)。残存する原題簽に「韓非子解詁全書」とあり。内題・尾題は「韓子解詁」、版心題は「新刊韓非子解詁」。内題下の著者署名は、

加賀国臣 津田鳳卿邦儀甫述

その左に筆録者あるいは校訂者の名を付すが、氏名は巻によって異なる。「門人越中山内鈍君齡甫録」(卷十一〜十五・十九)、「門人越中山内鈍君齡甫／岡田元達甫全録」(卷十六)、「平維貞履信甫／山内鈍君齡甫全録」(卷十七)、「門人越中山内鈍君齡甫／金沢市島敬之維頭全録」(卷十八)、「門人越中山内鈍君齡甫録／金沢市島敬之維頭校」(卷二十)。また、卷十一末・卷十三末・卷二十末に浄書者「金沢寛季容書」の名あり。欄外に本文校異を注記する。

卷二十一 は付録、史記などから韓非関連の記事を引用する。該書は明治期の後刷本。蔵書印「長崎県小城中学校印」。

津田鳳卿(一七七九〜一八四七)は加賀藩士。書物奉行などを務める。邦儀は字。(白石良夫)

龍頭古事記 (りゅうとうこじき) 0211-16 刊 出口延佳校訂

大本、三卷三冊。原題簽「延佳神主校正」龍頭古事記」。内題・尾題「古事記」。校訂者の跋文、その末に、

貞享四年二月二十九日

豊受皇太神宮権祢宜正四位下度会神主延佳

とある。該書は京都文昌堂(永田調兵衛)の蔵版目録を付す後刷本。蔵書印「荻羹蔵書」。

頭注形式の最初の古事記本文。中冊と下冊に古本の奥書を版刻する。(白石良夫)

伊勢物語闕疑抄 (いせものがたりけつぎしよう) 0212

刊 細川幽齋著

大本、五卷二冊。表紙外題「闕疑抄」(後補題簽)、内題「闕疑抄」。版心題「闕疑」。卷末に自跋には、

此物語の抄出年来あらましながら花夷のいとまなくて空く過侍るに此頃八条宮講読つかうまつるべきよしかしこき仰ごとをたひくうけ給はり侍るによてもとよりの心さしもしきりに催されつゝ三光院内府そのかみするよしはへりし長岡といふ所にて御講尺有し聞書残りとままりしをみ出て侍る其おりの厳命に予が外祖父環翠軒宗尤逍遙院殿へ聴聞せしを惟清抄と名付侍りし即其趣をもて有余不足をわきまへよとはんへりしかは愚なる心にかたのやうにひきあはせてしるしつけ侍る抑此講義恵雲院殿大覚寺准后義俊聖護院准后道贈其外宗養紹巴などにいたりてうけ給はりをよひしを初として愚見肖聞等の諸抄

をあはせ御説の儀に随ひて是を用捨せしむ論語に多聞闕疑ワタカハシキヲツシムシテ慎言シツクナシ其餘ノアヤマリヲ一則チカクナシ寡アセマシ尤トモといへりよて闕疑をもて此抄出の名とす其心あまれりやたらすやといふべきもの歟干時文緑五年仲春十五日に是をおふるものなり。

法印玄旨在判

と、成立の経緯、書名の由来、成立年時等が示される。「法印玄旨」は細川幽齋のこと。識語が、

此闕疑抄幽齋老新作之所也旨趣ノケツキセウハユカサイラウケンサク見二奥書一予又被レ草之時侍二几下ハシヘルキカニ仍被二免許一書写深秘二函底一莫レ出二窓外一耳ヲミ

慶長第二孟冬十五日

也足叟素然在判

と刷られている。「也足叟素然」は中院通勝。奥付は、

寛文八戊申年初冬吉日 寺町二条下丁 中村五兵衛

とある。蔵書印「曲肘亭」。一冊目に巻一〜二。二冊目に巻三〜五。本文と注には朱点、朱合点、朱の濁点、墨の書入などが、全体にわたって付されている。

細川幽齋による『伊勢物語』の注釈書。江戸時代には刊本で広く流布した。
(沼尻利通)

(参考) 大津有一「細川幽齋と伊勢物語語闕疑抄」(『伊勢物語古註釋の研究』石川国文学会、一九五四年)

伊勢物語闕疑抄(いせものがたりけつぎしよう) 091-3

刊 細川幽齋著

大本、二卷二冊(巻二、三のみ存)。表紙外題「闕疑抄」(後補題簽)、内題「闕疑抄」。版心題「闕疑」。蔵書印なし。該書は、

091-03の寛文八年(一六六八)中村五兵衛版とは、匡郭の大ききなどが微妙に異なる。墨の書入れあり。(沼尻利通)

源氏拔書(げんじぬきがき) 091-8 写

大本、一冊。表紙外題「源氏拔書 全」と打付け書き。奥書、蔵書印なし。

『源氏物語』各巻の本文を、部分的に抜書きしたもの。抜書きは長くなく、本文の気になったフレーズを書き抜いたものと考えられる。該書では、濬標巻を「水衝石」とする。この「水衝石」の巻名表記は、『万水一露』と『源氏物語』のいわゆる無跋無刊記整版本に特徴的にみられる。本書は『万水一露』か無跋無刊記整版本によっていたと推測できる。全巻の抜書きではなく、鈴虫巻だけは抜書きがない。(沼尻利通)

源氏小鏡(げんじこかがみ) 091-11 写

大本、三卷三冊。表紙外題「源氏小鏡」。奥書、識語なし。蔵書印「曲肘亭」「叢桂館蔵」。該書の巻頭の目録によると、上巻の目録は、桐壺巻から薄雲巻、中巻の目録は乙女巻から匂宮巻、下巻の目録は橋姫巻から夢浮橋巻、をおさめていることになっている。しかし、実際には、上巻は桐壺巻から朝顔巻、中巻は乙女巻から紅梅巻、竹河巻、下巻は橋姫巻から夢浮橋巻までがおさめられる。

『源氏物語』の梗概書。伊井春樹の調査によれば、小城鍋島文庫本は第二系統本(改訂本系)の第三類本に分類されている。(沼尻利通)

〔参考〕伊井春樹『源氏小鏡』の諸本―その成長の諸相（『源氏物語注釈史の研究 室町前期』桜楓社、一九八〇年）

紫式部日記傍註（むらさきしきぶにつきぼうちゅう）09415

刊 壺井義知著

大本、一巻一冊（下巻欠。上巻途中で欠落）。表紙外題「紫式部日記傍註」（原題簽）、内題「紫式部日記傍註」、版心題「紫式部日記傍註」。蔵書印「墨田蔵書」。

序文は、

世之稱ニ才女ト者。不レ為レ不レ多。而漢ノ曹大家。踵ニ謹書ヲ於東レ觀ニ。博學高才。古今伝焉。

本邦亦不レ乏其人一。而紫式部特知レ名ヲ。所レ著日記一卷。文約詞達。亦可見ニ其一斑ヲ。壺井鶴翁。多年搜索。得ニ善本一。難レ読者慎レ字。難レ解者標レ注。参考校正。使ニ人易レ曉ヲ。乞ニ余一語一。因ニ記歲月一。以還レ之ヲ云

享保己酉之歲 藤原隆英序

とある。「壺井鶴翁」は壺井義知のこと。三十一丁まで残存。のこりの五丁はない。綴糸は切れ、裏表紙を欠く。佐賀大学受入時に、現在のような状態であったようで、最終丁の三十一丁裏に佐賀大学附属図書館の受け入れ印がおされている。

壺井義知による『紫式部日記』の注釈書。まとまった『紫式部日記』の注釈書としては嚆矢となる。（沼尻利通）

無名抄（むみょうしよ）09515 刊 鴨長明著

大本、二巻二冊。後補題簽「無名抄乾（坤）」（墨書）、内題「無名抄」、目録題「無名抄目録上（下）」。序文・跋文なし。蔵書印「荻府学校」。奥付、

鴨長明抄云々

婦屋仁兵衛

本云元享二二年五月十八日於久我殿

鴨長明による歌学・歌論書。

（日高愛子）

和歌俗説弁（わかぞくせつべん）095124 刊

半紙本、三巻三冊。原題簽剥落。表紙中央に後補書き題簽「〔絵入〕和歌俗説弁」。内題・序題・尾題いずれも「和歌俗説弁」。版心は丁付けのみ。無署名・無年記の序文あり。蔵書印「曲肘亭」。奥付、

正徳二年壬辰正月吉日

京寺町松原上ル町

菱屋四郎右衛門板行

「神代もきかずの事」「世をうぢ山の事」など三十四項目の歌句（八代集、主として百人一首）について、ある注釈（俗説）を取り上げてそれを批判するという形で展開する。著者は明記されないが、「宵雨軒」なる人物の言説をもとにまとめられたとする（序文）。宵雨軒は浮世草子作家の月尋堂か。書名は井沢蟠龍の「俗説弁」から拝借したか。（白石良夫）

〔参考〕藤原英城「月尋堂の歌学書『和歌俗説辨』―翻刻と解題」（京都府立大学学術報告人文六十四号 二〇一二年十二月）

三翁和歌永言集 (さんおうわかえいげんしゅう) 093-10

刊 元翠編

半紙本、十卷二冊。刷題簽「新板絵入」三翁和歌永言集、内題「三翁和歌永言集」、版心題「永言」。序文末に、

時に元禄十五年の秋むさしの、
露ふかき芝録山の下にすめる

甘蔗氏元翠序

奥付、

元禄十五年 十二月望日

玉屋次郎兵衛寿梓

目録・跋文なし。挿絵入り。蔵書印「曲肘亭」「叢桂館蔵」。

中院通茂門下である京極高門、正隆、永悦の歌集。版本は、五丁裏の末尾(永悦の歌)は詞書のみで歌がない。該書では六丁表の挿絵部分に「いつとなき富士のみ雪の麓にも萌て時する春の早蕨」と刷られた附箋を貼付し、歌が補われている。

(日高愛子)

〔参考〕『近世和歌撰集集成地下編』(上野洋三編 一九八五年)、『和歌文学大辞典』「三翁和歌永言集」(古典ライブラリー 二〇一四年)

歌林尾花末 (かりんおばながすえ) 093-11

刊 江民軒梅之・梅柳軒水之編

半紙本、百卷五冊。刷題簽「歌林尾花末」、内題「五社奉納和歌」、尾題「五社奉納和歌」。各冊巻頭に口絵あり。第一冊、無記名の梅柳軒水之自序。内題下に、

植山検校江民軒梅之

高弟梅柳軒水之 拾之

助業 永之

雪之

書之行事 求之

跋文に「江民軒梅之拜上」とあり。奥付、

元禄十六年

癸未正月吉日

江戸四谷竹町平野屋伊兵衛

江戸日本橋通壹町目須原屋茂兵衛 蔵板

卷末の跋に、

元禄壬午季春武州豊島郡

黄龍山

泰雲禅寺中興開山了然総書

于得髓室

「元総之印」(陰刻印)

蔵書印「曲肘亭」「叢桂館蔵」。

住吉・玉津島・北野・明石・江ノ島の五社に奉納された、武家歌人を中心に撰じた歌集。(日高愛子)

和歌継塵集 (わかけいじんしゅう) 093-12 刊 坂常惇編

半紙本、十二卷五冊。後補題簽「和歌継塵集」(墨書)、内題「和歌継塵集」(第五冊巻頭内題欠)、跋題「跋和歌継塵集」。挿絵あり。序文なし。第五冊末に「作者大概目録」を付す。奥付、

宝永七庚寅年正月吉日梓行

帝都御書物所出雲寺和泉條

第一冊、後表紙に薄墨で、

われとゆふわれをしらさるわれなればわれしらす共おも
はぬはわれ

われをおもふの一ねんよりいろ／＼のあくねんする□^(公題)
と書かれる。

近世中期の地下歌人の和歌を四季・哀傷・羈旅・恋・雑・
神祇・賀に部立して撰した歌集。
(日高愛子)

松廼志都久(まつしのしづく) 0954-24 写 静明院詠

大本、十冊。原題簽「松廼志都久」(墨書)、内題「静明院
殿御遺草」(第一冊)、「静明院殿御遺詠」(第二冊)。春部・夏部・
月和歌秋之部・紅葉部・冬部・松部・月部・神祇部・雑部の
構成から成り、巻末に「享和三亥十一月十九日御祭之和歌」
を配す。第八冊「冬部」の前に「紅葉和歌」と題し、別料紙
に記した和歌が合綴される。序文・跋文なし。蔵書印なし。
鍋島直愈の母静明院(松子)の遺草集。編者は未詳。空白
等が多くあり、未元本と思われる。
(日高愛子)

景物詩(けいぶし) 097-9 写 鍋島直能作

大本、一冊。原裝表紙。題簽なし。表紙中央に打付け墨書
き「景物詩」。表紙左肩に小さく墨書き「海外ハコレ歟」、
さらにその右に大きく墨書き「海外ハ外ナシ是歟」。序跋・
目録・奥書等なし。蔵書印「藤」「荻府学校」。

漢詩集。鍋島直能自筆。参勤交代の道中作を清書したもの。

詩題は「富士山」「登西山」「遊石山寺」「過清水寺」等。

表紙の「海外ハ外ナシ是歟」等の書込みについて。現存す
る天保十四年(一八四三)と嘉永元年(一八四八)の『御蔵
書目録』はいずれも「海外 一冊」を載せており、おそらく
その後の書物点検で、この書籍以外、該当する書籍が見あた
らないことから、このような書込みがなされたと推測される。
(中尾友香梨)

桜岡詩歌(おうこうしいか) 097-10 写 鍋島直能編

大本、一冊。原裝表紙。題簽なし。表紙左肩に打付け墨書
き「桜岡詩歌」。序跋・目録・奥書等なし。蔵書印「荻府学校」。
小城の桜岡を詠んだ漢詩文・和歌を収録。卷子本の写しと
見られる。同じ趣向の詩歌集に『八重一重』(097-05)があり、
後者が京都の公家衆と江戸の林門による作品集であるのに対
して、該書は直能本人と家臣の作品が中心。「換鷺亭」と題
する漢文末に、

寛文丙午初秋援毫於桜岡館 楽山

とあり、寛文六年(一六六六)頃の成立と推測される。「楽山」
は直能の別号であろう。ほかに「宿花散人」等の別号も該書
の中で用いられている。
(中尾友香梨)

桜町院卿臣うた(さくらまちいんきょうしんうた) 097-11

写 職仁親王・音仁親王詠
中本、一冊。原裝表紙。左肩に原題簽あるも、文字がかす
れて一部判読困難。原題簽の右側に墨書き後補題簽「桜町院

卿臣うた」。目録・跋文・奥書等なし。蔵書印「曲肘亭」「叢桂館蔵」。

巻頭に、

寛延四年辛未四月廿三日、奉期桜町院之小祥。忽驚月如流水、遥思往事去不還。夙夜只小心哀慕、猶不寧。今以南無大日覚王之字、斯為十首之冠、蓋聊述薄瀆之懷耳。

中務卿職仁親王

とあり、「な・む・た・い・に・ち・か・く・お・う」（南無大日覚王）の文字で始まる和歌十首を収める。続いて、

寛延四年孟夏下三、嗚呼、日月不居、卒正当桜町院聖期。故感傷無窮、慕涕難止。謹繕写一卷、誠取普門品之号為五首之冠。是乃嗟嘆之餘、聊述拙陋之志奉獻云。

常陸大守音仁親王

とあり、「ふ・も・む・ほ・む」（普門品）の文字で始まる和歌五首を収める。

桜町天皇の一周忌を記念する職仁親王と音仁親王の歌集。

（中尾友香梨）

名月の詩歌（めいげつのはるか）09712 写 松平定信編か

大本、一冊。共紙表紙。題簽なし。表紙中央に打付け墨書き「名月の詩歌」、右側に「寛政三亥歳八月依仰命述作之」、左下に「薬王寺扣」。序跋・奥書等なし。詠者目録あり。蔵書印なし。

「良夜」をテーマとする詩歌集。詠者は、松平定信をはじめ

めとする幕閣や高級旗本二十八名。將軍家斉の命により、定信が編纂したか。

（中尾友香梨）

寿章（じゅしょう）09713 写

大本、一冊。共紙表紙。題簽なし。表紙中央に打付け墨書き「寿章」、右側に「寛政四壬子冬十一月五日」。目録・奥書等なし。蔵書印なし。

京都の公家衆と小城藩士たちによる寿歌、寿詩文を収める。平国作「奉寿君大夫人六十初度序」に、

寛政壬子之冬十一月庚子、当我君大夫人六十初度之辰。

公固存懼喜之孝、於是開筵於西岡、恭祝無疆之寿、且使群臣陪其席。（中略）夫君大夫人、京師之生、而朝紳之女也。（後略）

とあり、また末尾を飾る式部大輔為徳卿の漢詩には、「詠春松、賀鍋島加賀守大孺人」という題がついているので、小城藩第六大藩主・鍋島直員（加賀守）の正室で、五条為範の娘であり、直嵩と直愈の母である松子（静明院）の還暦を祝う詩歌集と判断される。

（中尾友香梨）

草稿（そうこう）09714 写

大本、一冊。共紙表紙。題簽なし。表紙左肩に打付け墨書き「草稿〔詩集〕」、中央に「謹呈 草稿」。序跋・目録・奥書等なし。蔵書印なし。

漢詩集。詩題に「恭奉送閣下東上」（園田寛）、「和井南涯之韻、奉送公東觀」（太田魯）等とあり、参勤交代で江戸に

上る藩主を見送る藩士たちの送別詩集。江戸後期の成立か。

(中尾友香梨)

詩集(しじゆ) 097-15 写 鍋島直愈作か

大本、一冊。原裝表紙。題簽なし。表紙中央に鉛筆書き「詩集」「謝友人贈梅花得真韻」。序跋・目録・奥書等なし。蔵書印「松平愈朗」「温郷」。

漢詩集。所収作品の詩題に「壬寅歳旦」とあることから、国文学研究資料館のデータベースは本書の成立を「天保十年(一八三九)頃」とする。しかし別の作品の詩題に「夏日送直宜帰郷」とあり、直宜(一七六三〜一八二〇)は小藩第六代藩主・鍋島直員の四男で、のち肥前鹿島藩の第八藩主となった人物。したがって、本書の成立は天明二年(一七八二)頃とすべきであろう。作者は直宜の兄で、宝暦十四年(一七六四)に小城藩第七代藩主となった直愈と推測される。(中尾友香梨)

山水奇観(さんすいきかん) 097-16 刊 淵上旭江著

中本、二巻二冊(前編巻一、巻四のみ存)。二冊とも原裝表紙、題簽剥落、その跡に打付け墨書き「山水奇観 一(二三)」。目録なし。内題・序題・尾題なし。版心に「山陰」(巻一)、「西海」(巻四)。蔵書印「萩亭蔵書」。

見返し、

日本勝地真景 千里必究／不許翻刻

山水奇観 前編／四冊

旭江先生縮図 浪華書林合梓

自序末、

寛政十一年歳在己未春三月

旭江淵上禎白亀識 印「禎印」(墨刻)、「旭江」(墨刻)

跋文なし。奥付、

鳴亭蔵版 印「旭江」(墨刻)

寛政十二年庚申歳四月

鳥飼市左衛門

松村九兵衛

合

浪華書林

渋川清右衛門

梓

柳原喜兵衛

巻四末に広告を付す。

旭江先生真景縮図

〈日本勝地〉山水奇観 全部十二冊

前編〔山陰、山陽、南海、西海〕四冊 出来

続編〔五畿、東海、東山、北陸〕四冊 嗣出

拾遺〔五畿、七道 合輯〕四冊 近刻

日本各地の景勝を南画の手法で描き、一つずつ賛を付した画集。著者が自ら諸国を遊歴して実景を描いたものとされる。享和二年(一八〇二)に続編が出た後、続けて拾遺と附録を出版する準備を進めていたが、著者の死去により未刊に終わる。同書は当時盛んになりつつあった旅行熱に拍車をかけ、のちに歌川広重の名勝錦絵にも利用される。(中尾友香梨)

〔参考〕吉田恵理『『山水』画譜の諸問題―『芥子園画伝』和刻の経

緯と淵上旭江『山水奇観』を例に」（『江戸の出版文化から始まったイメージ革命―絵本・絵手本シンポジウム報告書』、金沢芸術学研究会、二〇〇七年）

小学句読詳解

（しょうがくくとうしょうかい）okst-1

刊 宋・朱熹著、明・陳選句読

大本、六卷四冊。漢籍（和刻本）。題簽なし。打付書「小学句読」、内題「小学」、内題下「天台 陳選 句読」。冒頭に「小学之図」あり。序文「小学句読序」末尾に「成化癸巳五月望日天台陳選序」（成化九年 一四七三）、続く「小学序」末尾に「淳熙丁未三月朔旦晦菴題」（淳熙二十七年 一一八七）とある。序文の後ろに「小学題辞」が置かれ、本文に入る。目録なし。奥付、

寛文八戊申曆孟春吉辰刊板

蔵書印「荻府蔵書」「又新館」「寺井文庫」。すべての冊の表紙が見返し部分に朱の圈点が入れている。

『小学』は、南宋の朱熹（字は元晦・仲晦、号は晦庵など。一一三〇～一二〇〇）が友人の劉清之（字は子澄）に編纂を依頼し、その原稿に添削を加えて淳熙十四年（一一八七）に成ったと伝わる。本和刻本に基づいた『小学句読』は、明の陳選（字は一四二九～八六）が注釈を付して成ったものである。

（土屋育子）

〔参考〕宇野精一『小学』（新釈漢文大系 明治書院 一九六五年）。遠藤哲夫『小学』（明德出版社 一九六九年）

小学句読口義詳解

（しょうがくくとうこうぎしょうかい）okst-2

刊 宋・朱熹著 明・陳選句読 宇都宮遯庵詳解

大本、十三卷七冊。漢籍（和刻本）。題簽「小学句読口義詳解」。内題「小学句読」、内題下「天台陳選 句読」、版心題「小学詳解」。序文「小学句読序」末尾「成化癸巳五月望日天台陳選序」、「小学序」末尾「淳熙丁未三月朔旦晦菴題」。序文の後ろに「小学題辞」「小学句読口義詳解総論」「小学句読口義詳解引用書目」が置かれ、本文に入る。目録なし。跋文の末尾、

延宝戊午秋九月穀旦求身堂宇都宮由的跋

奥付①、

延宝八庚申年季秋良辰繡梓

奥付②、

二条通衣棚／京都書肆／風月莊左衛門

蔵書印「荻府蔵書」「又新館」

本書は、明・陳選『小学句読』に基づき、宇都宮由的（一六三三～一七〇七）が詳細な解説を施したものである。宇都宮由的は、江戸前期の儒者、名は的、字は由的、遯庵と号し、周防の人。京都の松永尺五に学び、儒学・漢詩文の典籍の注釈を数多く著した。

（土屋育子）

小学句読

（しょうがくくとう）okst-3

刊 宋・朱熹著、明・陳選句読

大本、六卷四冊。漢籍（和刻本）。原題簽「新刻校正小学句読」、内題「小学」、内題下「陳選句読」。序文「小学句読序」

末尾「成化癸巳五月望日天台陳選序」、「小学書題」(中身は oksh-1 や oksh-2 の「小学序」と同じ) 末尾「淳熙丁未三月朔日晦菴題」。目録なし。蔵書印なし。奥付、

有文閣蔵版

寛政七年乙卯孟夏穀旦

浪速書林 志多守全兵衛

柳原喜兵衛

松村九兵衛

大野木市兵衛

本書もまた陳選の『小学句読』に基^レづくが、oksh-1『小学句読詳解』、oksh-2の『小学句読口義詳解』のように注釈が無いことから、刊行年こそ後れるものの、詳解などの江戸時代の注釈本よりも前の形を残す版本であろう。なお、陳選句読の oksh-45『小学』(寛文八年(一六六六))や、国立公文書館に所蔵される享保十九年(一七三四)刊『小学句読』は、本文庫蔵本とは版式が異なるものの本文はほぼ同じであり、上記の推測を裏付ける。よ^レつて、oksh-3 → oksh-1 → oksh-2の順に成立したと考えられる。(土屋育子)

小学句読口義詳解(しようがくくとうこうぎしようかい) oksh-1

刊 宋・朱熹著、明・陳選句読、宇都宮遯庵詳解

大本、一巻一冊(巻一のみ存)。漢籍(和刻本)。原題簽「小学句読口義詳解」、内題「小学」、内題下「天台陳選 句読」、柱題「小学詳解」。序文「小学句読序」「小学序」、「小学題辞」「小学句読口義詳解総領総論」「小学句読口義詳解引用書目」

が置かれ、目録なし、本文に入るとい^レるのは、oksh-2と同じ。識語「弘化三年午正月求之／福嶋孝女 花押」。蔵書印なし。

oksh-2『小学句読口義詳解』と同版本の端本であろう。(土屋育子)

小学(しようがく) oksh-45 刊 宋・朱熹著 明・陳選句読
大本、一巻一冊(巻六のみ存)。漢籍(和刻本)。原題簽なし。
打付書・内題ともに「小学」、内題下「天台 陳選 句読」。
奥付、
寛文六丙午稔立秋開刊
蔵書印「松田印□」

陳選の句読のみが付された書と思われるが、oksh-3『小学句読』や、内閣文庫蔵享保十九年刊本とも版式が異なる。(土屋育子)

小学(しようがく) oksh-46

刊 宋・朱熹著 明・陳選句読 後藤世鈞訓点

半紙本、四巻一冊(巻一〜巻四のみ存)。漢籍(和刻本)。
表紙題簽「新刻改正小学(後藤点)」「元亨」、内題「小学」、内題下「天台 陳選 句読」。
見返し上部「翻刻」、見返し「芝山後藤先生定本／改正小学句読／福岡書肆 誠紀堂梓」。序文「御製重刊小学序」の末尾「崇禎八年七月吉日(一六三五年)」、「小学句読序」末尾「成化癸巳五月望日天台陳選序」、「小学序」末尾「淳熙丁未三月

朔旦晦菴題」。続いて「諸儒小学総論」「小学題辞」が置かれたあと、本文に入る。目録なし。

本書は、『小学句読』に基づき、後藤世鈞（号は芝山。一七二一〜一七八二）が訓点を施したものである。（土屋育子）

八種画譜（はっしゅがふ）Okai-10 刊 明・黄鳳地編

大本、四冊。漢籍（和刻本）。原題簽なし。打付書第一冊「五言画譜」、第二冊「唐詩画譜」、第三冊「画譜 山水」、第四冊「花詩譜」。見返し第一冊「新鐫五言／集雅齋藏板／唐詩画譜」、第二冊「新鐫六言／集雅齋藏板／唐詩画譜」、第三冊「唐解元傲／清絵斎／古今画譜」、第四冊「新鐫草本／集雅齋藏板／花詩譜」。序文第一冊「唐詩画譜叙」、末尾「錢塘王迪吉」、第二冊「唐詩画譜序」、末尾「新都程涓」、第三冊「唐六如画譜序」、末尾「吳郡六如居士唐寅題并書」、第四冊「新鐫草本花詩譜序」、末尾「天啓元年清和月上浣 大鄒山人汪躍鯉撰」。本文第四冊末尾「辛酉孟夏新安汪泉書」。跋文第一冊冒頭「唐詩画譜跋」、末尾「新都兪見竜撰／虎林寶雲興草」、第二冊冒頭「六言唐詩画譜跋／新都兪見竜撰」、末尾「武林張一選書」、第三冊・第四冊跋文なし。蔵書印「小城蔵書」「荻亭蔵書」。明代新安（現安徽省に属す）の人、黄鳳地が編集した画譜。序文に、黄鳳地が編集したことが記されている。見返しに見える「集雅齋」は杭州にあった黄鳳地の書坊、「清絵斎」は主人の姓名は不明だが、万暦年間の蘇州の書坊である。もともと個別に刊行されていた八種の画譜（「唐詩五言」「唐詩六言」「唐詩七言」「梅竹蘭菊」「古今画譜」「草本花詩」「木本

花鳥」「名公扇譜」を一書にまとめたもの。「梅竹蘭菊」の序に万暦四十八年（一六二〇）、「草本花詩」の巻末と「木本花鳥」の序に天啓元年（一六二二）の記載がある。本文庫蔵本は「唐詩七言」「梅竹蘭菊」「木本花鳥」「名公扇譜」を欠く。他機関所蔵本により、最初の覆刻は寛文十二年（一六七二）であることが知られる。

本書は、江戸時代の文人画勃興期に、文人画家に大きな影響を与えたと評される。（土屋育子）

〔参考〕『八種画譜』（全九冊、美乃美、一九七八年）、小林宏光『中国の版画―唐代から清代まで』（東信堂、一九九五年）、佐々木丞平・佐々木正子『文人画の基礎知識』（至文堂、一九九八年）

白虎通徳論（びゃつこつうとくろん）Okai-18

刊 漢・班固著 清・汪士漢校
大本、二巻二冊。唐本。表紙題簽なし。内題「白虎通」、内題下「漢班固纂 後学新安汪士漢校」。目録あり。蔵書印「荻府学校」「□斎珍藏」「叢桂館蔵」。

後漢の章帝が建初四年（七九）、宮中の白虎観に諸学者を集め、儒教の経書に関する解釈の異同を討論させた。この議論の記録を、班固（三二〜九二）が整理しまとめたのが本書である。「白虎通義」、または略して「白虎通」とも言う。本文庫蔵本は、校訂者として名前が見える汪士漢が刊行したものである。汪士漢は、出版地として有名な安徽新安の出版者で、清・康熙年間（一六六二〜一七二二）に活躍したとされる。彼が編纂した『秘書廿一種』は、康熙七〜八年（一六六八〜九）

刊や嘉慶三年（一七九八）刊などが知られる。『秘書廿一種』には『白虎通徳論』も収録され、その版式は本文庫蔵本とほぼ同じである。本文庫蔵本は、この『秘書廿一種』の『白虎通徳論』二冊のみが伝来したものと考えられる。（土屋育子）
〔参考〕瞿冕良編著『中国古籍版刻辞典 増補版』（蘇州大学出版社、二〇〇九年）

中尾友香梨（佐賀大学全学教育機構 准教授）

白石良夫（佐賀大学地域学歴史文化研究センター 特命教員）

大久保順子（福岡女子大学 教授）

土屋育子（東北大学 准教授）

沼尻利通（福岡教育大学 准教授）

日高愛子（志学館大学 講師）

The Advantages of Using Extensive Listening in a Study Abroad Curriculum Class

Alan BOWMAN

Abstract

This preliminary research paper covers whether there are any advantages to using a website called English Central in an English as a Foreign Language classroom. If it is found that there are advantages, then the use of such websites would also suggest that extensive listening (EL) is as successful as using extensive reading (ER). The positive effects of extensive reading have been espoused and trumpeted over the last decade, but conquerable research in extensive listening has not been conducted to the same extent. Recently, due to promotion of the English Central website at the university level, a few institutions been quick to adopt this extensive listening technique and have required students to complete EL assignments, both inside and outside the classroom. These general questions about extensive listening could be asked: What are the advantages of using extensive listening as it is done on the English Central website? Are there any positive aspects relative to the students who are asked to do extensive listening? What, if any, are the positive aspects related to the teachers who assign or who are assigned to do extensive listening in their classes? The main or overarching question could be: Have educators and administrators been correct in adopting such assignments? This paper does not totally answer these questions. However, the intention of this exploratory study was to find out if either positive advantages or negative aspects exist and to reveal them to any educator who might be interested.

[Keywords] Extensive Listening, EFL Teaching, EFL Learning, EFL Research, Learning Strategies

Introduction

In recent years, there has been a surge in the research, application, and discussion supporting the adoption of extensive listening (EL) in schools around the globe for both native speakers of English and for those learning English as a second language (ESL) or a foreign language (EFL). The proponents of this trend say that extensive listening can increase vocabulary, increase reading speed, and result in higher scores on standardized tests such as TOEIC and TOEFL. Additional benefits cited are easing the acquisition of the new vocabulary and increasing learner motivation due to positive feelings gained while listening. Thus, in an age where university administrators are requiring teachers to get higher standardized test scores out of their students, many say that extensive listening, in addition to extensive reading, is the new way to go. They cite the pervasive

literature that shows that using EL will indeed help students' increase their standardized test scores. As a result, a few university administrators have begun to accept that EL can be used as an outside-of-class time assignment for many of their students' required classes. As any academic researcher can guess however, there are usually both positives and negatives associated with any "new" type of learning or teaching implementation. This author acknowledges the positive aspects or benefits of EL in the literature, but this preliminary paper will discuss both the positive and negative aspects which have been gleaned from actually using an extensive learning instrument during class.

Background

In order to clearly delineate and understand both the positive and negative aspects of extensive listening, it is perhaps necessary to look back at a history of this learning technique. Ostensibly, extensive listening began to be applied to learners in English as a Second Language (ESL) situations and English as a Foreign Language (EFL) during the late 1990's but, was used primarily for English speaking native speakers long before that time. In many cases, the listening prompts came from sources used initially by native speakers such as CNN videos, BBC lectures and Ted Talks. However, as with the process of using graded readers with second and foreign language learners, these listening sources also became popular to use to improve non-native speakers' listening comprehension. Most early practitioners of extensive listening seem to feel that the same ideas and theories that apply to extensive reading also apply to extensive listening with about the same success as prompts for extensive reading. In fact, some teachers who have checked into the research of extensive listening say that the same studies and references used for extensive listening are drawn from extensive reading. (Strong, 2018) Thus, while research into extensive reading has shown great success in increasing students' reading comprehension with graded readers and Moodle-supported extensive reading, there have not yet been many similar studies done to investigate the success of extensive listening. In fact, while teachers have used various types of extensive listening, there have not been many reports as to its efficacy. Many teachers tried to incorporate video platforms such as Youtube and Vimeo into their classroom lesson plans with varying degrees of success. Most students seemed to find the level of English too highly advanced in these videos. Highly advanced usually means the videos are too long and the speaking in them is too fast. The key to EL is that the listening should be at the right level. (Waring, n/d). It is difficult to find extensive listening that is appropriate for each student without having to try various items and different levels. Then along came English Central.

The History of English Central

Though probably not the first practitioners of EL for ESL/EFL, what English Central does is not

only provide extensive listening prompts, but also provides feedback in various ways. This section discusses the short history of English Central which began only seven years ago. The story begins with Alan Schwartz, who is the Chief Executive Officer (CEO) of English Central. He had been an English teacher in China when he discovered that many of his students didn't learn optimally by using only textbooks. He found that when he gave them interesting and meaningful songs, the students became enthusiastic and even began to memorize certain lyrics within the songs. The experience apparently left an impact on Schwartz and though he moved into the software industry he remembered it. Since he worked particularly in the speech recognition software industry, the idea for pairing interesting content for students with speech recognition was in the back of his mind. After working for 10 years in the software industry, Schwartz ended up as vice-president of a company called Nuance which had a branch in Tokyo. While living and working there, he noticed that Japanese students learning English had a need for both fascinating, though variable content and the instant feedback that perhaps speech recognition could provide. By creating a website, he felt that the software could serve as a "tutor," giving the student a virtual teacher online anytime they wanted to study. Eventually, with the help of Rich Miner, Schwartz was able to launch the English Central website in August 2010 as a free beta test. At the beginning of 2011, English Central was then launched commercially. Casual (or non-paying) listeners could watch over a thousand videos and practice speaking lines in the videos. A premium service (paid) was also provided for students who wanted to "systematically improve their pronunciation, build their vocabulary, and track their own progress." (Schwartz, 2011) In addition to spreading its wings as a provider to other countries such as South Korea, the U.S. (even in Spanish!), and Turkey, English Central also added the powerful Japanese telecommunications provider NTT as one of its investors. After building up its capital, word of mouth spread about English Central and many schools began to try out the new site. The following section discusses some of the results.

Research Using English Central

As mentioned previously, research studies into the success of extensive listening has been few. Thus, research studies covering the success of English Central have also been scarce, but the studies that do exist prove to be very convincing. The first study mentioned here is a review of the initial launch of the site by Daniel J. Mills (2011). After describing the then current user interface, Mills concluded that there were some advantages and disadvantages to using the site. The advantages were that 1) the site can provide students with hours of listening, 2) that though the videos are authentic (as were the aforementioned CNN, BBC or Youtube videos) English Central provides support through providing English and Japanese transcripts and allowing students to replay videos at varying speeds, and 3) the site is very student-centered as it allows students to choose which

videos they want to watch. The only real disadvantages Mills mentions are the lack of a discount price and that the voice recognition software evaluates a speaker's voice by using North American English standards. In conclusion, Mills stated that "English Central is a huge leap forward in the area of online resources for language learning."

That same year, another researcher conducted a study actually using student learning outcomes as the focus. The study can be found as a testimonial on English Central's website, but the writer is a practitioner of both graded readers and Moodle, both successful tools used in extensive reading. Robb (2011) conducted a study which showed the English Central improves standardized test scores, in this case TOEFL. Based on the students' pre- and post-test scores (with English Central being utilized in-between), Robb concluded saying that it was evident that using English Central as a study tool helps students improve their standardized test results over a ten-week period.

In 2014, a study was conducted at Bahcesehir University in Turkey. The researchers (Akyazi, Semra, and Tugce) wanted to find out teacher and student perceptions related to improving listening, speaking, vocabulary, and pronunciation skills. Overall, they found that both groups, teachers and students reacted favorably to all of the variables, but that speaking seemed to be rated higher than listening, vocabulary, and pronunciation.

Shane Dixon, at Arizona State University wrote a dissertation concerned with different ways of using English Central in the classroom. (Dixon, 2015) His study was concerned not only student outcomes, but also which style of learning on English Central was better: a shared condition in which all learners participated in watching the same videos or a learner condition in which students could watch whichever video they wanted provided in was on the site. Though his findings were statistically inconclusive, Dixon did find that the shared control condition was superior to the learner control group and that English Central did increase students scores on a speaking test (the Pearson Versant Test).

Most recently, Strong et al (2018) conducted a study at Aoyama University, in Japan. In this study, 62 freshman and sophomores were given weekly assignments to do via English Central while also participating in a blended class that included other listening assignments, discussions, and presentations. The researchers asked students to subjectively rate the English Central site by answering several questions, 17 in total. For example, they answered questions about frequency of use, how they accessed the site (computer or smartphone), problems with the site, about the videos presented, how they felt about seeing how their classmates were doing, and which of the four skills they felt improved from using English Central. The general conclusions were "Most students

liked using the site. They found the listening choices interesting and topical, and appreciated the convenience..." but, "they sometimes complained about technical problems."

This sums up the current research on using extensive listening through English Central. As can be seen, there are not very many studies in this area as of yet. This preliminary study attempts to lay the groundwork for further studies at this and other institutions that plan to use English Central, not only here in Japan but also in other parts of the world. The following section describes the details of how English Central came to be in use at Saga University.

Discovering English Central at Saga University

The English Central website came to this author's attention when he was invited to a presentation introducing the site to instructors at Saga University in the spring of 2018. As the promoter or salesperson described the usage of the site, many instructors outwardly expressed excitement with the prospect of having students being able to choose their own video content. In fact, one instructor became quite emotional about it since he had been working on trying to create a similar platform which incorporated the use of music videos and movie trailers for many years. Which makes it all the more interesting that English Central only became known to Saga University instructors in as late as 2018 even though the site had been gaining acceptance for over 7 years by that point. As the presentation continued, it became clear that the website could probably provide something that instructors couldn't because of increasing class sizes: attention and feedback related to students' pronunciation. It was fascinating how the speech recognition software worked. For example, the salesperson demonstrated to the instructors how given a sample of "bad" pronunciation the software rated it "poor" and given an "example" of "good" pronunciation how it rated it favorably. Another possible benefit seen in the presentation was that since students could be allowed to select their own content, in a way they were in control of their own learning. At the end of the presentation, almost every instructor present conceded the fact that they would be willing to use English Central in the classroom beginning in Spring 2018. In fact, one instructor was already going to use the website in short, spring intensive class in preparation for those students going abroad to the United States. Though that instructor was going to use English Central in his class, he didn't really have the time to set up any research protocols, so he suggested that this author might try it for the spring term.

Use of English Central in a Saga University Study Abroad Class

After deciding to use English Central as part of the class syllabus, the decision had to be made about which classes to use it in and how to set up the interface to best suit the students. It was decided to use the website for the incoming freshman in the International Study Abroad Curriculum

program (ISAC). These were probably the students who could most benefit from computer-assisted and smart phone assisted learning. The time slot for their classes also happened to be at a time when computer labs were available. During the first week of classes, all the students had to do was buy the code card from the campus bookstore and bring it to class in the next week. If the author had to do it over again, he would have introduced the site during the first week, have the students make a log-in name and a password, try out a few videos while using the "free" version of the site, and then log-in the next week with the code card (which costs approximate 2300 yen) enabling them to freely access the speech recognition software and to view reports of their progress. As for the interface, in the second week students were told that they had to watch at least 5 videos a week, learn 20 words a week, and speak at least 5 lines a week. If they could maintain this average to one-hundred percent capacity until the end, they would get 30 points for the course. If not, the website reports generated would give the instructor a percentage of how much of the requirement was completed by the end of the course and they would get a portion of the 30 points (for example, if a student completed 90% of the required tasks that student would get 27 points). Also, students were told that this was an experimental use of English Central and that data from the site would be used for research purposes. In addition, the instructor informed them that they could watch any video on the site, but that every week there would be five or more suggested videos related to the textbook topic for that week. As part of the "experiment" students were also told that they could download the English Central "app" to their smartphone where they could use it anytime, especially in cases where they were falling behind in meeting the requirements. Students had access to English Central from April 18th to August 18th.

Students, Research Questions, and Materials

Thus, this research project began with 44 freshmen ISAC students who were chosen as a result of a TOEIC-style pre-test given in early April 2018. A number of departments on the Saga University campus were represented by these students: Agriculture, Economics, Education, Science, and Engineering. The instructor had the following two research questions in mind before the course started:

- 1) How do the students feel about using English Central in general?
- 2) Do the English Central generated reports reflect the students' attitudes about using English Central?

As for the materials, of course the English Central website is the main source of the data to be used in answering the research questions. In addition, to keep tabs on the students during the term,

occasional writing assignments were given which asked English Central-related questions such as:

- 1) What videos did you watch today?
- 2) Do you try to speak using the headset and microphone? How was your experience?
- 3) Have you tried using the English Central app yet? How was your experience?

At the end of the course, due to a lack of time, a detailed survey could not be created, so on the final exam one question about English Central was included: "How did you feel about using English Central in this class?" The results to this question can be seen in the next section.

Students' Reactions to English Central

The English Central question on the final exam was part of a battery of 10 test questions that the students had at least one week to prepare answers for. Some of the answers are grammatically incorrect, but readers will clearly be able to discern the students' meaning. The number of each student (1 through 44) was randomly chosen and will later be used to compare each student's answer to their corresponding English Central generated goal progress report. The students' answers are as follows:

How did you feel about using English Central in this class?

1. I think is very good. We can improve all English skills.
2. It was good. I can progress my speaking skills, but it's hard for me to do it every week.
3. It was difficult for me to do intonation well. But it was interesting.
4. It is good for improving my speaking and listening.
5. I think it's very efficient for us because I can listen native speaker's pronunciation.
6. I think it is good for my improving English skills especially my speaking.
7. It was good for practicing English pronunciation.
8. Its pronunciation assessing system is good.
9. English Central is very usefull. I want to use it more than this term.
10. I think it is good system because I can practice pronunciation.
11. I think it is a great tool to practice speaking English.
12. English Central has a lot of genres of videos, so I could choose videos I was interested in.
13. I think it is very good for us to study English.
14. It is good because I can train speaking, listening, vocabulary.
15. Thanks for it, I could learn correct pronunciation.
16. I think English Central is very good. I'm going to practice it in this summer.

17. I think it was good for me. Because I could learn a lot of new words.
18. I tried to complete every mission and I enjoyed it!
19. So good. I am study English by smart phone.
20. I think English Central is good in order to grow up my English skill.
21. It is fun for me, although pronunciation is a little difficult.
22. It was very good. I enjoyed listening and speaking in English.
23. I think this class is wonderful and useful.
24. It was very useful to learn new words.
25. It was fine. But it makes me a little anxious to do it at home.
26. It was fun for me. I especially like to practice speaking.
27. I thought it gave us great tips for studying abroad.
28. When I was waiting for a bus, I did an English Central. It was a lot of topics, so I enjoyed doing.
29. I think it's not bad, but I can do the almost same thing by using Youtube at home.
30. I think it is good. It is because I can develop my speaking skill of English.
31. I thought it was very good.
32. I think it was good for me to improve my English skills.
33. By listening sometimes, I was able to understand.
34. I think it is a good way to check my intonation.
35. English Central is very good for us because we can practice speaking English.
36. I think it is good, because we can practice speaking a lot.
37. It's so great system. English Central teach ability of listening, writing, and speaking.
38. I think it was good for me to improve my English skills.
39. I think it motivates me a lot to study English and it's a good tool to study English.
40. I think it is so good that I can study English anywhere.
41. It's good. I could practice listening and speaking. Also, I could learn many words.
42. I think it is very useful to learn native English and hear the real intonation and pronunciation.
43. I thought it was fun, because I could practice speaking English.
44. English Central is a good system because I can listen it in a train and I can develop my English skill.

Results of the "Survey Question"

As can be seen above, the overall reaction to using the English Central website was favorable. As the results were tallied, they could be put into the categories "very positive," "positive," "average," "negative," and "very negative." The "very positive" responses accounted for 34 percent of the students. (One student's response was not counted - Student Number 23 who wrote " I think this class is wonderful and useful." So, it was not known if the student was talking about English

Central or the whole English A class) The "positive" responses accounted for 52 percent of the total number of students. The "average" responses totaled two and were only 4 percent of the class. The "negative" responses (Students 25 and 29) represented only another 4 percent of the class. There were zero percent "very negative" responses. Thus, the positive responses ("very positive" and "positive" combined) add up to 82 percent of the class having a good experience with English Central.

Correlations to English Central Student Reports

Because the results of the one question "survey" were so overwhelming positive, it is difficult to ascertain immediate correlations to those students who did well. Eighty-two percent of students had a positive learning experience and about the same number of students (about 80 percent of them) were able to complete at least 70 percent of the assigned tasks as reported by English Central. On the other hand, a viable correlation can be made by those who thought the experience was somewhat negative. The first example is a somewhat paradoxical one: Student 25 who said " It was fine. But it makes me a little anxious to do it at home." Still, according to the English Central report, Student 25 was able to complete 98 per cent of the tasks assigned. Thus, it doesn't really correspond to the feeling that perhaps he didn't enjoy doing the work at home for some reason. Perhaps that student did most of the English Central tasks during class time. A deeper correlation can be found will comparing Student 29's answer to that student's English Central report. Student 29's answer was " I think it's not bad, but I can do the almost same thing by using Youtube at home." This shows, perhaps, a dissatisfaction with the site for some reason (even though Youtube surely does not use voice recording, voice recognition and rating software) and the report scores of this student reflect this. Student 29 only completed 30 percent of the weekly tasks.

The Positive and Negative Aspects of Using English Central for Extensive Listening

After monitoring the students for a full term (April to August), the author has determined some positive and negative aspects of using English Central for Extensive Listening.

Positives for Students

- 1) Students can generally go at their own pace in practicing pronunciation and learning vocabulary due to having access not only in the classroom or computer lab, but also on the smartphones.
- 2) Students can practice pronunciation and get feedback from the software with a percentage correct pop-up.
- 3) It is similar to Youtube or Vimeo with the added dimension of being interactive to a certain extent.

Positives for Teachers

- 1) The teacher is not burdened with the task of correcting large groups of students' pronunciation.
- 2) Teachers do not have to design or create interesting video topics to generate enthusiasm.
- 3) Teachers can monitor students' progress and suggest certain videos that students might have interest in.

Negatives for Students

- 1) Students may feel that teachers are "abdicating responsibility" by not teaching the students directly. (Akyazi, 2014)
- 2) Sometimes there are some technical glitches such as videos downloading slowly and occasionally the dictation of the voices heard in the videos have mistakes in the sub-titles.
- 3) Difficulty in monitoring if the students are actually doing the work outside of class. (Some teachers have already asked the question "Can a student substitute a more proficient speaker or even a native speaker to do the voice recording?" The answer being, of course they can, but since English Central allows the teacher to listen to the recordings it is possible to ferret out cheaters.

Negative for Teachers

- 1) Sometimes the technology does not cooperate or there are glitches in the software.
- 2) Difficult to discern immediately if certain students prefer learning English by using video or not.
- 3) If students are allowed to watch any video, some may choose to watch less challenging videos and not progress in their learning.

Conclusion and Suggestions

In conclusion, like in extensive reading, there can be both positive and negative aspects in extensive listening. After using English Central as an extensive listening tool in particular, it was found that the positives overwhelmingly outweigh the negatives. Most of the negative concerns were either related to technology which is an ongoing concern in any classroom these days or with any negative attitudes that either the teacher or the student may have about using the technology.

There are, of course, suggestions for further study. It is hoped that in the future a more detailed survey of student reactions to extensive listening and to the English Central website can be conducted (as it was in Strong, et al 2018). In fact, while writing this paper the author is currently using English Central with a class of third year students and hopes to collect some student responses later on in the term. English Central seems to be a viable tool for students to improve their listening, speaking, reading, and pronunciation skills and it is hoped that the website will

continue to improve and avoid have glitches in the future.

References

- Akyazi, K. Semra D.M. & Tugce K. (2014) Students' and Teachers' Perceptions of English Central as a CALL Tool. A final project at Bahcesehir University. [online] Available <<http://www.tesl-ij.org/wordpress/issues/volume14>>
- Dixon, S. (2015) Evaluating the Impact of an Online English Language Tool's Ability to Improve Users' Speaking Proficiency under Learner- and Shared- Control Conditions. Arizona State University Dissertation, May 2015.
- Mills, D.J. (2011) English Central Website Review. TESL-EJ, The Electronic Journal for English as a Second Language. (40)4 March 2011 [online] Available <<http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume14/ej56/ej56m1/>>
- Robb, T. (2016) English Central Improves Test Scores. Summary of a study on the English Central website. [online] Available < <https://englishcentralblog.files.wordpress.com/2016/11/englishcentral-improves-test-scores1.pdf>>
- Schwartz, A. (2011) Blog: The Origins of English Central. [Online] Available <<https://blog.englishcentral.com/2011/04/01/the-origins-of-englishcentral-alan-scwartz-founder-ceo/>>
- Strong, G. Armstrong, H. Dias, J. & Namba, K. (2018) Online Extensive Listening for Diverse Learners. Presentation at JALT Conference Shizuoka, November 24, 2018.
- Waring, R. Starting Extensive Listening. [online] Available January 2018 <http://www.robwaring.org/el/starting_extensive_listening.htm>

パントマイムの動作分析と 3DCG アニメーションによる再表現の研究

梅崎卓哉¹・中村隆敏²・角 和博³
穂屋下 茂^{1,6}・清水きよし⁴・若井雅幸⁵

A study of the Movement Analysis of Pantomimes and Re-Expression by the 3DCG Animation

Takuya UMEZAKI, Takatoshi NAKAMURA, Kazuhiro SUMI
Shigeru HOYASHITA, Kiyoshi SHIMIZU, Masayuki WAKAI

概要

通常の撮影と再生だけでは定性的にしか捉えられないが、モーションキャプチャーの撮影で得られたデータは、動作と表現の関係をデジタルな表現として観測できる。このとき実写の映像と3次元データにもとづく3DCGアニメーションを比較すると、観衆に感動を与えるポイントを客観的に記述し、要素単位に分けることによって、動作と感情的変化の関係をすることもできる。それらの様々な動作を組み合わせ、より感動をもたらす3DCGアニメーションによる身体表現が可能となる。本研究では、パントマイムの動きをモーションキャプチャーで撮影してデジタルデータ化し、さらにそのデータを人物の3DCGアニメーションに置き換えてみるなどの一連の操作を試みた。

キーワード：表現, 動作, パントマイム, モーションキャプチャー, 3DCG アニメーション

1. はじめに

デジタルアーカイブスは1990年代半ばから始まったが、有形・無形の文化財をデジタル情報として記録し、劣化なく永久保存することが求められる。その範囲や対象はさまざまであるが、伝統芸能や伝統的な祭事における「動き」のアーカイブスはまだ少ないのが現状である。衣装をまとったビデオ画像と併用し、モーションキャプチャーを使って動きの「軌跡」を記録として保存することはできたが、そこからどのように活用できるかがこ

¹ 佐賀大学全学教育機構

² 佐賀大学芸術地域デザイン学部

³ 佐賀大学教育学部

⁴ 青二塾パントマイム講師

⁵ 株式会社クレセント

⁶ 責任著者

れまでの課題であった。

本研究は、パントマイム等の演者自身を3D化し、その動きのデータを3DCGアニメーションとして再現し、演者そのものの動作や所作、息遣いまで確認できる新たなデジタルアーカイブスとしての活用を目指した研究である。

人の動作を複数の赤外線カメラで測定してコンピューターに取り込み、生身の人間の動きを3次元グラフィックスでリアルに再現するモーションキャプチャーは、人間工学的な用途におけるデータの収集やシミュレーションのほか、スポーツや格闘ゲームなどのコンピューターグラフィックス映像の作成によく利用されている。一方、パントマイムは、無言劇や大道芸という古いイメージもあるが、その本質は、「自分の内なる独自性」を発見し、表現することにある。記憶と想像力によって自分の身体動作の可能性を引き出し、表現することにある。そのようなパントマイムの魅力は、今後教育実践においても増々必要となってくる。これまでモーションキャプチャーのデータを用いた様々なパフォーマンスの分析¹⁾²⁾はあるが、パントマイムの本格的な動作分析の研究³⁾は数少ない。

そこで、パントマイムの動きをモーションキャプチャーで捉えて、動きを解析することによって人の動きの本質を調べ、教育の改善に役立てられないかと本研究を始めた。本稿では、世界的に高い評価を得ている清水きよし氏のパントマイム作品の動きをモーションキャプチャーで捉え、デジタルデータ化して、さらにそのデータを様々なキャラクターをもつ人物の3DCGアニメーションに置き換えてみるなどの一連の操作を試みた結果について報告する。

2. パントマイムと身体表現と分析

パントマイムは古代ギリシアの pantomimos に由来し、仮面舞踏のような演目の一つで「全てを真似る人」、「役者」を意味していた。16世紀のヨーロッパで広まったイタリアのコメディア・デラルテを経て道化芝居としてのパントマイムは19世紀後半までに徐々に衰退し、代わって身体技法としてのパントマイムをエティエンヌ・ドゥクルー、ジャン＝ルイ・バロー、マルセル・マルソーなどが広めていく。ドゥクルーは、科学的分析に基づき分節的な身体動作によって意味を表わすと同時に生命そのものを表わそうとした。このドゥクルーの人間の動作によって内面の変化を表現するパントマイムの科学的な分析手法は、現代のモーションキャプチャーによる動作分析までつながっている⁴⁾。

例えば、マルセル・マルソーは、ピエロを現代化したビップという役柄を創造して黙劇専門の劇団を組織し、『暁に死す』(1948)や『外套(がいたう)』(1951)などのマイム劇と『風に向かって歩く』、『蝶(ちょう)を追う』、『青年、壮年、老年そして死』などの「様式のマイム」と名づけられた小品を上演した。清水氏は、1968年から70年にかけて日本マイム研究所にてパリでドゥクルーから直にコーポレルマイムを学んだ佐々木博康氏に師事している。コーポレルマイムとは、身体を6つの部位(頭、首、胸、腹、骨盤、踵)と1

つの機能（重心）に分け、3方向（縦、横、斜め）の多様な動きを組み合わせた身体動作をリズムカルに連続することで、様々な心理状態や行動を表現する演劇手法の一つである。一人の俳優は、自分の年齢とは無関係にあらゆる年代の人間を身体の動きだけで表現する。清水氏の代表作である『幻の蝶』の中には、野原で蝶を追う少年などが登場する。それらを巧みに演じ分ける清水氏の動きからは、様々な人物の動きの要素を抽出できる。

本研究では、モーションキャプチャーを用いてパントマイムを演じる清水氏の動作を360度のあらゆる角度からの動きの変化として数値化して分析する。

3. 動きのデータ化

3.1 光学式モーションキャプチャー

モーションキャプチャーは、現実の人物や物体の動きをデジタル的に記録する技術である。記録された情報は、スポーツ及びスポーツ医療の分野における選手たちの身体の動きのデータ収集などに利用されたり、映画などのコンピュータアニメーションおよびゲームなどにおけるキャラクターの人間らしい動きの再現に利用されたりする。キャプチャー技術には光学式、機械式、磁気式などがある。光学式は、物体に装着するマーカとこれを検出するカメラとシステムを組み合わせるため、同じ方式であればマーカ数の数が精度の一因となる。

本研究では、クリエイティブ・ラーニングセンターのスタジオ（約85 m²）に設置された光学式のモーションキャプチャー装置を利用した⁵⁾ (図1)。撮影および計測空間周囲に12台のカメラを常設している。反射マーカ（全身59カ所:図2）を付けて演じ、マーカが隠れる場合はソフトウェア的に自動補正が行われる。

このモーションキャプチャー装置では、標準として53種類のマーカ位置が決まっている。今回のパントマイムの撮影では、指の動きも捉えるために6個のマーカ（両指:親・人指・子）を追加して59個で実施した。マーカ位置の内訳は、頭(5)、肩(2+2=4)、胸(2)、背中(2)、上腕(1+1=2)、肘(2+2=4)、前腕(1+1=2)、手首(2+2=4)、手(2+2=4)、指(3+3=6)、腰(6)、腿(1+1=2)、膝(2+2=4)、脛(1+1=2)、足首(1+1=2)、足(4+4=8)となり、合計59個である。



図1 モーションスーツの着用



図2 反射マーカの取り付け

3.2 データ化

パントマイムのデータ化にあたっては、モーションキャプチャー装置にて撮影・生成した3次元データを、2種類のファイル形式（C3D/FBX）として出力した。前者⁶⁾は、反射マーカ情報ファイル形式で、公開仕様の2008年版がある。また後者⁷⁾は今回利用した3DCGツール間の標準ファイル形式であり、共にバイナリ形式である。

データ化の作業は、以下のように実施した。

- ・モーションキャプチャー撮影前の準備・確認： 装置のキャリブレーション、撮影用スーツの着用・反射マーカ取り付け・確認
- ・撮影： 演技者のROM(Range Of Motion)撮影（長短の2種類）（図3）、パントマイム作品の撮影（図4）
- ・撮影データの編集： データのラベル付け、一部の欠損データ補完、誤認識の修正やノイズ除去等（図5）
- ・パイプライン処理による2種類のモーションデータ生成およびファイル出力（図6, 図7）以上により、出力したモーションデータファイルを利用して、パントマイムの3DCG化（図8）やデータベース化を実施することとなる。



図3 演技者のROM(Range Of Motion)撮影



図4 パントマイム作品の撮影

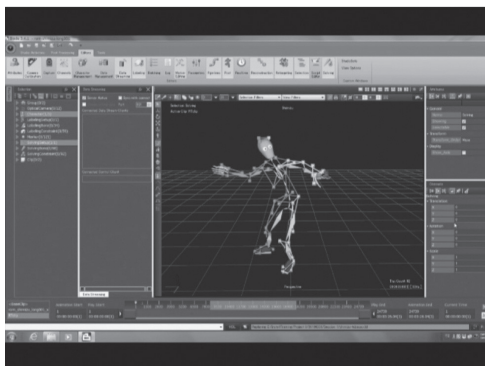


図5 モーションキャプチャ後の動作確認

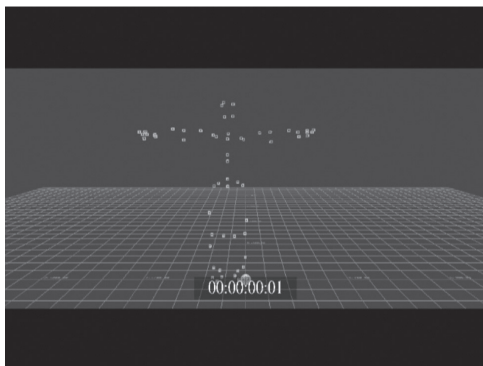


図6 MotionBuilderの入力データ（マーカ：C3D）表示

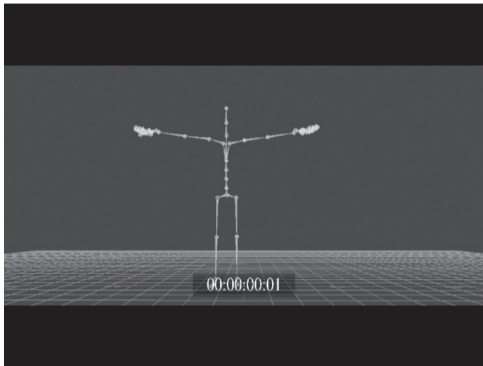


図7 MotionBuilderの入力データ
(スケルトン：FBX) 表示

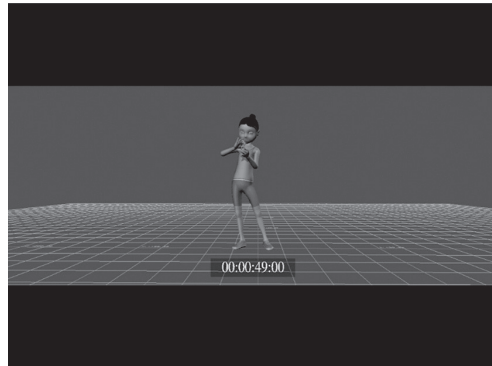


図8 キャラクタでの動作確認

4. 3DCG ツールを利用した表現

ここでは、前節で取得した2種類のファイルのうち、演技者の動きがスケルトン化されたデータであるFBX形式ファイル(図7参照)を利用して、3DCG化を行う。

利用するAutoDesk/MotionBuilder⁸⁾ツール(以降：MB)では、ヘルプ内のチュートリアルにある「キャラクタアニメーションをリターゲットする」等の関連ページを参考にした。またリターゲットする人体モデルは、Reallusion/iClone7⁹⁾に付属するCharacterCreator2¹⁰⁾ツール(以降：CC2)提供の標準モデルやAutodesk/Maya¹¹⁾ツール(以降：MA)から提供されるサンプルHIK(Human Inverse Kinematics)モデル等を使った。

CC2およびMB/MAでの作業概要は、

- ・リターゲットされるCC2キャラクター(no animation)をFBX形式でエクスポート出力する(CC2)
- ・リターゲットする対象スケルトン情報のFBXファイルをMBに読み込む(MB)
- ・読み込んだスケルトンをHIKモデルとしてキャラクタライズし、FBX形式で出力する(MB)
- ・新規でリターゲットされるCC2キャラクターを読み込み、同様にキャラクタライズする(MB)
- ・上記にマージする形で、リターゲット対象のスケルトンを読み込む(MB)
- ・CC2キャラクターにリターゲット対象のスケルトンを連動させてアニメーションを確認する(MB)

実施したパントマイム8作品(表1)のうち半分が、途中のアニメーションシーンで手が腰や足などと交差して破損する現象が発生した。これは、パントマイム動作の再現に利用した人体モデルのスケルトン構造や体形が違っていることが影響しているようである。

そこで、以下のような CC2 キャラクターの体形に対して、破損が発生しなくなるまで調整を繰り返し行った（図 9）。

表 1 今回収録した清水きよし氏作品

箱をあげる	shimizu_liftup
バーベル	shimizu_barbell
翼	shimizu_tsubasa
バルーン	shimizu_baloon
壁	shimizu_wall
綱引き	shimizu_tsunahiki
押す	shimizu_push
歩く	shimizu_walk

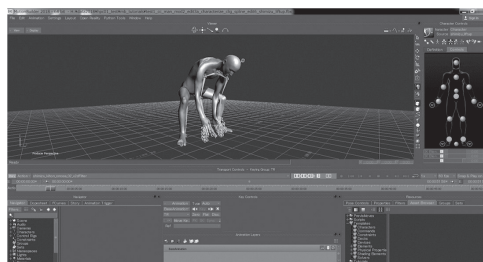


図 9 MB 上でのスケルトンの調整

- CC2 キャラクターのスケルトンを ROM スケルトンに合わせて再キャラクタライズする (MB)

- 再度リターゲットしてアニメーション動作を確認する (MB)

上記の調整作業の終了後は、

- MB で履歴等のクリーニング後、MA ヘデータ送信する (MB)

- MA でもアニメーション動作を確認する (MA)

実施にあたって利用したノート PC は Windows ノート PC でその仕様を表 2 に示す。また、MotionBuilder、Maya および iClone7.2 の役割を表 3 に示す。

表 2 Windows ノート PC の仕様

OS:Windows10Pro/64bits
メモリ :16GB
SSD:500GB
グラフィック専用メモリ : 6 GB
ディスプレイ : 15 インチ

表 3 各 3DCG 編集ツールの役割

MotionBuilder : モーションデータの取り込み、キャラクターアニメーション動作の編集・確認
Maya: キャラクター作成・キャラクターアニメーションの編集・確認
iClone7.2/CharacterCreator2: キャラクター作成

5. Web ブラウザを利用した表現

本研究で得られる 3DCG コンテンツを教育の一環として利用するためには、誰でも参考に視聴できる環境構築が必要である。容量の大きな 3DCG コンテンツは、DVD や USB メモリ等のメディアで配布する方法が一般的であるが、Web 上で提供できると、誰でも、どこからでも視聴できる。そこで、前節で作成したキャラクターアニメーションの FBX 形式ファイルを使い、インターネット環境から 3DCG アニメーションの動きを表示・操作

できるようにするための Web 化を行う。

3DCG アニメーションを Web 上で見るために、HTML5 形式に対応した、オープンソースで提供される Javascript 言語で開発された ThreeJS ライブラリーソフトウェア¹²⁾ を使用して、デモ用 Web サイト (図 10) を構築した。



図 10 デモ用 Web サイトのトップページ

このデモサイトは、2018年に2回撮影した清水氏の「モーションキャプチャーデータ一覧・映像表示 (DV カメラ /Mocap データ)、3DCG 作品一覧・3DCG アニメーション表示 (図 11, 図 12, 図 13, 図 14)」から構成され、3DCG 表示の ThreeJS ライブラリー機能を利用して WEB ブラウザにて、次のようなマウス操作を可能とした。

- カメラコントロール (ローテート, パン, ズーム)
- 3DCG モデル表示, スケルトン表示の切替
- アニメーションの自動スタート, リセット・スタート, ポーズ・再開

新しいタブ × 清水きよし氏のバントマイムによる3DCGアニメーション (その1) × +

← → localhost/2018mocap_shimizu/20180203-4_shimizu_mimeMocap_relative_2.mp4.html

● 清水きよし氏のバントマイムによる3DCGアニメーション (その1)

モーションキャプチャー装置での収録およびMocapデータ編集 2018年2月3-4日 (その1) / 2018年9月22-23日 (その2)

[トップ] | [Mocap映像データ] | [Mocap出力データ] | [3DCG出力データ/Maya/HIKモデル] | [3DCG出力データ/Clone7/CC2モデル]

モーションキャプチャーDV映像(MP4形式)

表1 モーションキャプチャー収録した清水きよし氏の10作品

作品名	(DV時間)	DVカメラの映像v1	備考
1)箱をあける	(54秒)		-
2)バーベル	(55秒)		-

図 11 モーションキャプチャーデータ一覧 (DV カメラ映像)

新しいタブ × 清水きよし氏のバントマイムによる3DCGアニメーション (その1) × +

← → localhost/2018mocap_shimizu/20180203-4_shimizu_mimeMocap_relative_1.html

● 清水きよし氏のバントマイムによる3DCGアニメーション (その1)

モーションキャプチャー装置での収録およびMocapデータ編集 2018年2月3-4日 (その1) / 2018年9月22-23日 (その2)

[トップ] | [Mocap映像データ] | [Mocap出力データ] | [3DCG出力データ/Maya/HIKモデル] | [3DCG出力データ/Clone7/CC2モデル]

(1) モーションキャプチャーの出力データ (2種類のデータ形式)

表1 モーションキャプチャー収録した清水きよし氏の10作品

作品名	(動画時間)	マーカーデータ(C3D形式)	スケルトンデータ(FBX形式)	備考
1)箱をあける	(0分52秒)			
2)バーベル	(0分55秒)			

図 12 モーションキャプチャー出力データ一覧 (2種類のC3D/FBX形式)

新しいタブ × 清水きよし氏のバントマイムによる3DCG × +

← → 🏠 localhost/2018mocap_shimizu/20180203-4_shimizu_mimeMocap_relative_3.html

● 清水きよし氏のバントマイムによる3DCGアニメーション（その1）

モーションキャプチャー装置での収録およびMocapデータ編集 2018年2月3-4日（その1） / 2018年9月22-23日（その2）

[トップ] | [Mocap映像データ] | [Mocap出力データ] | [3DCG出力データ/Maya/HIKモデル] | [3DCG出力データ/iClone7/CC2モデル]

(2) 3DCG出力データ(FBX形式)

例1) Maya/HIKサンプルのキャラクターモデルを利用した場合

表2 モーションキャプチャー収録した清水きよし氏の10作品

作品名	(時間)	Tポーズ未調整 *1	破損有無	Tポーズの調整 *2	参考
1)箱をあける	(51.23秒)	HIKモデル (10.9MB)	あり (腕と太腿:4)	HIKモデル (8.7MB)	DVカメラ録画
2)バーベル	(55.08秒)	HIKモデル (11.6MB)	あり (腕と膝:1)	HIKモデル (9.2MB)	DVカメラ録画
3)腕	(3分26.05秒)	HIKモデル (37.6MB)	あり (腕と膝/股/足:3)	HIKモデル (27.5MB)	DVカメラ録画
4)風船(パルーン)	(1分7.04秒)	HIKモデル (13.6MB)	あり (手/腕と足/膝:2)	HIKモデル (10.6MB)	DVカメラ録画
5)壁	(31.21秒)	HIKモデル (7.1MB)	-	HIKモデル (5.8MB)	DVカメラ録画
6)綱引き	(36.19秒)	HIKモデル (8.4MB)	-	HIKモデル (7.0MB)	DVカメラ録画
7)押す	(37.05秒)	HIKモデル (7.9MB)	-	HIKモデル (6.3MB)	DVカメラ録画
8)歩く	(1分9.07秒)	HIKモデル (14.2MB)	-	HIKモデル (11.2MB)	DVカメラ録画
9)たこ上げ	(4分35.58秒)	HIKモデル (12.6MB)	あり (手/腕と太腿:5以上)	HIKモデル (12.6MB)	DVカメラ録画
10)ひまわり	(<-分-秒)	未完	-	未完	DVカメラ録画

*1. Maya/HIKモデルは「Tポーズ未修正のまま」、リターゲット処理を実施
*2. Maya/HIKモデルは「Tポーズの微調整」後、リターゲット処理を実施

図 13 3DCG 作品一覧 (Maya/HIK モデルの利用)

新しいタブ × 清水きよし氏のバントマイムによる3DCG × +

← → 🏠 localhost/2018mocap_shimizu/20180203-4_shimizu_mimeMocap_relative_2.html

● 清水きよし氏のバントマイムによる3DCGアニメーション（その1）

モーションキャプチャー装置での収録およびMocapデータ編集 2018年2月3-4日（その1） / 2018年9月22-23日（その2）

[トップ] | [Mocap映像データ] | [Mocap出力データ] | [3DCG出力データ/Maya/HIKモデル] | [3DCG出力データ/iClone7/CC2モデル]

(2) 3DCG出力データ(FBX形式)

例2) iClone7/CC2の標準キャラクターモデルを利用した場合

表3 モーションキャプチャー収録した清水きよし氏の10作品

作品名	(時間)	Tポーズの調整 *1	破損有無	モデル体形の調整 *2	参考
1)箱をあける	(51.27秒)	CC2モデル (27.9MB)	あり (腕と太腿:1)	CC2モデル (30.9MB)	DVカメラ録画
2)バーベル	(55.08秒)	CC2モデル (28.5MB)	-	CC2モデル (30.8MB)	DVカメラ録画
3)腕	(3分26.09秒)	CC2モデル (45.2MB)	あり (腕と膝/股:2)	CC2モデル (57.0MB)	DVカメラ録画
4)風船(パルーン)	(1分7.03秒)	CC2モデル (30.5MB)	あり (腕と膝:1)	CC2モデル (31.2MB)	DVカメラ録画
5)壁	(31.25秒)	CC2モデル (23.0MB)	-	CC2モデル (34.2MB)	DVカメラ録画
6)綱引き	(36.22秒)	CC2モデル (24.3MB)	-	CC2モデル (30.1MB)	DVカメラ録画
7)押す	(37.05秒)	CC2モデル (24.9MB)	-	CC2モデル (29.8MB)	DVカメラ録画
8)歩く	(1分9.07秒)	CC2モデル (28.6MB)	-	CC2モデル (31.6MB)	DVカメラ録画
9)たこ上げ	(4分35.11秒)	CC2モデル (39.7MB)	-	未完	DVカメラ録画
10)ひまわり	(<-分-秒)	未完	-	未完	DVカメラ録画

*1. iClone7/CC2ツールの標準キャラクターに対して、一部モーフィング処理したモデルを使用
*2. 再リターゲット処理を実施する前に、破損に合わせてiClone7/CC2ツールにて標準キャラクターの体形(スケルトン)を調整・編集

図 14 3DCG 作品一覧 (iClone/CC2 モデルの利用)

これらの機能を使って、3DCG 作品一覧（図 13）からマウス操作にて表示される画面を 4 つ配置した画面を図 15 に示す。4 画面の内訳は、左上が DV カメラ映像（MP4）、右上が 3DCG モデルのスケルトン表示、左下が右斜め正面からの 3DCG モデル表示、右下が左斜め正面からの 3DCG モデル（スケルトン付与）表示で、DV カメラ映像では、1 方向からしかパントマイムの動作を観察できないが、3DCG アニメーションでは、あらゆる方向から動作を観察できることとなる。

ここでの問題点として、パントマイム作品の演技時間が長い分、MB から出力した FBX 形式のファイルサイズが数 MB 以上と大きくなるため、ファイルのローディング時間が長くなる。Firefox/Edge ブラウザでは処理時間オーバーが警告されるので、Chrome ブラウザで動作確認した。今後は、編集向けの FBX 形式ファイルではなく、ネットワーク配信向けの glTF 形式ファイル¹³⁾へ変換して 3DCG 表示までの時間を短縮し、公開する予定である。



図 15 Maya/HIK モデル 3DCG での表示

左上：DV カメラ映像 (MP4)

右上：3DCG モデルのスケルトン表示

左下：右斜め正面からの 3DCG モデル表示

右下：左斜め正面からの 3DCG モデル（スケルトン付与）表示

6. 考察と展望

モーションキャプチャーの撮影で得られた数値データは、通常の撮影と再生だけでは定性的にしか捉えられない動作と表現の関係をデジタルな表現として観測できる。このとき実写の映像と 3次元データにもとづく 3DCG アニメーションを比較することで、観衆に感動を与えるポイントを客観的に記述し、動作の要素単位に取り出せると、動作と感情的変化の関係をすることもできる。

DV カメラ等で収録した実写映像は、撮ったその角度しか観ることはできない。しかし、モーションキャプチャーで採った数値データを基に再現する3DCGアニメーションは、360°の空間のあらゆる角度から観ることが可能になり、パントマイムや演劇等の動作による感情表現の詳細な変化を知ることができる。今後もモーションキャプチャーによるパントマイムのデータを用いて3DCGアニメーションを作成して、観衆に感動を与える表現の数値的な分析を行う上で、また拠点研修等でも利用できる形で、基本動作（手を挙げる、歩く、走る、跳ぶなど）及び特殊動作のデータベースを構築し、モーションデータの確認・再利用を可能にする予定である。

本研究において清水氏は、自身が年齢も身体各部の比率も異なる少年の動きをするときに、どのような動きが観客に少年のイメージを与えるのかを解明することを期待している。身体各部の比率が清水氏と同じ3DCGアニメーションと少年の身体各部の平均的な比率の3DCGアニメーションを用いて同様の動きをした場合の動きのずれを数値化することができる。アニメーションのキャラクターが実際の人間とは異なる身体比率で表現されていることとも関連してくる可能性がある。スケルトン表示とアニメーションをかぶせたものの両方を見比べると、スケルトン表示の方が純粋に動きだけが見えるので、演技の参考になる。

以上のような感性工学的アプローチにより、「動き」のデータによる人の心理的、視覚的な解明に関わることができる。また、3DCGアニメーションとしてモーションデータを転用していくことで、デジタルアーカイブスの新たな活用方法を示すことができた。今後、このような活用は、医療、福祉、教育、エンターテイメント等あらゆる分野で進んでいくだろう。デジタルデータだからこそ、共有、転用、改変、位相が可能になることであり、文化資産を保存することと活用することの視座を求められることになるだろう。

7. まとめ

世界的に高い評価を得ている清水きよし氏のパントマイム作品の動きをモーションキャプチャーで捉え、デジタルデータ化して、さらにそのデータを様々なキャラクターをもつ人物の3DCGアニメーションに置き換えてみるなどの一連の操作を試みた。モーションデータの3DCG化では、以下のような知見を得た。

- モーションキャプチャー後のパイプライン処理前のデータ確認及びデータ編集が重要である。
- パントマイムのモーションにより、キャラクターのスケルトン構造や体形の調整が必要である。
- キャラクター側で体形等を調整したが、モーションを調整した場合も確認する必要がある。
- 各ツール間でZ軸の向きやモデルのスケールに違いがある。

謝辞

本研究を進めるに当り多大のご協力をいただいた永溪晃二氏，古賀崇朗氏，および米満潔氏を始めとするクリエイティブ・ラーニングセンターの教員・職員の皆様にこの場を借りてあらためて感謝の意を表す。また，Maya や iClone の研修等でご教授いただいた(株) Too の坂本照次郎氏と木村翔太氏に感謝の意を表す。なお，本実践研究の一部は，教育関係共同実施分「全国の大学間連携による ICT 活用教育の拡充と教育改革の推進」により行った。

参考文献

- 1) 阪田 真己子, 丸茂 祐佳, 八村広三郎, 小島 一成, 吉村 ミツ: 日本舞踊における身体動作の感性情報処理の試み — motion capture システムを利用した計測と分析 —, 情報処理学会研究報告 人文科学とコンピュータ (CH), 7(2003-CH-061), 2004, 49-56.
- 2) 鶴田 清也, 崔雄, 八村広三郎: 没入型仮想環境における 3DCG キャラクタアニメーションの表示手法, 情報処理学会研究報告, 2006-EC-3(14), 2006, 91-96.
- 3) 彼末 一之: パントマイムの演技動作と観客の視覚的な認知の関係について, 早稲田大学
https://www.waseda.jp/tokorozawa/kg/doc/50_ronbun/2015/5012A036_abs.pdf
- 4) エティエンヌ ドウクルー著, 小野 暢子訳: マイムの言葉—思考する身体, ブリュッケ, 1998.
- 5) クレセント社の資料・Vicon Blade3 Tutorial およびワークフロー.
- 6) C3D.ORG のホームページ: <https://www.c3d.org/>
- 7) FBX の概要ページ:
<https://www.autodesk.com/products/fbx/overview>
- 8) MotionBuilder2018 のオンラインヘルプ:
<http://help.autodesk.com/view/MOBPRO/2018/JPN/>
- 9) iClone7 のオンラインマニュアル:
http://manual.reallusion.com/iClone_7/ENU/Pro/
- 10) CharacterCreator2 のオンラインマニュアル:
http://manual.reallusion.com/Character_Creator_2/ENU/2.0/
- 11) Maya2018 のオンラインヘルプ:
<http://help.autodesk.com/view/MAYAUL/2018/JPN/>
- 12) ThreeJS のホームページ:
<https://threejs.org>
- 13) クロノスグループ Web サイト /glTF の概要ページ:
<https://www.khronos.org/glTF/>

初心者でも比較的容易に制作できる 合成音声付コンテンツ制作の試み

穂屋下 茂^{1,2}, 梅崎 卓哉¹

A Trial of Production of Contents with Speech Synthesis that Even a Beginner Can Comparatively Easily Produce

Shigeru HOYASHITA, Takuya UMEZAKI

要 旨

教育全般にeラーニングをもっと導入しやすくするためには、eラーニングコンテンツの設計・制作が比較的容易で、しかも安価に制作できることが肝要である。本研究では、大学のPC演習室の環境を利用して、WordやPowerPointが使える程度の学生で、簡単な音声付電子書籍、確認問題、レポート課題などを制作することを試みた。電子書籍に用いる音声は、Wordの読み上げ機能を利用した音声合成で作成した。また、分野ごとに多数の確認問題を作成し、シャッフルして多くの分野から出題できるようにして、スマートフォンなどでも受験できる検定モデル例を構築した。本稿では、一般的なPC演習室で、初心者でも制作できるコンテンツ制作を試みた実践教育について報告する。

キーワード : eラーニング, コンテンツ, 合成音声, 電子書籍, 確認問題, LMS

1. はじめに

学校・大学の授業や生涯学習環境を、誰でも容易にeラーニングを導入できる環境に近づけていくためには、eラーニングコンテンツ（以下、コンテンツと記す）を共有しやすいLMS（Learning Management System）環境が構築でき、コンテンツの設計・制作が比較的容易で、しかも安価に制作できることが肝要である。本研究では、大学のPC演習室の環境を利用して、授業の一環として、著者の一人が監修した『久米島物語』¹⁾をコンテンツ化する試みを行った。

本授業で必要とするICT活用スキルは、WordやPowerPoint（PPT）が使える程度であればよく、特に先進的メディア活用スキルに長けた学生のみを対象としない。また、LMSは誰でも使えるMoodle創設者らが提供するMoodleCloud²⁾の利用を想定し、コンテンツは最新バージョンのMoodleに則したものにした。音声は、Word等の読み上げ機能を使っ

¹ 佐賀大学全学教育機構

² 責任著者

た音声合成により作成することにした。

2. 本研究の目標

著者らは、eラーニング活用教育環境³⁾ やケース教材を利用した主体的学び⁴⁾ などの先進的教育環境の広がりを目指した教育研究を推進している。その一環として、久米島の地方創生実現の様子等を1冊の本『久米島物語～挑戦する地方創生実現モデル～』にまとめた(図1)。本研究では、この本をコンテンツ化することを試みた(表1)。

LMSはMoodleを利用する。コンテンツ制作に関しては、高価な動画編集機器・ソフトウェアや専門的な知識・スキルが無くても、誰でも持っているようなパソコン(PC)でコンテンツが制作できるものにする。コンテンツの制作レベル(能力)を低くして、制作負担を減らすことができれば、eラーニングの利用環境の広がりに貢献できる。

コンテンツ制作を教育に導入すると、完成するまでの制作過程や努力等が本人にも周囲の者にも見えやすくなるので、主体性や創造力を育むことができる。同時に、制作したコンテンツを実際の授業の補助教材として使ってもらえるなどの目的が明確になれば、満足するコンテンツを完成させようとする意識が高まり、学生の就業力育成に繋がる。



図1 コンテンツ化を試みた本『久米島物語』

表1 久米島物語のコンテンツ化分担
(○本文 ◇インタビュー書き起こし)

- (0) はじめに
 - 目次
 - コラムA: 那覇から久米島までの島々
 - コラムB: 久米島ホテル館を訪ねて
 - コラムC: 水田がサトウキビ畑に
 - コラムD: 用之助港との不思議な出会い
- (G1) 久米島の概略
 - 久米島めぐり
- (G2) 久米島プロジェクト
 - ◇久米島町長の話
 - ◇町役場プロジェクト
 - 海洋深層水の利用効果
 - ◇化粧品メーカー
- (G3) 海洋深層水産業と海洋温度差発電
 - ◇沖縄県海洋深層水研究所
 - ◇佐賀大学海洋温度差発電施設の説明
 - ◇海洋温度差発電施設の案内
 - ◇海洋エネルギー研究センター久米島サテライト
 - ◇展望(海洋深層水の利用等)
- (G4) 久米島の農業と近代化
 - 農業
 - ◇久米島の農業と水産業全般について
 - ◇久米島製糖工場
 - ◇深層水を使ったホウレンソウ
- (G5) 久米島の水産業と近代化
 - 水産業
 - ◇モズクの養殖と加工
 - ◇カキ養殖事業
- (G6) 沖縄が生んだ酒「泡盛」
 - 沖縄が生んだ酒、泡盛
 - ◇久米島の久米仙
- (G7) 伝統工芸「久米島紬」
 - 久米島紬(伝統工芸)
 - ◇久米島紬
 - ◇久米島紬の里 ユイマール館
- (G8) 久米島の歴史・文化
 - 久米島の歴史・文化
 - ◇久米島の文化、風習
 - ◇民俗芸能
 - ◇久米島の文化
- (G9) 久米島の観光資源
 - 久米島の観光資源
 - ◇久米島によこそ
 - ◇ハテの浜
- (G10) 沖縄で神様と呼ばれた男
 - ◇沖縄の近代化を図った佐賀県人
「第11代齋藤用之助」

3. コンテンツの設計・制作

3.1 Moodle とコンテンツ

Moodle はオープンソースの e ラーニングプラットフォームで、Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment の頭字語である。同種のシステムの中では比較的多くのユーザ数を持つ。Moodle は、様々な活動やリソース（フォーラム、フィードバック、課題、小テスト、投票、URL リンク、ファイル、ブックなど）の機能を持っていて利用しやすい(表2)。本研究で利用した Moodle サイトには、3つのコース、①学生権限コース、②教員権限コース、および公開に向けての③統合コースを設けた(図2)。また、MoodleCloud を利用すると大学等でなくても比較的安価に維持できる。④公開コースは MoodleCloud 上に置いて、③統合コースをバックアップ・リストアし、誰でも利用できるようにする。

コンテンツは、一般の PC 演習室等(図3)で比較的容易に制作できるものに限定する。今回、学生が教員権限で制作するコンテンツは、電子書籍(合成音声付テキスト)、確認問題(多肢選択問題、穴埋め問題、組合せ問題)、レポート課題である。これらのコンテンツは、学校教育や生涯学習等での利用を目標にして、より質の高いレベルのものを目指して制作することにした。

表2 LMS (Moodle) の機能

<ul style="list-style-type: none">・フォーラム 掲示板(教員のみ投稿可) 談話室(学生も投稿可能 → 質疑応答可能) グループ内での情報共有(作成した資料置き場、提出等)・評価・ログ(進捗状況、学修時間等把握)・様々な学習教材の提示(リンク)・資料配布(PPT、PDF)・投票(クリッカーの利用、作業分担)・フィードバック(授業前アンケート、授業後アンケート)
<ul style="list-style-type: none">・電子書籍(テキスト、読み上げ「合成音声」、写真等)・確認問題(多肢選択問題、穴埋め問題、組合せ問題)・課題(根拠や各人の考え、感想等の提出)

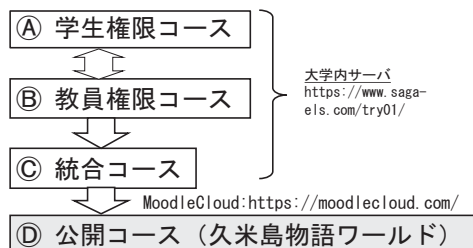


図2 使用する Moodle サイトとコース



図3 PC 演習室で作業する学生ら

3.2 スケジュール

1回目の授業では、科目「教育デジタル表現」のシラバスの説明の他、Society 5.0の教育対応⁵⁾、反転学習、アクティブ・ラーニングについての説明等を行った。

2～5回目の授業では、学生権限でのMoodleの使い方(図4)、Moodleアプリをインストールしたスマートフォン等での視聴、インストラクショナルデザインの説明、教員権限で各種のコンテンツ(フォーラム、アンケート、URLリンク、資料提示、投票、確認テスト、レポート課題等)の制作体験等を一通り行った。図4の項目「教育デジタル表現模擬授業用サイト(moodle3.3 教員権限)」は教員権限コースにリンクしているので、クリックするとコースを移動することができる。

授業で制作する『久米島物語』の内容を実感してもらうために、関係するゲストティーチャーを招いた。6回目は、第14代齋藤用之助氏に「第11代齋藤用之助」について、7回目は池上康之氏に「海洋深層水と海洋温度差発電、及び久米島プロジェクト」について講演していただいた。2つの講演の様子を図5に示す。

8～15回目の授業では、グループごとにコンテンツ(電子書籍、3種類の確認問題、課題)を制作して(図6)、最後にプレゼンテーションと相互評価を行った。Moodleのフォーラムを積極的に利用すれば、グループ内の連絡やファイルの提出等がいつでもどこからでも可能になる。フォーラムは、グループ機能をONにすると、図7に示すようにグループに属する学生しか閲覧できないので、ワーキングの連絡やファイル等の提出場所の間違いを防ぐことができる。

教育デジタル表現【学生権限】 学生、教員双方の立場でのMoodleの利用の他、数人のグループでひとつの授業を作成します。やむを得ず欠席した場合は、次回の授業までに自己学習してから授業に臨んでください。 ● 掲示板(教員からのお知らせ) ● 談話室(質問やディスカッションの場) ● 教育デジタル表現 模擬授業用サイト (moodle3.3 教員権限)
10/4 - 10/10
Moodleの使い方(1) 【本日の講義内容】 ・使用するMoodle3.3サイトへのログイン (パスワードの変更) ・Moodleの使い方1 (学生権限) ・フォーラムの承認処理 ・インストラクショナルデザイン

図4 Moodle(学生権限)コースの画面例



(a) 第11代齋藤用之助郡長の統括範囲の説明



(b) 佐賀大学の海洋温度差発電施設の説明

図5 ゲストティーチャーによる講演



図6 Moodle (教員権限) コースの画面例

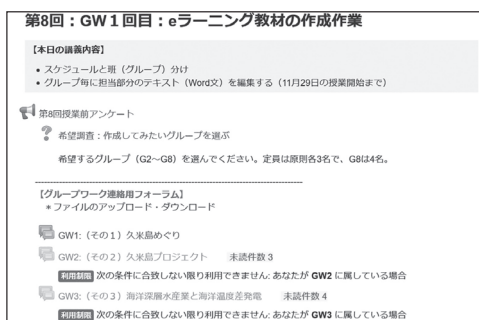


図7 グループワーク連絡用フォーラム

3.3 コンテンツの制作

- ① 作業の分担： グループの担当内容は表1の通りで、G2～G10の中から選ぶ。なお、G1は教員が制作して、制作例として示した。コンテンツ制作の担当分担は、学生にオープンにした投票機能を利用(図7の中央付近の「希望調査」)
- ② 本『久米島物語』の原稿と図表写真： グループワーク連絡用フォーラムからダウンロード
- ③ 電子書籍テキストと読み上げテキストの2種類の文章作成： グループワーク連絡用フォーラムにアップロード(なお、ファイル名は、文字化けを起こす可能性があるので、半角の英数字に限定)
- ④ Wordの読み上げ機能設定： 音声合成機能を有効にするには、Wordを開いて、タブの「ファイル」から、「オプション」、「クイックアクセスツールバー」を選択し、図8の画面において、「コマンドの選択」のプルダウンで「すべてのコマンド」を選択。「読み上げ」を選択してユーザ設定に追加。すると、クイックアクセスツールバーに読み上げアイコン(吹き出しと右向き三角のアイコン)が出現(図9参照)



図8 Wordの「読み上げ」の設定

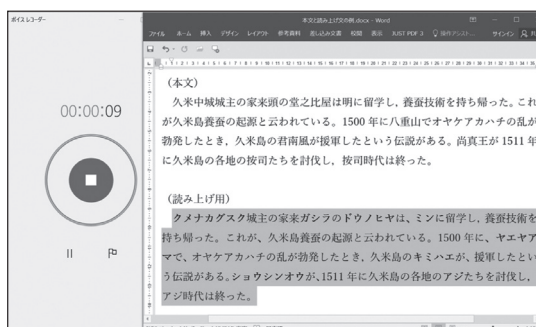
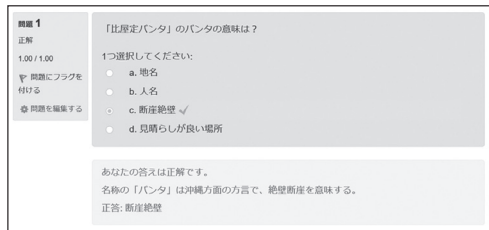


図9 Wordの読み上げ機能実行で録音

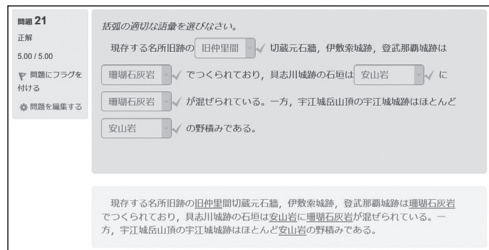
- ⑤ **合成音声の作成：** 音声にしたい文章を選択して読み上げアイコンをクリックすると読み上げを実行する。サウンドコントロールパネルの「再生」で、適切なスピーカーを「既定のデバイス」に設定。なお、1音声ファイルは最大約12分
- ⑥ **録音：** サウンドコントロールパネルの「録音」において「ステレオミキサー」を有効にして、既定のデバイスに設定。「ボイスレコーダー」を立ち上げて録音を開始し、Wordの読み上げ機能実行で録音(図9)。できた合成音声ファイル(***.m4a)をMoodle上で利用できるmp3ファイルに変換⁶⁾(ビットレートは48kbpsに変換)
- ⑦ **写真や図表：** 圧縮して、解像度は72ppi、ファイルサイズは15～50kBのjpegに統一
- ⑧ **電子書籍の制作：** 「リソース」の「ブック」を利用。スマートフォンでの利用も考慮して、テキスト文章の文字の大きさはMedium、図の説明文等はsmallとし、写真の大きさは原則幅を200ピクセル、図は300ピクセルを目安とする。例えば、図6のブック「久米島物語(その1)」をクリックすると、コラムに目次が表示される。そこで、項目(節)「1.4地形と交通」を選択すると、図10のようなシークバー、写真、テキスト文章から構成される画面が表示される。ここで、「編集モード」を開始して目次の項目の編集タグをクリックすると、テキスト編集やメディア(写真、図、表、オーディオ等のファイル)のアップロードを行うことができる
- ⑨ **確認問題の作成：** 「活動」の「小テスト」を利用して、多肢選択問題、穴埋め問題、組合せ問題を、グループ(分野)ごとに20～30問作成。シャッフルして、各分野からそれぞれ数問を出題できるようにするためには、問題の「カテゴリ」を分野ごとに分けておくことが必要。図11は、多肢選択問題と穴埋め問題(テキスト内のインラインのドロップダウンメニューより選択：選択肢はシャッフル)の解答後の問題、正解の有無、及び解説の例を示す。スマートフォンでも利用できるようにすることを考えると、文字入力形式よりも選択形式が望ましい
- ⑩ **レポート課題：** 「活動」の「課題」を利用。オンラインテキストと添付ファイルで解答する手段がある。グループごとに数問作成。200～500文字程度で解答でき、知識を深化させるような問題。例えば「久米島紬」であれば、日本の紬の歴史まで調べさせるような工夫
- ⑪ **プレゼンテーション：** 担当した内容の特長や制作における工夫を中心にプレゼンテーション。全員による相互評価



図 10 電子書籍「ブック」の構成画面例



(a) 多肢選択問題



(b) 穴埋め問題

図 11 確認問題例

4. コンテンツ制作の教育効果等

コンテンツを制作する過程においては、主体的に学ぶ力や創造力を育み、さらに満足するコンテンツを完成させる意識を高めることができれば、就業力育成の効果等が期待できる。授業で制作したコンテンツの出来具合についての自己採点の結果を表3に示す。それぞれ100点満点で、電子書籍(読みテキスト文章、ブック)作成については平均81点、確認問題作成及びレポート課題作成については平均75点であった。各グループが担当したコンテンツの完成度については、平均85%の回答であった。自由記述欄には、「もっと時間があれば、電子書籍や確認問題のクオリティを上げることができた」、「もっとグループ内でコミュニケーションを取り合えば良かった」、「少し駆け足気味だったので、もう少し丁寧にやるべきだった」などの記述があった。

表3 自己採点の結果

(1) 電子書籍(読み原稿、ブック)作成に対する自己採点					
59以下	60-69	70-79	80-89	90-100	
1	1	5	6	10	
(2) 確認問題作成に対する自己採点					
59以下	60-69	70-79	80-89	90-100	
0	4	9	6	4	
(3) レポート課題作成に対する自己採点					
59以下	60-69	70-79	80-89	90-100	
1	5	5	7	5	
(4) グループで担当したコンテンツの完成度 (%)					
59以下	60-69	70-79	80-89	90-100	
0	2	6	8	7	

最後に、グループごとにプレゼンテーションを行って（図 12）、全員で相互評価を行った。表 4 は、各グループのプレゼンテーション後の評価項目で、コンテンツ制作についての 4 項目（①～④）と、プレゼンテーションの態度等についての 6 項目（⑤～⑩）がある。コンテンツ制作についての項目、プレゼンテーションの態度等についての項目、及び全部の項目を合計した結果を図 13 に示す。評価ポイントは、グループごとに 100 ポイント満点に換算した値である。差はそれほどみられないが、コンテンツ制作についてはグループ G8 と G7 が、プレゼンテーションの態度等についてはグループ G7 と G1 が良かったという結果になっている。

授業の最後に、1～15 回目までのコンテンツ制作を導入した授業形態についてのアンケートによる調査を行った。(a) この授業科目で授業時間以外に勉強した時間、(b) 実際に PC で授業コンテンツを作成した成果、(c) 毎回の授業前後の振り返りアンケート、(d) この授業の満足度についての結果を図 14 に示す。2 単位は 30 時間の講義時間の他に、図書やインターネット等による調べ学習時間も含め、60 時間の自学自習時間が確保されていないが、23 名中 8 名が 60 時間という回答であった。授業の内容や進め方については、大方満足しているような結果である。



図 12 プレゼンの様子

表 4 プレゼンテーション後の評価項目

- ① 担当した電子書籍「ブック」の内容が明確であった
- ② 特徴、苦労した点、改善点などがよくアピールされていた
- ③ 例として示した確認問題・選択肢は良く考えられていた
- ④ 例として示した確認問題の解説は分かりやすかった
- ⑤ 積極的（熱意や声のトーンなど）にプレゼンしている
- ⑥ 聞き手の反応を見ながら話しており、聞き手を引き付ける
- ⑦ 話のテンポは適切で、声がしっかり出ている
- ⑧ プレゼン画面は見やすく、タイミングなども適切である
- ⑨ プレゼンは決められた制限時間内に収まっている
- ⑩ 伝えたいことがよく理解できた

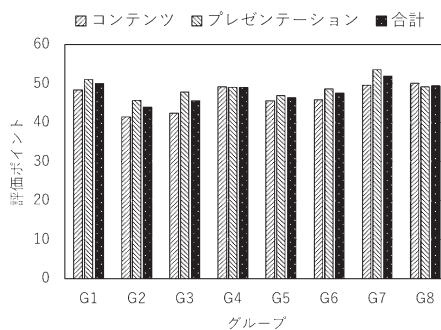


図 13 プレゼンテーション後の評価

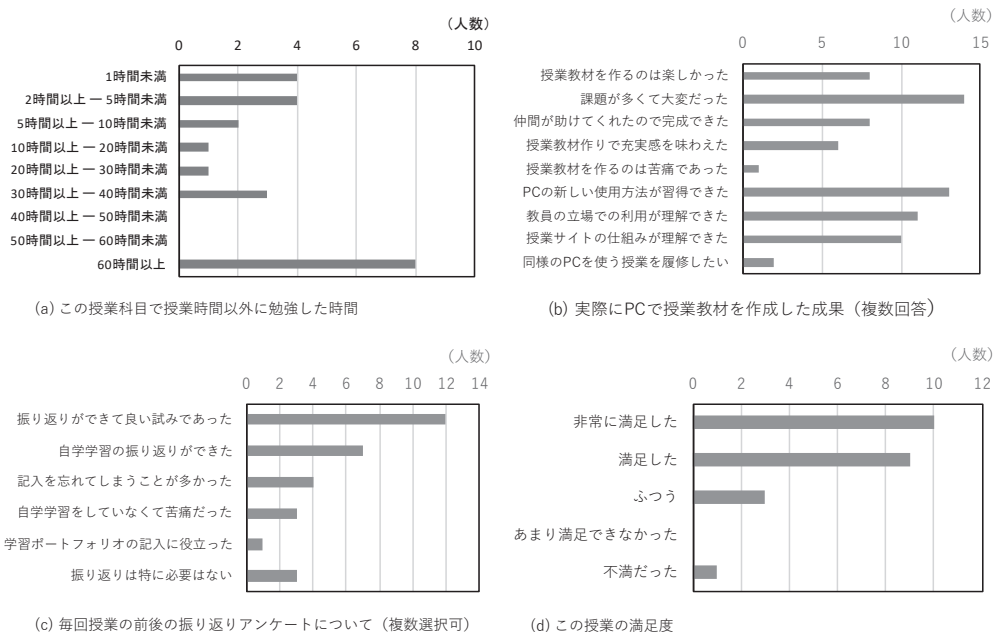


図 14 最終週アンケート結果

5. 考察と展望

5.1 合成音声について

本研究では、電子書籍の音声に合成音声を用いた。合成音声と講師等の音声収録による音声との比較を表5に示す。表中央の (>, <) は、どちらの利点が高いのかを示す。

表5 合成音声と収録音声との比較

比較項目	合成音声	利点	講師等の音声収録による収録音声
音声制作環境	音声合成器 (PC + 音声合成ソフトウェア) が必要	>	音声の収録・編集装置、収録スタジオなどの設備が必要
読みテキスト文章	漢字を片仮名に変更するなどの手間がかかる	<	通常のテキスト文章 (原稿) でよく、難しい漢字はフリガナを付ける程度
講師や声優等	特に、必要ない	>	講師、声優、アナウンサーなどが必要
編集スキル	一度経験すると、特に高度なスキルは必要ない	>	音声収録装置や音声編集装置の操作スキルが必要
編集時間	編集時間は実時間	>	企画後、スケジュール調整、収録、編集と時間がかかる
音声修正	容易	>	大変な手間がかかる
声質	開発された声質のみ。各声質毎にライセンスが必要	<	講師や声優を変えることにより、自由自在に作成可能
感情表現	機械的で淡々としていて、一般には感情表現は困難	<	喜び・悲しみ・怒り等の感情表現可能
音声作成経費	安価	>	高価

ナレーション等の音声付コンテンツを制作する場合、講師や声優、アナウンサー等の専門の人が読み上げた音声を収録して編集するのが一般的手法である。専用の編集装置やソフトウェア、場合によっては静寂な収録スタジオを必要とし、さらに作業するための知識やスキル、企画から仕上げるまでの時間を相当要する。

それに対し、今回試みた Word の「読み上げ」機能を利用した合成音声は、感情を抑えた機械読みで淡々としているが、聴くに堪えない音声ではなかった。読みテキスト文章ができさえすれば、誰でも容易に音声合成することができ、また、修正が必要になった場合の対処も容易で、手間や時間はそれほどかからず、経費もかなり安価で済むなどの利点も多い。

今回、誰でも持っているような PC (Window10) で、専門的な知識が無くても、授業の一環として、短時間に作成できることを明らかにした。Word の読み上げ (音声合成) では、読み上げテキストを共有する必要があったので、漢字の読み仮名の登録はせずに、次のような工夫等を行った。読みテキスト文章の作成において、漢字の読み方が正しくない場合は、カタカナや平仮名に文字変換した。例えば、「深層水」は「しんそうみず」、「具志川村」は「ぐこころざしかわむら」としか読み上げなかったので、読みテキスト文章を「深層スイ」、具志川村」は「グシカワソン」と変換した。カタカナよりも平仮名の方が、読み上げがスムーズになる傾向はみられたが、全ての文章を平仮名の文章にすると、後で文章校正等が困難になるので、読み方を修正しなければならない漢字は分かりやすいようにカタカナ表記にした。また、音声合成においては、長文を一気に読むため、途中で内容の意味が聞き取り難くなるので、間を置いて読むように句点を付けて聞き取りやすくした。その他、長文は短文に、読み上げの抑揚が不自然な場合は文章を変えるなどの処理を行って、よりスムーズな合成音声になるようにした。

最近、急速に最先端の機械学習技術「ディープラーニング」により、読み上げの全体的な品質が向上し、感情表現がより繊細で自然になりつつある。また AI (Artificial Intelligence) の発達により、これまでは難しかった相槌・語尾・言い回しなどの細かいニュアンスを忠実に再現した音声合成も実現しつつあり、喜び・悲しみ・怒りといった感情を表現することや声質、感情表現、語尾や言い回しなどの細かいニュアンスも、非常に高いレベルで再現できるようになってきている。音声を故人の音声に変換 (声質変換) すれば、故人の肉声に近いものもできるようになってきている。今後、そのような音声合成のツール等が安価に利用できれば、合成音声付コンテンツの制作が容易になり、eラーニングはより広がっていくことが期待できる。

5.2 コンテンツの活用

電子書籍等で学習した後、理解度を確認問題で自己チェックする仕組みは重要である。多くの各分野の問題の中からシャッフルして出題して、間違った問題の解説を読むことで、

知識を正しく、より高めることが必要である。

本研究で試作した確認問題は、学校教育の補助教材として、また生涯学習教材としても役立てることができる。問題レベルの確認は必要であるが、久米島の全貌の知識を確認する久米島検定作成例として、表2の10分野から、それぞれ選択問題50問(各1点)、穴埋め・組合せ問題10問(各5点)で、合計100点になるように設定した。1回の解答時間は約5分で、学生が2回ずつ回答した結果、選択問題の平均点が18点、穴埋め・組合せ問題の平均点が25点で、合計43点であった。カテゴリを利用すれば、古い問題群や追加問題群に分けてシャッフルして出題できるので、誰でも、いつでも、どこからでもチャレンジできる検定試験問題作りなどに適用できる。

5.3 スマートフォンでの視聴

MoodleはWeb上で閲覧できるので、スマートフォンなどのモバイルでも閲覧は可能であるが、Moodleアプリをインストールしたスマートフォンで一度ログインすると、以後は簡単にMoodleコースに入れる。このMoodleアプリからみた、電子書籍(シークバー、写真、テキスト文章)と確認問題の画面例を図15に示す。電子書籍や確認問題の途中で一旦停止してスマートフォンの電源を切っても、次回再開したときは停止した位置から継続できるので、非常に使い勝手が良い。PCとスマートフォンでは、表示内容が少し異なるところもあるが、どちらを利用してもMoodleサーバに同じ操作履歴や成績が残る。スマートフォンであれば、ちょっとした隙間時間を利用して何度でもトライできるので、前述した久米島検定例などを利用すれば、学習を楽しみながら、地域への理解をより深めることができる。



(a) 電子書籍画面例

(b) 確認問題例

図15 スマートフォンでの視聴

6. まとめ

コンテンツ作成には、書籍『久米島物語』のテキスト文章や写真等を使い、全体を10分野に分けて、各々分野の担当を決め、グループに分かれて制作した。普通に Word や PPT が使える程度の学生に、一般の PC 演習室で eラーニングコンテンツ（電子書籍、確認問題、レポート問題）を制作させて、次のような結果と知見を得た。

- Moodle の「ブック」機能を利用して、電子書籍（音声付テキスト）の制作を試みた。
- 電子書籍の音声は、Word の読み上げ機能を利用して合成音声を作成した。合成音声ファイルは、Moodle 上で利用できる mp3 ファイルに変換して用いた。
- 合成音声は、感情のない機械読みで淡々としているが、聴くに堪えられないことはなく、句読点等で間をとるなどの時間調整すれば、より聞きやすくすることができ、現状でも eラーニングコンテンツとして十分に使えることが分かった。
- 音声の無い電子書籍も制作したが、音声があった方がテキスト文章だけよりも理解しやすく、特に、視力の弱い人には有効である。
- Moodle の「小テスト」機能を利用して、確認問題を作成した。分野ごとに、多肢選択問題、穴埋め問題・組み合わせ問題を制作した。
- 初心者（Word や PPT が使える程度）でも、本研究で試みた程度の eラーニングコンテンツはほとんど問題なく制作できた。
- 多肢選択問題、穴埋め問題・組み合わせ問題は、分野ごとにカテゴリを作り、ランダムにシャッフルして出題できるようにした。これにより、分野ごとに多肢選択問題 5 問、穴埋め問題・組み合わせ問題 1 問をランダムに出題できるようにして、例として久米島検定のモデルを作成して、誰でも興味を持ってもらえる仕組みを提案した。

なお、制作したコンテンツが、誰でも使えるような環境として、MoodleCloud を利用することを考え、利用した LMS の Moodle は最新バージョンに則したものにした。

謝辞

本研究を進めるに当たり、多大のご協力をいただいた、池上康之氏と第 14 代齋藤用之助氏に感謝の意を表す。また、コンテンツの制作に当たって、「教育デジタル表現」の授業を通して、尽力してもらった学生諸君に感謝の意を表す。なお、本研究の一部は、平成 26 年度科学研究費補助金（基盤研究 (B) 一般、研究課題名：eラーニングと協同学習を効果的に利用して反転授業を促す教育改革の研究）の補助により行った。

引用・参考文献

- 1) 穂屋下 茂（監修）：久米島物語～挑戦する地方創生実現モデル～，佐賀大学（2018）。
- 2) MoodleCloud：<https://moodlecloud.com/>（2018年11月25日参照）
- 3) 穂屋下 茂：ICT活用教育共同利用拠点の構築（ネット授業スタジオからクリエイティブ・ラーニングセンターまでの展開），リメディアル教育研究，日本リメディアル教育学会，11-2（2016），pp.205-211.
- 4) 穂屋下 茂（監修）：でんでんむし 3.11 東日本大震災を伝える～ケースメソッドで防災教育を～，五弦舎，（2015）。
- 5) 文部科学省「Society 5.0に向けた人材育成～社会が変わる，学びが変わる～」
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/other/detail/__icsFiles/afieldfile/2018/06/06/1405844_002.pdf（2018年11月25日参照）
- 6) FFmpeg：<https://www.ffmpeg.org/>（2018年11月25日参照）

在留資格「特定技能」創設をめぐる国会での議論

布尾勝一郎

NUNOO Katsuichiro¹

What kind of discussions have been done of the introduction of “Designated Activities”
-- a case study of the discussion in the National Diet .

要 旨

2019年4月から、「特定技能」という新たな在留資格に基づく外国人労働者の受け入れが始まる。人手不足に対応したもので、建設、造船、外食、介護など14業種で就労することが可能になる。5年間で最大約34万5千人の受け入れが想定されている。日本が「高度人材」以外の外国人労働者を、大規模に受け入れるという意味で、日本の外国人受け入れ政策の転換点と言える。

本稿では、2018年10月から12月にかけて開催された第197回臨時国会の会議録から、「特定技能」の在留資格創設に関する話題を抽出し、その議論の内容や、決定に至った経緯について分析する。主要な論点を示すと同時に、問題点を指摘する。また、外国人受け入れ政策を論じる上で必須と思われる「多文化共生」「日本語教育」についてどのように取り上げられたのかについても述べる。

【キーワード】 国会会議録、在留資格「特定技能」、日本語教育、多文化共生

1. はじめに

2018年12月8日、参議院本会議で「出入国管理及び難民認定法」（以下、「入管法」）の改正案が可決された。これにより、新たな在留資格「特定技能」が創設された。2019年4月から受け入れが開始される見通しである。「特定技能1号」の認定を受けると最長で5年間の在留が認められ、建設、造船、外食、介護など、人手不足が著しい14業種で就労することが可能になる。さらに、より高い技能を要する「特定技能2号」の認定を受ければ、上限なく在留資格の更新ができるうえ、配偶者や子どもの帯同が可能となる。すなわち、永住への道も開かれることになる。

従来、日本政府は経営者や技術者といったいわゆる「高度人材」以外の受け入れに消極的であった。留学生が「資格外活動」により行うアルバイトに依存したり、技能移転によ

¹ 国際交流推進センター

る国際貢献を目的とした「外国人技能実習制度」を、事実上の労働者受け入れルートとして利用するなど、いびつな形で労働力不足を補う状況が続いていた。しかし、今後は、特定の業種に限るとはいえ、「労働者」として正面から受け入れることになる。当初5年間で最大約34万5千人の受け入れが見込まれており、規模の面でも、外国人受け入れ政策の転換期を迎えていると言える。

2. 在留資格「特定技能」による受け入れ制度の概要

在留資格「特定技能」による受け入れ制度の概要は、以下のとおりである。²

特定技能1号：特定産業分野に属する相当程度の知識又は経験を必要とする技能を要する業務に従事する外国人向けの在留資格

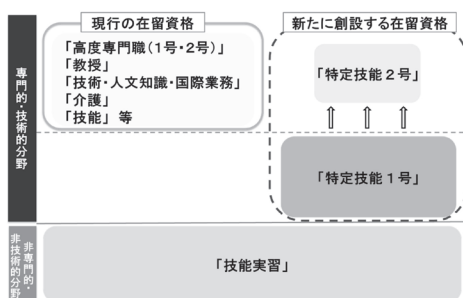
特定技能2号：特定産業分野に属する熟練した技能を要する業務に従事する外国人向けの在留資格

「特定産業分野」とは、介護、ビルクリーニング、素形材産業、産業機械製造業、電気・電子情報関連産業、建設、造船・船舶工業、自動車整備、航空、宿泊、農業、漁業、飲食品製造業、外食業の14業種である。ただし、特定技能2号は、当面、建設と造船・船舶工業の2業種のみが対象となる。

各産業分野の技能については、業種ごとに定められた試験を受けて合格することが条件となる。

次の図は、就労が認められる各種の在留資格の技能水準を示すものである（法務省入国管理局2019）。

図 就労が認められる在留資格の技能水準



² 本節の説明は、主として、法務省入国管理局（2019）および2018年12月25日閣議決定資料「特定技能の在留資格に係る制度の運用に関する方針について」

(<https://www.kantei.go.jp/jp/singi/gaikokujinzai/kaigi/dai3/siryou2-2.pdf>、2019年3月13日閲覧)による。

「特定技能」が技能実習より上の水準として位置づけられていることがわかる。「相当程度の」技能を持つ外国人労働者を正式に受け入れる方向で、間口を広げたと見ることができる。いわゆる「単純労働」ではないことを、政府は度々強調している。

日本語能力については、「生活や業務に必要な日本語能力を試験等で確認」することになる。

入管法には明記されていないが、国際交流基金が作成する「国際交流基金日本語基礎テスト」又は「日本語能力試験（N4以上）」が条件となった（日本語能力が特に重視される介護業種のみ、上記に加え、「介護日本語評価試験」）。技能実習2号を修了した人（来日後3年目）については、技能や日本語についての試験が免除される³。

3. データ

分析対象のデータとしては、インターネット上に公開されている「国会会議録検索システム」（<http://kokkai.ndl.go.jp/>）を用いる。

国会会議録は、実際に話されたとおりに一字一句正確に記述されているわけではない。不規則発言が削除されたり、言い誤りが修正されるなど、「整文」が施されているうえ、誤字等もあるため、語彙や文法などの研究対象としては必ずしも適していないが、本稿のように、議論の流れやトピックを追うには十分に詳細であると考えられる。

同システムを利用して、特定技能の創設について議論が行われた第197回臨時国会の会期中、「特定技能」のキーワードを含む会議・委員会の会議録を検索したところ、44件が該当した（2019年2月3日検索）。

「法務委員会」が13件、と最も多く、次いで本会議8件、厚生労働委員会7件となっている。①「入管法」の改正により在留資格「特定活動」を新設する、そして、②法務省に「出入国在留管理庁」を新設する、という内容の審議であったため、衆参両院の法務委員会における議論が中心となっている。また、労働者の受け入れであること、年金や健康保険などに関する疑問が多かったこともあり、厚生労働委員会でも度々取り上げられた。その他、農林水産委員会や国土交通委員会等でも、それぞれの所管分野の受け入れに関わる疑問が行われたが、関連する話題の分量としては少ない。

³ 布尾（2018）で述べたとおり、介護分野の技能実習では、1年日終了時に日本語能力試験N3合格程度の日本語能力が求められる。一方、技能実習生より技能水準が高いはずの特定技能1号の資格で新規来日するための基準がN4であるため、齟齬が生じる。この点については、技能実習生に要求する日本語水準を引き下げる方向で検討がなされた（2018年11月30日、衆議院厚生労働委員会、谷内繁・厚生労働省社会・援護局長の答弁）。その後、厚生労働省が、N4でも引き続き在留可能とするパブリックコメント（意見募集）を行った段階である（2019年2月27日締切）。

4. 経緯

法案可決の経緯を時系列で記すと以下のとおりである。

2018年

- 11月13日 衆議院本会議で趣旨説明
- 11月21日 衆議院法務委員会で趣旨説明
- 11月22日 衆議院法務委員会で参考人からの意見聴取
- 11月27日 衆議院法務委員会で可決後、衆議院本会議で可決
- 11月28日 参議院本会議で趣旨説明
- 11月29日 参議院法務委員会で趣旨説明
- 12月5日 参議院法務委員会で参考人からの意見聴取
- 12月8日 参議院法務委員会で可決後、参議院本会議で可決

衆議院で17時間15分、参議院で20時間15分という短時間の審議時間で、成立に至った（2018年12月6日付朝日新聞朝刊）。参考人招致も含めてこの期間で終えている。

提案した与党側から見れば、人手不足が深刻化していることから、2019年4月1日施行は譲れなかった。それまでに法務省令や、各省庁の対応策の細部まで詰めなければならないことから逆算すると、政府としてはこの臨時国会で可決することが必要な情勢であった。

法務省が開示した、失踪した技能実習生についての聞き取り調査結果をめぐって紛糾した⁴ほか、安倍首相の海外出張のために審議を短縮するなど、野党側の批判を浴びた強引な審議日程であった。野党側から法務委員長の解任決議案や、法務大臣・首相の問責決議案などが出され、混乱した状況での強行採決となったが、結局は自由民主党、公明党と日本維新の会、無所属クラブの賛成で可決された。

本法案の審議の主な論点は、

- ・類似の制度である外国人技能実習制度においても、実習生が最低賃金を下回る賃金で労働を強いられたり、人権侵害、失踪等の問題が多発している。
- ・技能移転による国際貢献を目指す技能実習制度を終えた外国人が「特定技能」へ移行することを見込んでいることは、制度の矛盾である（＝技能実習生が日本で就労し続けた場合、出身国への技能移転にならない）。

⁴ ①失踪した実習生が高い賃金を求めて失踪したかのように表現されているが、実際は最低賃金を下回る疑いがあるものもあるなど、まとめ方が恣意的であった。②数値も間違っていた。さらに、③法務省が調査票の複写を拒み、野党議員が手書きで写すことを強いられた、という点も批判を増幅した。会議録にも、再三にわたって記録されている。

- ・失踪した技能実習生に対する法務省の調査結果の問題。
- ・悪質なブローカーの排除ができない。
- ・求められる技能の水準が不明瞭である（「相当程度」など）。
- ・受け入れの上限人数が決まっていない。政府が急遽公表した「約 34 万 5 千人」という数字の算出方法が不明確である。
- ・日本人の雇用が奪われるおそれがある。
- ・労働者が、地方から、より賃金の高い大都市に集中してしまう。
- ・健康保険や年金などを濫用されるおそれがある。
- ・多文化共生のための策が伴っていない。

などであった。これらの論点の多くは、「入管法」では受け入れの可否のみを決め、細部は閣議や各省庁で決める、という構造上の問題があることが背景になっている。これらのうち、重要なものについては、後に再度触れる。

法案可決後、年末の 12 月 25 日に関係閣僚会議の議論を経て「外国人材の受入れ・共生のための総合的対応策」が発表された⁵。それを受けて、2019 年 1 月 23 日衆議院法務委員会、1 月 24 日に参議院法務委員会で、閉会中審査の質疑が行われている。また、3 月 6 日に制度の全体像についての報告が行われた。そして、4 月 1 日に施行される見通しである。

5. 問題点

以下、国会での議論を通じて明らかになった問題点について述べる。

5.1 「管理だけが目的の法案」

立憲民主党の逢坂誠二議員が葉梨康弘・法務委員長解任決議案の趣旨説明の中で、法案の問題点や議事の進め方が拙速に過ぎると指摘した際、以下のように指摘している。

私は、外国人の国内への広い意味での移り住みは、入国管理政策だけで対応できるものだとは思っておりません。古い言葉で言えば統合政策、最近では多文化共生政策と呼ばれるようでありますけれども、入国管理政策と多文化共生政策が車の両輪のようにセットになって、初めて外国人の国内への移り住みに対する適切な政策の実現が可能になると思います。

ところが、今回の法案では、その片方である入国管理政策しか明記がありません。これでは、外国人の管理だけが目的の法案になってしまいます。こんな状態で、本当に外国の皆さんから日本で働きたいと思っただけなのでしょうか。（2018 年 11 月 20 日、衆議院本会議。下線は布尾が付した。以下同様。）

⁵ http://www.moj.go.jp/hisho/seisakuhyouka/hisho04_00066.html（2019 年 3 月 14 日閲覧）

「管理だけが目的の法案」になってしまう、という点は、審議に入る前から想定できたことでもあるが、議論が「出入国管理及び難民認定法」の改正、という枠組みに縛られてしまっていると言える。逢坂議員の指摘、すなわち、「多文化共生政策」の観点が希薄であることは、審議全体を通じて言えることである。基本的には「特定技能」の労働者の受け入れが、法律としては「入管法の改正」であり、細部は省令や他の施策に委ねる、という形であったことの限界であろう。

多文化共生に関する総合的施策は、法案の可決後の12月25日に発表された。126の施策が盛り込まれて、211億円の予算が示されている。例として、「行政・生活全般の情報提供・相談を多言語で行う一元的窓口に係る地方公共団体への支援制度の創設（「多文化共生総合相談ワンストップセンター（仮）」（全国約100か所、11言語対応）の整備）」や「外国人の支援に携わる人材・団体の育成とネットワークの構築」といったものがあがっている。日本語教育関連では「放送大学の教材やNHKの日本語教育コンテンツの活用・多言語化」「日本語教師のスキルを証明する新たな資格の整備」などである。総花的で、すでに実施中、あるいは取り組めそうな施策を寄せ集めて「羅列」した印象は否めない⁶。予算の面でも、上述のワンストップセンター100か所に20億円がつくことになっているが、通訳者やアドバイザーなどの雇用を考えれば、十分な予算であるとは言えないだろう。

この問題を解決するには抜本的な変革が必要である。その一例として、国民民主党が推薦する「多文化共生庁」などを設けることなどが考えられる。「出入国在留管理庁」という名称からは、多文化共生や労働者への支援といった発想は見えてこないからである。

5.2 日本語教育

次に、「多文化共生策」の一つであり、外国人労働者の生活や就労を円滑にするためにも必要な日本語教育に述べる。前述の立憲民主党の逢坂誠二議員は、「海外から来られる皆さんへの日本語教育の機会の充実は、極めて大事なポイントであります。ドイツでは、過去の移民政策への反省から、現在、六百時間のドイツ語教育を実施しているとの情報もあります。こうした点もしっかり審議しなければなりません。一日や二日の審議では全く不十分なのです。」（2018年11月20日、衆議院本会議）などの例とドイツの例を挙げているが、結果的には、顧みられていない。

また、日本維新の会の石井苗子議員が「職業生活上、日常生活上又は社会生活上の支援に関して、日本語のその習得というのは大変重要なことだと思っております。外国の方々日本語習得に対する支援というのをなぜ法案に盛り込まないのか、その理由を説明していただきます。」と質問したところ、法務省入国管理局長の和田雅樹氏が「日本語習得に関しまして、そのほか様々具体的な支援の内容につきましては省令で定めることとしてお

⁶ 2018年12月26日付朝日新聞朝刊12面社説「外国人共生策 羅列で終わらせるな」が指摘している。

ります。このような定め方にしておりますのは、法律において本邦に行うことができる活動の概要を定め、その以外の言わば機動性を持って対応すべき事項については省令で定める、この形が入管法の体系でございまして、その入管法の体系に由来するものでございます。もとより、入管局といたしましても、日本語習得に関する支援が大変重要なものであるということは認識しているところでございます。」と答弁している（2018年11月15日、参議院法務委員会）。入国管理局としてはこのように述べるしかないのだとはいえ、これも①省庁の縦割り、②「管理」の発想から始まった受け入れであること、などの問題点が浮き彫りになっていると言えるだろう。

もう一点、日本語教育に関して、例を挙げておく。国民民主党の階猛議員の質問と、山下法務大臣の答弁である。

○山下国務大臣 日本語能力につきましては、ある程度日常会話ができ、生活に支障がない程度の能力を有することを確認されることを基本とした上で、受入れ業種ごとに、業務上必要な日本語能力水準、やはり業種によって専門用語とかがございます、そうしたことも踏まえて、業務上必要な日本語能力水準を考慮して、具体的に確認することにより測定することとしております。そういった程度の日本語能力を有することを入国時の要件というふうに考えております。

○階委員 さっぱりわからないんですけども、例えば、現場で外国人の方と一緒に働いている方からすると、N4以上は必要だというようなお話もよく聞くんですね。そうじゃないと会話が成り立たないで危険だということを言うんですよ。

このN4、例えば建設業でいうとN4とか、N3だとまた低過ぎると思うんですね。最低でもN4とか、そういう考え方というのは今のところないんですか。

○山下国務大臣 N4とかN3というのは特定の日本語試験の基準をお話になっているんだろうと思いますが、その点については、今回についてはやはり業種ごとに求められる日本語の、例えば語彙であるとかそういったものも違ってくるのではないかということで、一律にN3、N4という形で考えるということとはしていないということでございます。（2018年11月26日、衆議院法務委員会）

日本語能力については、「受入れ業種ごとに、業務上必要な日本語能力水準」があると述べているが、結局は、2018年12月25日に公表された「分野別運用方針」において、国際交流基金が作成する「日本語能力判定テスト（仮称）⁷」又は「日本語能力試験（N4以上）」が条件となり、分野間の違いはほとんどなくなった。唯一、日本語能力が特に重視される

⁷ その後、「国際交流基金日本語基礎テスト」という名称となった。

介護業種のみ、上記に加え、「介護日本語評価試験（仮称）」が課せられることになった。

質問の中で、日本語能力試験の N3 と N4 のレベルの上下が逆になっている（日本語能力試験公式ウェブサイト⁸を参照）。間違いはさておいても、「N3」、「N4」といったレベルが、単なる数字として一人歩きして使われていることを示していると思われる。（布尾 2017 を参照）その他、日本語能力の水準が決まっていないことについての指摘はあったが、具体的な日本語能力の水準に踏み込む議論はほとんど見られなかった。

このことから、日本語非母語話者にどのような日本語能力が必要かということは、国会での関心事ではないものと思われる。布尾（2016）で述べたとおり、経済連携協定に基づく看護師・介護福祉士候補者の受け入れの際には、日本人と同様の国家試験を日本語で課される、という制度の仕組みから、日本語能力や日本語学習が重視され、注目を浴びる話題であったが、その時とは様相を異にしている。教育についての議論も、地域のボランティア教室や、以前から存在している子どもの教育についての問題などは取り上げられたものの、中心的な話題とはならなかった。

他にも、日本語教育が必要である、という趣旨の質問や答弁は複数回見られるが、いずれも具体性を伴うものではない。参議院本会議での安倍晋三首相の発言を以下に示す。

現在、地方公共団体の関係者の御意見も伺いながら、外国人材の受入れ・共生のための総合的対応策の年内取りまとめに向けて作業を加速化させているところであり、具体的には、政府横断的な生活・就労ガイドブックの作成等により、日本の生活習慣に対する理解を促進すること、日本語教室の空白地域の解消に向けて地方公共団体による日本語教室の開設を支援することなど、政府としても地方公共団体との連携支援を図りつつ所要の施策を進めていくこととしております。（2018年11月28日、参議院本会議、日本維新の会の石井苗子氏への答弁。）

これは、特定技能の議論の前からすでに実施されている施策を例に挙げたに過ぎない。また、新規に地域のボランティア教室に日本語教育を担わせようという発想のものであり、言語教育を重視しているとは言えない。

5.3 トラブルメーカーとしての「移民」

安倍晋三首相はかねて、「移民政策と誤解されないよう配慮しつつ」（2014年4月5日朝日新聞朝刊1面）外国人労働者の受け入れを進めると強調しており、現時点でもその姿勢を変えていない。例えば、今臨時国会でも「いわゆる移民の概念は多義的なものであり

⁸ 階議員はこの点について、翌日の会議の際に自身の発言を訂正している。

ます。政府としては、例えば、国民の人口に比して、一定程度のスケールの外国人及びその家族を、期限を設けることなく受け入れることによって国家を維持しておこうという政策をとることは考えていません。」と述べている（2018年11月13日、衆議院本会議）。「移民政策と誤解」されることを嫌う理由を象徴的に示すのが衆議院法務委員会における自由民主党の鬼木誠議員の発言である。

まず、移民のトラブルのイメージであります、私たち日本人にとって、移民と聞くとどうもネガティブな言葉のように皆さん捉えているようでございまして、また、移民という定義も国際的にも定かでないというところで不安の方が大きくなっているような気がしております。私たちが一般的に持つ移民トラブルのイメージというのは、海外からやってこられた方が失業する、そして不良化して集団で暮らし、そしてスラム化して、そして人数がふえて一定の勢力を持ち日本人とトラブルを起こす、そうしたイメージを持っている方が多いのではないのでしょうか。

（2018年11月22日、衆議院法務委員会）

「私たち日本人」「皆さん」を代表して述べることで、「(差別しているのは)自分だけではない」ということを示していると考えられる。また、「我ら」と「彼ら」と対比して述べるのも、外国人排斥の談話の特徴であることは指摘できるだろう。

鬼木議員は、定義が定かでないことで不安のほうが大きくなる、と述べる一方で、長期的に滞在する外国人を指して「移民」という語を使っているようである。これは、直後に「この特定技能二号が、上限がないということで移民につながるのではないかということ」を心配する方が多いようではありますが、特定二号にも期限はあります。」と発言していることから明らかだろう。一方で、「特定活動」の対象者については「外国人」という語を用いている。

鬼木議員は、この発言の後も、滞在期限の設定や、失踪の防止や、失業による「不良化」、外国人による健康保険の不正利用の防止、などについての質問をしている。「不良化」や「不正利用」など、外国人がトラブルメーカーであるという前提の否定的なイメージを述べている。以下が一例である。

欧米で起こっている移民問題というのは何が問題になっているのか、なぜそれが起こるのか。それは、期限なく在留する人たちが職を失ってから不良化するということがあると思います。そして、その人たちが集住して日本人とトラブルを起こす。日本で今、一部の製造業の町などで、やはり定住者、永住者という方がトラブルになっているケースが多いわけですね。

定住者というのは、例えば日系三世など身分に基づいて日本に在留される方でございまして、また永住者というのは、永住許可を申請し認められた方ですね。身分資格での在留なので、自由に働くこともできるし期限もないということで、期限がないから職を失ってからも母国に帰ることもできず、不良化するというケースもあるということです。(同上)

特定の人々の集団について否定的なことを述べるのであれば、少なくとも何らかのデータを示すべきである。また、職を失うことは外国人だけに当てはまる問題ではない。この発言内容が仮に妥当だとすると、それはそのまま日本人の失業者にも当てはまるのではないだろうか。

鬼木議員に限らず、根拠もなく外国人に対する否定的なイメージを述べている例は他にもある。日本維新の会の東徹議員は、技能実習生の失踪が増えていることについて、「また失踪者の方がもっともっと増えていくということは、これはちょっとやっぱり不安だな。国民的な感情からいえば、犯罪に手を染めるんじゃないかとか、そういうやっぱり心配が出てくるわけです。出てくるからこそ、この問題については皆慎重になるという一つの原因はやっぱりここにあると思うんですね。」と述べている（2018年11月22日、参議院厚生労働委員会）。ここでも議員本人ではなく「国民的な感情」が持ち出されている。こうした、外国人を犯罪と結びつける発言がなされている事例は、布尾（2016）でも指摘したとおりである。

5.4 社会保険を濫用する外国人

また、健康保険や年金と言った社会保険について、「外国人がただ乗りする／濫用する」という趣旨の議論も、根拠となるデータが示されずに行われていた。日本維新の会の申田誠一議員は、外国人への健康保険の適用について、以下のように述べている。

○串田委員 全く危惧なのかもしれません。ただ、いろいろな制度というのは、後になって濫用とか悪用とか、よくニュースになると思うんですね。

そういう意味では、家族が何人いるかわかりませんが、その家族が非常に重い病気にかかっていたとしても、一人が労働者として日本に入るときに家族を帯同して入ると、いきなり外国人の家族が日本の健康保険の適用になるということになって、これを利用していくというようなことがないような、そういうことでなくて、濫用というようなことがないような形であれば、もちろんそれは区別をつける必要はないと思いますけれども、よくそういうような形で、保険に適用されるがためにこの制度を利用するというようなこともあってはならないと思いますので、そういうようなことをしっかりと見きわめていくというようなことは、どんなところでそれはできるのか。

発見してから、やはりこんな濫用があったということで大騒ぎになる前に、そういうことがないような形の仕組みというのは今回考えられているんでしょうか。(2018年11月14日、衆議院厚生労働委員会)

外国人による社会保険の濫用という主張は、外国人排斥のために使われる典型的なテーマでもある。国会の場で、根拠も示さずに発言すべきではない。

6. まとめ

以上をまとめると、総じて、臨時国会で時間のない中、結論ありきで進んだ議論であったと言える。また、技能実習生に関する調査データの件で、かなりの時間が空費されたことも指摘できる。

日本語教育の軽視もさることながら、外国人をトラブルメーカーや犯罪者予備軍と見なしたり、「社会保障を濫用している」といった発想は、批判されるべきである。これでは、「多文化共生」は単なるお題目となってしまう。

また、健康保険や年金などへの「ただ乗り」を問題視するのであれば、外国人労働者がまったく利用していない資源についても検討すべきである。例えば、初等・中等教育を本国で終えてから来日することから、教育の費用がかからないということである。春原(2009)は、医療関係者など高度人材の育成コストを負担せずに先進国が即戦力として利用することを「不当な引き抜き」(p.28)と指摘しているが、「特定技能」による外国人労働者受け入れに関しても、教育コストを負担せず、即戦力を求めている点は当てはまるであろう。個別の問題点や負担のみに着目するのではなく、総合的に見るべきである。

さらに、健康保険の濫用を議論するのであれば、日本の健康保険制度(扶養・被扶養の関係など)を見直す好機であるかもしれない。そもそも、世帯単位で保険料を徴収してい

ることや、専業主婦／夫の保険料が免除されていることなどについても、議論の余地のあることであろう。外国人受け入れにあたって、日本の旧来の制度を見直す好機であるにもかかわらず、それを生かしきれていない、という指摘は可能だろう。

以上、本稿では、国会での議論の経緯を素描し、その問題点について論じてきた。もとより、国会の会議での議員や役人の発言は氷山の一角であり、表に現れない水面下のやりとりで決まることのほうがはるかに多い。とはいえ、立法府の場で、「特定技能」の外国人の受け入れに際して、どのような議論が行われたかを追っておくことに一定の意義はあると思われる。また、国会会議録という限られた対象ではあるが、今後の議論のための材料が提供できたのではないだろうか。

今後は、実際の省令や告示の細部がどのようなものになり、どのように運用されたか、2019年末に発表された多文化共生策がどのように展開されたか、実際の受け入れがどのようになったかを、様々な面から見ていくことが必要であろう。筆者の今後の課題としたい。

※本稿は、2019年3月14日時点で得られた公表情報を基に執筆した。

※本稿執筆に際し、平井辰也氏（EPA 看護師介護福祉士ネットワーク）から有益なコメントをいただいた。ここに記して謝意を表したい。

参考文献

日本語能力試験公式サイト「N1～N5: 認定の目安」

(<http://www.jlpt.jp/about/levelsummary.html>、2019年3月13日閲覧)

布尾勝一郎（2016）『迷走する外国人看護・介護人材の受け入れ』、ひつじ書房

布尾勝一郎（2017）「外国人看護・介護人材の日本語教育」田尻英三編『外国人労働者受け入れと日本語教育』pp.135-155

布尾勝一郎（2018）「介護分野の外国人技能実習生に求められる日本語能力はいかに議論されたか：厚生労働省有識者検討会を題材に」『佐賀大学全学教育機構紀要』、Vol.6、pp.71-83

春原憲一郎（2009）「日本の言語政策と日本語教育の現在」春原憲一郎編『移動労働者とその家族のための言語政策 生活者のための日本語教育』ひつじ書房、1-40

法務省入国管理局（2019）『新たな外国人材の受け入れについて』

(<http://www.moj.go.jp/content/001287956.pdf>、2019年3月13日閲覧)

佐賀大学短期海外研修 (SUSAP) の成果と課題
—参加者データと学生による自己評価の結果から—

山田直子¹

Outcomes and Challenges of Saga University Study Abroad Program (SUSAP)
-Examination of Basic Student Data and Self-assessment-

Naoko YAMADA

要 旨

本稿では、近年急速に増加する短期海外研修プログラムの成果と課題を検討することを目的として、参加学生の基本データと自己評価データをもとに考察を行った。その結果、2012年から2017年の6年間に短期海外研修に参加した学生は、(1)女子学生が7割以上を占め、男子学生と比べて外向き志向が顕著であること、(2)参加者全体の8割を学部1～2年生が占めていること、(3)全学部の学生が参加しており、理系・文系のいかんによらず、海外での学習は意義のあるものとして理解されていることなどが明らかになった。また参加学生による自己評価データによると、多くの学生がスキルや知識の獲得、人間的成長が可能となったと実感していることが示唆された。留学期間が短い研修プログラムであっても海外での学びは、学生に様々な気づきを促し、自らを客観的・相対的に捉え直す機会を提供していると考えられる。一方で、短期研修プログラムに参加する学生の割合は全体の5%を満たしておらず、急速に進展するグローバル化とそれに伴う地域コミュニティの多様性の高まりに柔軟に対応できる人材の育成には、エビデンスに基づいた質の高い海外研修の提供と同時に、外国人留学生との共修授業の拡充や正課外の国際交流の促進等、キャンパスにおける教育の国際化を推進する取り組みが求められる。

【キーワード】 短期海外研修、留学の動機と目的、留学の学修成果、教育の国際化

1. はじめに

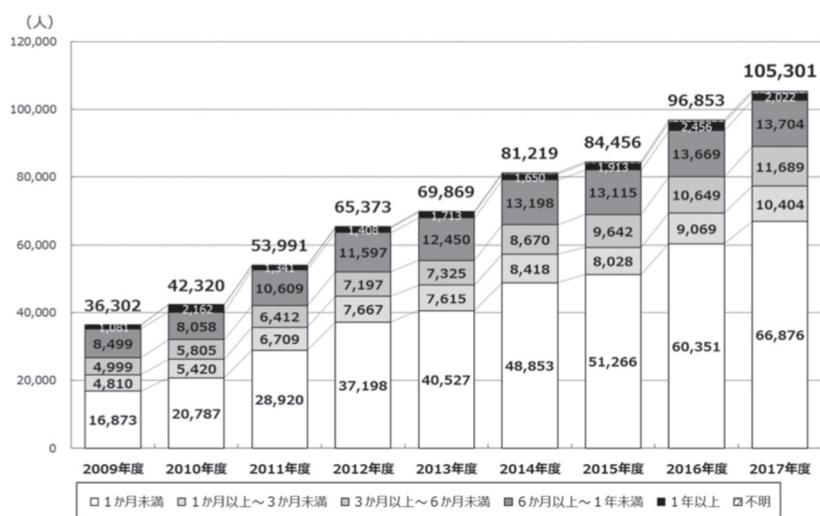
グローバルゼーションがもたらす急激な社会変容は、高等教育機関に速やかな対応を迫っている。大学はどのような資質や能力、スキルを備えた学生を育成すべきであるか、そのためには如何なる教育が必要であるのかについて、国や地域を超えて模索されるようになってきている。日本では2009年頃から、とりわけ産業界よりグローバル化に対応できる

¹ 国際交流推進センター

人材の育成が叫ばれるようになった。連動して2010年には官邸主導の「グローバル人材育成推進会議」が文部科学省内に設置された。2012年に発表された推進会議のまとめの中で、グローバル人材とは①語学力・コミュニケーション能力、②主体性・積極性、チャレンジ精神、協調性・柔軟性、責任感・使命感、③異文化理解と日本人としてのアイデンティティを併せ持つ人材であると定義された²。さらに翌年、閣議決定された第二期教育基本推進計画において、日本人海外留学生数を2020年までに6万人から12万人に倍増する指標を設定した。これを受けて国立大学協会は教育の国際化の達成目標の一つとして、派遣留学生数の割合を、2020年までに学部と大学院合わせて5%にすることを目指すとし、国策として日本人学生の海外派遣がより一層推進されることになった。

この政策の影響がどのように派遣者数増加につながっているのかを示す進捗状況が関係機関より発表されている。2017年には、国立大学協会が行なったフォローアップ調査の結果が示され、2016年時点で数値目標5%に限りなく近い4.7%に達しているデータが提示された(国立大学協会2017)。また、日本学生支援機構は、毎年、日本国内の高等教育機関を対象に実施している「協定等に基づく日本人留学生状況調査」において、留学生数が年々増加し2017年度に派遣された学生数は105,301人に達したと報告している³。しかしながら派遣者数の増加は著しい一方で、実際は1ヶ月未満の留学者数が全体の6割以上を占めていることが示された(表1)。

【表1】留学期間別留学生の推移



出所：独立行政法人日本学生支援機構の調査による状況調査をもとに文部科学省が作成

² グローバル人材育成推進会議『グローバル人材育成戦略(グローバル人材育成推進会議審議まとめ)』2012年6月4日、p.8.

³ 文部科学省『「外国人留学生在籍状況調査」及び「日本人の海外留学者数」等について』平成31年1月18日プレスリリース。

http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/ryugaku/_icsFiles/afldfile/2019/01/18/1412692_1.pdf

さて本学における学生の留学状況はどうであろうか。表2の期間別派遣者数を見ると、日本全体の状況と同様に、1ヶ月未満の留学が70%以上を占めていることが確認できる。より期間の長い留学に一步を踏み出せない背景には、経済的問題や留年の心配、就職活動の時期など様々な要因が考えられ、それを汲み取った大学側が、学生が参加しやすいプログラムを次々と増設してきた結果、1ヶ月未満の留学参加者の急増につながったと考えられる。

このような現状を踏まえて、高等教育機関は単に量的な国際化を目指すのではなく、教育の国際化が学生にとって真の学びにつながるようにするための継続的改善が求められる。そこで本稿では、佐賀大学国際交流推進センターが2012年度より実施してきた佐賀大学短期海外研修プログラム（以下、短期研修という）について、参加学生の基本情報をもとに全体像を整理する。さらに参加学生が行なった自己評価の分析を通して、学生が短期留学に求めているものは何か、留学を経てどのように変化をしたのか、どのような成果を獲得したのかについて検討する。

【表2】佐賀大学の期間別派遣数

	2012	2013	2014	2015	2016	2017
1ヶ月未満	176	174	212	206	191	196
1ヶ月以上～3ヶ月未満		28	1	41	43	38
3ヶ月以上～6ヶ月未満	2	0	2	4	9	10
6ヶ月以上～1年未満	19	23	16	19	23	17
計	197	225	231	270	266	261

2. 佐賀大学短期海外研修プログラム (SUSAP) の概要

佐賀大学では2012年に全学部・研究科の学生を対象とした短期研修プログラムが本格的に開始された。それ以降、毎年約10のプログラムを夏と春の長期休暇期間に実施している。学生の間ではSUSAP (Saga University Study Abroad Program) という呼称で呼ばれ、大学が実施する短期の海外研修プログラムとして認知されている。これらのプログラムは海外協定校との連携または共同で、10日間から5週間程度の学習機会を提供している。外国語の運用能力を高めることを目的としたものだけでなく、派遣先の大学や地域の人々、海外からの留学生との共同学習や交流を主たる活動とするプログラムも多い。現地の社会や文化、生活習慣を学び、多様な文化や価値観を理解するとともに国際的な視野を育むことを目指している。

【表3】国際交流推進センターが実施した短期海外研修(2012年度～2017年度)

国	派遣先大学名・プログラム名	主な活動**	期間	2012年	2013年	2014年	2015年	2016年	2017年	計
アメリカ	バシフィック大学	語学・サービスマーケティング・バディ交流	2-4週間	10	14					24
	KAKEHASHI プロジェクト*	体験・交流	8日間				23			23
オーストラリア	モナッシュ大学	語学・ボランティア	3-4週間	11	4					15
	シドニー工科大学	語学・バディ交流	3-4週間	3			10	11	16	40
ニュージーランド	オークランド大学	語学	3週間	14	10	11				35
カナダ	ウィルフレッドローリエ大学	語学・ビジネス	2-3週間				6	10		16
リトアニア	SAGA-VDUプログラム(ヴィダウタスマグナス大学)	体験・交流・授業聴講	3週間					12		12
シンガポール	シンガポールイマージョン(ネアンポリテクニク)	授業・体験・交流	2週間			20	9			29
中国	カーティン大学	語学	3-4週間			9	15	23		47
	香港中文大学	体験・バディ交流・授業聴講	10日間	8	10	10	10	10	10	58
	浙江科技学院	体験・交流	2-3週間			6		7		13
	浙江大学城市学院	体験・交流	12日間			11				11
	北京工業大学	語学・体験	3週間						7	7
韓国	浙江理工大学	語学・バディ交流	1ヶ月		12		9	3	12	36
	大邱大学校	語学	3週間		14	9	14	14	10	61
	釜慶大学	体験・交流	2週間						6	6
	培材大学校	語学	3週間				11			11
台湾	中興大学	体験・交流	2-3週間				6	4	10	20
	台北大学	体験・交流	12日間				10			10
	東華大学	授業聴講・バディ交流	1ヶ月				7	4	8	19
	輔仁大学	体験・交流	9日間						5	5
インドネシア	DREAMプログラム(ガジャマダ大学)	体験・交流	18日間					5	10	15
タイ	Field Study in Chiang Mai (チェンマイ大学)	体験・交流・ボランティア	2週間						15	15
計				46	64	76	130	108	104	528

*KAKEHASHIプロジェクトは外務省事業の一つで本学が採択されたため単年度のみの実施

**主な活動の「バディ交流」は派遣先大学の学生とペアになり交流を行うもの。「交流」はバディの配置はないが、交流を目的とした活動が組み込まれたもの。

**2014年度はカーティン大学プログラムを2度実施、2016年度は大邱大学校プログラムおよびカーティン大学プログラムをそれぞれ2回実施している。

短期研修では2012年度から2017年度末までに55のプログラムを実施し、延べ528人の学生が11カ国23大学に派遣された。参加学生は学業成績、エッセイ、語学能力の総合評価により選ばれる。意欲ある学生に海外での学習経験の機会を積極的に提供するという方針から、派遣枠を超えない限り、基準を満たしている学生は参加が認められている⁴。また経済的な支援として、成績基準及び語学基準を満たす学生に対し、日本学生支援機構の海外留学支援制度による奨学金や大学の奨学金が支給されている。

3. 参加学生の属性から見る特徴

次に2012年から2017年の6年間に派遣された528人のうち、政府事業により派遣された23人を除いた505人の学生データをもとに、どのような学生が短期研修に参加しているのかを概観する⁵。

まず性別では、女子学生の参加が72%、男子学生が28%となっており、女子学生のほうがより強い留学志向を持っていることを示唆している(図1)。これは佐賀大学に限らず

⁴ 2012年度から2017年度の期間では、約90%の応募者が選抜されSUSAPに参加した。

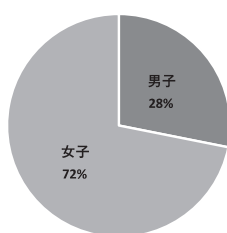
⁵ KAKEHASHIプロジェクト(2015年)は日本政府の「対日理解促進プログラム」の一つで、本学が主体となって開発実施したものではないため、ここでは対象外とする。

<https://www.saga-u.ac.jp/koho/press/201510275005>

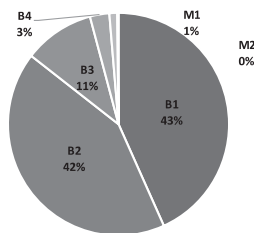
全国レベルの調査においても同様の傾向が示されている。日本学生支援機構の調べによると、全国では男性 38%、女性 62% という結果が報告されている⁶。とりわけ中国や韓国の 3 週間～1 ヶ月間の語学研修において、女子学生が圧倒的多数を占める傾向にある。外国語への関心や学習意欲が女子学生の方がより強いと言えよう。

次に学年別の割合を見ると、学部 1～2 年生が参加者全体の 85% 年度を占めていることがわかる (図 2)。要因として 3 年生以上になると就職活動に意識が向かい、就職に直結するインターンシップや企業説明会などの活動を優先していることが考えられる。また短期研修は海外へ踏み出す第一歩としての性格が強いこと、2017 年度に学部 1～2 年生を優先とするプログラムを増設したことも、このような傾向を後押ししていると思われる。最後に、参加者の学部別の割合をみる。図 3 が示す通り、特定の学部が突出して参加者を輩出するという傾向は見られない。医学部も含め、理系の専門分野を専攻する学生も、積極的に海外での学習機会を得ようとしていることが理解できる。

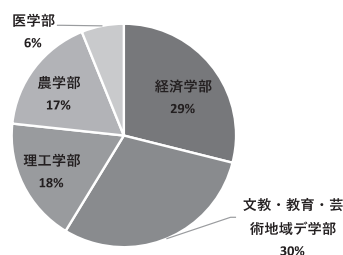
【図 1】男女別割合



【図 2】学年別割合



【図 3】所属学部別割合



4. 研修内容と事前・事後研修

SUSAP は概ね 3 つのグループに分類することができる。その 3 つは (1) 現地語 (英語・中国語・韓国語) の学習を主とし、週 20 時間程度の語学授業に参加するもの、(2) 派遣先の国の文化や社会について現地学生や他国の留学生と一緒に視察や体験、交流を通して学習するもの、(3) 派遣先大学において現地の通常の授業 (専門科目を含む) を英語で履修するものである。近年では、いずれのタイプのプログラムであっても現地学生との密な交流を促すために、あらかじめ現地学生のバディ 1～2 名を決め、渡航前からオンラインで交流する活動を組み込んでいる。異なる言語・文化背景を持つ人とのコミュニケーションの経験のない学生や自信のない学生でも、自ら友人を作るためのプロセスや時間をそれほど必要とせず、現地到着後すぐに自分のバディと交流を始められる。またバディ学生を

⁶ 平成 29 年度の協定等に基づく日本人留学生状況調査の結果による。日本学生支援機構『平成 29 年度協定等に基づく日本人学生留学情報調査結果』

https://www.jasso.go.jp/about/statistics/intl_student_s/2018/_icsFiles/afeldfile/2019/01/16/datah30n_1.pdf

通してネットワークを広げることできる。参加学生の多くが現地学生との交流に大きく期待をしているにも関わらず、2～3週間のプログラムでは、接触の場面が限られていたり、人間関係の構築に時間がかかってしまい困難な場合が多かった。異文化の中でどのように他者にアプローチをし、人間関係を形成して良いのか戸惑ってしまう学生にとっては欠かせない仕組みになっている。

短期研修は個々の学生の気づきや学修効果を高めるために、現地研修の始まる約3ヶ月前から事前研修に参加する。事前研修では(1)動機づけと目標の設定(2)留学先の国の社会・文化に関する知識の獲得(3)異文化コミュニケーション(4)留学生が備えるべき日本史の基礎知識(5)危機管理のための予防や対処方法の学習を行なっている。渡航前準備として、語学学習や課題図書のリディングアサイメント、プレゼンテーション作成、パディとのオンライン交流などが課題として求められる。また帰国後も事後研修への参加が全ての参加者に義務付けられており、通常複数プログラム合同で実施している。事後研修の目的は、参加者が各々の経験を内省し、言語化して同じプログラムの仲間や異なるプログラムに参加した学生と共有することで、自らの経験を客観的・相対的に理解することを促すことである。報告書の作成も経験の言語化活動の一つで、経験を整理し意味付けすることで、次の課題や自らの関心を再発見し、将来の展望を描いてもらうことが狙いである。

5. 学生は短期海外研修に何を期待し、何を獲得したのか？

筆者は2013年度の夏のプログラムより、参加者個人の内省活動の一つとして振り返りシートを活用している。グループや参加者全体でディスカッションをする前に、参加学生は質問票と自由記述に取り組むことで自己評価を行う。本稿では、2013年夏から2016年夏の間の実施した40プログラムのうち、筆者が担当した36プログラムの振り返りシートから得られたデータにより考察を行う⁷。対象学生は285人で、有効回答数は234人(82.1%)であった。振り返りシートは3部構成になっており、セクションIではプログラムの教育コンテンツ、寮生活、現地での支援などについての評価、セクションIIでは「学習成果について」として、参加の目的、達成したかどうか、留学から得られた自己の成果や成長について答える(資料1)。最後のセクションIIIでは、留学を通して明らかになった自分が取り組むべき課題、新たに設定した目標、開始したい活動などについての自由記述となっている。本稿では、セクションIIのデータをもとに、参加学生の参加の動機や目的、留学から得られた成果・変化について分析する。

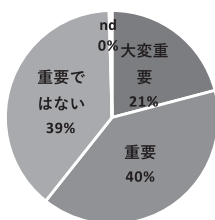
⁷ 2016年度春(2017年2月～3月)のプログラムより、振り返りシートの質問項目の一部を変更したため、2017年夏プログラム以降を分析の対象から外した。

5.1 短期研修参加の動機や目的

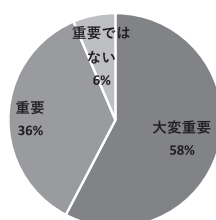
学生の短期研修に参加する動機や目的については、振り返りシートでは大きく以下の5つの問いを投げかけている。具体的には（1）専門分野の目標達成（2）多様な経験や学習機会の獲得（3）自己の可能性模索（4）留学先の国・地域に関する知識・理解（5）自信や自立心を養うである。まず（1）については、自らの専門分野の目標を達成するためには、短期研修に参加することが大変重要であったと答えた学生は全体の約2割であった（図4）。それと比べると、（3）の自分にどのような可能性があるかを探ること（キャリアの模索）が重要な目的の一つであるとする参加者は6割弱と多くなっている（図5）。また（2）学部が提供するカリキュラム以外に多様な学習機会を得ることが重要と考えた学生は5割程度を占めている（図6）。参加者の8割以上が学部1、2年生であり、本格的な専門教育に入る前の段階であるため、広く自分の可能性を探ること、またキャンパスでは得られない学習機会を獲得することの方が参加者にとってはより重要であると考えられる。

続いて、留学の目的として（4）自らの経験を通して留学先国の知識や理解を深めること、また（5）自信や自立心を養う人間的な成長については、いずれも6割弱の参加者が「大変重要」と答え、4割近い参加者が「重要」と答えており、知識の獲得や自己成長も重要な目的としていることがわかる（図7・図8）。

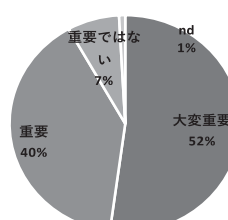
【図4】 専門分野での目標達成



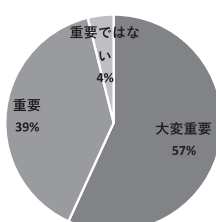
【図5】 自己の可能性模索



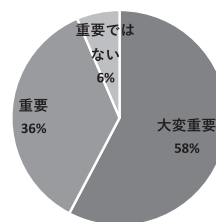
【図6】 多様な経験や学習機会の獲得



【図7】 留学先の国・地域に関する知識・理解



【図8】 自信や自立心を養う



5.2 学生はどのような成果や変化を得たのか？

学生自らが自分の留学経験を振り返り、成果や変化について自己評価するセクションでは、14の項目について問いかけている。留学経験を経て、スキルや能力の獲得、学生生活への変化、地域社会や海外への関心、自己の内面的な変化が生じたか否かについてランダムに聞いている。参加者は3段階（全くその通りである、まあまあ、全くその通りではない）で評価する。

【表4】留学の成果や自己の変化に関する14の質問項目

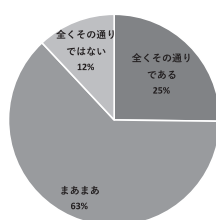
1) 語能力が向上した。
2) キャリアプランに影響を与えた。
3) 自分の生活スタイルが変わった。
4) 自分の学習スタイルが変わった。
5) 世界に対する見方が変わった。
6) 派遣先国についての理解が深まった。
7) 自信が得られた。
8) 世界の政治情勢に対して以前よりも意識するようになった。
9) 海外で生活したり、働いたりすることについて真剣に考えるようになった。
10) 海外旅行に行きたいと強く思うようになった。
11) 自分がどんな人間か（強さ/弱さ）についてよくわかった。
12) 異なる環境の中で問題を解決したり、適応する力が付いた。
13) 価値観、優先すべき事、目標などが変わった。
14) コミュニティに対しどのように貢献できるのか強く意識するようになった。

まず語学力についての自己評価に注目したい。留学の動機や目的を問う項目の中では、語学能力の向上を入れていないが、留学を希望する多くの学生が留学の長短にかかわらず語学力が向上することを期待する。語学研修を主とするプログラムに参加する学生が、短期研修参加者全体の半数程度を占めている。しかしプログラムに参加した学生による自己評価では、語学力が向上したと強く感じている学生は25%に留まる（図9）。自由記述のセクションでは、現地学生や他国の学生との交流を通して、自らの語学力の乏しさにショックを受けたことや、今後の課題を語学力の向上であるとする学生が大変多い。半数以上のプログラムが語学能力の向上を目指してデザインされたものではないこともあり、語学力

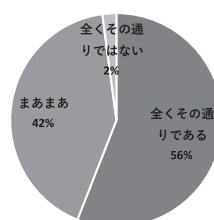
が「向上した」と自信を持って言えるほどの著しい伸長は実感できなかったと考えて良い。

次に、問題解決能力や異文化適応能力の獲得についてであるが、「異なる環境の中で問題を解決したり、適応する力がついた」という問いに対し、「全くその通りである」と答えた参加者が全体の半数以上を占めている(図10)。語学力はそれほどの伸びを実感することはできなかったものの、現地の生活や学習環境への適応はできたと考える学生が多いことがわかる。

【図9】 語学力の向上



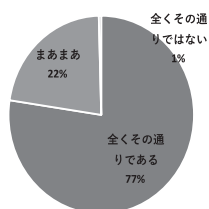
【図10】 問題解決能力や適応力の向上



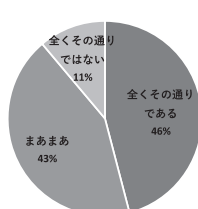
次に、留学先国に対する関心や理解については、深まったと強く実感している参加者が77%(図11)、また「海外の政治情勢に対しても以前より意識するようになった」に対して「全くその通りである」と答えた学生は46%となっている(図12)。さらに「世界に対する見方が変わった」と答える参加者が71%と顕著な特徴を示している(図13)。一方、留学先国に対する理解、世界に対する見方について全く変わらなかったと答えた学生は1~2%と非常に少数であった。事後研修の振り返り活動の中でも、多くの学生の発言の中に、「メディアを通して理解していた留学先国の社会や人々とは異なる実態や現実を現地の人々との交流を通して実感した」というものが多い。

では、理解が深まり、世界に対して味方が変わったと多くの参加者が答えているが、学生の外向き志向に変化はあったのだろうか。短期研修を経て「海外旅行に行きたいと強く思うようになった」と思う参加者は83%と大多数を占めている(図14)。留学先で受けたカルチャーショックはポジティブなものが勝り、異文化や海外に対する関心が強まり外向き思考を促している。しかし、よりハードルの高い「海外での生活」や「海外で働く」ことを真剣に考えるようになったか否かについては、「全くその通りである」と答えた学生の割合は5割程度にとどまっている(図15)。前者と比べると少ないと判断することができるが、むしろ5割の学生が「真剣に考えるようになった」と答えたことを成果の一つとして捉えるべきではないかと考える。

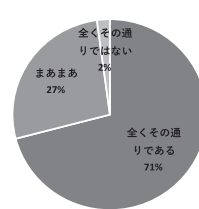
【図 11】 留学先国についての理解



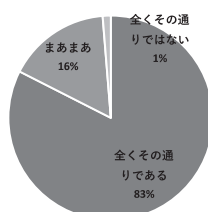
【図 12】 世界の政治情勢に対する意識



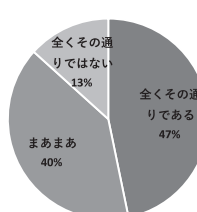
【図 13】 世界に対する見方の変化



【図 14】 海外旅行への強い関心

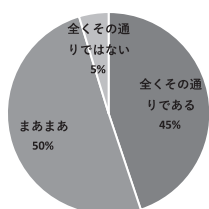


【図 15】 海外での生活や就労への強い関心

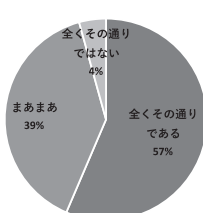


続いて、参加者個人の内面の変化や成長について検討する。短期研修を通して「自信を獲得できたか」の問いに対して、「全くその通りである」と答えた参加者が45%、「まあまあ」と答えた参加者が50%となっており、程度の違いはあるものの95%の参加者が自信の獲得に繋がっているようである(図16)。次に、短期研修が自己内省を促すことができたか否かについては、異文化環境下で言語や文化の異なる他者との交流を通して自己と向き合うことができたと言え自信を持って言える人の割合は57%であった(図17)。参加学生は海外への理解や関心を高めるとともに、個人の内省や気づきを促すこともできたと言える。続いて短期留学がキャリアプランへの影響や地域貢献志向への変化をみてみたい。図18が示す通り、短期留学がキャリアプランに影響を及ぼしたと強く感じている参加者は35%となっている。また短期留学経験を通して自分の所属するコミュニティへの貢献を考えたようになったと答える学生は35%となった(図19)。これらについては他の項目に比べると、短期研修の学修成果として指摘できるほどの結果ではなかった。

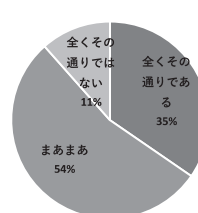
【図 16】 自信獲得



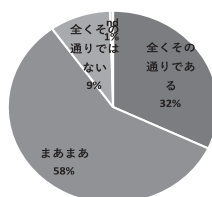
【図 17】 自分の発見・理解



【図 18】 キャリアプランへの影響



【図 19】 地域社会への貢献意識



6. おわりに

以上、短期研修に参加する学生の傾向と参加への動機や目的、成果と変化について述べてきた。参加者基礎データから明らかになったことは、男子学生に比べて女子学生の方がより外向き志向が顕著であること、また参加学生の8割以上が学部1～2年生で占められており、所属学部への偏りがないことがわかった。大学生にとって短期の海外研修は、専攻する分野のいかんによらず、キャンパスでは得られない貴重な学びの経験として理解されていることがわかった。加えて、振り返りシートから得られたデータは、多くの学生がスキルや知識の獲得、人間的成長が成長が可能となったと実感していることを示唆していた。このように期間が短いものであっても、海外での学びは様々な気づきを学生に促し、自分自身や日本を客観的・相対的に評価する機会を提供していると言える。

OECDのDeSeCoプロジェクトは「人生における根源的な学習能力」として3つのキー・コンピテンシー（鍵となる能力）を示している（ライチェン他2006）。その一つに「社会的に異質な集団における交流能力」が挙げられている。異質な他者の存在を受け入れ、ともに課題や問題に取り組める能力は、地域コミュニティの多様性が高まり、進展するほど、個人の目標達成や社会の安定のために必須の能力となってくる。日本国内の多様化が急速に進む中、大学はそのような能力を養う機会をいかに学生に提供できるかが問題となっている。短期研修については、安易に量的な拡大に走ることなく、質の高い研修内容を提供するために、学修成果の測定とエビデンスをもとにした改善を行う必要がある。これらを

踏まえ、今後の課題としてはデータを精緻化し、プログラムの活動内容、事前・事後研修、派遣先、期間など分類別の分析、さらには記述式に書かれた学生の振り返り・語りデータの質的調査を行いたい。さらに学生生活やキャリア選択など中長期的なインパクトについても検討が期待される。

近年、国際的流動性を高める政策を強力に推し進めてきたヨーロッパにおいて、高等教育の国際化が、実は一部の学生にしか利益をもたらしておらず、むしろ経済的な格差を拡大する要因となっているのではないかと警鐘を鳴らす専門家が出てきた (Teekens 2013, Marinoni & de Wit 2019)。現在、佐賀大学から海外へ留学する学生の割合は5%を満たない。地域社会のグローバル化や多様性の高まりに柔軟に対応できる人材育成を行うためには、留学をしない大多数の学生に対して、いかに国際教育や異文化コミュニケーション能力を伸ばす教育機会をキャンパスの中で創出するかが重要となってくる。そのためには、多様な他者との接触や学習機会として留学生との共修授業を拡大することや、教育的介入の伴う国際交流活動の取り組みが多く生まれることが期待される。

【資料1】振り返りシート

Ⅱ. 学習成果について

Q1: SUSAP 参加にあたり、皆さんには様々な動機や目的があったと思います。以下のそれぞれの項目について、参加を決める上でどの程度重要であったかを教えてください。該当箇所に○を、また最も重要な理由であったものに◎をつけてください。

	大変重要	重要	重要ではない
1. 自分の専門分野での目標を達成する			
2. 学部・研究科が提供する学習カリキュラムに加えて、多様な経験や学習の機会を得る			
3. 自分の将来にどのような可能性があるのかを探る			
4. 自分の経験を通して、現地社会について知識や理解を深める			
5. 自信や自覚心を養う			

Q2: 上記 (1~6) の中で、このプログラムを通して実際に可能となった、達成できたのはどれでしょうか。該当するものに○をつけてください。(1 / 2 / 3 / 4 / 5)

Q3: 現地での学習や経験から得られた成果や成長について、どのように自己評価しますか? 該当するものに○をつけてください。

	全くその通りである	まあまあ	全くその通りではない
1. 語学力が向上した			
2. キャリアプランに影響を与えた			
3. 自分の生活スタイルが変わった			
4. 自分の学習スタイルが変わった			
5. 世界に対する見方が変わった			
6. 現地社会についての理解が深まった			
7. 自信が得られた			
8. 世界の政治情勢に対して以前よりも意識するようになった			
9. 海外で生活したり、働いたりすることについて真摯に考えるようになった			
10. 海外旅行に行きたいと思うようになった			
11. 自分がどんな人間か(強さ/弱さ)について良くわかった			
12. 異なる環境の中で問題を解決したり、適応する力がついた			
13. 価値感、優先すべき事、目標などが変わった			
14. コミュニティ(地域社会、問題関心を共有するグループ)に対して自分ができるように貢献できるのかについて強く意識するようになった			

©Center for Promotion of International Exchange, Saga Univ. 2016

引用・参考文献

- 黒田一雄 (2015) 「高等教育グローバル化の理念的展望—国際社会への貢献を目指して—」『留学交流』
https://www.jasso.go.jp/ryugaku/related/kouryu/2015/_icsFiles/afieldfile/2015/11/18/201505kurodakazu.pdf
- グローバル人材育成推進会議 (2012) 『グローバル人材育成戦略 (グローバル人材育成推進会議審議まとめ)』
2012年6月4日 . <https://www.kantei.go.jp/singi/global/1206011matome.pdf>
- 国立大学協会 (2018) 『国立大学における教育の国際化の更なる推進について—第5回フォローアップ調査』
<http://www.janu.jp/news/files/20180220-wnew-followup1.pdf>
- 日本学生支援機構 (2017) 『平成 29 年度協定等に基づく日本人学生留学情報調査結果』
文部科学省 『「外国人留学生在籍状況調査」及び「日本人の海外留学者数」等について』平成 31 年 1 月 18 日プレスリリース。
http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/ryugaku/_icsFiles/afieldfile/2019/01/18/1412692_1.pdf
- ライチェン, ドミニク & サルガニク, ローラ (2006) 『キー・コンピテンシー—国際標準の学力をめざして』
明石書店 .
- Marinoni and de Wit (2019) “Is internationalization creating inequality in higher education?”,
University World News, January 11, 2019.
<https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20190109100925536>
- Teekens, Hanneke (2013) “Internationalization at home – Crossing other borders”, *University World News*, June 15, 2013.
<https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20130613084529186>

回復を続ける DV 被害経験者の DV 観に関する質的研究

石井 宏祐¹, 石井 佳世²

How Do DV Survivors Have View of DV during Recovery Process?

Kosuke ISHII, Kayo ISHII

要 旨

近年、本邦ではいわゆる DV 防止法の改正などを経て、DV が重大な社会問題であることが、より一層世間に知られることになった。すでに多くの研究が取り組まれており、DV 加害者について、DV 被害者について、DV 加害者と被害者の関係性について、DV 被害からの回復過程についてなど、様々な研究がなされてきた。しかしながら、DV 被害経験者がその回復過程でどのように自らの DV 被害経験を振り返るのかという、DV 被害経験者と DV 観の関係についての研究は少ない。そこで本研究では、かつて DV 被害を経験し、現在は DV を受けていない女性を対象に、その DV 観を明らかにすることを目的とした。自由記述形式の質問紙調査を行い、KJ 法を参考にした分析を行った結果、【DV からの回復過程】【DV からの回復に役立つ支え】【現在の DV 被害者観】【現在の DV 加害者観】【続く困難】の 5 つの大グループが見出された。

DV からの回復過程は、DV からの回復に役立つ支えが契機となり、現在の DV 被害者観や DV 加害者観が回復し続けることの根拠となるが、新しい困難もあり、その過程は複雑であることが示唆された。

【キーワード】ドメスティック・バイオレンス (DV) 被害経験 回復過程 質的研究

問題と目的

ドメスティック・バイオレンス (domestic violence : 以下 DV) とは、配偶者や交際相手など親密な関係にある相手からの暴力のことである。

本邦では、「配偶者からの暴力防止及び被害者の保護に関する法律」が 2001 年に制定されて以降、社会に DV という言葉が浸透してきた。さらにこの法律は 2013 年に改正され、名称も「配偶者からの暴力防止及び被害者の保護等に関する法律」に改められた。この改正によって、生活の本拠を共にする交際相手からの暴力及びその被害者についても、配偶者からの暴力及びその被害者に準じて、法の適用対象とされることとなり、DV が重大な

¹ 教育学部附属教育実践総合センター

² 熊本県立大学文学部

社会問題であることが、より一層世間に知られることになった。

暴力の種類としては身体的暴行、心理的攻撃、経済的圧迫、性的強要が挙げられる。身体的暴行とは、なぐったり、けったり、物を投げつけたり、突き飛ばしたりするなどの身体に対する暴行であり、心理的攻撃とは、人格を否定するような暴言や交友関係や行き先、電話・メールなどを細かく監視したり、長期間無視するなどの精神的な嫌がらせ、あるいは、自分もしくは自分の家族に危害が加えられるのではないかと恐怖を感じるような脅迫をいう。経済的圧迫とは、生活費を渡さない、貯金を勝手に使われる、外で働くことを妨害されたなどを指し、性的強要は、嫌がっているのに性的な行為を強要された、見たくないポルノ映像等を見せられた、避妊に協力しないなどである。

内閣府男女共同参画室が2018年9月28日に公表した「配偶者からの暴力に関するデータ」によると、配偶者（事実婚や別居中の夫婦、元配偶者も含む）から「身体的暴行」「心理的攻撃」「経済的圧迫」「性的強要」のいずれかを1つでも受けたことがある女性は31.3%にのぼり、男性も19.9%であった。3分の1の女性、5分の1の男性が、配偶者からの暴力被害を経験しているという実態が浮き彫りになった。

また、配偶者暴力相談支援センターにおける相談件数は年々増加の一途をたどり、2015年にピークを迎えたが、引き続き高止まりの様相を呈している。DV防止法施行直後の2002年に35,943件だった相談件数は、2015年には111,172件に達した。最新の2017年のデータでも106,110件にのぼっている（内閣府男女共同参画室が2018年3月に公表）。

DV被害者はPTSDなど心理的な問題を抱えやすいことが指摘されており、DV被害者に対する支援は極めて重要である。

これまでDV加害者の暴力行為に関しては、松下（2011）が述べているように、そもそも身体的・精神的暴力は「他者を支配（コントロール）する」という意味で快体験の原点といえ、DVは加害者の嗜癖として説明されることも多かった。

また、嗜癖としてのDVという観点から、DV加害者の変容を追い求めながらも、その維持に部分的に関わってしまう被害者の状態を、共依存の概念で整理するものも少なくなかった。共依存について斎藤（2009）は、「二人の成人の間で片方がもう一方の世話に没頭している状態」としており、codependentないしcodependencyの邦訳であり、斎藤が1980年代半ばに採用した訳（斎藤、1995）である。

他にDV被害者と加害者の関係性に着目したものに、石井・石井・丸田（2015）の研究がある。DV被害者の回復過程においては、DV被害経験者にとって、個を超えるものと自己の相補的關係が、加害者との相補的關係性に代わる可能性を示唆している。

また、DV被害者が回復に向かう契機について、石井・石井（2019）では、DV被害者が自身の被害経験について「DV」概念を用いて意味づけることの効果と留意点が示されている。

回復過程においては、米山（2005）がDV被害者を自認する女性を対象に、回復過程

で受けた支援に関する調査を行い、「DV 被害によって受けることになった支援の中でも、さらに傷つく体験をして」いることを明らかにしている。

さらに、回復過程を支える要素について増井（2012）は、DV 被害者が「暴力のある生活」から「暴力のない生活」へ自らの状況をどのように変化させるのかに焦点をあて、暴力関係から「脱却」する行動のプロセスは「パワー」転回のプロセスであることを見出した。ここで述べられた超自己の感得は、石井（2015）のコントロールのゆだねと共通するものと考えられる。石井（2015）は、解決を望みながらも問題を維持してしまう嗜癖的解決努力を「無理なコントロールに強迫的にこだわることによって続くうまくいかない解決努力」と定義した上で、コントロールをゆだねる姿勢の重要性を強調した。

以上のように、DV 加害者について、DV 被害者について、DV 加害者と被害者の関係性について、DV 被害からの回復過程についてなど、様々な研究がなされてきた。しかしながら、DV 被害経験者がその回復過程でどのように自らの DV 被害経験を振り返るのかという、DV 被害経験者と DV 観の関係についての研究は少ない。そこで、本研究では DV 被害経験者、特に約 2 倍の被害のある女性を対象に、その DV 観を明らかにすることを目的とする。DV 被害経験者の回復を続ける人生を支援する上で、DV 観をどのように持っているかを知ることは非常に有用であると考えられる。

方法

調査協力者

DV 被害を受けた経験を持ち、現在は被害を受けていない 3 都道府県の女性 79 名、平均年齢は 38.00 歳（20 歳～70 歳、標準偏差 10.60）であった。DV の内容は、言葉による暴力、身体的暴力、経済的暴力、無視のほか、性的暴力や行動の束縛、さらにそれらが重複するものを含んでいた。

調査方法

個別自記入形式の質問紙調査で実施された。3 都道府県の母子生活支援施設、DV 被害者自助グループに質問紙を郵送し、個別配付個別回収形式で行われた。回答は無記名で行われた。回答依頼時に文書にて説明合意を得た。

倫理的配慮

研究への協力依頼は母子生活支援施設、DV 被害者自助グループを通して行い、現在は DV 被害を受けていない者に限定して行った。各機関には、研究内容、実施期間、所要時間、調査への協力は任意で無記名で行われること、内容をそのまま研究結果として公表することを避けることなどプライバシー保護のための工夫、質問紙の管理方法を記載した研究協力依頼書を送付し、同意を得た者のみに質問紙への回答を依頼した。

さらに質問紙の表紙には、質問紙の回答は質問項目を見た上で判断できること、回答を途中で中止することができること、データは厳重に管理され本研究以外の目的には使用しないこと、回答内容は個人が特定される事はないこと、研究結果は他の研究協力者の個人情報にかかわる部分を除いては開示が可能なこと、研究の成果は学会や学術雑誌およびデータベース等で公表されることがあるが、その際には個人が特定出来ないように処理をした上で発表することを記載し、同意を得た場合のみ質問紙への回答を求めた。

調査項目

フェイス項目として、性別、年齢、職業、家族構成、被害を受けていた期間、被害当時の年齢、被害の種類、加害者との関係の記入を求めた。続いて自由記述項目を設け、回答を求めた。なお、「過去から現在にかけて、あなたのDV被害について考え方はどのように変化しましたか」という自由記述項目が本研究の分析対象である。

分析方法

過去から現在にかけてDV被害について考え方がどのように変化したかについて、その経験の構造を整理し、より正確に理解するために、KJ法を参考にした分析を行った。

KJ法とは文化人類学者である川喜田二郎によって創始されたデータ集約に関する一つの技法である。KJ法とは川喜田(1967)によると、①討論における発言のエッセンスを、「1行見出し」と呼ばれる見出しに要約しカードに書き込み、②そのカードを分類し、グループ編成を行い、③編成されたグループにさらに見出しをつけ、④できたグループ同士を空間的に配置し、関係性を矢印など用いて示す、という方法である。

安藤(2004)は、KJ法を基に、表1の分析方法を紹介している。本研究ではこの安藤(2004)の方法を用いた。

なお、分析は筆頭及び連名著者が合同で行った。

表1 KJ法を参考にした方法（安藤（2004）を参考に筆者らが再構成した）

①カード化

一つの意味のある文章のまとまりを1単位として、カードに短く書き出す。内容が分かる程度に短い文章や単語で書けばよい。長く話していることでも1つの内容としてまとめられるなら1枚のカードになるし、短くても複数のことに言及している場合は複数枚のカードになる。

②グループを作る

次にカードを大きな紙の上にすべて広げて、似ているもの同士を探す。似ているカードを同じ場所に集めて、少しずつ小さなグループを作っていく。どのグループに分類すればよいかわからないカードがあった場合には、無理にどこかのグループに入れてしまわず、そのままにしておく。

③見出しをつける

グループ分けが終わったら、一つ一つのグループに見出しをつける。同じグループとして集められたカードをもう一度読んでみて、共通点は何かを探す。それを簡潔な一言で表して、そのグループの見出しとする。見出しをつける中で、最初に分類したグループに属さないと感じたカードがあれば、分類し直したり、独立したカードにしたりしておく。

④繰り返す

①～③の手順をこれ以上はまとめられないというところまで繰り返す。

⑤図解する

グループ編成と見出し付けが終わったら、グループ間の関連を考える。一番上の大きなレベルのグループを見て、紙の上で配置し直してみる。似ているグループが近くになるようにする。そして、グループ同士に何らかの関連があるかどうかを考え、関連がある場合には矢印などの記号を用いて結ぶ。

結果と考察

グループ化

設問「過去から現在にかけて、あなたのDV被害について考え方はどのように変化しましたか」への回答を得た58名(回答率73%)のうち、不備のあった1名を除いた57名のデータを、KJ法を参考にした方法によってカード化したところ、74のカードが得られた。続いて22の小グループ、15の中グループ、6の大グループにグループ編成がなされた。この結果を表2に示す。

グループ間の関連

各グループ間の関連を図1に示す（ただし大グループVIは関連しないと考えられ、図1からは除いてある）。

表2 カードの分類

カード	小グループ	中グループ	大グループ
まだ自分で精一杯である			
DVという言葉が苦しい	DVの影響から距離を置きつつある最中である		
現在でも少しは恐れがある		DVの影響から距離を置く	
DVをすべてそのまま受け止めてきたが、最近卒業しようと思うようになった			
今は家族のことを前向きに考えられる			
今では子ども自分も明るくなった	DVの影響から距離を置くことができている		
経済的な豊かさより精神的な豊かさの大切さも今は感じられるようになった			
DVの概念を知ったことと子どものためあって行動を起こし、今は安心して暮らしている			
DVのことを客観的に冷静に考えられるようになった			
DV加害者から遠ざかることが大切だと思う	DV加害者から離れることが必要	DV加害者から離れる	I DVからの回復過程
好転することを期待する期間もあったが、DV加害者から離れることも必要だと、別れてみて感じるようになった	DV加害者から離れることで、DV被害者としての自分からも離れられる		
DV加害者との関係から離れ、気持ちや考えなどの意識を向けないようにしている		DVの影響を子どもに与えたくない	
安全な環境に身を置くことで、DVから遠ざかり、自分を責める考えが薄れ、自分を大切にしようと思えるようになった			
DVが普通に起きる環境で子育てをしたくない	DVの影響を子どもに与えたくない		
子ども達にはDVをするような人間になってほしくない			
DV被害者には、子どものために一日でも早く、いい家庭環境をつくってほしい			
DV状況は自分の力ではどうにもできないことを認識できてきた			
自分を責める考えから、仕方ないことだったと考えるようになった	DVに対するコントロール感を手放す	DVに対するコントロール感を手放す	
自分の問題ではなく、相手の問題だとわかった			
自分のせいかと考えてきたが、サポートを受け、DVはいけないうことだと知った	サポートしてくれる人が助けになった		
命が助けられた			
自分を責めていたが、今は間違っていないといってくれる人が周りにいて、気持ちが少し落ち着いた	助けになる他者の存在		II DVからの回復に役立つ支え
DV被害にあったらすぐに相談に行くことで、解決するのが早くなると思う			
DV被害について、早く相談していればよかったと思う	相談にふみきってほしい		
DV被害者には相談できる場所があることを知ってほしい			
DV被害は恥ずかしいことではなく、被害者は勇気を出して相談してほしい			
今はDVという言葉で過去に少し向かい合える	DVの認識が役に立つ	DVの認識が役に立つ	
早くDVを認識するべきと思う			
DVについてもっと詳しく知るべきだと思う			
女性だからとがまんしなくていい	DV被害者ががまんすることはない	DVはあってはならないことであり、被害者は悪くない	
我慢せず、相談し、離婚へ進める			
がまんせずにDV加害者と別れてよかった			
DV被害者ががまんするのはおかしいことであり、DVとは犯罪なのだと思うようになった			
DVはだめなことであり、あってはならないと思う	DVはあってはならないこと		
いけないことという気持ちはずっと変わらない			
他人事だったDVを経験した今、DVは許されないことだと思う			
自分だけが悪いと思っていたが、自分も相手も悪かったという考えに変わった	DVの原因のひとつとして、被害者の要因を挙げる	DVの原因のひとつとして、被害者の要因を挙げる	III 現在のDV被害者観
DV加害者と結婚しなければよかったと考える			
自分のがまんがDVのエスカレートの原因の一つだったと思う			
両親に頼らず自分が強く動けばよかったのではないかと考え、自分の至らなさを感じる			
DVがなくなることについて、DV被害者の被害認識の選きを仮定している			
DVは、自分には関係のないことではなく、誰にでも起こることだと思う	DVは誰もが当事者になりうる	DVは誰もが当事者になりうる	
DVの経験は自分ひとりだけではないことを知った			
DVはあってはいけないが、普通にあることだと思う			
DVの認識が世間で広がってきたことが良いことだと思う			
誰でもDV被害者となりうる			
実際被害を受けて、DVは人間として卑劣で最低な行為だと思うようになった	DV加害者に対する激しい怒り	DV加害者への陰性感情	
DVをする人は最低だという思いを、変わらず持っている			
力の弱い女に対して暴力でねじふせる行為が最低だという思いは変わらない	DV加害者へのネガティブな評価		
絶対に許さないという気持ちになってきた			
DV加害者は外部では本当の自分を出せない小心者だと思う			
DV加害者は淋しい人だと思ったが、それ以外は何も思わない			
DV加害者はなおらないと思う	DV加害者は変わらない	異常な行為であるDVを加害者はやめることができない	IV 現在のDV加害者観
絶対に変わらないので、DVが何とかなるだろうとか、DV加害者が治るだろうとか思わないほうがいい			
DV加害者はひどくなっていくだけなので、関わらないようにしなさいといけないうと思う			
自分を責めていたが、DV加害者は特殊なタイプであり、変わらないと思うようになった			
DVはきっかけがあればなくなると思っていたが、今は環境や性格の問題なのでなくならないと思っている			
DV加害者の変化を期待するとうことがなくなった	過去のDV被害の異常性への気づき		
DVの状況から離れ時間が経ち、ひどい事をされていたと強く思うようになった			
普通だと思っていたことが、異常なことだったのだと思うようになった			
DVに含まれる暴力が幅広いことが分かった	DVに関する多面的な知識	DVに関する多面的な知識	
アルコール問題が関連することもあり、DVは根深い現実だと思う			
DVには、世代間伝達や遺伝子が関係しているのではないかと考える			
男の人を見るとこわくなる	癒えない傷	癒えない傷	V 続く困難
一生消えない傷			
外に出るのが嫌			
変わらず傷ついている			
DVを経験したことがない人には分からないし、理解されなだけでなくバカにされることもある	周囲の人からの無理解という暴力	周囲の人からの無理解という暴力	
普通の人に、無理解からの決めつけをされると、DV加害者と一緒だな、と思う			
わからない	分からない		
わからない			
変化なし	変化なし	変化が分からない	VI 変化が分からない
変化なし			
変化なし			

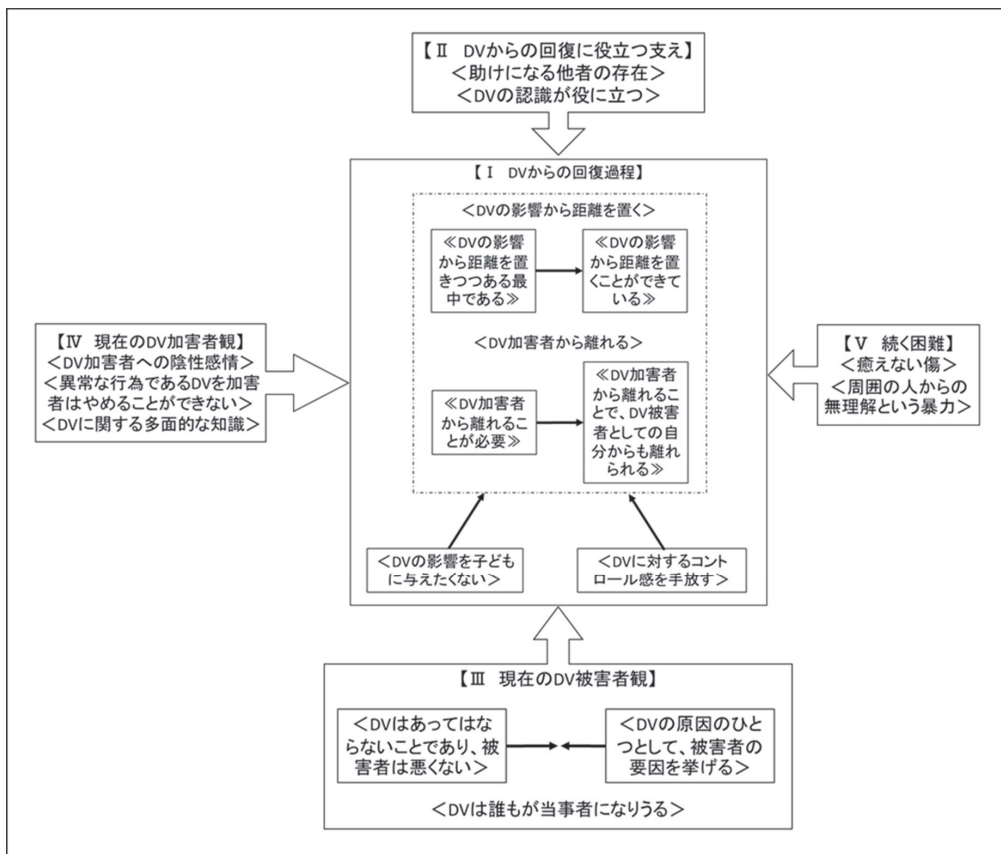


図1 グループ間の関連

ストーリーライン

5つの大グループをⅠ、Ⅱ、Ⅲ、Ⅳ、Ⅴとし、【 】で表記し、中グループを<>で、また小グループを<<>>で表す。なお最小単位のカードは“”で記す。

【Ⅰ DVからの回復過程】は、<DV加害者から離れる>ことが契機となり、<DVの影響から距離を置く>ことができるようになるプロセスであるといえる。<<DV加害者から離れることで、DV被害者としての自分からも離れられる>>のことであり、新しい生活を獲得できるのだと考えられる。そのためには、<DVの影響を子どもに与えたくない>という思いや、<DVに対するコントロール感を手放す>ことが支えになることが示唆された。DVの責任が自分にもあると責めたり、DVをなくすことができるだろうという自分への期待をしたりと、DVに対してコントロール感を抱いていたDV被害経験者は、やがて“自分の問題ではなく、相手の問題だとわかった”り、“DV状況は自分の力ではどうにもできないことを認識できてきた”りするを通して、コントロール感を手放すことができるのだと考えられる。石井（2015）は、解決を望みながらも問題を維持してしまう嗜癖的解決努力を「無理なコントロールに強迫的にこだわることによって続くうまくいかない解決努力」と定義した上で、コントロールをゆだねる姿勢の重要性を強調した。<DVに対するコントロール感を手放す>ことはまさにコントロールをゆだねる姿勢といえ、回復を支える重要な要素であるといえよう。

【Ⅱ DVからの回復に役立つ支え】として、「他者」と「DV認識」が挙げられた。すなわちDVからの回復には<助けになる他者の存在>と<DVの認識が役に立つ>ことが示唆された。石井・石井（2019）で、自身の被害経験について「DV」概念を用いて意味づけることの効果が示されており、合致する結果といえよう。また、他者の存在は、<周囲の人からの無理解という暴力>のリスクもあるものの、回復過程で欠かせない支えになっていることが示唆された。

【Ⅲ 現在のDV被害者観】には、<DVはあってはならないことであり、被害者は悪くない>という信念と、<DVの原因のひとつとして、被害者の要因を挙げる>ものがあった。両者は一見相反するものではあるが、後者は“自分のがまんがDVのエスカレートの原因の一つだったと思う”など、被害を受ける原因ではなく、DVが維持される原因を被害者に帰属するものと考えられた。また、<DVは誰もが当事者になりうる>と考えることも、DV被害者を特別視しない視点であり、これらは被害者を悪者にするものではないといえよう。

【Ⅳ 現在のDV加害者観】は、まず<<DV加害者に対する激しい怒り>>や<<DV加害者へのネガティブな評価>>からなる<DV加害者への陰性感情>と、<異常な行為であるDVを加害者はやめることができない>という諦観から構成された。いずれもDV加害者との物理的距離が前提となっているが、心理的な距離は異なっていた。また<DVに関する多面的な知識>もDV加害者を多様に認識することにつながっていた。一方、DV加害

者にイネイブルするようなものはみられず、DV 被害者が自身を責めるような DV 加害者観はなかった。

【V 続く困難】は、DV からの回復を続ける中で、＜DV 加害者と離れる＞ことができたり＜DV の影響から距離を置くことができている＞状態になれたりしてからも、様々な苦労があることを示している。＜癒えない傷＞を抱えながら、時に＜周囲の人からの無理解という暴力＞にさらされながらの回復過程であることが示唆された。米山（2005）は DV 被害者が「DV 被害によって受けることになった支援の中でも、さらに傷つく体験をして」いることを明らかにしたが、同様の結果といえよう。回復は進めばそれで痛みから解放されるというものではなく、回復していくからこそ新たな苦労が強いられるという面も忘れてはならないだろう。

【I DV からの回復過程】に対し、【II DV からの回復に役立つ支え】がその契機となり、【III 現在の DV 被害者観】や【IV 現在の DV 加害者観】が回復し続けることの根拠となるが、しかし【V 続く困難】のなかで、回復は直線的ではないことが示唆された。【I】への【II】【III】【IV】【V】の影響も、一方向的ではなく、双方向的なスパイラル構造であることも念頭においておく必要があるだろう。回復過程は直線的ではなく行きつ戻りつしながらの過程であると考えられる。

結語

DV からの回復過程は、DV からの回復に役立つ支えが契機となり、現在の DV 被害者観や DV 加害者観が回復し続けることの根拠となるが、しかし新しい困難もあり、その過程は複雑である。支援の際には、DV 観や DV 加害者観を支持し、新しい困難にできるだけさらされないようにすることが肝要であろう。

付記 調査にご協力いただいた DV 被害経験者の方、調査用紙の回収にご助力いただいた母子生活支援施設、DV 被害者自助グループの代表の方に深く感謝申し上げます。本研究の一部は JSPS 科研費 17K04479（研究代表者：石井佳世）の助成を受けたものです。

文献

- 安藤香織（2004）データを整理する．無藤隆・やまだようこ・南博文ら編『質的心理学—創造的に活用するコツ—』新曜社
- 石井宏祐（2015）対人援助における脱嗜癡的アプローチ．鹿児島純心女子大学大学院人間科学研究科紀要（10）75-90
- 石井佳世・石井宏祐・丸田なつき（2015）DV サバイバーにおける過去のDV 関係の認識と現在のコントロール感との関連．志學館大学大学院心理臨床学研究科紀要（9）9-16
- 石井佳世・石井宏祐（2019）DV 被害経験者にとって自身の被害をDV 概念でとらえることはどのような経験なのか．佐賀大学全学教育機構紀要（7）153-161
- 川喜田二郎（1967）『発想法—創造性開発のために—』中公新書
- 増井香名子（2012）パワー転回行動：DV 被害者が暴力関係から「脱却」する行動のプロセス—当事者インタビューの分析より—．社会福祉学 53（3）57-69
- 松下年子（2011）アディクションと依存症．松下年子・日下修一（編著）『アディクション看護学』メヂカルフレンド社
- 内閣府男女共同参画室（2018a）男女間における暴力に関する調査報告書．
- 内閣府男女共同参画室（2018b）配偶者暴力相談支援センターにおける配偶者からの暴力が関係する相談件数等の結果について（平成29年度分）．
- 斎藤学（1995）『魂の家族を求めて』日本評論社
- 斎藤学（2009）『依存症と家族』学陽書房
- 米山奈奈子（2005）DV 被害女性が体験した支援と回復に関する一考察—回復過程における支援の現状と医療機関の役割—．秋田大学医学部保健学科紀要 13（1）23-33

DV 被害経験者にとって自身の被害を DV 概念でとらえることは どのような経験なのか

石井佳世¹, 石井宏祐²

Is the DV Concept Useful for Survivors?

Kayo ISHII, Kosuke ISHII

要 旨

近年、ドメスティック・バイオレンス（以下 DV）という言葉が社会に浸透し、被害者が自身を DV 被害者であると認識しやすい環境が整いつつある。DV が社会的に解決していかねばならない問題として捉えなおされたことにより、DV の防止や被害者の支援が大きく進むことになった。その一方、被害者が自身の経験を DV であると認識することには困難を伴うことも考えられる。そこで、本研究では女性の DV 被害経験を対象に、自らの体験を「DV」であると認識した経験について検討を行った。自由記述形式の質問紙調査を行い、KJ 法を参考にした分析を行った結果、【肯定的自己理解の支え】【変化することの受容】【DV 概念で自己理解することへの動揺】【DV 概念と自己概念の隔たり】【DV へのネガティブな評価】【DV 被害者として生きていく】の6つの大グループが見出された。

DV という言語と自らの経験を結びつける体験は、DV 被害者にとって容易に結び付けられるものでなかったり、ネガティブな感情を伴ったりする一方、自分が悪いのではないなど自己の肯定的な受け止めや、DV 状況から脱する変化の契機となりうるものが示唆された。

【キーワード】ドメスティック・バイオレンス (DV) 被害経験 DV 概念 DV 被害認識 質的研究

I 問題と目的

ドメスティック・バイオレンス (domestic violence : 以下 DV と略す) とは、配偶者や恋人等親密な関係における暴力行為を指す。従来、DV は家庭内の問題としてとらえられてきた。DV が社会問題として取り上げられず潜在化してきた要因として、瀬川 (2002) は①男性優位の社会制度があり、男尊女卑の価値観を社会全体が許容してきたこと、②

¹ 熊本県立大学文学部

² 教育学部附属教育実践総合センター

DVの加害者が、貧困層であったりパーソナリティ障害であったりなど、特別の境遇にある限られた者であると誤解を受けてきたこと、③虐待を受けている被害者にも問題がある、といった被害者への偏見があること、④DVは家庭内の問題と認識され、司法が介入することに消極的な姿勢がとられてきたこと、という4点を挙げている。

一方、国際的にはDVという言葉は1970年代アメリカの女性解放の運動家たちが使い始め(猪飼,2004)、DVの問題は社会問題として捉えられ、取組がなされるようになっていった。また日本における動向としては、猪飼(2004)により、日本でDVという言葉が用いられるようになったのは、1992年民間の女性たちによるアンケート調査からであると指摘されている。それに呼応して1990年代後半よりマスコミでも広く報道されることになった(瀬川,2002)。さらに、「配偶者からの暴力の防止及び被害者の保護に関する法律(DV防止法)」が2001年に制定された(2014年に「配偶者からの暴力の防止及び被害者の保護等に関する法律」に改正)。

DV防止法においてDVの定義は「身体に対する暴力(身体に対する不法な攻撃であって生命又は身体に危害を及ぼすものをいう。)又はこれに順ずる心身に有害な影響を及ぼす言動」とされている。

内閣府男女共同参画局は「男女間における暴力に関する調査」において、DVについてなぐったり、けったり、物を投げつけたり、突き飛ばしたりするなどの身体に対する暴行である「身体的暴行」、人格を否定するような暴言や交友関係や行き先、電話・メールなどを細かく監視したり、長期間無視するなどの精神的な嫌がらせを受けた、あるいは、自分もしくは自分の家族に危害が加えられるのではないかと恐怖を感じるような脅迫である「心理的攻撃」、生活費を渡さない、貯金を勝手に使われる、外で働くことを妨害されたなどの「経済的圧迫」、嫌がっているのに性的な行為を強要された、見たくないポルノ映像等を見せられた、避妊に協力しないなどの「性的強要」に分類している。

またDV防止法では、配偶者暴力相談支援センターの設置が義務付けられ、センターで被害者に対し、相談や相談機関の紹介、医学的又は心理的な指導、被害者の緊急時における安全の確保及び一時保護等を行うことが定められている。また裁判所が、配偶者からの身体に対する暴力又は生命等に対する脅迫を受けた被害者の申し立てにより、当該配偶者に対し、6ヶ月間の被害者への接近禁止や2ヶ月間の住居の退去等を命じられるという保護命令についても定められている。DV防止法の制定により、本邦においてDVの防止やDV被害者の保護が進められた。

以上、DVという言葉が社会に浸透することによりDVは「家庭内の問題」ではなく、社会的に解決していかなければいけない問題として、その支援が進むことにつながったといえよう。

DV被害者の支援に際して、DV防止法や制度を活用したアプローチが要請されるが、その際、その体験が「DV」であることが制度活用の条件であり、被害者のDVという経験・

現実が必要であるといえる。すなわち、被害者自身はもとより支援に関わる者も含め、その体験が「DV」として認識し理解することによって、支援制度の利用が促されるといえる。

しかし一方、被害者が自身の経験をDVであると認識することには困難を伴うことも考えられる。DVという問題の根底には、ステレオタイプなジェンダー観や社会における女性差別的な考えがあることはよく知られている。毛塚(2009)は「家父長制、性別役割分業のような『女性は家庭に入り男性を支えるべき』というような考えや、そこから発生する『女性をしつけるためには時には殴ってでも言うことを聞かせるべき』という男性の主張は社会において一般的であった。」と述べており、このようなジェンダーバイアスが現代では変化しつつはあるが、いまだに社会に根強く残っていると指摘している。また、DV被害者は暴力を振るわれ続けることにより恐怖心を持ち、「自分は相手から離れることはできない」という学習性無力感につながることも従来指摘されるところである(Walker,1979, 石井,2009など)。このような影響下において、親密な関係における暴力行為を、被害者がDVという社会的問題として認識することは必ずしも簡単なこととは言い切れない。

それでは、被害者にとって、自分の被害体験をDVという言葉と結びつけることはどのような体験なのであろうか。本研究ではDV被害経験者が自らの体験を「DV」として認識した経験について調査し、DV概念の使用の留意点やメリットについて検討を行うことを目的とする。

II 方法

1. 調査対象者

調査対象者はDV被害を受けた経験を持ち、現在は被害を受けていないDV被害経験者の女性79名である。DVは社会的権力や支配力を持つ男性から女性への暴力を指すことが多いことより、本研究においては女性を対象とした。

2. 調査方法

個別自記入形式の質問紙調査で実施された。3都道府県の母子生活支援施設、DV被害者自助グループに質問紙を郵送し、個別配付個別回収形式で行われた。回答は無記名で行われた。回答依頼時に文書にて説明合意を得た。

3. 倫理的配慮

研究への協力依頼は母子生活支援施設、DV被害者自助グループを通して行い、現在はDV被害を受けていない者に限定して行った。各機関には、研究内容、実施期間、所要時間、プライバシー保護のための工夫、質問紙の管理方法を記載した研究協力依頼書を送付

し、同意を得た者のみに質問紙への回答を依頼した。さらに質問紙の表紙には、回答中止の保証、データの使用目的及び管理方法、プライバシーの遵守等を記載し、同意を得た場合のみ質問紙に回答を求めた。

4. 調査内容

フェイス項目として、性別、年齢、職業、家族構成、被害を受けていた期間、被害当時の年齢、被害の種類、加害者との関係の記入を求めた。続いて自由記述項目を設け、回答を求めた。なお、「受けている被害がDVと呼ぶことを知ったとき、どのように感じ考えましたか」という自由記述項目が本研究の分析対象である。

5. 分析方法

DV被害経験者が自らの体験を「DV」とであると認識した経験について整理し、より正確に理解するため、KJ法（川喜田,1967）を参考にした分析を行った。KJ法は文化人類学者である川喜田二郎によって創始されたデータ集約に関する一つの技法である。川喜田（1967）によると、KJ法とは①討論における発言のエッセンスを、「1行見出し」と呼ばれる見出しに要約しカードに書き込み、②そのカードを分類し、グループ編成を行い、③編成されたグループにさらに見出しをつけ、④できたグループ同士を空間的に配置し、関係性を矢印などを用いて示す、という方法である。

安藤（2004）は、KJ法を基に、Table 1の分析方法を紹介している。本研究ではこの方法の①から④を用いた。

なお、分析は筆頭及び連名著者が合同で行った。

Table1 KJ法を参考にした方法（安藤（2004）を要約）

①カード化

一つの意味のある文章のまとまりを1単位として、カードに短く書き出す。内容が分かる程度に短い文章や単語で書けばよい。長く話していることでも1つの内容としてまとめられるなら1枚のカードになるし、短くても複数のことに言及している場合は複数枚のカードになる。

②グループを作る

次にカードを大きな紙の上にすべて広げて、似ているもの同士を探す。似ているカードを同じ場所に集めて、少しずつ小さなグループを作っていく。どのグループに分類すればよいかわからないカードがあった場合には、無理にどこかのグループに入れてしまわず、そのままにしておく。

③見出しをつける

グループ分けが終わったら、一つ一つのグループに見出しをつける。同じグループとして集められたカードをもう一度読んでみて、共通点は何かを探す。それを簡潔な一言で表して、そのグループの見出しとする。見出しをつける中で、最初に分類したグループに属さないと感じたカードがあれば、分類し直したり、独立したカードにしたりしておく。

④繰り返す

①～③の手順をこれ以上はまとめられないというところまで繰り返す。

⑤図解する

グループ編成と見出し付けが終わったら、グループ間の関連を考える。一番上の大きなレベルのグループを見て、紙の上で配置し直してみる。似ているグループが近くになるようにする。そして、グループ同士に何らかの関連があるかどうかを考え、関連がある場合には矢印などの記号を用いて結ぶ。

Ⅲ 結果と考察

調査対象者は女性79名、平均年齢は38.00歳（20歳～70歳、標準偏差10.60）であった。

KJ法を参考にした方法によって、調査対象者が自らの被害体験を「DV」とであると認識した経験についての自由記述の内容をカード化したところ、66枚のカードが得られた。続いて27個の小グループ、13個の中グループ、6個の大グループにグループ編成がなされた。以下、大グループは【】、中グループは◇、小グループは《》、最小単位のカードは「」で示す。

Table 2 DV被害経験者が被害体験を「DV」であると認識した経験の分類

大グループ		カード数	中グループ	カード数	小グループ	カード数
肯定的自己理解の支え	21	罪悪感からの解放	自分が原因ではない	4		
			DVは相手の問題	3		
			がまんしなくてもいいことの気づき	2		
			耐えた自身へのねぎらい	1		
			DV概念の受容	6		
			早く相談できる場所を知っていればという思い	1		
			自身の状態のノーマライゼーション	1		
			DV経験が自分だけではないという気づき	2		
			関係の歪みへの気づき	1		
			相手から離れる決意	3		
変化するものの受容	8		ことも守る決意	4		
			新しい生活への希望	1		
			DV概念と自己概念の接近への戸惑い	2		
			自分が当事者になることへの驚き	2		
DV概念で自己理解することへの動揺	9		DV被害者の自分が不利益を被る不満	1		
			相手が罰せられることを求める気持ち	1		
			社会問題としてのDVを意識	1		
			麻痺しながらの反応	2		
DV概念と自己概念の隔たり	6		他人事のようなDV概念	2		
			納得できない気持ち	3		
			人から言われてはじめて進む理解	1		
DVへのネガティブな評価	17	DVへのネガティブな評価	DVが悪いことだという理解	2		
			ネガティブ感情	9		
			恐怖心	6		
DV被害者として生きていく	5	DV被害者としてのこれからへの落胆	続く苦しみの予測	1		
			DV被害者としての孤独感	2		
			自己犠牲への諦めと期待	2		

自由記述の結果より【肯定的自己理解の支え】【変化することの受容】【DV概念で自己理解することへの動揺】【DV概念と自己概念の隔たり】【DVへのネガティブな評価】【DV被害者として生きていく】の6つの大グループが見出された。

【肯定的自己理解の支え】は〈罪悪感からの解放〉〈DV概念の受容〉〈自身の状態のノーマライゼーション〉〈関係の歪みへの気づき〉の4つの中グループからなる。【変化することの受容】は〈変わる生活への覚悟〉〈新しい生活への希望〉の2つの中グループからなる。【DV概念で自己理解することへの動揺】は〈DV概念と自己概念の接近への戸惑い〉〈DV概念を知ることによって生じた怒り〉〈麻痺しながらの反応〉の3つの中グループにより構成される。【DV概念と自己概念の隔たり】は中グループも〈DV概念と自己概念の隔たり〉である。【DVへのネガティブな評価】も中グループは〈DVへのネガティブな評価〉である。【DV被害者として生きていく】は〈DV被害者としてのこれからへの落胆〉〈自己犠牲への諦めと期待〉の2つの中グループからなる。

【肯定的自己理解の支え】

DV被害経験者は自身の体験を「DV」と結びつけることによって《自分が原因ではない》《DVは相手の問題》と考えることができたり、「がまんしていたことが間違っていた」など《がまんしなくてもいいことの気づき》を得たり、「長い間耐えたなあ」と《耐えた自身へのねぎらい》をしったりするなど、〈罪悪感からの解放〉を経験していた。

また、自身の経験がDVであることを知って「やはりそうかと納得した」「全く自分のことだと納得した」など《納得する感覚》や《早く相談できる場所を知っていればという思い》を持つなど、〈DV概念の受容〉に至る経験がみられた。

「被害者がたくさんいると感じた」と《DV経験が自分だけではないという気づき》を得る、また「名前があるんだ」と《名前がつくことを知る》経験は〈自身の状態のノーマライゼーション〉に分類された。ノーマライゼーションとは、「一般化」と訳されるが、自身の状態が異常なことなのではなく、そのような状況を体験すれば当然のことだと認識することである。自身の被害経験をDVと呼ぶことを知り、自分だけに起こっていることではないとの認識を新たに得た体験がみられた。

「普通の夫婦に暴力はないんだ」と《関係の歪みへの気づき》があった記述もみられた。

以上のように、自己を肯定的に理解することに「DV」という概念が役立ったという体験がみられた。

【変化することの受容】

「改めて別れることを思った」「一緒にいられない」など《相手から離れる決意》や、「子どもを思って逃げることを考えた」「子どもを守りたい」など《子どもを守る決意》を持つなど、その体験をDVと知ることが〈変わる生活への覚悟〉をもつ契機となったという

経験がみられた。

「これからこどもと暴力のない生活が送れる」と〈新しい生活への希望〉を持った人もいた。

以上より、自身の体験を DV と結び付けることにより、DV 加害者から離れて生活するという変化を受容することにつながったことがうかがえた。

【DV 概念で自己理解することへの動揺】

「まさか DV と思っていなくてびっくりした」など《DV と名がつくことへの戸惑い》や「まさか自分が！」など《自分が当事者になることへの驚き》など、〈DV 概念と自己概念の接近への戸惑い〉がみられた。

〈DV 概念を知ることで生じた怒り〉は 3 つの小グループから構成され、《DV 被害者の自分が不利益を被る不満》や「早く相手をつかまえてほしい」と《相手が罰せられることを求める気持ち》を持つ、《社会問題としての DV を意識》するなどが経験されていた。

また、「何も感じないのに涙が流れた」など〈麻痺しながらの反応〉の記述もあった。

【DV 概念と自己概念の隔たり】

「他人事のように感じていた」「DV に慣れていてぴんどこなかった」と《他人事のような DV 概念》や「大げさではないかと感じた」「自分にはあてはまらない」という《納得できない気持ち》、《人から言われてはじめて進む理解》など、自己の体験が「DV」であると知ってもなお、容易に結び付けがたい経験があることが示された。

【DV へのネガティブな評価】

《DV が悪いことだという理解》や「嫌な気持ち」「最悪」「ショック」「つらい」「悲しい」「情けない」など自分に対して、また DV と知ったことに関して《ネガティブな感情》を持つ経験、相手や DV と知ったことに関して《恐怖心》を持つ経験がみられた。

【DV 被害者として生きていく】

自身の被害体験が DV であると認識したとき、「このままでは一生暴力を受け続けるだろう」と《続く苦しみの予測》をしたり、《DV 被害者としての孤独感》を持ったりするなど〈DV 被害者としてのこれからへの落胆〉の記述がみられた。

また、「自分さえがまんすればいい」「いつかは終わると考えた」と〈自己犠牲への諦めと期待〉が DV だと知ってもなお経験されることも示された。

IV 結語

DV という言語と自らの経験を結びつけることは、肯定的・否定的両側面併せ持つ体験

であることが示された。

DV 被害者は自身の被害体験が DV であると知ることによって、自分が悪いのではないなど自己の肯定的な受け止めができ、DV 状況から脱する変化の契機となりうることが示唆された。DV 防止や被害者支援において、DV に関する心理教育や啓発活動が重視されるが、本研究の結果からも、これらには重要な役割があることが示されたといえよう。

しかしその一方、DV 概念で自己を理解することは決して容易なことではなく、自己の体験が「DV」であるということに直面して戸惑いを感じたり、それを知ってもなお自分のこととして受け入れがたい気持ちを持ったりすることが示された。また、自身の体験を DV と呼ぶことを知る体験は、恐怖心を持つ等感情を大きく揺さぶられるものであることも示された。

この結果より、DV 被害者の支援者が「DV」という言語を安易に用いたり、DV に関する心理教育を闇雲にすすめたりすることにはリスクがあるとも考えられよう。支援者は「DV」という言語が被害者にどう役立つ可能性があるか説明し、その言語をどう使っていくかどうか、被害者が自分の体験と DV を結び付けることをしていくかどうかについて話し合い、被害者と共に再構成していくなど留意することが必要であると考えられる。

付記

調査にご協力いただいた DV 被害経験者の方、調査用紙の回収にご助力いただいた母子生活支援施設、DV 被害者自助グループの代表の方に深く感謝申し上げます。本研究の一部は JSPS 科研費 17K04479（研究代表者：石井佳世）の助成を受けたものです。

文献

1. 安藤香織 (2004) データを整理する。無藤隆・やまだようこ・南博文ら編 質的心理学—創造的に活用するコツ—。新曜社。192-204.
2. 猪飼美恵子 (2004) ドメスティック・バイオレンス (DV) と対策：DV 防止プログラムを中心として。福祉社会学部論集 22(4), 1-15.
3. 石井三恵 (2009) 女性への暴力 - デート DV からわかる NO と言えない現実。広島女学院大学論集 59, 59-74.
4. 川喜田二郎 (1967) 発想法—創造性開発のために—。中公新書。
5. 毛塚智恵 (2010) ドメスティック・バイオレンス被害者の多様性と DV 防止法。早稲田社会科学総合研究。別冊, 2009 年度学生論文集, 193-203.
6. 内閣府男女共同参画局 (2018) 男女間における暴力に関する調査報告書
7. 瀬川晃 (2002) ドメスティック・バイオレンスの法的規制。同志社法學 54(3), 867-885.
8. Walker, L.E. (1979) *The Battered Woman*. New York Harper & Row. (斎藤学 (1997) 監訳 バタードゥーマン—虐待される妻たち。金剛出版)

歯茎鼻音の調音点と調音法の有 / 無標性 (Un)markedness of PoA and MoA of Coronal Nasal

古賀弘毅¹

要 旨

本論文は、佐賀西部有明方言における撥音及び尾音鼻音（N と記す）を最適性理論（就中 McCarthy 2008; 2016）の枠組みにおける Koga（審査中）の佐賀武雄方言の非過去形の語末の声門閉鎖音、あるいは、重子音の前半（Q と記す）の分析を援用し説明する。佐賀武雄方言では基底形の非過去形末尾の /ru/ が Q と発音されるが、佐賀西部有明方言では、これに類似の現象に加え、語の統語範疇に関わらず、語末が [nu] の語はなく、東京方言などの語末が [nu] と発音される語に対応する語では語末に N が起こる。本論文はこの撥音・尾音鼻音の現象を Koga（審査中）への2つの制約の追加によって説明する。本研究及び Koga（審査中）によって、基底形の語末の流音が発音されず Q と関連され、一方、基底形の語末の歯茎鼻音が N（調音点不特定の鼻音）と関連されることを de Lacy (2006) の有標性保存が正しく予測することが明らかにされる。

【キーワード】 撥音、尾音鼻音、有標性保存、歯茎鼻音と流音

第1章 撥音 (syllabic nasal) と尾音鼻音 (coda nasal) : N

1.1 データ群1

基底形の後舌狭母音消失により撥音あるいは尾音鼻音 (N) で終わる非過去形がある (九州方言学会編 1969: 358; 志津田 1971: 77)。有明佐賀西部方言においては、[tsu], [bu], [ku], [gu], [su], [mu]、あるいは、[ʃu] (基底形 /ʃwu/) で終わる非過去形はあるが、[nu] で終わる非過去形はない。だが、撥音、調音点のない音節核をなす鼻音 N、あるいは、尾音鼻音 N で終わる非過去形がある。ひとつだけである。N で終わる非過去形は (1a) - (1c) にあるような [ʃiN] 'die [Non-past]' である。

- (1) a. [ʃiN]
die[Non-past]
'(I) will die.'

¹ 国際交流推進センター (人文社会科学域: 芸術系所属)

- b. [hito-wa itsuka-wa ʃiN]
 man-Top some time-Top die[Non-past]
 'Every man will die someday.'
- c. [ʃiNɡii, ikaN] cf. [ʃiNdara ikemasen] (Tokyo dialect)
 die[Non-past]-if, will not be good
 'Don't die.'

同非過去形の基底形は /sin+u/ であると仮定すると、[ʃiN] はその音声形である。基底形を /sinu/ とする仮定は、他の動詞形である現在分詞形、使役形、命令形においてそれらの語幹が (2a) - (2c) のように、/sin/ であることから支持される。

- (2) a. [ʃiniNsatta]
 /sin-i-Nsat-ta/
 die+Gerundive+do [Honorific]+Past
 '(He) graciously died.'
- b. [ʃinaʃeta]
 /sin-ase-ta/
 die-Cause-Past
 '(I) made (him) die.'
- c. [ʃinette iwaNde]
 /sin-e-tte iw-aN-de/
 die-Imperative-Comp say-Not-Comp
 'Please do not say that I die.'

東京方言と同様に、語幹末において例えば子音 *t, b, k, g, s, m, w* のすぐ後に非過去辞 *u* が現れていることから、語幹 /sin/ に付いて基底形 [ʃiN] を形成しているのは非過去接辞 /u/ であることが支持される。基底形 /sinu/ が音声形 [ʃiN] と音韻上の規則・制約により関連される。

1.2 データ群 2

中古日本語の動詞の否定形は /nu/ で終わるが、有明佐賀西部方言では動詞の否定形はすべて N で終わる (志津田 1971)。有明佐賀西部方言では動詞は語幹の数とその末尾の分節音が子音か母音かによって 4 種類に分けられる。語幹数が一つで、語幹末が子音 (*t, b, k, g, s, n, m, r*, あるいは *w*) の場合、その否定形は、(3a) - (3i) にあるように語幹に *aN* が付き、語幹数がひとつで語幹末が母音 *i* の場合、その否定形は、(3l)、(3m) にあるよ

うに語幹に *raN*, *N* が付いて作られ、語幹数が二つで長い方の語幹の末尾が母音 *e* の場合、その否定形は、(3j)、(3k) にあるように長い方の語幹に *raN*, *N* が付いて作られ、語幹数が二つで短い方の語幹が一音で、*k* の場合、その否定形は、(3n) にあるように長い方の語幹に *N* が付いて作られ、語幹数が二つで短い方の語幹が一音で、*s* の場合、その否定形は、(3o) にあるように長い方の語幹に *N* が付いて作られる (Koga 2012)。

- (3)
- a. [mataN] /mat-aN/ `(I) do not wait for (it).`
 - b. [toraN] /toraN/ `(I) do not take (it).`
 - c. [kawaN] /kawaN/ `(I) do not buy (it).`
 - d. [finaN] /sin-aN/ `(I) do not die.`
 - e. [fimaN] /sim-aN/ `(It) does not sting (me).`
 - f. [jobaN] /job-aN/ `(I) do not invite (him).`
 - g. [kakaN] /kak-aN/ `(I) do not write (it).`
 - h. [ojogaN] /ojog-aN/ `(I) do not swim.`
 - i. [osaN] /os-aN/ `(I) do not push (it).`
 - j. [tabeN] /tabe-N/ `(I) do not eat (it).`
 - k. [neN]~[neraN] /ne-N/~ne-raN/ `(I) do not go to bed.`
 - l. [okiraN]~?[okiN] /oki-raN/~oki-N/ `(I) do not get up.`
 - m. [mi-raN] /mi-raN/ `(I) do not watch (it).`
 - n. [koN] /ko-N/ `(I) do not come.`
 - o. [feN] /se-N/ `(I) do not do (it).`

ただし、否定形の末尾の *N* の基底形が /nu/ であるとの分析を支持する決定的な証拠は方言には見つからない。もし、例えば /mataN/ の基底形が、/mat-anu/ であつたら、`die` を語彙素とする語形の非過去形が /sin-u/ で、条件形が /sin-eba/ のように、/mat-anu/ の条件形は中古日本語の場合のように (4b) だろうが、実際には同方言では (4b) は非文法的で、(4a) が使われる。

- (4)
- a. [mataNba ikaN]
 /mat-aN-ba ik-aN/
 wait-not-if will not be good
 `You must wait.`
 `If you do not wait, it will be not good (Lit., It will not go if you do not wait).

- b. mata-n-eba. [中古日本語]
 wait-not-if
 `You must wait.'

このように *mantaN* の語形は条件接辞が付こうと、文の終わりであろうと、変わらない。これは、音声形の最後の *N* が基底形でも /N/ であり、/nu/ でないことを示唆する。

1.3 データ群 3

対応する東京方言で /nu/ で終わる名詞は、(5a) - (5c) で例証されているように、*N* で終わる (志津田 1971: 77)。

- (5) a. [iN] (Tokyo dialect: inu)
 `dog'
 b. [kiN] (Tokyo dialect: kinu)
 `silk'
 c. [uN] (Old Japanese: unu)
 `you'

だが、音声形の最後の *N* が基底形で /nu/ であることを示唆する証拠はない。

第 2 章 分析

前章の現象を説明する分析を提案する。提案は、佐賀武雄方言における非過去形末尾の [ru] 不在で重子音の前半部が現れる現象を説明する既存研究 Koga (審査中) に基づいている。

2.1 既存研究

McCarthy (2008; 2016) の最適性理論・直列主義の枠組みで McCarthy (2008) の子音連続の分析に制約を追加した Koga (審査中) の本研究に関連する制約と格付けは以下である。

- (6) a. 制約の格付け：最大化 [調音法：有標] ≫ 調音点特定
 b. 制約の格付け：*子音母音_{非過去}# ≫ 尾音条件 ≫ { 調音点特定, 最大化 [調音点] } ≫ 最大化 [調音法]
- (7) a. 最大化 [調音法：有標] (Max[Manner:Marked]): 忠実性制約の一つ。「入力」と「出力」の対応する分節音の調音法に関して入力の有標の調音法を保持していない出力があればひとつの違反標を与えよ。

- b. 最大化 [調音法] (Max[Manner]) : 調音法が無標でも有標でも最大化する以外は (7a) 同じ。
- c. 最大化 [調音点] (Max[Place]) : 忠実性制約の一つ。入力と出力の対応する分節音の調音点に関して入力の調音点を保持していない出力があればひとつの違反標を与えよ。
- d. 調音点特定 (HavePlace) : 有標性制約の一つ。調音点を特定しない分節音があればひとつの違反標を与えよ。
- e. *子音母音_{非過去}# (*CV_{[Tns exp]/#}) : 有標性制約の一つ。非過去形の末尾に子音母音の連なりがあればそれにひとつの違反標を与えよ。
- f. 尾音条件 (CodaCond) : 有標性制約の一つ。音節の尾音の調音点は次の音節頭音のそれと個体として同一 (token-identical) でなければならない。

「入力」と「出力」の意味は、入力がより音声に近い形で、出力がより語彙に特定されている基底形に近い形である。McCarthy (2008) の子音連続中の子音とその不在の関連は、*pakta - paHta - patta* のように 1) 子音と 2) 調音点のない対応する音との関連、2) 調音点のない子音と 3) 次の子音の重子音の前半部 (あるいは、声門閉鎖音) との関連という 2 つの関連からなる。

2.2 提案

Koga (審査中) にふたつの制約、(9a) および (9b) を (8) の格付けで追加することを提案する。

- (8) 制約の格付け : { *音節核無の音節, 最大化 [調音点 : 有標], *子音母音_{非過去}# }
 ≫ 尾音条件
- (9)
 - a. *音節核無の音節 (*σ → No nucleus) : 音節核を持たない音節をもつものに違反標をひとつ与えよ。
 - b. 最大化 [調音点 : 有標] (Max[Place:Marked]) : (7c) と、調音法が有標であるときのみ最大化する以外は同じ。

調音法のうち阻害音性と鼻音性は有標であると仮定されている。最大化 [調音点:有標] ≫ 尾音条件によると、入力 *sin* と出力 *siN* との関連は文法的である。*n* の調音点は無標の前方 (coronal) であり、*N* の調音点が不特定だから、この関連は、最大化 [調音点 : 有標] にも尾音条件にも違反しない。一方、入力 *sim* と出力 *siN* との関連は非文法的である。*m* の調音点是有標の両唇性 (labial) であり、この関連は、最大化 [調音点:有標] に違反する。入力 *sim* は尾音条件に違反するだけで、最大化 [調音点 : 有標] ≫ 尾音条件から、入力 *sim*

と出力 *siN* の関連より *sim* のままの方がより違反が深刻でなく勝者となる。

(10) a.

sin	候補	最大化 [調音点： 有標]	* 音節核無の音節	尾音条件
☞	siN			
☞	si.N			
	sin			*

b.

sim	候補	最大化 [調音点： 有標]	* 音節核無の音節	尾音条件
☞	sim			*
	si.m		*	
	siN	*		*
	si.N	*		

有標性制約 * 音節核無の音節は、音節核のない音節を排除する (Hayes 1989)。日本語では、音節核と成り得る子音は調音点のない鼻音だけであり、[siN](*si.N*) は文法的だが、[sim](*si.m*) は非文法的である。格付け (8a) に特定されているように、* 音節核無の音節が尾音条件より格付けが高く、かつ、最大化 [調音点：有標] より格付けが高くもなく低くもないことにより、1 音節 (2 拍) の *siN* と 2 音節 (2 拍) *si.N* は同様に入力 *sin* の最適な出力である。入力 *sim* と出力 *si.m* は文法的な関連ではない。なぜなら、日本語において両唇性の鼻音 *m* は音節核となりえないからである。Koga (審査中) にあるように、/siru/ - *sir* - *siH* - *si?* と流音の調音法が不在を含む関連の連鎖が文法的なのは、歯茎鼻音 *n* とは異なり、流音 *r* の調音点が無標で、かつ、調音法も無標であるためである。(11) に /sinu/ - *sin* - [siN]/[siN] (*siN*/*si.N*) の関連と /simu/ - [simu] の関連の分析による予測をまとめた。

(11)

		Max[Manner:M]	HavePlace	Max[Place:M]	* $\sigma \rightarrow$ No nucleus	*CV _{[Tns expl]#}	CodaCond	HavePlace	Max[Place]	Max[Manner]
/sin+u/										
si.nu	☞ si.n						*			
	si.nu					*				
	si.n				*					
sin	☞ si.N		*					*	*	
	☞ siN		*					*	*	
	sin						*			
siN	☞ si.N		*					*		
	☞ siN		*					*		
	siʔ	*								*
/sim+u/										
si.mu	☞ sim						*			
	si.mu					*				
sim	☞ sim						*			
	si.N		*	*				*	*	
	siN		*	*				*	*	

/sinu/ の予測を見てみよう。第 1 ステップの入力 /sinu/ に対する出力の候補としては、*sin*, *si.nu*, *si.n* が考えられるだろう。*sin* は *n* が音節尾音で、調音点、前方 (coronal) を持ち尾音条件に違反する。*si.nu* は語末が子音・母音であり、*CV_[Tns expl]# に違反する。*si.n* の語末は 1 音節、1 拍の *n* で、これは調音点が前方 (coronal) で、調音点を持つ鼻音は音節核を成さず、*音節核無の音節 (*σ → 無音節核) に違反する。{*音節核無の音節, *子音母音#} ≧ 尾音条件より、*sin* が一番、深刻でない制約の違反である。第 2 ステップの入力 *sin* に対する出力の候補としては、*siN*, *si.N*, *sin* が考えられるだろう。*siN* も *si.N* も調音特定と最大化 [調音点] に違反する。入力の調音点の前方が出力の調音点の不特定に対応するから。*si.N* は調音点不特定の鼻音は音節核をなすことができ、*音節核無の音節に違反しない。*siN* の末尾の *N* は、尾音条件 (調音点があれば、その調音点は、次の頭音の調音点と具体的物として同一の (token-identical) ものでなければならない) に違反しない。尾音条件 ≧ {調音点特定, 最大化 [調音点]} より、*siN* と *si.N* の両方が *sin* より制約のより深刻でない違反である。第 3 ステップはふたつの入力があり得るが、例えば、*siN* の場合は、以下のようなになる。この入力の出力候補は、*si.N*, *siN*, *si?* があり得るだろう。*siN* も *si.N* も調音点特定に違反している。*si?* の ? は声門閉鎖音で、これと調音法の有標の鼻音性との関連は最大化 [調音法: 有標] に違反する。よって、*siN* は *siN*、あるいは、*si.N* に関連づけられるしかない。第 3 ステップの入力が *si.N* である場合も同様である。このようにして、/sinu/ - *sin* - *siN* あるいは *si.N* の関連が最適な関連となる。

[sim] を排除する制約があるだろう。これにより [sim] は発音されず、/sinu/ の音声形としては [simu] しかないことを予測する。表には入ってはいないが、特定の言語に特有の音声的技術「尾音子音」(日本語では重子音の前半、声門閉鎖音、調音点不特定の鼻音、調音点不特定となる歯茎鼻音) という制約が *CV_[Tns expl]# より高く格付けされていれば、/sinu/ - *sim* は文法的な関連とはならない。*simu* は *CV_[Tns expl]# に違反するが、*sim* はその制約より格付けの高い尾音子音の制約に違反するからである。

以上の提案の制約および格付けとそれらの議論は、以下の佐賀西部有明方言の現象によって支持される。同方言の非過去形「浸む」(/sinu/) は、(12a, b) にあるように、けっして [ʃiN] と発音されない。

- (12) a. [ʃimu] cf. [ʃiN] *'(It) will sting (you).'
 sting[Non-past]
 '(It) will sting (you).'
 b. [ʃimu-gii, ikaN] cf. [ʃiN-gii, ikaN] *'Don't let it sting.'
 sting[Non-past]-if, will not be good
 'Don't let it sting.'

[ʃiN] や [ʃiN-gii, ikaN] の非過去形 [ʃiN] は「死ぬ」の意味であり、けっして「浸む」の意味に取られることはない。

最適性理論の基底形の豊かさの性質は、非過去形以外の場合の基底形の語末で /nu/ なのか、それとも、すでに N なのかを決める決定的な証拠が得られない現象に関しても、基底形の語末が /nu/ である場合と同様に説明できる。名詞の語末の N の現象は *子音母音_{非過去} # (*CV_[Tns exp] #) を *子音母音_{最小共鳴性} # (*CV_{Least Sonorous} #) 「語末に子音最小共鳴性の母音 (i あるいは u) の連なりがあればそれに一つの違反標を与えよ」に換えれば、そのまま適用される。

3. 結論

撥音と尾音鼻音 (N) の二つの現象、1) 基底形が /nu/ であると仮定され得る現象、2) 基底形がむしろ N であると仮定した方がいいと思われる現象が提供された。厳密な科学研究ではあまり提供されてこなかったよく知られている現象に、基底形をどう考えるかの関連データを追加した。Koga (審査中) の分析を援用した。ふたつの制約、最大化 [調音法: 有標] と *音節核のない音節を尾音条件より高く格付けした。提案分析を加えた Koga (審査中) により、例えば、語の基底形の最後の子音の調音点が有標の両唇鼻音 (m) のときは、撥音・尾音鼻音 (N) と発音されず、調音点が無標の歯茎鼻音 (n) のときのみ撥音・尾音鼻音 (N) と発音されることを説明した。調音法の鼻音性は有標である。流音が不在で重子音の前半と関連されるのは流音の調音点が無標でかつ調音法が無標であるからという Koga (審査中) の分析を確認した。

謝辞：本論文を小野浩司と議論できたことを氏に感謝する。もちろん、論文の至らない点はすべて筆者に責任がある。

参照

- de Lacy, Paul (2006) *Markedness: reduction and preservation in phonology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hayes, Bruce (1989) Compensatory lengthening in moraic phonology. *Linguistic Inquiry*, 20: 2, 253-306.
- Koga, Hiroki (審査中) Compensatory geminate consonants in a Japanese dialect.
- Koga, Hiroki (2012) Verbal negative forms with the affix readjusted with the juncture consonant. 『第145回日本言語学会予行集』, 280-284.
- 九州方言学会編. (1969) 『九州方言の基礎的研究』東京：風間書房.
- McCarthy, John J. (2008) The gradual path to cluster simplification. *Phonology*, 25, 271-319. London: Cambridge University Press.

McCarthy, John J. (2016) The theory and practice of Harmonic Serialism. In: McCarthy, John J. and Joe Pater (eds.), *Harmonic Grammar and Harmonic Serialism*, 47-87. Equinox: London.

志津田藤四郎 (1971) 『佐賀の方言』 佐賀新聞社出版部 .