

創価大学大学院紀要

第 42 集

THE BULLETIN
OF
THE GRADUATE SCHOOL

SOKA UNIVERSITY

VOLUME 42

創 価 大 学
SOKA UNIVERSITY, TOKYO
2020

創価大学大学院紀要

第 42 集

2020 年度

創 価 大 学

目 次

経済学研究科経済学専攻

南アジア諸国との比較におけるネパールの貧困と人間開発の現状	後期課程在学	Karki Shyam Kumar	1
グローバルな開発協力に関する理論的な考察 —韓国における政府開発援助（ODA）を中心に—	後期課程在学	李 東 珉	15

法学研究科法律学専攻

大杉栄のアナーキズム思想と革命実践の構想 —「本能」と「征服の事実」の観点から—	後期課程在学	孟 芮 竹	31
分掌変更に伴う役員退職給与に関する一考察	前期課程修了	田 中 佑 希	47

文学研究科社会学専攻

「習近平の対外政策——継承とその独自性」	後期課程在学	曹 鳴	65
現代中国における対外政策の諸段階 —習近平時代を中心に—	前期課程修了	王 嫣 然	85
近世日本における「明清俗曲」の受容とその諸相に関する研究 —18、19世紀、日本伝来の「俗曲」を中心として—	前期課程修了	劉 歆	105

文学研究科教育学専攻

Relationship between Optimism, Resilience and Subjective Well-being: Literature Review	後期課程在学	Aneesah Nishaat	127
障害のある児童生徒と関わる教師の気づきとWell-Beingについての考察	後期課程在学	山 本 和 雄	139
韓国の特殊教師からみた専攻科の現状と課題	後期課程在学	李 宜 貞	153
A Model for SDGs Achievement: Dialogical Global Citizenship Education in Daisaku Ikeda Peace Proposals	後期課程在学	Alesse de Freitas Nunes	169
大学生における過剰適応と本来感・不安に関する研究	前期課程修了	今 村 政 彦	203

学生相談カウンセラーと大学職員のコラボレーションに関する一考察

..... 前期課程修了 恩 田 千 愛 223

「通級による指導」を担当する教員の困りと工夫についての研究

—半構造化面接を通して—

..... 前期課程修了 齋 藤 友紀子 239

大学生が心理的問題を抱える友人と関わるプロセス

前期課程修了 島 田 朝 美 255

小学校教員の同僚性が教員としての在りように与える影響

—質的研究を通して—

..... 前期課程修了 中野渡 美 幸 271

文学研究科人文学専攻

明曠『天台菩薩戒疏』『教撰』における化法の四教

—智顛『菩薩戒義疏』『階位』との比較を中心に—

後期課程在学 大 津 健 一 287

灌頂撰『大般涅槃經疏』、『大般涅槃經玄義』における仏性説

開善寺智蔵との対比を中心に

..... 前期課程修了 泉 健 一 303

『法華文句』 釈如来寿量品における品題釈の基礎的研究

..... 前期課程修了 藤 村 光 一 321

文学研究科国際言語教育専攻

「トイウカ」の配慮機能への考察

修士課程修了 孫 守 乾 339

自らの意志を表す動詞「やる」

—日本語母語話者の談話における使われ方と学習者が学ぶべき用法—

..... 修士課程修了 渡 辺 園 子 361

オノマトペの再認識と日本語教育への導入のあり方

—日中対照研究に基づいて—

..... 修士課程修了 蘇 匯 文 379

Story-based Methodology for Developing English Language Proficiency

..... 修士課程修了 Bailey Paula AnneMarie 403

The Development of a University Preparatory Program

for Malaysian Chinese Independent High Schools

..... 修士課程修了 E Von Wong 421

Challenges in the Teaching Practicum in Indonesia

..... 修士課程修了 Hidayat Polim 439

A Study of Students' Global Self-Esteem and Their Attitude Towards

Content-Based Classes at a Japanese Univerwsity

..... 修士課程修了 大 村 孝 紀 463

国際平和学研究科国際平和学専攻

'Approaching a Biophilic Peace: Construction of Abandoned Spaces'

..... 修士課程修了 Esther Anastasia Garret 479

Ambition in National Commitments following from the Paris Agreement on Climate Change

..... 修士課程修了 Jiyun Jeoung 503

経済学研究科

南アジア諸国との比較におけるネパールの貧困と人間開発の現状

経済学研究科経済学専攻博士後期課程在学

カルキ シヤム クマル

Karki Shyam Kumar

I. はじめに

第2次世界大戦以降、さまざまな国際機関が次々と設立され、戦争で破壊された国々の復興、平和及び安全の維持、社会・経済・環境分野における問題の解決に向けて幅広く活動が行われてきた。その中では、貧困問題は世界各国で取り組まれてきた課題である。ネパールの貧困率は、1990年時点で42%であったが、2018年には約18.7%にまで減少した。この改善の背景として、政府、国際機関の援助、NGO・INGOによる支援活動などを挙げることができる。貧困の減少を目ざす政府は、貧困層とは誰のことか、また貧困層が政策および環境にどのように反応するのかを把握しなければならない。

本稿では、国際的な指標を用いて南アジア諸国を対象に各国の貧困問題について比較検討を行うことにする。また、この比較研究によって、ネパールの特徴を明らかにすると同時に、今後、ネパールが貧困問題の解決に向けてどの分野に注力することが必要であるのかについて考察する。

II. 貧困問題の多様性と貧困の定義

世界銀行による貧困削減へ取り組みは、『世界開発報告 1978』から始まり、『世界開発報告 1990』では「貧困」が特集された。世界銀行は、発展途上国の発展のためには、(1) 高度成長を維持しながら全体の所得を増加させること、(2) 貧困層の生産性と所得を向上させるよう成長のパターンを修正させること、(3) 貧困者に対し最低限必要な公共サービスを与えること、これら3つを絡み合わせる必要があるとしている (World Bank, 1978, p.23)。

「貧困」という概念は幅広い意味で使われている。例えば、「絶対的な貧困」「相対的な貧困」「国別貧困」「国際貧困」などである。時間がたつにつれて貧困の捉え方も変化しつつある。近年は多次元貧困などの言葉が盛んに使われている。定義や貧困を測る尺度などによって、貧困の内容は異なる。そのために、本節ではさまざまな国や機関が貧困をどのように定義しているのか、また貧困を測る尺度は何なのかについて検討を行い、本稿で使用する「貧困」について述べていくことにする。

貧困指標の定義、貧困の程度および分析の単位は、あくまでも技術的な問題ではないとされ、政策の目的によって定められる (Atkinson, 1991, p.19)。つまり、貧困の定義と貧困を測る尺度は、国や機関によってさまざまである。「貧困は幸福 (Well-being) の剥奪である」 (World Bank, 2002, p.15)。

インドの経済学者アマルティア・センの言葉を借りれば、貧困とは「価値があると思える人生を選べないこと」である（Sen, 2001, p.85）。機会の不足をもたらしているのは、金銭や資源の不足だけでなく、資源を使いこなす能力の不足である。つまり、健康でないこと、知識や技術が足りないこと、差別を受けていること、社会的に排除されていること、インフラへのアクセスが限られていること等が原因で、貧困層の人々は自らの状況を改善したくても、自らの潜在能力を実現することができない。つまり、自らが善いと思う価値ある生き方を実現できないのである。貧困は、栄養不足、貧しい住宅、不衛生な生活、安全な水の不足、廃棄物処理の問題、低い学歴、質の高い教育へのアクセスの欠如、慢性的な病気、広範な犯罪など、多様な要素から構成される（UNSD, 2005, p.6）。

Haughton and Khandker (2009, p.1) は、貧しい人とは、生活に必要なものを購入できる最低限の収入あるいは最低限の消費量が不足している人々のことであると述べている。彼らは、貧困を測定する主な理由として次の4つを挙げている。すなわち、①貧しい人々をアジェンダに組み込むため、②貧しい人々の現状を把握し、貧しい人々を対象に適切な介入を提案するため、③貧しい人々をターゲットにしたプログラムをモニタリングするため、④貧しい人々を助けようとする機関の目標達成について評価するためである。

貧困は、国別貧困ラインと国際的貧困ラインの主に2つに区分されている。国別貧困ラインは各国によって規定されているものであり、国際的貧困ラインは世界銀行が規定している。多くの場合、一定の食糧を得るために必要な所得水準に貧困ラインが設定される。世界銀行は1990年に最貧国の国別貧困ラインを用いて、それらの購買力平価（Purchasing Power Parity: PPP）をベースに最貧国の内6カ国を対象に検証を行った。その結果、1人当たり1日約1ドル未満で生活している人々は貧困状況にあることを明らかにした。これにもとづき、世界銀行は、1990年に初めて、国際的貧困ラインを1日1ドルと設定した。

また、2005年に、より多くの国のデータを基に再度検討した結果、世界最貧国の内15カ国の国別貧困ラインを基準に、国際的貧困ラインを1日1.25ドルに引き上げた。続いて、2015年に2005年と同じ15カ国の国別貧困ラインを用いて、2011年のPPPをベースに1日1.90ドルという新しい国際的貧困ラインを設定した。国別貧困ラインの基準では貧困問題の国際比較が難しいため、1990年以降は、世界銀行によるPPPベースの国際的貧困ラインが使われるようになった。

一方、1990年に発表されたUNDPによる『人間開発報告書』では、どのような人々が貧しい人々であり、貧困にさらされているのかについてより詳しく述べられている。本報告書では、貧困には次のような5つの本質があるとされている。①貧しい人々は同質ではないこと、②約10億人の貧困者は「第3世界（Third World）」の国々に住んでいること、③発展途上国の全人口の3分の1は農村部に居住していること、④貧困と環境には緊密な関係があること、⑤貧困は決定的な性別に関する偏見をもっていること、である。このように貧困は人類、地域、国、世帯主などによって異なるということが明らかである。しかし、貧困は途上国だけの問題でなく、アメリカのような先進国、そして急

南アジア諸国との比較におけるネパールの貧困と人間開発の現状

成長を遂げている新興国などでも重要な問題となっている。そのため、UNDPは、所得と経済成長の側面だけで国の開発の度合いを測ることはできないとして、1990年に国民の寿命、識字率と一人当たり名目GDPを基準に人間開発指標（HDI）を発表した。

さらに、UNDPは、1997年に人間貧困指数（Human Poverty Index：HPI）を導入した。HPIは所得に基づく貧困尺度ではなく、貧困を最も基本的な人間開発の側面（人間開発指数と同じ健康・教育・所得の3側面を基準に）の剥奪・欠乏として定義している。つまり、短命、初等教育の欠如、公的・私的資源が利用できないことなどを、指標として採用している。つまり、貧困は、人間開発にとって最も基本的な機会と価値ある生き方を実現する自由の剥奪・欠乏であると定義している。貧困は多面的だが、その核心は機会の不足である。

所得貧困アプローチ、ケイパビリティアプローチ、社会的剥奪および参加型アプローチは、貧困を測定する主なアプローチである（Laderchi et al., 2003, p.44）。アプローチによって貧困の要素は異なり、またアプローチによって貧困の程度も異なるため、簡単に測れるアプローチは存在しない（Laderchi et al., 2003）。とはいえ、これらの中では、所得貧困アプローチが世界で最も利用されているアプローチである。このアプローチでは、人々の消費（Consumption）あるいは所得（Income）を基準に貧困が測定される。他方、所得を基準とする測定はむしろ重要であるが、その他の次元における欠乏も考慮に入れる必要があるとし、UNDPは1997年に発表したHPIをさらに発展させて2010年に「多次元貧困指標（MPI）」という新たな指標を導入した。以下では主に、所得貧困アプローチと多次元貧困アプローチによって南アジア諸国の貧困状況について検討することにする。

III. さまざまな指標から測定する各国の貧困状況

既に述べたように、貧困には「絶対的な貧困」「相対的な貧困」「国際貧困」そして「多次元貧困」がある。その指標・指数として貧困者比率（Poverty Headcount Ratio）、貧困ギャップ率（Poverty Gap Ratio）、ジニ係数（Gini Coefficient, Gini Index）、人間開発指数（Human Development Index：HDI）、人間貧困指数（Human Poverty Index：HPI）、多次元貧困指数（Multidimensional Poverty Index: MPI）などが使われている。本節ではそれぞれ貧困尺度について検討しながら、それぞれの指標・指数により南アジア諸国の位置づけを検討していくことにする。

1. 貧困者比率（貧困率、Poverty Headcount Ratio）

貧困を測る尺度には、主に世界銀行が発表する所得による国際貧困ライン（International Poverty Line）と各国が所得と消費を基に規定している国別貧困ライン（National Poverty Line）がある。しかし、いずれの尺度を用いたとしても、貧困率は、貧困ラインを下回る生活水準で生活している全人口の割合を表す。前述したように、国際貧困ラインは1日1.90米ドルであり、貧困率は1日1.90米ドル未満で生活する人口のことである。

本稿では、世界銀行が発表する貧困率計算年度は各国によって異なるため、同じ年度のデータを利用し、比較することができなかった。図表1は、南アジア諸国の貧困率とジニ係数を表すものである。南アジア諸国の貧困率は、モルディブ 0.02% (2016年)、スリランカ 0.83% (2016年)、ブータン 1.49% (2017年)、パキスタン 3.94% (2015年)、バングラデシュ 14.77% (2016年)、ネパール 15.01% (2010年) およびインド 21.23% (2011年) の順位にある (図表1参照)。

2. 貧困ギャップ率 (Poverty Gap Ratio)

ここでは、国際貧困ラインおよび国別貧困ラインを基準にした貧困ギャップ率について説明する。貧困率は貧困の発生頻度を表すのに対し、貧困ギャップ率は貧困の程度を、2乗貧困ギャップ率は貧困の極端な「深刻さ」を表す指標として用いられている。貧困ギャップは、貧困ラインと貧困層の所得・消費水準の差がどれほどあるかを示し、貧困の程度を表す指標である。貧困ラインに近い人々もあれば、遠いところにいる人もいる。そのギャップを把握するために、世界銀行は、1日3ドル未満で生活する人口および1日5ドル未満で生活する人々の比率等も計算している。ここで言う貧困率は、1日1.90ドル未満で生活している人々の全人口に対する割合である。

貧困ギャップ率が高いほど貧困の深刻さは高い。つまり、僅かの所得変化によってより多くの人々は貧困に陥ることが予測できる。貧困ギャップ率の順位は、インド、ネパール、バングラデシュ、パキスタン、ブータンとスリランカの順位にある (図表1参照)。インド、ネパールとバングラデシュは比較的深刻である。南アジア諸国の中での貧困の深刻さは、インドが最も深刻であり、モルディブは貧困の深刻さが最も低い。

3. ジニ係数 (Gini Coefficient, Gini Index)

Atkinson (1970) と Sen (1976) によって不平等と貧困が理論的に比較可能な形で提示され、この分野の研究が本格的に始まった。ジニ係数は、社会における所得格差を表す指標である。ジニ係数は不平等を測るために最も使用されており、ジニ係数は0の場合は完全に平等であり、ジニ係数は1の場合は完全に不平等であることを意味する。世界銀行およびその他の研究者などは、このジニ係数を100で掛け算し利用する。例えば、ジニ係数が0.35の場合、 $0.35 \times 100 = 35$ となりジニ係数は35として使用されている (Haughton & Khandker, 2009, p.104)。本稿では、世界銀行が使用している係数を使うことにする。

南アジア諸国のうちスリランカでは貧困率は低いですが、所得格差は最も高い。モルディブの貧困率は南アジア諸国の中で最も低いですが、所得格差はまだ高い。このことは、貧困率は減少しても、国民の中に所得格差は広がっていることが分かる。

図表 1 南アジア諸国の貧困率とジニ係数

国名	年度	貧困率	貧困 ギャップ率	2乗貧困 ギャップ率	ジニ係数	人口(100万)
バングラデシュ	2016	14.77	2.71	0.78	32.39	157.97
ブータン	2017	1.49	0.24	0.07	37.44	0.75
インド ^d	2011	21.23	4.27	1.28	37.83	1265.78
モルディブ	2016	0.02	0	0	31.29	0.48
ネパール	2010	15.01	3.05	0.99	32.84	27.01
パキスタン	2015	3.94	0.5	0.1	33.45	203.63
スリランカ	2016	0.83	0.09	0.02	39.81	21.2

出所：PovCalNet (2020年6月14日アクセス)。

貧困を測る際に所得を基準とする主な理由は、生活水準そのものを測定することは難しいが、所得を測定することは容易だからである (Atkinson, 1991, p.5)。また、家族からの支援を受けている場合、あるいは、借入れによって生活をしている場合は、現在の生活水準は現在の収入によって制約されない (Atkinson, 1991, p.5)。高齢者と一緒に暮らしている際に、彼らの出資によって世帯の人々の生活水準が高くなることもある。そのため、個々の所得を基準にする必要がある。一方、収入が多いだけで生活水準が高くなるわけでもない。貧困者は、低所得に加えて、公共サービスに恵まれないことででも苦しんでいる。健康を保ち、生産活動を続けるための基礎となる衛生施設、上水道などの公共サービスは、個人にお金があれば買えるといった性質のものではない。貧困緩和戦略にとっては、公共サービスの普及の公的プログラムが不可欠である (World Bank 1978, p.23)。開発途上国の所得が増加したこととしても、絶対的貧困の問題は引き続き解決が困難な問題である (World Bank 1978, p.28)。

IV. 国連開発計画 (UNDP) による貧困指標

これまでに説明した所得貧困ラインの測定方法は、国際社会で幅広く使用されているが、いくつかの限界もある。例えば、学校に通うべき年齢の子供は学校に通っているが、質の高い教育を受けていない。学校に通っている貧しい子供たちは、学校の行事に参加し、友達と遊び、クラブ活動などに参加するなどの余裕もない。家庭の経済的事情により、良い結果を出すことができていない場合もある。教育の質および結果によって子供たちの将来が決まるので、所得が低い世帯の子供の将来は困難に陥る危険性が高い。そのため、単なる所得貧困から判断するよりも、生活水準の状況を正しく測るために、より直接的にどのような生活をしているのかを把握する必要がある。

人間貧困指数 (Human Poverty Index) は、次の3つの要素によって構成されている。第1の要素は、比較的若い年齢で死に至ることであり、40歳未満で死亡する人々の割合として示されている。第2の要素は、読書や意思伝達ができない状況であり、成人の非識字率として測定される。第3の要素は、全体的な「経済的供給」に関係しており、保健医療サービスを利用できる人の割合、安全な水が利用できる人の割合、5歳未満の栄養失調児の割合、これら3つの合成を表したものである。この指数は全く新しいものではなく、すでに HDI にも反映されている。

Banerjee & Duflo (2011) が論じているように、一つの理論や政策で貧困の問題を解決できないことは明らかである。「貧困の次元は所得の域を大きく越え、健康と栄養の乏しさ、教育と技能の乏しさ、生活の貧しさ、住環境の悪さ、社会的排除、参加の欠如にまで及ぶ」(UNDP, 2010, p.113)。貧困率の計算においては貧困線の近くにある人も遠くにある人も一人として数えられる。それぞれの貧困の度合いを考慮したより正確な指標として、多次元貧困指数がある。多次元貧困指数は、UNDP による HPI のアップグレードした指標であるため、本節では多次元貧困指数に焦点を当てることにする。

多次元貧困指数 (Multidimensional Poverty Index : MPI) は、教育、健康、生活水準の面における貧困の程度と発生頻度を明らかにするものとして、UNDP により 2010 年人間開発報告書において導入された。多次元貧困指数は、過去5年間に世帯の中で誰も就学したことがないこと、および1~8歳の子供が学校に通っていないことによって教育の現状を評価する。子供が死亡している、あるいは栄養不良の子供や若者がいる世帯は、保健の貧困を抱えている世帯になる。

その他に、電気の供給を受けていない、飲み水を汲むために30分以上かかる、改善された下水設備がない、又は、改善された下水設備を他の世帯と共用している、住居の床が泥、砂または糞である、炊事用燃料には木材、木炭、糞を使っている、ラジオ、テレビ、携帯電話、自転車、バイクまたは冷蔵庫のうち1つ以上をもっていないこと、あるいは車やトラック等をもっていない、という世帯は生活水準が低いと見なされ貧困に該当する世帯になる。これらの指標を基準に多次元貧困指数が算出される (Alkire & Santos, 2010, p.7)。

教育と保健の各指標の価値は1.67 (10の1/6) であり、生活水準の各指標の価値は0.55 (10の1/18) である。複数の指標の合計価値が3点を上回った場合は、多次元貧困状態にあると認定される。例えば、Aさんは、栄養と就学率に剥奪されている場合、その指標の価値は $1.67+1.67=3.34$ (≥ 3) となり、合計は3点以上となるので、Aさんは多次元貧困状態にいるとされる。Bさんは、電気、水、衛生と住居の床に剥奪されている場合、その指標の価値は $0.55+0.55+0.55+0.55=2.20$ (< 3) となり、合計は3点未満となるので、Bさんは多次元貧困状態ではないとされる。

南アジア諸国には、世界の多次元貧困者の約50.9%の人々が居住しており、世界で多次元貧困者が居住する地域全体の半分以上のシェアを占めている地域である (Alkire & Santos, 2010, p.33)。南アジア諸国の多次元貧困の各次元を見ると、インドとパキスタン以外の国では保健分野で剥奪されている人々の比率が高い。続いて、アフガニスタンでは保健のシェアは最も低い、教育水準は高い。一

南アジア諸国との比較におけるネパールの貧困と人間開発の現状

方、モルディブでは生活水準のシェアは4.2で、最も良い状況にあり、保健のシェアは80.7の比率を占めており、保健サービスに最も剥奪されている。ネパールにおいては、教育と保健のシェアより生活水準のシェアは最も高く見られる。ネパールの多次元貧困を緩和するには、人々の生活水準の改善が最も必要であることが挙げられる。

図表2 南アジア諸国のMPIと各分野の貢献率

国名	調査年度	MPI評価	多次元貧困率(H)	剥奪の強度率(A)	多次元貧困における各分野の貢献		
					教育	保健	生活水準
アフガニスタン	2016	0.272	55.9	48.6	45	10	45
バングラデシュ	2014	0.198	41.7	47.5	29.2	23.5	47.3
ブータン	2010	0.175	37.3	46.8	36.6	24.2	39.2
インド	2016	0.123	27.9	43.9	23.4	31.9	44.8
モルディブ	2017	0.003	0.8	34.4	15.1	80.7	4.2
ネパール	2016	0.148	34	43.6	27.2	31.5	41.2
パキスタン	2018	0.198	38.3	51.7	41.3	27.6	31.1

出所：国連開発計画 HP, <http://hdr.undp.org/en/2019-MPI> を参照に筆者作成。

ネパールの多次元貧困報告書 2018 年によると、多次元貧困指数における生活水準の各指標のシェアの内、炊事用燃料 28.18%、衛生 18.68%、家の状態 27.22%、財産 11.92%という状況である (NPC & OPHI, 2018, p.15)。したがって、炊事用燃料、衛生と家の状況を改善する必要があると考えられる。

V. 南アジア諸国における貧困の現状と課題

南アジア諸国の各国では、地理的条件、天然資源、社会構造などが異なるため、貧困問題解決の原動力もそれぞれ異なっている。南アジア諸国では、農業、魚業、縫製産業、水力発電、海外送金などが、各国の貧困問題緩和に大きく貢献している分野である。また、南アジア諸国では、国家計画委員会 (National Planning Commission) が設置されている。国家計画委員会は、国の経済発展、社会発展、貧困問題の解決に向けて、5 年計画を施行してきている。本節では、世界銀行のデータと各国の 5 年計画を基にし、南アジア各国の貧困緩和に対する主な政策について考察することにする。

1. バングラデシュ

ここでは、バングラデシュにおける貧困の特徴について述べることにする。1983 年に 29.9%であった貧困率は 1991 年に 44.19%となり、それ以降、貧困率は減少する傾向にあり、2016 年には 14.77%にまで減少した。この背景には、バングラデシュの農業分野と工業・製造業分野の大きな貢献があるが、農業分野のシェアは減少する傾向にある。

世界銀行によると、2005～2010年の間に、農村貧困緩和に農業が69%を貢献していたが、2010～2016年には、農業のシェアが減少し、約27%となった。一方、サービス業と工業・製造業分野のシェアは上昇する傾向にあり、工業・製造業23%、サービス業が36%となっている（World Bank 2019, p.50）。都市部の貧困緩和においては、主に工業・製造業分野のシェアが高いことが見られる。縫製産業、その他の製造業、建築産業、交通運輸産業が、主な産業である（ibid, p.55-57）。

独立後の40年間で、バングラデシュの一人当たりGDPは約130%向上し、約60%の貧困緩和を達成することができた（IMF, 2011, p.1）。バングラデシュは、独立後、労働市場の構造変化の恩恵を受け、農業に携わる農村部の労働者は非農業分野へと移動することができるようになった。産業分野における発展は、人々の収入を向上させ、バングラデシュの貧困問題緩和に大きな役割を果たしている（Chowdhury, 1992, p.58-63）。このように、バングラデシュは、主に製造業、縫製産業における発展によって貧困緩和を進展させていることが窺える。

バングラデシュ政府は、第4次5カ年計画（1990-1995年）において、人材育成、開発と女性、環境保護に焦点を当て、次のような目標を掲げた。①年間5%のGDP成長を確保する、②人材育成を通じて雇用機会を創出し貧困問題の緩和する、③経済的自立させる、という3つの目標を掲げた（Ministry of planning, 1997, p.12）。さらに、第5次5カ年計画（2003-2010年）では、貧困問題解決を主な目的として策定された貧困緩和戦略書（Poverty Reduction Strategy Paper : PRSP）を本格的に実施し始めた。

2. ブータン

ブータンは、ネパールと同じく、インドと中国に囲まれている内陸国であるにも関わらず、南アジア諸国の間では、モルディブに次いで、貧困率が低い国である。ブータンの国家計画委員会は1961年から5カ年計画を施行している。ブータン政府は、国民の貧しい人々の生活水準を向上させるために、第6次5カ年計画（1987-1992年）からさまざまな対策を立てるようになった。ブータンにおける過去の農地分配制であるキデゥ（KIDU）制度は社会に悪影響を及ぼしたため、新しい制度を導入された（GNHC, 1989, p.25）。

ブータンの都市部で行われた調査では、貧困状況に陥る主な理由は、農地を所有していないあるいは、所有している農地のサイズが小さい、まともな住宅がない（Decent House）、食糧が不足している、子供を学校に行かせる十分な資源がない、などである（GNHC, 2004, p.33）。これらの他に、自然災害も、貧困の危険にさらされるもう一つの要因であり、このような自然災害から貧しい人々を守るために、政府は農村保健制度を開始し、義務化している（GNHC, 2004, p.34）。ブータン政府が義務化した保険サービスでは、住宅の火災保険と生命保険が含まれている。ブータンの貧困率を見てみると、2003年の17.64%から2017年の1.49%へと減少している。

第 10 次 5 カ年計画では、交通運送インフラの設備と水力発電所の建築が貧困緩和の主な分野であるとされ、これらの分野の改善に注力するとの目標を掲げた (GNHC, 2004, p.1)。このような新しく整備された高速道路および農道 (Farm roads) は、貧しい人々に利益をもたらした。

農作物の販売、交通運輸の発展、水力発電の波及効果は、ブータンにおける貧困緩和の 3 つの原動力である (NSBOB, 2014, p.47)。ブータンでは、栽培可能な土地の面積が国土全体の約 3%にとどまり、さらに栽培は減少する傾向にある。一方、高い価値の商業作物への転換によって、1 エーカー当たりの生産性は高くなっている。ブータン、インド、バングラデシュとの貿易協定によって、農産物の輸出は伸びている。非農産物と比較すると、農産物の輸出は年間 22%の割合で増加している (NSBOB, 2014, p.48)。

政策と同時に民間セクターにおける企業育成も、ブータンにおける貧困緩和の最も重要な要因である。ブータンでは、約 98%の企業が民間セクターにおける中小企業であり、これらの企業は国内で雇用機会を創出し、貧困問題緩和に大きな貢献をしている (Moktan, 2007, p.251)。このような貧困緩和を実現できたのは、単なる一つの分野の改善ではなく、政策の改善・導入、例えば、農業分野における政策、インフラ整備、法律など多様な分野における改善があったからであると考えられる。

3. インド

1947 年の独立後、土地改革はインドにとって重要な課題であった。インドでは、農地改革を通して、農業生産の拡大、貧困問題への取り組み、所得と富の不均衡への対策などが実施されてきた。インドにおける農地改革を通して、人々の財産・人的資本蓄積を促進させ、貧困削減に効果的な成果をもたらされた (Deininger and Nagarajan, 2009, p.516)。インド政府は、1951 年から第 1 次 5 カ年計画 (1951-1956 年) を策定しており、第 2 次 5 カ年計画 (1956-1961 年) から貧困問題の解決に注目するようになった。農業、森林産業、エネルギーなどの分野における改善、人口抑制、貿易、雇用機会の増加などによって貧困問題を緩和する目標を掲げた (Planning Commission, 1976, pp.5-28)。インドでは主に、従来から社会的に排除された農村部の人々、社会的低カーストの人々、イスラム教の人々、若い世代および子供は、多次元貧困を抱えている (OPHI, 2018, p.23)。

インドでは、1983 年に 54.8%であった貧困率が、2011 年には 21.23%にまで減少している。一方、社会における所得の不平等さを表すジニ係数は、1983 年の 32.12 から 2011 年の 37.83 へと増加傾向にある。このデータから、インドでは貧困問題は解消してきているが、インド社会全体では貧富の格差が広がっていることは明らかである。

インドでは (ほとんどの発展途上国では同じ状況である)、非農業部門である、建築産業、商業、組織化されていない製造業においては、未熟練の労働者が活用されている。このような未熟練の労働者は、ほとんど農村部の労働者たちである。インドにおいては、都市部の発展は農村部の貧困緩和に貢献している (Datt and Ravallion, 2011, p.186)。一方、ダット＝ラバリオン (2011) は、農村部の貧困層

は経済改革後の経済成長からより多くの利益を得ているが、都市部の貧困層は都市部の経済発展が停滞した場合により大きな危険にさらされることが予測できると指摘している。

4. ネパール

ネパールの発展に関する計画を作成する機関である国家計画委員会（National Planning Commission）は、1956年から5カ年国家計画を開始した。第8次5カ年国家計画（1992～1997年）以降は、パンチャヤット制度が社会に与えた悪影響を打破し、貧困の削減及び平等な社会の構築することが課題として取り入れられた。第9次5カ年国家計画（1997～2002）では、貧困問題に以前より積極的に取り組み、42%弱であった貧困率を2017年までに10%にまで減少するとの目標を掲げた。また、2002年の第10次5カ年国家計画（2002～2007年）が始まった。貧困問題を緩和のために集中的に活動する機関を設置する必要があるとの認識から、2003年に貧困緩和基金（Poverty Alleviation Fund : PAF）が創設された。PAFは、ネパール政府と国際機関による援助を活用し、ネパールにおける貧困問題緩和に積極的に取り組んでいる。

図表3 ネパールにおける貧困の推移

年度	人口(100万)	貧困率	減少率	貧困人口(100万)
1995/1996年	20.5	41.8	-	8.57
2003/2004年	24.7	30.85	10.95	7.62
2009/2010年	26.25	25.4	5.45	6.67
2010/2011年	26.49	25.2	0.20	6.68
2011/2012年	26.85	24.4	0.80	6.55
2012/2013年	27.25	23.8	0.60	6.49
2013/2014年	27.58	-	-	-
2014/2015年	27.95	-	-	-
2015/2016年	28.33	21.6	2.20	6.12
2016/2017年	28.71	-	-	-
2017/2018年	29.1	18.7	2.90	5.44

出所：経済調査 2002/2003、2008/2009、2011/201、2018/2019 を参照に筆者作成。

図表3は、ネパールにおける国別貧困率ライン以下で生活している人々の割合を示したものである。1995/1996年に41.8%であった貧困率は、2017/2018年には18.7%にまで減少している。このような貧困改善の要因、国際機関による貧困解決活動、ネパール政府による5カ年計画と1990年以降の海外送金増加などが挙げられる。

VII. おわりに

本稿では、貧困の概念および定義について検討し、南アジア諸国の貧困の現状について検討した。貧困は主に所得貧困と多次元貧困の2つに分けられる。所得貧困は、人々の平均所得・消費における不平等と直接的な関係がある。本稿で検討した所得貧困比率は、各データの年度がさまざまであったため比較することが難しいが、モルディブ 0.02% (2016年)、スリランカ 0.83% (2016年)、ブータン 1.49% (2017年)、パキスタン 3.94% (2015年)、バングラデシュ 14.77% (2016年)、ネパール 15.01% (2010年)、インド 21.23% (2011年)となる。南アジア諸国の中での貧困の深刻さは、インドが最も深刻であり、モルディブは最も低い。南アジア諸国の中ではスリランカでは貧困率は低いが、所得格差は最も高い。モルディブの貧困率は南アジア諸国の中で最も低いが、所得格差はまだ高い。つまり、貧困率は減少しても、国民の間では所得格差は広がっていることが明らかである。南アジア諸国の人間開発の状況を見ると、2005年から2018年までに継続的に改善していることが分かった。

南アジア諸国では主に、農業、魚業、縫製、水力発電、海外送金などが、各国における貧困緩和に大きく貢献している分野である。インド、バングラデシュ、ブータンでは主に製造業、インフラへの投資、農林業の改善などが貧困緩和に大きく貢献していることが明らかになった。

南アジア諸国の所得貧困率、ネパールの国別貧困率を見れば、貧困ライン未満で暮らしている人々の割合は低くなっている。だが、現在注目されている多次元貧困指数から見ると、未だ、多次元貧困に直面している人々の割合は高い。結論では、所得貧困や国別貧困が改善したことで満足するのではなく、今後はネパールの約34%の人々が直面している多次元貧困を解消すべく、継続して取り組んでいく必要がある。そのためには、単なる支援事業や寄付ではなく、貧しい人々の収入を増加させるような経済的施策の必要がある。

謝辞

本研究の一部は公益財団法人大塚敏美育英奨学財団の奨学金に支えられています。当財団からの支援に対して心より感謝を申し上げます。

参考文献

- Alkire, S., and Santos, M. E. (2010). *Acute multidimensional poverty: A new index for developing countries*. United Nations development programme human development report office background paper, (2010/11).
- Atkinson, A.B. (1991). Comparing Poverty Rates Internationally: Lessons from Recent Studies in Developed Countries. *The World Bank Economic Review*, 5(1), 3-21.
- Atkinson, Anthony, B. (1970). On the Measurement of Inequality. *Journal of Economic Theory*, 2(3), 244-263.
- Banerjee, A., & Duflo, E. (2011). *Poor Economics*. Public Affairs. (邦訳 アビジット、V.バナジー、エスター、デュフロ (2012) 『貧乏人の経済学：もういちと貧困問題を根っこから考える』、山形浩生 (訳)、みすず書房)
- Chowdhury, N. (1992). A Reassessment of Bangladesh's Poverty Record, 1974-1984. *The Bangladesh Development Studies*, 20(4), 1-24.
- Datt, G., & Ravallion, M. (2011). Has India's Economic Growth Become More Pro-Poor in the Wake of Economic Reforms? *The World Bank Economic Review*, 25(2), 157-189. Retrieved from www.jstor.org/stable/23029749
- Deininger, K., Jin, S., & Nagarajan, H. K. (2009). *Land reforms, poverty reduction, and economic growth: evidence from India*. The World Bank.
- Ghimire, D. (2014). Poverty Identity Card Distribution: A Theoretical Analysis, *A Journal of Development*, 35:1, 64-74, National Planning Commission Secretariat Nepal.
- GNHC(1989). *Sixth Five Year Plan, 1987-1992*. Royal Government of Bhutan, Gross National Happiness Commission.
- GNHC. (2004). 9th Five Year Plan (2003 - 2008). Royal Government of Bhutan, Gross National Happiness Commission. Retrieved from https://www.gnhc.gov.bt/en/wp-content/uploads/2017/05/5yp09_main.pdf
- GNHC (2009). *Tenth Five Year Plan, 2008-2013*. Royal Government of Bhutan, Gross National Happiness Commission.
- Haughton, J., and Khandker, S. R. (2009). *Handbook on poverty+ inequality*. World Bank Publications.
- IMF (International Monetary Fund). (2011). *Bangladesh: Poverty Reduction Strategy Paper*. International Monetary Fund. Retrieved from <https://www.imf.org/external/pubs/ft/scr/2013/cr1363.pdf>
- Laderchi, C., Saith, R., and Stewart, F. (2003). Does it matter that we do not agree on the definition of poverty: A comparison of four approaches. *Oxford Development Studies*, 31(3), 233-274.
- Ministry of Finance. (2020). *Economic Survey*. Retrieve from <https://mof.gov.np/en/archive-documents/economic-survey-21.html>
- Ministry of Planning. (1997). Fifth five-year plan. Government of Bangladesh, Planning Commission.

- Moktan, S. (2007). Development of small and medium enterprises in Bhutan: Analysing constraints to growth. *South Asian Survey*, 14(2), 251-282.
- NPC., & OPHI. (2018). *Nepal's multidimensional poverty index: Analysis towards action*. National Planning Commission (NPC) and Oxford Poverty and Human Development Initiative (OPHI) University of Oxford.
- National Statistics Bureau of Bhutan. (2014). *Bhutan - Poverty assessment 2014*. NSBOB. Retrieved from <http://documents.worldbank.org/curated/en/914381468013483608/Bhutan-Poverty-assessment-2014>
- National Statistics Bureau of Bhutan. (2017). *Bhutan Poverty Analysis Report 2017*. NSBOB. Retrieved from http://www.nsb.gov.bt/publication/files/2017_PAR_Report.pdf
- OPHI (Oxford Poverty and Human Development Initiative). (2018). *Global Multidimensional Poverty Index 2018: The Most Detailed Picture to Date of the World's Poorest People*. University of Oxford, UK.
- Sen, A. (1976). Poverty: An ordinal approach to measurement. *Econometrica: Journal of the Econometric Society*, 219-231.
- Sen, A. (2001). *Development as Freedom*. Oxford University Press.
- UNSD (United Nations Statistics Division). (2005). *Handbook on Poverty Statistics: Concepts, Methods and Policy Uses*. UNSD. Retrieved from <https://unstats.un.org/unsd/methods/pov>
- World Bank. (1978). *World development report 1978 (Japanese)*. World Bank Group.
- World Bank. (1990). *World Development Report 1990: Poverty*. Oxford University Press. Retrieve from <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/5973>
- World Bank. 2002. *World Development Report 2002: Building Institutions for Markets*. Oxford University Press. Retrieve From <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/5984>
- World Bank. (2010). *World Development Report 2010: Development and Climate Change (Japanese)*. World Bank. Retrieve from <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/4387>
- World Bank. (2019). *Bangladesh Poverty Assessment: Facing old and new frontiers in poverty reduction*. World Bank.
- World Bank. (2020). *World Development Report 2020: Trading for Development in the Age of Global Value Chains*. World Bank. doi:10.1596/978-1-4648-1457-0.

グローバルな開発協力に関する理論的な考察 —韓国における政府開発援助（ODA）を中心に—

Theoretical Consideration of Global Development Cooperation —Focus on Official Development Assistance in South Korea—

経済学研究科経済学専攻博士後期課程在学

李 東 珉

Lee Dong Min

要約

国際開発協力とは、先進国と開発途上国の間だけではなく、開発途上国内に存在する開発及び貧富の格差を減らし、開発途上国の貧困問題の解決を通じて人間の基本権を守ろうとする国際社会の努力と行動を意味する。そのため、国際開発協力の一つである開発援助の重要性は高い。先進国の援助は当時の韓国経済の復興にとって大きな支えとなり、その結果として韓国は2000年にDAC援助受入国リストから卒業できた。2010年には国際開発委員会（DAC）の24番目加盟国となり、G20ソウルサミット（2010）と釜山で主催された世界開発援助総会（2011）を通し、効率的な援助及び開発効力に向けて主体的な役割を果たしている。さらに2020年は韓国がDAC加盟国になってから10周年を迎える年であるため、「開発効果」を改めて考える重要な起点として認識し、国際開発協力において積極的に提議していくリーダーになる必要がある。

はじめに

OECD¹・DAC²資料によると、飢餓や貧困に苦しみながら十分な食料や飲み水が得られなかったり、教育や医療を自由に受けられなかったりする人々を抱える国・地域は、世界196か国・地域のうち、146か国・地域に上る(OECD 2019)。あらゆる貧困と不平等を無くし、すべての人々が誰にも排除されない世界のため、国際社会は1990年を基準年として2015年までの国際開発目標であったMDGs (Millennium Development Goals) や2016年から2030までのグローバル・ゴールである「持続可能

¹ 経済協力開発機構 (Organization for Economic Co-operation and Development) : 国際経済全般について協議することを目的とした国際機関。現在の加盟国は36カ国であり、主要目的は経済成長、開発途上国に対する開発援助、貿易拡大である。

² 経済開発協力機構 開発援助委員会 (Organization for Economic Co-operation and Development・Development Assistance Committee) : OECDにおいて、加盟国間の相互協力や情報交換、政策調整などの開発援助に関する事柄を取り扱う委員会。OECD加盟36か国のうち、28か国および欧州連合(EU)から成る(外務省 2011)。

な開発目標（SDGs : Sustainable Development Goals）³」を採択し、貧困削減に取り組んでいる。したがって、最近開発援助の意味も多変化している。開発途上国との包括的パートナーシップによる「協力」が強調され、国際開発協力という用語が主に使われている(ODA KOREA 2012)。このように開発協力という概念として援助を考えるには、援助受入国から援助供与国に成長した韓国の経験に注目する必要がある。一時期先進援助国から援助を供与され、著しい経済成長を果たしたことは明白な事実であるため、本稿では韓国のODAを中心として開発援助の新しい方向性を構築できるか考察する。

I. 世界におけるODA

1. ODAの概念

政府開発援助（ODA : Official Development Assistance）とは、政府をはじめとした公共機関が開発途上国の経済発展と社会福祉の向上を目的に提供する援助を意味し、開発途上国の政府や地域、または国際機関に提供される資金や技術協力（Technical Assistance）を含む概念である。

ODAは第二次世界大戦後にアフリカやアジア、そして南米など戦後に植民地だった国々や地域が独立してから、彼らを苦しめる貧困問題の解決のために国際社会の共同努力が必要であるという主張と共に始まった。また1945年にUN憲章で「経済・社会・文化及び人権に関連する問題解決のための国際的協力増進」を公表し、その以後国連食糧農業機関（FAO）、世界保健機関（WHO）、国連児童基金（UNICEF）などの専門的な緊急援助機関を設立され公式的に支援が開始されたのである（韓国国際開発委員会 2017: 6-9）。

2. ODAの目的と動機

ODAの最も主要な目的は、協力対象国の経済・社会の発展と福祉促進にある。但し、各供与国や金融機関はお互いに異なる国家的な理念と目標、また協力対象国との歴史・文化的関係を有しているため、すべてのODAの動機や目的が同じであるとは限らない。ODAを提供する主要な動機には、主に政治・外交的な動機、経済的動機、そして人道主義の観点がある。現代は、膨大な情報が流れていると共に、人口の流動性も高く、さらに国・地域間の連携性を必要とする社会である。したがって、ある国や地域で発生した事件が全世界にもたらす影響は益々高まっている。それで環境破壊や気候変動、疾病などの国際的な課題だけでなく、窮乏及び政治的不安定などもテロや難民問題と同じく地域全体の安全保障問題につながる可能性があるという認識が共有されている。さらにグローバル化による相互依存関係も主要な動機の1つとして認識されている。

³ 持続可能な開発のための2030アジェンダ(Sustainable Development Goals) : 2015年9月に国連総会で採択された2016年から2030年までの国際開発目標。2015年までのミレニアム開発目標(MDGs : Millennium Development Goals)とは異なり、開発途上国だけではなく先進国を含む普遍的な目標であり、誰一人取り残さない社会の実現を目指す経済・社会・環境の幅広い課題に取り組む。

3. ODAの形態

ODA援助には2つの方法があり、その伝達経路に沿って2国間援助と多国間援助に分けられる。その中で2国間援助は、また協力対象国の返済義務の有無によって、無償資金協力（Grant、贈与）と有償資金協力（Concessional loan、譲許性借款）に分類される。まず、無償援助⁴は、協力対象国に法的義務を伴わない現金または現物や技術などを移転することであり、協力対象国は供与されたODAの支援に対する返済義務がない。つまり、政府の決定に基づき、開発途上国の経済・社会開発などに寄与することを目的として、資機材および役務を調達するために必要な資金を返済の義務を課さずに供与する経済協力の一形態である（外務省 2011）。それとは逆に、有償援助は開発途上国の民間資金と比べて有利な条件で供与される譲許性の公共借款、すなわち法的責任を伴う現金または現物の移転を意味し、協力対象国は金融機関や供与国から供与されたODA援助を返す義務を有する。

表1 援助の形態

主体	償還義務の有無	援助の形態	
二国間	無償資金協力（贈与、Grant） ：償還の義務無	予算支援	
		共同プログラム及び基金支援	
		プロジェクトの援助	
		専門家及びその他の技術協力	
	有償資金協力 （非贈与、Non-grant） ：償還の義務有	開発途上国の留学生及び研修生の支援	
		債務救済	行政費用
その他供与国内の支出			
多国間	国際機関の拠出（分担金）及び出資		
	国際機関に対する譲許性借款		

出所：韓国国際開発委員会『2017年韓国のODA白書』参考に筆者作成。

浜名（2017）によると、返済義務のある有償資金協力（ローン）については営利目的の商業金融と区別するため譲許性という概念が用いられている。譲許性とは、一般にはあまり用いられない用語であるが、その意味は市場資金に比してどの程度借り手に有利な条件が設定されているかを示す概念であり、借り手にとってより有利な条件であれば「譲許性が高い」あるいは「より譲許的である」と表現される（浜名 2017: 91-93）。

技術協力というのは、開発途上国の人々に対する技術の普及、またはその水準の向上を目的として技術の提供を無償で行う経済協力の一形態である（外務省 2011）。教育訓練や専門家の派遣、政

⁴ 本稿では無償資金協力と等しい意味で使われている

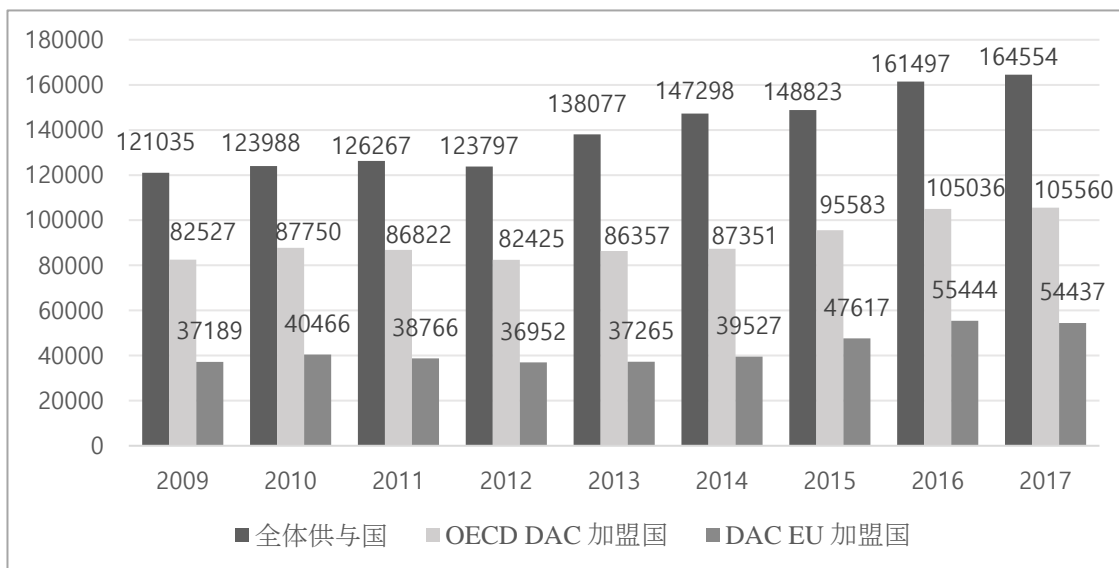
策及び技術支援、調査及び研究準備の支援、科学研究及び技術開発のための補助金調整などがある。

多国間援助は、協力対象国の経済・社会開発及び環境・貧困・女性の問題の解決などの共通分野の課題解決に参加するために、UNなどの国際機関の活動に対して財政的に寄与したり、アジア開発銀行（ADB: Asia Development Bank）などの多国間開発銀行への資本金を出資したりすることによって協力対象国を間接的にサポートする形の協力方法で構成される。

4. 世界におけるODAの現況

全世界のODAの約80%を占めているOECD・DAC加盟国⁵は、持続的なODAの規模拡大と共にODAの有効性向上を通じて、持続可能な開発目標（SDGs）を達成し、世界の貧困撲滅のために努めている。これらのDAC加盟国のODA現況を見ることで、今までのODA実績はもちろん、全般的なODA活動に関する国際的な流れを理解することができる。

図1 開発途上国におけるODA純額(Net ODA) (2017年純支出基準、百万ドル)

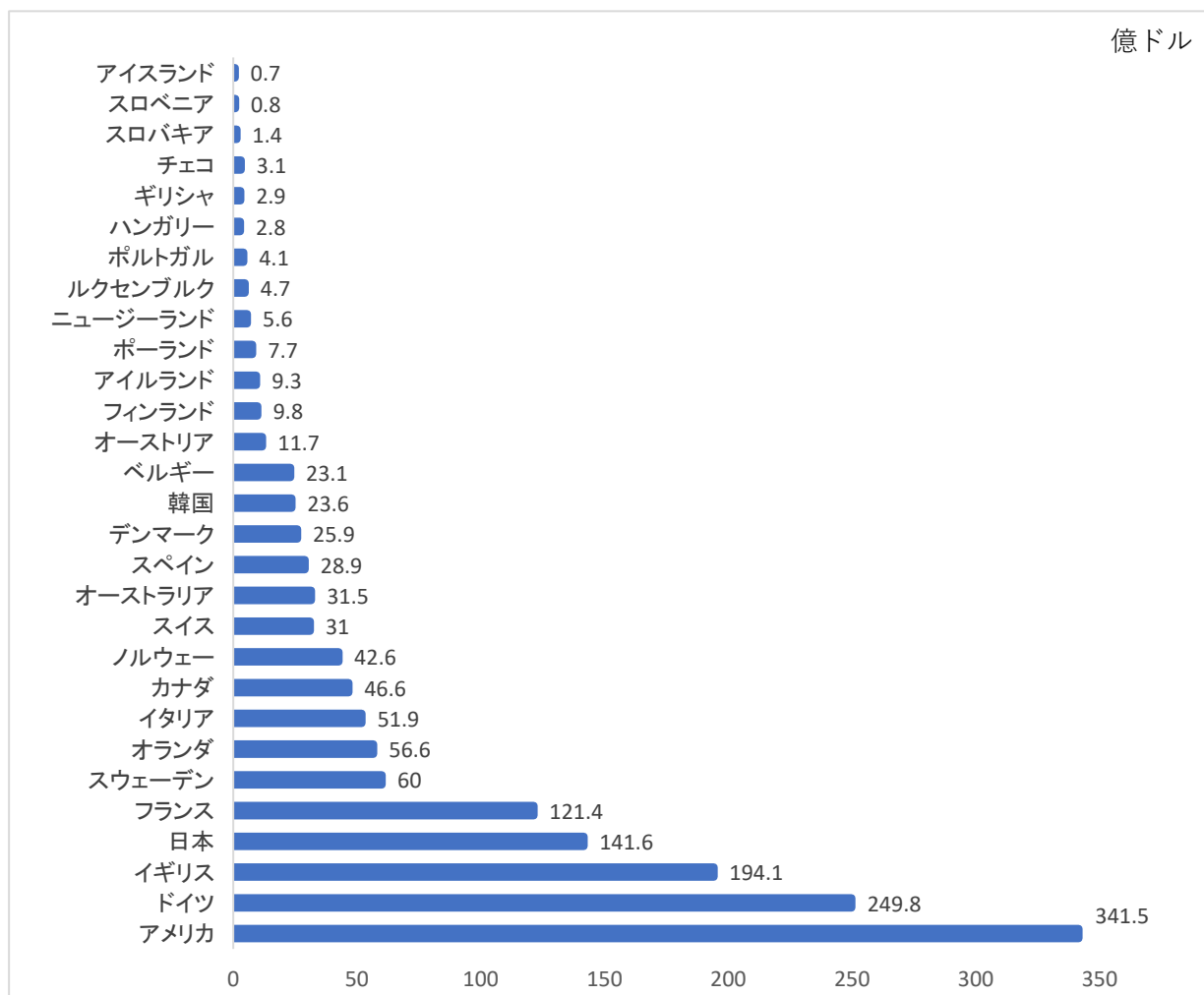


出所：OECD DAC Statistics

図1のOECD・DAC統計によると、DAC加盟国のODA規模は徐々に増加し、推移している。2012年のODA純額は、約824億ドルを記録し、前の年より少し減少した。しかし2013年に約863億ドルに回復し、2014年から2017年までODA規模は益々増加した。全般的に過去8年間にわたって約1.3倍以上増加した。

⁵ 現在（2020年）DAC加盟国は合計29か国である【オーストラリア・オーストリア・ベルギー・カナダ・チェコ・デンマーク・フィンランド・フランス・ドイツ・ギリシャ・ハンガリー・アイスランド・アイルランド・イタリア・日本・韓国・ルクセンブルク・オランダ・ニュージーランド・ノルウェー・ポーランド・ポルトガル・スロバキア・スロベニア・スペイン・スウェーデン・スイス・イギリス・アメリカ】

図2 2018年度DAC加盟国のODA実績（贈与相当額⁶）



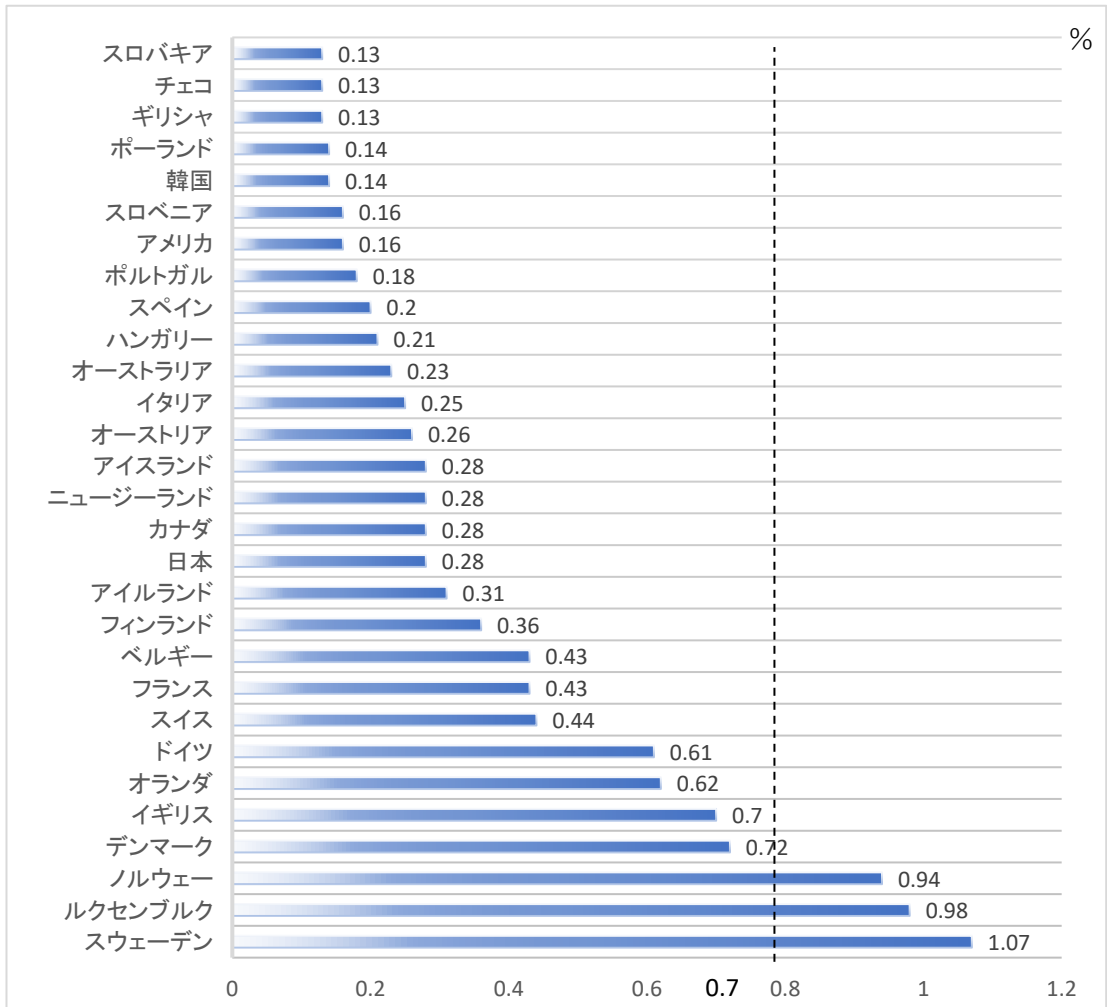
出所：OECD Stats

2018年からはDAC加盟国別ODA実績を見ると（図2）、ODA実績合計は1,535億米ドルに上る。アメリカは約341億ドルを援助する最大の供与国であることが分かる。次は、約250億ドルの援助規模を記録したドイツであり、イギリス、日本、フランスの順で続く。約60億ドルのスウェーデン、約56億ドルのオランダ、約52億ドルのイタリアに続いて、約40億ドル台のカナダ、ノルウェー、約

⁶ 2018年実績からDAC加盟国においては、標準のODA計上方式として贈与相当額計上方式（Grant Equivalent System：GE方式）が採用されている。GE方式は、有償資金協力について、贈与に相当する額（贈与相当額：Grant Equivalent）をODA実績として計上するものである。贈与相当額は、支出額・利率・償還期間等の供与条件を定式に当てはめて算出され、譲許性が大きいほど額が大きくなる（外務省 2020）。

30億ドル台のスイス、オーストラリア、そしてスペイン、デンマーク、韓国の順で援助を実施したことが分かる。

図3 DAC加盟国のODA贈与相当額対国民総所得（GNI）比率（2018年）



出所：OECD Stats

ODA/GNIの割合は、総ODAを名目GNIで割ったものであるため、この比率が大きいほど供与国の国民総所得対比ODA支援規模が大きいということを意味する。国民総所得(GNI)対比ODAの割合をみると、スウェーデン、ルクセンブルク、ノルウェー、デンマークなどの北欧諸国は、UNの勧告である0.7%を超過達成し、経済水準に比べODAの規模が大きいことを表している。しかし、DAC加盟国の全体平均は、2018年基準で0.31%である。この割合はUN勧告の半分さえ下回っており、今後国際社会の国際支援に対する認識と理解を広げる措置が必要であると考えられる。

2020年4月にOECDから発表されたOECD・DAC加盟29カ国の2019年度ODA暫定統計によると、ODA実績合計は1,528億米ドルである。またODAの対国民総所得（GNI）比は、DAC加盟国の平均

値は0.30%である。

II. 韓国のODAについて

韓国は最初から援助を提供する国ではなかったため、被援助国だった時期から供与国になった時期、さらにそこから現在に至るまでの変化と同国のODAの仕組みについて述べていく。また韓国からの世界に対する援助現況に基づいて見えてくる韓国援助の独自の特徴について考える。

1. ODA政策の歴史

まず、韓国のODAの現況を知るためには被援助国だった韓国のODA受け入れの流れを理解する必要がある。1945年以降、1950年代まで代表的な最貧国だった韓国は国際社会の集中的な援助を受けて、経済成長のきっかけを見つけることができたのである。韓国に提供された援助は、緊急救護から構造調整プログラムまで当時の時代状況に従って、その形を変えながら経済・社会開発に重要な役割を担ってきた。これからは以下の表を参考にしながらその歴史について述べたい。

2017年の韓国のODA白書（表2）によると、韓国に対する国際社会の無償援助は1945年8・15に解放された以後から始まった。特に1950年の6・25戦争の直後に行われた援助は、疲弊し、脆弱な状況下で外国から韓国に流入するほとんど唯一の貴重な資本であった。この時期の援助は緊急救護などの人道的な支援に集中された。しかし、1950年代の後半に行われた援助は軍事的防衛や安定及び再建事業に援助の焦点が当てられた。また衣食住を解決するため、物資及び食糧支援を中心とした消費財の支援に始まって、軽工業の育成するための中間財の支援も始まった。この援助は1960年代の高度成長のための産業基盤構築にとって非常に重要な役割を果たしたと評価される。

1957年を起点として人道的支援が中心だった無償援助の割合は大きく減少し、1959年からは有償援助に転換し始めたのである。1960年の後半から1970年代の前半までは、積極的な経済開発政策が策定・実施された時期であり、まさに援助の転換期でもあった。技術協力や有償援助などの様々な形態の援助事業が同時多発的に実施された。徐々に外資導入に関する法的・制度的な体系を備えながら、社会間接資本の整備及び輸出増大に重点を置いた政府は「経済開発5カ年計画」を確立し、その資本金のほとんどを開発借款で充当した。その計画に従って、外国援助は工業化や資本拡充のためのプロジェクトに集中された。結果的に1967年から1971年までの第2次経済開発計画期間では、本格的な外交を通して国内投資に集中できたため年平均9.7%という「漢江の奇跡」とも言われる高度成長を達成することができた。

表2 援助の転換期による韓国のODA受け入れの流れ

年度	目的及びニーズ	形態及び様式	分野及び構成	援助依存度	主供与者
1945~ 1952	緊急救護	贈与(100%)	教育	援助が主な 外貨獲得の 手段	米国
		救護物品	土地改革		
1953~ 1962	軍事的防衛	贈与(98.5%)	農業	高い 援助依存度	米国
	安定	物資	物資、食糧支援		UN
	再建事業	技術協力	軍事援助 消費／中間財		
1963~ 1979	転換期	譲許性借款 ⁷ (70%)	社会間接資本 輸入代替及び 輸出志向的事業	絶対・相対的な 援助の 重要性の減少	米国
	成長及び投資		プロジェクト 援助及び 中間資本財		日本
1980~ 1992	過剰な債務	非譲許性借款	セクター借款	IDA ⁸ 協力 対象国の 名簿卒業	日本
	安定及び成長				ドイツ 国際金融 機関
1993~ 2003	金融危機	IMF救済金融	構造調整 プログラム	ODA 協力対象国の リスト卒業	IMF ⁹
					IBRD ¹⁰

出所：韓国国際開発委員会『2017年韓国のODA白書』参考に筆者作成。

第3次（1972年～1976年）及び第4次（1977年～1981年）の経済開発計画期間において、重化学工業中心の産業高度化のために必要とされる投資需要を満たすため海外からの借入資金が急増した。しかし第二次オイルショック¹¹や交易条件の悪化などが要因となり、1979年には成長が低迷し、対外債務残額が大きく膨張する結果をもたらした。1970年の後半から1980年代までの援助は全体的に減少したが、供与国および機関が日本・ドイツ・IBRDなどで多様になった。以降、持続的で安定的な経済成長によって1995年にはIBRDのODA協力対象国リストから除外され、2000年にはOECD DACのODA協力対象国のリストからも除外されたことによって公式的に被援助国としての歴史に終止符を打つことになった。

⁷ 国際機関と国家間または、それぞれ異なる国の政府や公的機関間における長期間にわたる資金の融資のこと。

⁸ 国際開発協会：International Development Association

⁹ 国際通貨基金：International Monetary Fund

¹⁰ 国際復興開発銀行（世界銀行）：International Bank for Reconstruction and Development

¹¹ 1979年のイラン革命に伴って産油量が減り、原油価格が急騰した事件。石油ショック。

グローバルな開発協力に関する理論的な考察

被援助国の歴史からわかる特徴として大きい点は、「外国直接投資（FDI）¹²」を誘発する魅力的な資源が無い経済成長の初期において、足りない投資財源を補完するため借款を積極的に活用したことである。また借款資金の導入と関連計画の策定及び運用、そして事業の遂行及び返済という流れにわたり、経済主体、すなわち企業・個人（家計）・政府・外国の参加を促進することによって持続的な経済成長に必須の経済自立能力を持てるようになった。

ところで、韓国は国際地域社会から多くの援助を受けていた1960年代に援助供与国としての活動を開始した。1963年に開発途上国を対象に研修生の招聘事業を実施しながら最初のODA活動を始めたのである。1965年以降は、政府の資金で開発途上国の研修生招聘事業を実施し、これが韓国で実施された最初のODAプログラムであった。1970年代の前半まで、ODA活動は韓国政府独自の資金よりは、主にIBRDなどの国際機関の資金援助を受けて実施されていた。しかし、1977年に外務部が9億円の援助の予算を確保し、開発途上国へ韓国の資機材を提供する無償援助事業を着手したことで、自前の資金によって国際開発協力事業を開始することができるようになった。1980年代に入って韓国のODA 供与活動はより活発に展開された。1982年以来、韓国開発研究院（KDI）¹³は発展途上国の代表者を招待して、韓国の開発経験の教育を実施する国際開発研鑽事業（IDEP）¹⁴を開始した。また韓国は対外貿易依存度が過度に高いという経済構造上の課題を抱えている。そのため韓国政府は、開発途上国への輸出を促進し、自国企業の参入基盤を確保するためには経済的利害関係が重要であり、ODAの増加を通じた開発途上国との協力強化の必要性を支持した。

2. ODA政策の現況

韓国政府は、ODAを体系的に実施するために専門機関を設立し、本格的な援助の実施体制を確立した。1987年に財務部が300億円規模で対外経済協力基金（EDCF）¹⁵を構成し、資金の運用を韓国輸出入銀行に委託した。また1991年には無償協力の専門機関として外務部下の韓国国際協力団（KOICA）を設立するなど、国際開発協力の活発な活動のためにその基盤を構築した。表3は韓国の有償・無償援助を執行している二つの機関の概要をまとめたものである。まず、対外経済協力基金とは、企画財政部という有償資金協力を統括するところから委託されて出資される政策基金のことである。そして1991年、無償援助及び技術協力事業を専担する韓国国際協力団(KOICA)が設立されることにより、韓国政府のODA事業推進基盤が強化された。

¹² Foreign Direct Investment：企業が株式取得、工場を建設し事業を行うことを目的として投資することである。外国の企業に対して、永続的な権益を取得する（経営を支配する）ことを目的に行われる投資である。

¹³ Korea Development Institute

¹⁴ 国際開発研鑽事業（IDEP: International Development Exchange Program）は、1982年以来の KDI が開始した発展途上国の主要な人事と経済官僚や高官を招待して、韓国の経済開発の経験と経済発展のモデルをしている国際交流・協力プログラムである。

¹⁵ 開発途上国の産業化および経済成長をサポートし、韓国と開発途上国間の経済交流の促進のために1987年設立された政策資金

表3 韓国の援助を担う主要機関

対外経済協力基金 (EDCF)	韓国国際協力団 (KOICA)
<ul style="list-style-type: none"> ・ Economic Development Cooperation Fund ・ 韓国輸出入銀行内の政策基金。 ・ 有償援助を主管する企画財政部の管理下で総括される ・ 開発途上国の経済発展と住民の福祉を増進し、開発途上国と韓国の経済協力関係を増進することが目的である 	<ul style="list-style-type: none"> ・ Korea International Cooperation Agency ・ 韓国の対外無償協力事業を主管する外交部傘下委託執行型準政府機関である ・ 韓国と開発途上国の間で、友好協力関係および相好交流を増進し、開発途上国の経済社会の発展を支援することで国際協力に寄与することが目的である

出所：ODA KOREA(2013)参考に筆者作成。

KOICAは2000年度からは国際協力研修センター (ICTC) を開院し、海外事務所の新規開設の拡大などODA事業遂行に向けて、現地の基盤を固めてきており、1996年OECD加入により韓国の開発経験を生かしたODA事業を本格的に推進するようになった。

KOICAによると、その戦略方向は、① 持続可能な発展目標の達成促進、② 融合と協業のパートナーシップ先導、③ 共生の開発協力および生態系の育成、④ 社会的価値中心の経営の4つである。また経営目標としては、① 重点協力国のSDGsの達成に寄与、② 開発パートナーシップ財源の2倍拡大、③ 力量ある開発協力人材2万人養成、④ 清康度1等級達成・国民評価S等級達成の4つである。

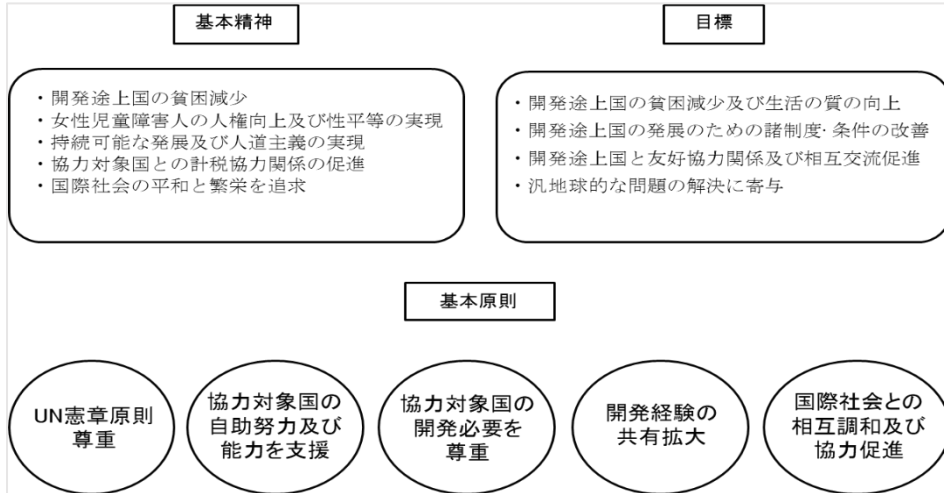
KOICAは援助を受けた国から与える国に転換した韓国の援助経験を生かしながら、MDGs達成に向けた国際的な努力に積極的に参加し、韓国の国際的な地位向上に貢献したのである。2000年代はODAの量的拡大でKOICA予算規模が大きく増加しており、事業地域・パートナー・類型が多角化された。2009年韓国政府の先進援助供与国グループであるOECD開発援助委員会(DAC)加盟により、KOICAは先進援助機関として援助を進めるようになったのである。またKOICAは国内外の政府省庁、公共機関、市民社会、企業、学界などと共に多角化したパートナーシップを構築し、より効果的な開発協力事業を行うことで、持続可能な開発目標(SDGs)の達成に貢献している。

さらに、KOICAは時代が変わっていくに従って独自のプログラムやシステムを創造することに取り組んでいる。たとえば、より民間に親しいイメージ創りのためにフォーラムを開催したり、KOICA開発コンサルティング事業ブランド化 (DEEP) プログラムを新設したりと、様々な分野で新しい取組を進めている。KOICAは遂に2016年に準政府機関として改組・指定され、ビジョンであるグローバル社会的価値を実践する韓国開発協力の代表機関として、人間中心の平和と繁栄というミッションのために共存協力のODAを推進している。

韓国政府は、ODA基本精神と目標を掲げて (図4)、ODAの規模とその比率を継続的に拡大している。特に、2016年から2020年の5年間に適用される「第2次基本計画」 (図5) は、「統合的な

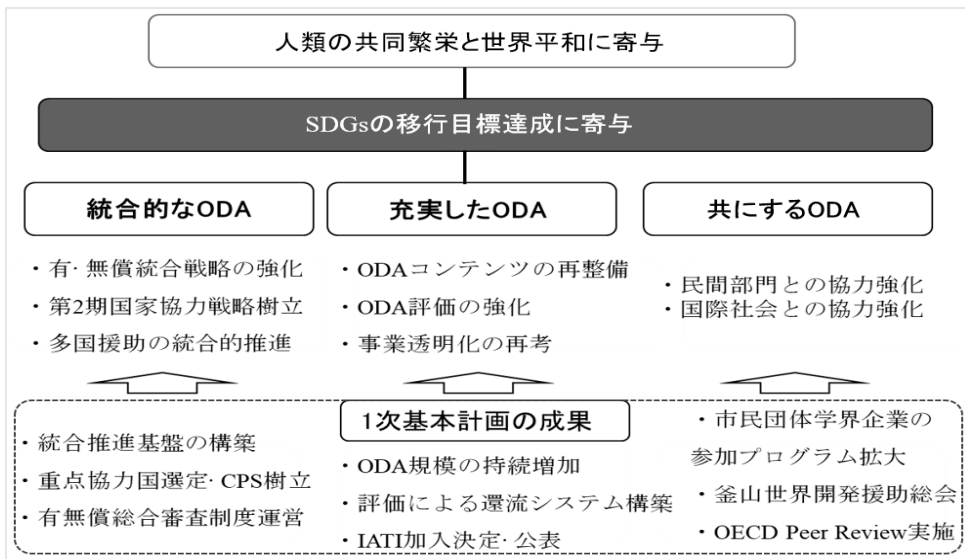
ODA」、「充実したODA」、「共にするODA」を基本原則とし、国際社会の新たな目標である持続可能な開発目標（SDGs）達成に貢献することを目的としている。

図4 韓国のODA基本精神と目標



出所：韓国国際開発委員会『2017年韓国のODA白書』参考に筆者作成。

図5 第2次国際開発協力の基本計画のビジョンと方向性



出所：韓国国際開発委員会『2017年韓国のODA白書』参考に筆者作成。

Ⅲ. 韓国における対世界及び対ASEAN ODAの現況

近年5年間の韓国のODAの動向は、2017年にODA/GNI割合が少し減少したことを除くと全体的に約1.33%の増加率を維持している。2013年から2019年までのODA現況（表4）をみると、2013年度ODAの規模は17.6億ドルに達したが、ODA/GNIの割合は前年比小幅に減少して、0.13%を記録したことが分かる。

表4 韓国の年度別ODA現況（2013－2019）（百万ドル）

形態 \ 年度	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
公的開発援助(ODA)	1,755	1,857	1,915	2,246	2,201	2,358	2,521
(ODA/GNI, %)	0.13	0.13	0.14	0.16	0.14	0.14	0.15
二国間ODA	1,310	1,396	1,469	1,549	1,615	1,734	1,903
▶無償援助	809	884	906	985	1,034	1,131	1,217
▶有償援助	501	512	562	564	581	603	686
多国間ODA	446	461	447	698	586	624	618

(注)2018年までは純支出基準、2019年度は暫定値。

出所：OECD Stats、2019年はOECD DACから統計。

外交部によると、これはODA規模の増加にもかかわらず、国民勘定の改編等によりGNIが前年比大きく増加したことに起因する。2014年と2015年度には持続的な増加傾向を記録すると共に、2016年度は多国間援助の増加でODA規模が歴代最高値の22.5億ドルに達した。さらにODA/GNIの割合は、前年比0.02%ポイント増加し、0.16%を記録した。韓国は新興援助供与国(emerging donor)として開発途上国の開発に寄与するため持続的にODAを増大させてきており、その結果援助の規模は1991年の1.1億ドルから2016年の22.5億ドルまで拡大し、非常に大幅な増加傾向を成し遂げた。

2017年度には、多国間援助が減少することによってODAは前年対比少し減少したが、2018年度に約23.5億ドルを記録しながら、継続的な増加推移は引き続き維持されていると考えられる。OECDによると、2019年度韓国のODA規模は前年度対比1.6億ドル増加し、25.2億ドルを記録した。DAC加盟国のうち15位に上がり、世界経済の低迷の中でも韓国のODA拡大傾向が持続している（図2参照）。また韓国の2019年度ODA対GNI比率は0.15%の数値を記録し、2020年までに0.20%の目標達成を目指している。

グローバルな開発協力に関する理論的な考察

表5 韓国の二国間ODAの支援分野別配分(2015-2017) (単位: 百万ドル、%)

2015-2017二国間援助 分野別	2015		2016		2017	
	ODA	比重	ODA	比重	ODA	比重
合計	2,312	100	2,458	100	2,444	100
社会インフラ及びサービス	1,119	48	1,031	42	903	37
経済インフラ及びサービス	760	33	871	35	970	40
生産(産業)部門	141	6	145	6	225	9
マルチセクター援助	108	5	163	7	71	3
物資支援/一般プログラム援助	2	0	10	0	15	1
負債関連支援	0	0	0	0	0	0
人道的支援	44	2	67	3	88	4
その他	137	6	170	7	173	7

出所: OECD Stats.

韓国の二国間ODAの分野別の配分現況をみると(表5)、70%以上が社会・経済インフラおよびサービスに支援されており、人道的支援は2016年と2017年の間、再び3%を記録したことが分かる。経済インフラに9.7億ドル(40%)、社会インフラに9.03億(37%)、生産部門に2.25億ドル(9%)、人道的支援に88百万ドル(4%)の順で支援した。外交部によると、2019年二国間ODAは社会インフラ(教育: 2.6億ドル、保健: 5.2億ドルなど)と経済インフラ(エネルギー: 3億ドル、交通及び物流: 5.1億ドルなど)の2つの分野に対して重点的な支援が行われ、二国間援助の67.5%上っている。

韓国の開発途上国に対する援助を考える時に、注目すべき地域はASEAN(東南アジア諸国連合)である。Hyuk-Sang Sohn & Jung-Ho Choi(2008: 140)は、「韓国のODA予算の年平均40%以上がアジア地域に集中されてきた。現在までも有償援助と無償援助を含め量的に高い比重を占めており、今後韓国の政府のODA政策に大きい変化がない限りアジアおよびASEAN諸国に対するODA規模は減少しない展望である。」と述べている。OECDによると、韓国の二国間ODAの地域別の配分は、2019年を基準とするとアジアが総ODAの49.3%を、アフリカと中南米がそれぞれ26.6%と9.6%を占めた。

特に韓国政府は、重点協力国のCPS¹⁶を策定・実施することにより、援助との相乗効果を最大化し、選択と集中による韓国ODAの効果の改善を図っている。表6は、有償・無償援助の対象になる24カ国の重点協力国の中でもアジア地域のラオス、ミャンマー、ベトナム、カンボジアを含めた11国について重点支援分野を示している。

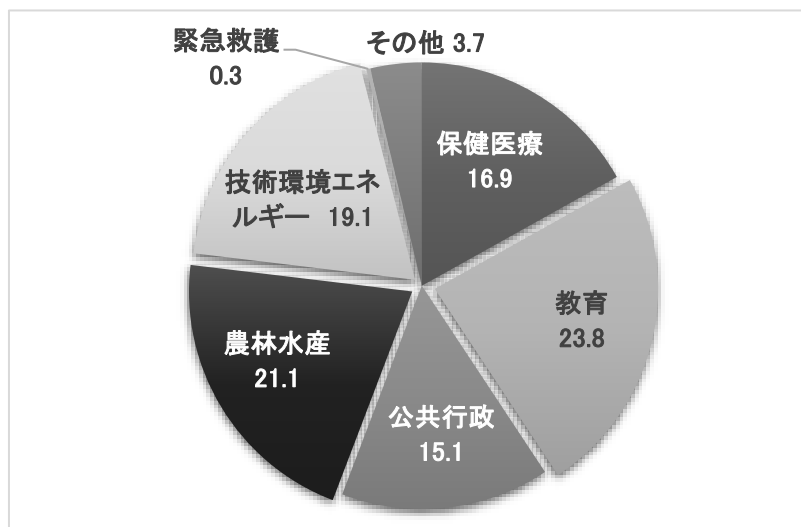
表6 韓国の24カ国重点協力国の中でASEAN諸国の6カ国に対する重点支援分野

地域	国家名	重点支援分野
アジア (11カ国)	ラオス	水管理及び保健衛生/エネルギー/教育/地域開発
	ミャンマー	公共行政/地域開発/交通/エネルギー
	ベトナム	交通/教育/水管理/公共行政
	インドネシア	交通/公共行政/環境保護/水管理
	カンボジア	教育/水管理及び保健衛生/地域開発/交通
	フィリピン	地域開発/水管理及び保健衛生/交通/災害予防

出所：韓国国際開発委員会『2017年韓国のODA白書』参考に筆者作成。

下記の図6は韓国のアジア地域分野別支援実績を示すものであり、教育(23.8%)分野にたくさんの援助を提供しているのが分かる。続いて農林水産(21.1%)、技術環境エネルギー(19.1%)、保健医療(16.9%)、公共行政(15.1%)の順で支援されている。

図6 韓国のアジア地域分野別支援実績(%)



出所：KOICA(2017)参考に筆者作成。

¹⁶ 国の共同作戦(CPS)は、韓国のODAの戦略的及び協力対象国の開発課題を総合的に考慮し、重点支援分野や実行計画などを総体的に包括する地域のODA支援作戦である。

結び

OECD DACによるODAは近年8年間にわたって約1.3倍以上増加し、持続的なODAの規模拡大を進めている。特に先進国の援助は、当時の韓国経済の復興にとって大きな支えとなり、その結果として韓国は2000年にDAC援助受入国リストから卒業できた。2010年には開発援助委員会（DAC）の24番目加盟国となり、先進供与国の一員として援助活動に参加した。韓国は2010年にDAC加盟国になって以来、2018年度の援助の規模は約23億ドルで、DAC加盟国のうち15位に上がり、徐々にODAの規模を拡大している。またG20ソウルサミット（2010）と釜山で主催された世界開発援助総会（2011）を通し、韓国政府は開発効果の向上及び効率的な援助に向けて主体的な役割を果たしている。その一環として、韓国政府は持続可能な開発目標（SDGs）の重要性を認識し、政府が率先してSDGsの達成のための行動を起こしている。

さらに、2020年は韓国がDAC加盟国になってから10周年を迎える年であり、韓国にとって非常に意義深い年である。今回の10周年を起点として、これまでの10年間の開発協力に関する様々な援助活動を徹底的に分析し、グローバル環境に合わせた新しい国際開発計画の推進方向を設定することが求められる。そして過去10年間の援助経験を活かし、あらゆる分野で援助を必要としている貧困地域のニーズを把握しながら、開発途上国の持続可能な発展と貧困削減に寄与すると共に、開発途上国における各種協力事業及び支援を通じてお互いに国際協力の増進に貢献していくことを期待する。

参考文献とURL一覧

韓国国際開発委員会（2017）『2017年 韓国のODA白書』

国際協力機構国際協力総合研修所（2013）『援助の潮流がわかる本—今、援助で何が焦点となっているのか』国際協力出版会

浜名弘明（2017）『持続可能な開発目標（SDGs）と開発資金—開発援助レジームの変容の中で』文眞堂

朴 根好（2015）『韓国経済発展論：高度成長の見えざる手』御茶の水書房

고요한 (Yo-Han Go 2011) 「KOICA 무상 ODA 잠정통계 분석」 국제개발협력, 2, 196-208

（「KOICA 無償 ODA 暫定統計分析」国際開発協力）

손혁상, 최정호 (Hyuk-Sang Sohn, Jung-Ho Choi 2008) 「한국의 대 아세안(ASEAN) 공적개발원조(ODA)정책: '경제협력'과 '개발협력'의 이중주」 동남아시아 연구, 18(2), 137-171

（「韓国の対ASEAN公的開発援助（ODA）政策：‘経済協力’と‘開発協力’の二重奏」東南アジア研究）

임형백 (林馨佰 2014) 「한국 공적개발원조(ODA)의 전개와 과제」 한국정책연구, 14(1), 73-102 （「韓国公的開發援助 ODA の展開と課題」韓国政策研究）

정한범 (Han-Beom Jeong 2015) 「성공적 개발원조의 이론적 분석: 대한민국의 사례를 중심으로」
국제정치연구, 18(1), 81-101

KOICA(2018a) 『2018 주요 공여국의 원조 현황 및 실시체계』 (『2018 主要供与国の
援助現況及び実施体系』)

Soh, Changrok and Moon, Kyungyon (2017) “*Introduction to International Development
Cooperation: Issues and Actors in the Global Arena*” Seoul: Korea University Press

OECD (2019), "Detailed aid statistics: ODA Official development assistance: disbursements"

- 韓国、半世紀で援助受入国から供与国に <https://cnbc.sbs.co.kr/article/10000735688>
- 大韓民国ODA統合ホームページ (ODA KOREA) <http://www.odakorea.go.kr/>
- International Development Statistics (database), <https://doi.org/10.1787/data-00069-en>
- KOICAホームページ <http://www.koica.go.kr/>
- OECDホームページ <http://www.oecd.org/>
- OECD QWIDS

<https://stats.oecd.org/qwids/#?x=1&y=6&f=3:51,4:1,5:3,7:2,2:262&q=3:51+4:1,113+5:3+7:1,2+2:262+1:1,2,25,26+6:2008,2009,2010,2011,2012,2013,2014,2015,2016,2017,2018,2019>

法 学 研 究 科

大杉栄のアナーキズム思想と革命実践の構想 —「本能」と「征服の事実」の観点から—

法学研究科法律学専攻博士後期課程在学

孟 芮 竹

Meng Ruizhu

要約

大杉栄は、日本思想史上もっとも有名なアナーキストであり、大逆事件で処刑された幸徳秋水の後継者としても知られている。本研究は、1912-1921年の時期に大杉が著した諸論文を対象に彼のアナーキズム思想の理論と実践を考察し、大杉が本能や情念による「生の拡充」と、「征服の事実」という歴史叙述の観点から、近代の理性主義と既存の諸制度を批判し、大杉独自のアナーキズムの思想と実践を展開したことを明らかにする。第1節では、大杉のアナーキズムの思想形成を扱い、大杉が個体の「生の拡充」を抑圧する「征服の事実」に対して、「反逆」の行動を展開していく思考の道筋を明らかにしていく。第2節では、大杉の運動論について取り上げ、とくに「民衆芸術」論と、組織論としての「自由連合」論について検討する。以上の考察を通して、大杉と同時代の社会主義者との論争の思想的分岐点を確認し、大杉のアナーキズム思想の特徴を浮き彫りにする。

I. 大杉栄のアナーキズム思想の形成

1. 「生の拡充」論——アナーキズム思想の原点

日本では1890年代から20世紀初頭にかけて資本主義が形成されていく過程において社会主義運動が起り、幸徳秋水を始めとする日本の社会主義者は社会民主党（1901）と平民社（1903）を設立し、第二インターとも接触した。1905年にはロシアで最初の革命（第一次革命）が勃発した¹。この革命によって、幸徳秋水は日本が「世界革命運動の潮流」を超然としていられるはずがないと感じ、クロポトキンのアナーキズムの著作に接近し、その後、アメリカへ遊学した。1906年に帰国して以降、幸徳は「直接行動」論を主張した。

当時、社会主義に関心を持った大杉は1903年に平民社に参加した。幸徳の影響のもとで丘浅次郎の『進化論講話』に接触し、それを通して、彼は自然科学への興味を湧かせて、科学的に社会制度を変革する方法を模索しようとした。そして、1906年に幸徳がアナーキストに転じると、その影響を

¹ 後藤彰信『石川三四郎と日本アナーキズム』同成社（2016）、64頁。

受け、大杉もまたアナキズムの作品を読み始めた。1907年にクロポトキンの『青年に訴う』を翻訳したことで、大杉は新聞条例違反罪に問われ、獄中生活を経験する。クロポトキンは最初の大杉に巨大な影響を与えたアナキストである。クロポトキンの作品の影響によって、大杉は、社会学を生物学や人類学との関係において理解するようになった²。また、クロポトキンの『相互扶助論』の読解を通して、大杉の革命方式はラディカルなものからより温和なものへと変化した。屋上演説及び赤旗事件以降、彼は警察との正面からの衝突を避けることを意識していた³。

1910年に出獄してから、大杉は荒畑寒村とともに『近代思想』を発刊してプロパガンダを展開し、社会主義運動の「冬の時代」を打ち破ろうとした。明治末期から大正時代にかけて、日本の社会環境と知的雰囲気に変化が生まれた。大正時代の資本主義のさらなる発展により、新しい階層が現れ、社会的価値観が多様化した。また、明治時代の国家目標が達せられた後、大正時代の新しい国家目標は未だ確定されておらず、明治国家の社会規範が融解し、民衆の「自我」に対する意識が高まってきた⁴。大正期の日本の知識人社会では、ニーチェの近代批判やベルクソンの生命哲学が盛んに議論された。この思潮のなかで、1912-1914年に大杉は社会及び個人の「生」に関する評論を発表した。「生の拡充」（1913）のなかで、大杉は「自我」を「生の神髄」と見なし、「生の拡充は生そのものの根本的性質」であるがゆえに、「生の拡充」の実現は「自我」の充実を意味すると考えた⁵。大杉のアナキズム思想は、この「生の拡充」論を切り口として展開されている。

「生の拡充」で大杉は、スティルナーとニーチェの影響を受けて「自我」に着目する。大杉は一方において、スティルナーと同様に、個人が、国家をはじめ、抽象的な権威になった既存の道徳、宗教、芸術、そして人間性などという普遍概念を束縛したと考えた。「唯一者——スティルナー論」（1912）において大杉は、スティルナーが「『唯一者』すなわち『自我』の教を建て」という手段を通して「社会とか道徳とか宗教とか国家とか称するもの」の権威に抵抗するという点については支持したが、スティルナーの個人主義は社会から離れて利己主義に帰着してしまうがゆえに、「誤謬」があると批判する⁶。

他方で、ニーチェの「権力意志」論と「超人」論などの思想も、大杉の「自由」に基づく社会主義の理想に影響を与えた。「生の創造」（1914）のなかで大杉は、「自我は自由に行動する、ニーチェの言えるがごとく、彼岸に向う渴望の矢である」と言及している⁷。理想の社会とは「個人的生活意志

² 大杉栄『大杉栄書簡集』黒色戦線社（1989）、59-60頁。例えば、大杉は1907年の書簡集で、アナキストが人類社会を分析する際にしばしば自然と生物世界の関係を議論しており、このことが彼に自然に対する興味を抱かせたと述懐している[Thomas A. Staniley, OSUGI SAKAE: Anarchist in Taisho Japan The Creativity of the Ego, Harvard University Asia Center, 1982, p.48.]

³ Thomas A. Staniley, op.cit, p. 46.

⁴ 飛矢崎雅也『現代に甦る大杉栄—自由の覚醒から生の拡充へ』東信堂（2013）、173-176頁。

⁵ 大杉栄「生の拡充」（1913）『大杉栄全集』現代思潮社（1964）、第2巻、30頁。

⁶ 大杉栄「唯一者—スティルナー論」（1912）、『大杉栄全集』第3巻、11-13頁。

⁷ 大杉栄「生の創造」（1914）『大杉栄全集』第2巻、59頁。

と近きもの」を選ぶことができ、個人の「権力意志が奮起するの事実を見る」なかにあり⁸、ニーチェの影響を受けて大杉もまた、各個人がそれぞれの限度で自己超克を果たした「超人」による理想社会を構想したが、しかし大杉は、「超人」による大衆の指導と運動の展開という点においては、ニーチェを批判した。

大杉にとって「自我」の充実とは、個人の内部にある「本能」の命ずるところに従う行動である。ダーウィンの『種の起源』はヨーロッパの生物学、哲学、経済学において大きな反響を呼び、20世紀に入ると、ベルグソンなどが『創造的進化論』を唱えてダーウィニズムの機械論と唯物論を修正した。ベルグソンによれば、生命体の「意識」は進化の要因であり、自然界の「生存競争」は進化の手段に過ぎない。「されば意識は有機体進化の上昇的階梯に必ず欠くべからざるものである」⁹。生命の流れの底に、ある一つの種が別の種に分裂することを用意する「根源的な躍動」が起こっている。各々の個体の生命のなかに「計りしれない潜在力」があり、これが「生命の躍動」(elan vital)である¹⁰。大杉は、生命に潜んでいる可能性を引き出す役割を「本能」のなかに見出した。

ベルグソンの影響のもとで、大杉は「本能」を「創造的進化の一原動力」と捉える。『近代思想』創刊号の「本能と創造」(1912)で、大杉は坪内逍遙の「新しい女」論を取り上げて議論を進める。坪内によると、女は本来感情的に生まれついて本能に走るといい、男の理性との対立図式を設定した。大杉は、この「衝動」或いは「本能」の行為が重要であるとし、それらに「偉大なる創造力」という意味を結びつける。本能にもとづく行為が、「...ベルグソンの謂はゆる創造的進化の一原動力となって、現代の沈滞し切った頹廢的気分を救う重要な一要素となるものではなかろうかと思ふ」、と¹¹。

「賭博本能論」(1914)という論文のなかで大杉は、人間には相反する二つの本能が存在しているという。すなわち、現実の生に甘んじてなるべく苦痛を避けようとする本能と、「苦痛を通じて更に快楽を求める」という本能である。両者のうち、科学が宿るのは前者の本能であるが、人間はそれに満足せず、もっと自分の生を充実させようと努める¹²。大杉によれば、現代人は、生の根源により近かった「原始の野蛮人」のただ単に自己の欲望として解釈する「本能」を離脱したが、しかし他方で、知識と経験から得た「モラル」、「アイディア」など「理性の洗練」を受けた「本能」というものがある。ベルグソンと異なっているのは、大杉は生命内部にある潜在的意識の力を見い出すと同時に、さらにそれを行動の哲学へと進めようとしている点である。「自我とは要するに一種の力」であり、「活動とは力の唯一のアスペクトである」ため、「生の拡充」は「自我」が「行動」を通して「生の充実」を実現するという点である¹³。

⁸ 同書、59頁。

⁹ 大杉栄「創造的進化」『大杉栄全集』第4巻、156頁。

¹⁰ 罗兰·斯特龙伯格(Roland N. Stromberg)『西方現代思想史』、金城出版社(2012.7.1)、328頁。

¹¹ 大杉栄「本能と創造」『大杉栄全集』第5巻、105頁。

¹² 大杉栄「賭博本能論」『大杉栄全集』第2巻、82頁。

¹³ 大杉栄「生の拡充」(1913)『大杉栄全集』第2巻、30-31頁。

スティルナー、ニーチェ、ベルグソンの影響の下に「生の拡充」を始点とした大杉のアナーキズム思想は、クロボトキンのそれとは分岐することになった。クロボトキンは「相互扶助」論を通してダーウィニズムを批判し、ベルグソンについても「事実に対する無智と彼自らの仮定の上にはか置かれていない、といふことすら理解」できない「空想的主張」だと批判した¹⁴。これに対して、大杉は、ベルグソンを通してアナーキズムのなかに生命主義的な意味づけを加味し、異色の社会主義思想を展開したといえよう。

2. 「征服の事実」への「反逆」

本節では、大杉の「征服の事実」という歴史論について考察する。大杉によれば、「植民地は、征服の事実を、もっとも赤裸々に語るころである」¹⁵。彼は植民地主義政策を征服階級の生み出した権力の言説体系であり、それは被植民者の個人の『生』を抑圧するものと考えた。1913年の論文「征服の事実」のなかで、大杉はウォードの『純粹社会学』の理論を借りて、社会の諸制度が「征服」という歴史事実起因することを論述した。原始人類社会では、「安楽と平和」が続いていたが、人口の急速な増加に伴い、異なる集団の間に相互の接触と衝突が生じてきた。そういった展開の中で、闘争によって社会は「征服者」と「被征服者」という対立する種族が形成された。征服者は被征服者を蔑視し、あらゆる方法で奴隷化を推進する。大杉にとって、過去一切の社会的諸制度は、征服者による被征服者に対する「暴力と瞞着との方法」を前提としている¹⁶。このように、大杉は征服階級が生み出した教育の知識体系及び社会制度などのいっさいを征服階級の権力の落とし子として見ており、「自我」の充実の「障礙」になるものと考えた。彼によれば、このような「征服の事実」から脱却するためには、被植民地者は革命を進行しなければならない。

大杉は「征服の事実」の歴史叙述を通して、彼の「生の拡充」論の思想を「反逆」の哲学へと展開させていく。大杉は、「本能」や「情念」など非理性のエレメントによって近代の理性主義や進歩主義を批判し、個体の「生の拡充」を束縛する近代の社会制度を屈従の「秩序」とみなした。「鉄と鞭とによって維持さるる、動機と感情と思想と行為との束縛。したがってその屈従。これすなわち『秩序』である」と¹⁷。それゆえ、大杉は「反逆の精神」「反逆の行動」を唱え、過去一切の「祝聖されたる価値」を転覆して、「新しき事実」を構築することにアナーキズムの使命を見い出す。現存の価値体系を打破しなければ、生命の本能から潜在力が爆発し、「生の拡充」を実現することができないからである。

このように、大杉は「征服の事実」という歴史叙述を通して、「反逆」というモーメントを近代の

¹⁴ クロボトキン「ベルグソン氏の科学に対する反抗」『クロボトキン全集』第5巻、春陽堂（1929）、297頁。

¹⁵ 大杉栄「事実と解釈 植民地の叛逆＝インド＝安南＝台湾＝朝鮮」（1914）『大杉栄全集』第2巻、98頁。

¹⁶ 大杉栄「征服の事実」（1913.6）『大杉栄全集』第2巻、27頁。

¹⁷ 大杉栄「秩序紊乱」（1914年11月）『平民新聞』二号（大沢正道『大杉栄研究』法政大学出版局（1971）、172頁）。

一元的な文化的・社会的秩序に対する懐疑へとつなげていく。言い換えれば、大杉の思想は、近代の理性主義から生まれた諸秩序を再考し、真の啓蒙とモダニティを探求しようとしたとも言える。周知のように、古代ギリシャとローマ時代、人類は主に自然、神、上帝など造物者から人間の価値と人生の意義を獲得した。しかし、啓蒙運動以降、人類は宗教的神学に抵抗することで、神議論によって自らの生存価値を解釈する根拠が完全に排除され、『神は死んだ』と言われるニヒリズムの時代に陥ったのである。このニヒリズムを埋めるために、近代の知識人は、人間の理性的創造と自由が解放された歴史的未來のなかに自身の存在の正当化を求めることになった。しかし、大杉はニーチェと同じように、近代理性主義に関しての歴史叙述が、疑いもなく壟断性を帯びると考えた。啓蒙理性主義は、神権政治と宗教的権威に対抗する過程で新しい権威を確立しており、それが唱えた主体性も理性がすべてを勝手に主宰するものとして現れている。理性主義、進歩主義などに立脚した目的論の歴史叙述はかえって、社会制度に全体主義の合法性を提供してきたのだと。大杉は「美はただ乱調にある。階調は偽りである。真はただ乱調にある」¹⁸と述べているが、彼にとって、理性主義は迷信を破りながら新しい迷信を確立し、権威に抵抗する過程で新しい権威を確立したに過ぎない。理性主義が打ち立てた「諧調」の欺瞞性を問い直し、それを脱構築することこそ、大杉がアナーキズムのなかでめざした課題であった。

したがって、大杉は「社会革命」を通して、近代啓蒙の理性主義から生まれた代議制民主主義や植民地統治の合法性を否定しようとする。しかしながら、大杉のアナーキズム思想は反理性を唱えたわけではない。彼が問題としたのは、近代の理性主義の限界性という点であった。大杉にとって真の啓蒙とは、自由・平等の秩序を構築することではなく、秩序を隠す統治の本質を暴き出すことである。近代以来、「征服者」と「被征服者」の対立はすでに資産家と労働者の間の矛盾になったため、真の「革命」とは単なる制度上の変更ではなく、労働者自らが自発的な意志での運動を展開することにある。そこで、大杉はアナルコサンディカリズムから労働者の解放の可能性を見出そうとした。すなわち、「紳士閥社会の産んだ民主的思想や制度とは独立した、またそれらの模倣でもない、まったく異なった思想と制度とを、まず彼等自身の中に、彼等自身の団体の中に、彼等自身の努力によって、発育成長せしめようとした」のである¹⁹。アナルコサンディカリズムの「自由連合」という組織編制を通して、一人ひとりの「よりよく生きんとする強烈な本能」から労働者の精神教育を図ることを重視し、「その日々の生活と闘争との必要」にもとづいて自発的に組織を築き上げていくことを彼はめざした。そして、このようにして築き上げられた自主自治の組織のなかで、労働者は自身の社会的創造力を発見し、生命の充実を実現し、これによって旧来の社会制度の束縛を打破していくのである²⁰。

大杉が提唱した「社会革命」とは、「社会的個人主義」に基づいて理想社会を実現することにある。

¹⁸ 大杉栄「生の拡充」(1913)『大杉栄全集』第2巻、34頁。

¹⁹ 大杉栄「生の創造」『大杉栄全集』第2巻、57・58頁。

²⁰ 大杉栄「労働運動と個人主義」(1915.12)『大杉栄全集』第6巻、248頁。

彼は個人主義と社会主義を結びつけて、「社会的個人主義」を唱える。それは、「各個人の個性の多種多様な自由な発達」を「社会組織の第一条件」に据える²¹。大杉にとって、「社会的周囲を背景としない個人論」は、はなはだ「無価値」だと考えられた²²。そこで、彼は各個人の「生の拡充」をめざし、新しい道徳を作ることを通して労働者の精神の進歩を促し、新しい社会を構築することを提唱する。1914年に大杉は、「新事実の獲得」という論文のなかで以下のように論じている。「この新思想と新感情を僕の行為の上に具体化せしめねばならぬ。そしてこの具体化は、始めて僕をして全人的に新事実を獲得せしめるとともに、僕の新しい生活とかの社会組織とを闘争に入らしめる」²³。ここでいう「新事実の獲得」とは、大杉の「社会的個人主義」という理論を実践へと応用することである。すなわち、大杉は日常生活のなかに個人と個人、団体と団体とのあいだの合意という「事実」に注目した。彼はそれぞれの個体が「自我」の充実をとめない、行動を通してそれを拡張せしめて、さらに社会生活から政治領域まで支配せしめるという「新事実」の歴史的獲得を展望した。第一次世界大戦の渦中であってヨーロッパの社会組織が「頹廢の途」にあるときに、「新事実」の獲得という課題は、「僕一個の力によって獲得されえない」のであって、「僕の同類と結合」することによってはじめて、労働者の利益を守ることができると、大杉は主張した²⁴。大杉によれば、下から上への自由な連合という組織の「社会革命」を通して、個体の充実が外部の社会に拡張していくことが可能となる。具体的には、労働者と連携して労働組合によって実践を促進し、それによって抑制された「自我」を脱却して生活本能の渴望を「自由に湧躍せしめ」る、のだと²⁵。

II. 大杉栄の思想の構築及び革命実践

1. 「自由と創造」——明治社会主義の批判と超克

前節で筆者は「生の拡充」を切り口として、大杉のアナーキズム思想が個体の充実を抑制する「征服の事実」に抵抗し、「新事実」を獲得する社会革命の論理であることを検討した。本節ではさらに、明治社会主義に対する大杉の批判を手がかりとして、彼のアナーキズムの理論がどのような実践を模索していくのかについて検討してみたい。

1903年に幸徳が平民社を設立したあと、彼は「科学の命令する所、歴史の要求する所、進化的理法の必然の帰趨にして、吾人の欲してさくべからざる所にあらずや」²⁶という「社会主義的大革命」を提唱する。しかしながら、それぞれの拠って立つ思想的基盤の相違から社会主義革命の実現方式につい

²¹ 大杉栄「『社会的個人主義』自序」（1915.11）『大杉栄全集』第3巻、3頁。

²² 大杉栄「生の創造」『大杉栄全集』第2巻、55頁。

²³ 大杉栄「新事実の獲得」（1914）『大杉栄全集』第2巻、91頁。

²⁴ 同書、92頁。

²⁵ 同書、91頁。

²⁶ 飛矢崎雅也『大杉栄の思想形成と「個人主義」』東信堂（2014）、216頁。

て対立が生じ、社会主義陣営はしばしば分化することになった。「大逆事件」（1910）以降、政府の弾圧によって社会主義運動が行き詰ったときに、人びとは幸徳が提唱した「必然」的に実現する「社会主義」の路線に懐疑的になり、社会主義運動は危機に直面した。かつて幸徳の影響を受けた明治社会主義者は、マルクス主義陣営とアナーキズム陣営の二つに分裂した。堺利彦を始めとする「堺派」と、大杉栄を代表とする「大杉派」がそれであり、両派はそれぞれ異なる路線をとった。「堺派」はマルクスの「唯物史観」を信奉し、待機主義の姿勢を取ったのに対して、「大杉派」は革命の時期を待つよりも、社会主義のプロパガンダを積極的に展開する必要があると考えた。

堺は明治社会主義陣営のなかで一貫して「マルクス主義者」を自任していたが、彼はもっぱらカール・カウツキーの著作を通してマルクスの学説を理解していたため、必ずしもマルクスの「唯物論」を正確に理解できていたというわけでない。1913年に堺利彦は哲学界と文学界において唯心論や神秘的な本能主義が流行すると考えたうえで、カウツキーの『社会主義倫理学』を翻訳することによって、彼はマルクスを「唯物的倫理観をもって、其の暗昧を照し、其の愚蒙を啓き...」²⁷ゆくことを期待した。しかし、当時入手可能な資料に限られていたため、堺は『ドイツ・イデオロギー』や『経済学・哲学草稿』などマルクスの初期の著作には接触しておらず、「マルクス主義は抽象的な哲学ではなく、具体的な科学である」²⁸と考えた。また、堺にとってここで言う「科学」とは、幸徳と同じように必然的法則性を意味している²⁹。実際に、第二インターの正統派マルクス主義者カウツキーは、マルクス経済学の発展段階説をめぐる解釈が実証主義と経済決定論に偏向していたことから、資本主義の没落と社会主義社会への移行に関する必然性を、技術的進歩が社会・経済的体制を発展させてきたような客観的な必然と同一視した。すなわち、資本主義は漸進的かつ持続的に自ずと崩壊にむけて進むはずで、経済的条件が成熟した時に社会主義革命は初めて可能になる、と³⁰。従って、「大逆事件」以降、堺の革命の様相に対する認識は、ある程度カウツキーからの影響を受けたものであった。したがって、社会主義運動の行き詰まりは、堺にとっては、社会主義理論そのものの破綻ではなく、適切な時機が未だ到来しないことによるものと考えられたのである。

大杉は、堺とは異なって、マルクスの唯物論を認めると同時に、人間の「自由と創造」を通して経済決定論の修正を図ろうとした。彼は「僕の現代社会観」のなかで次のように述べている。「僕は歴史を解釈する主要なる一導線として、いわゆる物質的史観説を懐いていることである。...歴史上の相闘争する諸階級が、主として生産および交換の方法の結果であること、すなわち主としてその時代の

²⁷ 堺利彦「社会主義倫理学」、1頁。梅森直之『初期社会主義の地形学』、248頁を参照。

²⁸ 堺利彦『恐怖・闘争・歓喜』聚英閣（1920）、92頁。

²⁹ 「社会主義の科学は只、社会発達の法則を研究し、平民階級の運動の為に必然の傾向と目的とを指示する者である。科学は只必然の事実を認める者である」と。堺利彦「社会主義倫理学」、27-29頁。梅森直之『初期社会主義の地形学』、250頁を参照。

³⁰ 金炳辰、「革命的サンジカリスト大杉栄—「生の創造」に基づいた革命展望」総合研究大学院大学博士論文（2014）、94頁。

経済的状態の産物であること」だと³¹。ここから分かるように、大杉はマルクスの唯物論そのものを否定していたわけではない。社会のなかでもっとも重要な要素が経済であり、人間は経済的要素の影響を受けているのだと考えていた。だが大杉は、社会主義の経済決定論に対しては厳しく批判する。彼によれば、社会変革において大切なことは、各々の人間の主体性が役割を果たすということであり、組織のなかに新しい精神的力が発達しなければ、真の社会革命を実現することはできない。

そこで、1913年に大杉は、論文「創造的進化」を発表し、ベルグソンの哲学を通して明治社会主義の経済決定論を批判的に修正する見解を世に問う。19世紀ヨーロッパでダーウィニズムが流行しているときに、ベルグソンはダーウィンの機械的進化論を批判した。大杉は、ベルグソンの機械的進化論の批判に関心を持ち、進化の要因が生命の「衝動」、「本能」によるものであり、決定論や目的論は、生命体の潜在的な創造性を軽視していると考えた。これに対して、同時代の「唯物論」に立脚していた堺利彦、山川均、高島素之均は以下のように反論した。例えば、山川は「唯物者の見たベルグソン」のなかで、ベルグソン哲学が非理知主義に重点をおいていると批判し、その非「科学」性を攻撃している。しかし、注意すべきなのは、大杉は1904年から丘浅次郎の『進化論講話』を読んで進化論に接触し、1908年に『万物の同根一族』を発表し、そして1911年に「無政府主義の手段は果たして非科学的乎」の論文なかで、スイスマン（August Weismann 1834-1914）の生殖質連続説やド・フリース（Hugo De Vries 1848-1935）の突然変異説などを引証し、ベルグソン哲学と生物学のつながりを考察し、自分の理論の科学的根拠としていた点である。20世紀の生物学界における遺伝理論の発見が、大杉に必然的「法則」への懐疑を抱かしたためである。そこで大杉は、ベルクソン哲学と生物遺伝学説の融合を図ろうとする。「生物学から観た個性の完成」（1919）という論文において、彼は「脳髄の発達」、「推理力と記憶力との発達」が生物の「実質の制限」を突破する道筋であると考えた。彼にとって、個体の生命は限られており、各々の人間は自己反省や自己意識を通して個性の独立を増していくが、しかし同時に他方で、「種を一つの新しい個性として見る」ことによって「個人対社会の問題」の解決が模索されねばならない³²。

1914年に「生の創造」という論文のなかで、彼は以下のように論じている。「社会主義はこのいわゆる物質的史観説に立脚して、社会進化の要素として経済的行程、工業技術的行程を過大視する結果、彼の必然から自由への飛躍を、外的強迫から内的発意への創造を、単に到着点としてのみ強調して、等しくまたこれを出発点としなければならぬ事を忘れてしまった」³³。大杉から見れば、明治社会主義者の言った「唯物論」は社会主義の実現において経済条件の役割のみを強調したがゆえに、結果的に歴史創造における人間の主体性を看過してしまったのである。こうした「科学的社会主義」は「進化」論のコロラリーを通して、社会主義の「必然な」法則を「科学」とみなした。しかしながら、大

³¹ 大杉栄「僕の現代社会観」（1915）『大杉栄全集』第3巻、129頁。

³² 大杉栄「生物学から観た個性の完成」（1919）、『大杉栄全集』第4巻、189-190頁。

³³ 飛矢崎雅也、前掲書、10頁。

杉にとっては、社会主義の目指すところは、未来において理想的なユートピアを構築することではなく、人びとの主体性を覚醒させることにあったと考えられた。「自由と創造とは、われわれの外に、また将来にあるのではない。われわれの中に、現に、あるのだ。」³⁴と。

要するに、幸徳を始めとする明治社会主義者は社会主義の実現を解釈する際に、機械化された「決定論」に陥り、社会主義革命を必然的に起こる「法則」と見なしたのである。堺はカウツキーの経済決定論によって特徴づけられた「唯物論」を通して社会革命の様相を分析したため、「決定論」という弊害から抜け出ることができなかった。明治社会主義者は「法則」を科学として、革命における個人の主体性を看過して、かえってマルクスの言った「科学的社会主義」の「必然から自由への飛躍、外的強迫から内在発意への創造」という出発点を忘れてしまった。しかし、大杉は機械化された進化論から脱却して、さらにベルグソンの哲学と生物遺伝学説を融合し、「科学的社会主義」の「科学」という意味を問い直すことによって、人間の「自由と創造」を掘り下げようとしたのである。こうして大杉は、明治社会主義の「決定論」と決別することを宣言したのである。

2. 労働運動論としての方法——「民衆芸術」論

1915—1918年の大杉は、理論の構築から革命の実践に向かっていく過渡期にある。1917年に彼はロマン・ローランの『民衆芸術論』とクロポトキンの『相互扶助論』を翻訳した。翌年、大杉は労働者階級が多く居住する亀戸町に移って「北風会」というグループを組織し、労働者を対象として『文明批評』と『労働新聞』を発刊した。1918年以降、国内の「米騒動」に伴い、大杉は当時の「解放」と「改造」を求める社会情勢を踏まえて³⁵、アナーキズム運動を展開し、理論と実践の統一を実現させようとした。そのなかで彼は、芸術論を自身の社会思想と社会運動の重要な要素として展開したのである。

では、大杉はそもそもどのように文芸を認識していたのであろうか。その芸術観と実践期の「民衆芸術」論の間にどのようなつながりがあるのか。実は、大杉は社会主義者になるまえに、文学に対する関心を抱いていた。『自叙伝』において、彼は幼年学校を退学になった後、文学の道に進もうと考えていたことを回顧している。だが父の反対によって、折衷策として語学学校へ進学することになり、フランス語を学んだが、彼の文学への関心は継続していた³⁶。1908年、社会主義運動に参加したことがきっかけとなって、千葉監獄に入獄したあと、そこで彼はロシア語を学習するために、トルストイ、ドストエフスキー、ゴーリキらの作品を読んでいる。「労働運動と個人主義」（1915）という論文によると、彼が「労働者の有する強烈なる生活本能と、反抗本能と、およびそれらの本能の行為となっ

³⁴ 同書、11頁。

³⁵ 竹山護夫、『大正期の政治思想と大杉栄—竹山護夫著作集（第2巻）（歴史学叢書）』名著刊行会（2006.04）、73頁。

³⁶ 大杉栄「自叙伝」（1922）『大杉栄全集』第12巻、139頁。

て現れた結果の、偉大なる個人的および社会的創造力に打たれた」³⁷のは、これらの文学書、とりわけゴーリキの作品と「サンジカリズムの研究」とによってである、という。

大杉が積極的に文学・芸術評論を発表するのは『近代思想』発刊以降である。明治期の「時代閉塞の現状」を打ち破るために、1912-1914年、彼は『近代思想』の評論活動によって文壇の知識人との連携を試みた³⁸。しかし、知識人との論争を通して、彼の唱える「生の哲学」の対象もまた知識階級から労働者へと転じるようになった³⁹。『近代思想』の創刊にあたって大杉は、当時日本文壇界において個人主義思潮が蔓延するなか、一連の評論を通して⁴⁰、相馬御風ら個人主義者を批判した。大杉からすれば、相馬らの文学者は、「生命」や「自我」というテーマを論じていても、その内容が曖昧で単なる生命謳歌にとどまっており、その結果社会からの逃避を招いている。知識界の抽象的事物の議論や空威張りの空虚な言葉の羅列は「知識の手淫」に過ぎない⁴¹。こうして、「紳士閥中の進歩思想家と平民階級中の革命家」とのあいだに横たわる差異に気づいた大杉は、知識人間の連携を放棄し、『近代思想』を廃刊して翌年に新たに『平民新聞』を発刊する。

1914-1916年、大杉は伊藤野枝と神近市子の「恋愛事件」に陥ったため、同時代の社会主義者から孤立した。しかし、大杉は社会革命を諦めず、「自我」のなかに妄想と虚偽の殻を剥いて現実と接触すべく、労働者へと接近した。1916年以降、彼は『近代思想』発刊期に唱えた「生の拡充」に基づいてロマン・ローランの学説を解釈し直して、「民衆芸術」を社会革命の戦闘性を帯びた武器と見なした。本稿の第一節で述べたように、大杉は、人間には自己の充実を実現する「本能」があるため、既存の社会秩序と闘争しなければならぬと考えていた。したがって、大杉の提唱した「民衆芸術」とは、「征服の事実に対する憎悪美と反抗美との創造的文芸」⁴²にほかならなかった。大杉は、「民衆芸術」を彼がめざす労働運動を実現するための方法として把握し、平民労働者が新しい芸術を創造することによって「征服の事実」に抵抗することを主張したのである。

大杉は1916-1921年に発表された一連の論文において、彼の「民衆芸術」論における真の「芸術」、「民衆」という概念を明らかにする。「新しき世界のための新しき芸術」（1916）の冒頭において、大杉は本間久雄の「民衆芸術の意義および価値」が民衆芸術の真髄を示せていないと指摘し、さらに本間が推賞したエレン・ケイのように、民衆を「休養の教養」の対象にして民衆「のための」芸術を作り出すことに対して異論を唱えた。大杉にとって、真の芸術とはロマン・ローランのいう新しい社会を構築するための「民衆から出た」「民衆芸術」であり、それは「死ぬか生きるかの大問題である」

³⁷ 大杉栄「労働運動と個人主義」（1915）、『大杉栄全集』6巻、248-249頁。

³⁸ 飛矢崎雅也、前掲書、85頁。

³⁹ 同書、91-94頁。

⁴⁰ 「九月評論」[大杉栄「九月評論」『近代思想』第一巻第二号（1912.10）（『大杉栄全集』第5巻 現代思潮社（1964）、109頁）、「時が来たのだ」『近代思想』第二巻第四号（1914.1）（『大杉栄全集』第5巻、130-135頁）、「武者小路実氏と新しき村の事業」『新潮』五月号（1922.5）（『大杉栄全集』第5巻、228頁）。

⁴¹ 飛矢崎雅也、前掲書、229-232頁。

⁴² 同書、29頁。

43. そして、「民衆芸術の技巧」（1917）という論文のなかで、ここでいう「民衆」に関して、大杉はさらに以下のように定義している。「自己の地位、自己の使命、自己の力量を自覚した、新社会建設の中心人物たる平民労働者である」⁴⁴。このように、大杉にとっての芸術とは、社会から孤立した特定のエリートに属するものではなく、「平民労働者」の知恵のうちに孕まれるものでなければならなかった。こうして大杉は、労働者が政治・経済上の利益追求にとどまらず、新しき世界のために民衆の生命がそのまま表出する「民衆芸術」に注目すべきであると考え、それによって社会の旧来の道徳や習慣に抵抗することで、「労働からの解放」が実現されると考えたのである。大杉において文芸理論は、社会的現実と社会運動に結びつけられていたのである。「社会問題か芸術問題か」（1921）のなかで、大杉は社会問題と芸術問題が分断されれば、「民衆芸術」が消えてしまうことを強調している⁴⁵。

梅森直之は、大杉の芸術論を「反歴史」的な理論として位置づける。大杉は、同時代の明治社会主義者のように「社会進化論や唯物史観など、なんらかの歴史的発展図式」に依拠していた「歴史主義的」な思考とは異なり、「発展」よりも「繰り返し」や「回帰」といった概念によって「歴史」を考え、「反歴史主義」的な労働運動論を唱えた。すなわち、征服の事実という「歴史の繰り返し」から脱却するために、大杉は「歴史を離れ、民族や文化や芸術の探求」へ向かった、と⁴⁶。しかし筆者は、大杉の芸術論を反歴史主義の観点ではなく、彼が展開した歴史叙述との関連で彼の文学・芸術論の役割を再検討してみたい。

すでに述べたように、大杉は、人類の原始社会からの征服者と被征服者のあいだの闘争の関係および文明社会の誕生と変遷の歴史を遡ることによって、近代社会における資本家と労働者のあいだの対立を捉え直そうとしていた。さらに彼は、当時のヨーロッパで隆盛していたアナーキズム、サンディカリズム、共産主義運動も視野に入れながら、あるべき労働運動の形態を模索していた。大杉は、カウツキーの経済決定論と当時ヨーロッパで流行していた社会進化論に疑問を提起した。大杉によれば、真の社会主義においては、経済、工業技術などの行程を社会進化の要素として過大視すべきではない。大杉は、ニーチェ、ベルグソンから非理性主義の影響を受けたため、生命体のもつ本能に着目し、人間の本能や情念や感情などの要素を通して、啓蒙運動のうちに誕生した理性や進歩の観念を矯正しようと試みたのである。彼からすれば、「各個人の個性の多種多様な自由な発達」が「社会進化の第一要素」⁴⁷なのである。換言すれば、真の社会の進歩は「自由と創造」によって人間の主体性と創造性を涵養することを前提とすべきである。それゆえに大杉は、「自由連合」というアナーキズムやサン

⁴³ 大杉栄「新しき世界のための新しき芸術」（1916）『大杉栄全集』第5巻、23-34頁。

⁴⁴ 大杉栄「民衆芸術の技巧」（1917）『大杉栄全集』第5巻、47頁。

⁴⁵ 大杉栄「社会問題か芸術問題か」（1921）『大杉栄全集』第5巻、56頁。

⁴⁶ 梅森直之、「芸術としての労働運動—大杉栄における『歴史』の問題」、『初期社会主義研究』第15号、初期社会主義研究会、57頁。

⁴⁷ 大杉栄「『社会的個人主義』自序」（1915.11）『大杉栄全集』第3巻、3頁。

ディカリズムといった組織形態に着目するのである。そして、彼は文学や芸術が労働運動において果たす役割を強調し、文芸と労働運動とを結び付けることによって人類社会の進歩を促そうと考えたのである。彼は、民衆を通して社会のなかから新しい道徳と芸術を創造し、労働者の精神気質を培わない限り、征服と被征服という「征服の事実」から離れ出すことができないと考えたのである。このように、大杉の芸術論は、人間の本能や情念のもつ意味を理性主義の矯正という観点から積極的に再考した「生の創造」という文脈のなかで大杉流の「自由」の観念の構想と関連しており、そして彼の芸術論は、人類が「征服の事実」という軛から脱却し、民衆による「新事実の獲得」をめざす彼の歴史叙述のなかで重要な役割を負っているのである。

3. 大杉栄と山川均——「労働運動」論をめぐる論争

前節で述べたように、労働者は「民衆芸術」を精神の武器とし、旧来の社会制度に対して抵抗をする、というのが彼の革命の実践方式であった。しかしながら大杉は、国内において大きな壁に直面することになる。1922年の大杉を始めとするサンディカリズムと山川らのポリシェヴィズムとのあいだの論争（「アナ・ボル論争」）がそれである。大杉は「自由連合」を提唱し、山川は「中央集権」を主張した⁴⁸。本節では、大杉と山川のそれぞれの思想形成と革命観の比較を通して、大杉の「労働運動」論の特徴を明らかにしたい。

大杉と山川とのあいだの革命に関する認識の相違点の源流を探るためには、山川の思想形成を検討しておく必要がある。山川は幼少期にキリスト教に接触し、聖書を通して「キリストの改革者的な精神」に駆り立てられて、「しいたげられる者の味方となるために社会問題に注目した。その後、彼は「人間天国」の構築が教会の祈祷をもっては実行できないと認識し、「経済の組織をあらためる」社会主義によってその可能性があると考え、平民社に入った⁴⁹。日露戦争期に、幸徳の思想の転換につれて、社会主義陣営において「議会政策」派と「直接行動」派とのあいだの論争が起き、山川は「直接行動」に傾斜した⁵⁰。同時に、彼は代議制を糾弾し、その代替として発展段階論を特徴とした革命を主張した⁵¹。

山川のこうした履歴を踏まえて、大杉と山川の思想を比較してみよう。山川は「人間天国」という理想から出発して社会主義を選択し、社会問題のなかでも労働者の経済的側面における利益の追求に注目した。そして、彼は機械論的な「進化」観に基づいて議会政策からサンディカリズムへの転換の必要性を感じた。さらに「大逆事件」の挫折に直面するなかでマルクスの経済学に興味をもった。これに対して、大杉は軍国主義という権威に反逆するために社会主義に接触し、獄中で社会学、人類学など諸領域の書物を読むことによって、「生の哲学」を通して人間が革命において主体的になること

⁴⁸ 大杉栄「組合帝国主義」1922年11月、大窪一志、前掲書、245頁に収録。

⁴⁹ 大窪一志、『アナ・ボル論争』同時代社（2005.12.1）、290頁。

⁵⁰ 三谷太郎、「大正主義者の『政治』観」『大正デモクラシー論』中央公論社（1974）、283頁。

⁵¹ 大杉栄「知識階級に与う」1920年1月、大窪一志、前掲書、296-297頁に収録。

を証明しようとした。彼は個人と社会組織との対立を止揚し、労働者自身からなる「自由連合」という社会組織によって社会革命を図ろうとした。このように、機械論的な進化論のコロラリーに立って、発展段階論的な革命の法則性と必然性を主張することによって労働者を前衛的に指導する性格を持った山川と、俗流進化論や唯物論が持つ決定論を批判し、個人の「生」の主体性を重視した下からの連帯の運動を唱える大杉とは、本来、原理的には互いに相容れない。しかしながら、大杉と山川の関係において注目すべきなのは、「両者は思想に差異がありつつも、社会主義運動の「冬の時代」のあとに彼らが一貫して革命運動の連携を求めていくことである。1920年の第一次メーデーにおいても、またそれをきっかけにした労働組合同盟会においても、また、日本社会主義同盟においても、大杉と山川は、アナーキストとマルキストとの共同戦線の形成を模索していたのである⁵²。

「十月革命」以降、山川はレーニン主義の影響を受けてロシア共産党指導部の「中央集権」路線を受容していた⁵³。1922年の論文「政治の否定から政治の対抗は」のなかで山川は、革命が一切の「政治参加の拒否」という「革命」のサンディカリズム段階から、無産階級による政治の創造という「革命的な高次の政治闘争」へ「進化」したと主張した⁵⁴。これに対して大杉は、当初こそ十月革命を支持したが、ボルシェヴィズムに対する認識を深めるにつれて、それを批判するようになった。1921年の段階では、大杉は上海で召集された第三インターの極東委員会に出席し、ボルシェヴィキとアナーキストの連携の可能性を探ろうとしていたが、コミンテルンが極東三国に共産党の設立を意図していることを知り、大杉は社会主義運動はマルクス・レーニン主義の下に一元的に指導されるべきではなく、「各々の異なった主義者思想や行動の自由」を「尊重」する必要があると意見を述べた⁵⁵。1922年になると彼は、ロシアで「新経済政策」に対して農民の不満が高まり、社会運動が起きている現実を認識する⁵⁶。こうして大杉は、『労働運動』のなかで評論を発表し、ボルシェヴィキの唱える「中央集権」に対して真っ向から批判を加えるにいたったのである⁵⁷。

このようにアナ・ボル論争における大杉と山川の対立は、突き詰めるところ「権力」をめぐる認識の違いから生じたものであり、それぞれの権力観が、大杉をして「自由連合」の構想へと、山川をして「中央集権」的な革命の主張へと向かわしめたのだと言える。山川の場合には、資本家と労働者の経済領域における衝突に注目し、権力を資産階級から奪取してプロレタリアートの手に集中させ、共産党の指導の下での革命を構想した。山川が注目したのは、労働団体の闘争が個々の資本家に対する闘争や、同一産業部分に限った闘争を乗り越えて、階級的連帯を示す闘争様式が出現するという変化であった⁵⁸。マルクス主義経済学を受容したあと、山川は、資本家が生産手段の独占を通して剰余価

⁵² 大窪一志、前掲書、303頁。

⁵³ 金炳辰、前掲書、131頁。

⁵⁴ 山川均「政治の否定と政治の対抗」1922年7月、大窪一志、前掲書、73頁に収録。

⁵⁵ 大沢正道、前掲書、293-294頁。

⁵⁶ 梅森直之、前掲書、245頁。

⁵⁷ 大沢正道、前掲書、310-311頁。

⁵⁸ 金炳辰、前掲書、114頁。

値を搾取する点に資本主義の本質があると考えようになった。さらに、レーニン主義の影響のもとで山川は、革命においてはまず政党を組織し、党が指導的役割を果たして、プロレタリアートの階級闘争の意識を促進することが重要であるとの認識を持った。そして、国家の政権を奪取して、権力が無産階級に集中した後に国家の権力機関を再編成し、その権力機関が分配政策を行うことによって、労働者は経済的、政治的な利益を得られると考えた⁵⁹。

他方で、大杉の場合には、社会の諸領域における権力の言説体系が労働者を抑圧しているように思われた。そこで彼は、社会の個々の領域からなる緩やかな自由連合によって、ネットワーク化された団体を組織するという社会革命を構想した。すなわち、大杉は社会を征服階級と被征服階級に分け、征服階級の構築した社会制度が権力者の言説体系であるという事実を感知し、それらが「自我」の拡充を抑制するものだと考えた。大杉の見るところ、構築された社会制度、知識階級に提唱された「主義」の学説、植民地政策、議会制民主主義などはすべて、労働者の「生の拡充」を抑制するものにほかならなかった。さらに、彼は、ボルシェビキが権力を再集中させ、東アジアにおいて垂直的なヘゲモニー・モデルの組織を形成しようとしていることに気づいたときに、彼の批判の矛先は「中央集権」に向かっていった。大杉にとって、ボルシェビキが唱えた「中央集権」とは、プロレタリアートを中心として新しい権力言説体系が再構築され、「征服の事実」の歴史を繰り返すことを意味していた。大杉の「自由連合」による社会革命とは、個人から社会まで、国内から国外におけるすべての被征服階級にいたるまでの緩やかな連合のことである。ここで、革命は現に存在する征服階級に対抗することだけを意味するものではなく、一つの運動を通して征服と非征服の関係を徹底的に解消することを意味している。それゆえ、大杉は労働者の経済問題を重視するだけでなく、労働者の精神や「民衆芸術」の作用にも注目したのである。労働者の自発的意識を目覚めさせ、これによって労働者自身の歴史を作り出し、もって個体それぞれの自由を実現するという解放が可能になるからである。

おわりに

本稿は、大杉栄が1912-1921年のあいだに発表した諸論文に基づいて、彼のアナキズムの理論的、実践的な形成過程を検討してきた。そして、マルクス主義を基準にして大杉の思想の成熟性や限界性を論じてしまうことを回避し、社会主義運動の歴史的な脈のなかで、大杉の思想の中核にある豊饒さを掘り下げようとしてきた。そのなかで、本稿が大杉研究において試みようとした研究の独自性は、以下の2点にあった。

1つ目は、近代の「自我」、「自由」の概念を理性の側面だけでなく、情念や感情、本能といった側面から大杉の思想を再検討した点である。大杉は人類の歴史を考察し、啓蒙運動のうちに誕生した理性主義や進歩主義などが生み出した文明の秩序が人間の「生の拡充」を抑制していると考えた。そ

⁵⁹ 米原謙「日本型社会民主主義の形成—1920年代前半の山川均」（2017.5.31）、『社会科学』第47巻第1号、111頁。

大杉栄のアナーキズム思想と革命実践の構想

のゆえに、非理性主義の思想的影響を受けた大杉は、生命体の本能から、理性主義を矯正することを試みた。そこで、彼は「民衆芸術」論という方法をもって「自由連合」という組織のなかでアナーキズム運動を構築し、それによって「征服の事実」への「反逆」の実現を目指したのである。

2 つ目は、大杉と山川の革命観と権力観を比較し、1920年代のアナ・ボル論争における両者の分岐点を析出した点である。山川が資本家と労働者の経済領域における衝突に注目し、権力を資産階級から奪取してプロレタリアートの手に集中させ、共産党の指導の下での政治革命を構想したのに対し、大杉は社会の個々の領域からなる緩やかな自由連合によってネットワーク化された団体を組織するという社会革命を構想した。

従来の社会主義研究では、アナーキズムはしばしば反マルクス主義として否定的に論じられ、ユートピアと目されてきた。本稿は、大杉のアナーキズムを再考察することによって、「各個人の個性の多種多様な自由な発達」をめざすという彼の構想は、資本主義の批判的検討を通して人間の疎外を解放するという社会主義の要素と矛盾するものではないことを明らかにした。労働者の「生の拡充」とその連帯を基調とした彼の資本主義批判は、現代の労働者の問題を考えるうえでも価値ある示唆を投げかけるものと思われる。

分掌変更に伴う役員退職給与に関する一考察

法学研究科法律学専攻博士前期課程修了

田 中 佑 希

Yuuki Tanaka

要約

我が国の中小企業では、第一線を退いた経営者が後継者へ事業の引継ぎをする場合に、先代が会長職や監査役などに退きながらも、法人に引き続き在職しているといったケースがままある。こうしたケースは「分掌変更」と呼ばれ、法人が支払う役員退職給与に関しては、法基通 9-2-32 によりその取扱いが定められている。

このような分掌変更に伴う役員退職給与の支給については、経営戦略としてだけでなく事業承継に関しても活用することができるため、中小企業にとっては利用価値のある取扱いといえることができるが、反面、その適用をめぐる課税庁との争いが多いのも事実であり、問題となっている¹。

そこで本稿では、法基通 9-2-32 の適用に関する問題点を裁判例等から検討するとともに、通達に規定する「実質的に退職したと同様の事情」の判定基準及び今後の展望について考察した。

I. 問題意識

本来、法人が役員に対して支給する退職給与は、「退職」という事実があつてはじめて損金の額に算入される。この場合の『退職』とは企業と役員との間の委任関係が終了し、勤務上の拘束が解除されることをいうから、具体的には辞任、解任、死亡等があつた時点で退職という事実があつたと解すべき²とされている。すなわち、一般に「退職」とは、実際に企業を離れることを前提としていると考えられる。

こうした考えからすれば、地位等の変更による役員の方掌変更は、引き続き法人に在職していることから、「退職」という事実には該当しないことになる。したがって、役員の方掌変更時に名目的に退職金が支払われたとしても、それは退職給与として扱われず、臨時の給与として、損金不算入の取扱いを受けるはずである。

ところが、法人税基本通達にて、役員が現実的に退職しなくとも、法人が、その役員の方掌変更又は

¹ 衛藤政憲『役員退職給与を巡る諸問題—Q&A50 事例で見る疑問と実務』（大蔵財務協会、2016年）30頁参照。

² 山本守之『判決・裁判例からみた役員報酬・賞与・退職金 4訂版』（税務経理協会、1999年）268頁。

改選による再任等に際し、退職給与を支給した場合において、その分掌変更等によりその役員としての地位又は職務の内容が激変し、「実質的に退職したと同様の事情」にあると認められるときには、退職給与として取り扱うことができる旨が、規定されている（法基通9-2-32）。そのため、本通達を適用すれば、現実の退職事実がない分掌変更に伴う役員退職給与であっても、その損金算入が認められることとなる。

通達とは本来、「上級行政庁の下級行政庁への命令³であり、行政組織の内部では拘束力をもつが、国民に対して拘束力をもつ法規ではなく、裁判所もそれに拘束されない⁴」という性格を持つ。同様に、租税行政においても、「国税庁長官が発する解釈通達は、課税庁内部における法解釈の統一を図ることを目的としているから、行政組織内部を拘束するが納税者を拘束するものではない⁵。」とされる。しかし、「実際には日々の租税行政は、通達に依拠して行われており、納税者の側で争わない限り、租税法の解釈・適用に関する大多数の問題は、通達に即して解決されることになるから、現実には、通達は法源と同様の機能を果たしている、といっても過言ではない⁶。」とされているように、今日における通達は、納税者にとっても一種の拘束力を持つと考えられる。

それ故、法人は、法基通9-2-32に従って、役員の方掌変更に伴う退職給与を支給するのであるが、本通達が示す「実質的に退職したと同様の事情」の解釈をめぐって、納税者と課税庁との間で争いが絶えない。何故なら、本通達では、退職同様と考えられる3つの基準を掲げているのであるが、それはあくまでも例示であり、そのいずれかの事実が形式的に存在する場合であっても、「実質的に退職したと同様の事情」にあると認められなければ、退職給与として取り扱うことはできないとされているからである。つまり、役員の方掌変更に関しては、通達の基準を形式的に満たすことではなく、個々の法人の場合ごとに「実質的に退職したと同様の事情」の判断が求められるのである。

この際、役員の方掌変更に伴う退職給与について、「実質的に退職したと同様の事情」にあると認められる場合には、退職給与として損金の額に算入されるが、認められない場合には、その金額は臨時給与に当たるとして、各事業年度の所得の金額の計算上、退職給与の損金算入が否認される。こうして否認された場合には、法人税の更正処分及び過少申告加算税の賦課決定処分が下されることとなっている。一般に退職給与の額は高額であるため、否認された場合の納税者が負担する追徴課税額も多額となることが多い。退職給与に該当するか否かでその税負担は大きく異なることから、課税上のリスクを避けるためにも、本通達の解釈は重要な論点であり、実務上の関心度も高いと考えられるだろう。

³ 「各省大臣、各委員会及び各庁の長官は、その機関の所掌事務について、命令又は示達をするため、所管の諸機関及び職員に対し、訓令又は通達を発することができる。」（国家行政組織法14②）

⁴ 金子宏『租税法 第22版』（弘文堂、2017年）109頁。

⁵ 山本守之『租税法の基礎理論』（税務経理協会、2013年）675頁。

⁶ 金子宏、前掲書（註4）、110頁。

II. 法人税基本通達 9-2-32 の内容

役員の方掌変更とは、役員が任期満了に伴って退任し、「役員の方掌変更が改選や再任に伴って変更になることである。具体的には、役員であることは変わらないが、その職務分掌が、代表取締役から非常勤取締役、代表取締役、取締役から監査役、常勤取締役から非常勤取締役などになること⁷⁾」をいう。

本来、法人の役員の方掌変更又は改選による再任等で、退職の事実がないにもかかわらず支給される退職給与は、臨時給与に当たるとして、法人税法 34 条 1 項の適用により損金不算入とされる。しかしながら、その支給が次に掲げる事実があったことに基因するものなど、役員としての地位又は職務内容が激変し、実質的に退職したと同様の事情にあると認められる場合には、退職給与に該当することが、以下の法人税基本通達で定められている。

法人税基本通達 9-2-32 《役員の方掌変更等の場合の退職給与》

法人が役員の方掌変更又は改選による再任等に際しその役員に対し退職給与として支給した給与については、その支給が、例えば次に掲げるような事実があったことによるものであるなど、その分掌変更等によりその役員としての地位又は職務の内容が激変し、実質的に退職したと同様の事情にあると認められることによるものである場合には、これを退職給与として取り扱うことができる。

(1) 常勤役員が非常勤役員(常時勤務していないものであっても代表権を有する者及び代表権は有しないが実質的にその法人の経営上主要な地位を占めていると認められる者を除く。)になったこと。

(2) 取締役が監査役(監査役でありながら実質的にその法人の経営上主要な地位を占めていると認められる者及びその法人の株主等で令第 71 条第 1 項第 5 号(「使用人兼務役員とされない役員」)に掲げる要件のすべてを満たしている者を除く。)になったこと。

(3) 分掌変更等の後におけるその役員(その分掌変更等の後においてもその法人の経営上主要な地位を占めていると認められる者を除く。)の給与が激減(おおむね 50%以上の減少)したこと。

(注) 本文の「退職給与として支給した給与」には、原則として、法人が未払金等に計上した場合の当該未払金等の額は含まれない。

本通達は、「法人がその役員の方掌変更又は改選による再任等に際して役員退職給与を支給した場合において、その分掌変更等が実質的に退職と同様の事情にあるときには、その支給した金額は退職給与として取り扱うことが相当である⁸⁾」という趣旨により規定されたものである。

⁷⁾ 藤曲武美「役員退職給与における『退職』及び『分掌変更』の意義」『税経通信 Vol.74/No.11』(税務経理協会、2019年)同書、25頁。

⁸⁾ 佐藤友一郎編著『九訂版 法人税基本通達逐条解説』(税務研究会出版局、2019年)863頁。

その内容としては、(1)「常勤役員が非常勤役員になったこと」、(2)「取締役が監査役になったこと」、(3)「分掌変更等の後におけるその役員の給与がおおむね50%以上の減少したこと」等の事実に基づき、分掌変更等によりその役員としての地位又は職務の内容が激変し、実質的に退職したと同様の事情にあると認められる場合には、その支給額を役員退職給与として取扱う旨が定められている。

また、課税庁の通達解説においては、「本通達の(1)から(3)は、あくまでも例示であり、たとえ形式的に報酬が激減したという事実があったとしても実質的に退職したと同様の事情にない場合には、その支給した臨時的な給与を退職給与として損金算入できる余地がないことは言うまでもない⁹⁾。」として、記載されている基準は課税要件ではなく、例示に過ぎないことを明らかにしている。加えて、上記(1)から(3)には括弧書きで、「その法人の経営上主要な地位を占めていると認められる者を除く。」とあり、「実質的に退職したと同様の事情」にあると認められるためには、分掌変更後に経営上主要な地位を占めていないという実態が必要となると解される。

加えて、本通達注書では、原則として分掌変更に伴う役員退職給与は、実際に支払ったものに限られ、未払金等に計上したものは含まれないこととなっている。当該注書について課税庁担当者は、「退職給与は、本来『退職に因り』支給されるものであるが、本通達においては引き続き在職する場合の一種の特例として打切支給を認めているものであり、あくまでも法人が分掌変更等により『実質的に退職したと同様の事情にあると認められる』役員に対して支給した臨時的な給与を退職給与として認める趣旨である。したがって、本通達の適用により退職給与とされるものは、法人が実際に支払ったものに限られ、未払金等に計上したものは含まれないこととなるのである¹⁰⁾。」と解説している。

ただし、本注書には「原則として」という文言が付されている。その意味について課税庁は、「役員退職給与という性格上、その法人の資金繰り等の理由による一時的な未払金等への計上までも排除することは適当でないことから、かかる一時的な未払金等への計上については、その例外として、役員退職給与として扱い、未払金等に計上された事業年度の損金に算入することを認めるという意味であるが、(中略)同通達は、原則として、法人が分掌変更等に際し実際に支払ったものに限り適用されるべきであり、その例外は飽くまでその法人の資金繰り等の真に合理的な理由による一時的な未払金等に限り認められるべきである¹¹⁾。」としている。

つまり、原則的には、法人が未払金等に計上した場合の金額は退職給与に含まれないが、例外的に、資金繰り等の合理的理由があり、退職給与の支給総額と支給時期があらかじめ定められている場合等には、それに基づく支給を行っている限りにおいて、分割支給が認められると考えられるだろう。

⁹⁾ 佐藤友一郎、同書同頁。

¹⁰⁾ 佐藤友一郎、同書同頁。

¹¹⁾ 東京地裁平成27年2月26日判決、被告(国)の主張。

Ⅲ. 分掌変更に伴う役員退職給与に関する裁判例

1. 通達の例示事実を満たした役員退職給与が否認された事案

前章にて、法基通 9-2-32 に規定する形式基準は、あくまで例示である旨を確認したが、その考えを明らかにした事案が次の京都地裁平成 18 年事件である。当判決では、旧法基通 9-2-23（現行 9-2-32）の適用に関し、通達が掲げる 3 つの例示事実のいずれかに該当すれば当然に役員退職給与を認めるわけではなく、役員としての地位又は職務内容の激変により、退職したと同様の事情にあると認められるかを、実質的に判断することを明示している。

(1) 京都地裁平成 18 年事件

第一審：京都地裁平成 18 年 2 月 10 日判決¹²（棄却）

控訴審：大阪高裁平成 18 年 10 月 25 日判決¹³（棄却）

上告審：最高裁平成 19 年 3 月 13 日判決¹⁴（上告不受理）

本稿では、これらの判決を「京都地裁平成 18 年事件」とする。

①事件の概要

原告 X 社の代表取締役 A は、平成 14 年 3 月 31 日付けで代表取締役を辞任し取締役役に就任した。X 社はこの分掌変更に関して、平成 14 年 3 月 31 日に臨時株主総会及び取締役会において決議された A に対する退職慰労金 4,000 万円を、同日付けで未払費用として損金経理している。

これに対し、被告税務署長は、A に退職事実がないことから、本件退職金を損金の額に算入することは認められないとして、更正処分等を行った。

本件は、X 社が、上記更正処分等が違法であるとして、その取消しを求めた事件である。

②判決要点

京都地裁平成 18 年事件の判決において、本通達は、完全退職の場合ではなくても、分掌変更等を契機に役員としての地位又は職務の内容が激変し、「実質的に退職したと同様の事情」にあると認めら

¹² 京都地方裁判所平成 18 年 2 月 10 日判決、平成 16 年（行ウ）第 34 号、LEX/DB 文献番号【28111750】。

¹³ 大阪高等裁判所平成 18 年 10 月 25 日判決、平成 18 年（行コ）第 22 号、LEX/DB 文献番号【25451316】。

¹⁴ 最高裁判所平成 19 年 3 月 13 日判決、平成 19 年（行ツ）第 37 号、平成 19 年（行ヒ）第 32 号、LEX/DB 文献番号【25463194】。

れる場合には、分掌変更時に支給される退職給与も、法人税法上の退職給与として取り扱うのが相当であることが判示された。そのため、本通達は上記の趣旨に基づき、どのような場合に「実質的に退職したと同様の事情」が存するかの基準を示したものとされている。

そして、当事件では、本通達は、「形式的に本件通達(1)から(3)までのいずれかに当たる事実がありさえすれば、当然に退職給与と認めるべきという趣旨と解することはできない。」として、「実質的に退職したと同様の事情」にあると認められない場合には、退職給与として取り扱うことはできないことが明らかにされた。

(2) 通達の例示事実を満たした役員退職給与が否認された事案に関する考察

京都地裁平成18年事件は、地位又は職務の内容の激変により退職の事実が実質判断されるとして、「通達の例示事実を満たした役員退職給与が否認された事案」であった。

当事案について藤曲武美氏は、「通達の形式基準の安易な利用が認められないは当然である。本通達の掲げている形式的基準の実体を充たしているかどうかの問題なのである。例えば、監査役への分掌変更は、取締役としての会社の業務執行系統の第一線からは退くことが想定されているのである。報酬が半減するということは、役員報酬はそもそも職務執行の対価であるから、職務も激減することを意味しているのである。単に報酬を半減すれば良いというものではないことは明らかである¹⁵。」と述べ、京都地裁平成18年事件の判決を支持している。

藤曲氏の指摘のとおり、形式的に法基通9-2-32の例示事実を満たすだけでは、退職の実体を充たしているとはいえず、「実質的に退職したと同様の事情」にあるとは認められない。当事件は、実質的な退職を前提として、通達の例示事実を形式的に満たした役員退職給与を否認した事案として、評価することができるだろう。

以上のように、京都地裁平成18年事件では、本通達が掲げる形式基準はあくまで例示であり、実質的な退職のための十分条件ではなく、その退職の有無の実質は、地位又は職務の内容の激変に求められることを明示した。当該裁判例については山本守之氏も、「通達に書かれた事実に盲目的に従っている税実務に対して警鐘を鳴らした判決であるといえる¹⁶。」として、多くの教訓を与えてくれると評価している。

¹⁵ 藤曲武美「役員の方掌変更と退職の事実」『税理 Vol.50/No.2』(ぎょうせい、2007年)183頁。

¹⁶ 山本守之「役員の実質的退職の判定と通達の役割」『月刊税務事例 Vol.39/No.1』(財経詳報社、2007年)53頁。

2. オーナー株主の分掌変更における役員退職給与が是認された事案

分掌変更に伴う役員退職給与の支給については、「実質的に退職したと同様の事情」にあるかどうかの争いが多いが、特に判断が難しいのは、同族会社のオーナー株主が株式を保有したまま分掌変更をする事案である。従来多くの裁判例で、大株主に該当する株式の保有状況が否認の論拠とされ、職務の実態や経営への参画状況については検討がされてこなかった。

しかしながら、東京地裁平成 20 年事件及び長崎地裁平成 21 年事件は、「オーナー株主＝実質経営者」のため否認という伝統的解釈に対し、職務の実態を精査した上で、「実質的に退職したと同様の事情」にあると判断した事例として注目される。

(1) 東京地裁平成 20 年事件

第一審：東京地裁平成 20 年 6 月 27 日判決¹⁷（確定）

本稿では、当判決を「東京地裁平成 20 年事件」とする。

①事件の概要

原告 Y 社の代表取締役 B は、持病が悪化し手術や通院の必要があったことから、平成 16 年 7 月 31 日に代表取締役を辞任し、非常勤監査役に就任した。Y 社は B に対する退職慰労金 4,500 万円を、同日付けで未払費用として損金経理している。その際の B の Y 社持株割合は 35% 所有であり、B は、監査役就任後は病状の悪化のため、店舗に顔を出すこともなくなり、Y 社の業務を一切行っていない状況にあった。

これに対し、被告の国は、B に退職事実がないことから、本件退職金を損金の額に算入することは認められないとして、更正処分等を行った。

本件は、Y 社が、上記更正処分等が違法であるとして、その取消しを求めた事件である。

②判決要点

東京地裁平成 20 年事件の判決では、分掌変更をした役員の株式保有割合の状況を否認の根拠とする被告主張に対して、オーナー株主としての地位と、経営上の地位は別の立場であり、株式保有割合が「実質的に退職したと同様の事情」にあると認めることの妨げにはならないと判断した。その上で、B の職務の実態を詳細に検討した結果、病状の悪化等により、以前のような業務は行えないことから、

¹⁷ 東京地方裁判所平成 20 年 6 月 27 日判決、平成 18 年（行ウ）第 466 号、LEX/DB 文献番号【25450620】。

分掌変更により役員としての地位又は職務の内容が激変し、「実質的に退職したと同様の事情」にあると認められるというべきであると判示した。

ただし、本事件では、分掌変更に伴う役員退職給与の退職給与性は認められたものの、当該事業年度末までに債務が確定したと認められないことから、当該事業年度においては、本件退職金に係る金額を損金に算入することはできないと判示している。

(2) 長崎地裁平成21年事件

第一審：長崎地裁平成21年3月10日判決¹⁸（確定）

本稿では、当判決を「長崎地裁平成21年事件」とする。

①事件の概要

Z社の取締役Cは、平成16年6月25日付けで取締役を辞任し、監査役に就任した。Z社はCに対する退職慰労金1,800万円を同日付けで支払い、損金算入している。その際のCのZ社持株割合は12%所有であり、Cは使用人兼務役員とされない役員に該当している。

これに対し、被告の国は、Cに退職事実がないことから、本件退職金を損金の額に算入することは認められないとして、更正処分等を行った。

本件は、Z社が、上記更正処分等が違法であるとして、その取消しを求めた事件である。

②判決要点

長崎地裁平成21年事件の判決では、本通達が退職給与として支給した給与を、法人税法上の退職給与として取り扱うことができる場合として掲げている事実はあくまで例示であって、通達(2)の適用除外要件である使用人兼務役員とされない役員に該当することが、本件退職金を退職給与に当たらないとする理由にはならないとした。その上で、Cの勤務状況、報酬の変遷、監査役就任の法的意義等を総合的に勘案した結果、Cが取締役を退任し監査役に就任したことにより、その役員としての地位又は職務の内容が激変し、分掌変更後もZ社の経営上主要な地位を占めているとは認められないため、「実質的に退職したと同様の事情」にあると認められると判示した。

当判決により、本通達(2)の適用除外要件である使用人兼務役員とされない役員が取締役から監査役になった場合においても、実質判定により、その任務が激変しているときには、退職給与と認めるべきことが明らかとなった。

¹⁸ 長崎地方裁判所平成21年3月10日判決、平成19年（行ウ）第12号、LEX/DB文献番号【25451417】。

(3) オーナー株主の分掌変更における役員退職給与が是認された事案に関する考察

東京地裁平成 20 年事件及び長崎地裁平成 21 年事件は、「オーナー株主の分掌変更における役員退職給与が是認された事案」であった。

両判決が、本通達 (2) の括弧書きによる、持株割合除外要件に該当する場合においても、職務の実態を検討した実質判定により、役員退職給与を認めたことは、大変意義ある判決だったと考える。

課税庁は通達解説において、本通達の (1) から (3) は、あくまでも例示であり、形式的にその事実があったとしても、実質的に退職したと同様の事情にない場合には、その支給した臨時的な給与を退職給与として損金算入できる余地がない旨の説明をしている¹⁹。それにもかかわらず、当事案で課税庁は、本通達 (2) の括弧書きに規定する、持株割合除外要件を課税要件かのように取扱い、除外要件に該当したが故に、実質判定をせずに形式的にその役員退職給与を否認した。これは、通達例示の形式適用を否定する課税庁の主張と、相反するものといえるだろう。

この点については、山本守之氏も「法人税基本通達 9-2-32 (2) のかっこ書きは課税庁では同族会社等の悪用防止としているが、事実上の課税要件の一つとしてワークしており、第一線でもそのように考えているのが問題である²⁰。」として、課税庁が通達を課税要件として扱っていることの問題点を指摘している。

以上のように両判決は、「大株主＝実質経営者」のため否認という課税庁の伝統的解釈を否定して、オーナー株主の分掌変更後における職務実態から、個別に、退職の事実認定を行うべきことを指摘した事案として評価される。

IV. 法人税基本通達 9-2-32 に関して

前章において、分掌変更に伴う役員退職給与に関する裁判例を参考に、法基通 9-2-32 が抱える問題点の確認をした。当該裁判例から、裁判所は、本通達の掲げる 3 つの基準はあくまで例示であって、「実質的に退職したと同様の事情」にあるかどうかについては、職務の実態等に着目した実質判定により、検討を行うことを明らかにしている。

それにも関わらず、「役員の分掌変更等の場合の退職給与」について定めた法基通 9-2-32 の適用に関する争いは絶えない。本章では、その原因について検討し、さらに、当課題解決のための糸口を探るものとする。

1. 法人税基本通達 9-2-32 の検討

¹⁹ 佐藤友一朗、前掲書（註 8）、863 頁参照。

²⁰ 山本守之「分掌変更における役員退職給与」『税理 Vol.54/No.5』（ぎょうせい、2011 年）111 頁。

京都地裁平成18年事件では、納税者側の「本通達(1)から(3)までの事実は、その一つでも満たせば、その分掌変更等によりその役員としての地位又は職務の内容が激変し、実質的に退職したと同様の事情にあると認められ、これを退職給与として取り扱うべきものである」とした認識は誤っていると、裁判所は納税者の主張を退けた。

逆に、長崎地裁平成21年事件では、課税庁側の「本通達(2)の括弧内で適用が除外されている使用人兼務役員とされない役員に該当する」ため、「その地位又は職務の内容が激変したとは認め難いから、実質的に退職したと同様の事情あるとはいえない」という主張が、裁判所による実質判定の結果、排斥されている。

上記のように、本通達に関しては、納税者及び課税庁はともに、例示を課税要件であるかのように認識しているケースが多く、それに対して裁判所は、職務の実態等の事実関係に照らし、「実質的に退職したと同様の事情」にあるかどうかの判断をする旨の判決を下している。

こうした裁判例を見ると、「現在、課税当局が実務上の解釈・適用の基準としている通達が、明確な基準として機能していないのではないかと疑問も生ずるのである²¹。」との指摘があるように、本通達の問題の本質は、解釈通達としての適用基準が曖昧であることにあるのではないかと考えられる。

本通達の構造上、「その分掌変更等によりその役員としての地位又は職務の内容が激変し、実質的に退職したと同様の事情にあると認められることによるものである場合には、これを退職給与として取り扱うことができる。」として、最終的には実質判定としつつも、個別具体的な判定基準は示されていない。結局のところ、「その支給が、例えば次に掲げるような事実があったことによるものであるなど」として掲げる事例(1)から(3)を頼りに、納税者は役員退職給与の支給を行い、課税庁も当該例示に則って判断をする。

このような、実質判定の基準に比べて、あまりにも例示が詳細化されている通達の現状に加えて、本通達の例示が、実務実態や裁判例等に呼応して改正が重ねられてきたという変遷を鑑みると、納税者らが、例示を課税要件であるかのように誤認してしまう可能性はあるといえる。

こうした実態に対して、北澤達夫氏は「実質課税の原則という租税の本質概念があり、最終的にはそこで判断されるとしても、退職の事実よりもまずは形式を整えることありきといった誤った理解を誘発する恐れがある現状は是正すべきであろう²²。」と指摘している。筆者においても同様に、現行の法基通9-2-32に関しては通達の廃止とはいわないまでも、早々に誤解のない通達内容に改めるべきであると考えられる。

そこで本稿では、改正の一案として、矢田公一氏の、例示を廃止して実質判定の際における基準を

²¹ 矢田公一「退職給与の支給に関する課税上の諸問題－役員の方掌変更等の場合における打切支給のケースを中心として－」『税大論叢70号』（税務大学校、2011年）44頁。

²² 北澤達夫「専門学校理事長に支払われた金員は給与ではなく退職給与に当たるとされた事例」『月間税務事例Vol.46/No.7』（日本税務研究センター、2014年）34頁。

分掌変更に伴う役員退職給与に関する一考察

明確化するという提案を支持したい。本案に関して矢田氏は、「実質判断によって退職給与に当たるかどうかを判定する以上、いったん例示による判断基準を廃止し、その上で実質判断によることを現行の通達以上に明確化すべきであると考え²³。」とし、具体的には、「分掌変更等の場合における退職給与の打ち切り支給の取扱いについては、例示の形式をもって判断基準を示す現行の通達を改正し、合理的な理由による退職金制度の実質的な改変や勤務関係の性質、内容、労働条件等において重大な変動があるなどの特別の事実関係にあるかどうかにつき、実質的に退職したと同様の事情にあるかどうかといった実質的な判断を行うこととする旨を改めて明確にし、その上で、法人の種別、規模等による判断要素を列挙し、さらに、閉鎖的同族会社において特に留意すべき判断要素を付記することとすべき²⁴」としている。

また、現行の通達が、法人の規模や種別にかかわらず包括的に同一の基準により取扱いを示していることに憂慮して、例示による判断基準を廃止して、別途、実質判断のための指針を示す以上、法人の規模、種別あるいは同族会社か否かによって、着目すべき判断要素をそれぞれ示していくことが適当であると説明している²⁵。

既述のとおり、本通達の問題の本質は、適用基準が曖昧であることにあると考えられる。さらにいえば、適用基準が不明確な上に例示が存在するから誤解を招くともいえる。そのため、例示が課税要件ではないことを明らかにするためにも、一度本通達の例示は廃止するべきではないだろうか。

これに対して、北澤達夫氏は「例示についてはすべてなくした方がいいという意見もあるが、全くなくなれば判断の基準がなくなり、かえって納税者の予測可能性を損なうようにも思われる。そこで例示については、ひとまず別途ただし書きとして別枠で示すようにする²⁶。」と述べ、例示は廃止せずに、別途ただし書きとして残す提案をしている。

たしかに例示は、長年通達適用のための一定の指針として役割を果たしており、通達に依拠して租税実務が行われる現在においても、退職事実の判定の基準となっている。しかしながら、本通達の(1)から(3)はあくまで例示であって、最終的には職務実態等の実質により退職事実が判定されるのであれば、そもそも例示を置く必要はなく、はじめから実質判定の際における基準を示せばよい。

よって筆者は、例示を廃止して実質判定の際における基準を明確化するという案に賛同する。ただし、矢田氏はその判定基準の方針は示しているものの、具体的な指標については明らかにしていない。より具体的な実質判定の基準を考察するためには、裁判例及び裁判例も参照すべきと考える。そこで次節では、簡単ではあるが、従来の裁判例等から「実質的に退職したと同様の事情」の判定基準の検討を行う。

²³ 矢田公一、前掲書（註24）、65頁。

²⁴ 矢田公一、同書、70-71頁。

²⁵ 矢田公一、同書、65頁参照。

²⁶ 北澤達夫、前掲書（註25）、34頁。

2. 「実質的に退職したと同様の事情」の判定基準の検討

「単に『実質的に退職したと同様の事情にあると認められるか』を唯一の基準とすることには、なお問題なしとしないと考える。(中略) 実質判断という基準の下にすべてを個々の事実関係によって判断するとなると、その判断が区々となることも想定され、また、現状で危惧されるものとは別の意味の課税上の弊害(恣意的経理)がなされるおそれもある²⁷⁾」と指摘されるように、例示を廃止してもそれに代わる新たな基準がなければ、判定基準が不明確となり実務上の混乱が予想される。さらに、本通達は、同族会社等を中心とした中小企業において利用されることが多いことから、恣意的経理の恐れもあるだろう。こうした事態を避けるためにも、「実質的に退職したと同様の事情」にあると認められる具体的指標を、通達に示す必要があると考える。

現行の通達においては、「その分掌変更等によりその役員としての地位又は職務の内容が激変」することを、「実質的に退職したと同様の事情」の判定基準としている。しかしながら、これを実質判定の唯一の基準とするのは、あまりにも不透明かつ抽象的過ぎる。「形式基準をなくすると実質判定を困難にする恐れもある」という昭和37年6月7日付第1519号「国税速報」の解説のとおり、現行通達の例示が、形式基準として浸透してしまった原因の一端は、この実質判定の基準の不透明さが関係しているともいえるだろう。

それでは、どのような場合に「実質的に退職したと同様の事情」にあると判断すべきだろうか。以下では、分掌変更に伴う役員退職給与に係る上記3つの裁判例及び平成18年11月28日裁決²⁸⁾、東京地裁平成29年1月12日判決²⁹⁾を参考に、判定基準の検討を行う。

3. 実質判定の基準の検討

「実質的に退職したと同様の事情」があるか否かの判断のポイントについては、藤曲武美氏が(1)分掌変更後の業務の内容、(2)対外的な表明、(3)後継者の力量、(4)持株割合について、として4つの判断のポイントを掲げている³⁰⁾。また、武田昌輔氏は、事実上、退職したと同様の地位がある場合について、「その辞任理由を明確にすること、その後の地位は法人の経営に口を出さないことが必要である³¹⁾。」と指摘している。

この他にも、様々な学者や税理士が、法基通9-2-32に規定する「実質的に退職したと同様の事情」

²⁷⁾ 矢田公一、前掲書(註24)、65頁。

²⁸⁾ 国税不服審判所、平成18年11月28日非公開裁決、広裁(法)平18第18号、LEX/DB文献番号【26100050】。

²⁹⁾ 東京地方裁判所平成29年1月12日判決、平成27年(行ウ)第204号、LEX/DB文献番号【25538511】。

³⁰⁾ 藤曲武美、前掲書(註7)、24頁。

³¹⁾ 武田昌輔「事例研究 社長の辞任と退職金」『税研Vol.21/No.4』(ぎょうせい、2006年)56頁。

分掌変更に伴う役員退職給与に関する一考察

にあると認められるための判定基準に関して考察を行っている³²。本稿では、こうした見解を踏まえた上で、筆者が特に「実質的に退職したと同様の事情」の判定基準として、重要視されるべきではないかと考えるポイントを、4点に絞って挙げることにする。

そのポイントとは、(1)「役員の分掌変更後の勤務実態」、(2)「後継者の実績及び力量」、(3)「第三者の認識」、(4)「合理的な辞任理由」の4点である。これらは、前記裁判例等から、裁判所が「実質的に退職したと同様の事情」にあるかどうかの判定をする際に、重きを置いていると考えられる点である。以下では、各判定基準のポイントと判決とを照らし合わせ、その重要性について確認をしていきたい。

(1) 「役員の分掌変更後の勤務実態」

1点目は、「役員の分掌変更後の勤務実態」である³³。

「分掌変更した役員の分掌変更後の勤務実態が退職と同一に取り扱われるべき退職の事実と実質的に判断できるかどうか、役員退職給与の損金性の判断基準となるのである³⁴。」と指摘されるように、役員は分掌変更が退職と同一と判断されるためにも、分掌変更後に職務権限を有することは認められず、また、経営に関与することも認められない。

裁判例等を参照すると、平成18年11月28日裁決では、役員が分掌変更後に、①「役職の新設や異動、給与査定など、人事上の決定に関与していないこと」、②「取引先の選定や新規契約など、営業上の決定に関与していないこと」及び③「設備等の取得や修繕など、会計上の決定に関与していないこと」から、経営に関する重要事項の意思決定に参画する機会を与えられていないものと判断され、退職事実が容認された。

反対に、東京地裁平成29年1月12日判決では、代表取締役を退任した後も、常勤の相談役として毎日会社に出社し、退任前の執務室の席において約2年間執務を継続していたこと、退任後も代表者会議への出席を継続していたこと、議事録及び稟議書の「相談役」欄に押印していたこと、資金調達等のための金融機関担当者との面談や交渉を行っていたこと等の理由から、代表取締役を退任した後も、引き続き相談役として、経営判断に関与していると判示された。これにより、当事件では退職事

³² 村木慎吾「是否認事例に学ぶ 分掌変更に伴う退職と同様の事情の立証策」『税理 Vol.52/No.15』(ぎょうせい、2009年)201-202頁においては、実質的に退職と同様の事情にあると認められるための立証のポイントについて、(1)分掌変更等に伴う法形式が整っているか、(2)分掌変更等により経営者からの実質的な引退をしているか、(3)報酬が激減しているか、(4)第三者の認識はどうか、(5)絶税目的との疑いをかけられないか、との5点を判定基準として掲げている。

³³ 同様の見解として、草間典子「主要な判例における『実質的な退職』とは」『税経通信 Vol.74/No.11』(税務経理協会、2019年)31頁にて、『役員としての地位又は職務の内容が激変』とは、人事・営業・会計及び組織管理、会議への出席、銀行との交渉などを通じて、会社の『経営上主要な地位を占めていた』者が、分掌変更後には、後任にその地位・職務を譲り、自らはそれを退いているということであり、それが『実質的に退職したと同様の事情』ということになる。」

³⁴ 平仁「役員分掌変更と退職の事実－役員退職給与の損金性の判断基準を考える」『月刊税務事例 Vol.40/No.8』(財経詳報社、2008年)35頁。

実が否認されている。

このように、「実質的に退職したと同様の事情」にあると認められるためには、役員は分掌変更後に、人事、営業、会計及び法人の経営に纏わる、重要な意思決定に関与しないことが求められると考えられる。

(2) 「後継者の実績及び力量」

2点目は、「後継者の実績及び力量」である³⁵。

これは、1点目のポイントに繋がってくることではあるが、分掌変更後の役員が、経営に関する重要な意思決定に関与していないことを立証するためにも、「分掌変更後の後任である代表者が代表者としての業務を行うだけの実績、力量のある者と認められる者かどうかは重要な判断ポイント³⁶」となる。

裁判例等を参照すると、東京地裁平成29年1月12日判決では、後任の代表取締役が、経営責任者としての知識や経験等を十分に習得してから、自ら単独で経営判断を行うことができるようになるまでは、分掌変更により退任した前代表に、指導及び助言を受けていたことが、退職事実否認の一要因となっている。

この点については、村木慎吾氏も、「後継者に経営上重要な知識や経験が備わっていることも経営からの実質的な引退と認められる一つの根拠となる。これは、経営からの実質的な引退を目的とした分掌変更等の後には、後継者が経営の重要な事項について対応する必要があることを考えれば当然である³⁷。」と述べている。

このように、「後継者の実績及び力量」が、前任の役員が「実質的に退職したと同様の事情」にあると認められるための、重要な要件となってくるであろう。

(3) 「第三者の認識」

3点目は、「第三者の認識」である³⁸。

「役員の地位や職務内容の重大な変化が、事実であれば主要な取引先などの第三者において認識することが社会通念上想定される。そこで、判決における事実認定においても、第三者の認識を、『実

³⁵ 同様の見解として、田口安克「企業経営に携わっているかどうかの判断基準」『税経通信 Vol.74/No.11』（税務経理協会、2019年）39頁にて、「後任代表取締役が代表取締役としての任に絶え得る人物・能力でないと、前代表取締役は依然として経営に携わっていると判断される可能性はある。」

草間典子、前掲書（註36）、34頁にて、「退職した役員の事情もそうだが、後任者が『経営上主要な地位を占める』のかという点も判断材料となろう。」

³⁶ 藤曲武美、前掲書（註7）、24頁。

³⁷ 村木慎吾、前掲書（註35）、201-202頁。

³⁸ 同様の見解として、藤曲武美、前掲書（註8）、24頁にて、「代表者が交代したことなどを対外的に明らかにしているか。」

分掌変更に伴う役員退職給与に関する一考察

質的な退職』の判断基準として用いていたと考えられる³⁹。」と指摘されるように、分掌変更の事実がどの程度第三者に認識されているかは、退職事実を判定する際の重要な基準となる。

裁判例等を参照すると、京都地裁平成 18 年事件では、会社の代表者が交代したという事実を、取引先が認識していなかったため、退職事実が否認された。他にも、東京地裁平成 29 年事件においては、金融機関担当者が会社の交渉窓口かつ会社の実権を有しているのは、分掌変更後もその役員であると認識していたことが、否認の根拠となっている。

逆に、平成 18 年 11 月 28 日裁決では、代表取締役の退任及び会長への就任について、社内報に当該人事異動及びあいさつ文をそれぞれ掲載するとともに、取引先等にあいさつ状を送付していたことが、分掌変更による退職事実が認められた要因となっている。

「第三者の認識」とは、分掌変更の事実が、対内的にも対外的にも明らかとなっている状態をいう。こうした「第三者の認識」が、「実質的に退職したと同様の事情」にあると認められるための基準として求められるだろう。

(4) 「合理的な辞任理由」

最後の 4 点目は、「合理的な辞任理由」である⁴⁰。

「重要なことは社長がどういう理由で辞任するかという点である。つまり、社長が辞任することの客観的状態が存するのかどうかである⁴¹。」と武田昌輔氏が指摘しているように、納税者は、なぜそのタイミングで分掌変更による退任が行われたのかについて、「合理的な理由」を説明できる必要があるだろう。これは、本通達が特に、同族会社等を中心とした中小企業において利用されることが多く、法人税の課税所得を圧縮するための節税手段として利用される恐れがあるためである。このような、恣意的経理による租税回避を防ぐためにも、「合理的な辞任理由」が求められるべきである。

裁判例等を参照すると、東京地裁平成 20 年事件では、前代表の病状が悪化するにつれて、従前と同様の業務を行うことに、支障を来すようになったこと及び胆のう摘出手術等がきっかけとなり、代表取締役及び取締役を辞任して、監査役に就任するという合理的辞任理由が存在した。また、長崎地裁平成 21 年事件においては、別の有限会社を設立して、その代表取締役に就任しており、同店に毎日出勤して、その経理や従業員の管理に携わっているという背景があることから、納税者の会社の業務が行えなくなったことが確認される。そのため、当事件においても合理的な辞任理由があると判断され、役員退職事実が認められている。

³⁹ 竹内進「役員給与と所得区分等の問題—分掌変更による役員退職金の支給を中心として—」『税法学 565』（清文社、2011 年）121 頁。

⁴⁰ 同様の見解として、村木慎吾、前掲書（註 35）、203 頁にて、「『課税所得の圧縮という節税を目的とした分掌変更等に伴う役員退職金の支給である』と課税当局に疑われることが考えられる。（中略）節税目的と疑われるような無計画な役員退職金の支給は避け、事前に経営承継プランを策定するなどの対策は行うべきであろう。」

⁴¹ 武田昌輔、前掲書（註 34）、56 頁。

このように、分掌変更に伴う役員退職給与が支給される際に、「合理的な辞任理由」が存在すれば、それは恣意的経理による節税目的ではないことが立証される。「実質的に退職したと同様の事情」にあると認められるためには、役員が辞任することの客観的状态を示すことが重要となるであろう。

(5) 「実質的に退職したと同様の事情」にあると認められるためのポイント

上記の検討事項をまとめると、「実質的に退職したと同様の事情」にあると認められるためのポイントは、(1) 「役員の方掌変更後の勤務実態」、(2) 「後継者の実績及び力量」、(3) 「第三者の認識」、(4) 「合理的な辞任理由」の4点が挙げられる。

これらは、分掌変更に伴う役員退職給与に関する裁判例等において、裁判所が法基通9-2-32に規定する「実質的に退職したと同様の事情」にあるかどうかの判定を行う際に、重きを置いていると考えられる点である。通達の例示を廃止して、その代わりとなる新たな実質判定の基準を設ける際には、こうしたポイントを踏まえて、判定基準の作成をすべきではないだろうか。その上で、法人の規模や種類、実態ごとの具体的指標を明らかにすることが望まれるだろう。

退職に至る経緯や事情は法人によって様々であるため、その全てのケースについて網羅した判定基準を設けることは、簡単ではない。しかしながら、上記のような「実質的に退職したと同様の事情」にあると認められるための4点のポイントを中心として、実質判定の際における一定の基準を示すことができれば、納税者はより容易に、分掌変更の場合における退職事実の判定を行うことができるだろう。その結果、通達の解釈の不一致による訴訟も、減少が見込まれるのではないだろうか。

ただし、ここで1点注意すべきことがある。それは、通達が課税要件を定めることがあってはならないということである。何度も確認するように、通達とは下級官庁への命令であって、法律ではない。

山本守之氏が「わが国の税実務の中では、法律でもない『通達』が幅を利かし、通達で課税要件を規定するのが当然と考える向きがあるが、これは違法である⁴²⁾。」と通達の現状を危惧しているように、この「実質的に退職したと同様の事情」の判定基準は、あくまで課税要件としてではなく、一定の指標として、通達に記載すべきである。すなわち、当該基準を満たせば、退職給与に該当するというような形式基準になってはならない。

横尾美紀氏が、「役員の方掌変更等があった場合に退職金を支給する場合は、その前後における役員の具体的な職務の内容・量・性質、また報酬などの処遇における変化を十分確認し、取引先など第三者の認識も踏まえた上で、総合的な視点から実質的な退職があったか否かの判定を行い、慎重な取扱いをすることが必要である⁴³⁾。」と指摘するように、最終的には、個々の法人及び役員ごとの実態から、「実質的に退職したと同様の事情」にあるかどうかの判定が行われるべきである。新たな実質判定の

⁴²⁾ 山本守之『事例から考える租税法解釈のあり方』（中央経済社、2018年）49頁。

⁴³⁾ 横尾美紀「分掌変更に伴う退職金の支給とその実務留意点」『税理 Vol.51/No.8』（ぎょうせい、2008年）183頁。

分掌変更に伴う役員退職給与に関する一考察

基準を設けたとしても、最後は、個別事案ごとの退職の事実認定が欠かせないということを、強調しておきたい。

結びにかえて

本稿においては、分掌変更に伴う役員退職給与に関して、その問題点と今後の展望について考察を行った。

その結論として、分掌変更に伴う役員退職給与に係る訴訟の根本原因とは、法基通 9-2-32 の適用基準が曖昧であるが故に、本通達の例示が形式基準として浸透してしまったことにあると仮定するに至り、当課題解決の糸口としては、現行通達の例示を一度廃止して、実質判定の際における基準を明確化することにあるのではないかと考えた。そして、この実質判定の基準とは、「実質的に退職したと同様の事情」にあると認められる具体的な指標を示すべきと考え、本稿では、そのポイントとして(1)「役員の分掌変更後の勤務実態」、(2)「後継者の実績及び力量」、(3)「第三者の認識」、(4)「合理的な辞任理由」の4点を挙げている。

しかしながら、本稿では、実質判定の基準の明確化を主張しつつも、例示に代わる新たな判定基準を示すことまではできなかった。上記4点のポイントは、裁判所が、「実質的に退職したと同様の事情」にあるかどうかの判定を行う際に、重きを置いていると考えられる点を挙げたものであって、全ての分掌変更に伴う役員退職給与の支給ケースに当てはまるものではない。

特に、法人の規模や種類、実態ごとの具体的な指標については、勤務関係の性質や労働条件、退職金制度等といった法人ごとの違いを加味する必要があると考える。そうでなければ、適用基準が曖昧であるという本通達の現状の問題点が解決されない。そのため、今後も条文の改正や裁判例等に注視しつつ、当課題解決に向けて研究を重ねていくこととしたい。

以上

文学研究科

社会学専攻

教育学専攻

人文学専攻

国際言語教育専攻

「習近平の対外政策——継承とその独自性」

"The foreign policy of Xi Jinping - Succession and its originality "

文学研究科社会学専攻博士後期課程在学

曹 鳴

Cao Ming

要約

After Xi Jinping was inaugurated as the president of the People's Republic of China, China has mapped out "the Belt and Road Initiative" as foreign policy which brings common economic benefits to the countries and people involved. Nevertheless, there is a big misunderstanding of the "the Belt and Road Initiative" between Mainland China and other countries. Hence, having a question of why "the Belt and Road Initiative" has been criticized by western countries led me to continue the study of Xi Jinping's foreign policy. Regarding Xi Jinping's foreign policy strategies of the initiative, this paper examined the cognition of the world and foreign policy inherited by successive leaders, and the originality of Xi Jinping's foreign policy. Furthermore, in order to explore more specific contents of Xi Jinping's foreign policy, this paper also discussed the criteria of Wang Yizhou's "Major Country Diplomacy", the blueprint of Zhao Tingyang's "Concept of Tianxia" as well as Yan Xuetong's theory of "Moral Realism".

はじめに

「一帯一路」は習近平が国家主席に就任した後、中国が打ち出した沿線諸国とその国の人々と中国に共通の経済的利益をもたらそうとする経済援助と外交が一体となった対外戦略構想である。しかし「一帯一路」に対する中国国内と諸外国の認識の差は大きい。「一帯一路」はなぜ西側を中心とする国際社会に非難されるかという疑問を抱いて、筆者は習近平外交政策について研究を続けてきた。本論で習近平の「一帯一路」対外戦略をめぐる歴代中国指導者から継承された世界認識と対外政策、習近平外交の独自性を明らかにした。さらに、習近平の対外政策を分析し、王逸舟の「大国外交」の基準、趙汀陽の「天下観」に関する青写真と閻学通の「道義的現実主義」理論などについて議論を分析した。

I. 中国外交史の時期区分

1. 建国以来の中国外交時期区分

2019年10月、中国外交の歴史は70周年を迎えた。建国以来の外交戦略と外交政策を再検討してみたい。この間中国経済は大発展し、中国と世界の関係は大きく変化した。ただし、今日まで、中国外交の歴史の時期区分は、国内の外交史的分析和政治学的分析の共通の認識がまだ形成されていないと思われる。本章では、いくつかの中国外交史時期区分をあげて、その相違を明らかにする。

清華大学の趙可金は「立国—富国—強国」という大国崛起の「大歴史」の視点から、中国外交史を三段階に区分した。

- | |
|-------------------------|
| ① 第一段階：革命外交（1949—1978年） |
| ② 第二段階：発展外交（1978—2012年） |
| ③ 第三段階：復興外交（2012年から） |

（趙可金「中国外交70年：历史逻辑与基本经验」『东北亚论坛』、No.6、2019 Total No.146、P4—P7から作成。）

第一段階は革命外交(1949—1978年)である。この段階の核心的問題は、中国が国際舞台で「站起来」(立ち上がって、生き残る)ことである。鍵となる概念は独立自主を堅持し国際舞台に定着することである。第二段階は発展外交(1978—2012)である。核心的問題は中国が国際舞台で「富起来」(富強な近代化国家に成長)することである。鍵は平和的な発展を堅持し、世界に積極的に溶け込むことである。第三段階は復興外交(2012年から)であり、核心は中国が国際社会で「强起来」(強くなって、世界各国から尊重と支持を獲得)することである。中華民族の復興に奉仕し、人類進歩を促進することが鍵となる¹。

2. 中国外交に表れる歴史的世界認識

中国は国内外の複雑な情勢に直面した、いかなる歴史区分も、いかなる外交の成否を論じて、中国外交70年に一貫した内在的世界認識が存在していると明示した。

毛里和子は『現代中国外交』の中で、中国外交がどこまで中国的かを論述している。四つのレベルに分け国際社会を認識する方法が中国的であり、「認識方法や枠組みは毛沢東時代から今日までそれほど変わっていない」²と述べる。中国の戦略的思考は清朝から変化してきたが、中国の世界認識手段などを含めて、周辺国家と国際社会に対する世界認識が中国独自のものであることを特徴とする。

趙可金は中国外交の歴史的な「ロジック」(世界認識)論証のために、現代中国外交の三つの特徴を

¹ 趙可金「中国外交70年：历史逻辑与基本经验」『东北亚论坛』、No.6、2019 Total No.146、4—7頁。

² 毛里和子『現代中国外交』岩波書店、2018年12月13日、6ページ。

挙げる。

- ① 中国外交の「底辺」(土台)は天下主義と社会主義
- ② 中国外交の本性は独立自主と「党管外交」(党管理外交)
- ③ 中国外交の特色は王道伝統と大国外交

第一に中国外交の土台は「天下主義」と「社会主義」である。巨視的視点から見れば、中国外交が直面する問題は、究極的には外交政策の選択にはなく、政治制度や社会制度の選択にある。第二に、中国外交の本質は独立自主と党管理外交である。「独立自主」の核心は、外交活動における党の指導の堅持、独立自主の中国的特色ある社会主義を發展させることである。習近平を中心とする中国のリーダーシップは、中国共産党の指導者と中国的特色ある社会主義を堅持し、中国發展の道、社会制度、文化伝統、価値観念を堅持しなければならない。「中国は5000年余りの文明の歴史を持ち、13億余の人口を擁する大国であり、改革發展を推進してきた。金科玉律に奉じられる教科書もなければ、偉そうにして中国人民を命令する教師がない」³。第三に、中国外交の特色は王道伝統と大国外交にある。中国は五千年の歴史を持つ文明国家であり、根強い「経路依存」⁴(前例踏襲)の思考法が存在する。西周時代から、中国外交は「遠人不服，修文徳以来之」⁵(遠くの人が服従しないなら、文化や技術を高めて待っていればいい)の王道外交が生まれた。秦漢以来、朝貢体系は根強く、大国の外交文化的伝統を形成してきた。近代以来の革命主義者であっても、中華大国の外交心理を保有している。

中国は自国を大国として位置づけている。毛沢東は「中華民族は人類に大きな貢献をしなければならない」⁶と述べた。鄧小平は「中国はどう言っても一極である」⁷と発言した。大国の心構えは、中国外交を支える文化的基盤である。天下主義と社会主義、独立自主と党管理外交、王道伝統と大国外交は中国の政治的支柱として文化的座標と同時に、中国外交に「経路依存」(覆轍を踏む)を構成してきた。

II. 毛沢東と鄧小平時代の対外政策

1. 毛沢東時代の外交政策

³ 习近平、「在庆祝改革开放40周年大会上的讲话」[N] 人民日报、2018-12-19(002)。

⁴ Douglass C. North. A Transaction Cost Approach to the Historical Development of Politics and Economics [M]. In Furubot Eirik G. and Richter Rudolf ed., The New Institutional Economic: a collections of articles from the Journal of institutional and theoretical economics [M]. Texas and Massachusetts University Press, 1991, p.259; Douglass C. North, Institution. Institution Change and Economic Performance, Cambridge University Press, 1990, p.94

⁵ 礼记·曲记上. 四书五经(上册)[M]. 岳麓书社, 1991: 429; 《论语·季氏》[M]. 见杨伯峻. 论语译注[M] 北京: 中华书局, 1980.

⁶ 毛泽东、纪念孙中山先生[J]. 历史教学、1956(12): 2.

⁷ 杨继绳. 邓小平时代: 中国改革开放二十年纪实[M]. 北京: 中央编译出版社, 1998: 243

(1) 冷戦の影響と「向ソ一辺倒」

中国では、1954年の「54憲法」が発表されるまで臨時憲法である「共同綱領」が定められた。「この『共同綱領』では、帝国主義・封建主義・官僚資本主義に反対し、中国の独立、民主、平和、統一、および富強のために奮闘する」と規定していたことから伺える。この定義は現在も承継されている⁸。中国外交がソ連を中心とする社会主義陣営＝「ソ連一辺倒」のみを主張していたわけではないことがわかる。

しかし1947年以来、冷戦はアジアにも影響を与えた。1948年に、「ソ連による指導の押し付けや不平等な経済関係を拒絶するユーゴスラビアがコミンフォルムから除名されており、中国『チトー化』を懸念するソ連側の疑念を払拭するために、劉少奇の秘密訪ソ（1949年6月26日）が行われた。その最中に、毛沢東は『向ソ一辺倒』をはっきりと内外に公表した⁹。1950年、「一辺倒」方針の下に、中国とソ連は「中ソ友好同盟相互援助条約」を締結した。中国はソ連から正式に軍事・経済援助を受け始めた。しかしスターリンが死去の後、「平和共存外交を進めるフルシチョフと反米を基本戦略とする毛沢東との間が悪化、1960年代以降、中国は向ソ一辺倒を実質上放棄する¹⁰。

(2) 「平和共存五原則」

1953年12月インドのネルー首相が訪中した。1954年4月29日に「中国チベット地方とインドとの間の通商交通に関する中印協定」が締結。その序文に周恩来の「五原則」が提示された。「周恩来はジュネーブ会議休会を利用してインド・ミャンマーを訪問、『平和勢力の拡大』外交を展開した¹¹。同年の6月末、周恩来、ネルー首相、ウ・ヌー首相は「平和共存五原則が両国関係を導く原則と確認された¹²。

中印両国間だけではなく、1955年バンドン会議で、「平和五原則」の精神はアジア・アフリカ諸国にも影響を与えて、「平和共存十原則」が各国関係を処理する原則として世界各国から認識されるようになった。

(3) 人民戦争論

中国は朝鮮戦争において、国連軍の約15万人の犠牲者（約14万人は米軍）に対して、中国側約90万人の犠牲者を出した。米国の近代的軍隊に、大量の兵員を動員する「人海戦術」で対抗したが、朝鮮戦争における中国側の損害は極めて深刻であった。

アメリカ軍のアジア大陸への覇権拡大の不安と、ソ連に対する不信感の高まりの中で、毛沢東の「自

⁸ 小口彦太・田中信行『現代中国法（第2版）』成文堂、2012年、3ページ。

⁹ 益尾知佐子・青山琉妙・三船恵美・趙宏偉『中国外交史』、東京大学出版社、2017年9月25日、18ページ—19ページ。

¹⁰ 前掲『現代中国外交』、21ページ。

¹¹ 前掲『現代中国外交』、21ページ。

¹² 前掲『現代中国外交』、21ページ。

力更生」による社会主義の試み—人民公社運動が始まり、同時に毛の人民戦争の軍事思想が現れた。

「解放軍報」は「この労働者でもあり、農民でもあり、兵士でもある労働大軍は、全民戦争を準備するのに最も優れた組織形態でもある。それは復員軍人を中核とし、民兵を基礎とし、広範な青壮年の参加を吸収して組織するものである。彼らの生活の戦闘化・労働の軍事化は生産戦上の主力であるだけでなく、我が軍のこの上もなく強大な後方防備の力でもある」¹³と人民戦争を報道した。

中国はソ連と「中ソ友好同盟相互援助条約」を締結したが、ソ連からの援助には代償を要求された。返済の要求に直面し、中国は対ソ不信感を深めた。清朝「ネルチンスク条約」の経験を有する中国には、国家主権の問題は譲歩できない重要な課題であった。中国はソ連軍からの協力要請を断った結果、原子爆弾のサンプルと製造技術の入手に失敗した。さらに、安全保障の面では、中国はソ連の「核の傘」の下から実質的に追い出された。毛沢東の人民公社を土台とする「人民戦争」は、毛沢東にとって最後の防衛手段ではなかったのではないだろうか。

(4)まとめ

2014年6月28日北京人民大会堂開催の平和共存五原則60周年記念大会で、習近平は「平和共存五原則を発揚し、協力・ウィン・ウィンの素晴らしい世界を構築」と題して基調演説、平和共存五原則の歴史的な貢献や現実的意義について語った。筆者は、国家安全保障特に国内の政治的安定と安全を重視する伝統は毛沢東時代から継承された政策目的であるとは考える。2013年習近平は「国家安全委員会」の設立に関して、『中国共産党中央委員会の全面的改革深化に関する若干の重大問題の決定』に関する説明の中で、国家安全保障について説明した。「国家の安全と社会の安定は改革発展の前提である。…強力なプラットフォームを構築して、国家の安全保障上の任務を統合する必要がある。国家安全委員会を設置し、国家安全に対する集中的で統一的な指導を強化することが急務である」¹⁴。

2.鄧小平時代の外交政策

(1)「平和と発展」の全方位外交

1982年9月の第十二回党大会は、「①鄧小平・胡耀邦・趙紫陽のリーダーシップの確定、②20世紀末までのGDP四倍増計画、③『独立自主』対外政策の採用の3点で画期的である。③については『対外政策の重大な調整』といわれるが、ソ連を主要敵とし米国と准戦略関係を結ぶ外交政策を、いかなる大国とも戦略関係を持たない独立自主・全方位外交に改めたことを意味する」¹⁵

さらに「事実求是」の思想の下で鄧小平は「貧しいことは社会主義ではない」と主張し、計画経済

¹³ 『中国大躍進政策の展開資料と解説 上巻』

日本国際問題研究所，昭和48年8月30日，241頁

¹⁴ 《关于中共中央关于全面深化改革若干重大问题的决定性的说明》，2013年11月9日，《十八大以来重要文献选编》上，中央文献出版社2014年版，第506頁

¹⁵ 前掲『現代中国外交』33ページ

か市場経済かなどの手段を問わない、「白猫黒猫論」を主張した。鄧小平は沿海都市の深圳、珠海、汕頭、厦門の四つの経済特別区を設置した。また農村では大躍進政策の下で形成され人民公社を解体し、あらたに家庭請負生産責任制を実行した。

(2) 「国益」論争

鄧小平は対外政策の出発点は国家利益にあると考えた。1979年中国共産党の理論工作事務会議の中で、「社会主義現代化建設は我々の目下の最大の政治であり、それは人民の最大の利益、最も根本的な利益を代表しているのだから」¹⁶。現代化を国家の最大の国家利益とするなら、外交政策も国家利益に従って設定するべきである。鄧小平の「国益」思想の指導の下、第十二回共産党大会の報告は「我々は愛国主義者であり、中国の民族の尊厳と民族の利益はいかなる侵害を受けても容認されない。中国はいかなる大国や国家集団にも依存せず、いかなる大国の圧力にも屈しない」¹⁷。本報告書の採択は、国家利益を対外政策の出発点とする思想が中国対外政策決定の基本的な基準となったことを明らかにしている。

鄧小平の改革開放と経済建設の方針、アメリカを始めとしてヨーロッパとアジアからの「中国脅威論」の出現に際して、中国で「これまで否定してきた『国家利益』を真正面から認める議論が出てきた」¹⁸。「1993年、リアリストで知られる閻学通（当時現代国際関係研究所）らが、『国家利益についてのわれわれの観念や言い方は間違っていた。ブルジョア国際政治学の基本概念、ブルジョア国家の対外政策に奉仕するものと見なして排撃した』、だが『国家利益は対外関係と国際事務で客観的に存在しており、不可避のもので、強力に擁護すべきものである』」¹⁹とした。

(3) 鄧小平の「現代戦争論」

2017年十月に中国共産党第十九回大会の開催を契機に、習近平主導の軍事改革が行われた。「1980年代にも今日の軍事大国化の起源になった鄧小平の大規模軍事改革があった」²⁰。

鄧小平の軍事改革に関しては、「第一に、毛沢東の人民戦争戦略からの脱却であり、これは戦略思想の変換だけでなく『世界大戦は不可避』という戦略観の否定が一体的に進められた」²¹。そして「第二に毛沢東時代に水膨れした兵力のスリム化が行われ、1985年の政策的な『100万人兵力削減』など、80年代を通じて、二段階にわたり、合わせて200万人近い軍縮が敢行された。第三に、軍力建設の戦略的な転換で、国益を踏まえて経済発展とのバランスが考えられ、国防建設を『経済建設優先の大

¹⁶ 『鄧小平文選』第二巻、人民出版社、149ページ。

¹⁷ 『十二大以来重要文献選編』（上）、人民出版社1986年10月、39-40ページ。

¹⁸ 前掲『現代中国外交』、39ページ。

¹⁹ 前掲『現代中国外交』、39ページ。

²⁰ 茅原郁夫『中国人民解放軍「習近平軍事改革」の実像と限界』、PHP新書、2018年9月28日、92ページ

²¹ 茅原郁夫・美根慶樹『21世紀の中国 軍事外交篇 軍事大国化する中国の現状と戦略』、朝日新聞出版社、2012年10月25日、146ページ。

局に従う』ものと位置づけられ、国防費が抑制された。第四に、解放軍の『党軍』から『国家の軍隊』化が追求されたが、この問題は不徹底に終わり、今日まで解放軍は『党軍』か『国防軍』か、の模索が続いている²²。具体的にいうと、1985年の「100万人兵力削減」計画の実施とともに、国家経済建設の「大局」の中で「量から質へ」の軍の近代化を行った。1980年代以降には「米中関係の準軍事同盟化によって、米国を始め西側先進国から新兵器の導入が可能になった。また兵器装備など質的戦力の近代化で、その柱となる兵器開発能力や国防工業基盤の強化が軍民一体化で、進められてきた」²³。こうして「科技強軍」（科学技術による軍隊強化）の方針の下、革命軍から国防軍へ、ソ連軍から援助された旧式兵器から西側兵器への近代化の実現とともに、鄧小平の「現代戦争論」が形成された。

(4)まとめ

以上によって、鄧小平時代において、中国は対外的には「国益」に立脚して、積極的に世界市場に参入することを示した。同時に、人民解放軍の近代化を図って、「大規模戦争や核戦争は起きないという認識を根拠に『現代条件下の局部戦争』に対処できる軍事力」²⁴を構築して、毛沢東の人民戦争論に基づく「積極防御」戦略を刷新した。

Ⅲ.江沢民時代の対外政策

1.多国間外交

(1)共通利益

江沢民は1992年に行われた鄧小平「南巡講話」の「中国再資本主義」の方針にしたがって、国内外の「共通利益」を示し多国間外交を始めた。

政治体制の違いを超えて『共通利益』で結びつこうという江沢民政権のアピールは、西側が実際に利益を実感しないことには効力を持ち得ない²⁵。冷戦後唯一の超大国として、アメリカは利益を得る西側の代表国として、中国から三つの形態による利益供与がなされた。「一つは、安価な労働力の提供であり、これにより一部の米国企業は商品生産あるいは商品調達のコストを大幅に抑え、競争力を高め、収益を拡大することに成功した」²⁶。二つ目と三つ目は「90年代に本格化した中国政府による米国国債の購入である。これは米国の対中政策の硬化を防止するうえで一定の効果を発揮していると考えられる。共産党幹部一族とその取り巻きを中心とする中国の富裕層、中国の政府系投資ファンド、そして国有企業などによる米国への投資や米国の製品・サービスの購入は、中国から米国への利益供与の第三のパターンといえる」²⁷。資本主義化とともに、中国はヨーロッパ諸国と違う価値観と政治

²² 前掲『21世紀の中国 軍事外交篇 軍事大国化する中国の現状と戦略』、146ページ。

²³ 前掲、『中国人民解放軍「習近平軍事改革」の実像と限界』、105ページ。

²⁴ 前掲『江沢民時代の軍事改革』、70ページ。

²⁵ 前掲『中国はなぜ軍拡を続けるのか』、223ページ。

²⁶ 前掲『中国はなぜ軍拡を続けるのか』、223ページ。

²⁷ 前掲『中国はなぜ軍拡を続けるのか』、222ページ。

体制を越える「共通利益」を見いだした。ここで提起された世界の人々と結びついた「共通利益」の認識は、「沿線諸国の国の人々に経済的利益をもたらす」²⁸とする「一帯一路」の考え方の土台となっていると筆者は考える。

(2)江沢民の「新安全保障観」

1999年3月ジュネーブ国連軍縮会議で江沢民主席は、以下のように述べた。「軍事連盟を土台とし、軍備の強化を手段とする旧来の安全保障観は、国際の安全保障に役立たず、世界の恒久的な平和づくりにも役立たないことを、歴史は物語っている。このため、時代のニーズに応じて、新しい安全保障観を確立し、平和と安全の新しい道を積極的に模索する必要がある。我々は新しい安全保障観の核心は、相互信頼、互惠、平等、協力に置かれるべきだと考える。」²⁹。そして、「新しい安全観と公正かつ合理的な国際新秩序を確立してこそ、軍縮プロセスの健全な発展を根本的に促進することができ、世界平和と国際の安全が保障できる」³⁰。

江沢民の講演によれば中国の「新安全保障観」は、周恩来の「平和共存五原則」を基礎として、「協調的安全保障」や「共通的安全保障」を強調している。中国は既存の国際規範や秩序に積極的に参入する姿勢を示しながら、さらに自国にとって公正かつ合理的な国際新秩序を確立しようとしたと思われる。

また上海協力機構は、2001年6月15日に恒久的な政府間国際組織として宣言され設立された。「SCOは同盟国同士の友好と信頼を強め、加盟国が政治、経済、貿易、文化など分野で効果的協力を行うのを奨励し、地域の平和と安定維持にともに尽力し、公正かつ合理的な国際政治・経済の新秩序の設立を推し進める」³¹。上海協力機構は、同盟形成によって中国国益のさらなる発展を目指す新たな政策であると思われる。

2. 「海洋進出」の胎動

鄧小平時期、中国の「マハン」と呼ばれる劉華清の役割は無視できない。しかし中国海軍建設後期における江沢民の役割はより重要であると筆者は考える。

江沢民の第一の貢献は「科学技術の創造」である。1998年6月1日から5日まで北京で中国科学院と中国工学院院长士(会員)大会が開催、江沢民主席は「知識経済」に関して「重要講話」を行った。

「情報時代に入り、科学技術の発達は日進月歩で、知識経済の端緒がみられる。知識経済の基本的特徴は、新しい知識が絶えず作り出され、ハイテク・ニューテクが急速に産業化されることである。知識の更新を早め、ハイテク・ニューテクの産業化を速める鍵は人材にあり、優秀な若い人材が次々に

²⁸ 王義桅、『「一帯一路」詳説』日本僑報社、2017年、24ページ。

²⁹ 『江沢明文選』人民出版社、2006年8月、313頁。

³⁰ 前掲『江沢明文選』、313頁。

³¹ 『中国キーワード「一帯一路」篇』新世界出版社、2017年、72ページ。

輩出されなければならない。両院院士と広範な科学技術関係者が、中華民族の偉大な創造精神を大いに発揚し、現代中国の科学技術創造体制作りを急ぎ、中国の科学技術の創造能力を全面的に強めるよう希望する」³²。江沢民の「知識・創造プロジェクト」に応じて、中国「科学強国」方針は中国海洋進出に科学技術上の基礎を作ったと思われる。

二つ目の役割は、別表に示したように江沢民の積極的軍事外交の下の中国海軍の海外訪問である。中国の「軍事外交」が初めて公表されたのは1998年「国防白書」である。「軍事外交」の具体的な定義について中国国内で議論されつつ、統一された解釈については定説がなかった。しかし江沢民が「軍事外交」を打ち出してから、様々な具体的な外交活動が始められるようになった。

三つ目の役割は、WTO 加盟準備の造船工業及び造船関連工業の有限会社化、株式会社化である。1986年7月、中国政府は「GATT 締約国としての地位の回復」を申請してから、江沢民は15年の交渉の末、2001年WTOに加盟した。1982年以前の中国の造船工業及び造船関連工業は「国務院の第六機械工業部、交通部及び国家水産総局の所管とされていた」³³。つまり政府の直接監督と管理下に置かれていた。1982年、国防の近代化推進とともに国務院機構の改革を行って、中国船舶工業総会社が創設された。「国営企業として国務院の直轄部の格付けとされた」³⁴。さらに、1994年中国では公社法が実行され、「国有企業や有限責任会社が株式有限会社化されるようになった」³⁵。

3.まとめ

江沢民はリーダーシップを固めた後、「中華民族の偉大なる復興」を打ち出した。2001年の中国共産党の80周年記念大会における講演の中で、江沢民は次のように述べた。「十九世紀半ばから20世紀半ばまで、この100年間における中国人民の奮闘は、もっぱら祖国の独立と民族の解放を実現するためであり、民族の屈辱の歴史を徹底的に終息させるためだった。この歴史的な偉業をわれわれはすでに達成した。」³⁶。

本章で述べたように、鄧小平時期の「韜光養晦」と近代化政策の下で、中国人民解放軍は「量から質的へ」の転換を行なった。江沢民政権下に、中国は海洋進出を始めた。後潟桂太郎によれば「1991年の湾岸戦争あるいは1996年の台湾海峡危機を契機にPLAは中国周辺海空域における米軍の作戦行動を阻害し、アクセスを拒否するためにA2/ADと呼ばれる領域拒否戦略を発展させることに重きを置いてきたが、これは急速な経済発展に伴う国防予算の増大に合わせ、急激な近代化を伴って推進された。その結果PLAの領域拒否は日本列島から台湾、フィリピンに至る、いわゆる「第一列島線を大きく超え、西太平洋の広域において米軍の優越を阻害することが可能なレベルに達しているとみられ

³² 「両院院士大会在京隆重開幕、江沢民総書記会見部分院士」『人民日報』1998年6月2日。

³³ 重入義治『中国の海上権力』創土社、2014年、124ページ。

³⁴ 前掲『中国の海上権力』創土社、2014年、124ページ。

³⁵ 前掲『中国の海上権力』創土社、2014年、125ページ。

³⁶ 前掲『江沢民文選』、313頁。

る」³⁷。こうして、中国海軍は「沿岸防衛」から「近海防衛」へ、さらに対米領域「拒否能力」を獲得する。中国の軍事力に対する自信が増大して、「中華民族の偉大なる復興」を唱導する水準に至ったと考える。

IV. 新時代の習近平の探究

1. 「一带一路」外交政策とは何か？

「一带一路」は「シルクロード経済ベルト」と、「21世紀の海上シルクロード」の陸海の総称である。2013年9月と10月に、中国の習近平国家主席が中央アジアと東南アジアを訪問した際に、「シルクロード経済ベルト」と「21世紀の海上シルクロード」を提案した。「一带一路」は、「五通」（政策上の意思疎通、インフラの相互連結、貿易の円滑化、資金の調達、民心の相互疎通）実現を内容として、「共同協議、共同建設、共同享受」を原則とする沿線諸国とその国の人々に経済的利益をもたらす構想として提案された。

「シルクロード復興計画」は1960年代から提唱されてきた。最初の計画はシンガポールからトルコに至る14000キロメートルの鉄道建設であった。多くの政府、組織がシルクロード復興計画を提唱してきたが、中でも国連（「シルクロード復興計画」）は大きな役割を果たしてきた。アメリカも同様に2005年ジョン・ホプキンズ大学のシュタール教授の「新シルクロード」構想を提案した。2011年7月ヒラリー・クリントン国務長官（当時）はインドで開催した「第二回米印戦略対話」で「新シルクロード計画」を公式に提起した。

表2 中国以外の国・国際機関から提案された「シルクロード復興構想」

中国以外の国・国際機関から提案された「シルクロード復興構想」	
提案国	提案内容
ロシア	ユーラシア連合：2011年10月15日提出、2015年正式に始動
カザフスタン	「明るい道」：2014年11月に宣言
モンゴル	「草原の道」：2014年11月提出
インド	「プロジェクト・マウサム」：2014年
ロシア・インド・イラン	「北南回廊計画」：2000年に提起し、2011年再起動
EU	「南エネルギー回廊」：2008年に提起
アメリカ	「新シルクロード計画」：2005年に提起され、2011年7月正式に提案された（インド・「第二回米印戦略対話」）。

³⁷ 前掲『海洋戦略論 大国は海でどのように戦うか』172ページ。

韓国	「シルクロード快速鉄道」：2013年に提出
日本	「対シルクロード地域外交」：1997年橋本龍太郎現首相が初めて提起した。2004年ふたたびこの戦略を打ち出す

(中国外文出版発行事業局、中国翻訳研究院、中国翻訳協会、「中国キーワード」新世界出版社、2017年、98-125 ページ参照に評者が作成)

2. 「一帯一路」をめぐる中国と世界の認識の相違

一帯一路」の提起以来、西欧諸国はこれを強く非難した。ジャック・アタリ『新世界秩序』(2018年)において、「一帯一路」が、新世界秩序の構想する「儒家思想」による中国的世界共同体を形成する可能性を論じた。アメリカの「フォーリン・アフェーズ・レポート」は、「一帯一路」が中国的権威主義と中国中心の国際システムの輸出を目指すとして批判する。ジョン・ミアシャイマーは「攻撃的現実主義」の理論を用いて一帯一路」がもたらす中国の台頭は、米中間の戦争を引き起こすと予測した。

平川均は、世界経済発展の3つの象限(第一象限は先進国の相互投資型発展、第二象限は先進国の企業が新興国に直接投資型発展、第三象限はPoBMEs(潜在市場主導型)投資型発展)に分けている。平川は現在の中国は第三象限(潜在市場主導型)にある³⁸。中国が投資を受ける方から、投資を提供する方に転換していく過程にあると考える。つまり資本主義投資モデルからみれば、「一帯一路」は西洋資本主義の経済システムと酷似したものを追究していると論じている。平川は「一帯一路」を、中国が目指す資本主義的世界システムであると論じる。

また第1節で述べたように、表2.中国以外の国・国際機関から提案された「シルクロード復興構想」の国々が提唱する新シルクロード計画では、中国の「一帯一路」戦略を「マーシャル・プラン」と比較して、両者の資本主義投資モデルとの類似性を指摘するものが多い。米国が1948年から1952年にかけて、西欧諸国を対象に行った「復興援助計画」(マーシャル・プラン)と比較するものが多い。王義桅は『「一帯一路」詳説』の中で、「一帯一路」構想の出発点をたどり「一帯一路」と「マーシャル・プラン」の類似性を否定する。

王義桅だけではなく、2015年の人民代表大会・全国政治協商会議において、外国人記者からの『「一帯一路」を『マーシャル・プラン』ととえている問題について、中国側はこれをどのように評価するのか』という質問に対して、王毅外交部長は以下のように発言している。『「一帯一路」は『マーシャル・プラン』と比較して、はるかに古く、同時に新しいものであり、両者は比較できない』³⁹一方で、中国共産党政権内部でも「一帯一路—マーシャル・プラン」論争は続いている。中国の全国政治協商会議委員で前国家税務総局副局長の許善達は、2009年3月、中国が主導する「中国版マーシャル・プ

³⁸ 平川均「中国の一帯一路構想を考える 世界経済フロンティア創出の可能性」『現代の理論』2018 夏号、認定NPO 現代の理論・社会フォーラム、95 ページ。

³⁹ 王義桅「一帯一路绝非中国版马歇尔计划」人民網 2015年6月16日
<http://world.people.com.cn/n/2015/0616/c1002-27163312.html>、最後閲覧日：2018年11月13日。

ラン」の必要性を訴えた⁴⁰。

中国政府は「一帯一路」は「マーシャル・プラン」ではないと繰り返して主張するが、ヨーロッパ諸国から見ると「一帯一路」構想の出発点は「マーシャル・プラン」と言わざるを得ない。「一帯一路」戦略に対する中国と世界の認識の差は、中国とヨーロッパ諸国の世界認識の違いが大きいことの反映である。

「一帯一路」が提起されて以来、中国共産党内部において習近平を中心とするリーダーシップが「一帯一路」の本質と目的について明言してこなかったことは明白である。「一帯一路」が何を目指しているについて、習近平は世界各地での講演の中で、それぞれ異なった説明を行った。2012年の第十八回人民代表大会では、胡錦濤国家主席は、中国「海洋資源開発能力を上げ、海洋経済を発展し、海洋の生態環境を保護し、国家の海洋権益を維持し、海洋強国を建設する」⁴¹ことを提起した。習近平主席が主宰した一年後の7月30日、中共中央政治局は海洋強国の建設について第8回集団学習を行なった。習近平は「海洋強国の建設は中国の特色ある社会主義事業の重要な一部だ。第18回党大会は海洋強国の建設という重大な計画を打ち出した。この計画の実施は、持続的で健全な経済発展の推進、国家の主権、安全保障、発展上の利益の維持、小康社会の全面的完成という目標の実現、そして中華民族の偉大な復興の実現にとって重大かつ計り知れない意義を持つ。一段と海洋を重視し、海洋について認識し、海洋を経略し、わが国の海洋強国建設が絶えず新たな成果を上げるようにしなければならない」⁴²と強調した。こうして、習近平は「海洋強国」による中国の復興を主張する。

また、2014年5月21日上海で開催された「アジア相互協力と信頼措置会議第四回フォーラム」で、習近平は「積極的に安全保障ビジョンを構築し、新たな安全保障協力を創造する」⁴³と述べた。さらに2017年1月18日国連ジュネーブ本部における講演の中で、習近平は「人類運命共同体の共同建設」⁴⁴を提起した。習近平は様々な講演の中で「一帯一路」を繰り返し強調するが、発言のたびに「一帯一路」に新しい意味を付与した。さらに習近平は、天下観など中国の伝統文化を基づいた単語を使用した。諸外国は「一帯一路」戦略の中身がないとか、古代中華帝国の侵略的な戦略だと誤解して非難したのが、諸外国の無理解も当然だと思える場面も少なくない。諸外国に「一帯一路」のを把握させることが、中国にとっての緊急課題だと思える。

⁴⁰ 許善達、「中国版『マーシャル・プラン』の推進を通じて外需を盛り上げよう」『人民協網』、2009年3月6日、最後閲覧日：2018年11月13日。

⁴¹ 「胡錦濤在中国共产党第十八次全国代表大会上的報告」、第八章（一）
http://news.xinhuanet.com/18cpcnc/2012-11/17/c_113711665_9.htm, accessed Feb. 28, 2013、最後閲覧日：2019年11月9日。

⁴² 「習近平総書記『海による富国と強国』を強調」人民網、2013年8月1日、
<http://j.people.com.cn/94474/8349029.html>。最後閲覧日：2019年11月9日。

⁴³ 習近平「积极树立亚洲安全观，共创安全合作新局面」『習近平談「一帯一路」』中央文獻出版社、2018年11月、23頁。

⁴⁴ 習近平「共同构建人类命运共同体」『習近平談「一帯一路」』中央文獻出版社、2018年11月、163頁。

3. 継承された「総合的国家安全保障観」

第1章から第3章で述べたように、新中国成立以来、中国外交政策と国家指導者の世界認識はお互いに影響し、結びついている。指導者の世界認識は、その時期の国家安全保障観を通じて中国外交に反映される。しかし習近平の「総合的国家安全保障観」はまだ十分に理論化されてない。「一帯一路」政策と「総合的国家安全保障観」に対する曖昧な説明に対して、2017年開催の中国共産党第十九回全国代表大会は、その後の軍事改革によって習近平改の展望を明確になったと考える根拠となる。

茅原郁夫によれば習近平の軍事改革の具体的内容は以下のようである。

- ・核戦略：「抑止」から「核威圧」へ
- ・陸軍戦略：「戦区戦略」から「全域機動防御戦略」へ
- ・空軍戦略：「邀撃による防空」から「敵基地打撃」へ
- ・海軍戦略：「近海防御」から「沿海護衛戦略」へ

(茅原郁夫『中国人民解放軍「習近平軍事改革」の実像と限界』PHP新書、2018年、134-140ページによって、筆者が作成。)

「一帯一路」と「総合的国家安全保障観」に対する習近平の講演は習近平の改革への意思がはっきりに見えない傾向を有しているのに対し、習近平の軍事改革の方向性は、その目的は明確である。2019年中国の『国防白書』⁴⁵は新時代における軍隊の使命任務の履行と提起した。習近平によって、軍隊は以下の任務と使命を求められた。

- ・国家の領土、主権および海洋権益を維持し保護。
- ・常時戦備状態を保持。
- ・実戦化された軍事訓練を展開。
- ・重大な安全保障領域における利益を維持し保護。
- ・反テロ安定維持行動を遂行。
- ・海外における利益を維持し保護。
- ・緊急災害派遣に参加。

(2019年『中国国防白書』によって筆者が作成。)

一つ特に注意しなければならない問題は、海洋権益と海洋を越える海外の利益を維持することが再

⁴⁵ 小原凡司「中国国防白書『新時代の中国の国防』」笹川平和財団、2019年8月2日、<https://www.spf.org/spf-china-observer/document-detail018.html>、最後閲覧日：2019年12月30日。

び強調されていることである。習近平の対外政策の中心が「21世紀海上シルクロード」を中心に展開される「海洋強国」戦略だと考えるものは少なくない。

20世紀半ばに、アメリカは「マハンの海上戦略論」を土台として、世界の海洋強国となったが、中国軍近代化がマハンの影響を受けたと考えられないだろうか。習近平政権の下での海洋分野で現れた「台頭する中国」の特徴が二つあると考えられる。一つは習近平が「総体的国家安全保障」の中で提起した海外権益の維持である。中国は海上交通路の安全保障を維持することによって、平和と協力の海洋秩序の構築を実現できると習近平の思考は明確である。

もう一つ特徴は2014年、中国海軍の初の海外基地がアフリカのジブチで建設されたことにある。マハンは『海軍戦略』の中で、戦略地点特に海上交通路と港湾施設の重要性を論じた。中国外交政策の関心は海洋を越える海外利益を保護し、維持することにあるだろう。

しかし、中国の海洋戦略が必ずしも習近平の独創的戦略であるとは限らない。「海洋強国」の実現は中国歴代の指導者達の共通の「中国の夢」であった。しかし中国が戦略レベルで発展を考えるようになったのは江沢民時代からと言っても良いだろう。しかし江沢民時代は経済と科学技術上の制約があったため、海洋進出といっても、実は周辺海域の海洋調査ぐらい実施してこなかった。習近平が歴代の指導者の「海洋観」と海軍近代化の成果を継承し、彼の時代になって初めて中国海軍は本格的に海洋進出を考えるレベルに達した。

表3 新中国成立以来の中国指導者達の海洋政策

リーダーシップ	海洋政策
第一世代 毛沢東	(1) 海洋権益と主権より陸上防衛を優先 (2) 政治、軍事的な内容が中心
第二世代 鄧小平)	(1) 「主権在我、搁置争议、共同開発」(主権は中国、争議を棚上げして、共同開発する) (2) 経済特区、沿海開放都市、沿海経済開発区
第三世代 江沢民)	(1) 「先易后难、分区解決」(簡単なことから解決し、難しいことは先送りにして、立て分けて解決する) (2) 「中国の海洋事業の発展」白書(戦略レベルで海洋発展を考える)

こうして、習近平は歴代指導者の安全保障観と海洋観を継承して「一帯一路」と「海洋強国」を打ち出した。しかし今日の「新時代」の中国外交政策はどこまでが習近平のものであろうか。習近平の「大国外交」の独創性をめぐる議論は中国においても続いている。

4.新時代の「大国外交」の模索

(1)王逸舟の「大国外交意識」

王逸舟は『中国外交の新思考』の中で、現代中国にふさわしい「大国の風格」を持った外交を論じて、以下の要点を挙げた。

- ① 大国外交は優れた大局観を持っていなければならない、利害のバランスに長け、短期的および局部的な利益だけに左右されない。捨てることも与えることもでき、進退が自在でなければならない。
- ② 大国は危機管理メカニズムを備え、部門間の協調メカニズムも整備されている。健全な大国外交においては国家や民族全体の利益が優先されなければならない。
- ③ 大国はほかの大国に従属せず、大国は勢力均衡に努めなければならない。
- ④ 大国は、独立した文化価値システムを持たなければならない。
- ⑤ 大国はあらゆる分野で、代表権を保持しなければならない。

(王逸舟『中国外交の新思考』東京大学出版会、天児慧翻訳、2007年3月9日、105-106ページによって、著者が作成)

大国外交はアメリカのような強権政治ではなく、自己主張をするものでもなく、「すべてのことで実際に先頭に立つものである」⁴⁶。中国はどのように自分自国を位置付けるべきであろうか。王逸舟によれば、「中国の現実の外交は大きな成績をあげ、幅広い賞賛を得ているが、上述したいくつかの面において、真の大国外交の標準からの隔たりはなお大きい」⁴⁷。中国は「一帯一路」を通じて、アメリカを中心とする既存の国際秩序を塗り替えることに挑戦していると西欧諸国によって非難される。しかし中国の自己認識と諸外国の中国認識は違う。中国は自国がアメリカを中心とする国際秩序と西欧諸国の既存の利益の「挑戦者」としてではなく、より公平な国際秩序の「建設者」と自己利益の「保護者」とであると主張している。

⁴⁶ 王逸舟『中国外交の新思考』東京大学出版会、天児慧訳 2007年3月9日、106ページ。

⁴⁷ 前掲『中国外交の新思考』、107ページ。

(2)中国の伝統的政治哲学—趙汀陽の「天下観」

また、趙汀陽は『天下的当代性-世界秩序的实践与想象』(天下の現代性—世界秩序の实践と青写真)の中で、殷周の儒家思想の「天下観」を以て世界認識とする。中国と世界各国は、世界認識において相違点を持つと指摘した。

表4 中国と世界諸国の世界認識の相違点

	中国の「天下観」	ヨーロッパの「世界観」
主体	天下（世界）	国家
秩序	天下→国家→家	個人→共同体→国家
社会構造	大同（「人類運命共同体」）	ホッブスの無政府状態
主権	世界主権が最高主権	国家主権が最高主権

(趙汀陽『天下的当代性-世界秩序的实践与想象』、中信出版社、2016年1月、序章と第一章によって、筆者が作成。)

趙汀陽の「天下観」は、中国の伝統文化に基づいて中国人の独自の世界認識を示した。まず、中国にとっての天下は「世界が政治主体となる世界体系を目指している」⁴⁸。そのため、「天下体系において、内部性だけを持っていて、外部性がない。そうすると外人と敵という概念もなくなった」⁴⁹。そして社会秩序と社会構造に関して、趙汀陽は中国とヨーロッパ世界の政治の「初期状態」が違うと考える。ヨーロッパ世界の「初期状態」は、ホッブスの無政府状態であり個人を主体とする。それに対して、中国の荀子は「個人の能力は取るに足らず、集団の協力は個人が生存できる条件である」⁵⁰と考える。老子も「競争と謀略を失効させる平和世界」⁵¹の理想状態—「大同世界」を想定した。趙汀陽によれば、天下体系を創造した周王朝は、現在のわれわれとは大きく異なるが「天下」という概念は未来世界への一種の青写真として有意義である。

(3)閻学通の「道義的現実主義」

近年、清華大学の閻学通の「道義的現実主義」が注目を集めている。閻学通によれば、「道義的現実主義」理論研究の核心的問題は、「勃興する国はどうやって現行世界の『主導国』の地位を乗り越える」⁵²ことができるのかとの問題にある。閻学通は「勃興国が成功できるカギ—は、現行世界の『主導国』

⁴⁸ 趙汀陽『天下的当代性-世界秩序的实践与想象』、中信出版社、2016年1月、2ページ。

⁴⁹ 前掲『天下的当代性-世界秩序的实践与想象』、4ページ。

⁵⁰ 前掲『天下的当代性-世界秩序的实践与想象』、8ページ。

⁵¹ 前掲『天下的当代性-世界秩序的实践与想象』、8ページ。

⁵² 閻学通『世界権力の転移：政治領導と戦略競争』北京大学出版社、2017年、3ページ。

より強い政治的指導力を持っていることである」⁵³と述べる。「道義的現実主義」は「平等」より「公平」によって国際社会の平和発展を促進できると主張している。また「道義的現実主義」実現のため、「仁」、「義」、「礼」などの普遍的価値観が基礎となる。しかし「道義的現実主義」理論においては、「道義」の作用を重視するが国家の客観的な国力も同時に考慮されなければならない。

表 5 道義的価値観実現の基礎

仁	国際的な公平の規範を促進
義	国際的な正義原則を促進
礼	新型 ⁵⁴ の大国間競争を促進

(閻学通『世界権力的転移：政治領導与戦略競争』北京大学出版社、2017年、第四章によって、著者が作成。)

まず、閻学通は、ヨーロッパが主張する「平等」の概念は、「人間の自然の本性」を基礎とする。例えば、人間には知恵、体力、身長、体重、家庭背景、教育レベルと社会関係においてそれぞれの個体差がある。「この差を無視して、平等だけを強調するのが弱肉強食である」⁵⁵。平等という自然の本性に対して、「仁」は「社会概念」として、弱者までも配慮できる公平な社会規則が作られた。

またヨーロッパの民主主義は「国家行為の合法性」を提供できるが、国家行為の正義性を保障できないと閻学通は考える。「『道義的現実主義』において、『民主』より、『正義』が社会公平を促進できる」⁵⁶。

閻学通によれば国家の自由と国際秩序間の矛盾は不可避である。自由は人間の本性である。法律は国の「絶対自由」を制限し、国際秩序を守るものである。しかし、「法」の処罰による威嚇力に対して、より「文明的」、「高級的」な「礼」は、国家の自由と国際秩序のバランスを取ることができる。

閻学通は中国先秦時代の事例を分析して、アメリカの「霸道」より中国伝統文化の「王道」が優れていると論じる。中国外交は「王道」を実施すべきだと主張した。閻学通が主張する「道義的現実主義」、今日中国外交が強調している覇権を求めないことと、「一带一路」が強調している「義利観」などの中国の価値観こそ秦時代が生み出した中国的価値観だと筆者は考える。

終わりに

本論は習近平の「一带一路」対外戦略をめぐって、歴代指導者達から継承された世界認識と対外政策、これに対する習近平外交の独自性を明らかにした。さらに習近平の対外政策の具体的内容を探る

⁵³ 前掲『世界権力的転移：政治領導与戦略競争』、3ページ。

⁵⁴ 閻学通によれば、「新型」の大国間競争は、冷戦時期の軍事力の威嚇力より、文明と規範をベースとしている「平和的競争」である。

⁵⁵ 前掲『世界権力的転移：政治領導与戦略競争』、91ページ。

⁵⁶ 前掲『世界権力的転移：政治領導与戦略競争』、95ページ。

ために、王逸舟の「大国外交」の基準、趙汀陽の「天下觀」に関する青写真と、閻學通の「道義的現實主義」の理論などの研究について分析し中国外交のあり方について分析と議論を進めた。「一帯一路」が新植民地主義だとして国際社会に反発されることから見ると、「夷狄の技を持って夷狄を制す」という発想はすでに時代遅れである。西欧近代の発想を超えて中国伝統文化の中に、新時代における中国の「偉大になる復興」にふさわしい大義名分が含まれるだけではなく、現在のグローバリゼーションの矛盾を乗り越える中国平和的崛起の鍵が潜んでいる可能性があると考えられる。

参考文献

1. 趙可金「中国外交70年：历史逻辑与基本经验」东北亚论坛、No.6、2019 Total No.146。
2. 毛里和子,2018年12月,『現代中国外交』岩波書店。
3. 習近平、「在庆祝改革开放40周年大会上的讲话」[N] 人民日报、2018-12-19 (002)。
4. Douglass C. North.A Transaction Cost Approach to the Historical Development of Politics and Economics [M] .In Furubot Eirik G. and Richter Rudolf ed., The New Institutional Economic : a collections of articles from the Journal of institutional and theoretical economics [M] .Texas and Massachusetts University Press, 1991, p.259 ; Douglass C. North, Institution. Institution Change and Economic Performance, Cambridge University Press, 1990.
5. 礼記・曲記上.四書五經(上册)[M] .岳麓書社, 1991 : 429 ;《論語・季氏》[M] .見楊伯峻.論語譯注 [M] 北京 : 中華書局, 1980.
6. 毛澤東、紀念孫中山先生 [J] .历史教学、1956 (12) : 2.
7. 楊繼繩.鄧小平時代 : 中國改革開放二十年紀實 [M] .北京 : 中央編譯出版社, 1998 : 243
8. 小口彦太・田中信行,2012年,『現代中国法(第2版)』成文堂。
9. 益尾知佐子など,2017年9月25日,『中国外交史』東京大学出版社。
10. 《关于中共中央关于全面深化改革若干重大问题的决定的说明》, 2013年11月9日,《十八大以来重要文献选编》上, 中央文献出版社2014年版。
11. 『鄧小平文選』第二卷、人民出版社。
12. 『十二大以来重要文献选编』(上)、人民出版社1986年10月。
13. 茅原郁夫,2018年9月28日,『中国人民解放军「習近平軍事改革」の実像と限界』PHP新書、。
14. 茅原郁夫・美根慶樹,2012年10月25日,『21世紀の中国 軍事外交篇 軍事大国化する中国の現状と戦略』朝日新聞出版社。
15. 平松茂雄,2004年1月20日,『江沢民時代の軍事改革』勁草書房。
16. 阿南友亮,2018年10月25日,『中国はなぜ軍拡を続けるのか』新潮選書。
17. 王義桅、「『一帯一路』詳説」日本僑報社、2017年。
18. 『江沢明文選』人民出版社、2006年8月。

19. 『中国キーワード—「一带一路」篇』新世界出版社、2017年。
20. 「両院院士大会在京隆重開幕、江沢民総書記会見部分院士」『人民日報』1998年6月2日。
21. 重入義治,2014年,『中国の海上権力』創土社。
22. U.S. Office of Naval Intelligence, The PLA Navy: New Capabilities and Missions for the 21st Century, 2015.
23. 後瀉桂太郎,2019年2月20日,『海洋戦略論 大国は海でどのように戦うか』勁草書房。
24. 平川均,2018年,「中国の一带一路構想を考える 世界経済フロンティア創出の可能性」『現代の理論』夏号,認定NPO 現代の理論・社会フォーラム。
25. 王義桅 「一带一路绝非中国版马歇尔计划」人民網 2015年6月16日
<http://world.people.com.cn/n/2015/0616/c1002-27163312.html>、最後閲覧日:2018年11月13日。
26. 許善達、「中国版『マーシャル・プラン』の推進を通じて外需を盛り上げよう」『人民政協網』、2009年3月6日、最後閲覧日:2018年11月13日。
27. 「胡錦濤在中国共产党第十八次全国代表大会上的報告」、第八章(一)
http://news.xinhuanet.com/18cpcnc/2012-11/17/c_113711665_9.htm, accessed Feb. 28, 2013、最後閲覧日:2019年11月9日。
28. 「習近平総書記『海による富国と強国』を強調」人民網、2013年8月1日、
<http://j.people.com.cn/94474/8349029.html>。最後閲覧日:2019年11月9日。
29. 習近平「积极树立亚洲安全观, 共创安全合作新局面」『習近平談「一带一路」』中央文献出版社、2018年11月。
30. 習近平「共同构建人类命运共同体」『習近平談「一带一路」』中央文献出版社、2018年11月。
31. 小原凡司,2019年8月2日,「中国国防白書」『新時代の中国の国防』笹川平和財団
<https://www.spf.org/spf-china-observer/document-detail018.html>、最後閲覧日:2019年12月30日。
32. 王逸舟『中国外交の新思考』東京大学出版会、天児慧訳 2007年3月9日。
33. 赵汀阳『天下的当代性-世界秩序的实践与想象』、中信出版社、2016年1月。
34. 閻学通『世界権力の転移: 政治領導与戰略競争』北京大学出版社、2017年。

現代中国における対外政策の諸段階 —習近平時代を中心に—

文学研究科社会学専攻博士前期課程修了

王 嫣然

Wang Yanran

Abstract

This study clarifies the stages and fundamental changes and the characteristics of modern Chinese foreign policy. The purpose of this study is to analyze the foreign policy based on the characteristic of Xi Jinping who became the president since 2013, and to clarify whether there is a personal charm, also known as 'Xi's diplomacy', has any domestic and overseas effect on China. Among the various factors that influence and constrain foreign policy, the charisma of policy makers is the most interested in this study.

Xi Jinping president has been hypothesized that he has the charisma, but this is different from the definition of Max Weber. This report will analyze the diplomatic policy that influenced by Xi Jinping's personal charisma via the research of diplomatic means and the distinctive foreign policy. For the research in the future, I would like to further refer to the opinions of scholars in Japan and abroad. Furthermore, the features of the charisma and the foreign policy of Xi Jinping president will be further studied.

要約

本研究は現代中国対外政策の諸段階及び基本的原則の変化と特徴を明らかにするものである。また、2013年から国家主席となった習近平主席の特色ある対外政策を分析し、習近平の個人的な魅力＝「習式外交」が中国国内・外に対していかなる影響があるのかを明らかにすることが、本研究の目的である。対外政策に影響と制約を与える諸要因の中で、筆者が最も関心を持っているものは対外政策決定者のカリスマ性である。

筆者は習近平主席がカリスマ性を持っていると仮説を立てたが、マックス・ウェーバーが定義するカリスマ性とは異なると考えている。本論文では、習近平主席の外交手段、および習近平の特色ある対外政策を通じて、習近平時代の特色ある対外政策とカリスマ的支配について分析した。

今後の研究としては、より多くの日本や海外の学者の意見を参考にしたいと考える。また、習近平主席の対外政策の特徴や習近平主席のカリスマ性について更に踏み込んだ研究したいと考えている。

序章

- I. 対外政策の概念——定義、目標、影響と制約を与える諸要因
- II. 現代中国対外政策の諸段階及び基本原則と特徴
- III. 習近平の特色ある対外政策と賢人的なカリスマ的支配
 - 第1節 習近平の特色ある外交—ファーストレディ外交
 - 第2節 マックス・ウェーバーのカリスマ的支配
 - 第3節 中国人の考えるカリスマ的支配と習近平のカリスマ性
- IV. 「習式外交」と「一带一路」関連国への影響
 - 第1節 「習式外交」と「一带一路」
 - 第2節 「一带一路」とスリランカ

終章

参考文献一覧

序章

本研究は現代中国対外政策の諸段階及び基本的原則の変化と特徴を明らかにするものである。また、2013年から国家主席となった習近平主席の特色ある対外政策を分析し、習近平の個人的な魅力＝「習式外交」が中国国内・外に対していかなる影響があるのかを明らかにすることが、本研究の目的である。

本論文はまず現代国際関係における対外政策の定義や目標、対外政策に影響と制約を与える要因について分析する。対外政策に影響と制約を与える諸要因の中で、筆者が注目している要因は対外政策決定者のカリスマ性である。国家利益を実現するための手段は単一でなく、政策決定者は出身、経歴、知識、信仰、性格の特徴などの違いによって、国家利益に対する思考に影響が与えられ、国際関係に対する認識、政策選択は変化する。中国の対外政策についても、毛沢東の強烈な個性、理想主義、国際旧秩序に挑戦する精神、周恩来、鄧小平の理性と実務精神、習近平の「平民スタイル」などが、中国の対外政策に大きな影響を与えた。

また、新中国が成立してから今日に至るまで、中国は外交政策の幾つかの段階を経験した。中国民国時代の通訳官兼外交官陸徴祥は「弱国に外交なし」と語った。1945年に中国人記者が陸徴祥を取材した際、陸徴祥は将来の中国の国情について「弱国無公義、弱国無外交」と警告したことが報道された。「弱国は公正な義理や議論も持たず、他の国は弱国と外交交渉をする意思がない」という意味である。つまり、能力のない国とは、いかなる国もその国と交渉したくない、どんな国もその国を無視し、国交を拒絶する。代表的な例が中国の建国初期である。弱国に外交の権利を国際社会より認められていないということは、小さな国が他の国と外交関係を結ぶことができないということではなく、外交

現代中国における対外政策の諸段階

において重要な役割を果たせないということだと筆者は考えている。半世紀余りの間、中国の対外政策には絶えず調整と発展があったが、独立自主の平和外交政策を堅持し、中国の主権、独立、安全と発展のために、アジアと世界の平和に大きな貢献を果たしてきたと思われる。

NIE¹(2016)は「一帯一路」政策が、習近平主席個人のカリスマ性や性格を投影されている。それに、この政策が、中国とシルクロード上の国々の経済的相互関係を深めるだけでなく、外交手段の一つにも成り得るとしているを指摘した。また、NIEはマックス・ウェーバーの定義による三種類の「権威」、つまり、伝統的権威、合法的権威、カリスマ的権威を使用として中国の政治システム（特に習近平体制）を分析した。

筆者は習近平主席がカリスマ性を持っていると仮説を立てたが、マックス・ウェーバーが定義するカリスマ性とは異なると考えている。本論文は、習近平主席の外交手段、および習近平の特色ある外交政策を通じて、彼のカリスマ性について検討するものである。

事例分析として、スリランカは「一帯一路」構想に支持を表明し、最初に参加した国の一つである。スリランカの地理的位置は東南アジア、中東、アフリカと中国のシーレーンが交差する海上貿易の要所であり、中国の「21世紀海上シルクロード」戦略の重要な地位を占める。一部の西側の評論家とインドの学者は、中国がスリランカで推進している一連のプロジェクトは、中国のエネルギー戦略計画の一部であり、これによって中国はインド洋まで延伸する遠海投射能力を発展させようとしていると発言している。開発対象のスリランカの民衆側も賛否両論を表している。しかし、中国のスリランカへの援助は、「条件付きの海外援助はない」²という方針を貫いており、外国メディアが言うような侵略や覇権の特徴はない。調査によるとスリランカの多くの一般民衆は、中国プロジェクトは彼ら自身にはあまり利益を与えていないと考えていた³。

筆者はスリランカでインフラを構築することは長期的なことだと考えている。実際に、中国のスリランカへの投資はほとんどがインフラ投資である。空港、港湾、鉄道への投資は、中国にとっては経済的リスクともなるだろう。日本にとってもスリランカは海上のエネルギールートあるいは貨物貿易の要所である。近年、日本のスリランカ投資も非経済分野、つまり文化、教育、国民生活に集中している。例えば、日本はスリランカに官僚の教育支援、学校や医療などへの支援がある⁴。大量な資金を投入しなく、スリランカの政府側と民衆側から大歓迎を得て、大きな効果をもたらしたと考えている。

¹ NIEとはNational Intelligence Estimateの略称。国家情報評価報告。

² 中国外交部の発言者耿爽が2018年7月23日の記者会見会での発言。2018年7月23日、<http://www.chinaembassy.bg/chn/fyrth/t1579468.htm>、(2019年8月1日)。

³ 崔莹、「『一帯一路』給斯里兰卡給斯里兰卡帶來了什麼？」、FT中文網、2017年5月9日、<http://m.ftchinese.com/story/001072497?archive>、(2019年12月20日)。

⁴ 外務省公式ホームページで検索した「日本のODAプロジェクトスリランカ無償資金協力」結果のまとめ、2019年9月20日まで、https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/oda/data/gaiyou/odaproject/asia/srilanka/index_01.html、(2019年12月20日)。

日本のスリランカへの投資は中国にとっても参考になるだろう。

I. 対外政策の概念

外交政策の英訳は「FOREIGN POLICY」ということだ。この単語は中国語で「対外政策」の意味で、中国語には「外交」の英訳は「DIPLOMACY」ということだ。「外交」と「対外政策」に密接なつながりがあり、違いもある。「外交」は一般的に「知恵」、あるいは「平和的方法」（例えば交渉などの手段）で国家間の関係や対外関係を処理することだ。「外交」と「対外政策」はもう一つの関係は「手段」と「目的」だと思われる。中国の『辞海』（中国の辞典）による解釈する「外交」は国家が対外政策を実施するため、国家首脳、政府首脳、外交部、外交代表機関などで行う訪問、交渉、外交文書、条約などを締結する、国際会議や国際組織活動に参加する対外活動である。「外交」は国家が対外政策を実現するための重要な手段だと言われる⁵。しかしながら、一般的に「FOREIGN POLICY」を使う時、よく中国語の「対外政策」と「外交政策」併用しされ、厳しい区別はされていない。したがって、筆者では「外交政策」ではなく、主に「対外政策」を使用する。

対外政策の根本的な出発点と帰着点は、国益の実現だと言われる。しかし、同じ国益を追求するからといって、必ずしも同じ政策を実行するわけではない。つまり、国家の対外政策に影響を及ぼす要因が「国益」ではなく、他の要因の影響と制約を受けるということだ。

1. 国内要因

(1) 国内の政治経済的要因

国内の政治的要因としては、政府機関の違い、利益集団の相互作用、公衆世論の影響などである。一般的に、国益は利益集団、地域または機関の利益を超える属性を持っているが、利益集団、地域または機関によって、国家利益の定義も異なり、異なる対外政策が主張される。例えば、当時の米国防総省や軍は、対ソ政策では実力で対抗し、制裁を加える傾向が強かったが、商務省や農務省などはビジネスに傾いていた⁶。

(2) 文化、価値観及びイデオロギー的要因

対外政策を決定する根本的な要素は現実的利益だが、文化、価値観、イデオロギーなどは現実的利益と互いに影響される。自分の民族の文化的伝統、価値観、イデオロギーを守ることは、対外政策の任務の一つである。いくつかの大国は文化とイデオロギーの優越感と使命感を形成し、自分の文化、価値観とイデオロギーを保護するだけでなく、優越性を持っていると考え、彼らの世界における主導的な地位を獲得し、あるいは強制的に輸出し、それを対外政策の使命とする。一方、外交政策の策定は人文活動の一つとして、人文環境、すなわち歴史と文化的背景、イデオロギー的の制約から逸脱することはない。ある民族の伝統的観念、信仰、価値観及び世界の認識方式によって、その国の自らの「外交文化」や「政治文化」になり、潜在的に国の外交戦略や政策が制約されると考える。例えば中

⁵ 『辞海・国際分冊』上海辞書出版社、1981年版、212頁。

⁶ 黄正柏『當代八國外交政策概要』、人民出版社、2017年2月、9頁。

現代中国における対外政策の諸段階

国の対外政策は国家主権と国益を守るためのものだが、中国の伝統文化、価値観、イデオロギーの影響も受ける。周恩来は「中国人が外交に従事するいくつかの哲学思想」について、「我々の民族の伝統から来たもので、すべてがマルクス・レーニン主義の教育ではない」⁷と述べた。2002年に江沢民が訪米した際には、「中華民族には昔から誠を本とし、和を貴とし、信を先とする優れた伝統があった。中国は国際関係を扱う際、常に価値観に従っている」⁸と述べた。2018年習近平国家主席は中央外事活動会議で重要談話を発表し、「中国の対外活動は新時代の中国の特色ある社会主義外交思想を指導として堅持し、中国の特色ある大国外交に新局面を開くべく努力し、小康社会（ややゆとりのある社会）を全面的に完成し、社会主義現代化強国の全面的な建設のために有利な環境をつくり、しかるべき貢献をする必要がある」と強調した⁹。

（3）歴史的要因

文化伝統は歴史に影響する一つの面であり、歴史の過程に一つの民族、国家の文化伝統が形成される。古い歴史的経験と記憶は文化的伝統になり、最近の歴史的経験と記憶は指導者の考え方や政策に直接影響を及ぼす¹⁰。例えば、中国は近代以来列強の侵略に遭い、屈辱を受けた。中国の国際関係における平等と平和への追求、覇権主義と強権政治への反抗、弱小国への同情は、中国の歴史的経験と関連があると思われる。

（4）対外政策決定者のカリスマ

国家利益を実現するための手段は単一でなく、異なる政策決定者は個人の出身、経歴、知識、信仰、性格の特徴などの違いによって、国家利益に対する思考に影響を与え、世界に対する認識、同じ問題を処理しても異なる政策選択がなされる¹¹。中国の対外政策において、毛沢東の強烈な個性、理想主義、国際旧秩序に挑戦する精神、周恩来、鄧小平の理性と実務精神などは、一定期間の対外政策に重要な影響を与えた。

しかし、政策決定者の個人的な要因が対外政策に影響を及ぼすのは、すべてが正しいとは限らない場合もある。政策決定者個人の要因による外交政策のマイナスの要因を減らすために、各国は国家における政策の決定権を一人に任せることを回避するための意思決定メカニズムを構築しており、意思決定のミスを減らし、誤った意思決定をしても、速やかにこれを改善することができるだろう。

2. 国際的要因

（1）国際体系と情勢

国家の対外政策は、その国を取り巻く国際環境もしくは国際体系そのものの構造変化によって大

⁷ 『周恩来外交文選』、中央文献出版社、1990年版、328頁。

⁸ 江沢民国家主席が George Bush 図書館での講演、2002年10月24日、<http://www.fmprc.gov.cn/chn/36426.html>（2019年10月1日）。

⁹ 「中国の特色ある大国外交に新局面を開く」、人民網日本語版、2018年06月26日 <http://j.people.com.cn/n3/2018/0626/c94474-9474680.html>、（2019年10月1日）。

¹⁰ 前掲 黄正柏『當代八國外交政策概要』、人民出版社、2017年2月、9頁。

¹¹ 前掲 黄正柏『當代八國外交政策概要』、人民出版社、2017年2月、14頁。

大きく影響されることがあり、前者と後者の関係を従属変数との因果関係として捉えることも可能である¹²。

(2) 地政学的環境と地理的条件

地政学的環境は国家利益と安全保障に影響し、これを制約し、その対外政策に直接的に影響・制約する。伝統的な国際政治学では、地政学 (geopolitics) が重要な位置を占めていたが、第一次世界大戦以前頃までは、国家の対外政策にとって地理的条件は決定的な影響力をもたらすものであるという見方が強かった¹³。海軍力が国力の増進及び繁栄にとって極めて重要であると考えたマハンは、イギリスがヨーロッパ大陸を真近する島国であったという地理的条件がイギリスをして 19 世紀の後半、世界最大の海軍国たらしめ、世界経済を支配することを可能にしたのであると述べている。20 世紀になって蒸気機関車などの陸上運輸・輸送技術の発展に伴い、マッキンダーはマハんと対照的に、世界を支配するのは海洋国家 (sea power) ではなく、陸上国家 (land power) であると述べ、特に彼が中核地帯 (Heartland) と呼ぶ東欧からシベリアまでを含む地域の戦略的な重要性を説いた。彼の有名な言葉として「東ヨーロッパを制するものは世界島 (ユーラシア大陸) を制し、世界島を制するものは世界を制する」があるとした¹⁴。

現代社会において科学技術や航空技術の進歩により、地政学的重要性は当時に比べると相対的に低下してきていると言える。しかしながら、それでも国家の対外政策にとって地政学的環境や地理的条件の重要性は未だ無視できないものである。

II. 現代中国対外政策の諸段階及び基本原則と特徴

1. 建国初期の対外政策と西側陣営諸国との関係構築

中華人民共和国が成立した初頭は、新中国外交の基礎となる期間であると思われる。その時、世界は反ファシズム戦争を経て、民族解放運動、社会主義と民主運動が盛んになり、米ソも冷戦時代に入った。米国は反ソ、反共の旗を掲げ、「中間地帯」を積極的に統制し、革命運動を抑圧し、世界の覇権を図っている。このような国際環境の中で、中国はソ連をはじめとする社会主義陣営諸国と友好協力関係を樹立、発展させ、アメリカの侵略と戦争政策に反対し、被抑圧民族の反帝の闘争を支持し、アジア・アフリカ諸国との友好協力関係を展開した。数年間の努力をよって、対外関係の新しい局面を初歩的に切り開いた¹⁵。

2. 米国の侵略とソ連の圧力に対する中国の抵抗

1950年代後半から60年代にかけて、中国は新しい情勢に直面した。米国は中国を敵視、孤立させ、

¹² 佐藤英夫『現代政治学叢書 20 対外政策』、東京大学出版会、1996年7月、55頁。

¹³ 黄正柏『當代八國外交政策概要』、人民出版社、2017年2月、18頁。

¹⁴ James E. Dougherty and Robert L. Pfaltzgraff, Jr., *Contending Theories of International Relations*, New York: Harper & Row, 1981, pp. 61-66.

¹⁵ 前掲 黄正柏『當代八國外交政策概要』、人民出版社、2017年2月、18頁。

現代中国における対外政策の諸段階

干渉する政策を継続し、同時にアジア太平洋地域への侵略と干渉を拡大しようとした。ソ連は、米国との緩やかな関係を追求し、米ソ協力して、世界を支配しようとした。しかし、民族解放運動は更に発展し、新興のアジア・アフリカ諸国は団結を強化し、第三勢力を勃興させた。これらの要因の影響で、中国はソ連との距離がだんだん離れて、対外政策は50年代の「向ソ一辺倒（向蘇一辺倒）」から、「米国にも対抗し、ソ連にも対抗する」までに発展してきた。このような政策は中国の自主独立を守る一方で、国内では「極左的」な傾向が形成され、対外政策にも消極的な影響を与えていた。

3. 国際統一戦線を広く結びとソ連の覇権主義への反対

国際情勢は20世紀60年代末から70年代初めになると世界の構造は、新しい特徴を示すようになった。ソ連の軍事力は増大し、覇権主義も新しい段階に入った。ソ連の武装勢力がチェコスロバキアに侵攻し、中ソは国境での武力衝突も厳しくなり、ソ連が中国の核兵器開発基地を攻撃しようとしているなど、ソ連の脅威に対する中国側の懸念が高まった。一方、ベトナム戦争で苦境に立たされた米国は、対中関係を改善して、対外戦略を調整する可能性を見せていた。アジア・アフリカ諸国は団結を強化し、帝国主義、植民主義、覇権主義に反対する新たな高まりを見せていた。このような情勢の下で、中国の政策指導部はこのような変化を有利な契機を考え、対外政策に重大な調整を行った。中国は米ソと対峙する局面から脱却し、アメリカなど西側諸国との関係を改善し、すべての力を合わせて、ソ連の脅威に対処するという戦略的な考えを形成した。中国の対外政策も新しい段階に入り、新たな局面を切り開いた。

4. 改革開放のために対外関係の新しい局面を切り開く

1980年代に入って、国際情勢に新しい変化が生じた。冷戦は70年代に緩和され、また、ソ連が米国を攻撃し、再び米国がソ連を攻撃するという大きな変化を経験した。対中政策においても、アメリカ政府は依然として対中覇権政策を継続し、台湾問題では中国の内政に干渉して続けた。

中国国内では、「文化大革命」は終わり、1978年末、中国は経済建設に重点を移した。このような背景の下、中国はその経験と教訓を総括し、対外政策も調整した。

5. グローバル化に向かう新世紀の中国外交政策

1990年代初頭、ソ連崩壊とドイツ統一、二極冷戦の構造が終結した。国際関係は新しい時期に入り、多極化の傾向が更に拡大していったと言われる。経済のグローバル化が加速し、総合的な国力競争が激化したが、南北問題は依然として深刻だった。米ソグローバル・パワーの競争はソ連の崩壊による米国のアメリカ一国が唯一の超大国となり、米国は全世界で自国の政治、経済の原則と価値観を押し通そうとし、第三世界に対する干渉を続け、米国の覇権主義は更に露骨になり、中国の外交政策も新たな局面に直面していたと思われる。

半世紀余りの間、中国の対外政策には絶えず調整と発展があったが、独立、自主の平和外交政策を堅持し、中国の主権、独立、安全と発展のために、アジアと世界の平和に大きな貢献を果たした。その中でも基本的な原則といくつかの特徴を明確にした。つまり、独立自主である。覇権主義に反対し、

侵略と戦争を反対する。世界平和を擁護し、発展を促進することである。平和共存五原則を堅持することである。

III. 習近平時代の特色ある対外政策と賢人的なカリスマ的支配

1. 習近平の特色ある外交—ファーストレディ外交

国際政治において、ファーストレディの機能は以下の三つの分野に分けることができる。第一に、ファーストレディは元首に協力し、元首のイメージを充実させ、元首を顕彰する役割と家族一致した支持を得て、国家に団結して奉仕する。第二に、ファーストレディは元首と国家関係の管理に参与し、国家関係の発展を促進し、特に弱者層に関心を持って、相手国大衆の支持を集めることになる。第三に、医療、教育など社会問題において、民生分野である。中国の評論家趙可金は「この三つの面を見ると、中国国家主席の夫人彭麗媛自身がすでに高い出発点に立っているのが見えます」と述べた¹⁶。

「ファーストレディ」外交の伝統に従い、彭麗媛氏は習近平主席の外国訪問に随行し、その行程は女性、児童の公益事業と文化交流事業に集中していた。彭麗媛は習近平国家主席の夫人として訪問の際、社会各界の交流とコミュニケーションを重視し、積極的な公的外交の展開は、中国外交の新たな発展と革新であり、国際世論と社会各界の高い称賛を得て、訪問国人民との友好を増進し、国家のイメージを高めるために、予想外の積極的な影響を發揮し、中国の「ファーストレディ」外交が新たな発展段階に入ったことを示していた。

2. マックス・ウェーバーのカリスマ的支配

公共行政学の最も主要な創始者の一人として、マックス・ウェーバーは三つの政治支配と権威の形式を提唱した。つまり、伝統的支配（権威）、合法的支配（権威）、そしてカリスマ的支配（権威）である¹⁷。

マックス・ウェーバーは次のように「カリスマ」と「カリスマ的権威（支配）」を定義した。

「カリスマ」(Charisma) という表現はある個人の持つ非日常的な資質(それを現実にもっていようと、もっていると自称しているのも、あるいは、もっていると誤り考えられているのも、何でもよい)ことを意味する。

「カリスマ的権威」(charismatische Autorität) とは被支配者が特定の個人のそうした資質への信仰からして自らが進んで服従するような、そういう仕方で行われるところの人間に対する支配(外面的な性質がつかろうと、あるいは、内面的な性質がつかろうと)のことである。その正当性は呪術的信仰や啓示信仰あるいは英雄信仰にその根拠をおき、それは奇蹟とか、戦勝とか、またその他の成果、例えば、被支配者の福祉の増大、などによるカリスマ的資質の「証明」によってなされる。この証明が行わ

¹⁶ 趙可金・莫映川「『第一夫人』外交的角色與作為」、人民網、2013年4月8日、<http://theory.people.com.cn/n/2013/0408/c40531-21048496.html>、(2019年11月20日)。

¹⁷ マックス・ウェーバー『権力と支配』、講談社学術文庫、2012年、30頁。

れなくなり次第、カリスマ的権威は失われる¹⁸。

カリスマが社会の中に存在すると、それは人々がカリスマの真実性を認め、それをある種の信仰とし、献身できる最高の精神の拠り所とする。その関係自体には、いかなる外的な制約も備わっていないため、それはまったく内面的なものであり、追従者の自主的な奉仕であり、支配者一人の魅力によって団結したかなり精神的な共感のある集団であると言われる。

その資質によって、カリスマの保有者は権力の付与者であり、支配者でもある。ウェーバーによれば、純粋なカリスマリーダーには個人的英雄主義が含まれており、社会を超越した圧倒的な権威がある。

ウェーバーはカリスマ的リーダーが自身の権力の付与者であり、外的な力の証明を必要しないとす。その権力が実際の支配過程に現れている一方で、カリスマタイプのリーダーが追従者の従属性から離れると、その存在は意味をなさなくなる。このパラドックスの存在は、ちょうどカリスマの特性を説明した。特に世界が理性化し、民主化が推進し、独裁者が封建時期や戦争時代に行う特殊な政治スタイルが、現代の民主社会の建設することに適応できず、権力はすでに一人の手に掌握されることから、集団に掌握されることになった。

3. 中国人の考えるカリスマ的支配と習近平のカリスマ性

(1) 中国が定義したカリスマ的支配

中国でのカリスマ的権威の定義は、ある人の特別な、超人的な神聖性、英雄的な行為や模範的な品格に対する信仰、および個人が生み出すロールモデル的な力や命令に対する信仰に基づいていると考えられる¹⁹。彼は非凡な人格、創業の奇跡などの基礎の上で創立して、つまり領導者個人のカリスマの魅力に対する崇拜だった。現在、中国では「カリスマ性」持っている人を「魅力的なリーダー」、「個人魅力型な人」と翻訳することが多い。中国語では「偉い人」、「魅力的な領導者」などと翻訳する場合もある²⁰。

(2) 中国延安時期のカリスマ

延安時期（一般的に 1937 年 1 月に中国共産党が延安城に進駐してから 1947 年 3 月に撤退した時までと延安時期と呼ぶ）は 20 世紀の中国の歴史上、非常に重要な時期である。その抗日戦争の時代に、国民党の統治する地域、政治的腐敗は多くの人民を失望させ、そこで中国革命の揺籃-延安は、中国革命の旗（象徴）となった。中国共産党の指導層の中で、毛沢東、周恩来、朱德、賀龍、王震などの人は中国革命の旗手となり、特に毛沢東はその独特な個人の魅力をもって中国革命と中華民族の独立解放の象徴的な人物とされ、多くの人は毛沢東を「民族の巨人」と例えた。例えば『延安を追憶する』の一部は老人のインタビューで、そこから来た老人は延安に濃厚な感情を持って、この感情の核

¹⁸ マックス・ウェーバー『宗教社会学論』1972年版、みすず書房、86-87頁。

¹⁹ 王一川『中国現代カリス馬典型』、雲南人民出版社、1994年9月、5-9頁。

²⁰ 王懷明『組織行為學：理論與應用』、清華大學出版社、2014年5月。

心は毛沢東に対する崇拜だと考える²¹。このような崇拜は、「カリスマ崇拜」と解釈できるだろう。

中国には「天将降大任於斯人也」という言葉があり、具体的な意味は「天がある人に重任を任す」ことである。その中の「ある人」は、「偉い人」あるいは「特別な個人的魅力を持っている人」だと言われる。孟子は「五百年に必ず王が興る」と言った。カリスマ性をもっている人物は「知恵と勇敢を兼備し、天下の賢士を集める」という特性があるとされる。延安時代の毛沢東が有する特徴は非常に鮮やかに現れている。軍事家として、毛沢東は知恵と勇敢を兼備し、誰でも知っている。彼はずっと質素な服をして、多くの人は彼の服がぼろぼろだと描写した。彼は人に優しく、個人的な魅力で多くの文人を集めた。

国家に困難があるたびに、人々は「本当の天子」、「明君」、「よい皇帝」、「よい指導者」の現れることを期待し、毛沢東の存在は長い間に良い指導者を象徴した。毛沢東に対する人々の崇拜は、歴史のカリスマ崇拜に凝縮された。毛沢東の個人の独特な魅力、民族国家への巨大な貢献、民族独立の解放に対する人民の期待のため、毛沢東は当時、民族独立の代表者になり、未来新中国の「民族の父」とも呼ばれていた。

(3) 習近平のカリスマ支配

現在、中国語では「カリスマ性」持っている人を「魅力的なリーダー」と翻訳しているが、筆者は理解している習近平の「カリスマ性」は、海外メディアによく言われる「独裁」、「覇権」、「侵略」など、攻撃性を帯びた「カリスマ性」ではなく、中国の特色を持った独特なカリスマ性、彼は指導者の威厳と非凡な人格を持って、また更に親切で、自信を持った国家指導者だと考える。若者たちは彼を「習大大（シーダーダー）」と呼び、中国の人民大衆も彼に希望を抱き、彼が人民の「中国夢」を実現することを期待していると考えられる。

どの国でも汚職の存在は当たり前のことだと考えられる。2013年以來、習近平国家主席は反腐敗に対する改革決意の強さが全中国の国民から注目されている。さらに習近平の政策は全世界から注目されている。中国共産党の反腐敗運動を「ハウス・オブ・カード（看板倒れて）」と疑う声もある²²。習近平主席は、「何百人もの腐敗分子に罪を犯さなければ、13億の人民に罪を犯さなければならない」と述べた。反腐敗運動が経済発展に影響を及ぼすという指摘もある。習近平主席は「私は天が崩れることはないと思う」²⁴と述べた。2013年初め、習近平は新華社の『ネットユーザーは飲食のコーナーにおける浪費の抑制を呼びかける』の資料を見て、直ちに指示を出し、「浪費の風は必ず徹底的に

²¹ 王海平・張軍鋒『回想延安・1942』、江蘇文芸出版社、2002年、101頁。

²² 『十個真實細節帶你感受習近平的領袖魅力』（筆者訳：十個の細かいことから習近平の領導魅力を感じる）、人民網、2017-11-17、<http://cpc.people.com.cn/xuexi/GB/n1/2017/11/17/c385474-29653182.html>（2019年11月21日）。

²³ 前掲『十個真實細節帶你感受習近平的領袖魅力』（筆者訳：十個の細かいことから習近平の領導魅力を感じる）、人民網、2017-11-17

²⁴ 前掲『十個真實細節帶你感受習近平的領袖魅力』（筆者訳：十個の細かいことから習近平の領導魅力を感じる）、人民網、2017-11-17。

根絶しなければならない」と要求し、公金浪費を断固として根絶することを強調した。5年間の持続的な努力の結果、中国共産党は特権階級で不正の気風を抑えてきた。

2014年7月、中国共産党でかつて「政法の王者」と呼ばれていた周永康は突然に「重大な紀律に違反した」という理由で摘発された。国際世論は騒然となり、再びこの反腐敗の嵐を引き起こした中国共産党の指導者である習近平に関心を寄せた。習近平就任の時、ほとんどの中国人は今日の中国共産党が政治局常務委員のような最上級の官員を調査することは信じていなかった。西側諸国も、就任したばかりの習近平が、徐才厚、周永康のような幹部を制裁するとは信じていなかった。その後、郭伯雄、薄熙来、令計劃などのような元中国共産党の指導的幹部が連続して摘発された。これらの習近平の実績は中国国内に彼の反腐敗の決心と成果を示し、国民の信頼と好感を獲得しただけでなく、国外にも彼の個人的な政権の力を印象付けたと思われる。中華文明の伝承に強い使命感を持ち、習近平はつねに「私は国家主席として、中国の指導者として何をするのか、中国の五千年の文明を失わないように、あなたたちの手の中で伝承していくべきだと、先輩から言われてきた。」²⁵と述べている。

習近平の国際社会における演説の一つの特色は、中国と他国との交流の歴史を振り返り、両国の文化方面の関連性を詳しく述べ、長年にわたる両国交流の感動的な歴史に触れることにある。モスクワでも、習近平主席は孔子や老子などの中国古代の思想家がロシア国民によく知られていると指摘した。さらに、中国の革命家はロシア文化の影響を深く受けており、習近平の世代もロシア文学の古典を多数読んでいることを指摘した。インドネシアに訪問においても、彼は中国とインドネシアが2000年余り前の漢代に交流していたことを振り返り、明代の鄭和が西洋に下った。両国人民の友好交流の歴史を振り返った。習近平主席は中国と他国の歴史文化を緊密に結合し、融通して、両国の共通の文化理念と価値追求を表現した。中国の古文『韓非子・説林上』には「国之交在于民相亲」という話があり、日本語では「両国の友好は両国の民が互いに尊重し、互いに親しまなければならない」という意味である。習近平は中華民族の文化を利用し、これは文化への自信であり、外交の知恵でもあると思っている。

習近平主席の国際舞台での「平民スタイル」は日に中国外交の特色になっており、世界に中国外交の情熱を感じさせ、中国のソフト・パワーとグローバルな影響力を絶えず高めていくと思われる。

IV. 「習式外交」と「一帯一路」関連国への影響

1. 「習式外交」と「一帯一路」

「一帯一路」は「シルクロード経済ベルト」と「21世紀の海上シルクロード」の略称である。2013年9月と10月に、中国の習近平国家主席が中央アジアと東南アジアを訪問した際に、関連諸国とともに「シルクロード経済ベルト」と「21世紀の海上シルクロード」を築くことを提案した。習近平国

²⁵ CCTV ドキュメンタリー『大国外交』の第一回「大道之行」（筆者訳：広い道を歩む）、2017年10月10日、<http://tv.cctv.com/2017/08/28/VIDE79V6IvS7R9iOTqYXW6it170828.shtml> から閲覧可能。

家主席は、中国の「首席外交官」として、国際外交でも独自のスタイルを示している。外国メディアは習近平主席の外交スタイルを「習式外交」と名付けた。「習式外交」は彼の個人的な魅力を活用した外交スタイルだと思われる。

「習式外交」の中で、習近平主席はよく「天下一家」という言葉を取り上げた。国際交流においては、「国と国との交流には、永遠の友人はなく、永遠の利益しかない」²⁶という説がある。国際交流において、もちろん各国は自国の利益を考慮しなければならないが、しかし同時に他の国の利益を考慮し、自国の利益を他の国の利益と緊密に結合し、互惠・ウィンウィンの関係を実現しなければならない。そうすれば、多くの国の共感と支持を得て、友達のネットワークを拡大することができるだろう。

中国の伝統的な哲学は「己所不欲、勿施于人」という言葉を強調している。「自らの欲さないことを、人に施してはいけない」ということだ。「一帯一路」政策は、この理念によって、「人の欲さないことを、人に施してはいけない」を強調している。一字の差ではあるが、意味は大きく異なる。「自己の望まない」ことは一方で強調するのは自律であるが、一方で強調するのは自己中心的な価値の評価基準には、限界がある。「人の望まない」ことは、他人の物事に対する価値判断をより重視し、「自己中心」主義を超えた哲学である。中国で有名な哲学者趙汀陽はかつてこの問題に対して以下のように発言した。「一帯一路」政策が堅持する原則から見れば、中国は自身の戦略を他国に押しつけるのではなく、相互尊重の基礎の上に共同協力の最良の政策を選択しなければならないことを主張している²⁷。

2. 「一帯一路」とスリランカ

習近平は「一帯一路」政策に対し、各沿線国は積極的に対応してはいるが、「一帯一路」に対する疑問の声があることも明らかにする。スリランカは「一帯一路」構想に支持を表明し、最初に参加国の一つである。スリランカはインド洋の島国であり、経済は農業、鉱物、観光業が主で、工業は発達していない。さらに二十年にわたる内戦は、経済発展を著しく阻害した。スリランカの地理的位置は東南アジア、中東、アフリカと中国のシーレーンが交差する海上貿易の要所であり、中国の「21世紀海上シルクロード」戦略の重要な地位を占める。

(1) スリランカにおける中国開発プロジェクト

スリランカはインド洋の真珠と呼ばれ、海上シルクロードの重要な拠点となってきた。ハンバントタ港はスリランカの南部海岸に位置し、「一帯一路」の重要な位置であり、東アジアからヨーロッパ、中東、東アフリカなどのアジア欧州国際シーレーンへの通過点でもある。ハンバントタ港プロジェクトは、中国とスリランカが協力する重点的なプロジェクトで、全世界のコンテナ貨物の約50%、一般

²⁶ イギリス元首相ヘンリー・ジョン・テンブル パーマストンの言葉。原文：A country does not have permanent friends, only permanent interests.

²⁷ 郭延軍「這三年、『習式外交』讓中國思想影響世界」（筆者訳：この三年間、『習式外交』は中国思想を世界に影響させた）、中国日報網、2016年1月19日、http://www.chinadaily.com.cn/interface/toutiaonew/53002523/2016-01-19/cd_23143389.html（2019年10月30日）。

現代中国における対外政策の諸段階

貨物海運の三分の一、石油輸送の三分の二がここを通過する。ハンバントタ港はインド洋上の国際主要航路からわずか 10 海里的距離にあり、地理的にも重要な位置を占める。しかし、ハンバントタ港は、工業基盤が弱いなどの影響で、発展が遅れ、長期的にわたって赤字状態にあった。

2017 年に中国招商局港持ち株有限公司はスリランカ政府とハンバントタ港経営協定を締結した。スリランカ政府は、自国南部のハンバントタ市にある港の 80%の株式を中国国有会社の招商局港持ち株有限公司に売却することに合意し、港と周辺の 1 万 5000 エーカー(約 60.7 平方キロメートル)の土地を工業団地として中国の会社に賃貸し、99 年間中国がこの地域の開発に投資することに合意した。この協定は同年末に正式に発効した。2018 年、ここでの年間貨物取扱量は前年比 1.6 倍に増加し、すでに多くの企業、銀行、代理店がここで事務所や支店を開設していた。現在、ハンバントタ港の労働者の 90%が現地人だ。ハンバントタ港は 99 年間の使用権が中国の会社に貸し出されたために、外国メディアからの「中国の借金落とし穴」と非難された。そのため、一部のスリランカ現地人は、中国のハンバントタ港開発は中国の侵略であり、覇権主義であるとみなし、中国企業の現地開発にも反対していた²⁸。米国のシンクタンクにも、「中国がいかにしてハンバントタ港を購入したか」というシンクタンクを発表され、中国がハンバントタ港での開発は「中国の借款ゲーム」²⁹と呼ばれていた。そのため、当時のスリランカ総理ラニル・ウィックレメシンハ (Ranil Wickremesinghe) は「ハンバントタ港プロジェクトは、いかなる軍事目的もなく、どの国の企業もここに来て、港湾施設を利用することを歓迎する。現在、ハンバントタ港特別経済発展区域発展計画を立てている」と明らかにした。『タミル・ガーディアン紙』によると、2017 年 4 月初め、ウィックレメシンハ総理は「ハンバントタ市の港湾は中国に売却してはならず、賃貸したに過ぎない」と強調した。しかし、「この決定は仕方がないということだ。スリランカの外国債依存度が高いため、中国はスリランカの最大債権国で、このうち 80 億ドルの借金を『借地返済』で帳消しにすることができる」と述べた。スリランカのラジャパクサ元大統領も「中国企業は平等、互惠の基礎の上で、商業の原則に基づいてスリランカと協力し、開発を展開していた。これらの大型プロジェクトの融資は優遇的金利で提供される長期融資である。『債務の落とし穴』は存在しない」と表明した。ラジャパコサは「私は中国が『一帯一路』構想に関連する軍事アジェンダを持っているとも信じていない。中国の台頭は軍事力ではなく経済力によるものだ」と述べた。スリランカのサマラ・ウィクラマ発展戦略国際貿易相は「中国のスリランカへの投資は、政治的な介入や政治的な目的がなく、純粋な商業行為だ。『一帯一路』の提案はスリランカに発展の機会をもたらし、特に産業発展を促進すると信じている」と述べた。

(2) 開発中プロジェクトへのスリランカ民衆の態度

²⁸ Baichun Xiao 『「一帯一路」中的斯里蘭卡』(筆者訳:「一帯一路」政策上のスリランカ)、2017 年 5 月 25 日、<https://zhuanlan.zhihu.com/p/27103331> (2019 年 12 月 10 日)。

²⁹ 王靈柱 『「一帯一路」五年历程的回顧与分析』(筆者訳:「一帯一路」5 年間を振り返る及び分析)、社会科学文献出版社、68 頁。

「FT 中文網」³⁰の記者の現地調査によると、中国のプロジェクトは現地で賛否両論が行っている³¹。現地の調査員によれば、プロジェクト調査内容はスリランカ内戦後のインフラ再建だった。調査によるとスリランカの多くの一般民衆は、ここでの中国プロジェクトは彼ら自身にはあまり利益を与えていないと考えていた。例えば、2014年に中国が17億8000万人民币元を出資して、スリランカに建設した空港高速道路の運用が正式に始めると、空港からコロombo市内までの所用時間は1時間半から20分に短縮された。しかし、この道は有料で、一般民衆の収入が上がらないという前提の下では、一般市民は節約するために高速道路が使用しない場合が多い。

中国がスリランカに建設したハンバントタ国際空港は、1日に最大2便の定期便しか運航されておらず、世界で最も利用客が少ない空港とされている。2014年には、3000便でわずか2万人ぐらいの乗客がこの空港を訪れたとされている。2015年の状況はさらに深刻だった。公式データによると、同空港の利用客は2739人まで減少し、貨物輸送量は前年の68.9トンから1.2トンに低下した。

中国が建設したクリケット場の使用率も低いままであった。これらの大投資・低リターンプロジェクトは、スリランカの一部の政治家が「White Elephant プロジェクト（ホワイト エレファン ト）」³²と呼ばれている。現地の報道によると、スリランカ政府はハンバントタ港と周辺の大幅の土地を工業団地として中国に賃貸することは、スリランカの人々を心配させた。彼らは、スリランカの土地が「中国の植民地」になることを心配し、移住を余儀なくされた住民たちは、主に農業と漁業で暮らしており、そのために土地を失うのではないかと心配していた。駐スリランカ中国大使易先良は「このプロジェクトは約10万の雇用を増やし、現地経済を振興させることができる」と述べた。スリランカのトップレベルの政策決定者も、庶民の人々も、スリランカの「中国プロジェクト」がもたらす問題を意識していた。中国が提唱する「一帯一路」政策がもたらす経済的機会を彼らが歓迎しても、中国の投資には警戒心を持たなければならないとしていると考えている。

(3) 中国「一帯一路」政策よっての隣国スリランカへの投資を促進する

中国の周辺国の中で、なぜインドだけが「一帯一路」を支持しないのか。その原因は、中国とインドの関係によるものだと思っている。例えば、中国・パキスタン経済回廊がインド・パキスタン紛争のカシミール地方を經由し、中国・インド両国政府のダライ・ラマに対する態度の違いなど、インドは中国の「一帯一路」計画を支持できないと考えている。「一帯一路」の各プロジェクトがスリランカに投資して以来、スリランカとインドの関係は急速に改善しつつある。『インド・タイムズ』は2017年4月19日に「スリランカがインドと協力覚書締結に合意し、スリランカのコンテナターミ

³⁰ 「FT 中文網」とはイギリス「金融時報」の中国語版。

³¹ 崔莹、「『一帯一路』給斯里兰卡給斯里蘭卡帶來了什麼？」、FT 中文網、2017年5月9日、<http://m.ftchinese.com/story/001072497?archive>、(2019年12月20日)。

³² 「White Elephant」という説はタイから来たのである。白い象は希少かつ貴重な動物であり、保護されていた。タイ王室の象徴であり、屠殺されてはならないが、飼育のコストは非常に大きいため、白象を寄贈された者は苦痛に耐えられない。そのため、経済学の概念として、1項はとても貴重で、とても高い費用で維持しなければならないが、しかし巨大な経済効果を持つ資産を持ちにくい。

現代中国における対外政策の諸段階

ナル（ECT）開発事業を、合同で運営する計画」を報じた。インドのモディ首相は2017年5月12日にスリランカを訪れ、仏教徒の祝日である「ウィッサイの日」の祝賀行事に参加する予定だった。スリランカの大統領に就任して以来、インドのモディ首相が2度目の訪問となった。これに先立ち、スリランカのラニル・ウィクラマシンハ首相は2017年4月26日、インドを訪問し、両国の協力問題を話し合った。2019年5月28日、スリランカのコロomboにおいて、コロombo南港東コンテナターミナル（ECT）の開発に関する日本、インド及びスリランカの間の協力に関する覚書が署名された。3カ国はECTの開発・運営を担うターミナル運営会社（出資比率はスリランカ51%、日本とインド共同で49%）を設立した³³。

中国はスリランカに大量の投資を行い、道路や港湾などのインフラを建設し、一部の西側の政治評論家から「石油埋蔵量が豊かな中東や欧州に向かう海上航路を建設する目的である」と言われていた。スリランカへの建設投資は中国がインド洋を支配するための戦略的拠点の建設であり、南アジアでの中国の影響力を拡大させる目的があるとされていた。このような状況は、インドや日本を含む一部の国を緊張させ、スリランカが中国の属国になることを望まず、スリランカとの協力を増やすための政策調整に乗り出したと考えられる。スリランカも中国だけに依存することを望まず、西側諸国との関係改善に積極的に応じていた。その後、インドのだけでなく、日本とスリランカの関係も改善してきた。2017年4月に、スリランカ大統領が日本を訪れた際、安倍晋三首相は「日本は4億1000万ドルの借款をスリランカに提供し、スリランカのインフラ建設に使う」と述べた。

スリランカ前大統領マイトリバラ・シリセナは最初に、中国の投資に反対し、スリランカの経済が中国に依存しすぎることには反対していた。彼は就任した当初、一連の前政府が承認した中国の投資プロジェクトを停止していたが、スリランカ政府が借金を抱え、経済発展が遅れているため、彼は政策を調整し、中国の援助を再び求めなければならなかった。さらにバランスの取れた外交政策を展開し、すべての国からの投資と協力を歓迎した。

中国の「一帯一路」政策のプロジェクトに支えられ、インド、日本などの国はスリランカでの活動を重視し、スリランカのインフラ建設に積極的に参加してきた。インドや日本とスリランカとの関係は逆に急激に成長した。筆者はスリランカでインフラを建設することで長期的なことで、逆説的ではあるが、「一帯一路」政策は中国への対抗上結果的に西側諸国スリランカに対する投資を促進したと考えている。

³³ 外務省ホームページ「スリランカにおけるコロombo南港の開発に関する日本、インド及びスリランカの間の協力に関する覚書の署名」、2019年5月28日、https://www.mofa.go.jp/mofaj/ic/cap2/page6_000327.html（2019年12月25日）。

終章

筆者は中国人の視点から中国の対外政策の意義と現代中国の外交政策の諸段階を分析し、習近平の特色ある外交政策に対して研究を続けてきた。例えばファーストレディ外交、一帯一路政策による開発しているプロジェクトがスリランカにおける影響などの例を説明した。

筆者は習近平がカリスマ性を持っていると考えている。筆者は中国人の視点に立って、現代中国語で定義された「カリスマ性」持っている人を「魅力的なリーダー」、「個人魅力型な人」「偉い人」などに翻訳した意味で、習近平のカリスマ性あるいは個人的な魅力を分析した。中国と西側諸国の政治プロセスの文化の違いによって、カリスマ性に対する理解も異なる。現在、中国社会の学者の論文、メディアなどによる習近平主席の個人的な魅力に対する中国の国内からは相対的に積極的な評価が与えられている。習近平主席に対する中国人の支持は確固としたものだ。しかし、視点を世界就中西側の研究者視点から評価すれば中国外交、特に習近平の外交姿勢については厳しい評価が与えられる³⁴。中国人の評価と西側学者の評価の違いはどこから生まれてくるのだろうか。

今後の研究としては、より多くの日本や海外の学者の意見を参考にしたいと考える。特にアメリカ側の意見と中国側の意見をより分析したいと考える。そしてマックス・ウェーバーによる国家領導者の理論分析方面は伝統的支配、合法的支配、カリスマ的支配の関連性を段階的に研究したいと考える。さらに習近平主席の対外政策の特徴や習近平主席のカリスマ性について更に踏み込んだ研究したいと考えている。多くの研究上の課題が待っているというべきであろう。

³⁴ 「習近平の成績表：毛沢東以来最強の指導者、国家分断の懸念もあるが国内世論の支持は強い」『ニュースウィーク日本版』、2019年12月24日号「首脳の成績表」。

参考文献一覧

日本語参考文献

外務省公式ホームページで検索した「日本の ODA プロジェクトスリランカ無償資金協力」結果のまとめ、2019年9月20日まで、

https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/oda/data/gaiyou/odaproject/asia/srilanka/index_01.html、
(2019年12月20日)。

外務省ホームページ「スリランカにおけるコロンボ南港の開発に関する日本、インド及びスリランカ
の間の協力に関する覚書の署名」、2019年5月28日、

https://www.mofa.go.jp/mofaj/ic/cap2/page6_000327.html (2019年12月25日)。

国分良成・添谷芳秀・高原明生・川島 真『日中関係史』有斐閣アルマ、2013年12月20日。

佐藤英夫『現代政治学叢書 20 対外政策』、東京大学出版会、1996年7月。

「習近平の成績表：毛沢東以来最強の指導者、国家分断の懸念もあるが国内世論の支持は強い」『ニ
ュースウィーク日本版』、2019年12月24日号。

柴田 聡・長谷川貴弘『中国共産党の経済政策』講談社現代新書、2012年12月20日。

高口康太「『習近平独裁』を中国人はなぜ歓迎するのか」、iRONNA ニュース

<https://ironna.jp/article/9111?p=2>。

「中国の特色ある大国外交に新局面を開く」、人民網日本語版、2018年06月26日
<http://j.people.com.cn/n3/2018/0626/c94474-9474680.html>、(2019年10月1日)。

天児慧 高木誠一郎・石井明編『中国の政治と国際関係』アジア研究、1985年31巻4号。

「日中関係、歴史を鑑として初めて『氷を砕く』ことができる-中国大学教授」、『Record China ニュ
ース』、2013年1月30日、<https://news.livedoor.com/article/detail/7362124/>、(2019年11月30
日)。

林望『習近平の中国—100年の夢と現実』岩波新書、2017年5月。

プラマ・チェラニ「スリランカで準独裁体制が復活すれば、海洋覇権を狙う中国を利するだけ」、『ニ
ュースウィーク日本版』、2019年10月30日号。

マックス・ウェーバー『宗教社会学論選』新装版、みすず書房、2019年10月10日。

マックス・ウェーバー『権力と支配』、講談社学術文庫、2012年。

毛里和子『現代中国の構造変動』東京大学出版会、2001年。

益尾知佐子・青山瑠妙・三船恵美・趙宏偉『中国外交史』、東京大学出版会、2017年9月。

宮家邦彦「習近平：カリスマなき指導者」、日経ビジネス、2016年11月9日。

「習近平の『独裁体制』は弱さの裏返し」ニュースウィーク日本版、2018年3月8日。

吉田陽介「習近平が唱える『国家統治論』は単なる独裁強化なのか」DIAMOND online、2019年11
月27日。

中国語参考文献

石念軍『『第一夫人』の外交舞台歴來廣為國家高層重視』、中国国情網、2013年3月26日、
http://www.china.com.cn/guoqing/2013-03/26/content_28362878.htm (2019年12月1日)。

王义桅『“一带一路” 机遇与挑战』、人民出版社、2017年7月。

王一川『中國現代卡里斯馬典型』、雲南人民出版社、1994年9月。

王靈桂『「一带一路」五年历程的回顾与分析』、社会科学文献出版社、2019年1月。

王海平・張軍鋒『回想延安・1942』、江蘇文芸出版社、2002年。

王懷明『組織行為學：理論與應用』、清華大學出版社、2014年5月。

王癸龍「國際政治舞台上『夫人外交』的中國視角」、『中共濟南市委黨校學報』、2013年5月。

郭延軍「這三年『習式外交』讓中國思想影響世界」、中國日報網2016年1月19日、
http://www.chinadaily.com.cn/interface/toutiaonew/53002523/2016-01-19/cd_23143389.html、
(2019年10月30日)。

姜長斌・Robert Ross『從對峙走向緩和-冷戰時期中美關係在探討』、世界知識出版社、2000年版。

黃正柏『當代八國外交政策概要』、人民出版社、2017年2月。

江澤民國家主席在喬治布希博物館的演講、2002年10月24日、
<http://www.fmprc.gov.cn/chn/36426.html> (2019年10月1日)。

崔莹、「『一带一路』給斯里蘭卡帶來了什麼？」、FT 中文網、2017年5月9日、
<http://m.ftchinese.com/story/001072497?archive>、(2019年12月20日)。

『辭海・國際分冊』上海辭書出版社、1981年版。

小约瑟夫・奈、戴维・韦尔奇『理解全球冲突与合作』理论与历史第九版、2017年5月。

『周恩来外交文選』、中央文獻出版社、1990年版。

CCTV「大国外交」第一回「大道之行」、2017年10月10日

<http://tv.cctv.com/2017/08/28/VIDE79V6IvS7R9iOTqYXW6it170828.shtml> から閲覧可能。

『十個真實細節帶你感受習近平的領袖魅力』人民網、2017-11-17、
<http://cpc.people.com.cn/xuexi/GB/n1/2017/11/17/c385474-29653182.html> (2019年11月21日)。

宋偉「外交與內政如何得以有機統一」、『國際政治科學』、2018年4期。

中國外交部發言人耿爽在2018年7月23日在例行記者會上的發言。2018年7月23日、
<http://www.chinaembassy.bg/chn/fyrth/t1579468.htm>、(2019年8月1日)。

『中国のキーワード・一带一路篇』、新世界出版社、2017年5月第1版。

趙可金・莫映川「『第一夫人』外交的角色與作為」、人民網、2013年4月8日、
<http://theory.people.com.cn/n/2013/0408/c40531-21048496.html>、(2019年11月20日)。

『鄧小平文選』第3卷、人民出版社1993年。

現代中国における対外政策の諸段階

『鄧小平外交思想學習綱要』、世界知識出版社、2000年版。

蘭嵐「20世紀50年代美國的中東政策—從歐美加計劃到艾森豪威爾主義的誕生」、『世界歷史』、2009年01期。

逢先知・金沖『毛澤東傳（1949—1976）』中央文獻出版社、2003年版（上）。

『毛澤東外交文選』中央文獻出版社、世界知識出版社、1994年版。

『毛澤東選集』第4卷、人民出版社、1991年6月第二版。

力平・馬芷菀「『周恩來年表 1949—1976』上卷」、中央文獻出版社、1997年版。

李節「論20世紀60年代中加小麥貿易的重要意義」、『世界歷史』、2004年第1期。

『聯合早報』、2015年1月4日。

英語参考文献

Callahan, W. A. (2016). China's "Asia Dream" The Belt Road Initiative and the new regional order. *Asian Journal of Comparative Politics*, 1(3), 226-243.

Fallon, T. (2015). The new silk road: Xi Jinping's grand strategy for Eurasia. *American Foreign Policy Interests*, 37(3), 140-147.

Ferdinand, P. (2016). Westward ho—the China dream and 'one belt, one road': Chinese foreign policy under Xi Jinping. *International Affairs*, 92(4), 941-957.

He, K., & Feng, H. (2013). Xi Jinping's operational code beliefs and China's foreign policy. *The Chinese Journal of International Politics*, 6(3), 209-231.

James E. Dougherty and Robert L. Pfaltzgraff, Jr., *Contending Theories of International Relations*, New York: Harper & Row, 61-66

Werner J. Feld, *American Foreign Policy: Aspirations and Reality*, New York: John Wiley, 1984, pp.2-3.

近世日本における「明清俗曲」の受容とその諸相に関する研究 —18、19世紀、日本伝来の「俗曲」を中心として—

文学研究科社会学専攻博士前期課程修了

劉 歆

Liu Huan

目 录

序章	106
第一節 先行研究の整理	106
(一) 日本側の先行資料	106
(二) 中国側の先行資料	107
第二節 本研究の意図	107
第一章 「明清俗曲」の生成と日本伝来の内容	109
第一節 「明清俗曲」の生成とその背景	109
(一) 「明清俗曲」とは	109
(二) 中国における「明清俗曲」	110
第二節 日本伝来「明清俗曲」の趣旨と内容	110
第二章 「明清俗曲」の日本伝来時期と伝播ルートの再考	112
第一節 「俗曲」から見た伝来時期	112
(一) 楽譜	112
(二) 流派	114
第二節 福建ルート	115
(一) 造船業の発達	115
(二) 現存作品	118
第三章 「明清俗曲」の日本伝来と定着	120
第一節 「明清俗曲」の伝播と変容	120
(一) 文人雅士を通じた伝播と変容	120
(二) 遊女、庶民を通じた伝播と変容	121
第二節 「雅俗」観念の変化と「明清俗曲」の定着	122
結論	124
<参考・引用文献一覧>	

概要

本論文は、福建省の発達した造船業、長崎に来航した唐船数、福建から伝来された明清俗曲などの考察を通じて、明清俗曲の伝播における福建ルートの位置付けを見直していく。そして、「雅俗融和」という新たな視点から明清俗曲の興隆と衰退を分析し、二元的な視点を主軸にすえて、論を展開する。また、「雅」の衰退と「俗」の流行を当時の社会環境、思想環境、特に儒教思想の影響と結びつけ、新たな観点を探求していきたい。そこで、明清俗曲の伝播と受容を手がかりとして、日中両国の「受容できた外来文化」と「受容できなかった外来文化」も念頭におきながら、文化交流の本質を探究していきたい。

序章

第一節 先行研究の整理

明清俗曲とは、明・清時代中国から伝来した、民謡、俗曲及び戯曲（京劇や崑劇などを含む、中国の伝統的な音楽劇。劇中に舞踏や歌謡が用いられることを特徴とする。）を中心とする音楽群の名称である。日本では17、18世紀に流行・衰退した音楽群を明楽、19世紀に流行した音楽群を清楽と称している。日本に伝来してから、文人雅士から市井にある庶民まで、各階層の人々に好まれて、文化交流の「ブーム」を支えてきた。しかし、明治以降、大流行した清楽が衰退し、今日では、知る人も少なくなってしまう。明清俗曲は外来文化として、送り出した側である中国と受け入れた側である日本は、異なった立場から、明清俗曲の伝播を研究している。従って、ここでは先行研究を国別で整理し、それぞれの視点と特色を取り入れて、考察していきたい。

（一）日本側の先行資料

塚原康子は『十九世紀の日本における西洋音楽の受容』（1995）にて、音楽の変化という独特な視点から19世紀の日本を対象にして分析し、清楽の伝播過程における文人階層の重要な役割を強調する。また、明清楽の演奏の場、伝承制度についても言及する。

加藤徹による「中国伝来音楽と社会階層——清楽曲『九連環』を例にして」（2009）では明清楽の流行を一つの社会現象として分析する。また、「近世日本における唐音唱詩の興隆と衰退——中国芸能の域外伝播の一例として——」（2014）と「近世日本における中国伝来音楽の諸相——明清楽を中心に」（2012年）では、唐音（中国語）と清楽作品を社会学的な立場から分析した。社会の階層構造に対応した伝播ルートを考察する必要性を強調し、明清俗曲の研究に新たな視点を提示する。

中尾友香梨は『江戸文人と明清楽』（2010）で、江戸時代における外来文化の受容という大きな枠組みの中で明清楽を捉え、この外来文化に対する江戸文人の反応と受容を中心として分析する。明清楽の流行が単に江戸文人の思想背景、当時の社会動向とも密接に連動していたことを指摘する。ま

た、清楽が日本に伝来する前、中国における「雅俗混淆」状況を提示する。「明清楽の伝来と流行」(2013)では、外来文化の定着は当時の思想背景と関係があり、また、一定の時間が必要であると論じる。

山本紀綱による『長崎唐人屋敷』(1983)では、唐人屋敷における唐人の生活について考察した上で、遊女は庶民層と文人階層の接点の一つとして、明清俗曲の伝播に重要な役割を果たしたことで、文化伝播と受容にとって、庶民層の受容における重要な役割を述べる。

『十八世紀の江戸文芸——雅と俗の成熟』(2015)では、中野三敏は文芸的な視点から江戸文化の特徴を和と漢、雅と俗、古と今、江戸と上方にまとめて、18世紀は雅俗融和の時代であると論じる。その背景として、当時、流行した儒学思想についても言及し、中村春作の「『風俗』論への視覚」(2019)では江戸時代における代表的な儒学者である荻生徂徠と伊藤仁斎の思想についてさらに詳しく論じる。中野と中村の観点は明清俗曲の伝来時期、伝播ルートの分析と再考に新たな視点を提供する。俗曲の受容階層・受容開始時期の研究にも適用できると考える。

樊可人による「明清楽から見る江戸時代の『西廂記』故事の受容について」(2017)では、「茉莉花」を『西廂記』との関係性を指摘し、知識階層と庶民階層への影響について論じる。

(二) 中国側の先行資料

毕汉东による『明清俗曲在日本的传播—以日本“清乐”为例』(2011)では、歴史的な立場から明清楽の日本伝来について分析し、曲譜集と曲の内容に注目する。

郑锦扬による『日本“清乐”研究』(2003)では、当時の社会背景、日中両国の国際関係、作品の内容などを手がかりとして、明清楽の興隆から衰退の過程を分析する。「日本“清乐”初析(上)」(2003)と「日本“清乐”初析(下)」(2003)では、清楽の流行に対して儒教思想の影響を指摘し、思想面から考察する視点を提示する。毕汉东と郑锦扬の論文では、同じく清楽の題材の流行を社会背景と結びつける。

刘富琳による「中日“算命曲”的传承变化」(2010年)では、日本の清楽の「算命曲」は福建省と広東省で伝わっている「算命曲」と最も近いと指摘する。

以上の先行研究によって、色々な新たな視野が提示された。また、立場の違いにより、学者たちの見解には相違もあるが、筆者は明清俗曲と日中音楽交流を踏まえ、曲譜文献(特に歌詞)と諸資料を利用して分析し、17、18世紀の「俗曲」を中心とした日中文化交流を探究する。

第二節 本研究の意図

上記の概念と先行研究を踏まえると、明清俗曲についての全体像が見えてくる。ところが、これらの先行研究でまだ触れられていない問題、また明らかにされなかった問題があるので、本論ではそれらの問題について考察し、解明していきたい。

まず、明清俗曲の伝来ルートと言えば、主に江浙ルートと福建ルートに分けられている。日本の多

くの研究では、清楽は19世紀初期から、主に江浙ルートで伝来するという考え方が主流であり、福建ルートについての研究があまりなされて来なかった。したがって、福建ルートを中心として、当時、福建省の発達した造船業、長崎に来航した唐船数、福建から伝来された明清俗曲などの考察を通じて、明清俗曲の伝播における福建ルートの位置付けを見直していきたい。

次に、雅楽である明楽は日本に伝来して以降、興隆から衰退へという過程を経ていた。ところが、同じ頃中国から伝来してきた音楽の中の俗曲の部分は、江戸時代後期から大流行した。先行研究でも紹介したが、中野三敏は江戸文化の「雅」「俗」融和を主張している。その時代、大流行した明清俗曲は、まさにこの雅俗融和の表現の一つであると考え、それに関する研究が殆ど見当たらない。そこで、本論は文化の「雅」「俗」融和という大きな枠組みの中で明清俗曲を捉え、二元的な視点を主軸にすえて、明清俗曲の源、趣旨と内容、受容の階層などについて考察し、論を展開する。

また、周知のように、文化の誕生、伝播、発展はその時代と社会的背景と密接な関連がある。外来文化の移転の場合には、伝播先の環境からの要求はさらに厳しい。それに関連して、幸泉哲紀は「文化移転と変容の型」¹という文化移転に関する理論枠組を提示した。本論文ではこの概念を踏まえて、文化移転の「借用」と「合成」に注目し、明清俗曲の受容と伝播を解釈することができる。すなわち、文化の受容者からの自発的な行為であり、新しい文化の学習と自身の文化に欠けている部分を補うものである。また、幸泉は移転先社会集団をとりまく「自然環境、社会環境、精神環境」が、文化変容の範囲や程度を決定する要因であるとする。どれも重要な前提条件であるが、本論では、社会環境と精神環境に焦点を当てていきたい。

そして、田林葉は幸泉哲紀の「文化移転の四つの型」を踏まえ、外来文化の受容について、文化の移動プロセスについての新しい概念を提示した。一般的に、一つの社会が外来文化を受け入れる時には、①外来文化の輸入、②受容、③定着、④翻案、(場合によっては⑤輸出) というプロセスが見られる。そして、定着と翻案はほぼ同時に展開し、また、幸泉の言うように、受容期においてでさえ、翻案が始まっていることもある。一方、田林葉は移動の容易さの決定要因は言語であると述べている。そして更に続けて、しかし、文化の移動と受容を可能にするのは、言語のみが要件ではないとも述べる。即ち、移転文化の需要(受け手社会の意志)と供給(送り手社会の意志)の要素の他にも、受け手社会側の要素として、複製可能性、当該文化の供給者による提供コスト、文化の需要者における享受コスト、市場、ローカライゼーションの容易さなどによって、文化の移動の障壁が生じると。²

明清俗曲が日本で受け入れられて伝承できたのは、当時の社会環境、すなわち「雅俗融和」という観念が広まった江戸時代の社会と、荻生徂徠と伊藤仁斎など有名な儒学者たちがもたらした雅俗観念、つまり精神環境との関連性があるはずであると考え。このような「雅」の衰退と「俗」の流行を当

¹ 田林葉 (2017) 「文化の移動と翻案：海外における日本食を事例として」『政策科学 24(4)』立命館大学政策科学会 pp.239~240

² 田林葉 (2017) 「文化の移動と翻案：海外における日本食を事例として」『政策科学 24(4)』立命館大学政策科学会 pp.241~242

時の社会環境、思想環境、特に儒教思想の影響と結びつけ、新たな観点を探求していきたい。

筆者は日本に留学して以来、文化交流の大事さを肌で感じた。そこで、日中両国の研究者の考え方を踏まえて、異文化交流を円滑に有効に進めるために中国と日本の文化の受容性・揚棄力までも言及して、歴史による経験を活用して、これからの日中の将来の友好のあり方を考えていきたいと思っている。

第一章 「明清俗曲」の生成と日本伝来の内容

第一節 「明清俗曲」の生成とその背景

(一) 「明清俗曲」とは

明・清時代に、中国から伝わった音楽群が日本に入ると、日本では明清楽と呼ばれ、広く伝播した。本質的には外来音楽であるにもかかわらず、その伝播の過程において、和楽、洋楽と並び、大きな影響をもたらし、日本の伝統音楽の一つになった。しかし、具体的な検討を行う前提として、筆者はここでいくつかの概念的な問題を明らかにしようとする。まずは、「明清楽」と「明清俗曲」の概念に関する問題である。

明清楽とは日本の明・清両朝の近世音楽に対する総称である。『三省堂大辞林 第三版』(2006)には「明清楽」、『三省堂大辞林 第三版』には「清楽」について簡単な説明があるが、明清楽の定義については明確に定まっているものがない。また、明清楽は明楽と清楽の総称と考えられているが、両者の特徴、伝来時期も異なる。伝来時期について、明楽は崇禎年間(1628年～1644年)に伝来したのに対して、清楽は化政年間(1804年～1830年)から天保初年(1830年～1844年)にかけて、日本に伝えられたと考えられている。

日本の明清楽は明楽と清楽に分けられるが、明楽は江戸時代の中期には衰退し、明治初年に清楽が明楽を吸収しつつ拡大したため、明清楽と称しても、事実上、清楽だけを指すことも多い。したがって、日本の明清楽を研究するためには、主体である中国の明清俗曲の形成と発展について考察する必要がある。そこで、本論文では「明清俗曲」という名称を採用し、議論していきたいと思う。そして、それらを参考に、ここで明らかにしたいのは、明清俗曲とは何かという点である。

まず、明清俗曲は明・清時代における中国各地で盛んに行われた音楽で、また「時令小調」、「小唱」、「小曲」、「小調」などと称されている。そうした数多くの名称の明清俗曲によって、曲の来源の多様性が見られると同時に、明清俗曲の発展において、曲の融和性・吸収性も見られる。ところが、「俗曲」という言葉が元々、明治初期の新造語で、雅楽に対する俗楽の意で通俗な曲を指した。すなわち、明清俗曲という概念は日本の音楽文化に影響され、日本からの逆輸入の音楽概念である。それに対して、中国の一部の学者は「明清俗曲」ではなく、大曲に対する「明清小曲」と称すべきだと主張しているが、徐元勇は『明清俗曲流变研究』(2011)で、「明清俗曲」を一般的な民間音楽ではないと指摘し、一種の特定の概念として捉え、「明清俗曲」には小曲のような民間音楽だけ

ではなく、戯曲などの音楽形式も含まれていると考えている。また、それらを基として、多様な二次創作が行われることも特徴の一つであると指摘している。名称について未だに議論があるが、本稿においては、これらの用語を統一し、「明清俗曲」で表記し、徐元勇の定義に基づき検討して行きたいと思う。

(二) 中国における「明清俗曲」

上記の明確な定義によって、更に深く明清俗曲の源、発展、伝播、影響に対して分析することができる。

元代、四等人制の実行、朱子学の宣伝と科擧の廃止で、文人の地位は著しく急落し、漢文化は抑圧され停滞した。自身の進路を見つけるため、元代の文人は民間に根を下ろして発展を求めた。その結果、彼らは民間の口語と俗曲の旋律を採用して通俗的な曲を作り、文人としての高雅な美と民間の創作した俗の美を融合して互いに補い合っていた。

明代に入ると、漢族の統治者が権力を握り、漢文化が再び社会の主流となった。その時の雅文化と俗文化の発展は更に1つのピークを迎えた。徐元勇(2011)は『明清俗曲流変研究』の中でそれに関して言及した。一方で、正統漢儒文化の復古思想の支配の下で、多くの復古文化の傑作を生み出した。他方、民間音楽から発展した元代の散曲は、元滅亡後も明代に継承されたが、「陳言套語」があふれていたため、少数の貴族文人の「専有物」になった。そこで一部の文人は、偽りや飾りけがない民間俗曲を提唱した。社会の現実と社会的気風の世俗性を直接反映して、明代に出現した新興市民階層の美学に対する趣きと思想が密接につながっているため、俗曲はすぐに文人たちに愛でられて、多くの優れた作品を生み出した。明代の上層統治層さえ、例えば朱元璋も俗曲を好んだ。また、徐元勇(2011)は明代の俗曲収集は一種の個人的行為と指摘し、収集された内容は自然に文人らの思想が反映されることになる。つまり、明清俗曲の創作において、世俗性が重視されている同時に、雅文化の要素も絶えず取り入れられていた。

上述のように、明清俗曲の「雅」と「俗」は相互に浸透し、切り離すことができない関係を持っていると言っても過言ではない。

清代に入ると、明清俗曲は「文字の獄」の衝撃を受けて、さらに、「淫詞」として厳しく禁止された。しかし、「雅」と「俗」を兼ねた明清俗曲は人々に深く愛される芸術として、経済と社会生活の安定、及び進歩的思想の普及とともに、再び活力を回復した。そして、元、明、清の各王朝の文人たちと密接な関係を持ち、民間歌謡の芸術化を促した。造船業の発展と成熟につれ、明清俗曲の影響力によって東アジアの他の地域や欧米諸国にも伝播し、大きな影響を及ぼす中国音楽となった。

第二節 日本伝来「明清俗曲」の趣旨と内容

明清俗曲は明・清時代の音楽と文学が融合して生み出された芸術で、その大きな影響力をもって日

本にも広く伝わり、中国明清時代の音楽主体を代表している。日本の清楽の伝播によって、人を引き付けるメロディーだけでなく、中国の有名な文学作品、社会の風潮、その時代における人々が持つ豊かな感情なども日本にもたらした。鄭錦揚の『日本“清乐”研究』によると、日本に伝えられた明清俗曲は大きく分けて「楽曲」、「戯曲」、「歌曲」に分けられる。

その中で、本論で最も注目したい「歌曲」は、また時調(当時の流行小曲)、詩語歌曲に細分される。メロディーに合わせる歌詞が付いているので、印象に残りやすい曲であると考えられる。塚原康子(1995)は68種明清俗曲の楽譜集の中で最も出現の頻度が高い20曲をまとめて、そのうち、14曲には歌詞がついており、後半の6曲にはメロディーだけが収録されている。したがって、歌詞付きの曲は確かに明清俗曲の中で、比較的影響力を持っている種類であると言える。

また、鄭錦揚と毕汉东は明清俗曲歌詞に基づいて、歌詞内容の趣旨をまとめた。二人の分類によって、明清俗曲は、①郷愁に駆られる思い、②男女の愛に対する憧れ、③名利に淡泊で、俗物離れた人生態度、④正義、忠義の志の表現、計四種類の特徴としてまとめることができる。そのうちに、情愛(愛情)を題材にした作品の影響が最も大きくてしかも伝播が広く、現残する作品の中で割合が一番高いと鄭錦揚(2003)述べている。また、塚原康子がまとめた20曲の中に、メロディーだけが収録されている6曲を除いて、14曲は愛情に関するもので、約5分の3を占めており、非常に大きな割合を占めている。内容的には、主にデート・思春期・相思などをテーマにして、女性の視点から気持ちを語るというパターンが多い。『清楽雅唱』(1883)に収録されている「四季曲」は代表的な曲の一つである。従って、明治時代前後、情愛を題材にした明清俗曲が最も重要な部分になり、数量が多いと同時に、芸術的完成度も高くなったということが考えられる。

それ以外、普通な民衆生活を描写する「補缸匠」、郷愁を題材にした「紗窓」など、数多くの曲がある。「紗窓」の歌詞は全て有名な詩人の唐詩の第一文を取り上げて、風景を描写することにより郷愁に駆られることを表している。この曲は当時、在日中国人の共感を呼んだため、広く伝播されやすかったと言える。

以上の明清俗曲の種類と歌詞に基づいて、明清俗曲の趣旨を「真」という思想に要約することができると思われる。愛への渴望も、望郷の憂愁、日常生活の場面も、すべてが真実のものであり、人々の生活に寄り添い、人々の生活に深く関わっている。もう一つ注目に値するのは、その中に、女性的な口調で表現することが多いにもかかわらず、歌詞の内容は往々にして感情を大胆に表している。前節でも少し触れたが、この特徴は当時の文人の雅俗文化に対する態度の転換と密接な関係がある。当時の俗曲では、性別、階級などを越え、感情をありのまま表現することを提唱していて、「真」の感情を大事にしている風潮が現れている。

第二章 「明清俗曲」の日本伝来時期と伝播ルートの再考

今日の日本の研究資料によると、明楽は17世に伝来し18世紀に流行・衰退し、清楽は19世紀に伝来したということになる。しかし、このような考え方は明清楽を関連のない二つのパーツとして捉え、明清俗曲の継続性を見逃していると考える。清朝の建国から1804年まで、約140年という長い時間の間、俗曲は本当に日本に伝わっていなかったのだろうか。筆者は、日本への俗曲の伝来と広がりには19世紀ではなく、もっと早いのではないかと考える。

第一節 「俗曲」から見た伝来時期

(一) 楽譜

まず、当時の書籍の中から、いくつかの手がかりや根拠を見つけることができる。たとえば、国思靖（別名を上野玄貞、1661年～1713年）が編纂した『崎陽熙々子先生華学圈套』の中に、すでに明清俗曲に関する内容が見られる。つまり、遅くとも1713年までには、日本の文人の間ではすでに明清俗曲について一定の認識があり、それを教授・伝播する人も現れた。

そして、18世紀に刊行された『唐話纂要』第五卷(享保元年、1716年)と『唐音和解』坤巻(寛延三年、1750年。著者不詳)にも、明清俗曲に関する記述が見られる。これらの曲の歌詞(歌辞)から見ると、いずれも通俗な言葉で人情味豊かな感情を表し、明清俗曲の特徴が見られる。そして、この二冊の清楽譜が収録する曲目を比較すると、曲名が異なるが、歌詞がほとんど同じである曲が5曲もあり、類似性が分かる。楽曲の種類や数は多くないが、これによって、当時、これらの曲が既に江戸時代の日本人に認識されていたと推測できる。この時期の楽曲はまだ庶民の間でブームになるほどではなかったが、少なくとも一部の文人たちの間に伝播していたと言える。

また、『唐話纂要』の著者である漢学者の岡島冠山は江戸時代の唐話学の普及に努めた。江戸時代になると、儒教が仏教に代わって主流になったため、中国文化への憧れが日本の各階層、特に文人階層の中に広がった。したがって、岡島冠山のように奥深い中国文化を通俗な形に変えて、普及に努めた学者が現れてきた。彼は『唐話纂要』を編纂し、江戸中期の中国語学習書として用いられた。しかし、中国の俗文化を深く理解している岡島冠山が、「唐話のテキスト」と認識されている『唐話纂要』に俗曲を収録したのはなぜだろうか。俗曲に対する興味を示すことは、彼の師である国思靖から影響を受けたと考えられるが、その他の原因はないのであろうか。

同じく唐語学習書である『唐音和解』と比較すると、また興味深いところが見られる。この2冊の本に収録されている楽曲は内容・歌詞的に類似性があるが、曲名が全く異なることが分かる。『唐音和解』にある俗曲は文学的色彩のある名前がつけられているのに対して、『唐話纂要』にある俗曲の名前がすべて歌詞の冒頭から切り取った言葉になっている。『唐音和解』には曲の楽譜が記載されているが、『唐話纂要』には歌詞だけが記されている。

しかし、ここそ岡島冠山が初心者のために作った仕掛けではないかと筆者は考えている。曲名を

歌詞の冒頭の言葉から切り出すことは、インデックスの役割を果たす可能性が高く、入門学習者がより記憶しやすいように工夫した。浅い内容の「俗」から深い内容の「雅」に入って、学習者を最後に儒学思想に対する真の理解に達することが岡島冠山の目的ではないだろうか。このように、岡島は当時流行していた中国文化を紹介するだけでなく、音楽を学習者の文化素養を全面的に高める手段として取り入れ、学習の幅と深さを広げた。

なお、注目すべき点は、『唐音和解』坤巻には、「笛記」や「南京横笛之圖」など、演奏楽器である笛に関する絵と文章も見られる。「笛記」と似たような記述は中国の古文書に見られるため、『唐音和解』の著者は中国文化に強い興味と一定の理解を持っている人であると考えられる。

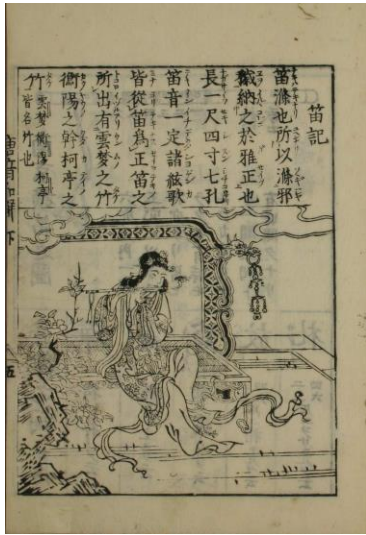


図1 『唐音和解』「笛記」

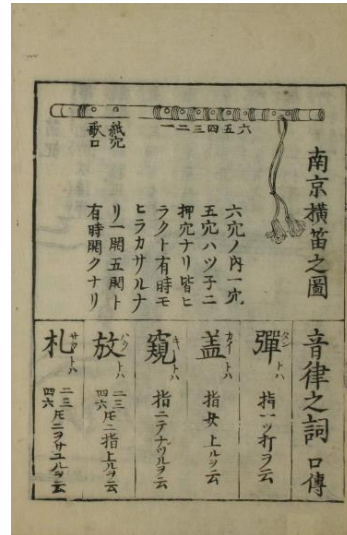


図2 『唐音和解』「南京横笛之図」

しかし、笛譜を紹介する最初の本は『唐音和解』ではなく、荻生徂徠(1666年～1728年)が著した『琉球聘使記』(1710)である。つまり、当時、笛という楽器や、笛で演奏される中国からの俗曲がすでに文人の間に紹介されていたことがわかる。

また、『琉球聘使記』の著者である荻生徂徠は、江戸に私塾・護園塾を開き、多くの文人を集めた。岡島冠山も徂徠の下で勉強し、徂徠と親交があった。したがって、「唐音和解」の作者について、冒頭の「唐音和解序」に、「这一本不知什麼人作的（これは誰が書いたものかわからない）」と記されているように、彼の身分を断言することはできないが、「笛記」などの記述から見ると、徂徠の影響が見られるため、徂徠の門下生であった可能性がある。

『唐音和解』の刊行から13年後、『雅遊漫録』(大枝流芳著、1763)が浪華で刊行された。なお、同書の序、「雅漫録序」は大江都庭鐘(別名都賀庭鐘)が宝暦乙亥初冬(1755)に書いたものである。大江都庭鐘は江戸中期の読本作者・儒医であり、中国の白話小説を翻案した初期読本の先駆と称

され、この本の重要な価値と影響力を側面から反映している。そして、『雅遊漫録』に収録されている七曲の笛譜、「笛記」と「南京横笛之図」は『唐音和解』が収録しているものとほぼ一致している。これによって、これら俗曲の笛譜は当時、既に文人たちに歓迎されて、影響力も次第に拡大していったと考えられる。



図3 『雅遊漫録』 「笛記」

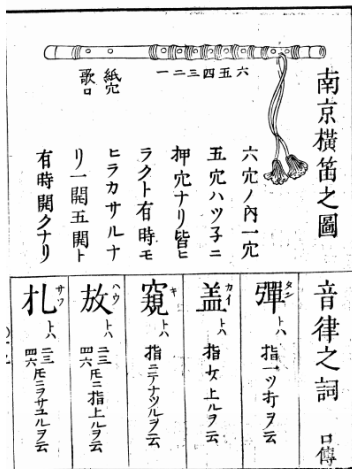


図4 『雅遊漫録』 「南京横笛之図」

青木正児が指摘しているように、元禄年間（1699年～1704年）には既に中国の民間俗曲が日本に伝えられていた。遅くとも『唐話纂要』の成立した享保三年（1718年）には既にまとまった量の明清時調小曲を江戸文人たちは目にすることができたと言えよう。

（二） 流派

一方、流派から見ると、一般的に明清楽の伝承の主な流れは大きく分けて、19世紀に形成された金琴江、林建徳などを中心とした二つの流派があった。ところが、明清俗曲の伝播を研究する時、その

二つの流派以外、もう一つの流派——東皐心越禅師を代表とした琴楽に言及する必要がある。心越禅師は延宝五年（1677年）に長崎の唐寺・興福寺の住持澄一道亮（1608年～1692年）に招かれ日本に渡り、詩文、篆刻、絵画、古琴などを日本に伝え、当時の日本文化に大きな影響を与えた人物である。

今日まで、琴楽は一般的に清楽と分別して考えられているが、郑锦扬（2003）は『日本清乐研究』において、心越禅師が伝来した琴楽を見直すべきだと指摘している。日本にいる期間、心越は中国の琴曲を伝播したのみならず、新しい琴楽と琴歌を創作し、弟子に教授した。心越が創作した琴楽、例えば「熙春操」は数多くの人々に伝唱され、昭和の初めまで心越派の琴楽が存続した。これらの作品は、清朝の新生の音楽作品の一部になり、この後日本における清楽の流行の土台づくりにも大きな貢献をした。また、これも清朝初期、中国音楽作品が日本に伝来した証拠となり、日本に伝わった清楽の一種の特別な形式であると郑锦扬は述べた³。

第二節 福建ルート

上述のように、明清俗曲の伝播についての研究成果が江浙ルートに集中しているが、当時の福建と長崎の貿易往来は決して少なくはなかった。塚原康子『十九世紀の日本における西洋音楽の受容』

（1995年）から、貿易の関係で、長崎に来た中国人の多くは中国南方の江南、福州、泉州、広州一帯から来ていることが分かる。よって、福建ルートも清代の日本との交流の一つの重点であり、相応の重視を受けるべきであると考ええる。従って歴史の視点から、福建省の日本への航海の優位性を考察し、伝承されてきた明清俗曲の具体的な分析と関連付け、福建ルートの地位と重要性を再検討する。

（一）造船業の発達

明清俗曲の日本への伝播は中日間の航海事業と中日貿易に依存している。当時、多くの明清俗曲の大家は唐船に乗って長崎に来て、明清俗曲を教授していた。同時に、中国から来た船員たちは長い海上生活で、明清俗曲を演奏したり歌ったりして、長い旅のために気晴らしをした。そのため、中国の航海の歴史、特に明・清時代の日中航海貿易史は、明清俗曲の伝播史と言えるだろう。

中国の長い造船業の歴史の中で、福建造船業は非常に重要な地位を占めている。三国時代から明代に至り、福建造船業・造船技術の発展と共に、航海業はピークに達した。清代以後、「海禁」政策と「遷界令」により造船業は影響を受けた。しかし、政策の撤廃と経済発展の必要に伴い、中央政府は福建の福州、泉州（廈門）、漳州、台湾などに公式造船所を設立し、福建沿海と内河付近に散在していた民間造船業も徐々に復活した。戦艦、漁船、内河用船を除いて、海外に渡航する商船の割合も大きく増加した。閩浙総督覺羅滿の雍正帝への奏折によると、1724年（雍正2年）、福建には商船が1737隻、漁船が2690隻あった。浙江省の商漁船数は1033隻、1493隻だった。福建省の商漁船の数は造船業

³ 郑锦扬（2003）『日本“清乐”研究』海峡文艺出版社 p.22

が発展した浙江省をはるかに上回っていた。

以下の長崎渡航唐船出港地別船数表を見ると、寛文元年(1661年)から閩台地区から出航の唐船は一定の数を保っており、享元2年(1685年)、つまり清朝が展海令を發布した翌年には、全盛期に達していた。そして、1688年までには、福建地区から出発の唐船数は江浙地区から出発の唐船数を大きくリードしていて、1688年以降は大体同様の数を維持していた。福建から出発の唐船数に基づいて、当時、これらの福建船によってもたらされた郷土の文化がいかに重要であるか推測できる。

表2 長崎渡航唐船出港地別船数表(1661~1703)

年代・出航地		出港船数	
日本	西歴	江蘇・浙江	福建・台湾・広東
寛文元年	1661	1	27
2	1662	1	18
3	1663	3	16
4	1664	2	27
5	1665	2	12
6	1666		16
7	1667		13
8	1668		18
9	1669	3	11
10	1670	5	13
11	1671	5	21
12	1672	1	18
延宝元年	1673		4
2	1674	1	12
3	1675	1	17
4	1676	2	13
5	1677	4	13
6	1678	3	14
7	1679	4	17
8	1680	2	10
天和元年	1681		5
2	1682	1	13
3	1683	1	14

近世日本における「明清俗曲」の受容とその諸相に関する研究

貞享元年	1684	1	6
2	1685	26	46
3	1686	50	37
4	1687	55	59
元禄元年	1688	58	115
2	1689	33	34
3	1690	32	43
4	1691	48	30
5	1692	31	33
6	1693	29	36
7	1694	26	29
8	1695	25	23
9	1696	20	23
10	1697	35	43
11	1698	43	13
12	1699	49	15
13	1700	40	11
14	1701	50	11
15	1702	25	12
16	1703	17	19

しかし、18世紀に入ってから、日本の正徳新例の施行と清朝の弁銅商人に、官商・額商の制度の成立後、江浙地区から日本への商船の数も福建に追いついた。多くの学者らが明清俗曲の影響を江浙ルートに見た理由の一つでもある。この時、福建から出航する唐船の数は明らかに減少したが、これは福建文化の影響力の終結を意味するものではない。

刘序枫は「清代前期の福建商人と長崎貿易」（1988）でそれについて言及した。福建船の来航の減少は、長崎貿易における福建幫の勢力の衰退を意味しているとは限らない。

また、渡日船員の出身地について、张照旭は「明治期国語教科書における中国語カナ音についての研究」（2014）の中で、「唐船乗組員の職位と出身地」を整理し、来日乗組員の中に、閩語区出身者が一番多いと指摘する。また、貿易に関する職位は殆ど呉語区出身者だが、運航に関する職位は、殆ど閩語区出身者であるとまとめた。

すなわち、18世紀以降、閩台地区を直接出発する唐船の数量は減少したが、海上貿易を経て日本に

来た福建人の数量は、実質的に急激に減少していないのではないかと考えられる。彼らは航海に対する熟知と高い航海技術のため、江浙地区出身の財力のある船主に雇われた。彼らは日本への船出に不可欠な一部であり、同時に唐人屋敷の重要な構成員でもあり、数量も日本文化への影響も軽視できないと考えられる。

また、日本商船に乗って長崎に来た明清俗曲の大家には、福建出身者も少なくない。例えば、寛文6年(1666)長崎へ寄港した魏之琰とその兄魏毓禎は福建省福州府福清縣出身である。その後、天保年間(1830年~1844年)来日した林徳建も福建省出身である。明清俗曲の伝播の過程では、文人層であれ庶民層であれ、福建文化からの影響は不断に続き大きな影響力を持つに至ったのである。

(二) 現存作品

以上のように、明清俗曲の伝播過程の中で、福建ルートからの影響は従来考えてこられたものよりずっと深遠であるかもしれない。

上述のように、福建ルートを通じて、福建文化が日本における明清俗曲の伝承に一定の影響を与えていることが分かる。その影響と重要性は、現存する明清俗曲からもわかる。現存する明清俗曲作品の中に、「厦門流水」「漳州歌」などのような福建の特色を顕著に帯びた楽曲が見られる。また、塚原康子の研究によると、長崎清楽譜は84種類が現存しており、計349曲の明清俗曲のうち、「九連環」、「茉莉花」、「算命曲」の三曲の出現の頻度が最も高い。この3曲のうち、「九連環」と「算命曲」の2曲は福建と関連性がある。

「九連環」は日本では様々な形で伝承されてきており、明清俗曲の中でも最も影響を与えた作品といえる。楊桂香(2000)は「明清楽-長崎に伝承された中国音楽」の中で、明清俗曲の「九連環」が中国俗曲の九連環調福建調と緊密に関連していることを指摘している。鄭錦揚も『日本清楽研究』の中で、江浙、北京などで流行した「九連環」は福建調「九連環」が運河を北上して伝わったのではないかと指摘し、更に、日本伝来の明清俗曲「九連環」は清代福建調「九連環」の東伝であると総括した。また、鄭錦揚は福建長汀「九連環」の公演の時、一男一女の踊りと日本伝来の明清俗曲「九連環」の踊りの類似性を指摘した。

「算命曲」に関して、鄭錦揚(2003)は閩北(福建省北部)の「瞎子算命」との関連性を指摘した。しかし、この本の中で著者は音楽的な分析はしていない。劉富琳(2010)は「中、日“算命曲”的傳承变化」の中で、各版明清俗曲の「算命曲」の共通点をまとめ、歌詞・メロディーなどの面において、長崎伝来の明清俗曲「算命曲」と福建省の「算命曲」とは最も似ている指摘している。

以上の文献から、これら二曲の明清俗曲と福建の関係を概観することができ、福建ルートを経て長崎に伝わったものと推定される。しかし、以上の研究は、歌唱詞・旋律などの面から比較分析を行っているが、歌詞の発音に関する研究は十分ではない。そのため、筆者は2曲の中からそれぞれ一部の歌詞を抜き出して、現存清楽譜の中の歌詞の発音と中国各地方言の発音との比較を試みることにする。

「九連環」

情 過 河。 在 岸 的 妹 住 船。

唐音 ジン コウ ホウ。 ズアイ ガン テ ムイ ジュイ チエン。

閩南語 [zing2] [hou2] [zai4] [ngn6]

南京音 [cin2] [ho2] [za4] [ang4]

妹 呀 妹 住 船。 雖 然 与 他 隔 不 遠。

唐音 ムイ ヤ ムイ ジュイ チエン。 スイ ジエン イユイ タア ケ ポ エン。

閩南語 [mui6] [sui1]

南京音 [mei4] [suei1]

「算命曲」

三 個 銅 錢。 我 呀 我 不 要 呀

唐音 サン コ ドン ジェン。 ゴウ ヤ ゴウ ポ ヤウ ヤ

閩南語 [dong2] [zian2] [ngo3]

南京音 [tong2] [ciän2] [o3]

不 會 奉 承 我 的 姑 娘。 [別 請 高 名]

唐音 ポ ホイ ホン ジン ゴウ デ クウ ニヤン。 ピエ ツイン カウ ミン

閩南語 [hong4] [sing2]

南京音 [fen4] [chen2]

この両曲とも福建ルートを通じて日本に伝わってきたため、自然に福建文化から影響を受けた。したがって、楽譜におけるカタカナ表記の発音は閩南地域の方言のなまりを持つことは避けられないことだと考える。

例えば「九連環」の場合、情（ジン）、河（ホウ）、在（ズアイ）、岸（ガン）、妹（ムイ）、雖（スイ）の発音は現代中国語、つまり標準語の発音と違い、南京語の発音とも異なる。むしろ閩南語の発音に近いと考える。「算命曲」にも同様の現象が見られる。銅（ドン）、錢（ジェン）、我（ゴウ）、奉（ホン）、承（ジン）の発音は共通語、南京方言、とは異なる。それに対して、閩南語の発音は唐音に近い発音となっている。このような例は他の曲の中でも少なくないと考えられる。この二つの明清俗曲に残存する閩南語に近い発音は、当時、福建と長崎との間の往来の証しであり、友好的な文化交流の記録でもあるし、更に福建ルートが明清俗曲の伝播の中で重要な役割を果たしたことに對して、説得力を持たせる結果となったと言っても過言ではないと考える。

第三章 「明清俗曲」の日本伝来と定着

前章で述べたように、明清俗曲は日本に伝来した時にはすでに「雅俗共存」という状態であった。そして、日本の江戸時代も雅俗文化が盛んな時代だった。「雅俗共存」という明清俗曲の特性は、当時の江戸時代と交流しながらぶつかり合い、新たな火花を生み出して、それぞれに新たな生命力をもたらした。

第一節 「明清俗曲」の伝播と変容

「明清俗曲」を研究する際、長崎における受容に関する研究の必要性があると考えられる。江戸時代、徳川幕府は「鎖国政策」を行ったため、長崎は日中交流の唯一の門戸となった。当時の福建省、浙江省などの沿海地域出身の中国人は長崎へ寄港し、貿易・文化交流の繁栄をもたらした。長崎は「明清俗曲」が日本に最初に伝わった門戸でもあり、日本における起点でもある。ところが、架け橋としての長崎から全国各地への伝播と受容の過程は複雑で、伝播ルートと伝来時期もそれぞれであった。そのため、明清俗曲の出発点である長崎を再び考察し、伝播と受容の歴史を振り返る必要がある。

(一) 文人雅士を通じた伝播と変容

日本に最初に伝来したのは中国の宮廷雅楽の特徴を持っている「明楽」で（「魏氏楽」とも呼ばれている）、主に寛文年間(1661年～1672年)に日本に渡った福建人の魏之琰が伝えた音楽で、『魏氏楽譜』に多く見られる。魏之琰の曾孫の魏皓(1728年～1774年)の努力を通して、明楽流行の風潮は日本各地に広まって、多くの上流階層の興味を引き起こした。その後、魏皓は姫路藩主に招かれ、丹波で明楽を教授した。姫路藩主の酒井家はその明楽を伝承しながら、中国からの音楽を次々と取り入れて、発展を図った。例えば、酒井家の明楽教本である『明楽唱号』に収録されているものの中では、『魏氏楽譜』から取り入れた高雅な楽曲以外、「青山曲」、「一更」、「二更」、「三更」、「四更」、「五更」等の俗曲も含まれている。言うまでもない、18世紀には「魏氏楽」に代表される雅楽が上流階層に広まった。しかし、彼らは高雅さを求めながらも通俗的な文化を受け入れるようになり、次第に広まっていった。中野三敏が提示したように、江戸時代は「雅俗」の価値観が変化した時代であった。特に18世紀には、雅文化と俗文化が占める領域が変わり、俗文化の勢力が台頭し始めた。それとともに、「雅」と「俗」は完全に対立的な存在ではなくなり、「雅俗共存」がこの時代の特徴の一つとなった。『明楽唱号』に収録されている俗曲は、当時、俗曲に代表される俗文化が既に一定の地位を占めていたことが言える。

19世紀に入ると、明清楽は各階層から高い関心や評価を得て、盛んになった。金琴江を中心とした流派と林建徳を中心とした流派もこの時期で形成された。金琴江と林建徳をはじめ、江芸閣、朱柳橋、李少白などの清客が長崎に来て、金と林の二人を代表とする流派は数多くの弟子、例えば遠山荷塘、曾谷長春、平井連山・長原梅園姉妹、三宅瑞蓮、穎川連、小曾根乾、鑄木溪庵を育て、明清俗曲の日本での伝承と発展のために大きな貢献をした。更に、小曾根一門がロシアのアレキセイ親王殿下来朝

の時、明治天皇の御前演奏会をしており、この流れは現在、長崎の無形文化財に指定されていて、長崎明清楽保存会によって受け継がれている。

知識階層は明清俗曲を演奏・鑑賞することを文化素養の象徴の一つとしていて、書画や煎茶とともに雅趣の一つとして好まれた。多くの中層階層の女性は清楽を学ぶことを文化品位の表現としていた。清楽を教授・演奏する社団も多く現れた。文人雅客と中上階層の家庭の集まりから、皇居で行われた外交の宴会まで、清楽が演奏されていた。また、たくさんの楽譜集も出版された。

(二) 遊女、庶民を通じた伝播と変容

明清俗曲は唐人屋敷に出入りしていた丸山遊女などの庶民によって伝播され、「俗」という側面も十分に表現していた。例えば、「九連環」という曲は、伝播ルートによって異なる側面を持つに至った。この曲は1800年に中国商人の劉然乙が日本に伝えた。エキゾチックあふれる歌詞とメロディーは文人たちを魅了し、文人階層の間で急速に広まった。一方、当時の曲は唐音で歌われ、歌詞の意味が理解しにくいいため、庶民階層では「かんかんのう」などの替え歌を生み出した。『守貞謄稿』⁴(2002)もそれについて言及し、当時、「かんかんのう」の伴奏にあわせて踊る興行的な出し物が大流行したことが分かる。

しかし、明清俗曲がこのように流行していたにもかかわらず、すべての人が明清俗曲に対して肯定的な態度を持っていたわけではなかった。文人の梁川星巖は、当時流行した明清俗曲を厳しく批判した。彼から見ると、明清俗曲の演奏楽器、月琴は元来の優雅な楽器から、現在の猥褻で卑俗なものを演奏する楽器になった。このような楽曲が世間に流れていると、風教に害があると考えた。

「かんかんのう」もあまりにも流行し過ぎたので禁止されたことがあった。それについて、高野辰之(1978)⁵、矢野誠一(2015)⁶はそれについて言及した。しかし、この曲は既に数多くの民衆に受け入れられたため、政府から禁止令が出されたにもかかわらず、すぐ新たな替え歌が出てくる有様だった。そして、明治以后日本流行歌謡の源流の一つとして、「ホーカイ節」「さのさ節」「むらさき節」「くれ節」「鴨緑江節」「満州節」「とっちりちん」などの曲に影響を与え、最近まで生き続けている。

このように、明清俗曲の日本への伝播は順風満帆ではなかったが、次第に各階層に受け入れられ定着していったことが分かる。そして、一つの外来文化が伝来から受容、定着するまで、ある程度の時間が必要であることが分かる。また、外来文化の中に、伝播しやすい部分と伝播しにくい部分があると考えられる。魏之琰が代表している明楽の中の雅の部分は、彼の様々な努力を通じてようやく上流階層と中流階層の中に広まった。ところが、文人雅士によつての伝播は、保守的な特徴が見られる。また、

⁴ 喜田川守貞(2002)『近世風俗志——守貞謄稿』岩波書店 p.22

⁵ 高野辰之(1978年)『日本歌謡史』五月書房 p.22

⁶ 矢野誠一(2015)『落語を歩く 鑑賞三十一話』河出書房新社 p.22

音楽の教授も個人レベルに止まっていて、広がった範囲も狭かった。

それに対して、「俗」の部分は比較的伝播しやすく、スピードも速かった。三田村鳶魚(1976)⁷の記載によって、かんかん踊りは文政四年三月に見世物として江戸の人々の注目を集めた。そして、「人気もなかった」という状況から「大流行」になるまで、僅か三ヶ月しかかからなかった。このような数多くの人を集めたパフォーマンスによって、音楽の伝播は容易になり、伝播の範囲も広がったと考えられる。また、雅楽と明清俗曲の受容の状況を比較すると、俗曲の影響は明らかに深遠であり、一度民衆の生活に深く根を下ろしてしまうと、簡単には衰退しないように見える。では、どうして雅楽と明清俗曲の受容には、このような異なった状況が生じたのであろうか。当時の時代背景に基づいて考察していきたい。

第二節 「雅俗」観念の変化と「明清俗曲」の定着

日本の中世文化において、「雅」は尊ばれ「俗」は貶められていた。しかし近世になると、江戸の商工業階層・町人文化の発展によって、現世享楽主義の浮世観が急速に社会の主流思想となり、「俗」を褒め、「俗」を志向することが新しい価値観となっていった。中野三敏(2015)は江戸時代の雅俗について、「俗への傾斜、あるいは俗領域の拡大は、(中略)近世という時代の流れの必然なので」⁸と述べている。

江戸時代は3世紀(17～19世紀)にわたったため現在の学界で最も多い一般的な区分方法では、18世紀中期を境に前期と後期に分ける。前期は「元禄文化」であり、その時「上方文化」は頂点に達した。後期は「化政文化」で、すなわち「江戸文化」が最も栄えた時期である。そして、最も文化が光を放った17、19世紀に対して、18世紀は過渡期として相対的に低迷した時期であった。このような近代主義的見方に対し、中野三敏(1993)は異なる見解を示している。江戸文化の発展を人間の青年期・壮年期・老年期に譬えると、江戸文化が最も充実して成熟した時期は壮年期の18世紀であるはずであると言う。雅文化と俗文化はその時代にそれぞれ発展、衝突、変化を経験したので、生み出されたものが最も豊富であり、最も重視すべき時期であると言う。

つまり、江戸時代は「雅」と「俗」を引き継ぐ重要な転換期であった。「雅俗等価」の思潮のもとで、雅と俗は互いに独立して存在しているわけではない。したがって、筆者は「雅俗共存」・「雅俗融和」という観点から、近世における明清俗曲の受容を新たな角度から考察していきたい。

前節の分析のように、18世紀に明楽は広く知られるようになったと同時に、「五更曲」に代表される一部の俗曲もある程度で伝播していた。そして、明清楽の発展史を見ると、なぜ明楽が衰退したのか、またなぜ明清俗曲は後に各階層から歓迎されたか、中野三敏の理論体系によって説明できる。当時の明清俗曲が日本に伝わった時、すでに雅俗融合の特徴を有していたため、文人層の間でも庶民層

⁷ 三田村鳶魚(1976)『三田村鳶魚全集 第12巻』(1976年)中央公論社 pp.222～223

⁸ 中野三敏(2015)『十八世紀の江戸文芸——雅と俗の成熟』岩波書店 p.22

の間でも、人気を集め、さらに発展していった。後に、社会の中で俗の領域が拡大するにつれて、明清俗曲の中にある「俗」の部分がさらに顕著になっていった。しかし、これは俗文化が完全に雅文化に取って代わったことを意味するのではない。それについて、中野は「俗中の雅」という概念を提起した。つまり、雅文化の占める範囲は全体としては縮小しつつあるが、「雅俗共存」・「雅俗融和」という観点からすれば、物事を見る観点がより全面的、客観的になるのである。

一方、その背景には二人の儒学者の雅俗論があるので、ここで紹介していきたい。まずは、日本儒学の「古学派」の代表的人物である荻生徂徠（1666年～1728年）である。当時の雅俗融和の流行は、荻生徂徠などの儒学者が唱えた思想と不可分のものであると捉えている。

中村春作（2019）は徂徠の「風俗」は、社会の全的流動態を指示するものであるからこそ、何をもちょうしても抗しがたい、世を自然と推移させる力であることを、くり返し強調しているとまとめる。つまり、「俗」というものを一種の時代の流れにして、拒否できないものとして考えていた。

更に一見「俗」に見えるもの、例えば「楽」を学ぶことによって、「雅」の境地に到達することができることも捉えたと考える。これをもちに荻生徂徠の独自の「礼楽」の思想が構築された。徂徠学の礼楽論には、「礼楽」が常に「先王の道」と同等され、一種の外在的な道徳規範でもあり、理想的な社会制度であると考えられる。また、「楽」、つまり音楽が持つ教化という役割を強調している⁹。そのため、彼は音楽に対する探求を重視して、自から試した。彼が編纂した『琉球聘使記』はその有力な証明であった。彼が音楽学習を重視したことは、多くの文人墨客に影響を与え、明清俗曲が文人階層において広く伝播していく基礎を築いたといえる。

もう一人紹介しなければならない儒学者は伊藤仁斎（1627年～1705年）である。彼は「人の外に道無く、道の外人無し」「俗の外に道無く、道の外俗無し」を提唱した。仁斎から見ると、人と人とのつながり、「間柄」には倫理などの「道」が含まれている。人と人との関係は「間柄」の中で生まれ、「間柄」は「俗」の中で構築されている。つまり、「道」は「俗」の中から生まれ、「俗」を通して実現されていると。

このように、荻生徂徠も伊藤仁斎も俗と雅を結びつけて、その時代の社会と思想に新しい観念を提示した。このような思想背景の下で、「雅俗共存」・「雅俗融和」の18世紀の文芸思潮が作り出されたのであると考える。明清俗曲が日本で受容・伝承されたのは、当時の社会環境、すなわち「雅俗融和」という観念が広まった江戸時代の社会と、儒学者たちがもたらした雅俗観念、つまり精神環境とが存在したからであろう。そのため、明清俗曲の中の雅俗を分けて考え、単純に明楽＝「雅」、俗曲＝「俗」という考え方も不十分になるだろう。

⁹ 高悦（2019）「近世日本徂徠学的“礼乐”思想研究」

結論

明清俗曲は明・清時代の代表的な民間音楽として、中国国内で伝統音楽に影響を与えただけでなく、日本にも伝わり、日本の「清楽」の主体となったため、日中両国に大きな意義を持つに至った。幸泉哲紀が「文化移転と変容の型」という文化移転に関する理論的枠組で提示するように、文化の移転には「送り出し側の社会集団」から見た移転と、「受け入れ側の社会集団」から見た移転の二つの移転がある。したがって、日中両国の学者が明清俗曲について考察する時、視点の違いによって様々な問題が出てきているので、常に多元的な考え方を持たなければならない。明清俗曲の伝来時期と伝来ルートについての再考はその試みの一つである。

「俗曲」を通して伝来時期を再考することにより、18世紀の初めより文人の間に「小曲」が広まっていたことが判明し、大変に興味深い結論を得ることができた。これは文化の供給側の立場にたって、即ち「雅俗兼属」の視点から考察した結果であるので、今後、文化交流を解明して行く際には、需要側・供給側の両方の立場が必要であると考えられる。

従来、明楽は多くの学者から「雅楽」と認識され、一方清楽は「俗」文化の産物であると捉えられてきた。しかしながら『明楽唱号』の中に見られる「小曲」の存在や、清楽譜には明楽の一部を取り入れたものが存在したりすることによって、雅と俗は互いに独立して存在しているわけではないことが言える。また、明楽の中には「小曲」「琴曲」「散曲」「南曲」など、様々な種類の曲が収録され多様性を示している。これは即ち、中野三敏（2015）の主張した「雅俗融合」という18世紀の思潮を反映していると考えられる。

他方、19世紀に流行した清楽は「俗」文化が主流を占めるという特徴を有するに至っている。これは即ち、「俗」の占める範囲が「雅」の占める範囲を超えるという19世紀の思潮を反映している。「俗への傾斜」というのは既に時代の流れとなり、音楽だけではなく、社会生活の様々な面から見られる。

また、福建ルートを再考することにより、特に明清俗曲と清代福建調の類似性および閩南語に近い発音の残存を通して、浙江、福建地区の文人層、庶民層の俗曲の伝播が証明された。文化の移転における「多層性」が見出される。従来の考え方によると、福建出身の魏之琰が伝えた雅楽の「明楽」が衰退してから、俗の「清楽」が流行し始めるということになる。しかし、福建ルートの解明により、浙江地区の文人層による雅楽の伝播の可能性が出てきた。この点の解明については今後の課題とした。また俗の「小曲」は福建地区の庶民層のものが主流であったことが十分に推測できる。これはまさにイギリスの文化社会学者ジョン・トムリンソンが述べたように、「文化は、単純に一本道を伝わっていくようなものではない。文化的/地理的な領域間の物の移動には、つねに解釈、翻訳、変形、脚色、そして『土着化』が伴う。」¹⁰ということである。

¹⁰ 田林葉（2017）「文化の移動と翻案：海外における日本食を事例として」『政策科学 24(4)』立命館大学政策科学会 p.239

一方、田林葉の文化の移動の容易さの要因に関する理論によって、文化の中には、移動しやすい部分とそうではない部分が存在していることが分かる。

魏之琰が日本に伝えた明楽は、百年近く歳月を経て、即ち 18 世紀後半によく流行した。ところが、「俗」はすでに 18 世紀の初めには認識されていた。更に、19 世紀に入ると、速いスピードで日本全国に広まった。このような事実から、文化の「雅」の移転は「俗」の移転に比べると容易ではないと考える。具体的に言うと、例えば、文人階層は楽曲に対する態度が比較的保守のため、理解・学習のため時間がかかる。それに、提供コストと享受コストも高い。それに対して、庶民階層は曲に対してこだわりが少なかったため、「翻案」が容易に出来て、ローカライゼーションしながら、さらに分かりやすく、また伝播しやすい形になっていった。「九連環」とその替え歌「かんかんのう」がその典型的な例の一つである。

したがって、文化の移転を考える際に、社会全体の状況から提供される新たな要因を考察していくことが必要となる。この点に関しては、今後の課題として引き続き考察していきたい。

<参考・引用文献一覧>

1. 『三省堂大辞林 第三版』三省堂（閲覧日：2019年6月12日）
2. 刘序枫（1988）「清代前期の福建商人と長崎貿易」『九州大学東洋史論集』第16号、pp.133～161
3. 张照旭（2014）「明治期国語教科書における中国語カナ音についての研究」
4. 加藤徹（2014）「近世日本における唐音唱詩の興隆と衰退——中国芸能の域外伝播の一例として——」明治大学人文科学研究所紀要第75冊
5. 加藤徹（2009）「中国伝来音楽と社会階層——清楽曲『九連環』を例にして」東アジア地域間交流研究会編『から船往来——日本を育てたひと・ふね・まち・こころ』中国書店
6. 加藤徹（2012年）「近世日本における中国伝来音楽の諸相——明清楽を中心に」
7. 中尾友香梨（2010）『江戸文人と明清楽』汲古院
8. 中尾友香梨（2013）「明清楽の伝来と流行」若木太一編『長崎 東西文化交渉史の舞台—明清時代の長崎/支配の構図と文化の諸相』勉誠出版
9. 山本紀綱（1983）『長崎唐人屋敷』謙光社
10. 中野三敏（2015）『十八世紀の江戸文芸——雅と俗の成熟』岩波書店
11. 中村春作（2019）『徂徠学の思想圏』ペリカン社
12. 樊可人（2017）「明清楽から見る江戸時代の『西廂記』故事の受容について」『中國中世文學研究』（69号）中國中世文學會、pp.80～93
13. 樊可人（2018）「遠山荷塘の『嫦娥清韻』について——江戸後期の明清楽受容に関する一考察」

『東方学』第百三十六輯

14. 塚原康子（1995）『十九世紀の日本における西洋音楽の受容』多賀出版
15. 杨桂香（2000）「明清楽—長崎に伝承された中国音楽」『お茶の水音楽論集』東京:お茶の水音楽研究会
17. 朴春麗（2005）「長崎の『明清楽』と中国の『明清時調小曲』」
18. 三田村鳶魚（1976）『三田村鳶魚全集 第12巻』（1976年）中央公論社
19. 喜田川守貞（2002）『近世風俗志——守貞謄稿』岩波書店
20. 高野辰之（1978年）『日本歌謡史』五月書房
21. 矢野誠一（2015）『落語を歩く 鑑賞三十一話』河出書房新社
22. 西原大輔（1992）「江戸時代の中国語研究 岡島冠山と荻生徂徠」
23. 静永健（2014）『海がはぐくむ日本文化』東京大学出版会
24. 黄于菁（2013）「荻生徂徠の『礼義』思想について」
25. 田林葉（2017）「文化の移動と翻案：海外における日本食を事例として」『政策科学 24(4)』立命館大学政策科学会 pp.237～250
26. 郭陽（2014）「明清交替期の東アジア海域と華人海商『華夷変態』を中心として」
27. 毕汉东（2017）「明清俗曲在日本的传播—以日本“清乐”为例」
28. 郑锦扬（2003）『日本“清乐”研究』海峡文艺出版社
29. 郑锦扬（2003）「日本“清乐”兴衰初析(上)」『乐府新声(沈阳音乐学院学报)』2003年02期
30. 刘富琳（2010）「中日“算命曲”的传承变化」『黄钟』2010年03期、福建师范大学音乐学院
31. 高悦（2019）「近世日本徂徠学的“礼乐”思想研究」
32. 张博（2012）「日本江戸时代前期大众文化雏形研究」
33. 张莹（2011）「探究妇女社会生活在明清俗曲中的烙印」
34. 林联华（2011）「清代前期的福建官方造船业」『海交史研究 Maritime History Studies』2011年01期、中国海外交通史研究会 pp.61～73

Relationship between Optimism, Resilience and Subjective Well-being: Literature Review

文学研究科教育学専攻博士後期課程在学

アニーシャ・ニシャート

Aneesah Nishaat

Abstract

In this research, researcher reviewed literature of three very important area of research that is related to positive psychology. Those are subjective well-being, optimism, and resilience. Then researcher tried to analyze how optimism and resilience affect subjective well-being and vice versa.

This research provides overview of concept of optimism, resilience and subjective well-being and how optimism and resilience are related to and affect subjective well-being. Overall, this paper establishes that there is a significant relation between these three concepts.

Keywords: Optimism; Subjective Well-being; Resilience

Introduction

Subjective well-being (SWB), optimism, and resilience are three important area of research that have generated huge interest in researchers. These concepts are related to positive psychology and have been studied from various perspective and point of view. While both resilience and optimism are very unique and vast concept on itself, these concept are closely related to the idea of subjective well-being. Therefore, both optimism and resilience have been studied in relation to SWB because both concepts are closely intertwined with SWB. So studying the effect of these two on SWB and vice versa is very significant.

The current study aimed to review the literature of these three concept and analyze the relation and effect of optimism and resilience on SWB. This research, based on literature review, will cover various aspects of the relationship between optimism, resilience and subjective well-being in overall.

Subjective Well-being

In simple term, SWB is a field of psychology that endeavors to understand people's evaluations of their lives. Diener (1984) introduced this concept which tries to understand people's evaluation of their quality of life. There has been growing research in this field since then where it has been analyzed from various different perspective.

Andrews & Withey (1976) explained three components of SWB: Life satisfaction, Positive affect and Negative affect. Diener, Suh, Lucas and Smith (1999) stated that the structure of subjective well-being has two areas: cognitive and emotional aspects. The cognitive aspect is degree of satisfaction with life. The emotional aspect includes both positive and negative emotions such as pleasant and sad. Furthermore, Diener, Oishi and Lucas (2003) argue that subjective well-being is a concept that includes high positive emotions, low negative emotions, and high satisfaction with life.

Diener, Suh and Oishi (1997) mentioned that those people have high SWB who are satisfied with their life with more positive affect and less negative affect. McGillivray and Clarke (2006) explained that "subjective wellbeing involves a multidimensional evaluation of life, including cognitive judgments of life satisfaction and affective evaluations of emotions and moods."

About subjective well-being, the definition and components vary depending on the researcher.

Cummins et al. (2010) described SWB as a normal positive state of mind comprising the entire life experience and stable happiness. According to Diener and Ryan (2009), SWB specifies satisfaction of life. Also, it signifies high positive emotions and reduced negative emotions. They also mentioned that SWB also covers satisfaction with various other aspects of life such as work, marriage and health. Nishaat and Magari (2020) has defined wellbeing as a state of sustaining the satisfaction and fulfillment of life backed by positive emotional evaluations such as joy and enjoyment, and cognitive evaluations such as the meaning of living and health status.

Optimism

There have been various studies and various definitions of optimism. For example, one of the characteristics of optimism in positive psychology is "explanatory style," (Seligman,1991) which states that positive recognition of self leads to well-being. The key to being an optimist is to develop

Relationship between Optimism, Resilience and Subjective Well-being: Literature Review

an optimistic style of explanation. Pessimists can also become optimists by receiving guidance to change their explanation style. Seligman (1991) shows that optimists can work and study better than pessimists, achieve better grades and achievements, be successful, challenge and overcome suffering, and live longer and healthier. On the contrary, pessimists (which can also be referred to as patients with mild depression) are said to be negative in "thinking", "mood", "behavior", and "physical" reactions. Seligman (1991) states that there are three major optimistic styles of explanation. First, when an optimist encounters an unfortunate event, he/she considers it as "temporary" and not permanent. Second, he/she considers the unfortunate situation occurred due to "specific" causes, not universal causes. The last one is called an "external" explanatory style which means he/she doesn't completely blame himself/herself for any unfortunate event.

Scheier and Carver (1985) defined dispositional optimism, as "generalized outcome expectancies" which means optimist expects positive results from any event. He also stated that optimism is associated with physical health as well as mental health. Schneider (2001) discusses his notion of realistic optimism, while reviewing many studies on optimism. According to Schneider (2001), the perspectives of reality and optimism have been viewed as contradictory, but they are not necessarily contradictory, even if there are boundaries, they are only loose boundaries. The nature of reality is unclear in the first place, but reality exists regardless of whether it is clear or not. Therefore, it is possible to have more realistic optimism by performing appropriate fact matching, and it is necessary to deal with such uncertainty in order to be realistic. Schneider (2001) pays particular attention to the meaning and knowledge of how to capture the events that occur to him, advocating the ideas of "fuzzy meaning" and "fuzzy knowledge", while discussing realistic optimism.

Schneider (2001) referred to the idea of realistic optimism in an overview of research on conventional optimism. She described that concept of conventional dispositional optimism holds optimistic outlook towards future on unfounded grounds while realistic optimism emphasizes on realistic outlook of future which is based on events that happened in a person's life. It also takes uncertain reality into account as objectively as possible. She said that optimism enables a realistic outlook on the future. Based on that definition, the characteristics of the realistic optimist are (1) focusing on favorable experiences of the past, (2) objectively recognizing the reality but having hope for the future, (3) having strong will and working towards the desired outcome (Schneider, 2001). So the characteristic of a realistic optimism is to continue to have a positive outlook and attitude toward the future while recognizing and accepting the harshness of the reality.

Magari (2013) defined realistic optimism as "a way of thinking and a way of life with good outlook

for the future, even after encountering various difficulties.” Furthermore, by incorporating Alain’s philosophical view (1953) of the optimism and the idea of optimism based on Keller’s view of life (1903) with the explanatory style of Seligman (1991), he assumed that realistic optimism is composed of three factors, “Flexibility”, “Will and Courage,” and “Future-orientation and Hope.”

Alain (2007) states that “pessimism comes from the temperament optimism from the will”. Keller (1903) states that “Optimism is the faith that leads to achievement. Nothing can be done without hope and confidence.” Nishaat and Magari (2018) has developed such a realistic optimism scale (12 items of 3 factors) and tried to measure it.

Resilience

Resilience is an important area of research. Defining resilience is a challenging task as it has been used in a variety of contexts such as organizational, educational, community, sports, military, and clinical (Gómez-Molinero, Zayas, Ruíz-González and Guil, 2018). Resilience has been defined in various ways, but there is common factor which is coping in the face of adversity. Various definitions have been given over the years of research to describe this concept. Many researchers have defined resilience as the process of adapting while facing adversities such as tragedy, trauma, threats, or sources of stress—such as family and relationship problems, health problems, or workplace and financial stressors.

Masten and Powell (2003) stated “Resilience refers to patterns of positive adaptation in the context of significant risk or adversity”. Zautra, Hall, and Murray (2010) defined resilience as effective adapting to adverse circumstances. Luthar, Cicchetti and Becker (2000) described resilience in the same way referring it to a dynamic process encompassing positive adaptation within the context of significant adversity. The American Psychological Association (2010) has defined resilience in the same as “the process of adapting well in the face of adversity, trauma, tragedy threats or even significant sources of threat”.

In general, the concept of resilience shows that it desire for optimism under adverse situation (Rutter, 2006). In other words, optimism and resilience work together in a person when he/she faces stressful conditions (Carver, Scheier, and Segerstrom, 2010).

Resilience is very important because it gives people the psychological strength to cope with stress and hardship (Walker et al., 2017). Campbell-Sills, Barlow, Brown and Hofmann (2006), in their

Relationship between Optimism, Resilience and Subjective Well-being: Literature Review

research, found that individuals with high resilience engage more often in adaptive coping skills. Also, individual who are highly resilient can convert stressful situations into opportunities for learning. Resilience is not an inborn quality. According to Reid (2016) people are very capable of learning the skills that it takes to become more resilient.

Optimism and Subjective Well-being

There are many studies that have examined the relationship between optimism and well-being. Scheier and Carver (1985) examined the relationship between dispositional optimism as positive expectations for future as personality traits. They conducted research on university students and found that students with high optimism had good mental health. Baker, Blacher and Olsson (2005) show how problematic behavior of developmentally delayed pre-school children affect well-being of parents and how optimism affects well-being of parents. The research shows that the problematic behavior of the retarded child increases the depressive tendency of the parents and worsens the relationship between the parents. But, in case of parents who are more optimistic, depression tendency and parental friction is moderate.

Also, Karademas (2006) conducted research on relationship between self-efficacy, social support, and optimism and well-being. Result shows that optimism is significantly related to self-efficacy and social support, and optimism, as the core of well-being, is strongly related to the satisfaction of life. Also, optimism is strengthened by emotional support from surrounding people and self-efficacy.

Augusto-Landa, Pulido-Martos and Lopez-Zafra (2010) examined the relationship between perceived emotional intelligence, dispositional optimism / pessimism and psychological well-being. As a result, it is clarified that there is a positive correlation between optimism and psychological well-being, and that there is a negative correlation between pessimism and psychological well-being.

Hanssen et al. (2014) brought up motivational coping (persistent goal pursuit and flexible goal adjustment) as a mechanism that links perceived optimism and well-being factors (overall well-being, depressive tendency, anxiety, and physical symptoms). As a result, it was confirmed that perceived optimism and flexible goal adjustment are more related to overall well-being.

In addition, Hashimoto and Koyasu (2012) studied the relationship of depressive tendency, optimism, positive orientation, and well-being. Result shows that optimism is positively related to positive orientation and well-being.

Carver, Scheier and Segerstrom (2010) show that optimists are more positive in adversity or difficult situations. They have prominent subjective well-being, and they maintain their well-being in even difficult situations. They also show that optimists have high level of coping strategies and are taking positive steps to maintain their health.

The optimism mentioned in these studies, which has been conducted in the context of well-being, is optimism based on individual personality traits, and is dispositional optimism pointed out by Scheier and Carver (1985).

On the other hand, Norem (1989) explained the tendency of having expectation that one will succeed in the future based on the experience of successful past using the concept of strategic optimism. Hosogoshi and Kodama (2006) examined about strategic optimism and psychological well-being proposed by Ryff (1989). As a result, it was suggested that the constructive concepts of psychological well-being such as “personal growth,” “purpose in life,” and “positive relation with others,” are positively related to strategic optimism.

These studies refer to well-being from the perspective of strategic optimism. Thus, it can be said that most of the research on optimism and well-being is conducted from the viewpoint of dispositional optimism and strategic optimism.

Resilience and Subjective Well-being.

Subjective well-being, also known as “happiness,” is affected by a number of factors which includes resilience. Research has found that resilience is positively associated with satisfaction of life which is an important component of SWB. Wagnild and Young explained in their research paper that scoring medium to high on a life satisfaction scale was considered an early descriptor of resilience (1990). Also, it is negatively associated with negative affect and positively associated with positive affect (Mak, Ng and Wong, 2011).

Resilient people who progress toward their goals have higher levels of positive affect and satisfaction with life (Klohn, Vandewater and Young, 1996). In other words, those who can cope with traumatic and adverse situations and adapt to it are happier than those who cannot.

Davydov, Stewart, Ritchie and Chaudieu (2010) state that resilience and well-being are basically related. The concept of resilience comes from the literature on stress and coping and is consistent with the general definition of “adaptive and recovery ability” (Windle, Bennett, and Noyes, 2011).

A study about resilience in college students in Hong Kong found that resilience was significantly related to positive cognitions about the own self, the world, and the future. And this was related

to higher levels of life satisfaction (Mak, Ng and Wong. 2011).

Cummins and Wooden (2013) described the concept of resilience in the context of SWB homeostasis theory. However, their paper presents only theoretical connections, drawing implications from a modern understanding of the concept of SWB set points and the concept of homeostasis of SWB, and connecting these components together to create a homeostasis restoration.

Seligman, Schulman and Tryon (2007) state resilience and specific coping skills has been shown to help university students' well-being, reduce symptoms of depression and anxiety, and improve optimistic descriptive style, at least in the short term.

So, resilience has been associated with SWB as an extremely important viewpoint in forming it. However, the relationship between these two constructs is still not well understood, and clear theoretical convergence and distinction is seldom offered in the literature.

Conclusion

This was simple literature review on three very important concepts of positive psychology. SWB, optimism, and resilience has attracted lots of attention from researchers from various different backgrounds. Because of that there are diverse definitions of these three concepts and are connected to many different fields of research which covers but not limited to health, economy, and psychology etc.

Literature review involving SWB, optimism and resilience shed some light on the interconnectedness of these factors. Souri and Hasanirad (2011) examined the relationships between resilience, optimism and psychological well-being on medical students (213 male and 191 female). Their research showed that resilience can predict psychological well-being, and optimism played a role in the relationship between resilience and psychological well-being. Another research by Agarwal and Malhotra (2019), about the relationship between optimism, resilience and psychological well-being in young adults, showed that there is a significant and positive relationship between all the variables.

However, there is no research on realistic optimism, resilience and subjective well-being. Magari (2015, 2018) stated that resilience is at the center of the realistic optimism. It will be interesting to further examine, that concept by linking it to SWB, through quantitative and qualitative research in future.

References

- Agarwal, N. and Malhotra, M., 2019. Relationship between Optimism, Resilience and Psychological Well-Being In Young Adults. *International Journal of Social Science and Economic Research*, 4(9), pp.6141-6148.
- Allain, 1953. *Definitions*. Paris: Les Éditions Gallimard.
- Alain., 2007. *44 Propos Sur Le Bonheur*. Paris: Gallimard.
- American Psychological Association, 2010. *The road to resilience*.
- Andrews, F. and Withey, S., 1976. *Social Indicators Of Well-Being*. New York: Plenum Press.
- Augusto-Landa, J., Pulido-Martos, M. and Lopez-Zafra, E., 2010. Does Perceived Emotional Intelligence and Optimism/pessimism Predict Psychological Well-being?. *Journal of Happiness Studies*, 12(3), pp.463-474.
- Baker, B., Blacher, J. and Olsson, M., 2005. Preschool children with and without developmental delay: behaviour problems, parents' optimism and well-being. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49(8), pp.575-590.
- Campbell-Sills, L., Barlow, D., Brown, T. and Hofmann, S., 2006. Effects of suppression and acceptance on emotional responses of individuals with anxiety and mood disorders. *Behaviour Research and Therapy*, 44(9), pp.1251-1263.
- Carver, C., Scheier, M. and Segerstrom, S., 2010. Optimism. *Clinical Psychology Review*, 30(7), pp.879-889.
- Cummins, R. and Wooden, M., 2013. Personal Resilience in Times of Crisis: The Implications of SWB Homeostasis and Set-Points. *Journal of Happiness Studies*, 15(1), pp.223-235.

Relationship between Optimism, Resilience and Subjective Well-being: Literature Review

Cummins, R., Mellor, D., Stokes, M., and Lau, A.L.D., 2010. Measures of subjective well-being. *Rehabilitation and Health Assessment: Applying ICF Guidelines*. Pp.409-426.

Davydov, D., Stewart, R., Ritchie, K. and Chaudieu, I., 2010. Resilience and mental health. *Clinical Psychology Review*, 30(5), pp.479-495.

Diener, E., 1984. Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), pp.542-575.

Diener, E., Oishi, S. and Lucas, R., 2003. *Personality, Culture, and Subjective Well-Being:*

Emotional and Cognitive Evaluations of Life. *Annual Review of Psychology*, 54(1), pp.403-425.

Diener, E. and Ryan, K., 2009. Subjective Well-Being: A General Overview. *South African Journal of Psychology*, 39(4), pp.391-406.

Diener, E., Suh, E., Lucas, R. and Smith, H., 1999. Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), pp.276-302.

Diener, E., Suh, E. and Oishi, S., 1997. Recent findings on subjective well-being. *Indian Journal of Clinical Psychology*, 24, pp.25-41.

Gómez- Molinero, R., Zayas, A., Ruíz-González, P. and Guil, R., 2018. Optimism and resilience among university students. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. *Revista INFAD de Psicología.*, 1(1), p.147.

Hanssen, M., Vancleef, L., Vlaeyen, J., Hayes, A., Schouten, E. and Peters, M., 2014. Optimism, Motivational Coping and Well-being: Evidence Supporting the Importance of Flexible Goal Adjustment. *Journal of Happiness Studies*, 16(6), pp.1525-1537.

Hashimoto, K. and Koyasu, M., 2012. Influences of Optimism and Positive Orientation on Students' Subjective Well-Being. *Psychologia*, 55(1), pp.45-59.

Hosogoshi, H. and Kodama, M., 2006. Examination of psychological well-being and subjective well-being in defensive pessimists. *The Japanese journal of psychology*, 77(2), pp.141-148.

Karademas, E., 2006. Self-efficacy, social support and well-being. *Personality and Individual Differences*, 40(6), pp.1281-1290.

Keller, H., 1903. *Optimism, My Key Of Life*. New York: T.Y. Crowell Co.

Klohn, E., Vandewater, E. and Young, A., 1996. Negotiating the middle years: Ego-resiliency and successful midlife adjustment in women. *Psychology and Aging*, 11(3), pp.431-442.

Luthar, S., Cicchetti, D. and Becker, B., 2000. The Construct of Resilience: A Critical Evaluation and Guidelines for Future Work. *Child Development*, 71(3), pp.543-562.

Magari, H., 2013. *Rakkanshugi Wa Genki No Hiketsu*. Tokyo: Daisanbunmeisha, pp.222-229.

Magari, H., 2015. *Hito Dukiai Ga Tanoshiku Naru Shinrigaku*. Tokyo: Daisanbunmeisha,

Magari, H., 2018. *Kosodate Ga Tanoshiku Naru Shinrigaku*. Tokyo: Daisanbunmeisha,

Masten, A. and Powell, J., 2003. A Resilience Framework for Research, Policy and Practice. In: S. Luthar, ed., *Resilience and Vulnerability: Adaptation in the Context of Childhood Adversities*. New York: Cambridge University Press. pp.1-26.

Mak, W., Ng, I. and Wong, C., 2011. Resilience: Enhancing well-being through the positive cognitive triad. *Journal of Counseling Psychology*, 58(4), pp.610-617.

McGillivray, M. and Clarke, M., 2006. Human Well-being: Concepts and Measures. In: M. McGillivray and M. Clarke, ed., *Understanding Human Well-Being*. Basingstoke: Palgrave MacMillan.

Nishaat, A. and Magari, H., 2018. Development of the Realistic Optimism Scale. In: 51st conference of The Japan Association of Counselling Science. Matsumoto.

Nishaat, A. and Magari, H., 2020. Research Prospects and Issues Related to Well-Being. *Departmental Bulletin Paper*, 72, pp.179-193.

Relationship between Optimism, Resilience and Subjective Well-being: Literature Review

Norem, J., 1989. Cognitive strategies as personality: Effectiveness, specificity, flexibility, and change. In: D. Buss and N. Cantor, ed., *Personality Psychology: Recent Trends and Emerging Directions*, 1st ed. New York: Springer, pp.45–60.

Reid, R., 2016. Psychological Resilience. *Medico-Legal Journal*, 84(4), pp.172-184.

Rutter, M., 2006. Implications of Resilience Concepts for Scientific Understanding. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094(1), pp.1-12.

Ryff, C., 1989. Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), pp.1069-1081.

Scheier, M. and Carver, C., 1985. Optimism, coping, and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology*, 4(3), pp.219-247.

Schneider, S., 2001. In search of realistic optimism: Meaning, knowledge, and warm fuzziness. *American Psychologist*, 56(3), pp.250-263.

Seligman, M., 1991. *Learned Optimism*. New York: Vintage Books.

Seligman, M., Schulman, P. and Tryon, A., 2007. Group prevention of depression and anxiety symptoms. *Behaviour Research and Therapy*, 45(6), pp.1111-1126.

Souri, H. and Hasanirad, T., 2011. Relationship between Resilience, Optimism and Psychological Well-Being in Students of Medicine. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, pp.1541-1544.

Walker, F., Pflingst, K., Carnevali, L., Sgoifo, A. and Nalivaiko, E., 2017. In the search for integrative biomarker of resilience to psychological stress. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 74, pp.310-320.

Wagnild, G. and Young, H., 1990. Resilience Among Older Women. *Image: the Journal of Nursing Scholarship*, 22(4), pp.252-255.

Windle, G., Bennett, K. and Noyes, J., 2011. A methodological review of resilience measurement scales. *Health and Quality of Life Outcomes*, 9(8), pp.1-18.

Zautra, A., Hall, J. and Murray, K., 2010. Resilience: A new definition of health for people and communities. In: J. Reich, A. Zautra and J. Hall, ed., *Handbook of adult resilience*. New York: The Guilford Press.

障害のある児童生徒と関わる教師の気づきと Well-Being についての考察

A Consideration about Well-Being and the Awareness of Teachers involved with Students with Special Needs

文学研究科教育学専攻博士後期課程在学

山本 和雄

Kazuo Yamamoto

本稿の目的は、障害のある児童生徒の教育に携わっていた教師へのインタビュー内容を分析することを通して、障害のある児童生徒の Well-Being について考察することである。筆者は 2005 年に、20 名の教師を対象に半構造化面接による調査を行った。その際のインタビュー内容について、本研究では SCAT による再分析を行い、構成概念を生成し、児童生徒や教師の教育環境の違いから 3 グループのストーリーラインを示した。分析の結果を考察することによって、児童生徒が Well-Being を実現していくために、児童生徒に対する教師の「身体的・精神的・社会的」に包摂した捉え方や、児童生徒と教師との「関係性」の重要性が示唆された。また、障害児者との関わりから得られた視点は、健常者を含め全ての人の Well-Being の内実をとらえることにつながるという展望を示すことができた。

I. 問題と目的

本稿では、障害のある児童生徒の教育に携わっていた教師へのインタビュー内容を検討することを通して、障害のある児童生徒の Well-Being について考察することを目的とする。

Well-being は、1946 年に設立された世界保健機構 (WHO) の憲章において、<Health is a state of complete physical, mental and social well-being and not merely the absence of disease or infirmity > (日本語訳：健康とは、病気ではないとか、弱っていないということではなく、肉体的にも、精神的にも、そして社会的にも、すべてが満たされた状態にあることをいう) と言及されている¹。

Well-Being はポジティブ心理学の分野などで様々な研究が積み重ねられていて、セリグマン (2011) は、「PERMA」という 5 つの要素による構成概念として Well-Being を捉えている。PERMA とは、P: Positive emotion (ポジティブ感情)、E: Engagement (積極的関与)、R: Relationships (関係性)、M: Meaning (生きる意味・意義)、A: Achievement (目標の達成) である²。

芝田(1996)は、障害児リハビリテーションにおける理学療法士の役割を Well-Being の理念で考え、身体的障害のみならず、精神的・情緒的・社会的に健全に成長することを援助する必要があると述べている³。須賀(2019)は、精神科医の立場から、患者の「病」に限局せず「人」を見ていく全人的治療や、人の強みや才能などを生かして「病」を軽くしていく Well-Being 視点の重要性を述べている⁴。これらの視点は、支援する対象者の障害や病にのみ着目するのではなく、身体的・精神的・社会的なそれぞれの側面を包括的に捉えようとする見方であり、WHO 憲章における Well-Being の理念にも通じているであろう。

田坂ら(2012)は、重度重複障害者施設の実践を通して、Well-Being について考察している。Well-Being は「よくあること、よく生きること」が原義であり、自他ともに探求されるものであることを前提として、重度の重複障害があるために言語で意思を伝えることが難しい人に対しては、Well-Being の探求は当事者と支援者が共に慎重に行わなければならないと述べている⁵。この研究では、障害のある当事者を支援者が理解しようとする意識の重要性とともに、Well-Being について「自他ともに」探求するという大切な観点を示しているといえよう。

障害のある子どもに対する支援者として、その教育に関わっている教師の意識についても先行研究が重ねられている。

山越(1995)は、障害児教育に携わる教師の成長過程をたどるため、3人の心身障害担当教師に対して半構造化面接を用いて検討を行っている。面接による結果を考察することで、教師一人ひとりが、それぞれ出会う子どもに応じた価値観を創造しなければならないとし、子どもとの関わりは教師の自己成長過程であると述べている⁶。

筆者もまた、障害のある児童生徒との関りを通しての教師の意識の変化について、半構造化面接と質問紙調査を用いて検討した(山本、2005)。特殊教育から特別支援教育への転換期にあたり、当時の養護学校、特殊学級、通級学級、普通学級の教師を対象に調査を行っている⁷。

2007年から特別支援教育が本格的に実施されてからも、教師の意識については着目されてきた。量的な調査では、下無敷ら(2008)は、特別支援教育についての意識の変容について、小中学校における質問紙調査を行った⁸。坂本ら(2010)は、発達障害児に対する校内支援等について教師の認識を知るために、小学校において質問紙調査を行っている⁹。質的な調査では、吉岡(2011)が特別支援学級の教師に対して、教師の障害に対する認識が形成される過程を明らかにするために半構造化面接を行った¹⁰。任ら(2012)は、特別支援学校の教師に対して半構造化面接を行い、重度・重複障害教育における職能成長について研究している¹¹。

これらの教師についての研究は、障害のある児童生徒に対する指導の困難さによる葛藤とともに、障害に対する認識や児童生徒への理解の深まり、指導法の向上などの肯定的な変化も明らかにしたものである。しかし、障害のある児童生徒と教師について、Well-Being に関連づけた研究はまだ少ないといえよう。

障害のある児童生徒と関わる教師の気づきと Well-Being についての考察

そこで本研究では、山本（2005）が教師に対して実施したインタビュー調査の結果を再分析し、児童生徒の Well-Being について考察を深めていきたい。調査結果はやや古いデータであるが、Well-Being と関連づけて詳細に分析をすることにより、新たな示唆が得られると考えている。

II. 方法

1. 分析の対象

表1に、山本（2005）が行った調査の概要を示した。この調査では、半構造化面接と質問紙調査を行っているが、本研究では、半構造化面接において語られた内容から、児童生徒についての Well-Being に関する内容を抽出し、再分析を行うこととする。

表1：調査の概要

調査対象者：教師 20 名(男性 11 名、女性 9 名 勤務地は東京とか神奈川県)
調査の依頼：筆者の知人である教育関係者を通じて、「障害のある児童生徒と関わった体験を通して自分自身が気づいたことや変化を感じたことについて」の調査対象者を募り、協力を得た。
調査時期：2005 年 8 月～12 月
調査方法：フェイスシート、半構造化面接、質問紙（教師特有のビリーフ尺度）調査
面接の調査項目：①関った児童生徒の様子 ②教師の関わり方で配慮・工夫したこと ③教師自身の気づきや変化
面接の手続き：IC レコーダーで録音した内容やメモに基づいて、逐語録を作成した。 面接時間は 40 分～1 時間であった。

表2に、調査対象者のプロフィールと、面接の調査項目①「関わりのあった子どもの様子」の結果をまとめた。調査対象者の勤務校である通級学級、特殊学級、養護学校などは、2005 年当時のものである（現在は特別支援教室、特別支援学級、特別支援学校など名称・形態を変えて教育活動が行われている）。児童生徒の障害名も当時のものであり、広汎性発達障害やアスペルガー障害は、現在は自閉スペクトラム症に該当するであろう。

表2 調査対象者（教師）のプロフィール

	ID	性別	年代	勤務校	児童生徒の在籍、学年、障害や症状、行動などの様子
1	a	女性	50 代	小学校普通学級	男子 / 小学校普通学級・高学年 / ADHD 読み・書き・計算にアンバランスがある。
2	b	女性	30 代	小学校普通学級	女子 / 小学校普通学級・中学年 / LD 発語が少ない。授業内容の理解が困難になっている。
3	c	男性	20 代	小学校普通学級	男子 / 小学校普通学級・高学年 週 1 日は通級学級に / 広汎性発達障害 クラスメートに注意されると、大声を出すなどの行為がある。
4	d	女性	50 代	小学校普通学級	男子 / 小学校普通学級・高学年 / アスペルガー障害、ADHD 一斉指導では教師の指示が入りにくい。授業中の離席も多い。
5	e	男性	30 代	小学校普通学級	女子 / 小学校普通学級・高学年 週 1 日は通級学級（ことばの教室）に / 言語理解の遅れ 授業中の私語が目立ち、指示が通りにくい。

6	f	男性	20代	小学校 特殊学級	男子 / 小学校特殊学級・高学年 / ダウン症・知的障害 ことばのやりとりは難しい。離席が多い。
7	g	女性	40代	小学校 特殊学級	女子 / 小学校特殊学級・低学年 / ダウン症・知的障害 集団のなかにいることが苦手である。
8	h	男性	20代	小学校 特殊学級	男子 / 小学校特殊学級・低学年 / 脳性麻痺・知的障害 発語がほとんどなく、意思の疎通が難しい。
9	i	男性	20代	小学校 特殊学級	男子 / 小学校特殊学級・低学年 / ADHD 多動傾向があり、すぐ立ち歩いてしまう。
10	j	男性	20代	小学校 特殊学級	男子 / 小学校特殊学級・高学年 / 軽度の知的障害 高学年になると人と目を合わさなくなる。歩行が非常に遅くなる。
11	k	女性	50代	小学校 特殊学級	男子 / 小学校特殊学級・中学年 / 自閉症 話しかけても意図が理解できているか良く分からない場合がある。
12	l	男性	30代	小学校 特殊学級	男子 / 小学校特殊学級・低学年 / 脳性麻痺 発語がなく、やりとりが難しい。手先の細かい動きもぎこちない。
13	m	女性	40代	小学校 特殊学級	男子 / 小学校特殊学級・低学年 / 自閉症 教師や友達にあまり関心を向けない。ことばでのやり取りが難しい。
14	n	女性	20代	小学校 通級学級	男子 / 小学校通級学級・高学年 / 広汎性発達障害・軽度の知的障害 手先の運動がぎこちない。在籍する普通学級で自信を失っている様子である。
15	o	女性	40代	小学校 通級学級	男子 / 小学校通級学級・高学年 / 軽度の知的障害と自閉傾向 普通学級の中で自信、意欲を無くしている様子が見られる。
16	p	男性	40代	肢体不自由 養護学校	女子 / 養護学校・中学部 / 脳性麻痺・知的障害 移動・食事・排泄は介助が必要。表情や発声で気持ちを表出する。
17	q	男性	40代	肢体不自由 養護学校	男子 / 養護学校・中学部 / 脳性麻痺・知的障害 身体は自力ではば動かせない。周囲の言葉かけによって、表情に違いが見られる。
18	r	男性	30代	肢体不自由 養護学校	男子 / 養護学校・中等部 / 脳性麻痺・知的障害 移動・食事・排泄は介助が必要。気持ちの変化が表情に表れる。
19	s	男性	40代	知的障害 養護学校	女子 / 養護学校・中等部 / ダウン症・知的障害 ことばの理解が困難でコミュニケーションが取りにくい。
20	t	女性	20代	知的障害 養護学校	男子 / 養護学校・小学部 / 自閉症・知的障害 慣れていない場面や集団の中が苦手、一人で過ごしがちである。

2. 分析方法

本研究では、インタビュー内容について、Steps for Coding and Theorization(SCAT) (大谷：2008,2011) を用いて分析を行う^{12,13}。SCAT は、逐語録などの言語データをセグメント化し、それぞれのセグメントについて、①テキスト中の注目すべき語句、②テキスト中の語句の言い換え、③②を説明するようなテキスト外の内容、④テーマ・構成概念を記述する。以上の4ステップによるコーディングを行った後、テーマ・構成概念からストーリーラインを記述する質的データ分析の手法である。今回の分析対象であるデータを得た調査の時期（2005）より、SCAT は後に発表された分析方法であるが、小規模なデータを詳細に分析するために適した方法と考え、採用した。

分析ワークシートの例を、表3・表4に示した。分析の手続きによって導き出された構成概念に従ってストーリーラインを作成する。

障害のある児童生徒と関わる教師の気づきと Well-Being についての考察

表3 分析ワークシートの例 (1/2)

番号	発話者	テキスト	(1) テキスト中の注目すべき語句	(2) テキスト中の語句の言い換え	(3)左を説明するようなテキスト外概念	(4) テーマ構成概念	(5) 疑門課題
12	d	障害を理解するということが効果ある対応を生むのは確かだと言えます。どういう風にすればその子が理解できるか、試行錯誤でした。対応の仕方が分かると余裕が出て、学級全体の指導ができます。障害に対する理解、経験がまだ教員には足りない。障害のある子ども個人に対応する研究はあっても、子どもを取り巻く学級経営の視点からの研究も少ない。	障害を理解する 障害のある子ども個人に対応する研究、学級経営の視点からの研究は少ない	障害特性に対する理解 児童生徒との関係づくりの試行錯誤 学級経営の視点からの研究の不足	障害に関わる個人と教育環境の研究の差	障害特性に対する理解 関係づくりの困難さ 学級経営の視点からの研究の必要性	
14	e	教師にはその子の障害が分かっても、クラスの他の子どもたちには理解するのが難しいようです。ただの、わがままに見えるらしい。障害があっても、クラスで決めたルールは守ってもらわないと、他の子どもたちは納得しないし、教師を信頼しなくなる。良い所を見つけて、みんなに伝えてあげたいけど、担任一人では限界があるので、一緒に子どもを見てくれる人が欲しい。子どもが互いに良い所を認め合う環境にしなければならぬと思う。	他の子どもたちには障害を理解するのが難しい、ルールを守らせないと教師を信頼しなくなる、子どもが互いに良い所を認め合う環境に	障害理解の困難 教師との信頼関係の喪失 子ども同士が認め合う環境	立場による障害理解の相違 教師のジレンマ	他の子どもたちによる障害の理解 教師との信頼関係 互いに良いところを認め合う環境づくり	
17	f	子どもに対する見方が変わったんですよ。普通学級の担任をしていた頃は大人の目線だったというか、子どものできないとこばかり目に付いて。今は、どの子どもたちにも、こんなにできることがあるんだなって、マイナスからプラスの視点に変わっていききました。障害のある子ども、ちょっとずつ積み重ねていけば色々なことができるようになる。教える側ができないとってしまおうと子どもができなくなってしまうけど。	子どもに対する見方が変わった、マイナスからプラスの視点に、障害のある子ども、積み重ねていけば色々なことができるようになる	子どもに対するマイナスからプラスへの視点の変化 子ども自身への理解	普通学級の経験との違い	子どもに対する見方の変化 子ども自身への理解	
33	k	障害のために、自分で分からないと言えない子に対しては、教師の側で伝え方をよく考える必要がある。表面的に見ているだけでは駄目で、子どもを教え伸ばすためにかなり深い部分まで入っていかないといけない。思うように動かさそうと思っても動かない時に、意図を伝えるまですぎに気づかされて、視覚的に訴える工夫をしました。そうやって工夫した伝え方は、普通学級の子に対しても有効だろうと思います。	子どもを教え伸ばすためにかなり深い部分まで入っていかないといけない、視覚的に訴える工夫、工夫した伝え方は、普通学級の子に対しても有効	子どもを理解することの困難さ 子どもの実態に合わせた手立て 他の子どもに対しても有効な指導	指導のユニバーサルデザイン	深い児童生徒理解 他の子どもにも通じる指導法の有効性	

表4 分析ワークシートの例 (2/2)

		テキスト	(1) テキスト中の注目すべき語句	(2) テキスト中の語句の言い換え	(3)左を説明するようなテキスト外概念	(4) テーマ構成概念	(5) 疑問課題
42	n	発達のアンバランスがあると生きにくいだろうなと思います。教育で改善できても限界があって、後に残るのが障害というものかなと。伸ばせるところは伸ばして、少しでも生きやすいようにするのが教師の役割と思っています。通級学級の子も普通学級で自信を失くしてしまっているようです。どんな活動をするにしても自身は必要なものが、それを失くしてしまって生き生きとしない。自尊感情を低めない教育の場を用意しなければいけないと思います。	発達のアンバランスがあると生きにくい、生きやすいようにする教師の役割、自尊感情を低めない教育の場を用意	発達のアンバランスと教師の役割 自尊感情を高める環境づくり	教育環境による相違	発達のアンバランスと教師の役割 自尊感情を高める環境づくり	
48	p	はじめは、できないことばかりのこの子の姿を見て、この子の存在価値は何だろうと思っていました。でも、その子は生きることにごういエネルギーを使っていて、食べること、息を吸うこと、排泄も命がけ。この姿を他の人にも見せてあげたい、と価値観が逆転してきました。話せなくても、手を強く握ったり、顔を向けたりして意思を伝えることはできる。周囲の人たちがそれに応じることができれば、自分の意思表示で環境を変えられるようになる。周囲が気づいてあげられなければ、意思を発信するのをやめてしまうから、教師の働きかけが必要です。	この姿を他の人にも見せてあげたい、と価値観が逆転、自分の意思表示で環境を変えられるようになる。周囲が気づいてあげられなければ、意思を発信するのをやめてしまうから、教師の働きかけが必要	障害のあるこどもとの関わりと価値観の逆転 自分なりの意思表示 周囲の人たちの働きかけの必要性	表情、発声などによる意思表示	価値観の変化 意思表示に対する周囲の対応	
49	p	人間が生きていくうえで必要なものと、それほどでもないものがあると思えるようになって。知識より、人間の基盤として、周りの人たちと共感、共鳴する心が大切だと思います。子どもが楽しさを感じて少しでも笑ったら、それを皆で喜ぶというのが最高の状態だなと。優れた教育とはその人の特質を引き出したり、人間性を高めたりすること。そういう教育の原点のようなものが整理されてきたんです。	人間が生きていくうえで必要なもの、周りの人たちと共感、共鳴する心が大切、教育の原点のようなものが整理されてきた	人間にとって必要なものが整理 共感、共鳴する心の必要性 教育の原点が整理	周囲の人との関係性の重要性	人間にとって大切なものの整理 共感、共鳴する心 教育の原点が整理	
51	q	教育で一番大事なのは、子どもの心を感じ取ることですね。会話が難しい子と関わってきたのでそう思うようになりました。重度の障害のある子でも担任が隣に来ると、表情がにこやかになったりする。相手の心を読み取って、その子にとって何が最善かを考えるのが教育の基本ですね。障害児教育は教育の原点だな、と思います。	相手の心を読み取って、その子にとって何が最善かを考えるのが教育の基本、障害児教育は教育の原点だ	子どもの心を感じ取ることの重要性 障害児教育は教育の原点	意思表示を読み取る関係性の重要性	意思表示に対する周囲の対応 障害児教育は教育の原点	

Ⅲ. 結 果

SCAT による分析を行い、構成概念を生成した。教育環境の違いを考慮して、普通学級（A グループ）、特殊学級・通級学級（B グループ）、養護学校（C グループ）ごとに、以下のようにストーリーラインを作成した。下線部は構成概念を示している。

A グループ（普通学級教師 5 名）のストーリーライン

障害のある子どもとの関係づくりの困難を感じ、試行錯誤を繰り返した。落ち着いて学校生活のリズムに乗れないと、学習のバランスが悪くなり、授業の理解が困難になると更に落ち着きがなくなるなど、2 次的な障害が起きる。心理士などの他職種と連携し、簡潔な言語指示や、視覚的支援などの指導の手立てを工夫した。障害特性に対する理解は、効果ある対応を生む。障害のある子どもへの指導法は、他の子どもにも有効で、指導法の広い有効性を実感した。ただ、障害のある子どもに対して、他の児童生徒による障害の理解は難しい。障害があっても、学級内で決めたルールを守らないと、他の子どもたちによる納得が得られず、教師との信頼関係が喪失する。障害のある個人に対する研究に比べて、障害のある子どもを取り巻く学級経営の視点からの研究は少ない。担任一人での対応は限界があり、学校全体の協力体制を築いて、子どもが互いに良い所を認め合う環境づくりをしなければならない。

B グループ（特殊学級・通級学級教師 10 名）のストーリーライン

障害のある子どもは、会話の難しさなどから関係づくりが困難で、ことばの奥にある深い児童生徒理解が必要である。一緒にいると、表情や振る舞いで怒っているか喜んでいるか分かってくることもある。意図を伝えるときに、長い説明ではなくポイントだけ話す（簡潔な言語指示）、視覚的に訴える（視覚的支援）などの工夫をした。障害のある子どもでも学習を積み重ねて成長していく姿を見て、すぐできる子もいれば、そうでない子どももいて、持っているものは十人十色だと、子どもに対する見方が変化した。障害のある子どもに対して工夫したことは、他の子どもに対しても有効である。障害のある子どもの様子を見て、発達のプロセスを学び、他の子どもに対しても発達段階を考えるようになった。発達のアンバランスがあると生きにくいだろうし、教育で改善できても後に残るのが障害で、伸ばせるところは伸ばしていくのが教師の役割である。（通級学級）の子どもは普通学級で自信を失くしてしまっていることが多く、自尊感情を高める環境づくりが必要である。

Cグループ（養護学校教師5名）のストーリーライン

重度の障害のある子どもに対して、その子どもの可能性を見出すことや、意思表示の理解に困難を感じたが、何事にも懸命な姿を皆に見せてあげたいと価値観の逆転があった。言語での意思表示が困難でも、自分なりの意思表示（表情、身振り、発声など）が伝われば、周囲の人たちの働きかけによって、環境を変えられる。意思をくみ取り、子どもの内面にあるものを引き出すのが教育の基本であり、障害児教育は教育の原点である。周りの人たちと共感、共鳴する心が大切で、子どもが楽しさを感じていたら、それを皆で喜ぶというのが最高の状態である。「障害」という先入観ではなくて、その子自身がどういう子どもなのかを細かく見てあげれば、その子らしさや可能性が見えてくる。友達や教師がいて、学校は小さな社会といえるから、伝え合う楽しさを感じるようにしたい。優れた教育とは、その人が持っている特質を引き出し、人間性を高めることである。そういう人間にとって大切なものが整理されてきた。障害があることが不幸ではない。重度の傷害があっても、周囲に理解されて育つ場合もある。軽度の障害のある子どもの場合は、本人が周囲の人間との違いを認識して、ストレスを感じていることもある。そのような気持ちを理解してくれる社会になっていかねばならない。

A・B・Cグループに共通して、まず、障害のある児童生徒との「関係づくりの困難さ」について教師は気づき、その困難な課題に応じて、教師の変化が始まるのがうかがえる。児童生徒の「障害特性に対する理解」を深め、「指導の手立てを工夫」するなど、教師自身が対応を柔軟に変化させていく姿が浮かびあがってくる。また、障害のある「子ども自身への理解」へと教師の気づきは進み、「その子らしさや可能性」に目を向けた支援を考えられるようになる。そして、障害のある児童生徒との関わりから、他の子どもに対しても有効な指導法や、教育環境や、教育の在り方に対する気づきが生じている。

Aグループの特徴として、「教師の障害理解の大切さ」とともに、普通学級における「学級経営」の方法論や「学校全体の協力体制」への気づきが述べられていることが挙げられる。普通学級の中で、障害のある児童生徒に合わせて教師が対応しようとしても、学級の他の子どもたちから見て特別扱いのように感じ、教師の対応を受け入れるとは限らない。「学校全体が協力」しあって、「子どもが互いに良い所を認め合う環境」が必要であることが指摘されている。今回の分析対象とした面接調査のデータは、2005年当時のものであり、特殊教育から特別支援教育への転換期であった。普通学級の中において、ADHDやLDなどの発達障害とされる児童生徒への支援が課題とされていた時期であり、教師の苦慮がうかがえる。現在は普通学級においても特別支援教育が進んでいるが、「子どもが互いに認め合う環境づくり」の必要性は、今後も変わることはないであろう。

Bグループの特徴として、普通学級での指導と比較して、「障害を理解した指導法の有効性」や、「子どもに対する対応や見方の変化」について述べていることが挙げられる。Bグループの教師自身が普

障害のある児童生徒と関わる教師の気づきと Well-Being についての考察

通学級での指導経験があったり、同じ学校に普通学級が併設されていたりして関わりが多いためであろう。また、通級学級の児童生徒について、普通学級で自信を失っている場合があるとも述べられている。これもまた特別支援教育への転換期における課題の現れであり、現在は、特殊学級は特別支援学級へと、また、通級学級は教師による巡回や特別支援教室の配置へと変化しているが、「自尊感情を高める」環境づくりは今後も課題となるであろう。

C グループの特徴として、重度の障害のために「意思表示が困難」な児童生徒との関わりについて述べられていることが多い。話すのが難しくても表情や身振りで意思表示をする児童生徒に対して、周囲の人たちがそれに応じることができれば環境を変えられるようになるため、教師の働きかけが必要であることが指摘されている。当時の養護学校は、現在は特別支援学校として教育活動が行われていて、より良い教育環境に向けて制度の変化もありつつ、児童生徒の障害の重度・重複化も進んでいるため、「周囲の人たちの働きかけ」はより重要となっているであろう。

IV. 考 察

障害のある児童生徒との関わりと教師の気づきについて、インタビュー内容の分析によって示された結果から、主な二点に着目し、Well-Being と関連づけて考察したい。

一点目は、障害のある児童生徒との関わりを通して、教師が肯定的な変化を示すことで、児童生徒との関係性が深められている点である。A・B・C グループに共通して、児童生徒との「関係づくりの困難さ」に気づき、自らの関わり方を振り返って「指導の手立てを工夫」し対応を変化させる。そして、子どもの「障害特性」や、障害のある「子ども自身への理解」を深めていったことが示されている。

加藤 (1992) は、「障害の受容過程」について、「障害の受容」と「障害のある子どもの受容」を分化して捉えている。障害を受容するとは、「子どもは今、どのような状態なのか」を理解することであり、「障害のある子どもの受容」とは「子どもはどんな生き方ができるのか」にまで目を向けることであるという¹⁴。障害のある子どもを前にして教師は、その子がどのような状態であるか悩み、やがてその子の可能性や生き方に目を向けていくようである。

子どもの可能性や生き方に目を向けていくことは、身体的、精神的、社会的な面を包括してとらえ、「よくあること」「よく生きること」に目を向けることである。これらの教師の見方の変化は、WHO 憲章や田坂ら (2012) に示された Well-Being への視座に通じるものである。

また、児童生徒と教師との関わりについては、セリグマンが示した Well-Being の 5 つの要素 (PERMA) の 1 つである「関係性」(Relationships) に関連づけられよう。重度の障害のある児童生徒も、教師との「関係性」を土台にして、「ポジティブ感情」を持ち、学習などに「積極的に関与」し、自身の行為に「意義・意味」を感じながら、目標としたことを「達成」する可能性が広がっていく。

三好(2018)は、高齢者介護の経験を踏まえて、「人間＝個体×関係」という「掛け算の関係論」を提案している。たとえば、老化や障害などのために「個体」としての能力が10から5になったとしても、周囲との「関係」が10から20へと豊かになれば、「人間」としての暮らしは100としての豊かさが保たれるという見方である¹⁵。このような視点に立てば、障害が重度であるほど、周囲の人たちとの「関係性」の重要性が明確となる。

Cグループのp教師は、担任をしていた重度重複障害の生徒について「生きることにすごいエネルギーを使っていて、食べること、息を吸うこと、排泄も命がけ。この姿を他の人にも見せてあげたい、と価値観が逆転した」、「子どもが楽しさを感じて少しでも笑ったら、それを皆で喜ぶというのが最高の状態」と捉えられるようになったという「気づき」を述べている。子どもとの関わりを通して、教師が自らの対応や見方を変えていくということは、児童生徒と共に教師が成長し、共に Well-Being を実現していく過程の姿ではないか。Well-Being は、自他の関係性の中に生じるものともいえるであろう。Well-Being は、身体的・精神的・社会的に健康な生活や、PERMA (ポジティブ感情、集中できる何かに関与、関係性、生きる意味・意義、目標としたものの達成) などのように様々な要素で示されるが、それらを全て実現するというより、一つ一つを実現していく過程に Well-Being (よくあること、よく生きること) があると思われる。障害のある児童生徒にとって、何を喜びとし、何を行いたいかなどの意思表示が困難な場合でも、教師などの周囲の人たちがそれらの意思を感じとり、共に児童生徒にとっての Well-Being の実現に向かっていくことはできるであろう。

二点目は、障害のある児童生徒との関わりを通して教師が視野を広げ、その他の子どもへの関わり方や、子どもを取り巻く教育環境への見方、教育観など様々な面において変化が見られたという点である。A・B・Cグループに共通して、障害のある子どもに対する実践の中で「他の子どもにも通じる指導法の有効性」を実感したとの気づきが見られた。また、A・Bグループの教師が「学校の協体制」や「他の児童生徒による理解」という課題に気づいた、Cグループの重度障害の子どもと関わってきた教師の中で「人間にとって大切なものが整理されてきた」「子どもの内面にあるものを引き出すのが教育の基本」だと気づいたことなどが挙げられる。

障害のある児童生徒と関わる全ての教師が、以上のように視野を広げていくとは限らないが、今までは気づかなかった課題に目を向け、教育観、社会観、人間観を深めていく可能性を示唆する分析結果であった。

芝田(2010)は、障害に関する研究によって人間の実態の多くが解明され、それが、医療、教育などに大きな影響力を与え、健常児者の QOL 向上に繋がることを指摘している¹⁶。教育分野に限らず、医療・心理・福祉などの分野においても、障害児者との関わりを通して新たな知見が得られて、健常児者にも有効な支援ができるようになった例は少なくない。

また、教師に限らず、障害児者との関わりを通して人生観を深めていく人たちも、多くいるであろう。パール・バック(1950)は、障害のある自らの娘について綴り、娘はわたしに「自分を低くする

障害のある児童生徒と関わる教師の気づきと Well-Being についての考察

ことを教えてくれた」、娘との関わりを通して「学ぶ機会を得られなかったならば、わたしはきっと自分より能力の低い人に我慢できない、あの傲慢な態度を持ち続けていた」と述べている¹⁷。障害児者の家族や、教育を含めた様々な分野における支援者が、障害児者との関わりを通して得た視点は、健常者を含め全ての人について、「よくあること、よく生きること」という Well-Being の内実をとらえることにつながるのではないかと考えられる。

アニーシャら (2020) は、「誰も、この世に生を受けて、学び、働き、そして様々な環境や人間関係の中で生きている。また、病気、老い、死という共通の出来事を避けて通ることができない」と指摘し、人間共通の Well-Being を探求している¹⁸。「障害」は「病気、老い」などと通じるものであり、人類共通の出来事ともいえるであろう。健常者も自身の老いや病気によって障害を経験することがあり、また、意識しているかどうかに関わらず、社会の中で障害児者との関わりは常に存在しているのである。「障害」を人生全体の一部として包摂した上で、障害児者との関わりを通して「気づき」を得ていくことは、全ての人々の Well-Being を探求する上で、有効な手立ての一つであるに違いない。

本研究では、障害のある児童生徒の教育に携わっていた教師へのインタビュー内容を分析し、障害のある児童生徒の Well-Being について考察した。児童生徒が様々な Well-Being を実現していくために、児童生徒に対する教師の「身体的・精神的・社会的」に包摂した捉え方や、児童生徒と教師との「関係性」の重要性が示唆された。また、障害児者との関わりから得られた視点は、健常者を含め全ての人々の Well-Being の内実をとらえることにつながるという展望を示すことができた。

本研究は、分析したデータが調査当時から時間が経過していること、調査対象者が少数であり、教師に限られているなど課題が多い。新たに対象者を増やして調査を行うことによって、Well-Being についての知見をより深められるであろう。家族や、教育の分野だけでなく、心理や福祉の分野においても、障害児者と関わる人たちがいる。様々な立場で障害児者と関わる人たちへの調査を通じて、Well-Being について研究することを今後の課題としたい。

参考文献

- 1) 日本 WHO 協会ホームページ <https://japan-who.or.jp/about/who-what/identification-health/>
最終閲覧 2020年 8月29日
- 2) マーティン・セリグマン 『ポジティブ心理学の挑戦 “幸福” から “持続的幸福” へ』(ディ
スカヴァー・トゥエンティワン、2014) 15-57
- 3) 芝田利生 「国連の『子どもの権利に関する条約』における障害児のウェルビーイングーカナダ
の養護施設訪問を通じてー」(『理学療法学』第23巻第6号、1996) 376-379
- 4) 須賀英道 『ポジティブ精神医学の活用』(星和商店、2019) 2-30
- 5) 田坂さつき・生田目昭彦・水谷ヒカル 「重度重複障害者の『ウェルビーイング』と技術：社会
福祉法人訪問の家『朋』の実践をめぐる考察」(『国立民族学博物館調査報告』102号、2012)
31-58
- 6) 山越美津江 『『障害をもつ子ども』の受容に関する学校カウンセリングの研究ー心身障害児担
当教師の成長過程の構造ー」(『早稲田大学大学院教育学研究科紀要』別冊3号、1995)
- 7) 山本和雄 「障害のある児童生徒との関わりと教師の意識ー半構造化面接と質問紙調査を通して
ー」(創価大学大学院修士論文、2005)
- 8) 下無敷順一・池本喜代正 「小中学校教員の特別支援教育に対する意識の変容」
(『宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要』第31巻、2008) 341-348
- 9) 坂本美紀・阿蘇友加里 「発達障害児支援のための校内体制および校内連携の実現に関する教員
の認識とその個人差」(心理科学研究会『心理科学』第30巻第2号、2010) 73-86
- 10) 吉澤茉帆 「教師の『障害』とのかかわりと認識ー特別支援教育に携わる教師のライフヒスト
リーに着目してー」(『こども社会研究』17号、2011) 109-122
- 11) 任龍在・安藤隆男 「重度・重複障害教育におけるベテラン教師の職能成長ー男性教師のキャ
リアー・ヒストリーに着目してー」(『障害科学研究第36号』、2012) 173-186
- 12) 大谷尚 「4ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の手続き」(『名古屋
大学大学院教育発達科学研究科紀要(教育科学)』54(2)、2008) 27-44
- 13) 大谷尚 「SCAT : Steps for Coding and Theorization ー明示的手続きで着手しやすく小規
模データに適用可能な質的分析データ手法」(『感性工学』vol.10 No.3、2011) 155-160
- 14) 加藤正仁 「発達障害乳幼児とその家族の援助」(『発達障害研究14号』、1992) 91-97
- 15) 三好春樹 『関係障害論ー老人を縛らないためにー』(雲母書房、2018)
- 16) 芝田祐一 「障害理解教育及び社会啓発のための障害に関する考察」(『兵庫教育大学研究紀要』
第37巻、2010) 25-34
- 17) パール・バック 伊藤隆二訳 『母よ嘆くなかれ(新訳版)』(法政大学出版局、2013)
116-122

障害のある児童生徒と関わる教師の気づきと Well-Being についての考察

- 18) アニーシャ ニシャート・鈎治雄 「Well-Being 研究に関する展望と課題」 (『創価大学教育学紀要』第 72 号、2020) 179-193

韓国の特殊教師からみた専攻科の現状と課題

Current Status and Assignments of Major Courses Captured by Special Teachers in Korea

文学研究科教育学専攻博士後期課程在学

李 宜 貞

Lee Euijung

(要約)

人間は誰にも社会構成員として職業を持つことで、社会参加の機会を持つことになり、自分の価値を実現することが可能である。これを踏まえて健常児と同じく障がい児も特別支援学級や特別支援学校を卒業後毎年社会に進出しており、自分なりの生活を挑戦している。進路教育及び職業教育は、障がいのある生徒にとっても欠かせない活動であるため、各学校の特色あるプログラムとして運営されている。韓国で2015年に施行された「進路教育法」により、過去の進路教育から疎外されてきた障がい児生徒の自己主導的進路で開発力量を支援する進路教育の責務性がより強調されている。つまり、健常者の生徒と同様に、障がい児生徒にも変化する職業世界と生涯学習社会で自分の進路を積極的に開拓して持続的に開発できる力量を学習する進路教育学習の権利が重要になっている。本研究では韓国の特殊学校における高等部卒業後の専攻科が設置された背景と運営について検討する。

I はじめに

1. 日本の特別支援教育

日本における特殊学校と及び特殊教育は、特別支援学校と特別支援教育と呼ばれており、またキャリア教育と進路指導の意味を含んでいる。特別支援学校で行われているすべての教育は、自立と社会参加に向けた教育と生きる力を育む教育を行っている¹。特に、文部科学省(2004)が従来の職業教育が、専門的な知識・技能を習得させることのみが焦点が置かれ、児童生徒のキャリア発達をいかに支援するかという視点に立った指導が不十分であることを指摘してキャリア教育の積極的な推進の必要性が強調されるようになった。また、橋本創一(2012)によると特別支援学校は、学校教育法第71条によると「視覚障害者、聴覚障害者、知的障害者、肢体不自由者また病弱者(身体虚弱者を含む)に対して、幼稚園、

¹ 日本における「進路指導」というのは、アメリカにおいて使われていた‘Vocational Guidance’という用語を「職業指導」と訳して導入して使うようになったが、1955年から進学率が高まるにつれ「進路指導」と言い変えて、現在に至るまで引き続き使用している。

小学校、中学校、高等学校に準ずる教育の計画を立てて、障害による学習や生活の困難を克服して自立性を図るために必要な知識技能を授けることを目的」である。同法第74条には、都道府県には特別支援学校を対象者の数に見合うだけ設置する義務が課せられている。日本の特別支援学校の幼稚園、小学校、中学校、高等学校に「準ずる教育」の意味は障害や特別なニーズに対応する方法は「特別」であっても、幼稚園や小・中・高等学校で「心身の発達に応じて」教育を行う基本原則は同じ意味である。森(2010)は、特別支援教育の高等部3年の生徒に対する進路学習及び進路指導の在り方について、生徒一人一人の身体的発達や精神的発達の特性プロフィールを中心に分析している。そして、何よりも、生徒個人個人に対する指導計画をつくるのが優先的に行うべきであり、そのためには具体的な実践計画の教材と教員の設定が至急に求められるとしている。三山(2011)は、学級担任の特別支援教育について、教員たちの意識を肯定的に変容させるためには、学級担任である自分が改善策を探した上で実際に試して見るのが重要であることを導いている。

石山(2015)は、特別支援学校におけるキャリア教育の実践に関する教員の意識調査を行い、主に発達の側面(内的側面を含む)と生活力の変化、子ども・保護者・先生の思い、授業・生活実践(積み上げの再考・確認)、福祉現場・企業・関連機関などの考え方の必要性を強調している。まず、日本の特別支援教育のシステム(2007)は学校教育法が改正され、「特殊教育」が「特別支援教育」へ変更されました。また、2011年8月には、1993(平成5)年に大幅改正となった障害者基準法(1970年制定)が再び大きく改正され、社会や経済また文化の全ての分野の活動に参加する機会を確保することで2006(平成18)年12月に国連で採択された障害者の権利条約の内容を強く意識した内容を最も強調された。そして、新しい障害者基本法(2007)では、障害に関する差別禁止条項が新設されて、社会的認識の変化のために合理的な配慮を求められる(同法第3条から第4条)。そして、同法第6条では、障害児者が「可能な限り障害者でない児童及び生徒と共に教育を受けられるように配慮しつつ、教育の内容や方法の改善また充実を図るなど必要な施策を講じなければならない」等、厚生労働省管轄の法律である教育についても重要な問題提起をしている。吉岡(2013)は、特別支援教育の関係機関との連携の効果と問題点に触れ、学校側と関係機関との支援アドバイスの不十分さ、保護者と外部機関との連携の難しさ、学校側の企業の探索や連携にかかる時間と費用の問題、個人情報の保護及び行政サービスの効率さなどを挙げながら、総合的な連携の難しさを指摘している。堀田(2015)は、特別支援学校における進路指導について、生徒自身の労働に対する意志や意欲の強さ、作業をこなせる体力と作業力、作業中の規則的な生活の持続性、職場の教員との協調性及び家族の十分な支援などが成功のために非常に受容であると強調している。熊田(2016)は、知的障害領域における特別支援学校の課程について、自己のあり方と生き方、そして主体的に進路を選択できる能力や態度を育てることを進路指導の目標とすべきであり、その計画を立てて行くことが望ましいとしている。熊田(2016)は、生徒たちのよりよく生きたいという気持ちを引き出すと共に、生徒のコミュニケーションの力を高め、就業体験を充実させて自己実現を図らせ、勤労観と職業観を育てる核心の要因であるとしている。以下

韓国の特殊教師からみた専攻科の現状と課題

の表1は2019年障害種別学校数を表1-1は2019年障害別在學生数を示した。2019年全国の学校数は表1を見ると1,146校であり、国立学校は本校のみで公立学校の場合は本校と分校を含まれている。特に公立学校数と知的障害学校数が多い状況である。

表1 日本の障害別学校数（2019年）

（計；校）

区分	計			国立	公立			私立	
	計	本校	分校	本校	計	本校	分校	計	本校
		1,146	1,035	111	45	1,087	976	111	14
視覚障害	82	80	2	1	80	78	2	1	1
聴覚障害	118	110	8	1	115	107	8	2	2
知的障害	786	711	75	42	734	659	75	10	10
身体不自由	352	326	25	1	350	325	25	1	1
病弱・身体虚弱	151	133	18	—	151	133	18	—	—

出所；e-stat(政府統計の総合窓口、2019年)を基に筆者作成。

注；計の数値は障害種別に延べ数で計上し直したもので異なる場合がある。

なお、表1-1に示したように、全国の在學生数は144,434名であり、在學生数で見ると、知的障害、身体不自由、病弱・身体虚弱、聴覚障害、視覚障害の順になっている。

表1-1 日本の障害別在學生数（2019年）

（計；名）

計	在學生徒数							
	計	幼稚部	初等部	中等部	高等部	訪問教育学級		
						初等部	中等部	高等部
	144,434	1,438	44,475	30,374	68,147	1,247	754	822
視覚障害	5,083	200	1,490	1,138	2,255	103	47	53
聴覚障害	8,175	1,123	3,106	1,774	2,172	53	26	34
知的障害	131,985	242	40,653	27,439	63,651	972	540	757
身体不自由	31,094	99	13,359	7,896	9,740	1,017	573	730
病弱・身体虚弱	18,863	22	7,219	4,883	6,739	682	438	358

出所；e-stat(政府統計の総合窓口、2019年)を基に筆者作成。

2. 韓国の特殊教育

韓国では、教育課程及び特殊教育関連のサービスを円滑に展開するため、1997年に「特殊教育振興法」²が制定された。同法によると特殊教育は、法律で特殊教育対象者の教育的な要求を充足させるために、その特性に応じた教育課程及び特殊教育関連サービスの提供を目的とし、これを通して形成される教育であると定義されている。教育科学技術部(2013)による「障害者に関する特別な教育法」は、特殊教育の対象者の特性やニーズに応じた進路と職業教育をサポートするための様々な道具を用意すべきだと規定し、これらの理由を持って2009年以來の専門職教育の内実化メカニズムを提供している。その上、特別な学校、企業及び専門あるいは職業教育中心の学校、統合型の職業教育の拠点校を指定し運営している。一方、韓国の特殊学校の状況については表2に示した。特殊教育統計(2020年)によると全国に182校があり、障害種別に見ると視覚障害13校、聴覚障害14校、知的障害126校、身体不自由22校、病弱・身体虚弱及び自閉症7校である。また、在学生数は95,420名で障害種別には視覚障害1,908名、聴覚障害3,132名、知的障害50,693名、身体不自由9,928名、病弱・身体虚弱15,842名、自閉症13,917名、教員数は9,161名になっている。

表2 韓国の障害別学校数・在学生数・教員数)

(校、名)

障害種別	学校数	在学生徒数	教員数
視覚障害	13	1,908	501
聴覚障害	14	3,132	512
知的障害	126	50,693	6,703
身体不自由	22	9,928	1,445
病弱・身体虚弱	7	15,842	
自閉症		13,917	
計	182	95,420	9,161

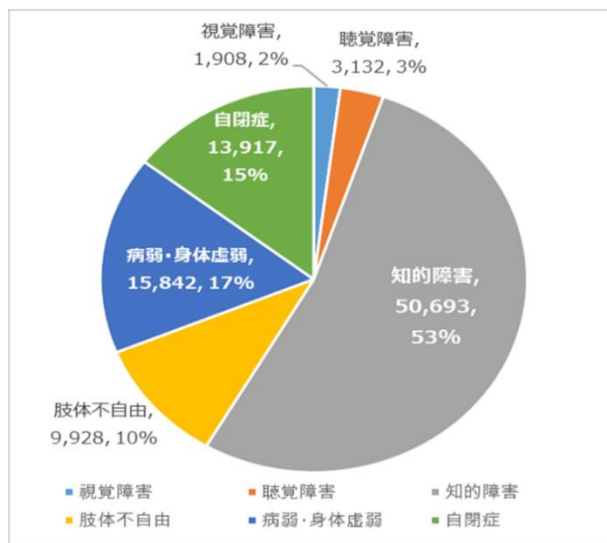
出所：韓国教育部(2020)、「特殊教育統計」を基に作成。

(注1)：韓国の場合学校数は特殊学校の学級・一般学校の特殊学級・特殊教育支援センターの合計である。

(注2)：病弱・身体虚弱：情緒行動、意思疎通、学習及び健康、発達肢体の障害を含む。

² 教育科学技術部 <http://www.moe.go.kr> (2008年度年次報告書)

図1 韓国の特殊学校の障がい児在学学生数（2020年度）



2-1 特殊学校の専攻科

韓国の専攻科は、高等学校を卒業した障がい児生徒の進路及び職業教育を提供するため、特殊学校及び一般学校に設置された教育課程を指す。韓国の特殊学校において専攻科が設置された理由は、生徒たちが将来の職業への円滑な適応のために職業関連の様々な教育訓練を段階的に身につけることが大事であるとのことであろう。すなわち、障害特性に応じた職業生活の適応が困難であることを克服し、尚且つ自分の能力及び特性に相応しい多様なカリキュラムを

学習できることに焦点を置いていると言えよう。これを踏まえて、専攻科では、体系的な専門職の進路指導から成っている社会構成人として、自分で独立するために最適なサポートや支援サービスが提供されるべく準備された課程である。したがって韓国の教育部と労働部は、相互連携して高等学校の職業教育期間を延長し、また職業技術訓練を実施しているし、このために特殊学校に専攻科の教育課程を開設・運用しているのである。特殊学校専攻科は職業教育の充実のため、障がい児生徒の高等部卒業後に専門技術教育を実施するための課程で、1993年に国立特殊学校に試験的に設置・運営した後、1996年から本格的に設置されている。その後、2007年、障害者の特殊教育の法律(2007.5.25)³が制定されることで、進路教育の必要性と至急性が強調された。専攻科とは、中学校教育法第56条と特殊教育振興法(2007.5.25 廃止)第21条に法的根拠を置き、高等学校の過程がある特殊学校において、卒業生たちに専門技術の教育を実施するための授業課程、1年以上を設けるといふ、特殊学校の新たな教育課程である。韓国の特殊教育統計(2020)によると特殊学校内に設置された専攻科のある学校数は154校で、国立5校、公立83校、私立66校であり、学級数は672学級で国立29学級、公立409学級、私立234学級となっている。

³ 教育部 『障害者の特殊教育の法律(2007.5.25)』 <http://www.moe.go.kr>

表3 韓国の特殊学校における専攻科の現況（2020年度）

学校の種類	学校数	学級数	学習 1年次	学習 2年次	学習 3年次
国立	5	29	16	12	1
公立	83	409	210	198	1
私立	66	234	121	110	3
計（個）	154	672	347	320	5

出所；韓国教育部(2020)、「特殊教育統計」を基に作成。

また、専攻科の学習期間について1年次は347校で国立16校、公立210校、私立121校2年次は320校で国立12校、公立198校、私立110校になり、また3年次は5校で国立1校、公立1校、私立3校で実施している。そして専攻科を活発的に運営している地域はソウルにある特殊学校では26校があり、その中111学級で1年次、2年次、3年次に実施している。次には釜山地域にある特殊学校9校、37学級で1年次、2年次にそれぞれ学校によって特色的なプログラムや専門科目を決められて実施している。例えばインタビューしたH学校の専攻科の場合は以下のように2年間、3つの学科を運営している。2019年は1年次3学級21名、2年次3学級17名が在学して専門知識や実習を行っている。これをふまえて、障がい児自分が選択した専門科目を学びながら自分なりのそれぞれ作品を作って地域の人々との連携を用いて販売する機会、体験・学びの場として知識を十分に備えている。

表4 専攻科の専門学科（H特殊学校、知的障害）

学科	専門科目の内容
1新環境農業科	園芸作物の分類、生育環境の理解、野菜、果樹、花卉、栽培の基礎技術、水耕栽培等の教育課程運営を通して21世紀競争力ある農業専門家養成
2食品加工科	多様な高級化した食文化の発達に応え、バリスタ、製菓製パン、食品加工領域の障がい者採用需要を充足させるため実務中心の教育課程運営と特化した専門職業人養成
3流通管理課	食品を生産して販売する過程で包装流通、生活工芸、サービスエリアで実習及び実務中心の教育を通して生産、流通分野の専門職業人養成

出所；筆者作成

国立特殊教育院(2009)⁴によると、専攻科は障がい児が自分の能力に応じた職業生活をすることによって、普通の生活ができる障害児の雇用促進・職業リハビリテーションを工夫することを目的としている。そのため障害者雇用及び職業リハビリテーション法(2013.3.13 改正)と、1977年12月31日法律第3053号制定・公布された特殊教育振興法に従って、韓国の障害者教育を公的な保証をし、全国

⁴ 国立特殊教育院（2009）『特殊教育関連法律』 <http://www.nise.go.kr>

市道に公立の特殊学校や特殊学級が設置されていると強調している。また、特殊教育の年次報告書(2012)⁵によると、特殊学校の専攻科とは、法的に明確な根拠に基づいて設置され、法的に特殊教育機関の個性や障害者の職業リハビリテーションの実施機関との性質を同一に持っている述べている。そして、特殊教育統計(2020)⁶によると、現在特殊学校は全国に154校設置されており、地域別に専攻科の編成及び運営についてみると、特に釜山(プサン)と慶南地域は、知的障害特殊学校に専攻科2年コースを編成し運営している。主に、基本知識と自立能力を養い、卒業後を成功させるために生活経験の中心の実践可能な内容と生徒の実態、保護者や教師の要求などを反映して運営している。

そして専攻科の教育課程関連カリキュラムの時間及び運営の実態を見ると、専門教科に配分された時間は平均23.4時間になっており、全体の70%の比重である。通常教育課程のカリキュラムに配分された時間は、平均6.7時間で全体の20.4%、また一般教養カリキュラムへの配分時間は平均3.1時間で全体時数の9.4%を占めているため、専門教科に集中して教育していることが伺える。さらに、学内における実習は、学校の専門教科と連携して職場での職業経験を積むなど、職業生活に必要な適応の技術を中心に運営しているのが特徴である。現場実習は地域機関と連携して実際の職業に関連する職種と仕事の能力を延長させ、就職の機会を拡大できるように組織・運営されていると言える。

一つ目は、大人としての生活に必要な知識、技術、態度などを育成し、職業生活の基本はもちろん、個人と社会生活の機能を実行する。二つ目は、進路と職業世界で必要とされる身体と学習機能を涵養し、様々なツールとコンピューター操作能力を養い、職業生活に必要な基本的な能力や作業態度を改善する。三つ目は、地域社会の仕事で要求される基本的な能力や作業態度を経験し、それを習得しながら将来の職務を実行できるように準備する。四つ目は、キャリア開発のプロセスを理解しながら自分の進路の方向を設計し、学校から社会への転換を実践している。

2-2 特殊学校と学校企業

教育科学技術部(2009)は、特殊学校・企業・地域企業の協力で、職業関連の練習場所の確保が困難であるため、一般の事業所と同じような職業教育環境の中で障害のある生徒にインターンシップの機会を提供すべきであると指摘しながら、学校企業の運営の必要性を提起している。特殊学校の学校企業は、特別な学校内の一般の事業所と同一な職業教育を促進することを目的としている。またこれを基に障害のある生徒の職業訓練の質を向上を実施させるプログラムを行うことである。イ・チュンハ(이준하, 2008)とパク・ヒマン(박희만, 2010)によると、学校企業は、学校の機関長が企業のオーナーになり、教員と生徒を雇用して教育活動を通じた商品やサービスを産し、販売すると定義している。

⁵ 教育部 (2012) 『特殊教育の年次報告書』 <http://www.moe.go.kr>

⁶ 教育部 (2020) 『特殊教育統計』 <http://www.moe.go.kr>

韓国の産業教育の振興及び産学協力促進に関する法律の第36条によると、学校企業の役割は、生徒と教員の実習教育や研究に活用し、産業教育の施設で開発された技術を民間に移転して事業化を促進するために特定の学科や教育課程のカリキュラムと連携し、独自の商品を製造・加工・修理・販売、サービスの提供などをする役割を果たすと明記されている。障害生徒の専門的教育の現状を見ると、まず特殊学校において進路・職業教育の実施率は増加している。特に高等学校の場合、特殊学校は進路・職業教育を実施することになっている。また、特殊教育対象の生徒に関連する進路・職業教育は、生まれから生涯にわたって行うべきであると考え、幼稚園の時から進路・職業教育を実施するためのサポートが必要であると指摘している(国立特別教員, 2011)。

国立特殊教育院(2012)は、障害生徒の進路・職業訓練のカリキュラムに関する最近の特殊教育は、中学校の段階から徐々に進路・職業教育が強化されていると述べている。また、学校企業の必要性について、韓国教育部(2013)は、障害生徒の就労の拡大と地域企業との連携による就職率の向上のために、特殊学校における企業の運営が必要であることを示唆している。詳しく言うと、既存の職業訓練の教室とは別の概念で障害生徒の就職を準備することができる「職業訓練室」を設置することが「障害者に関する特別な教育法施行令」として、新たに制定された。また、障害生徒は学習の特性上、現場実習を通じて、就職率を向上させることができる。しかし、現実的には、地域と企業の不足と非協力で、生徒たちの実習場所の確保が非常に困難な状況であると言えよう。したがって、進路指導領域を新たに追加し、学校教育を終了した後の社会生活ができるようにカリキュラムを改正している。パク・ヨングン(박용근 2013)は、学校企業の運営は、進路・職業教育の機会を拡大し、職業教育プログラムの質を向上させ、地域社会との連携などを通じて、最終的に障害生徒の生活の自立と就業率の向上のため肯定的に寄与すると述べている。そして、教育科学技術部(2013)によると、学校企業は転換教育の視点から教育を実施することを強調しており、機能的な生活中心教育に重点を置いて、大人としての人生を生きるために必要な知識、技能、態度等を習得し、適用することが計画された。その結果として障害生徒の現場実習と場所の確保と就職率の向上などの問題を解決するために特別な学校の「学校の企業型職業訓練室」を設ける計画を出した。「学校に適した職業訓練室」とは、特殊教育の対象生徒の職業訓練を目的に学校内の学校、企業や一般の事業所と同じような形で職業教育を促進し職業訓練を実施するために教室や建物を意味する。教育科学技術部(2013)は、今後「学校株式会社」に成長することを指向すると同時に民間企業の学校内に誘致、地域社会、企業などと連携するモデル(方案)を含んでいる。したがって、特殊学校の企業は、一般企業と同一な形での仕事環境を造成して職業訓練を実施する。障害生徒への実習の場を提供し、地域企業との共同による就職支援、近隣の特殊学級の生徒への職業訓練及びコンサルティングの提供が行われる。

II 研究方法

1-1. 調査協力者

本研究では2017年2月中旬から3月末までの間に、B地域及びD地域にある韓国の特殊学校と特殊教育支援センターにおいて、実務的に進路教育の経験がある学級担任及び進路担当教員・進路部長の中で1年以上の履歴を1年以上を有する特殊教育専門教師を対象として、事前調査やインタビューを行った。協力者13人の属性は以下の表4に示した。

1-2. 倫理的配慮

研究協力者には、インタビュー調査前に、電話をかけて本研究の概要及びインタビューの質問項目について説明し、インタビューの許可をもらった後、個々別のメールでインタビューの関連する資料を送った。そして、インタビューの当日には、本研究の目的や方法あるいは、倫理的配慮についての説明を書面また口頭で行い、同意書への署名を依頼した。プライバシー保護のため、インタビュー調査の内容について文字化する際、協力者が特定できるような名前やプロフィールについては仮名を使用して表示した。

1-3. 調査の手続き

インタビューを実施する前にフェイスシートを使用し、個人情報を得た。また、インタビュー調査の所要時間は人によって20分から1時間30分くらいにかかった。一人あたりの所要時間は平均30分から40分であった。現場におけるインタビューの実施は、協力者の学校での事情や状況によって実施した。

1-4. インタビュー項目

インタビュー質問は特殊学校における設置・運営している専攻科の意義と課題について、半構造化面接（M-GTA：ICレコーダによるインタビュー内容の録音、逐語記録化）質的研究の方法で行った分析結果を整理した。

表4 研究調査協力者の一覧

名称	年齢	性別	学校の種別	教師経歴	インタビュー所要時間
A	30代後半	男性	B市特殊教育支援センター	13年	1時間25分45秒
B	30代後半	女性	B市特殊教育支援センター	14年	20分55秒
C	30代後半	男性	B市特殊教育支援センター	9年	20分56秒
D	40代後半	女性	精神遅滞 (B市E特殊学校)	17年	53分59秒
E	30代後半	男性	精神遅滞, 知的障害 (B市H特殊学校)	12年	21分07秒

F	30代後半	男性	精神遅滞, 知的障害 (B市H特殊学校)	12年	42分37秒 (グループインタビューを行う)
G	30代後半	女性	精神遅滞, 知的障害 (B市H特殊学校)	6年	
H	30代後半	男性	精神遅滞, 知的障害 (B市H特殊学校)	4年	
I	50代後半	女性	精神遅滞 (D市S特殊学校)	26年	28分15秒
J	30代後半	男性	聴覚障害 (D市O特殊学校)	7年	50分30秒
K	40代後半	男性	視覚障害 (D市K特殊学校)	18年	56分39秒
L	40代後半	女性	精神遅滞 (D市J特殊学校)	18年	43分30秒

注 ; D教師・F教師 (1回目 ; 2017年2月中旬~3月末、2回目 ; 2019年5月中旬)

Ⅲ 結果と考察

1. 結果

インタビューから得た分析結果から、専攻科の役割として、4つのカテゴリー『{専門性を高める}、{自発的行動を図る}、{地域社会のつながる}、{企業と協力}』と16のサブカテゴリー、『【専攻科の運営】、【専攻科の特性】、【専攻科の成果】、【専攻科の限界】、【支援してほしい】、【支援センターの協力】、【情報を交流】、【教師の役割】、【専門的な知識を獲得】、【一般学校との連携】、【知識や情報交換】、【実務員の設置】、【教師と実務員の葛藤】、【巡回教育】、【巡回教育の成果】、【支援センターの利用】』が作られた。その中で、共通の概念を整理し、{専門性を高める}という1つのカテゴリーと、4つのサブカテゴリー及び8つの概念にまとめた。それぞれのカテゴリーと概念について教師の意見を表5に示した。例えば、[専門職の訓練課程設ける]については、専攻科の専門的な学習を学びながらサポートを受けることが重要であることを次のように述べている。

「E教師：障害児の進路と就職のための専門課程を実施するが、高校卒業後、障害生徒が一般職に就くことが難しいので、専門教科(実習)を用いて専門の技能を身につけ専門職に就職するようにしている」、
「F教師：専攻科に入って自分のできる分野を選択し実践するサポートプログラムを基に実習を行っている」、
「K教師：専攻科の運営は学校の裁量で展開されるので、生徒たちに合う多様なプログラムが実施できる」

また[職業委託教育]ことについては、地域社会の企業への多様な経験や体験活動を行う必要については次のように述べている。

韓国の特殊教師からみた専攻科の現状と課題

「A教師：企業に委託して多様な経験や体験をする。地域の障害者関連の公共機関や施設とMOUを締結して、週1~2回仕事現場で実際の仕事をしながら職業訓練を行っている」、「B教師：しかし、生徒の受け入れ状況から見ると、一般企業への職業委託は少ないし、公共機関なども現実的に厳しい状況である」

そして、[専攻科の役割と責任]については、生徒の選考やカリキュラムの設計、地域内企業の連携、教師の責任の重さなどについて次のように述べている。

「J教師：専攻科の役割と責任を果たすのが非常に厳しい。専攻科は学校企業との連携を基に特殊学校内に設置されているし、生徒たちにとって、自由な選択と活動ができる反面、生徒の選考や運営面においては厳しさを持っている」、「C教師：発達障害の生徒に比べ肢体や聴覚障害の生徒は、専攻科で学んだことを参考にして仕事をしたいと思っているので大学への進学率が高いが、途中で脱落する比率が高いのが現実である」

さらに[専門家養成]ことには、学校内において多様な支援プログラムを実施しながら専門的な知識を高めると強調している。

「D教師：生徒たちが一般企業に就職し生活することは難しいので、学校内で職業リハビリや雇用プログラムなどを通して職務キャリア教育を受けている」

また、{専攻科の成果}においては、[専門知識を実物で体験する]ことができるし、学校と企業間の連携を強化することが焦点になっている。

「E教師：生徒たちは企業への訪問を通して現場を体験したり、自分の興味のある分野を練習したりするので、生徒と企業間の交流が活性化されている」

したがって、[体系的な特殊教育期待]については、学校から学んだ様々な体験学習の訓練や人間が生きていくための社会的な知識を貯まることができると述べている。

「H教師：障害教育関連のシステムやプログラムの充実さが発揮できる専攻科は、障害別に生徒を区分して教育を行い、障害関連教育の連携システムの充実さが確認できる」、「I教師：中・高校からの進路・職業教育を基に専攻科のプログラムを学習するので、障害児のための特殊教育の一貫性と持続性による結果の満足度が高い」

一方、特殊学級の専攻科で様々な体験学習の訓練を通して、社会構成人として必要な知識やスキルをもっていて、卒業後に地域の企業へ進出してもまだまだ解決せねばならない課題点が残っている。例えば、{専攻科の限界}によって[学校と企業間のミスマッチング]、学校と企業及び地域社会における思惑が異なる場合が多い。

「K教師：専攻科で学ぶ職務の練習や体験が、企業と地域社会が求める専門性と仕事の難易度などが異なり、生徒たちの仕事は単純なことで限られている」

特に、特殊学校における専攻科の運営については、何よりも教師の役割と責任が大事であると言える。[教師の役割と責任が過重]の意味で、教育を受ける立場も重要であるが、教育を指導している教師の役割も非常に重要であるので、教師たちの仕事の重さは大きな課題となっていると言えよう。

「G教師：専攻科の教師は 職場を探ったり、企業との情報交換など 地域企業との連携づくりに多くの時間を費やすので、非常に厳しい仕事に直面している。さらに教師たちの評価などが上述した仕事の出来事に左右されるので、教師の役割と責任はとっても過重になっている」

表5 カテゴリーとサブカテゴリー・概念及びインタビュー内容

カテゴリー	サブカテゴリー	概念	インタビュー内容
専攻科の運営	専門職の訓練課程設ける	障がい児の進路・就職のための専門課程	専門教科(実習)を用いて専門の技能を身につけ専門職に就職するようにしている。(E) 自分ができる分野を選択・実践するサポートプログラムを基に実習を行う。(F)
	職業委託教育	企業に委託・多様な訓練	地域の障害者関連公共機関や施設とMOUを締結し、週1-2回現場で実際の仕事をしながら職業訓練をしている。(A)
専攻科の特性	専攻科の役割と責任	役割・責任果たす厳しさ	学校企業との連携を基に特殊学校内に設置され、修了の概念で捉え自由な選択と活動ができ、反面、生徒の選考や運営面の厳しさを持っている。(J)
	専門家養成	学校内多様な支援プログラム実施	生徒たちが一般企業に就職し生活することは難しいので、学校内で職業リハビリや雇用プログラムなどを通して職務キャリア教育を受けている。(D)
専攻科の成果	専門知識体験	学校・企業間連帯強化される	企業への訪問を通して現場を体験、自分の興味ある分野を練習、生徒と企業間の交流が活性化される。(E)

韓国の特殊教師からみた専攻科の現状と課題

	体系的な特殊教育期待	障害教育関連システムやプログラムの忠実さが発揮	専攻科は障害別に生徒を区分して教育を行い、また特殊学校と特殊学級の生徒と一緒に授業を受けるので、障害関連教育の連携システムの忠実さが確認できる。 (H) 中・高校からの進路・職業教育を基に専攻科のプログラムを学習するので、障害児のための特殊教育の一貫性と持続性による結果の満足度が高い。(I)
専攻科の限界	学校と企業間のミスマッチング	学校・企業・地域社会の思惑が異なる	専攻科で学ぶ職務の練習や体験が、企業と地域社会が求める専門性と仕事の難易度などが異なり、生徒たちの仕事は単純なことで限られている。(K)
	教師の役割・責任	職場探す企業と情報交換	地域企業の連携づくり及び情報交換を始め、職場を探すことが役割・責任で、教師の能力で成果が左右される。(G)

出所；筆者作成

2. 考察

韓国における特殊学校の専攻科は、高校を卒業した生徒を対象に実施する職業専門教育機関である。専攻科は学制ではないため、卒業の概念ではなく、修了の概念で捉えている。詳しく言うと、生徒自分が通った特殊学校の高等学校を卒業した後、すぐに社会へ進出するより、もう一度仕事になじむために、2年間の間、様々な職業関連の体験学習や訓練課程を学び、関連知識を高める課程である。専攻科の過程は、授業の100%が職業教育で構成されている。職業授業は31時間になり、全体的に行われる授業はカリキュラム、トレーニング、スキル、経験など、すべてが仕事関連の授業で成り立っている。そして、特殊学校の高校を卒業した障害のある生徒たちを、それぞれ領域ごとに区分し、また知的障害のある生徒たちも領域ごとに区分して専攻科を運営している。すなわち、専攻科の運営は、多くの知的障害と自閉性障害のある生徒らが主な対象になって職業教育を展開しているのが特徴である。参考までに、専攻科に入学してくる生徒のうち、自分が通った特殊学校を卒業した生徒は約30%程度で、残りの60%程度は、特殊学級から進学してくる生徒である。専攻科が開設された背景には、生徒たちに職業に特化した授業を展開して専門性を高め、社会への進出を促進させるためである。

実際に専攻科というのは、最初は、発達障害の学校で始まった。発達障害のある生徒は、中学生の時に6時間、高校生の人に8時間のキャリア教育に関する専門教育を受けているが、その程度の時間を費やしているだけでは、キャリア教育を推進するのはかなり不十分であると指摘されて考えられている。なぜならば、発達障害の最大の問題は、環境の変化に非常に脆弱であるためである。すなわち、環境が変わると能力が落ちて、普通の教育ができなくなる場合がある。特にキャリア教育は、なおさ

らである。つまり環境によって、生徒たちの心理的な状態が不安定になり、いろいろな問題が発生することがある。このような状況を踏まえて、専攻科を導入した始め頃は、職業教育に重点を置いて展開し、尚且つ、体系的な専門職教育が推進されたのである。現在の専攻科では、職業を目的とする生徒が半分、そして自分が自ら自立をしたいとする生徒が半分であり、これらを区別することによって運営されている。また専攻科は、障害人雇用公団が中心になって特殊学校において運営している。特に学校が企業と連携して専攻科の教育課程を設けており、教科目の中には、実際に企業との連携を考慮した実習教科も設けられている。専攻科に入ると、学校の中で行われるすべての教科目が技能を身につけるための教科であり、実習中心で授業が展開されているといえる。一方、専攻科の入学について言うと、まず学群があるため、専攻科に入りたい場合、生活している住所の近く学校になっているべきである。しかし、専攻科へ入ろうとする生徒は多くいるが、全ての生徒が入学できる状況であるため、良い特殊学校の場合には住所を偽造し、入学しようとする人もいと指摘されている。また、生徒たちが何回でも専攻科に入られることも、多くの生徒の入学を難しくさせている理由の一つである。なお、専攻科への入学を制限する法律や制度は定められていない。また専攻科の就職率について言うと、学校企業と連携して運営している特殊学校の場合は、約7人が授業を行うが、学期中に就職をしていくため、最後に生徒たちは約2-3人しか残っていない。生徒たちは企業で実習をする形で就職をしている。専攻科卒業後、生徒たちは、大体、民間及び公共機関、仕事、家庭などの領域に進んでいるし、仕事と家庭の比率は半々になっている。すなわち、専攻科の卒業後、生徒たちは一般の機関や企業に就職するが、そうでない生徒は家庭に戻って生活をしている。つまり、障がい児が特殊学校へ入学して小学校から専攻科に至るまで基本的な生活および職業関連の教育を受けることで、自分がどのように生きていけるのか、どのような職業を持つのかなどについて価値観を持つようになるのが専攻科で学ぶことである。もちろん効率的な学びができるためには、生徒たちに対する教師の支援プログラム、あるいは援助などを生徒たちがしっかり受けることができるように、生徒と教師がお互いにしっかり責任を持って協力し合う必要があると言えよう。

引用文献

- 熊田正俊・別府悦子・野村香代・宮本正一(2016)「知的障害特別支援学校における進路指導の教育課程—自己実現を図るPDCAサイクルを中心に—」『教育実践研究』 pp.111～120.
- 栗田季佳・楠見孝(2014)「障害者に対する潜在的態度の研究動向と展望」『教育心理学研究』 pp.64～65.
- 国立教育政策研究所(2013)「生徒指導・進路指導研究センターキャリア教育・進路指導に関する総合的実態調査の概要 概要」。
- 佐伯昌史・檀上満・檜和田祐介(2011)「韓国における特別支援学校専攻科と社会的企業に関する報告」、特別支援教育実践センター、pp.83～88.
- 坂内仁・熊谷恵子(2017)「高校生の就労に関わるソーシャルスキルの指導」—高校学校と特別支援学校における短期指導の事例の比較検討—、LD（学習障害）研究(2017年5月25日)。 pp.240～252.
- 児美川孝一郎(2010) オーストラリアにおける若者の「学校から仕事への移行」支援の現状と課題(4)—職業教育におけるTAFEの役割、法政大学キャリアデザイン学部。 pp.42.
- 知名青子(2015)「特別支援学校高等部の進路指導における教師の役割と職場環境—進路指導担当者と学級担任を対象とした職場快適度についての実態調査から—」、東北大学。年報 63 (2)、 pp.125～127.
- 藤井明日香(2013)「特別支援学校（知的障害）高等部進路指導担当教員の就労移行支援に対する困り感—指導法及び教員支援に関する自由記述から—」、高松大学。 pp.115～127.
- 文部科学省(2014)、「文部科学省におけるキャリア教育・職業教育の取組について」。 pp.3～13.
- 二宮信一(2017)「社会資源の少ない地域での特別支援教育を教える」、『日本LD学会』 101、 pp.1-5.
- バク・ヨングン(2013)「障害学生の進路及び職業教育運営に関する特殊教師の認識：特殊学校の学校企業及び統合型職業教育拠点学校を中心に」、知的障害研究、15(4)、 pp.137-160.
- イ・ウンジ(2014)「釜山・慶南地域における精神遅滞特殊学校の専攻科教育関連計画分析」、大邱大学大学院 修士学位論文、 pp.2-20.
- e-stat（政府統計の総合窓口） <https://www.e-stat.go.jp/stat-search?page=1>（観察日；2020.08.31）

A Model for SDGs Achievement: Dialogical Global Citizenship Education in Daisaku Ikeda Peace Proposals

文学研究科教育学専攻博士後期課程在学

デ・フレイタス・ヌネス・アレセ

Alesse de Freitas Nunes

Abstract

Sustainable Development Goals (SDGs) attainability is considered a critical feature for the United Nations (UN) in this decade by 2030. This paper introduces multidimensional cosmopolitan dialogue (MCD) as a conceptual idea developed in the intersection of dialogue and global citizenship education. MCD can be employed to enhance people's engagement to achieve SDGs. The MCD elements emerged while analyzing Daisaku Ikeda's works, specifically his peace proposals sent to the UN from 2000 to 2019. For Ikeda, dialogue and global citizenship education are central to peace and can accelerate the 17 UN goals achievement. To understand the elements of MCD, a survey was conducted in four universities in Brazil and Japan (n=89). After qualitative and quantitative analysis, the universities were divided into group A and group B, the two more globalized institutions in group A. This study found correlations between dialogue and global citizenship. When students were questioned to express beliefs independently of the universities' influence, all four schools had similar results. In questions related to what extent the university has been influencing student's global perception, there was a significant difference between A and B. Regarding a better comprehension of SDGs, the minority of participants (4%) of B is learning about SDGs, compared with 61.6% of A. About appreciation for different cultures and people, 100% of A indicates a noticeable change in perception after entered the university, contrasted with only 5.8% in B. This study has demonstrated that high engagement in dialogue and global citizenship in higher education can change students' perception of the world and collaborate for SDGs achievement. The MCD elements can help to increase the quality of learning environments and amplify student's agreement and action to peace.

Keywords: Peace, Global Citizenship Education, Dialogue, Daisaku Ikeda, SDGs

A Model for SDGs Achievement: Dialogical Global Citizenship Education in Daisaku Ikeda Peace Proposals

Alesse de Freitas Nunes

Ph.D. Candidate, Faculty of Education, Soka University, Tokyo, Japan

Introduction

The world has entered the sustainable development era.¹ Since the United Nations (UN) adopted the Sustainable Development Goals (SDGs) in 2015,² the 17 UN goals have been emphasized as a 'truly global agenda' aimed to assure sustainable peace, well-being, and prosperity for all.³ Although some scholars criticize the SDGs,⁴ and the rise of nationalism is weakening the 'multilateral institutions and processes of cooperation and interdependence between states,'⁵ I am analyzing SDGs as a to-do list⁶ for peace. Also, I am arguing SDGs' achievement as a platform to solve matters such as poverty, hunger, lack of access to water, climate change, gender inequalities. Notably, in an increasingly globalized, interconnected, and informed global society, this paper considers the SDGs' attainability relevant and intrinsic to peace.⁷

¹ Jeffrey Sachs, *The Age of Sustainable Development* (New York: Columbia University Press, 2015), XII.

² The United Nations summit for adopting of the post-2015 development agenda was held from 25 to 27 September 2015, in New York and convened as a high-level plenary meeting of the General Assembly. See the UN SDGs documents related to SDG history, <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/summit>

³ Nemat Shafik, "Rethinking Sustainable Development", UNICEF (2019): accessed November 21, 2019, <https://www.unicef-irc.org/article/939-rethinking-sustainable-development.html>

⁴ David Lamper, "Testing the Global Community's Sustainable Development Goals (SDGs) Against Professional Standards and International Law," in *Consilience*, no. 18 (2017), 111-75. www.jstor.org/stable/26188797.

⁵ John Doyle, "Editorial," *Irish Studies in International Affairs* 29 (2018): 2, accessed January 16, 2020, doi:10.3318/isia.2018.29.20.

⁶ UN Secretary-General Ban Ki-moon, "Agenda 2030 'To-Do List for People and Planet', Secretary-General Tells World Leaders Ahead of Adoption," <https://www.un.org/press/en/2015/sgsm17111.doc.htm>.

⁷ In the UN General Assembly resolution that launched the SDGs on 25 September 2015, the intersection of peace and SDGs is noteworthy since the preamble, "This Agenda is a plan of action for people, planet and prosperity. It also seeks to strengthen universal peace in larger freedom" (p. 1) Also, "We are determined to foster peaceful, just and inclusive societies which are free from fear and violence. There can be no sustainable development without peace and no peace without sustainable development" (p. 2). See in PDF format 35-page document, https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E

António Guterres, UN-Secretary General, insisted on December 2019: 'By the end of the coming decade, we will be on one of two paths. One is the path of surrender, where we have sleepwalked past the point of no return, jeopardizing the health and safety of everyone on this planet.'⁸ The United Nations has been reinforcing that humanity must choose the 'path of hope' and not the 'path of surrender'. That is why the UN has maximum priority in resolving the SDGs in this decade, 2020-2030. During the preparation of this research, in 2019, I was moved by the same sense of urgency after I participated in significant UN SDG events in Bonn, Tokyo, and New York.⁹ Everything I witnessed at these events set me on track on SDGs' attainability, as Guterres points out, 'If we do not urgently change our way of life, we jeopardize life itself.'¹⁰

Agreeing on the seriousness of this theme in current times and the importance of this topic in the field of Peace Studies and Education, this paper introduces multidimensional cosmopolitan dialogue (MCD) as a conceptual idea to effectively contribute to the achievement of the 17 goals. The three MCD elements came from an analysis of education, dialogue and peace theories and theorists, specifically in Daisaku Ikeda's peace proposals submitted to the United Nations from 2000 to 2019.¹¹ A summary of each MCD element is presented as follows.

Multidimensional. It is related to the multidimensionality of dialogue. This research describes that global citizens can develop a multilayered identity that promotes dialogue to solve diverse and complex problems at different levels. One global citizen should learn, be educated, and be trained to promoting dialogues in (1) different personal layers: inner dialogue, family, local community, regional, national, and global dimensions or spaces. The dialogue of the global citizen aims to (2) cause social change and solving complex problems like SDGs. The global citizen dialogue also provokes an (3) expansion in the power of influence of individuals. This expansion stimulates and organizes multilayered groups of people who dedicate themselves to solving problems and promoting more dialogue. So, multidimensional is the multiple aspects of dialogue

⁸ António Guterres, "Remarks at the opening ceremony of the UN Climate Change Conference COP25," United Nations Secretary-General, United Nations, accessed August 31, 2020, <https://www.un.org/sg/en/content/sg/speeches/2019-12-02/remarks-opening-ceremony-of-cop25>

⁹ Three biggest SDG events in 2019: (1) The Global Festival of Action in Bonn, Germany in May 2019. (2) The SDG Action Forum Japan in July in Tokyo, Japan. (3) The SDG Action Zone during the 74th General Assembly, UN Headquarters in September in New York, USA.

¹⁰ Guterres, "The UN Climate Change Conference COP25."

¹¹ Daisaku Ikeda, "President Ikeda's Proposals," Soka Gakkai International: Buddhism in Action for Peace, Soka Gakkai International, accessed August 31, 2020, <https://www.sgi.org/about-us/president-ikedas-proposals/>

practiced by the global citizen practiced in ‘multilayered identity’¹² as described as the sum of (1) +(2) +(3).

Cosmopolitan. It is a person who is rooted in cosmopolitanism, the idea that all of humankind belongs to a single moral community.¹³ Cosmopolitanism originates with the Greek etymology of ‘citizen of the world.’¹⁴ Immanuel Kant, Martha Nussbaum, and Anthony Appiah are philosophers of cosmopolitanism in modern times. This research considers cosmopolitanism as analogous to global citizenship. The author systematized the main ideas of global citizenship from Ikeda’s approach in which he presents courage, compassion, and wisdom as essential elements of global citizenship.¹⁵

Dialogue. The term came from classical Greek, dialogues. In this study, the dialogue is considered a free-flowing group conversation in which participants attempt to reach a common understanding, experiencing everyone’s point of view entirely, equally, and nonjudgmentally.¹⁶ Mikhail Bakhtin, Paulo Freire, and Martin Buber also consider the dialogue as an educational tool. Freire and Ramón Flecha exposed the egalitarian dialogue as a theory and method in the educational process.¹⁷ Chris Harris outlines a multidimensional approach to dialogue to enable groups to take their collective ideas.¹⁸

Research question. Although some research has been carried out on dialogue and global citizenship from Ikeda’s perspective, no studies have been found connections between his ideas

¹² “In his 1903 work *The Geography of Human Life*, Makiguchi argued that people’s identity could be developed on three levels: as a citizen of a local community in which their life is rooted, as a citizen of a national community within whose borders their social life takes place and as a citizen of a global community with an awareness of their connections with the world. He stressed that the unique potential of the individual could be most richly expressed when we fully develop this kind of multilayered identity.” See <https://www.tmakiguchi.org/>

¹³ Martha Nussbaum, “Kant and Stoic Cosmopolitanism,” *The Journal of Political Philosophy* Volume 5, 1997, 1–25.

¹⁴ Kwame A. Appiah, *Cosmopolitanism: Ethics in a World of Strangers* (New York, W.W. Norton, 2006), xiv.

¹⁵ Daisaku Ikeda. “Thoughts on Education for Global Citizenship (Teachers College, 1996),” Daisaku Ikeda, Soka Gakkai, accessed August 31, 2020, <https://www.daisakuikeda.org/sub/resources/works/lect/lect-08.html>

¹⁶ David Bohn. *On Dialogue* (Hampshire: Taylor and Francis, 1996), 145.

¹⁷ Ramón Flecha. *Sharing Words: Theory and Practice of Dialogic Learning* (Lanham, MD: Rowman and Littlefield, 2000), 39.

¹⁸ Chris Harris. *Hyperinnovation: Multidimensional Enterprise in the Connected Economy* (New York: Palgrave Macmillan, 2002), 135. He develops the importance of dialogue, ‘In dialogue, people become observers of their own thought, which is central for multidimensional thinking.’

and SDGs. Olivier Urbain points out Ikeda that is the only one that ‘makes an explicit link between dialogue and peace’.¹⁹ Because this paper considers SDGs utterly connected to peace, it will be regarded as Ikeda's framework to investigate the 17 goals achievement. The search for a model to inspire SDG attainment originates in the following central questions: (1) Why are Ikeda's ideas essential for theorizing a dialogical model for SDGs achievement? Moreover, (2) What approach is key to achieving the SDGs as seen through the lens of Ikeda's peace proposals? The third question in this research was (3) Are students' perceptions about global issues influenced by a learning university environment inspired by dialogical global citizenship?

Dialogue, GCE and the SDGs: The current literature

This paper aims to analyze dialogue and global citizenship education as elements for achieving the SDGs by 2030. The ideas that seem most suitable to represent the intersection among dialogue, peace, global citizenship education, and sustainable development are described, in this research, in Daisaku Ikeda's peace proposals. Individuals hold a core position in Ikeda's concepts. For him, nations, citizenship, economics, international relations, social organization, philosophy, and education, must all be structured respecting each person's dignity. This core idea is seen in the Global Citizenship Education message he expounded in 1996²⁰ and in his vision of SDGs outlined in his UN peace proposals texts from 2000 to 2019.²¹ This article then considers the three characteristics of global citizen education cited by Ikeda in 1996 (courage, wisdom, and compassion) as the main framework. To develop the MCD idea. To expand this scope and articulate how Ikeda applies his ideas in practical actions such as the SDG is necessary to analyze his peace proposals. In these proposals, he demonstrates the possibilities of SDGs achievement in the intersection of dialogue, global citizenship, and a sense of personal and collective responsibility for the planet's destiny.

Research in English about Daisaku Ikeda in the educational field has increased in the last decades.²² Specifically about his peace proposals, this paper found five different perspectives that

¹⁹ Olivier Urbain. *Daisaku Ikeda's philosophy of peace: Dialogue, transformation and global citizenship* (London: I.B. Tauris, 2010).

²⁰ Daisaku Ikeda, "Education for Sustainable Development Proposal", Daisaku Ikeda, Soka Gakkai, accessed in August 31, 2020, <https://www.daisakuikedak.org/main/educator/education-proposal/edu-proposal-2002.html>

²¹ Daisaku Ikeda, "Peace Proposals."

²² Goulah 2012; Goulah and Ito 2013; Goulah and Urbain 2013; Urbain 2010; and Urbain, 2013.

can be observed and explain the aspects of courage, compassion, and wisdom as a framework. First, Ikeda argues for the importance of a peace-oriented behavior due to continuously being trained: ‘cultures of peace are to be found in each individual’s process of tenaciously continuing peace-oriented behavior.’²³ Education is an intrinsic part of such a process. Second, individuals strongly compromised with peace can find solutions for environmental and other global problems. That is why education for global citizenship starts with commitment and a sense of responsibility for the local community, the planet, and the next generations: ‘a deep sense of responsibility for external issues even if they are far away.’²⁴

Next, he claims ‘individual citizens’ to become protagonists for ‘creative restructuring of society.’²⁵ Ikeda’s proposal to restructure the society is based on a change in people’s values and attitudes. Such inner transformation within each individual embodies the global citizenship and dialogue ideals in people’s daily lives. Concluding, in his perspective, the ‘resolution of global issues’ is feasible ‘from the perspective of protecting the life and dignity of each individual.’²⁶ Courage, wisdom, and compassion(CWC) are, Ikeda maintains, universal values that can change people’s perceptions about themselves and the world. Thus, CWC is an ignition for dialogue and they could be core values for global citizenship education.

A shared sense of responsibility. Another important question about Ikeda’s model for peace is related to what kind of thought or feeling can ignite, guide, and support people’s decision to change local and global realities. In his peace proposal, I found three ideas that form what I consider a central idea from his philosophy for sustainable development: The solution for global issues begins with a personal sense of responsibility for the destiny of the planet. He points out three complementary ideas: ‘shared sense of responsibility to future generations’,²⁷ ‘the ideals of humanism; whether it can be achieved depends ultimately upon the depth of our awareness and sense of responsibility’²⁸; and ‘building a world of coexistence based on a shared sense of responsibility for the environment and future generations’.²⁹ For Urbain, the dialogue is the

²³ Daisaku Ikeda. *Peace Proposal 2010: Toward a new era of value creation [PDF file]*. Retrieved from <https://www.sgi.org/about-us/president-ikedas-proposals/peace-proposal-2010.html>

²⁴ Daisaku Ikeda. “Peace Proposal 2003,” 6.

²⁵ Daisaku Ikeda. “Peace Proposal 2006,” 4.

²⁶ Daisaku Ikeda. “Peace Proposal 2018,” 11

²⁷ Daisaku Ikeda, “Peace Proposal 2009,” 11

²⁸ Daisaku Ikeda, “Peace Proposal 2011,” 10

²⁹ Daisaku Ikeda, “Peace Proposal 2019,” 5

human interaction that unleashes the potential for inner transformation³⁰. Together with a sense of responsibility aforementioned, the global citizen starts to influence people to act based on the same commitment as himself, the common good. This movement happens in all dimensions or scenarios of influence, from his inner resolve determination to be an active citizen until the family, local community, regional, and global arenas: this is the reason I am using the term multidimensional, trying to explain Ikeda's ideas of individual influencing different spaces, or dimensions. The dialogue appears in the core of such a system because dialogue 'unleashes our vast inner potential, inspiring people to work together for the peace and happiness of the entire global community' (p. 19).³¹ David Krieger suggests that Ikeda's ideas about dialogue and education constitute a 'new theorem for peace'.³²

Global citizenship theoretical foundation. This study considers cosmopolitanism as similar to global citizenship. The concept is supported by philosophers like Immanuel Kant³³ in his 'moral cosmopolitanism' and Martha Nussbaum 'world citizenship' and 'education for citizenship'.³⁴ Nussbaum describes the notion of an obligation of respecting strangers, mainly distant ones.

Additionally, Oxley and Morris point out the convergences of global citizenship and cosmopolitanism. The authors categorize global citizenship in four dimensions: political, moral, economic, and cultural. Three out of these four definitions are relevant to this study. For the author, political global citizenship has Kant and Rawls as critical theorists focused on the connections of the person and different polities, especially as cosmopolitan democracy. Also, moral global citizenship has the Stoics, Kant, Sen, and Nussbaum as theorists. This kind of cosmopolitanism is based on human rights ideas or the ethical positioning of people and groups to each other. J.S. Mill and Nietzsche are positioned in the core of the cultural global citizenship, focusing on the symbols that combine and separate members of societies.³⁵

The idea of a moral community is relevant here. Kumar connects Nussbaum's concept of a moral

³⁰ Olivier Urbain, "Daisaku Ikeda's Philosophy of Peace," 6.

³¹ Daisaku Ikeda, "Peace Proposal 2002," 5

³² Daisaku Ikeda, "Peace Proposal 2003," 15.

³³ Immanuel Kant, "*Perpetual peace and other essays* (Hackett Publishing, 1983).

³⁴ Martha Nussbaum, "Education for citizenship in an era of global connection," in *Studies in Philosophy and Education* 21, (2002), 301.

³⁵ Laura Oxley and Paul Morris, "Global citizenship: A typology for distinguishing its multiple conceptions," in *British Journal of Educational Studies* (2013): 301-325, DOI: 10.1080/00071005.2013.798393, 39

community with Ikeda's ideas: for him, Ikeda and Nussbaum claim urgent ethical obligations to world issues. As Ikeda, Nussbaum develops a view of education embedded with 'empathy for the common humanity'. Thus, Kumar agrees with compassion as a philosophical and educational element for global citizenship: 'here compassion is an integral part of the rights and responsibilities as a global citizen'.³⁶ It is important to note one more element, the 'sense of duty towards future generations' which amplifies one global citizenship student's scope far beyond his/her reality requiring real work in the present generation for the yet invisible next generation. The evidence presented in this section suggests that Ikeda's global citizenship education framework based on courage, compassion, and wisdom can be traced to cosmopolitan ideas and theorists. Thus, Kumar identifies such universality in Ikeda's concepts aligned with Nussbaum,

Ikeda, along with Nussbaum, believes that global citizenship and indeed the movement for peace, culture, and education can be fostered through the medium of education. Individuals working in conjunction with various nongovernmental organizations and their initiatives help to reaffirm not only their identity as an individual, but also bring forth their sense of global consciousness and moral responsibilities. This helps to reiterate commitment at both the global, local, and community levels.³⁷

Sustainable Development concepts. The essence of SDGs was developed over decades by the United Nations and countries to provide 'a shared blueprint for peace and prosperity for people and the planet, now and into the future'.³⁸

The SDGs primary purpose is ending poverty in all dimensions. Such a challenge requires global effort to improve health and education, reduce inequality, and impel economic growth while preserving oceans and forests. Historically, the 1992 Earth Summit in Rio de Janeiro, Brazil, was a milestone when 178 countries adopted Agenda 21 as a plan of action for sustainable development (United Nations, 2015). In September 2000, the UN member states adopted the Millennium

³⁶ Satish Kumar, "Reconciling Identity and Citizenship: A Case for Moral Cosmopolitanism in a Divided World," in *Education for Sustainable Development*, Anastasia Nikolopoulou, Taisha Abraham and Farid Mirbagheri (New Delhi: Sage, 2010), 45.

³⁷ Satish Kumar, "Education for Sustainable Development" in *Reconciling Identity and Citizenship: A Case for Moral Cosmopolitanism in a Divided World*, ed. Anastasia Nikolopoulou, Taisha Abraham and Farid Mirbagheri (New Delhi: Sage, 2010), 48.

³⁸ United Nations, "Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development," Sustainable Development Goals Knowledge Platform, accessed August 31, 2020, <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>.

Declaration elaborating Millennium Development Goals (MDGs) to reduce extreme poverty by 2015 (United Nations, 2015). Then, in 2013, the 30-member Open Working Group was created to develop a proposal for the Sustainable Development Goals (SDGs) that was officially adopted in September 2015. The document launched on 15 September contains the declaration.³⁹ Furthermore, in topic 4 of this declaration, it is stated that SDGs are goals for all humankind.⁴⁰ Thus, the elaboration of the SDGs induced at least two significant changes: (1) to target all countries, ‘...not what the rich should do for the poor, but what all countries together should do for the global wellbeing of this generation and those to come’;⁴¹ and (2) include contemporary education, lifelong learning and global citizenship education as a broader and appropriate framework. Global citizenship education appears in Goal 4.7, reinforcing education as the tool for people’s awareness of the goals.

The transformative power of dialogue. Following discussions on global citizenship and the essential elements of the SDGs, this section deals with dialogue. Paulo Freire points out the relationship between education and dialogue as a mechanism of improving the world around learners. For Freire, a dialogue is not just conversation but is an intrinsic part of the process of education. Dialogue is central to understand the world and it is crucial to expand awareness of the individual responsibility for local and global spheres. Freire’s circles of dialogue are essential to enable learners to see themselves as an expert of their own lives. Atkinson points out three central elements in Freirean dialogue: a) critical consciousness, b) mutuality and c) belief in humanity. The author also argues,

Freire draws on communal concepts centered on togetherness and social connection. At its core, aligned with Freire’s own search for humanity there is a sense of trust, dignity and a sharing of the journey in dialogue. It has seen Freirean dialogue being revisited as people explore pathways towards social inclusivity in an era when globalization leads to ever-increasing diversity. Indeed, when global forces threaten to swamp local voices, Freirean dialogue offers the alternative of a more humanistic approach to relationships between groups.⁴²

³⁹ United Nations, “The 2030 Agenda for Sustainable Development.”

⁴⁰ United Nations, “The 2030 Agenda for Sustainable Development.”

⁴¹ Jeffrey Sachs, *The age of sustainable development* (New York: Columbia University Press, 2015), 125.

⁴² Michael Atkinson, “Paulo Freire” in *Dialogue Theories II*, ed. Omer Sener, Frances Sleaf and Paul Weller (London: Dialogue Society), 128-129.

Another coherent perspective is Bohmian Dialogue, based on David Bohm, which considers dialogue as a mechanism to solve the communication crisis that impacts society. For Bohm, dialogue is far from only a conversation. It is an experience in which all participants are fully engaged, using the power of language to understand each other, without judgment. The aim of dialogue is thinking together using each one potential to find solutions for relationships and surroundings.⁴³

Dialogue in Ikeda's philosophy. Dialogue, Ikeda maintains, lies in the core of inner transformation and social revitalization. When people initiate dialogues based on the sense of responsibility embodied with the global citizen's characteristics, it increases the personal power of influence and can unite people to social transformation in several dimensions: local, regional, national and global. That is the reason the MCD as a model for SDGs achievement has dialogue in its core.

According to all the arguments presented here, Ikeda's ideas have a relevant aspect in revealing a strategy that unveils each person potentialities and his/her relations with the environment that surrounds them from the smallest circles through the global dimension. This study explores the intersection of Ikeda's concepts and the SDGs in (1) dialogue, rooted in (2) global citizenship and cosmopolitan perspectives, utilized in (3) all dimensions of the individual. Such an exchange is applied to revitalize trust bonds among people, creating mutual encouragement that aims to find creative solutions in the local community. The chain of reaction from that local arena can impacts global issues like SDGs. Thus, the multidimensional cosmopolitan dialogue is presented in this research as the intersection and mutual reinforcement of 1, 2, and 3.

Dialogue, global citizenship and SDGs in Ikeda's peace proposals. This literature review concludes that Ikeda's peace proposals reveal elements to behave the parameters of the *multidimensional cosmopolitan dialogue*. This paper organized and analyzed the 600 pages of Ikeda's peace proposals from 2000 through 2019. This research has tabulated and codified the main concepts of peace proposals. Figure 1 represents concepts that appear more than a hundred times in Ikeda's proposals.

In total, the Ikeda's concepts in his proposals were codified in 29 rows of data. This analysis used the sum of the number of times the concepts appear under the most varied forms; sometimes, it

⁴³ David Bohm, *On Dialogue* (Hampshire: Taylor and Francis, 1996), 24.

was grouped words and thoughts with semantic proximity with the liberty that this type of analysis allows. As a matter of comparison, it is possible to note that what I call *multidimensional cosmopolitan dialogue* (5.9%) is in the top six. Human-centered concepts (10.9%) and peace (8.6%) come first, and this is natural since Ikeda's proposals focus on the elimination of nuclear weapons (7.7%) and the implementation of a culture of peace based on the dignity of life (6.8%) and a global notion of human organization (6.2%) instead of narrow nationalism and divisionism. Ikeda does not mention the MCD, naturally, and this researcher adds the red line in the graphic to situate all MCD ideas (dialogue, global citizenship, multidimensions, and SDGs) .

Statistically, it is essential to note that Ikeda argues for dialogue in his 2001 and 2002 proposals more than 20 times. This was motivated for two facts: in 2001, because of the start of the millennium and in 2002 as an answer for the 9/11 attacks in the United States. Again, for him, the dialogue is central to the individual also for institutions. Additionally, his petition for dialogue in 2002 was only surpassed in terms of quantity by the 2005 proposal, when he proposed the adoption of one decade dedicated to education for sustainable development that was put into practice by the United Nations (2005-2014). Therefore, its proposals in 2003, 2004, and 2005 also had a high recurrence of sustainability and development ideas. A similar fact occurred with even more emphasis on the proposals from 2012 to 2017 that preceded the SDGs; it is clear Ikeda's effort to support the UN with ritual elements for SDGs vision, and post 2015 with concepts and ideas for the goals implementation and dissemination (see Appendix). The year the concepts in *multidimensional cosmopolitan dialogue* appear emphatically is 2005, followed by 2016, and 2002. The sequence of MCD concepts in 2008, and 2012, up to 2015, demonstrates his perseverance toward the UN about issues that most affect humankind.

In July 2002, three years before MDGs' adoption, Ikeda submitted to the UN in July a proposal for an International Decade of Education for Sustainable Development:

People are to take environmental issues as their personal concern and to harmonize their efforts for our common future, education is vital. Only education can provide the driving force for such a renewal of awareness. For this reason, the SGI has proposed the establishment of an international decade of education for sustainable development to follow the UN Decade for Human Rights Education from the year 2005.⁴⁴

⁴⁴ Daisaku Ikeda, "Peace Proposal 2002," 7.

As Ikeda proposed, the UN adopted his idea: "The year 2005 also marks the start of the UN Decade of Education for Sustainable Development, something which the SGI has called for and worked toward in collaboration with other members of international civil society".⁴⁵ Thus, the analysis of Ikeda's proposals reveals a recurrent use of dialogue and global citizenship education to increase people's ability to act in all their spaces of influence (dimensions) aiming to solve local and global issues.⁴⁶

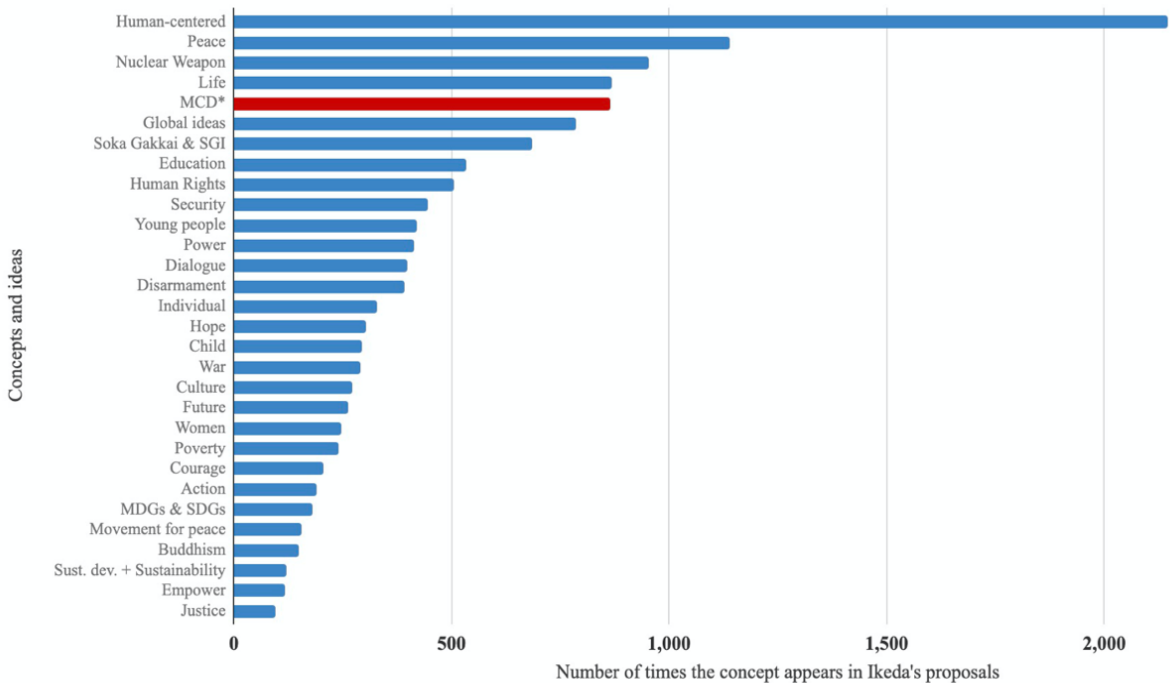


Figure 1. The 14,785 occurrences of recurrent concepts in Ikeda's peace proposals (2000-2019).

In Figure 1, obviously, Ikeda does not mention the MCD. The elements of MCD are in the graphic as a strategy of this researcher to highlight the group of ideas relevant for the thesis: dialogue, cosmopolitanism, and sustainable development.

Analyzing Ikeda from his educational philosophy and praxis, I propose that all elements in the graphic above are essential to compose the image of a global citizen Ikeda believes or a person 'who, while firmly rooted in their local communities, think about things from a global perspective and take actions for world peace.' The author points out in *Living as Learning* that the cultivation of

⁴⁵ Daisaku Ikeda, "Peace Proposal 2005," 11.

⁴⁶ Daisaku Ikeda, "Peace Proposal 2009," 9.

CWC should be the leading educational goal. He provides more details to CWC as follows, ‘wisdom to recognize the mutually interrelated nature of all living beings, the courage to engage fearlessly with different peoples and cultures, and the compassion to empathize with the sufferings of peoples of other countries.’⁴⁷

Thus, the path from individual actions to SDGs achievement starts from what Ikeda defines as ‘openhearted dialogue’ based on CWC. Such dialogues are conducted in the local spheres focusing on people’s ‘global awareness.’ Aware of local and global interconnection, people take actions in ‘the spirit of mutual assistance and caring for others on the local level.’ Ikeda concludes that such actions have the power to impact other levels and different people: ‘protecting the local natural environment is the starting point for global environmental awareness.’ Ikeda believes that people can be educated to develop high levels of CWC that can create changes in the local community. Lastly, as individuals become aware of ‘the interrelationship between the local and the global’, they can connect and influence more people and solve problems in regional, national and global levels.
48

The methodology and methods for this study

Two primary investigations are proposed to endeavor to answer the questions of this paper. Firstly, critical discourse analysis⁴⁹ to describe and compare concepts based on relevant literature and documents. This research analyzes Ikeda’s peace proposals to understand patterns and behaviors related to dialogue, global citizenship education, and SDGs. An in-depth analysis was conducted to analyze the documents. These sources were selected, organized, and coded to compare the discourses and concepts to generate patterns.⁵⁰ The in-depth analysis provides the clarification of the most recurrent concepts in Ikeda’s proposals. After, this author developed the texts’ conceptual labeling, organizing this in a set of codes (and categories) that provide quantitative content analysis. Secondly, to analyze research question 3, a survey was conducted to measure student’s global citizenship education perceptions in higher education. Moreover, the qualitative and quantitative analysis is applied to organize and describe the results.

⁴⁷ Daisaku Ikeda, “Living as Learning,” 146-151.

⁴⁸ Daisaku Ikeda, “Living as Learning,” 146-151.

⁴⁹ James Paul Gee, *An introduction to discourse analysis: Theory and method* (New York, NY: Routledge), 140.

⁵⁰ Sharon M. Ravitch, and Matthew Riggan, *Reason & rigor: How conceptual frameworks guide research* (Sage Publications, 2016), 80.

For this research, I use educational methodologies to obtain data that can be organized in knowledge to collaborate with the peace studies and the education field. The quantitative and qualitative study on university students' perceptions was designed to encompass the affective relationship with their curriculum and the indicators that measure their perception of its application to their personal development linked to global issues.

Tanner, Kelcey, and Ruzek maintain that student perception measurement is relevant in the educational field to generate data that lead to class and school improvement. Student perceptions of the learning atmosphere are reasonable indicators of classrooms' motivational aspects and these connections can strongly influence students' learning.⁵¹

This research survey's composition was based on the Tripod method to increase the reliability and validity of data. The method utilizes surveys to measure effectiveness in learning environments and separates questions into seven components: care, confer, captive, clarity, challenge, classroom management, peer support.⁵² The preparation started with a curricular analysis of some universities worldwide to identify their level of global practices, such as the presence of Global Citizenship Programs, exchange programs, and the adoption of global strategies.

The survey was applied to measure the learning environment perception related to individual relationships with global problems, global citizenship, SDGs, other cultures, empathy for local and international people, and personal engagement to future projects. The questionnaire was filled by 93 students in four universities in Brazil and Japan. The next step was organizing these data accordingly. Quantitative and qualitative methods were applied to code, label, and understand the results.

Moreover, the choice for an online questionnaire is supported by Ramos and Carvalho. They conducted an online survey after having selected the universities. Their study aimed to measure diversity in that institution related to their degree courses, course years, classes, ages, and professional situation. The authors measured students' affective relations with each subject and expectations and beliefs.⁵³ This research followed a similar strategy proposing a survey that measures perceptions of themselves as global citizens and the learning environment's impact in

⁵¹ Tanner LeBaron, Benjamin Kelcey and Erik Ruzek, "What Can Student Perception Surveys Tell Us About Teaching? Empirically Testing the Underlying Structure of the Tripod Student Perception Survey," in *American Educational Research Journal* 53, no. 2 (2016), 1834-1868.

⁵² Tripod Method, "Improving Learning Outcomes," Tripod, Tripod Education Partners, accessed August 31, 2020, <https://tripoded.com/>

⁵³ Madalena Ramos and Helena Carvalho, "Perceptions of quantitative methods in higher education: mapping students' profiles" in *Higher Education* 61, no 6 (2011), 629-647.

values and attitudes related to courage, compassion, and wisdom, the framework adopted in this research. The students were asked to select the option that best defined their feelings from a list of many words. The majority of questions were five-point rating scales (1 = strongly disagree; 5 = strongly agree).

The frame in which the methods were based turned to dialogue as a possibility in global citizenship education, considering courage, compassion, and wisdom as a theoretical framework that is articulated the ideas of this thesis.

The survey, findings and considerations

The survey sample used in this paper consisted of 93 higher degree students enrolled in four universities in Japan and Brazil. The criteria for choosing the participants were sharpened on universities focused on global citizenship, at least in that program or course that is analyzed.

There are two main factors for choosing these universities: their curriculum, diversity, and similarities. The universities received the form consent, and all ethical observations. The majority had read the surveys in Portuguese and spoke Portuguese or Spanish as a native language (69.7%). The other 30.3% answered the questionnaire in English and have Japanese as a native language.

Also, to facilitate comparison, universities were divided into group A and group B. In A are Soka and Unila, both considered more global because of their educational proposal and the survey results. In group B, Ebac and Mackenzie. This separation in two groups was decided after the results demonstrating that some parameters between A and B are enormous.

This author conducted a pilot study to exchange ideas with Global Citizenship Program (GCP) students at Soka University. This means semi-structured interviews with GCP students. In these interviews, they were asked about their changes in perceptions regarding to global issues, international people, family, values, and the importance of founding principles. Also, direct observation in GCP students' participation in events, and information collected from virtual websites from all institutions. Organizing, coding, and understanding these initial data were primordial to list parameters that culminated in the survey elaboration.

The participants concluded the inquiry through an online service. All 89 participants agreed to the ethical rules of the research.

Data Analysis and Results

This research adopts XLSTAT software to analyze collected data. This software is applied in educational survey analysis. Data preparation was organized, and some statistical tools were

applied using Anova Test, Histogram, Data Distribution, Principal Components Analysis (PCA).⁵⁴ Also, descriptive and inferential statistics were useful to compiling, analyzing and finding patterns and tendencies in the responses.⁵⁵ For the open-ended questions, qualitative methods were applied. Saldana emphasizes that 'a code in qualitative inquiry is often a word or short phrases that symbolically assign a summative, salient, essence-capturing, and/or evocative attribute for a portion of language-based or visual data'.⁵⁶

Therefore, the answers (data) from the open-ended question were coded and categorized to estimate participants' final considerations and patterns in their relationship with the university. Again, Saldana points out that pattern components, as this research found, include comparison, variances, repetition, continuity, equivalence, and causation.⁵⁷ The data were classified, arranged, and labeled in systematic order. All parameters of the data analysis were applied to clarify the research questions.

The background of the participants. The data collection duration was for one month: 1st to 30 October 2019. Personal questions asking their name, gender, social class, race, were considered irrelevant for this specific research.

Respondents' age range (n=89) reveals the respondents are in their majority, young people. About their course, international relations come first with 28.10% of the respondents, followed by design (22.5%), law (16.9%), and economics (13.5%). The variety in courses means all participants came from diverse backgrounds. Their learning about global citizenship, global issues, and dialogue are expected to be part of the program's learning process.

Quantitative analysis in comparative perspective. The respondents are a multicultural and multi-language group of participants, the survey shows. The majority are fluent in two languages (56%) and have traveled to three countries or more (61%). Such data reveals students have some experience in contact with different cultures and international people. Only 5.6% speak only their native language, and 6.7% never traveled abroad, 31% of those interviewed speak three different languages. In Unila and Mackenzie, around half of them are habituated with two languages, in

⁵⁴ Andrzej Maćkiewicz and Waldemar Ratajczak, "Principal Components Analysis (PCA)" in *Computers & Geosciences* 19, no 3 (2009), 303-342.

⁵⁵ James Brown and Theodore S. R. Dean, *Doing second language research: An introduction to the theory and practice of second language research for graduate/master's students in TESOL and applied linguistics, and others* (London: Oxford University Press, 2002), 170.

⁵⁶ Gabriela Saldanha, "Principles of corpus linguistics and their application to translation studies research" in *Tradumàtica: traducció i tecnologies de la informació i la comunicació* 14 (2009), 14.

⁵⁷ Gabriela Saldanha, "Principles of corpus linguistics," 17

Soka, the percentage is higher, 86%. Only Unila there is a group of people speaking four languages or more, revealing the multicultural aspect of this university.

Perceiving themselves as global citizen. Of the 89 participants who completed the question of whether they consider themselves a global citizen, the Unila average from 1 to 5 is 3.67, followed by Soka (3.56), Ebac (3.31) and Mackenzie (3.24). In Unila, more students think they are a global citizen. Moreover, the difference between Unila, and Mackenzie is about only 0.43, a slight difference. Regarding global citizenship perceptions, 15% of the participants strongly agree they are a global citizens, and moderately agree is 37.63%. The results are in Figure 2 and show a concentration in the middle of the graphic ('Slightly agree' + 'Moderately agree' = 68.81% of the participants). These numbers change when the comparison is made by analyzing universities separately. The sum of 'Consider' and 'Strongly Consider' for Soka is 62,95%. In Unila, 58.83%. For Ebac, 45,15%, and Mackenzie, 40%.

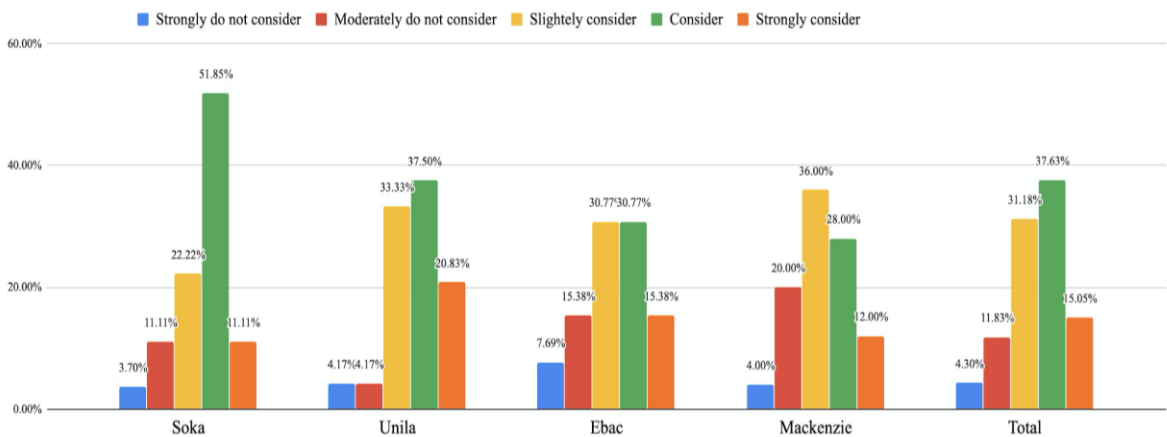


Figure 2. Question: On a scale of 1-5, do you consider yourself a global citizen? (n=89) In level 4+5 are located 52,6% of the students. The highest level of 4+5 is Soka (63%). Ebac has the highest quantity of students in level 5.

Global citizens' attributes. The question 'Which attributes or skills do you consider important to become a global citizen?' generated data that reveals the participant's ideas on global citizenship. At Soka, 'have a global mindset' was the most chosen answer (88.9% of the participants), followed by 'learn and practice values like courage, compassion and wisdom' (85.2%). Despite Soka having the highest quantity of participants that traveled abroad, only 7.4% of the participants consider traveling abroad as global citizen attributes. In total, the two primary skills/attitudes are the

global mind, 79 (88.7%). Learning different languages, 78.6%.

‘Learn and practice values such as courage, compassion, and wisdom’ is an option for 57 students out of 89. However, Soka, 85.2% of them opt for courage, compassion and wisdom. The difference can be explained by the Soka curriculum and students' familiarity with Ikeda's ideas. In Mackenzie, whose participants have less contact with global concepts, the students' sense of global citizenship is related to a global mindset (92%) and learning language (76%). For Unila students, the top priorities lie in ‘develop a global mind’ (95.8%) and ‘solve problems thinking in the common good’ (91.7%). In Ebac surveys, ‘solve problems thinking in the common good’ were chosen by all participants (100%).

Table 1. Question: Which attributes or skills do you consider important to become a global citizen? (n=89)

Skills / attitudes	Soka (N=27)	Unila (N=24)	Ebac (N=13)	Mackenzie (N=25)	Total of participants
Have a global mindset	24 (88.9%)	23 (95.8%)	9 (69.2%)	23 (92%)	79 (88.7%)
Learning languages	16 (59%)	22 (91.7%)	13 (100%)	19 (76%)	70 (78.6%)
Learn and practice values such as courage, compassion and wisdom	23 (85.2%)	13 (54.2%)	7 (53.8%)	14 (56%)	57 (64%)
Ability to work in groups	16 (59.3%)	17 (70.8%)	11 (84.6%)	13 (52%)	57 (64%)
Solving problems thinking about the common good	17 (63%)	9 (37.5%)	13 (100%)	17 (68%)	56 (62.9%)
Travel abroad	2 (7.4%)	12 (50%)	12 (92.3%)	13 (52%)	44 (49.4%)
Ability to solve complex problems	15 (59.3%)	9 (37.5%)	6 (46.2%)	4 (16%)	34 (38.2%)
Have international friends	4 (14.8%)	13 (54.2%)	8 (61.5%)	6 (24%)	31 (34.8%)
Others	2 (7.4%) Sympathy, imagination; thinking about people suffering abroad	1 (4.2%) Alterity	4 (30.8%) Tolerance, citizenship principles; notion of society mechanisms, learn from different cultures	1 (4%) Learn from other cultures	8 (9.9%)

Empathy as a skill for a global mind. From 1 to 5, 'do you consider that your level of empathy for international people is higher today than before you entered this university?'. This question had the following results: Soka 4.48, Unila 4.38, Ebac 2.38, and Mackenzie 1.72. The goal of this study is not directly examining the variation in the participant's empathy. But the question observed whether or not the school's concepts are cooperating to increase students' empathy level. The researcher recommends a future study on empathy and global citizenship. Empathy has been studied in education and the increase in empathy can impact behavior, social interaction, educational process and is an ingredient to solving conflicts, 'The scope of functions that empathy in children can mediate include social understanding, emotional competence, prosocial and moral behavior, compassion and caring, and regulation of aggression and other antisocial behaviors.'⁵⁸

Empathy is intertwined with the MCD model. In his 2016 peace proposal, Ikeda presents dialogue as a path to empathy connecting it with SDGs main idea, 'dialogue is essential if we are to build a world in which no one is left behind' (p. 7). For him, empathy can contribute to increase the level of perception about others and can humanize relationships opening the individual's mind to perceive the other better.

Group A universities (Unila and Ebac) have a high level of change in student's feelings of empathy. Soka has the highest proportion of 'changes a lot' + 'changes considerably' in empathy, 92.5% of the participants and Unila, 79%. In the same parameter, Ebac has 23% and Mackenzie, only 8%. In Mackenzie's point zero participants 'changed a lot' in their level of empathy because of their learning environment while Unila, 75%. In conclusion, Group A has a high impact on students' perceptions of international people while Group B, a low level of change.

Perceptions of global issues. As discussed before, Ikeda's global citizenship framework, is based on courage, compassion, and wisdom as universal values that together represent the global citizen behavior, values and attitudes. The next question to be analyzed in this study is, 'how often do you think about global issues, for instance, climate change, global poverty, etc.?' This question aimed to complete a trio of inquiries that, together, can be intertwined with Ikeda's framework.

Increasing the perception of the immediate surrounding is part of the learning process. For global citizens, this process acquires a broader dimension, the bigger is the learner's wisdom, the accurate will be his/her concerns about what is happening in medium and distant places. This

⁵⁸ Norma Deitch Feshbach, and Seymour Feshbach. "Empathy and education." *The social neuroscience of empathy* 85 (2009), 98.

idea can be seen in two studies. Richardson et al.⁵⁹ conducted research (n=194) between Canadian and Japanese students to understand their global citizenship perceptions. They noted similarities but concluded the existence of notable variations in how Japanese and Canadian learners build the idea of global citizenship, mainly related to seeing themselves as engaged associates with global issues solutions. Also, Kagawa⁶⁰ applied an online questionnaire survey exclusive to the University of Plymouth students to measure their understanding and perceptions of sustainable development concepts. He concluded that students have an adequate level of response related to their wish to understand more and be engaged with global issues. These results, the author maintains, is not entirely related to respondents' level of familiarity with global issues concepts.

In this paper, the results for how often they think about global issues show small difference between the four universities. Unila has the highest average in the number of participants who think most constantly about global issues (4.58 out of 5), followed by Ebac (4.08), Soka (4.04), and Mackenzie (3.48). The previous two questions measured how the university, curriculum, and learning environment influenced students' empathy and appreciation for peoples and cultures. The present question focuses on knowing directly from them to what extent they worry about what happens in the world. The question's overall average is the highest until now, 4.04 (out of 5) against the first two, respectively: 3.24 and 3.76. Set on the graph, the smallest variance between universities is clear.

Still related to the participant's awareness of global issues, the survey inquired about the global problems that are urgent to solve. This question is pertinent to measure their priorities and familiarity with global issues. Poverty and social inequality are ranked in all four university respondents as an urgent issue. Low quality of education also appears top-ranked for all of them with a slightly higher percentage in Soka. After asking how much they know about SDGs, the results show Soka (63%) and Unila (45.8%) with a higher level of understanding about UN 17 goals. At Soka, zero students chose 'don't know much about it' or 'haven't heard of it,' on the opposite side at Mackenzie, 28% never heard about SDGs.

When asked whether or not their classes and the program are helping them learn and understand SDGs, 77.8% in Soka, 45.8% in Unila, and 20% in Mackenzie answered "yes." In Ebac,

⁵⁹ George Richardson et al, "Fostering a global imaginary: The possibilities and paradoxes of Japanese and Canadian students' perceptions of the responsibilities of world citizenship," in *Policy Futures in Education* 2 v.1, n. 2, 2003, 402-420.

⁶⁰ Fumiyo Kagawa, "Dissonance in students' perceptions of sustainable development and sustainability," in *International journal of sustainability in higher education*, 2007.

100% said “no.” It is another indication that schools and curriculum focused not only on their usual technical skills as Soka and Unila, help increase the student's perceptions of global goals. The results reinforce that group A has a learning environment favorable to global citizenship education, more than group B.

Another question question inquired how to achieve the 17 SDGs. In the item ‘by dialogue to empower each individual,’ Soka has a considerable difference from the other. Only 8 participants (33.3%) of Unila perceived dialogue as necessary for SDGs; in Ebac, 3 students (23.1%) and Mackenzie, 5 (20%). At Soka, 16 participants (59.3%) consider dialogue crucial to SDGs. This difference can be inferred by Soka’s founding principles based on Ikeda's philosophy in which dialogue is stimulated and essential for conflict solving, peace, and global citizenship. In Figure 3, Soka is compared with the total average of all universities.

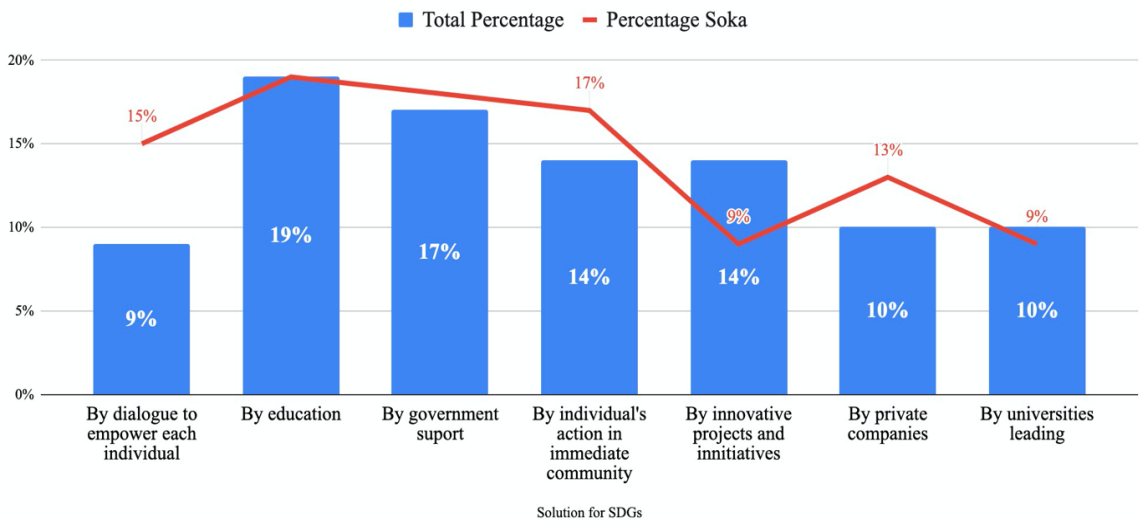


Figure 3. Question: In your opinion, how can SDGs be achieved by 2030? (n=89) The figure is a comparative among Soka and other universities regarding solutions for SDGs. It is evident that Soka participants assimilate Ikeda’s ideas in which dialogue(15% in Soka, 9% in all other) is the core for SDGs.

Lastly, two questions about SDGs indicate university’s influence on students’ understanding of global issues. In table 2 below, each graphic represents the influence of the respective university. The data shows that group A (Soka and Unila) has more students being influenced by SDGs education. Level 5 of influence in Soka is 48,1%. In Unila the number is distributed but concentrated in levels 2, 3 and 4, indicating Unila priority to multiculturalism. In Ebac and

Mackenzie, the graphic tendency is the opposite; the most significant number of participants is concentrated in choice 1, demonstrating a low level of influence. Ebac has 53.8% of the students in level 1 and Mackenzie, 64%. Together, the responses level of responses 1 + level 2 has 76.9% of Ebac and 80% of Mackenzie. Also, group B has zero students in level 5 of influence on SDGs. These graphs[Figure 4 and Table 2] indicate the correlation that had already been presented by previous data: in educational environments more conducive to dialogue and education for global citizenship, students considerably increase their levels of perception about what happens around the world.

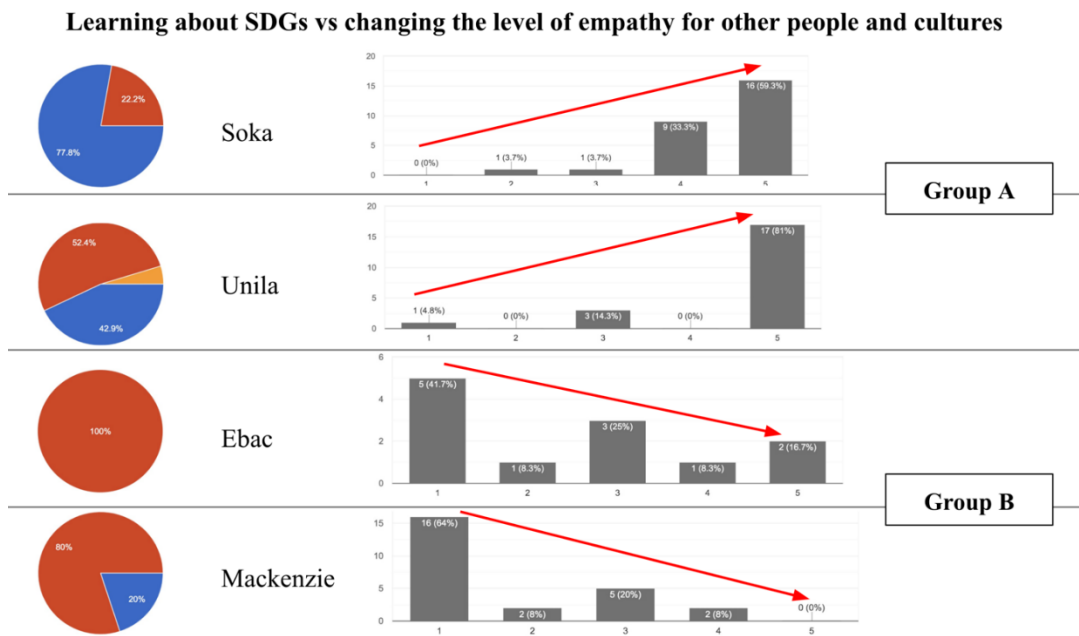


Figure 4. This figure demonstrates the correlation between SDGs education and level of empathy. Left, each circle represents whether or not the student is learning about SDGs and global issues. At Soka, 77,8% answered ‘yes’, the total of ‘yes’ at Unila was 42,5%. In Ebac, 100% answered ‘no’, which means they are learning nothing about SDGs in this university. On the right side are graphics showing to what extent student empathy is changing a lot (5) or not changing (1) because of their learning environment. It is possible to suggest that sustainable development education affects students' empathy and openness for other cultures and people.

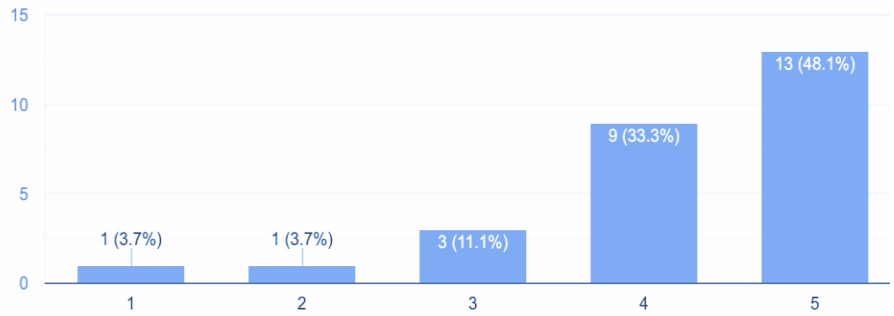
Table 2. Question: On a scale of 1-5, to what extent does this university help you to have a better understanding of SDGs? (n=89)

A Model for SDGs Achievement: Dialogical Global Citizenship Education in Daisaku Ikeda Peace Proposals

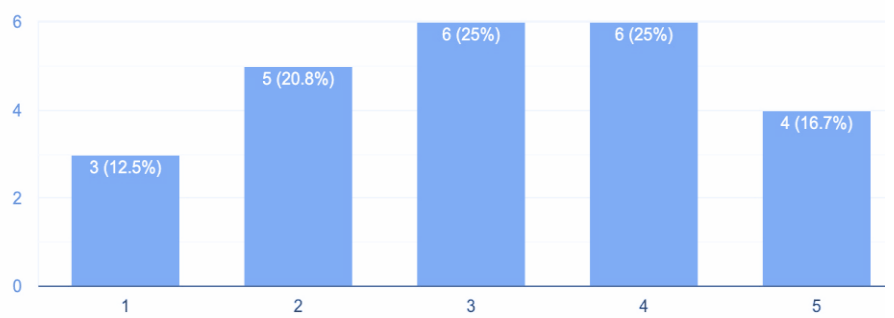
University

Participants responses

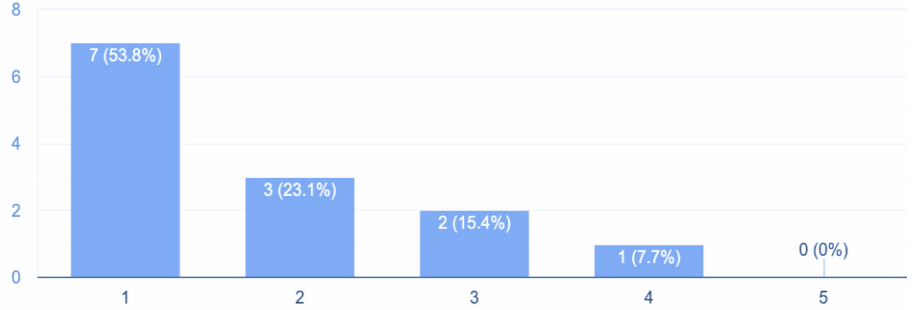
Soka (*n*=25)



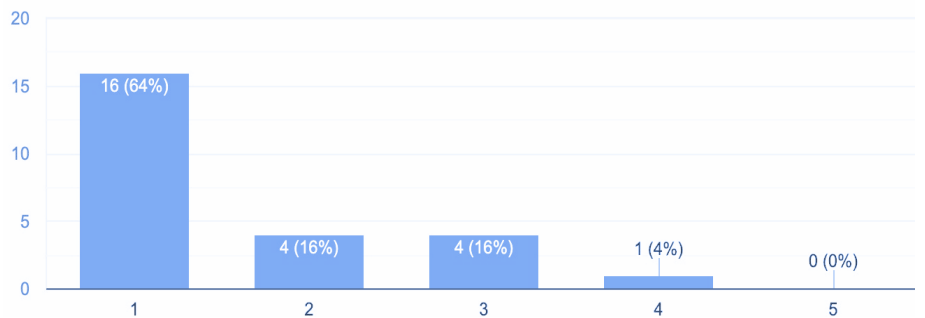
Unila (*n*=24)



Ebac (*n*=13)



Mackenzie (*n*=25)



Qualitative analysis

In the last question of the survey, they were requested to answer, ‘what is your biggest learning in this program/university since you started here?’ The main goal in this question is to measure the participants’ frequency of traits and characteristics. This is relevant to form parameters to understand the data sets in this research.

The research collected each questionnaire in a single folder with all the 89 qualitative research answers to categorize the qualitative data. From then on, the patterns of each university were analyzed. The cluster analysis was applied to establish the naming of connections in qualitative data. Cluster analysis helps to identify trends.⁶¹ Based on quantitative data analysis experience done in the previous part, 28 coded groups were created according to broad themes that appeared to be standard. Student’s qualitative data as "empathy" and "look at others as equals" generated equal codes. Besides, a table was created with the number of times each code appeared at each university. After that, a list was made of all the groupings that emerged from the universities. The next step was finding similarities between groups and themes. For instance, empathy seemed to be close to intercultural dialogue, global citizenship, thinking about global issues. Observing patterns that emerged from data, a new categorization was applied, and the result was four focused codes: global mind, inner transformation, proactive efforts, and critical thinking. These final codes summarize the main findings in this qualitative analysis.

At Soka, participants seem to reflect more clearly Ikeda’s philosophy related to global citizenship. There are many quotations expressing ideas, concerning or engagement in global citizenship behavior. "The importance of knowing and thinking about global issues" was written by one student and similar ideas can be viewed in different ways like "discuss global problems with foreigners," and "people have to cooperate with each other to make world peace", or "to research and think deeply about global issues." Soka students also believe in the power of cooperation and collaboration as a skill for global citizenship. Interesting to note one definition of the global citizen as someone "who can think seriously and feel or share sadness, anxious, or happiness of others." There is a perception of global citizenship as a skill. For them, it is crucial to have the "ability to think globally." The feeling of expanding your own influence on other places comes from the want to "contribute to the society" and "solve problems that we face." They aspire for a "mind as a global

⁶¹ Laura Macia. Using Clustering as a Tool: Mixed Methods in Qualitative Data Analysis. *The Qualitative Report*. (Vol. 20, No. 7, 2015, 10-12).

citizen" which means to develop a feeling of belonging to a global community.

Unila is a university focused on promoting intercultural dialogue, the data shows. The idea of integration and multiculturalism are strongly present in the answers. "Living with people from different countries and cultures" reveals the want to be inserted in a multicultural environment. Unila students admire the idea of "get in touch with many others and many other visions." They even show a mature vision of global citizenship education, "bringing people together from different parts of the world is an extremely efficient way to generate knowledge." These answers show the institution's priority to promote local and regional integration. Que data reveal that global citizenship, for Unila, is close to respect for local culture and history. Being global is the same as being a person that conducts dialogue, that promotes regional integration.

Ebac answers reveal their focus on skills like dedication, cooperation, job delivery, problem-solving. For them, the great learning that comes from studying at the institution is related to "thinking fast," "researching solutions" to problems, delivering schoolwork on time, and dedicating oneself to overcoming obstacles. There are also references to empathy, self-knowledge, and an active attitude towards the consumer society.

At Mackenzie, although the idea of global citizenship is not presented as clear as in Unila and Soka, participants expressed interesting insights into empathy and relationships with one another. For them, living with people of different opinions is the most significant learning in the institution. Besides, they are developing the ability to listen to others' views, including "to get a global view on the issues." Mackenzie is active in the importance of responsibility and proactivity: "Being more responsible," and "I have learned to handle responsibility and being more proactive."

Conclusion

This research aimed to identify effective strategies for achieving SDGs based on dialogue and global citizenship education concepts. The SDGs attainability is relevant for peace studies and education once the 17 goals are considered a blueprint for peace. For this purpose, the author rooted solutions from Daisaku Ikeda's ideas. The in-depth analysis of 600 pages of Ikeda peace proposals unveiled his vision of peace and sustainable development. Besides, Ikeda suggested practical actions for individuals to produce social change and collaborate with SDGs achievement. Thus, this research proposed a model, the multidimensional cosmopolitan dialogue as follows in Figure 5,

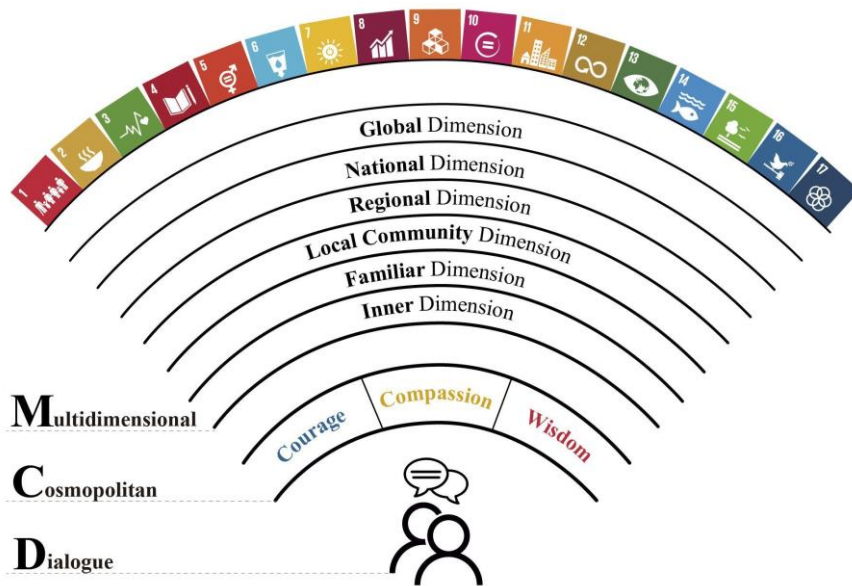


Figure 5. The *multidimensional cosmopolitan dialogue* model. Based on the main findings, this graphic model was created to illustrate MCD core elements representing dialogue and global citizenship education in different dimensions.

To answer the research questions and validate the MCD parameters, a survey was applied in four universities in Japan and Brazil (n=89). The first and second research question was about a dialogical model for SDGs achievement. The second, asking the key points Ikeda suggests to achieve the SDGs? Both were answered in the literature review. His global citizenship approach is rooted in courage, compassion, and wisdom as universal values for people’s inner transformation that impacts local, national and global levels.

The quantitative and qualitative analysis of the survey applied in four universities was relevant to answer the third question of this research, about global issues students' perceptions and educational learning environment. The quantitative and qualitative results indicate that students enrolled in a learning environment that prioritizes global citizenship education have higher levels of change in their perceptions about some parameters as empathy for international people, a better understanding of other cultures, global issues, and SDGs.

This paper has shown how dialogue and global citizenship education can, directly and indirectly, shape students' perspectives on themselves and others. Two universities with more investment, and a clear philosophy about and structure in global concepts (Soka and Unila) statistically

presented quantitative evidence of students' change in behavior, attitudes, and values. Qualitatively, the 89 answers were coded and labeled. Initially, 28 codes were created to embrace the central concepts the participants expressed. After, four categories were created: global mind, inner transformation, proactive efforts, and critical thinking. Data from Group A (Unila and Ebac) indicates more answers linked to the global mind and inner transformation. There is a correlation between group A and such parameters (global mind and inner transformation) because the learning environment influence the change in student's perception. From surveys, the results point to these findings:

—Students' understanding of the world expands and becomes more global in university environments with higher global citizenship rates.

— The qualitative and quantitative analysis shows that creating a learning environment focused on global citizenship and dialogue is directly related to student's empathy, multiculturalism, and intercultural dialogue.

—The level of knowledge about SDGs is higher in globalized learning environments. Students are also more willing to take action to solve global problems in such spaces.

The qualitative and quantitative results and findings indicate that dialogue and global citizenship education contribute to student's amplification of their mind's perception. Thus, the multidimensional cosmopolitan dialogue is a model that can contribute to aggregate dialogue and global citizenship education in higher education. The MCD also can contribute to SDGs achievement. In the next decade, the United Nations has the utmost priority to solve 17 sustainable development goals. This paper proposed and tested some parameters in MCD. The results show that this model can increase people 's perception of global issues and start movements for social change that can impact local and global dimensions.

Also, the components of MCD are interlinked and need to be considered as a whole. The strength of the MCD, its flexibility, and adaptability to different social contexts will depend on future analysis from diverse angles to demonstrate its contribution to the SDGs. To better understand the implications of these results, future studies could address specific questionnaires on dialogical practices and reinforce the direct impact of dialogue on students.

Thus, this research aims to contribute to peace studies and education showing the positive impacts of educational spaces in student's perceptions. The knowledge produced in this research can be useful for a better understanding of learning and global issues. A change in people's mind can ultimately lead to peace and helping to achieve SDGs.

Appendix. After analyzing the 600 pages of Daisaku Ikeda peace proposals (PP) from 2000 to 2019, the main themes were codified and organized. Ikeda's central ideas on dialogue (D), global citizenship and global citizenship education (GC) and MDGs, SDGs and sustainable development (SD) are relevant to this paper. A summary of these ideas is organized as follows.

PP	D	GC	SD	Ikeda's essential concepts in each peace proposal related to D, GC and SD
2000	22	0	0	D: Intercultural dialogue and trust to create a new civilization. "We must conduct dialogue on the basis of our common humanity" (p. 5)
2001	22	0	0	D: Dialogue is the soft-power to build a global and truly just and equitable society. Dialogue restores and revitalizes shared humanity. "...the crystallization of a process of global dialogue, can serve as the foundation for a century of life." (p. 14)
2002	37	1	4	D: Dialogue for tolerance and coexistence. Dialogue rises when we internalize others within the self. Spiritual and internal dialogue is crucial, dialogue among civilizations too. SD: creates a global green fund, rain forest preservation and revitalization.
2003	13	3	5	D: Dialogue that affirms the human spirit vitality. Dialogue is a spiritual battle never to lose faith in human words. GC: A global society based on the welfare of all individuals. Mutual happiness and the benefit of self and others. SD: human education that encourages creative coexistence. Proposing the Decade of Education for Sustainable Development to build a sustainable global society; the UN General Assembly adopted it in December 2002.
2004	10	5	7	D: Dialogue and face-to-face interaction are crucial to education and peace. GC: ordinary citizens of the world have the right to live; solidarity among world citizens. SD: Personal commitment to global issues, "...to learn about the issues facing our world in a way that enables people to grapple with them as a personal concern. Efforts to educate and empower people at the grassroots level can set in motion waves of transformation that know no bounds." (p. 24)
2005	48	6	15	D: Bring forth the full potential of dialogue, "...immerse ourselves in humanity, to commit ourselves to the ocean of dialogue."(p. 9). GC: education for global citizenship can transform the culture of war into a culture of peace. SD: A sustainable global society and the future depends on education and values learning.
2006	19	17	12	D: Applying dialogue in a gradualist approach to respect differences. Never rejects the possibility of dialogue. GC: Unleashing the vitality of ordinary citizens to create a new era of the people. SD: Education that changes patterns of behavior and integrates principles, values, and practices.
2007	25	5	8	D: Dialogue, the best option in human interactions. Bring all

A Model for SDGs Achievement: Dialogical Global Citizenship
Education in Daisaku Ikeda Peace Proposals

humanity together by dialogue. The vision of a dialogical civilization. "—fostering mutual understanding through dialogue and enabling the human dignity of all to shine." (p. 29) **GC:** Inviolable right to live. Philosophy of global citizenship. Empower the world's citizens to peace and happiness. **SD:** cooperation with environment protection.

2008	28	3	12	D: The ideals of humanism lies in dialogue. The essence of the human being is dialogical; abandon dialogue is abandoning humanity. Revolutionary change in human beings begins with dialogue. GC: Transcend excessive attachment to national interests; active awareness to humankind as a whole. SD: We need action for the sake of the entire Earth and all humankind. Horizontal (special) actions: transcending national borders; vertical (temporal): "...a sense of responsibility that extends to future generations" (p. 11). "I believe strongly in the power of learning." (p. 15). Full support to MDGs.
2009	16	5	6	D: Dialogue transcends differences of background, values, and perspectives. "Dialogue presents infinite possibilities" (p. 17) to creating a new era based on our shared humanity. GC: Ordinary citizens be even more engaged in education for sustainable development SD: Prosperity should respect each person's dignity.
2010	10	6	5	D: Resist the temptation to abandon dialogue. Educate children based on dialogue and the dignity of life. GC: Poverty and environmental destruction if affecting all citizens. Ordinary citizens of the world need to come together to create a new reality." (p. 8). SD: Education for girls is vital for MDGs achievement.
2011	17	14	4	D: Dialogue enrich our minds and souls, "It is only when immersed in words and dialogue that human beings can become truly human" (p. 2) GC: Passionate commitment of awakened citizens are more crucial than states attitudes. SD: "In my 1987 peace proposal, I called for a UN decade of education for global citizenship." (p. 15)
2012	16	10	22	D: From shared awareness and concern to shared pledge/vow to achieve its resolution: this is the power of dialogue. GC: Josei Toda <i>chikyu minzokushugi</i> [global citizenship] against greed, anger, and foolishness. SD: Education to awakening people for the full dimension of life's interconnectedness. Sustainability is a way of life that does not pass on the planet as it is now to the next generation.
2013	15	3	23	D: Wholehearted dialogue, mutual vow against violence. Dialogue makes the rich diversity of human life shine. GC: Global citizenship guidelines: compassion, wisdom and courage; all people possess these qualities. SD: SDGs framework is a human right framework. Individual inner transformation improves others transformation.
2014	14	14	22	D: Dialogue makes people feel they are part of a community. GC: Education for global citizenship makes the dignity of each person shines. EGC is based on environment, development, peace, and human rights. SD: Education for sustainable development is intertwined with education for global citizenship. SDGs must be focused on youth's empowerment in solving global problems.

2015	11	11	24	<p>D: "Through dialogue, we share the vital energy of the best in our respective spiritual traditions; we hone the vision that enables us to experience the fullness of our humanity; we learn to initiate shared action based on our best selves." (p. 9). GC: Generating solidarity empowering citizens to see that no one suffers in misery. SD: Creative thinking for SDGs achievement. Actions toward zero-waste society. We need to eliminate misery to achieve a sustainable global society.</p>
2016	18	11	35	<p>D: Dialogue is a path to empathy. "Dialogue is essential if we are to build a world in which no one is left behind." (p. 7). Dialogue to find solutions together in local and global levels. GC: Collective efforts to foster awareness of global citizenship. SD: Fostering imaginative capacities through education, speedy global issues solutions.</p>
2017	10	10	43	<p>D: Dialogue by all stakeholders. GC: Education for global citizenship unleashes young people's limitless potential. SD: SDGs core: "Restoring the well-being of the individual who is suffering." (p. 4). All human beings sharing the same joy of living. "None of the SDGs will be easy to achieve. But through maintaining empathetic connections with those who struggle and dedicating ourselves to the work of empowerment, each of us should be able to cause a flower to bloom in our immediate surroundings." (p. 5).</p>
2018	2	7	11	<p>D: A sense of purpose and fulfillment to benefit all people GC: Solidarity of ordinary citizens to restore humanity. SD: Climate action and sustainable cities are crucial to SDGs achievement. Gender equality is the key to accelerate the Goals. Sustainable peace and sustainable society to pass on future generations.</p>
2019	13	7	44	<p>D: The dialogue requires to understand the "uniqueness of that one-time-only circumstance" (p. 14). Fresh energy to solve global issues: "The process of dialogue and the cultivation of mutual understanding never fail to generate fresh energy and a more ideal path toward a better future to the world." (p. 29) GC: Encouraging global citizens and young people to advance global goals: "Promoting the achievement of the SDGs through education for global citizenship" (p. 29) SD: People-centered multilateralism is essential for the SDGs achievement. Women's equality is essential to the Goals advancement. Universities must be the hubs for SDGs achievement.</p>

References

- Appiah, Kwame Anthony. *Cosmopolitanism: Ethics in a World of Strangers*. New York: W.W. Norton, 2006.
- Bohm, David. *On Dialogue*. Hampshire: Taylor and Francis, 1996.
- Brown, James and Theodore S. Rodgers Dean. *Doing second language research: An introduction to the theory and practice of second language research for graduate/master's students in TESOL and applied linguistics, and others*. London: Oxford University Press, 2002.
- Connolly, Eileen and John Doyle. "Ripe moments for exiting political violence: An analysis of the northern Ireland case." *Irish Studies in International Affairs* (2018).
- Doyle, John. "Editorial." *Irish Studies in International Affairs* 29, no 2 (2018). Accessed August 31, 2020. Doi:10.3318/isia.2018.29.20.
- Feshbach, Norma Deitch and Feshbach, Seymour. "Empathy and education." *The social neuroscience of empathy* 85 (2009).
- Flecha, Ramón. *Sharing Words: Theory and Practice of Dialogic Learning*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield, 2000.
- Gee, James Paul. *An introduction to discourse analysis: Theory and method*. New York, NY: Routledge, 2011.
- Goulah, Jason. "(Harmonious) Community life as the goal of education: a bilingual dialogue between Tsunesaburo Makiguchi and Francis W. Parker." *Schools: Studies in Education* (2010): 64-85. Accessed August 31, 2020. <https://www.jstor.org/stable/10.1086/651295>.
- Goulah, Jason. (2012). "Daisaku Ikeda and value - creative dialogue: A new current in interculturalism and educational philosophy." *Educational Philosophy and Theory* (2012): 997-1009. Accessed August 31, 2020. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2011.00827.x>
- Goulah, Jason. & Ito, Takahiro. "Daisaku Ikeda's curriculum of Soka education: Creating value through dialogue, global citizenship, and "human education" in the mentor-disciple relationship." *Curriculum Inquiry* 42 no. 1 (2013): 56-79. Accessed August 31, 2020. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2011.00572.x>
- Goulah, Jason. & Urbain, Olivier. "Daisaku Ikeda's philosophy of peace, education proposals, and Soka education: Convergences and divergences in peace education." *Journal of Peace Education*, (2013): 303-322. Accessed August 31, 2020. <https://doi.org/10.1080/17400201.2013.848072>

- Harris, Chris *Hyperinnovation: Multidimensional Enterprise in the Connected Economy*. New York: Palgrave Macmillan, 2002. 77-80.
- Ikeda, Daisaku "President Ikeda's Proposals," Soka Gakkai International: Buddhism in Action for Peace, Soka Gakkai International, accessed August 31, 2020, <https://www.sgi.org/about-us/president-ikedas-proposals/>
- , Daisaku. (2006c) *Extreme poverty: The gravest violation of human rights*. Retrieved from <http://search.japantimes.co.jp/cgi-bin/eo20061214a1.html>
- , Daisaku. (2009b) *Building global solidarity toward nuclear abolition* [PDF file]. Retrieved from <https://www.sgi.org/about-us/president-ikedas-proposals/nuclear-abolition-proposal-2009.html>
- , Daisaku. (2018b) *Peace: Be flag-bearers of respect for the dignity of life, uniting all Humanity*. Retrieved from <https://www.worldtribune.org/article/religion-human-revolution-part-8/>
- Kumar, M. Satish. "Reconciling identity and citizenship: A case for moral cosmopolitanism in a divided world." *Education for sustainable development: Challenges, strategies and practices in a globalizing world* (2010): 188-204.
- Lempert, David. "Testing the global community's Sustainable Development Goals (SDGs) against professional standards and international law." *Consilience* 18 (2017): 111-175.
- Macia, Laura. "Using clustering as a tool: Mixed methods in qualitative data analysis." *The Qualitative Report* 20, no. 7 (2015): 1083-1094.
- Maćkiewicz, Andrzej, and Waldemar Ratajczak. "Principal components analysis (PCA)." *Computers & Geosciences* 19, no. 3 (1993): 303-342.
- Shafik, Nemat, "Rethinking Sustainable Development, *UNICEF*, accessed November 21, 2019, <https://www.unicef-irc.org/article/939-rethinking-sustainable-development.html>
- Nikolopoulou, Anastasia, Taisha Abraham, and Farid Mirbagheri, eds. *Education for sustainable development: Challenges, strategies and practices in a globalizing world*. SAGE Publications India, 2010.
- Nussbaum, Martha C. "Kant and stoic cosmopolitanism." *Journal of political philosophy* 5, no. 1 (1997): 1-25.
- Nussbaum, Martha. "Education for citizenship in an era of global connection." *Studies in Philosophy and Education* 21, no. 4-5 (2002): 289-303.

- Oxley, Laura, and Paul Morris. "Global citizenship: A typology for distinguishing its multiple conceptions." *British Journal of Educational Studies* 61, no. 3 (2013): 301-325.
- Ramos, Madalena, and Helena Carvalho. "Perceptions of quantitative methods in higher education: mapping student profiles." *Higher Education* 61, no. 6 (2011): 629-647.
- Ravitch, Sharon M., and Matthew Riggan. *Reason & rigor: How conceptual frameworks guide research*. Sage Publications, 2016.
- Sachs, Jeffrey D. *The age of sustainable development*. Columbia University Press, 2015.
- Saldanha, Gabriela. "Principles of corpus linguistics and their application to translation studies research." *Tradumàtica: traducció i tecnologies de la informació i la comunicació* 7 (2009).
- Shafik, Nemat. "Rethinking Sustainable Development", *UNICEF*, accessed November 21, 2019, <https://www.unicef-irc.org/article/939-rethinking-sustainable-development.html>
- UNESCO (2016). *Incheon declaration and framework for action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all* [PDF file]. Accessed August 31, 2020, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>
- UNESCO (2017). *Global Education Monitoring Report 2017/2018, Accountability in Education: Meeting our Commitments*. Paris: Unesco Publishing.
- UNESCO (2019). Sustainable development goal 4 and its targets. Retrieved from <https://en.unesco.org/education2030-sdg4/targets>
- United Nations (2015). *Transforming our world: the 2030 agenda for sustainable development* [PDF file]. Retrieved from <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>
- United Nations (2018). *Education and the SDGs*. Retrieved from <http://www.sdg4education2030.org>
- Urbain, Olivier. *Daisaku Ikeda's philosophy of peace: Dialogue, transformation and global citizenship*. Bloomsbury Publishing, 2010.
- Wallace, Tanner LeBaron, Benjamin Kelcey, and Erik Ruzek. "What can student perception surveys tell us about teaching? Empirically testing the underlying structure of the tripod student perception survey." *American Educational Research Journal* 53, no. 6 (2016): 1834-1868.

大学生における過剰適応と本来感・不安に関する研究

The Study about Over-Adaptation , Sense of Authenticity and Anxiety of University Students

文学研究科教育学専攻博士前期課程修了

今村政彦

Masahiko Imamura

要約

日本人は、他人との関係において、自己主張よりも、人間関係そのものの維持を重視し、他人との間の摩擦をできるだけ少なくし、対人関係を円滑にすることを優先させる価値観が支配的である、と言われている。

このような背景を持つ日本社会特有の概念として、過剰適応がしばしば取り上げられてきた(石津・安保・大野, 2007)。しかし、環境からの要求や期待に従おうとし、個人的な欲求を抑制するために、内的不全となり、適応が困難になっている人々がいる。

他方では、他者に配慮し、不適応に陥らず、そこに喜びや満足感を得ている人々がいる。

本研究では、過剰適応を、適応の側面から検討し、過剰適応尺度を用い散布データを4領域に分割し、各領域における4つの尺度指標(過剰適応・本来感・自己価値の随伴性・不安)間の差異を検討し、それぞれの領域を領域たらしめている因子を考察することによって、適応に影響を及ぼしている要素を確認する。

I. 問題と目的

北村(1965)は、人の心的存在としての側面に焦点をあて、適応の概念について、社会的・文化的環境への適応を意味する「外的適応」と、心理的な安定や満足といった適応を意味する「内的適応」とを区別した。

そして、内的適応と外的適応との関係について、「内的適応優位説」を展開している。すなわち、内的適応が良好であれば、外的適応には問題ないこと、また、内的適応に欠陥があれば、外的適応にも問題がある、というものである。

一方、佐治(1975)によれば、適応には、積極的な個体の側からの環境への働きかけの意味が含まれている。適応は、環境との相互関係の中で、よりよい生活をめざす行動である。したがって、個体のもつ目標価値、おかれた環境や状況に要請する目標行動が何であるかによって、適応行動が何であ

るかは、その時々決定される。一見適応行動と見えない場合でも、個体の働きかけが、環境自体の改善・改変に向っているのであれば、適応行動とみてよいことを指摘している。

このように考えると、過剰適応の意味するものは、適応そのものとも、不適応そのものとも言えず、その成り立ちは複雑であり、その理解には慎重さが求められると言える。

この点について、適応には、内的適応と外的適応という二つの側面があるとの北村の指摘を踏まえることによって、過剰適応について、適応行動の視点も含めた理解の可能性を追求し、見直すことを試みたい。

1 問題

過剰適応の問題については、さまざまな領域において、種々の検討がなされている。

小林ら(1994)は、神経症と心身症の患者における過剰適応の問題を論じている。橋爪ら(2002)は、アレルギー疾患患者の性格傾向について過剰適応を指摘している。また、中井ら(2002)は、「摂食障害の臨床像についての全国調査」を行い、過剰適応とみなされる摂食障害患者が多いことを報告している。

金築ら(2010)は、大学生151名を対象とした調査を行い、向社会的行動と過剰適応それぞれにおける高低の組み合わせによって、過剰適応が高いタイプは、それ以外のタイプよりも不合理な信念を高く有しており、精神的健康度が低いことを指摘している。

風間(2015)は、大学生260名を対象に、過剰適応尺度・シニシズム尺度・抑うつ尺度を用いて、過剰適応と抑うつの関連性が確認されたとしている。

以上は過剰適応研究の一部に過ぎないが、過剰適応には、さまざまな問題が内包されていることが明らかといえよう。

2 目的と方法

過剰適応は日本特有の概念であるとの指摘があり、さまざまな精神保健上の課題の中で病前性格研究においてしばしば言及される。例えば、我が国に比較的特徴的とされる不登校・ひきこもりに関連して、過剰適応の問題も種々論じられている。

過剰適応の外的側面であるいくつかの特徴、例えば、相手に応じた対応をすること、他者との関係を維持すること、他者に配慮すること、他者の期待に沿おうと努力することなどには、他人との間の摩擦をできるだけ少なくし、対人関係を円滑にするなどの機能が含まれている。少なくとも、わが国において、外的適応行動、すなわち、他者の思いに応えようとしたり、わがままを言わないなどの特性は、珍しいものではない。

したがって、そのような特性を有する者＝不適応的であるとするならば、適応の意義自体が問われることとなりかねない。その意味では、過剰適応の問題は、益子(2009a)が指摘するように、内的適応(内的側面)の視点からも捉えなおすことが必要であろう。

本研究の基本尺度である過剰適応尺度を作成した石津・安保(2008)は過剰適応を次のように定義

した。すなわち、「環境からの要求や期待に個人が完全に近い形で従おうとすることであり、内的な欲求を無理に抑圧してでも、外的な期待や要求に応える努力を行うこと」というものである。

ところが、定義上の外的側面が過剰であっても、内的側面である「内的な欲求を無理に抑圧して」いない場合はどうであろうか。つまり、内的に不全とはならず、困難にも陥っていない場合のように、適応的である人々もいるのではないであろうか。たとえば、そのような人々の中には、自己価値を過剰適応の外的側面に随伴させながらも、内的側面と調和が図られている可能性がある。

すなわち、その人のおかれている環境からの要求や期待に応えながら、内面的に幸福感や満足感を得て、人格の陶冶、自己実現を可能としている人々である。

むしろ、そのような事例には、適応に通ずるもの、さらに自己実現へつながるものがある、というのが本研究のテーマである。

(1) 基本尺度としての過剰適応尺度

問題と目的で述べた石津・安保(2008)の定義に基づいて石津・斉藤(2011)は、大学生対象に検討し直し、新たに3因子31項目からなる「大学生用過剰適応尺度」を作成している。本研究においては、この定義と尺度を用いる。

(2) 適応の指標としての本来性 (authenticity) ・本来感

統計的手法を用い実証的に検討した結果、伊藤・児玉(2005a)は、本来感に特徴的な適応的性質は、不安を低減させ、新しい経験に対して開かれた感覚、自己決定している感覚、他者とのあたたかい関係を築いている感覚を促進させていることであった、と述べている。

そして、本来感を高く感じている個人は、自己の情動を洞察する能力や新しい情報を効果的に処理する能力を有しており、ストレス反応の低減やストレスラーの予防となることを、指摘している。本来感とは、人間性心理学において注目されている概念で、「自分自身に感じる自分の中核的な本当らしさの感覚の程度」、「中核的自己によって機能している感覚の程度」と定義されている。また、近年のアメリカにおける自尊感情研究によって抽出された概念でもある。

このように、本来性・本来感は、人間の well-being (精神的・身体的健康 幸福も含めた概念) やストレス対処に対しても重要な役割を担っていることが示唆されている。よって、本研究では本来感を適応の指標とし、伊藤・小玉(2005b)本来感尺度を用いる。

(3) 不適応の指標としての不安

不安について、精神医学の立場から笠原(1991)は、内的矛盾から発する、対象のない情緒的混乱であり、多少とも身体的表出を伴うものであるとした。

一方、不安をその特質から一過性の気分としての「不安状態」と、不安に陥りやすい性格傾向に関連する「不安特性」の二つに分けることを理論的に提案したのが、スビルバーガーである。以下に、古賀(1980)の論考をもとに、その概略をまとめる。

まず、「状態不安」とは、「人間という生活体の一時的情動状態あるいは条件であり、主観的、意識

的に受けとられた緊張と懸念の感覚及び自律神経系の活性化や覚醒が伴うか関与する」という性質を持つものである。

一方、「特性不安」は、パーソナリティ特性としての不安であり、不安傾向における比較的安定した個体差を意味するものである。つまり、脅威として受けとられた事態に対して、状態不安の強度の上昇を伴って反応する傾向の個体差である。

これまでの過剰適応の先行研究において、抑うつを指標とした研究は数多いが、不安をもととした研究は少ない。抑うつ症状の形成には、一般にある程度の期間を要することが一つの特徴と言えるが、それに比べて、不安はより早期の兆候であり、より鋭敏な指標としうるものではないかと筆者は考えている。以上を踏まえて、本研究においては、不安を適応の成否を測る指標とする。そして、その尺度として、清水・今栄(1981) STATE-TRAIT ANXIETY INVENTORY の日本語版(大学生用)を用いる。

(4) 自己価値の随伴性

近年、自尊感情には適応的なものと不適応的なものがあることが報告されている。

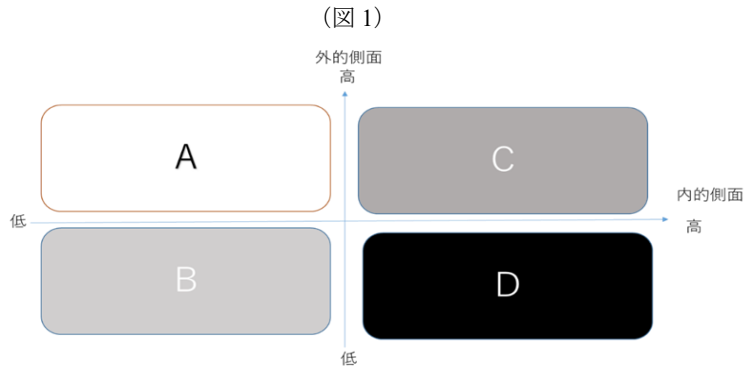
そして適応的なものと不適応的なものを区別しようとする試みから、自尊感情の随伴性に着目する研究が生まれている。本研究においては、自己価値の感覚が何らかの基準に依存して(随伴して)生じる随伴性自尊感情(contingent self-esteem)と、そのような基準によらず、ただ自分らしくいることで自然と生じる真の自尊感情(true self-esteem)とを区別する。そして、前者の自己価値の随伴性を不適応との関連でとらえ、後者の真の自尊感情を本来感とし、適応との関連でとらえ、過剰適応との関係を検討していくこととする。

なお、本研究において、随伴性自尊感情については、その尺度として、伊藤・小玉(2006)自己価値の随伴性尺度を用いる。

(5) 本研究の構成としての過剰適応尺度データの4分割

本研究の目的を踏まえて、内的適応と外的適応のバランスの傾向性を確認・検討するために、過剰適応尺度(石津・斉藤、2011)を用いて、過剰適応尺度の内的側面(2因子 自己抑制・自己不全感)と外的側面(3因子 期待に沿う努力・人からよく思われたい欲求・他者配慮)を2軸化し、質問紙によって集めたデータを散布し、4領域に分割する(図1 A・B・C・D)。散布した個々のデータの本来感・不安・自己価値の随伴性を比較検討する。

ただし、4領域分割の原点については、尺度の midpoint (5件法の3) や統計的代表値(中央値、平均値など)が考えられるが、データの採取後、分布の特徴などを見定めてから決定することとした。



(6) 4分割領域の比較検討

本研究では、過剰適応の全体と、前項で示した4領域について、それぞれ仮説を設定し、統計的手法を用いて検討する。そして、得られた結果を統合して、過剰適応・本来感・自己価値の随伴性・不安の関連を検討し、適応・不適応の様態について考察する。

II. 研究調査と仮説

1 調査協力者・調査時期

- (1) 調査協力者：都内私立大学の大学生 468 名、有効回答数は 403 名であった。
- (2) 調査時期：令和元年 5 月から 7 月

2 調査内容

本調査用紙は、フェイスシートと「過剰適応尺度（大学生用過剰適応尺度）」、「本来感尺度」「自己価値の随伴性尺度」「STATE-TRAIT ANXIETY INVENTORY の日本語版(大学生用)」の4つの尺度から構成されている。

3 4領域分割の原点の決定について

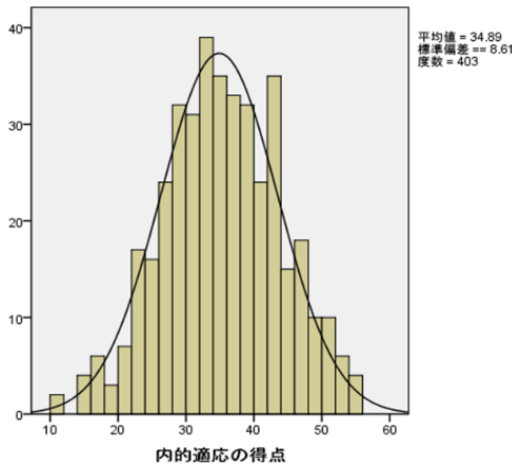
原点の決定にあたって、採取したデータの分布の特徴を捉えるために、過剰適応尺度の内的側面得点と外的側面得点をヒストグラム化した。(図2 図3)

一見して両データは正規曲線によく一致している。そこで、両データの正規性の検定

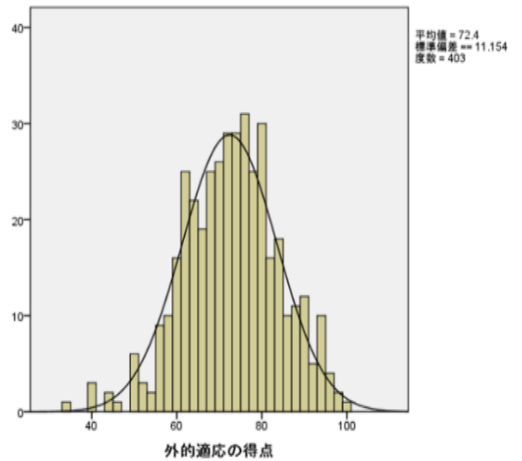
(Kolmogorov-Smirnov 検定・Shapiro-Wilk 検定)を行ったところ、両データの正規性が確認された。

したがって、統計的的代表値には中央値ではなく平均値を用いるのが妥当と判断された。

(図2 内的適応)



(図3 外的適応)



4 主要な仮説について

仮説Ⅰ 過剰適応全体領域の仮説

- 1 過剰適応が高く、かつ自己価値の随伴性も高いほど不安（状態不安・特性不安）が高い。
- 2 自己価値の随伴性が低く、不安（特性不安）が低く、過剰適応の内的因子である自己抑制および自己不全感が低いほど、本来感が高い。

仮説Ⅱ 過剰適応4領域の仮説（A・B・C・D領域は、図1）

- 3 4領域において、本来感の程度は下記のとおりであり、不安（特性不安）の程度は逆順になる。

$$A > B > C > D$$

A領域においては、過剰適応の内的因子である自己抑制と自己不全感が低いほど本来感が高い。

D領域においては、過剰適応の内的因子である自己抑制と自己不全感が高いほど不安（特性不安）が高い。

- 4 4領域において、自己価値の随伴性の程度は下記のとおりになる。

$$D > C > B > A$$

D領域においては、過剰適応の内的因子である自己抑制と自己不全感が高いほど自己価値の随伴性が高い。

Ⅲ. 仮説の検証

Ⅱの4に挙げた各仮説について、統計システム SPSS を使用し、基本統計量を算出、尺度・因子の相関分析、一要因分散分析、二要因分散分析、重回帰分析、等の手法を用いて統計的検定を行った。以下主要な仮説の検証と考察をおこなう。

1 仮説Ⅰの1の検証 その1（状態不安）

(1) 過剰適応および自己価値の随伴性と状態不安（一要因分散分析）

状態不安に影響を与える要因を考察するために、過剰適応および自己価値の随伴性のそれぞれの得点を、全調査協力者の平均点より低いものをL群、高いものをH群とし、それぞれの組み合わせで4群にわけた（1：LL 群過剰適応低群かつ自己価値の随伴性低群、2：LH 過剰適応低群かつ自己価値の随伴性高群、3：HL 過剰適応高群かつ自己価値の随伴性低、4：HH 過剰適応高群かつ自己価値の随伴性高）。そして4群と不安との関連を検討するため、4群を独立変数（4水準）、不安を説明変数として一要因の分散分析を行った。結果は以下のとおりである。（表1）

<表1 過剰適応および自己価値の随伴性と状態不安（一要因分散分析）>

	LL 群 (N=146)		LH 群 (N=56)		HL 群 (N=56)		HH 群 (N=145)		
	平均	標準偏差	平均	標準偏差	平均	標準偏差	平均	標準偏差	F 値
不安	40.09	9.27	42.16	8.99	44.36	8.43	45.88	10.73	9.188***
N=403 ***p<.001									

一要因分散分析の結果、過剰適応および自己価値の随伴性の組み合わせ（4水準）に有意な差が見られた（ $F(3, 399) = 9.188, p < .001$ ）。多重比較（Tukey）の結果は次のとおりであった。HH 群はLL 群より有意に高かった（ $p < .001$ ）、HL 群はLL 群より有意に高かった（ $p < .05$ ）。他の組み合わせでは有意差は出なかった。

(2) 過剰適応、自己価値の随伴性と状態不安（重回帰分析）

状態不安を目的変数とし、過剰適応と自己価値の随伴性を説明変数として重回帰分析を行った。結果は以下のとおりである。（表2）

<表2 過剰適応および自己価値の随伴性と状態不安（重回帰分析）>

	B	SE B	β
説明変数			
過剰適応	0.176	0.035	0.278***
自己価値の随伴性	0.127	0.064	0.112*
R ²	0.123	調整済み R ²	0.119
		F (2, 400)	28.119***
目的変数：不安（状態不安）			

N=403 B：偏回帰係数 SEB：Bの標準誤差 β ：標準偏回帰係数 ***p<.001 *p<.05

分析の結果、R²（決定係数）.123に対して調整済みR²が.119という値を示しており、変数の数に問題はなく、モデルの適合度も高かった（F（2、400）=28.119、p<.001）。

また、標準偏回帰係数（ β ）を見ると、過剰適応が正の有意な値（ β =.278、p<.001）、自己価値の随伴性も正の有意な値（ β =.112、p<.05）となった。したがって、状態不安に対し、過剰適応、自己価値の随伴性は影響力がある。

2 仮説Iの1の検証 その2（特性不安）

(1) 過剰適応および自己価値の随伴性と特性不安（一要因分散分析）

不安（特性不安）に影響を与える要因を考察するために、①と同様、4群を独立変数（4水準）、不安を説明変数として一要因分散分析を行った。結果は以下のとおりである。（表3）

<表3 過剰適応および自己価値の随伴性と特性不安（一要因分散分析）>

	LL 群 (N=146)		LH 群 (N=56)		HL 群 (N=56)		HH 群 (N=145)		F 値
	平均	標準偏差	平均	標準偏差	平均	標準偏差	平均	標準偏差	
不安	42.97	8.55	46.21	7.75	48.98	7.54	54.30	9.29	43.54***

N=403 ***p<.001

一要因分散分析の結果、過剰適応および自己価値の随伴性の組み合わせ（4水準）に有意な差が見られた（F（3、399）=43.54、p<.001）。多重比較（Tukey）も結果は次のとおりであった。HH群はLL群、LH群、HL群より有意に高かった（それぞれ、p<.001、p<.001、p<.01）。HL群は、LL群より有意に高かった（p<.001）。HL群はLH群より有意に高かった（p<.05）。LL群とLH群のみ有意差はでなかった。

(2) 過剰適応、自己価値の随伴性と特性不安（重回帰分析）

特性不安を目的変数とし、過剰適応と自己価値の随伴性を説明変数として、重回帰分析を行った。

結果は以下のとおりである。(表 4)

<表 4 過剰適応および自己価値の随伴性と特性不安 (重回帰分析) >

	B	SE B	β
説明変数			
過剰適応	0.312	0.029	0.499***
自己価値の随伴性	0.241	0.052	0.213***
R ²	0.410	調整済み R ² 0.409	F (2, 400) 139.262***
目的変数：不安 (特性不安)			

N=403 B：偏回帰係数 SEB：B の標準誤差 β ：標準偏回帰係数 ***p<.001

分析の結果、R² (決定係数) .410、調整済み R² (調整済決定係数) .409 という値を示しており、変数の数に問題はなく、モデルの適合度も高かった (F (2, 400) =139.262、p<.001)。また、標準偏回帰係数 (β) を見ると、過剰適応が正の有意な値 ($\beta=.499$ 、p<.001)、自己価値の随伴性も正の有意な値 ($\beta=.213$ 、p<.001) となった。したがって、特性不安に対し、過剰適応、自己価値の随伴性は影響力がある。

3 仮説 I の 2 の検証

自己価値の随伴性、過剰適応の内的因子である自己抑制・自己不全感および不安 (特性不安) が、本来感に対して影響を説明できるかを確認するために、本来感を目的変数とし、自己価値の随伴性、自己抑制、自己不全感および不安 (特性不安) を説明変数として重回帰分析を行った。結果は以下のとおりである。(表 5)

<表5 自己価値の随伴性、自己抑制、自己不全感および不安と本来感（重回帰分析）>

		B	SE B	β	
説明変数					
	自己価値の随伴性	-0.081	0.025	-0.122**	
	自己抑制	-0.255	0.037	-0.263***	
	自己不全感	-0.351	0.062	-0.254***	
	不安（特性不安）	-0.107	0.014	-0.335***	
R ²	0.561	調整済み R ²	0.556	F (4, 398)	127.031***
目的変数：不安（特性不安）					

N=403 B：偏回帰係数 SEB：Bの標準誤差 β ：標準偏回帰係数 ***p<.001

重回帰分析の結果、R²（決定係数）.561、調整済み R²（調整済決定係数）.556 という値を示しており、変数の数に問題はなく、モデルの適合度も高かった（F（4、398）=127.031、p<.001）。

また、標準偏回帰係数（ β ）を見ると、すべて負の有意な値となり、自己価値の随伴性（ $\beta = -.122$ 、p<.005）、自己抑制（ $\beta = -.263$ 、p<.001）、自己不全感（ $\beta = -.254$ 、p<.001）、不安（ $\beta = -.335$ 、p<.001）となった。したがって、本来感に対し、自己価値の随伴性、自己抑制、自己不全感および特性不安は影響力はある。また、 β 値から独立変数の影響度は、不安（特性不安）>自己抑制>自己不全感>自己価値の随伴性の順になった。よって、仮説 I の 2 は支持された。

4 仮説 II の 3 の検証 その 1

(1) 仮説の検証 その 1（本来感）

A・B・C・Dの領域ごとの本来感の程度を比較するために本来感を従属変数とし、A・B・C・Dの4領域を独立変数とする分散分析を行った。結果は以下のとおりである。（表6）

<表6 4領域における本来感の程度差（一要因分散分析）>

A 領域 (N=81)		B 領域 (N=118)		C 領域 (N=122)		D 領域 (N=82)		F 値	
平均	標準偏差	平均	標準偏差	平均	標準偏差	平均	標準偏差		
本来感	24.93	4.51	26.63	4.20	19.28	5.29	20.30	5.38	58.19***

N=403 ***p<.001

一要因分散分析の結果、F（3、399）=58.188、p<.001 となり、領域の主効果が認められた。HSD

法による多重比較の結果、A 領域と C・D 領域に、B 領域と C・D 領域に有意差 ($P < .001$) が認められたが、A・B 領域間と C・D 領域間には有意差が認められなかった。したがって結果は、 $B \approx A > D \approx C$ となった。よって、仮説 II の 3 のその 1 (本来感) は、支持されない結果となった。

(2) 仮説の検証 その 2 (特性不安)

A・B・C・D の領域ごとの不安 (特性不安) の程度を比較するために不安 (特性不安) を従属変数とし、A・B・C・D の 4 領域を独立変数とする分散分析を行った。結果は以下のとおりである。(表 7)

<表 7 4 領域における不安 (特性不安) の程度差 (一要因分散分析) >

	A 領域 (N=81)		B 領域 (N=118)		C 領域 (N=122)		D 領域 (N=82)		
	平均	標準偏差	平均	標準偏差	平均	標準偏差	平均	標準偏差	F 値
不安	45.91	7.67	41.57	7.88	54.68	9.18	51.02	8.27	54.66***

N=403 *** $p < .001$

分散分析の結果、 $F(3, 399) = 54.660, P < .001$ となり、領域の主効果が認められた。HSD 法による多重比較の結果、A・B・C・D 領域の全てに渡って有意差 ($p < .01, p < .05$) が認められた。しかし、平均値差の検定の結果は、 $C \approx D > A \approx B$ となった。よって、仮説 II の 3 のその 2 (特性不安) は支持されない結果となった。

(3) 仮説の検証 その 3 (本来感)

仮説を検証するために、A 領域における全ての因子 (9 因子) の相関分析と本来感を目的変数とし、自己抑制と自己不全感を説明変数として、影響力を説明するため、重回帰分析を行った。結果は以下のとおりである。(表 8)

<表 8 自己抑制および自己不全感と本来感 (重回帰分析) >

	B	SE B	β
説明変数			
自己抑制	-0.424	0.114	-0.370***
自己不全感	-0.621	0.132	-0.468***
R ²	0.273	調整済み R ²	0.254
		F (2, 78)	14.622***
目的変数：本来感			

N=81 B：偏回帰係数 SEB：B の標準誤差 β ：標準偏回帰係数 *** $p < .001$

その結果、A 領域 9 因子間の相関分析の結果、本来感と自己抑制 ($r = -.257 * p < .05$) に負の相

関が、本来感と自己不全感 ($r = -.379$ * $p < .01$) に負の相関が認められた。

重回帰分析の結果、 R^2 (決定係数) .273 に対して調整済み R^2 (調整済決定係数) が.254 という値を示しており、変数の数に問題はなく、モデルの適合度も高かった ($F(2, 78) = 14.622, p < .001$)。また、標準偏回帰係数 (β) を見ると、自己抑制が負の有意な値 ($\beta = .370, p < .001$)、自己不全感も負の有意な値 ($\beta = .468, p < .001$) となった。したがって、本来感に対して、自己抑制、自己不全感は負の影響がある。自己抑制に比べ自己不全感の方が、数値的には本来感に対して大きな影響力がある。よって、仮説Ⅱの3のその3は、支持される結果となった。

(4) 仮説の検証 その4 (特性不安)

仮説を検証するために、D 領域における全ての因子 (9 因子) の相関分析と不安を目的変数とし、自己抑制と自己不全感を説明変数として、因果関係を説明するため、重回帰分析を行った。結果は以下のとおりである。(表9)

<表9 自己抑制および自己不全感と不安(重回帰分析)>

		B	SE B	β
説明変数				
	自己抑制	0.004	0.202	0.002
	自己不全感	1.160	0.285	0.418***
R^2	0.175	調整済み R^2	0.154	F (2, 78) 8.356**
目的変数：不安 (特性不安)				
N=81	** $p < .01$	*** $p < .001$		

D 領域9 因子間の相関分析の結果、不安 (特性不安) と自己抑制 ($r = -.040$ 有意差なし) に相関が認められず、不安 (特性不安) と自己不全感 ($r = -.418$ ** $p < .001$) に正の相関が認められた。

重回帰分析の結果、 R^2 (決定係数) .175、調整済み R^2 (調整済決定係数) .154 という値を示しており、変数の数に問題はなく、モデルの適合度もあった ($F(2, 78) = 8.356, p < .01$)。また、標準偏回帰係数 (β) を見ると、自己抑制が有意な値 ($\beta = .002, n.s$) とならなかった。自己不全感は正の有意な値 ($\beta = .418, p < .001$) となった。したがって、不安 (特性不安) に対して、自己抑制には影響力はなく、自己不全感にしか影響力はなかった。よって、仮説Ⅱの3のその4は支持されない結果となった。

5 仮説Ⅱの4の検証

(1) 仮説の検証 その1

A・B・C・Dの領域ごとの自己価値の随伴性の程度を比較するために自己価値の随伴性を従属変数

とし、A・B・C・Dの4領域を独立変数とする分散分析を行った。結果は以下のとおりである。(表10)

<表10 4領域における自己価値の随伴性の程度差(一要因分散分析)>

	A領域(N=81)		B領域(N=118)		C領域(N=122)		D領域(N=82)		
	平均	標準偏差	平均	標準偏差	平均	標準偏差	平均	標準偏差	F値
自己	50.49	7.73	42.24	7.62	51.83	7.94	44.98	7.53	37.99***

上記の「自己」は「自己価値の随伴性」とする。 **p<.001

分散分析の結果、 $F(3,399) = 37.99, p < .001$ となり、領域の主効果が認められた。HSD法による多重比較の結果、A領域とB・D領域に、B領域とA・C領域に有意差($p < .001$)が認められたが、A・C領域間とD領域間には有意差が認められなかった。したがって、結果は、 $C \approx A > D \approx B$ となった。よって、仮説IIの4のその1は支持されない結果となった。

(2) 仮説の検証 その2

仮説を検証するために、D領域における全ての因子(9因子)の相関分析と自己価値の随伴性を目的変数とし、自己抑制と自己不全感を説明変数として、重回帰分析を行った。結果は以下のとおりである。(表11)

<表11 自己抑制および自己不全感と自己価値の随伴性(重回帰分析)>

	B	SE B	β
説明変数			
自己抑制	0.129	0.199	0.072
自己不全感	0.453	0.281	0.179
R ²	0.035	調整済み R ²	0.010
		F(2, 79)	1.424
目的変数：自己価値の随伴性			

N=82 B:偏回帰係数 SEB:Bの標準誤差 β :標準偏回帰係数

D領域9因子間の相関分析の結果、自己価値の随伴性と自己抑制($r = .054$ n.s)には相関が認められず、自己価値の随伴性と自己不全感($r = .172$ n.s)にも相関が認められなかった。重回帰分析の結果、R²(決定係数).035、調整済みR²(調整済決定係数).010で、モデルの適合度は有意でなかった($F=2.79, n.s$)。モデルには説明力が得られなかった。よって、仮説IIの4のその2は支持されない結果となった。

IV. 総合考察

IIIで個々の仮説検証を行ったが、それらを踏まえて、全体領域と4領域（図1）について各仮説検証の結果を統合し、考察する。

1 過剰適応全体領域についての考察

(1) 自己価値の随伴性をめぐって

過剰適応の全体領域について、過剰適応的（過剰適応の尺度得点が高い）で、かつ自己価値を何かに随伴させている場合（自己価値の随伴性の尺度得点が高い）は、不安、特に特性不安が高いことが示された（仮説Iの1）。

このように、状態不安よりも特性不安が高いことは、これまで培ってきたパーソナリティ特性、その人の社会的・対人的構え、価値観との関連を考慮すべきことを意味する。

そして、それらの群は、過剰適応的であり、かつ自己価値の随伴性が高いという特徴も有していた。したがって、この群では、その個人の特性との関連を検討する必要性が示唆される。

ところで、自己価値の随伴性とは、自己価値が他者の承認に影響されることを意味するものである。したがって、他者の承認が得られた状態では、その自己価値は安定し、不安が低減する方向へと向かう可能性がある。ゆえに、自己価値の随伴性の尺度得点が高くと、過剰適応の内的側面（自己不全感・自己抑制）の尺度得点が高くない場合には、不安は必ずしも高いとは限らない。

むしろ、全体領域での不安の高まりは、自己価値の随伴性との関連だけではなく、過剰適応の外的側面（期待に沿う努力・人からよく思われたい欲求・他者配慮）との関連をも考慮する必要があるのかもしれない。

(2) 本来感をめぐって

次に、適応の指標として取り上げた本来感については、仮説Iの2の結果から、特性不安>自己抑制>自己不全感>自己価値の随伴性の順で、本来感に対する不安（特性不安）の負の影響力の高さが示された。この結果は、本来感の獲得が、不安を低減させることを示すものである。

そして、同じく仮説Iの2の結果から、次のような可能性も考慮しうる。すなわち、本来感が、不安の低減とともに、過剰適応の内的側面を低減させるものであるとすれば、過剰適応の特徴（過剰適応の外的側面の高さ）を持ちつつも、「内的な欲求を無理に抑圧」（内的側面）していない状態が存在する可能性である。

以上、(1)(2)に示した議論をまとめると、以下ようになる。すなわち、過剰適応の尺度得点が高くなれば、不安（状態不安・特性不安）が高まることから、過剰適応的であることは、不安を高めるものである。そして、その不安を低減させるには本来感の獲得が効果的である。同時に、本来感の獲得は、過剰適応を過剰適応たらしめている自己抑制や自己不全感を抑制する効果がある。さらに、自己価値の随伴性と本来感の負の影響力を考えれば、本来感の獲得には、自尊感情を安定させるという効果の可能性も示唆される。

2 過剰適応をめぐる4領域についての考察

(1) A領域について

この領域は、外的側面を現す3因子得点が高く、内的側面を現す2因子の得点が低い群で構成(図1)されている。また、不安(特性不安)が低い領域(仮説Ⅱの3)、本来感が高い領域(仮説Ⅱの3)、自己価値の随伴性が高い領域(仮説Ⅱの4)でもあった。

すなわち、この領域は、過剰適応の外的側面が高い一方で、過剰適応の内的側面である自己抑制・自己不全感は低く、かつ不安も低いという特徴を持つ。こうした特徴からは、「内的な欲求を無理に抑圧」していない可能性があるといえ、外的側面としての過剰適応傾向を持ちつつも、実質的には適応的な状態へと移行しうる領域と言えるのではなかろうか。

ただし、この領域は、本来感が高い(仮説Ⅱの3)ことと、自己価値の随伴性が高い(仮説Ⅱの4)ことという、一見すると矛盾する特徴を有するようにも考えられる。この点について、筆者は次のように考える。

そもそも、本来感とは他者の承認に基づかない自尊感情に関連するものであり、自己価値の随伴性は、他者の承認による自尊感情に関連するものである。過剰適応の外的側面が高い領域において、自己価値の随伴性が高い場合には、他者からの承認が得られることにより自尊感情が安定している可能性がある。その結果、不安は低減し、過剰適応の内的側面が必ずしも高くない状態がもたらされているのかもしれない。

このことに関連して、益子(2008)は、石津・安保(2008)の過剰適応尺度を用い、外的適応行動を「期待に沿う努力」(ここでは、「期待に沿う努力」と「人からよく思われたい欲求」を1因子に纏めている)、「自己抑制」、「他者配慮」の3因子に分け、自己価値の随伴性および本来感との関連を、パス解析によって検討した。

その結果、自己価値の随伴性は、「期待に沿う努力」、「人からよく思われたい欲求」と正の関連を示していたが、「自己抑制」および「他者配慮」とは有意な関係を示さなかった。また、本来感と「他者配慮」との間には、有意な関係は見られず、他者の欲求を優先しようとする行動は、自分らしくある感覚を損なうものではないことも示された。

この結果をA領域に当てはめてみた場合、次のような可能性も考えることができる。すなわち、「期待に沿う努力」と「人からよく思われたい欲求」因子の高さによって本来感は減弱するはずであるが、A領域は、内的側面が低い領域なので、自己抑制があまり行われていないため、本来感の高さにつながっている、という可能性である。

また、「期待に沿う努力」と「人からよく思われたい欲求」因子の強い影響力によって自己価値の随伴性は高くなるものである。しかし、不安が低く、自己不全感が低いということが、自己価値の安定に寄与している可能性も考えうる。

これらを総合すれば、A領域の特徴を、次のようにまとめることができる。すなわち、環境からの

要求や期待に応え、他者への配慮をしつつ、不適応に陥らず、本来感を獲得している、というものである。つまり、そうした他者志向的な傾向を持ちつつも、そこに喜びや満足感を得て、人格の陶冶、自己実現をも可能にしている領域とも考えうる。

(2) B 領域について

この領域は、外的側面を現す3因子得点が低く、同時に内的側面を現す2因子得点が低い群で構成(図1)される。また、不安(特性不安)が低く(仮説Ⅱの3)、本来感が高く(仮説Ⅱの3)、自己価値の随伴性が低かった(仮説Ⅱの4)。

この領域は、環境からの要求や期待に応えようとせず、他者にも配慮をしないという特徴があり、外に開かれていないが不適応に陥ってはいない、という領域である。筆者は、自己充足的な特徴を持つ領域と考える。

しかし、別の見方をすれば、外的側面を現す3因子得点が低いのは、他者志向的でなく、自分に目を向けているという可能性もある。そして、本来感が高く、自己価値の随伴性が低い、ということは、自尊感情が安定している可能性のある領域でもあろう。

(3) C 領域について

この領域は、外的側面を現す3因子得点が高く、なおかつ内的側面を現す2因子得点が高い群で構成(図1)される。

仮説検証から、「環境からの要求や期待に個人が完全に近い形で従おう」(外的側面)とする領域はAおよびCであった。また、「内的な欲求を無理に抑圧」(内的側面)している領域はCおよびDであった。また、「外的な期待や要求に応える努力を行う」(外的側面)領域は、AおよびCであった。そして、不安(特性不安)の高い領域(仮説Ⅱの3)、自己価値の随伴性が高い領域(仮説Ⅱの4)、本来感が低い領域は、C(仮説Ⅱの3)であった。

このようにみえてくると、C領域は、定義とその全てが重なる領域であることが示された。このC領域は、石津・安保(2008)の定義どおりの領域であり、まさしく過剰適応領域に該当するものと考えられる。

すでに示したように、C領域は、過剰適応の外的側面と自己価値の随伴性が関連しており、不安(状態不安・特性不安)が最も高い領域である。一見すると何事もうまくいっているように見えながら、その実は、大きな不安を抱えているという者が含まれている可能性があり、予防的介入の見地から、臨床的に重要な位置づけを持つと考えられる。

(4) D 領域について

それでは、残された領域であるD領域の特徴はいかなるものであろうか。この領域は、外的側面を現す3因子得点が低く、同時に内的側面を現す2因子得点が高い群で構成(図1)される。

そして、仮説検証の結果から、この領域の特徴として挙げられるのは、「環境からの要求や期待に個人が完全に近い形で従おう」(外的側面)としていないこと、「内的な欲求を無理に抑圧」(内的側面)

していること、「外的な期待や要求に応える努力」(外的側面)を行わないこと、不安(特性不安)の高いこと(仮説Ⅱの3)、自己価値の随伴性が低いこと(仮説Ⅱの4)、本来感が低いこと(仮説Ⅱの3)であった。

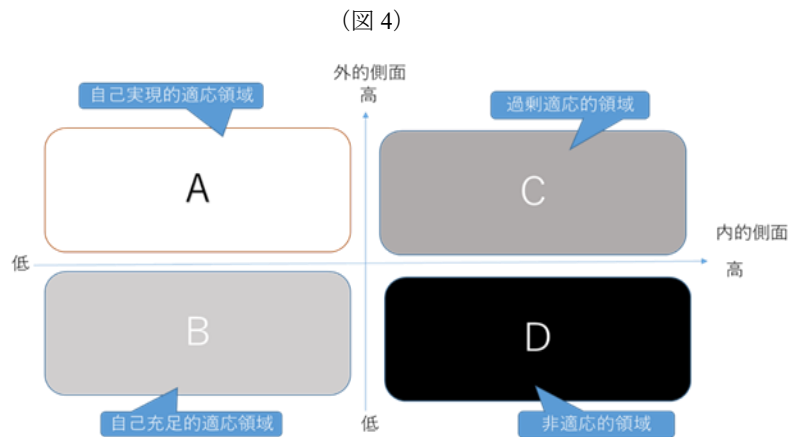
この領域は、外的側面から見れば過剰適応的ではないものの、内的側面である自己不全感・自己抑制が高いという特徴があり、内的欲求を抑圧しているように思われる。また、不安(特性不安)が高く、本来感が低く、さらに自己価値の随伴性も低いという特徴も認められる。先に述べた自尊感情の二種のいずれにも問題があると言えるのではないだろうか。

ところで、自己価値の随伴性とは、自己価値が他者の承認に影響されることを意味するものであるため、他者の承認が得られれば、その自己価値は高まり、不安が低減する可能性が、いくつかの条件付きながら存在することは、すでに述べたとおりである。

しかし、不安の高いD領域は過剰適応的の内的側面である自己不全感と自己抑制が高い領域(図1)であるが、その両者は、自己価値の随伴性に影響を与えていなかった(仮説Ⅱの4)。つまり、自己価値が不安定であることによって自己不全感が生じているというわけではなく、不安が高く、自己抑制が高く、本来感が低いことを特徴とする領域であった。このような特徴を持つD領域は、臨床的に課題のある者が含まれている可能性を考慮すべき領域と考えられる。

3 総合考察後の4領域の命名

以上の考察を踏まえて、下図(図4)の様に各領域を命名する。すなわち、Aは自己実現的適応領域、Bは自己充足的適応領域、Cは過剰適応的領域、Dは非適応的領域とする。



4 まとめ

本研究において、過剰適応的傾向を有していても、本来感の獲得によって、不安を低減させ、自己不全感を解消しうることが示唆された。

また、外的側面(外的適応)が過剰であっても、内的側面(内的適応)である「内的な欲求を無理

に抑圧して」いない場合、内的に不全とはならず、適応的である人々がいることが示された。

ところで、本来感は、自尊感情、自己受容、自我同一性などの概念との類似性があるとされるため、それらとの異同についてさらに検討することを今後の研究課題としたい。

謝 辞

この研究を修士論文として形にすることが出来たことを、終始熱心なご指導と激励をいただいた指導教授である遠藤幸彦先生に感謝申し上げます。論文というものを書いた経験のない私に、丁寧にご指導くださり、誠にありがとうございました。

また、調査の分析、統計的検定にあたり、度々の統計的問題の解決にあたり、統計的素養の無い私に、ご親切にご指導して下さった桐山信一先生にはひとかたならぬお世話になりました。誠にありがとうございました。

引用文献

- 石津憲一郎・安保英勇・大野陽子（2007） 過剰適応研究の動向と課題—学校場面における子どもの過剰適応— 学校心理学研究、7、47-54 P1
- 北村晴郎（1965） 適応の心理 誠信書房 P1
- 佐治守夫（1975） 適応 加藤・保崎・笠原・宮本・小此木他（編）増補版 精神医学事典 弘文堂 P1
- 石津憲一郎・安保英勇（2008） 中学生の過剰適応傾向が学校適応感とストレス反応に与える影響、教育心理学研究、56、23-31 P2
- 小林豊生・古賀恵理子・早川字滋人・中嶋照夫（1994） 心理テストからみた心身症—パーソナリティと適応様式からみた心身症— 心身医学、34、105-110 P2
- 橋爪誠・宮田たみ恵・中井吉英（2002） アレルギー疾患患者の性格傾向 心身医学、34、179-184 P2
- 中井義勝・久保木富房・野添新一・藤田利治・久保千春・吉政康直・稲葉裕・中尾一和（2002） 摂食障害の臨床像についての全国調査 心身医学、34、105-110 P2
- 金築智美・金築優（2010） 向社会的行動と過剰適応の組み合わせにおける不合理な信念および精神的健康の違い パーソナリティ研究、18、237-240 P2
- 風間惇希（2015） 大学生における過剰適応と抑うつとの関連—自他の認識を背景要因とした新たな過剰適応の構造を仮定して— 青年心理学研究、27、23-38 P2
- 益子洋人（2009a） 青年期における過剰適応傾向に関する研究—外的適応行動と自己価値の随伴性、本来感との関連— 明治大学文学研究論集 第30号 P3

大学生における過剰適応と本来感・不安に関する研究

- 石津憲一郎・齊藤英俊（2011） 大学生版過剰適応尺度作成の試み、日本カウンセリング学会第 44 回発表論文集、156 P4
- 伊藤正哉・小玉正博（2005a） 自分らしくある感覚（本来感）とストレス反応、およびその対処行動との関係 健康心理学研究 18、24-34 P4
- 笠原嘉（1991） 不安 加藤・保崎・笠原・宮本・小此木他（編）増補版 精神医学事典 弘文堂 P4
- 古賀愛人（1980） 状態不安と特性不安の問題、心理学評論、23（3）、269-292 P4

学生相談カウンセラーと大学職員の コラボレーションに関する一考察

A Study of Collaboration between Student Counselor and Office Worker in University

文学研究科教育学専攻博士前期課程修了

恩 田 千 愛

Chie Onda

要旨

本研究の目的は、学生相談カウンセラーと大学職員が抱く、コラボレーションの意義、コラボレーションの形成、ならびにコラボレーションの有効な展開に寄与する要因、およびコラボレーションの課題について探索的な検討を行うことである。本研究では、5名の学生相談カウンセラーと2名の大学職員に半構造化面接を実施し、SCATの手法を用いて質的分析を行うとともに、この結果に基づき個別性の検討を行った。

その結果、コラボレーションの意義では、学生相談カウンセラーと大学職員の考えに相違があることが示唆された。また、形成、ならびに展開への影響要因として、計10の要因が示された。さらに、組織、守秘義務、カウンセラーの各側面において課題が表出され、これらは総じて大学組織の体制整備の必要性を含むものであった。

今後は、これらについて大学組織単位での検討を行うことや、コラボレーションの効果を評価する効果研究の実施が求められる。

I. 本研究の問題と目的

1. 問題

(1). 学生相談におけるコラボレーション

学生相談におけるコラボレーションは、2000年代以降の急速な社会の変化、大学を取り巻く環境の変化、大学生の質的な変化に対応する必要性から重視されるようになった。同時に、予算的、人力的な制約のもと、複雑化、多様化し、そして増加する相談に対応する必要性からも注目されるようになった(伊藤,2015)。近年の多種多様な変化への対応について、下山ら(2012)は、学生相談が大学組織の変革に関与し、他組織とのコラボレーションを通して相談者のニーズに即した学生支援を構築する必要性を主張している。このような中、藤川(2018)は、コラボレーションが求められる背景であ

る、近年の学生相談が抱える2つの課題について指摘している。すなわち、一つ目の課題は、学生の多様化に伴う学生相談が対応する問題の多様化であり、二つ目の課題は、援助を必要とする学生が学生相談を利用しないというサービスギャップの問題である(藤川,2018,p194)。また、吉武(2018)は、廣中レポート(2000)、ならびに苦米地レポート(2007)の刊行を契機に、学生相談機関は、かつてのクリニックモデルからコミュニティ・アプローチモデルへの転換が図られつつあることを指摘している。

(2) コラボレーションの実践に関する先行研究

コラボレーションの実践場面について、宇留田(2003)は、学生相談領域における異職種間の協働の成立要件として、「自分の見方を絶対視しない」、「雰囲気優先を優先させる」、「利用者主体という価値観」の3つを提示している。また、徳田(2006,2018)は、学生相談カウンセラーとしての臨床実践をもとに、連携・協働関係を構築するためのカウンセラーの関わりとして、例えば、「教わる姿勢」、「ニーズの把握」、「相手を知る」、「組織を知る」など、11の基本的態度を提示している。このように、学生支援において、カウンセラーと教職員とのコラボレーションが求められている中で、コラボレーションの促進を目指す研究は様々な角度から行われ、より具体的な結果が示され始めている。

一方で、学生相談カウンセラーが業務上直面する困難さについて、組織と実践の2領域に着目し、検討した坂本(2013)は、「困難体験を最も際立たせるのは、双方の領域が重なり合うことになる学内連携活動である」と主張している。このように、コラボレーションが求められる現場では、カウンセラーと他組織とのコラボレーションを阻む課題が存在していると考えられる。

これまでの先行研究では、カウンセラーや教職員の一方を対象としたものは数多く見受けられるものの、その双方を対象としたものは未だ十分ではない。このような中、徳田(2015)は、保健管理室との連携・協働に焦点を当て、保健師の視点も加えた研究を行なっているが、課題として、「連携・協働する部署を広げ、大学全体の連携・協働を検討していくこと」を挙げている。

2. 問題意識

自身は学生相談について関心を寄せる中で、前述した、「サービスギャップの問題」、すなわち「援助を必要とする学生が学生相談を利用しない」(藤川,2018)ことに着目し、この問題はどのように改善されるのか、という問題意識を有している。大学の規模やキャンパスの構図の関係もあると考えられるが、自身が所属する大学は、教職員と学生のコミュニケーションが豊富で、また、教職員の目が学生一人一人に行き届いている印象があった。本研究では、このように教職員と学生の関わりや、教職員の学生の様子に対する意識により、学生のSOSに気付ける幅が向上するのではないかと予測している。また、コラボレーションにおける課題を解消する上で重要なのは、大学組織全体で協力的に学生をサポートできるような組織体制を整備することではないかと考えている。以上から、本研究では

異職種間の協力的行為を示す「コラボレーション」(宇留田,2007)という1つの概念に帰着し、これらについて検討する。また、学生相談における他組織とのコラボレーションについて、藤川(2018)が、それを個別相談として分離されたものとみなすのではなく、「日頃から意識して取り組むべき活動」と示しているが、本研究でもこれにならない、大学組織内の活動の一部として日常的に成立させる必要があるのではないかと考えている。

以上の議論をふまえ、本研究における問題意識は、(1)学内において、学生支援ならびに学生相談に関するコラボレーションは、実際にどのように行われているのか、(2)学生支援・学生相談・コラボレーションは、組織(システム)として機能しているのか、また、組織(システム)として機能することが、どのような影響を生むのか、(3)コラボレーションが組織として機能することにより、サービスギャップの問題は解消されるのかといった点に集約される。なお、本研究では、組織をバーナード(1938)による、「意識的に調整された2人またはそれ以上の人々の活動や諸力のシステム」と定義する。

3. 本研究の目的

本研究における目的は、大学における学生相談カウンセラーと職員が学生支援・学生相談・コラボレーションに抱く意識や、その意識に関する要因、ならびに実践に基づく対応を明らかにし、(1)コラボレーションの意義、(2)コラボレーションの形成、ならびに発展に寄与する要因、(3)コラボレーションの課題について探索的な検討を行うことである。

また、本研究では、藤川(2007,2018)にならない、以下で述べるコラボレーションの特徴から、コラボレーションの類似概念、すなわち「連携」・「コーディネーション」・「リファー」・「コンサルテーション」・「リエゾン」・「コ・ワーク」をコラボレーションとは異なるものとして位置付ける。したがって、本研究では、コラボレーションの特徴として、メンバー間の相互性と対等さ、リーダーシップの柔軟さ、目標やリソースの共有、ともに見通しや計画を立てること、対話の発展による専門性の更新や向上を図ること、新たなサービスを創造することを強調するチームワークの一形態であると捉えることとし(藤川,2007;2018)、藤川(2007)が示すコラボレーションの定義、すなわち「異なる専門分野が共通の目標の達成に向けて、対等な立場で対話しながら、責任とリソースを共有してともに、活動を計画・実行し、互いにとって利益をもたらすような新たなものを生成していく協力的行為」を援用する。

II. 面接調査

1. 面接調査の目的

本研究では、コラボレーションの意義、コラボレーションの形成、ならびに発展に寄与する要因、コラボレーションの課題を探索的に抽出するために、学生相談カウンセラーと大学職員を対象に半構造化面接を実施し、Steps for Coding and Theorization (SCAT)による話りの質的分析に基づき、これ

らの個別性について検討することを目的とする。

2. 倫理的配慮

本研究は、2019年7月時点で、「人を対象とする研究倫理審査委員会」により、研究を進めることへの承認を得た。面接調査を始める前に、調査対象者に本研究の目的を改めて伝え、調査の協力について同意を得た。また、本研究における調査対象者は全て匿名化して取り扱い、対象者の人権に配慮している。

3. 調査方法

<調査対象者・属性>

面接調査対象者は、複数の大学の現職学生相談カウンセラー5名と、大学の職員2名である。

また、本研究の対象者の属性を以下【表1~2】に示す。なお、対象者のプライバシー保護のため、勤務年数、および経験年数は、5年ごとの分類とし、具体的数値は示していない。

【表1 職員の属性】

	性別	年齢	勤務年数	現在の所属部署での勤務年数
A	男	30代	1~5年	1~5年
B	男	50代	31~35年	1~5年

【表2 カウンセラーの属性】

	性別	年齢	勤務形態	カウンセラーとしての経験年数	学生相談カウンセラー、及び現在の学生相談室での勤務年数	保有資格
C	女	30代	非常勤	6~10年	6~10年	臨床心理士、 公認心理師
D	男	60代	常勤嘱託	11~15年	6~10年	臨床心理士、 認定心理士、 認知行動療法士
E	男	30代	非常勤	11~15年	6~10年	臨床心理士、 公認心理師
F	男	30代	非常勤	11~15年	6~10年	臨床心理士、 公認心理師
G	男	30代	常勤嘱託	11~15年	1~5年	臨床心理士、 公認心理師

<実施期間>

2019年8月～9月

<調査内容、および手続き>

調査内容は、学生相談カウンセラーと職員間のコラボレーション経験やコラボレーションの展望に関するものである。

調査の手続きについて、コラボレーションの現状や発展に関する、40分～70分程度の半構造化面接を実施した。実施場所は、大学内の個室、または民間のカウンセリングルーム、貸し会議室を使用した。面接調査の前に、録音について許可をいただけるようお願い、また個人が特定される形式での情報公開はしない旨を伝え、各人から承諾を得た。

4. 分析方法

面接内容は、逐語記録に起こし、大谷（2019）の SCAT の手順に従って分析を行った。SCAT とは、まず、面接記録を逐語記録に起こし、言語データをセグメント化する。その後、以下の手順に従って4段階コーディングを行い、そのコーディングの中で得られた、テーマ・構成概念を紡いでストーリー・ラインを記述し、さらに、それらを断片化して理論記述、加えて、追求すべき課題を作成する、といった一連の手続きからなる、質的研究の1つの分析手法である。

コーディングの手順は、<1>データの中の注目すべき語句を記入する、<2>1を言い換えるためのテキスト外の語句を記入する、<3>2を説明するようなテキスト外の内容を記入する、<4><1>～<3>から浮かび上がるテーマ・構成概念を記入する、からなる。

ここで、以下に本研究の分析方法に SCAT を採用した理由を3点述べる。1点目は、本研究が対象者各々の具体的経験に基づく語りをデータとしていることから、語りの具体性や個性性を深く描き出すことに適していると考えたためである。2点目は、自身が質的研究の未経験者であることから、SCAT は、数段階に分けて構成概念の形成を行うものであり、初学者にも適用可能なためである。3点目は、SCAT は、採取した全てのデータを使用し、その分析過程が可視化されて明示的に残るものであることから、第3者による分析の妥当性の確認が可能であるためである。

5. 結果、ならびに考察

(1) 個性性の検討

本研究で用いた分析方法である SCAT では、「観察やインタビューの個性性を重視した、nの小さい、より解釈的な分析がなされる。そのような研究においては、個々の観察やインタビューの個性性が重視される。そのためここでは、その複数の個別のインタビューの結果を無理に「統合」する必要はなく、その個性性に着目して相互の検討を行うべき」（大谷,2019）と考えられている。ここでいう n と

は、面接調査対象者数のことである。したがって、以下では、「個別性」について検討を行うにあたり、まず、コラボレーションの意義、コラボレーションの形成、ならびに発展要因、コラボレーションの課題に関するキーワードを抽出し箇条書きで列挙し、【表3～9】に記し、その後、分析結果に基づき考察を行う。なお、文中の下線を施した部分は、SCATの分析過程の<4>に記述したテーマ・構成概念であるが、本研究では、SCATの分析過程やストーリー・ライン、ならびに理論記述の記載は省略する。

<Aさん>

【表3 Aさんの結果】

意義	・ <u>学生にとって有益な支援の提供</u>
形成、並びに 発展要因	・ <u>受容的コラボレーションにおける利用可能な組織的支援の提示</u> ・ <u>能動的コラボレーションにおける専門性の追求</u> ・ <u>適時適切な連携</u> ・ <u>組織的一体感</u> ・ <u>対面型コミュニケーションの設置による集団意思決定</u>
課題	・ <u>非対面型コミュニケーションにおけるコミュニケーションの希薄さ</u> ・ 支援者とクライアント間の <u>情報の非対称性</u> ・ <u>曖昧な支援範囲によるサポートプラン生成の難しさ</u>

コラボレーションの意義として示された、学生にとって有益な支援の提供について、Aさんのこのような価値観は、宇留田（2003）の異職種間の成立要因の1つである「利用者主体という価値観」と関連していると考えられる。また、Aさんの意義の背景には、コラボレーションにより専門的知見に基づく保護者への心理教育、ならびにカウンセラーと職員という立場的役割の差異から生じる役割分担の共益があったことが窺える。

次に、コラボレーションの形成、ならびに発展要因としてAさんが挙げた、受容的コラボレーションにおける利用可能な組織的支援の提示、ならびに能動的コラボレーションにおける専門性の追求について、Aさんは、専門家と非専門家の役割境界の意識による、双方の補完的なリソースの共有の必要性を指摘している。また、コラボレーションの発展に寄与する要因としてAさんが特に強調していた点は、組織に関する要因、すなわち組織的一体感、ならびに対面型コミュニケーションの設置による集団意思決定であった。この主張は、本研究の問題意識である「大学組織全体で協力的に学生をサポートできるような組織の体制整備」の必要性と一致する点があり、本研究の主張を支持しているといえることができる。

学生相談カウンセラーと大学職員のコラボレーションに関する一考察

さらに、コラボレーションの課題として示された中でも A さんが特に強調していた点は、コミュニケーションの希薄さであった。この点から、A さんは、コラボレーションにおいてコミュニケーションを重要視していることが窺える。また、コミュニケーションの増加は、異職種間の成立要件の 1 つの「自分の見方を絶対視しない」（宇留田,2003）に関連すると考えられる。

<B さん>

【表 4 B さんの結果】

意義	・ <u>他職種連携による学生支援の有効性の向上</u>
形成、並びに 発展要因	・ 学生の <u>安全性の保護</u> ・ <u>学内サポートの考案</u> ・ 専門家による <u>専門的知見の教示</u> ・ <u>継続的連携</u> ・ <u>情報共有</u> ・ <u>リーダー制度の導入</u>
課題	・ <u>守秘義務の見極め</u> ・ <u>合理的配慮と教育の質的保障とのジレンマ</u> ・ <u>職員と教員とのモチベーションのズレ</u> ・ <u>学生支援の質的向上</u> ・ <u>多様化する学生への対応</u> ・ カウンセラーと来談学生の <u>強度な信頼関係確立の必要性</u>

コラボレーションの意義として示された他職種連携の有効性について、この背景には、B さんのコラボレーション相手への満足感がある。B さんはその例として、カウンセラーによる専門的知見の教示により自身の不安が解消したこと、ならびに職員の職務的多忙さへの配慮があったことを語っている。また、この結果は、徳田（2006,2018）が連携・協働を構築するためのカウンセラーの関わりとして見出した「相手を知る」や「相手を尊重する」を支持していると考えられる。

次に、コラボレーションの形成、ならびに発展要因について、B さんは、学内サポートの考案や継続的連携、情報共有を指摘しているように、本質的なコラボレーションを挙げていることが窺える。したがって、B さんが所属している組織は、組織体制が整備されている可能性が示された。

さらに、コラボレーションの課題について、B さんが特に強調していた、守秘義務の見極め、合理的配慮と教育の質的保障とのジレンマ、学生支援の質的向上について考察する。まず、守秘義務の見極めについて、B さんは、危険性の高いケースで守秘義務の葛藤が生じることを語っており、指揮命令系統の統一を図る、専門性と学外ネットワークの複合化がなされた専門機関の確立を望んでいる。また、B さんは、合理的配慮と教育の質的保障とのジレンマへの解消においても発達障害に特化した専門機関の確立を望んでいる。したがって、B さんにとって専門家の確立は、学生支援において意義深いことが窺える。最後に、学生支援の質的向上について、B さんは、現場の働き方改革について語り、

学生支援の効率化が重要となっていることを述べた。以上の点は、これまでの先行研究でも見受けられないため新たな視点を提示していると考えられる。

<Cさん>

【表5 Cさんの結果】

意義	・ 学生支援における <u>援助の質的向上</u>
形成、並びに 発展要因	・ 学生の <u>困り感の解決</u> ・ <u>組織的一体感</u> ・ <u>コラボレーション相手の誠実性</u> ・ <u>ピラミッド型組織</u> への変化 ・ <u>開かれた組織</u> への変化
課題	・ <u>青年期の心理的変動</u> に適した <u>コラボレーション体制の整備</u> ・ <u>コミュニケーションの齟齬</u> ・ コラボレーション相手の <u>アセスメント不足</u> ・ 支援者とクライアント間に生じる <u>情報の非対称性</u>

コラボレーションの意義として示された、学生支援における援助の質的向上について Cさんは、他組織へのコラボレーションの要請をする際に、学生の相談内容に適した専門性を持つ相手を選ぶことを重視していると述べていた。これに加え、Cさんは、コラボレーション相手に対し、援助に関する丁寧な説明を心がけ、また、学生に対しては、学生が相談につながりやすくなるような雰囲気づくりを意識している。このように、Cさんは、援助の初動の段階を重要視していることが示された。

次に、コラボレーションの形成、ならびに発展要因について Cさんは、学生の困り感の解決に関する他組織とのコラボレーションに肯定的認識を抱いている。この背景要因として、Cさんは、コラボレーション相手の誠実性や、目的の共通理解がある大学組織の組織的一体感があることを挙げた。これらに加え、Cさんは、近年の学生相談機関におけるリーダーの確立に基づくピラミッド型組織への変化がコラボレーションを促進していることを述べている。また、コラボレーション相手の人間観や、組織のあり方に関する重要性が示された。

さらに、課題について Cさんは、大きく分けてカウンセラーの専門性に関する事柄、ならびにコラボレーション相手とのコミュニケーションのあり方に関する事柄を挙げた。前者において、Cさんは青年期という心理的変動が著しい点に着目し、カウンセラーが学生の自立と他者への依存をバランスよくサポートできる支援のあり方の必要性を指摘している。一方、後者において、Cさんはコラボレーション相手とのコラボレーションの齟齬が生じることを指摘し、組織間のアサーティブな関係性の構築、ならびに継続性のある報告・連絡・相談の徹底の必要性を主張した。また、Cさんは、カウンセラーの組織理解の未熟さが招くコラボレーション相手のアセスメント不足が、援助の質的低下につながることを懸念している。それゆえ、Cさんは組織マネジメントの必要性を指摘した。以上の結果

は、「相手を知る」、「組織を知る」(徳田,2018)と関連していると考えられる。

<Dさん>

【表6 Dさんの結果】

意義	・領域という観点からの各個人が有する <u>専門性の限界</u> の克服
形成、並びに 発展要因	・大学での <u>学生生活上問題のある学生への対応</u> ・コラボレーションへの全学的な <u>協力的姿勢</u> ・ <u>適任者とのコラボレーション</u> ・ <u>継続的なコラボレーション</u> ・ <u>リーダー中心のコラボレーション体制への変化</u>
課題	・ <u>コミュニケーション不足により生じるコミュニケーションのズレ</u> ・カウンセラーと他組織の <u>壁のない関係性の構築</u> ・ <u>合理的配慮に基づく援助が必要な学生への対応</u>

コラボレーションの意義として示された、専門性の限界について、Dさんは、カウンセラーの対応範囲の限界について言及しており、それを補う必要性からコラボレーションの意義を見出している。

また、コラボレーションの形成、ならびに発展要因について、Dさんは、形成場面では学生生活上問題のある学生への対応について他組織にコラボレーションを要請することを述べた。さらに、Dさんが発展要因として挙げた中でも特に強調したい点は、適任者とのコラボレーションである。この点について、Dさんは、コラボレーション相手への事前連絡による情報共有により、適任者とのコラボレーションが叶ったことを主張している。また、この結果は、徳田(2006)が協働・連携関係を構築するためのカウンセラーの関わりとして見出したいくつかの結果を支持するものと考えられる。

さらに、コラボレーションの課題について、Dさんはコミュニケーションに関する事柄、ならびに発達障害の学生への合理的配慮に基づく事柄について言及している。前者において、Dさんは大学組織においてカウンセラーが孤立化傾向にあることを語り、これによりコミュニケーションのズレが生じていることを述べた。それゆえ、Dさんは組織間の壁のない関係性を構築することを挙げている。一方、後者において、Dさんは、この課題をあらゆる大学における共通課題として指摘している。そこで、Dさんは、発達障害に特化した独立組織の確立を提案しており、この実現により合理的配慮に関する円滑なコラボレーションへとつながる可能性を期待している。このように、Dさんはカウンセラー一個人に課題を見出すのではなく大学組織の課題として提起していることが窺える。

<Eさん>

【表7 Eさんの結果】

意義	・ <u>組織的対応の実現</u>
形成、並びに 発展要因	・ 学生の <u>安全性</u> の保護 ・ コラボレーション相手との <u>信頼性</u> ・ <u>学内リソースの有効活用</u> ・ クライアントが語る情報と実際の情報の <u>情報の整合性</u> による支援の <u>円滑化</u> ・ <u>専門性</u> の有効活用
課題	・ <u>組織コントロールの乏しさ</u> ・ カウンセラーの <u>孤立化</u> ・ <u>コミュニケーションの質的問題</u> ・ <u>全学的なメンタルヘルス思考の確立</u>

コラボレーションの意義として示された、組織的対応の実現について Eさんは、コラボレーションにより学内リソースの活用といった組織的対応が可能となる点から、コラボレーションの意義を見出している。

また、コラボレーションの形成、ならびに発展要因として示された中で Eさんが特に強調していた点は、コラボレーション相手との信頼性、ならびに専門性の有効活用である。前者について、Eさんは、コラボレーション相手の認知度やそれに基づく相手のアセスメントがコラボレーションの円滑化につながることを言及していた。また、後者において、Eさんは、カウンセラーの職務の限界を補うための他組織とのコラボレーションが現実性と調和した時にコラボレーションに肯定的影響が生じたことを語っていた。以上の結果は、宇留田（2003）や、徳田（2006,2018）の主張を支持するものであると考えられる。しかし、ここでは、本研究の結果がこれらの先行研究を支持するだけでなく、先行研究の上に成り立つ要因なのではないかという点を強調したい。

そして、Eさんがコラボレーションの課題として示した中で特に強調したい点は、組織コントロールの乏しさ、ならびに全学的なメンタルヘルス思考の確立である。前者において、Eさんは、コラボレーション相手との倫理観の差異やモチベーションの相違がコラボレーションの困難性、さらには信頼関係の喪失まで及んだ経験から、この課題が問題を深刻化する危険性を孕んでいることを述べた。また、後者において、Eさんは、特に学問の重要性を訴える風土のある大学では、そのプレッシャーから精神的苦痛に追い込まれる可能性が懸念されることを述べ、これについて、大学の組織的取り組みとして学生や教職員のメンタルヘルスに関与する必要性を指摘している。

<F さん>

【表 8 F さんの結果】

意義	<ul style="list-style-type: none"> ・ <u>支援範囲の拡張による多様なニーズへの対応</u>
形成、並びに 発展要因	<ul style="list-style-type: none"> ・ <u>学内サポート資源の活用</u> ・ <u>専門外の支援の必要性</u> ・ <u>教職員が気になる学生への心理的支援の必要性</u> ・ <u>学生の能動性</u> ・ <u>コラボレーション相手の人間性</u> ・ <u>献身的文化に基づく組織的一体感</u> ・ <u>対面型コミュニケーションのしやすさ</u> ・ <u>教職員対象の研修会参加への組織的取り組み</u>
課題	<ul style="list-style-type: none"> ・ <u>コミュニケーション不足</u> ・ <u>組織間の壁</u> ・ <u>学生相談に関する研修会への教員の参加率の低さ</u>

コラボレーションの意義として示された、支援範囲の拡張による多様なニーズへの対応について、F さんは、コラボレーションの形成要因でも専門外の支援の必要性を挙げている。

また、コラボレーションの形成、ならびに発展要因として示された項目の中でも F さんが特に強調していた点は、学生の能動性、コラボレーション相手の人間性、献身的文化に基づく組織的一体感であった。まず、学生の能動性について、F さんは、教職員が当該学生に援助を促したとしても、その意思決定をするのは当該学生本人であるため、援助につながるには学生が援助の必要性をどのように感じ、どう行動するかが重要であることを指摘している。次に、コラボレーション相手の人間性について、F さんは、教職員の学生支援への意識や姿勢、すなわち教育観がコラボレーションのしやすさに影響することを述べている。最後に、E さんは大学組織といった環境要因から、献身的文化に基づく組織的一体感を挙げ、大学規模の影響もあるが、学生支援に対する組織的なコンセンサスを重要視している。

さらに、コラボレーションの課題として示された項目の中で特に強調したい点は、学生相談に関する研修会への教員の参加率の低さである。F さんは、形成、ならびに発展要因において、教職員対象の研修会参加への組織的取り組みを挙げていることから大学組織全体でメンタルヘルスに取り組む必要性を感じていることが窺える。

<Gさん>

【表9 Gさんの結果】

意義	・ <u>組織的対応の実現</u>
形成、並びに 発展要因	<ul style="list-style-type: none"> ・ <u>合理的配慮の必要性</u>がある学生への対応 ・ <u>心理的問題の可能性が窺える様子</u>が<u>気になる学生</u>への対応 ・ <u>危険性の高い学生</u>への対応 ・ <u>ハンディキャップ</u>や<u>困り感</u>を抱える<u>就活生</u>への対応 ・ <u>組織的一体感</u> ・ <u>包括的視点からの検討が可能なリーダーシップ</u>と<u>リーダーのスキルの確立</u> ・ <u>学生相談カウンセラーの常勤化</u>
課題	<ul style="list-style-type: none"> ・ <u>カウンセラーの独善的思考</u> ・ <u>大学の献身的風土</u>の影響による<u>教職員の自己効力感</u>の過剰作用 ・ <u>組織的一体感の乏しさ</u> ・ <u>予防的介入の不足感</u>

コラボレーションの意義として示された、組織的対応の実現について、Gさんの所属組織では、危険性の高い学生への対応において、あらゆる専門家からなるチームで対応していることを語った。このように、コラボレーションは、大学が組織的に協働して、当該学生への対応策を考案できる機能を有しているという主張から、上記の意義が示された。

また、コラボレーションの形成、ならびに発展として示された項目の中でGさんが特に強調している点は、組織的一体感、包括的視点からの検討が可能なリーダーシップとリーダーのスキルの確立、学生相談カウンセラーの常勤化である。まず、組織的一体感について、Gさんは、相手の話への傾聴的姿勢や、それをもとに専門的見解を一般化し、学生支援におけるビジョンのコンセンサスを図る重要性について述べた。これは、徳田（2006,2018）が見出した、「言葉の工夫」、「相手を尊重する」を支持する結果であると考えられる。次に、包括的視点からの検討が可能なリーダーシップとリーダーのスキルの確立について、Gさんは、リーダーにこれらが備わっていない中でのコラボレーションが、コラボレーションの機能不全を招く可能性があることを指摘している。最後に、学生相談カウンセラーの常勤化について、Gさんは、勤務形態の影響からカウンセラーが学生支援に積極的に関与していくことが難しく、立場的影響がネガティブに働くことを述べ、立場的安定感の確立の重要性を指摘している。

さらに、コラボレーションの課題として示された中で特に強調したい点は、カウンセラーの独善的思考、ならびに大学の献身的風土の影響による教職員の自己効力感の過剰作用である。前者について、Gさんは、カウンセラーの仕事観がチームより個別に向く傾向から、カウンセラーの組織感覚の乏しさを指摘している。それゆえ、カウンセラーには、多重役割やリーダー認識の曖昧さ、組織内ビジョンの無価値化といった問題があることを主張し、Gさんは、カウンセラーの組織感覚の習得の必要性を指摘している。また、後者において、Gさんは、献身的風土のある大学では、学生を支援したいと

いう思いが強く働く傾向があることを述べている。そして、これらがサービスギャップの問題や、問題の深刻化に繋がる危険性を孕んでいることを指摘おり、Gさんの課題に関する結果は、組織が組織として機能することの危険性についても指摘しており、この点は大変興味深いものである。

Ⅲ. 総合的考察

1. 本研究の結論

(1). コラボレーションの意義

7名の結果から得られたコラボレーションの意義について整理したところ、「学生支援における援助の質的向上」、「専門領域外の支援の実現」、「組織的対応の実現」の3つに分類された。

以上から、学生相談におけるコラボレーションの経験者は、コラボレーションに肯定的認識を抱いており、彼らが学生支援を行う中で重要視していることが窺える。また、これらの3つの意義は、コラボレーションが求められる背景にある、近年の学生相談が抱える2つの課題として、藤川(2018)が述べた、学生の多様化に伴う学生相談が対応する問題の多様化、ならびに援助を必要とする学生が学生相談を利用しないというサービスギャップの問題と関連があり、課題を改善する機能を有すると考えられる。

さらに、本研究では、学生相談カウンセラーと大学職員のコラボレーションへの意識、および価値観に相違があることが示唆された。具体的には、職員の結果では大学組織への帰属意識がある中でのコラボレーションに関する内容、すなわち本質的コラボレーションが示されたのに対し、カウンセラーの結果は学生相談機関への帰属意識に関する内容であった。以上から、大学組織の中で各大学の文化に即したコラボレーションの意義を明確化し、大学組織が組織として機能する体制整備を行う必要がある。

(2) コラボレーションの形成、ならびに発展に寄与する要因

学生相談におけるコラボレーションの形成、ならびに発展に寄与する要因について検討し、整理したところ、宇留田(2003)や徳田(2006,2018)の結果とは異なる視点として、「組織力」、「リーダーシップ」、「教職員のパーソナリティ」、「コラボレーションの継続性」、「対面型コミュニケーションの設置による集団意思決定」、「適任者とのコラボレーション」、「学生の能動性」、「対面型コミュニケーションのしやすさ」、「教職員対象の研修会参加への組織的取り組み」、「学生相談カウンセラーの常勤化」の計10要因が示された。

また、これらの要因の大半が援助者自身の個々の専門性に関するものではなく、組織や他者に起因するものであった。したがって、コラボレーションの成否や今後の発展には、援助者を取り巻く環境の影響が大きいということが指摘されよう。このような点から、本研究では、以下の2点を提案したい。

1点目は、大学組織内の各人の目標の共有や、共有した目標を達成するための諸活動を行う必要性、

すなわち組織コントロールを行う必要性である。これにより、コラボレーションの基盤が成立し、コラボレーションの成否や更なる発展に大きな影響を与えることが予測される。2点目は、組織内各人が目標達成に向けて個性や専門性を活かし合いながら協力しあえる組織のあり方の検討を行う必要性、すなわち初等中等教育において、複雑化・多様化した課題を解決していくために重要視されている「チームとしての学校」(文部科学省,2016)体制を高等教育においても構築する必要性である。これにより、大学組織全体で学生支援や学生相談に対応していくこと、すなわち本質的コラボレーションの実現や、サービスギャップの改善が期待できる。以上から、コラボレーションの形成、ならびに発展には、大学組織全体の力が欠かせないことを強調したい。

(3) コラボレーションの課題

コラボレーションの課題として抽出された内容を整理したところ、3点の共通項、すなわち組織の課題(モチベーションのズレやコミュニケーション不足に関する内容)、守秘義務の課題(守秘義務の各段階における意思決定の迷いに関する内容)、カウンセラーの課題(職務的影響から組織感覚を持つことの難しさに関する内容)に分類された。

これら組織の課題とカウンセラーの課題について、大学全体の課題として捉え、組織内各人の専門性が活きる組織の構築が重要と考えられる。加えて、カウンセラーの課題について、大学でのカウンセラーの位置づけや、カウンセラーの存在意義について明確化し、それを大学組織内で共有する必要性を指摘したい。これにより、カウンセラーは自身の専門的職務、すなわち来談者への支援を行うという認識に加え、大学組織の一員という認識のもと組織感覚を持てる可能性が期待できる。また、守秘義務の課題について、個人で意思決定を行うのではなく、第3者を含む集団で意思決定を行うことにより課題が改善され、さらに質的向上も期待できるのではないかと考えられる。例えば、意思決定に関する研究では、個人で意思決定をするより、第3者を含む集団で意思決定をする方がリスク回避的で質の高い意思決定であることが示されている(佐々木,1999;カーネマン,2012;青木ら,2018)。

2. 今後の課題、ならびに展望

本研究において、学生相談カウンセラーと大学職員のコラボレーションの意義、形成、ならびに発展要因、課題それぞれについて、廣中レポート(2000)、ならびに苦米地レポート(2007)の主張を裏づける結果が得られた。具体的には、学生相談におけるコラボレーションは、大学組織全体で取り組んでいくことが重要である、というものである。

今後、より詳細な考察を行うために教員や学生の視点を加え、大学組織としてのコラボレーションを検討することや、研究者の主観やバイアスの影響を避けるために複数人での質的分析により、より精緻な要因の検討を行うことが課題となる。また、学生相談におけるコラボレーションが、学生相談が抱える問題の多様化、ならびにサービスギャップの問題を改善するかについて、より実証的な検討を

行うことを今後の展望としたい。

文献一覧

青木 香保里・木谷 圭一・辻 勇士・藤井 結佳利・釘原 直樹（2018）.リスク回避度を定量指標とした集団極化の検討 対人社会心理学研究 18,123-128.

Barnard, C.I.（1938）The Functions of the Executives Harvard Univ Press.（山本安次郎・田杉 競・飯野春樹 訳（1968）新訳 経営者の役割 ダイアモンド社).

ダニエル・カーネマン 村井 章子（訳）（2012）.ファスト&スローあなたの意思はどのように決まるか？（下） 早川書房.

藤川 麗（2007）.臨床心理のコラボレーション 統合的サービス構成の方法 東京大学出版会.

藤川 麗（2018）.学生相談におけるコラボレーション 実践と研究の発展に向けての課題と展望 教育心理学年報 57,192-208.

伊藤 直樹（2016）.学生相談活動の発展に寄与する要因についての研究 学生相談機関の利用の促進と組織の発展に関する諸要因の検討 明治大学大学院文学研究科 博士学位請求論文.

文部科学省（2016）.「チームとしての学校」の在り方.

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/attach/1365408.htm（閲覧日：2020年1月3日）

大谷 尚（2019）.質的研究の考え方-研究方法論から SCAT による分析まで 名古屋大学出版.

坂本 憲治（2013）.学生相談カウンセラーの困難に関する探索的研究 川口短大紀要,27,109-122.

佐々木 薫（1999）.集団意思決定の改善に関する実験的研究 「仮想敵からの攻撃セッション」の効果について-関西学院大学社会学部紀要 83, 59-71.

下山 晴彦・森田慎一郎・榎本真理子（2012）.学生相談必携 GUIDEBOOK-大学と協働して学生を支援する- 金剛出版.

徳田 智代（2006）.常勤カウンセラー配置による教職員との連携・協働関係の形成 学生相談研究 27,1,25-37.

徳田 智代（2015）.学生相談カウンセラーと教職員との連携・協働の内容に関する探索的研究 久留米大学心理学研究 14, 47-55.

徳田 智代（2018）.学生相談カウンセラーと教職員との連携・協働関係構築の工夫 久留米大学心理学研究 17,71-77.

宇留田 麗（2003）.異職種間の協働による学生相談活動を成立させる方略の探索 学生相談研究 24,2,158-171.

吉武 清實（2018）.大学における学生相談の現状と課題-学生相談機関の整備・充実化の視点から-東北大学高度教養教育 学生支援機構紀要 4,19-28.

謝辞

本研究の執筆にあたり、ご指導くださいました創価大学文学研究科教授園田雅代先生に、心より御礼申し上げます。

また、本研究内容について、高知工科大学経済・マネジメント学群准教授上村浩先生、創価大学経済学研究科教授浅井学先生、同大学文学研究科教授遠藤幸彦先生、同研究科准教授中野良吾先生には、貴重なご指導を賜りました。ご多忙中ご尽力いただきましたことに、厚く御礼申し上げます。

そして、ご多忙中、快く面接調査にご協力くださいました学生相談カウンセラー、ならびに職員の方々に深く感謝申し上げます。

「通級による指導」を担当する教員の困りと工夫についての研究 —半構造化面接を通して—

文学研究科教育学専攻博士前期課程修了

齋藤 友紀子

Yukiko Saito

近年、発達障害と言われる児童を中心に、支援が必要な児童の増加が見られ、学校教育でもそのニーズの高まりが見られる。また、教育制度上の変化として、通級指導教室から特別支援教室へと過渡期にある現場の状況は、児童を支援する側の教員に何かしらの困りや心理的葛藤を生むと推測される。本研究は、「通級による指導」を担当する教員の困りと工夫について焦点を当て、質的に分析し、当事者の視点に沿って考察することを目的とした。調査は、11名の通級指導教室及び特別支援教室での指導経験のある教員を対象に、質問紙と半構造化面接を用いて行った。分析方法は、本質的問題の特定や新たなアイデアの創出に適したKJ法を選択した。その結果、【支援にかかわるメンバーについての思い】、【巡回という動き方】など、7つの大きなカテゴリが抽出された。その後、各カテゴリ間の関連について図解化し、各カテゴリの関係性や担当教員への支援について考察した。

1) 問題と目的

2005年4月に「発達障害者支援法」が施行されたことを皮切りに、現在の日本では、発達障害に対して、早期発見・支援することが重要視され、定着しつつある。(文科省,2004)。また、2006年の学校教育法の一部改正では、特別支援教育の推進のために、児童生徒一人一人の教育的ニーズに応じた適切な教育の実施や制度の創設などが提言され、教育の現場においても、支援をする側の柔軟な対応が求められている(文科省,2006)。

学校教育では、小・中学校において、通常の学級、通級による指導(以下、通級指導とする)、特別支援学級、特別支援学校といった連続性のある「多様な学びの場」を用意することが目指されている。これは、個別の教育的ニーズのある子ども達に対し、その時点でのニーズに最も的確に答える指導を提供することを目的として、多様で柔軟な仕組みを整備するためである。この背景には、障害の有無にかかわらず、多様な人間のあり方を認め合い、社会参加、貢献を目指していく共生社会の形成が理念としてある。そして、次代を担う子ども達に対し、学校において同じ場で共に学ぶことの追求を率先して進めていくことは、インクルーシブな社会の構築につながるとし、各地域や自治体によって制度の改変が進められている(文科省,2012)。「多様な学びの場」の一つである通級指導では、児童の在籍している学級の通常授業のほかに、対象児童に必要とされる個別の指導や自立活動を行って

いる。

しかし、現在進行形で進められている支援体制整備の経過においては、教室のあり方も様々である。また、現在行われている通級指導においては、日常的に通常級に在籍する児童生徒が在籍学級外で特性に合わせた教育を受けるために、様々な形態がとられている。一例として、東京都の小学校では、発達障害のある児童生徒に対する在籍校での指導や支援の充実のために、一つの先進的な取り組みとして、2016年4月から教員が巡回して指導や支援を行う特別支援教室が順次導入されており（東京都教育委員会、2018）、様々な課題が指摘されている。ここでは、それらの課題の中から三点に焦点を当てる。

一つ目に、通級指導教室及び特別支援教室で指導する教員（以下、担当教員とする）の専門性についてである。実際に、特性を持った児童生徒の支援をし、その計画を立てるためには、通常の児童生徒と関わる場合とは異なる専門性や障害理解が必要である。通級指導教室および特別支援教室では、従来特別支援教育で作成されてきた「個別の指導計画」及び「個別の教育支援計画」を作成することを求められ、それに基づいた指導を行う（文科省、2015）。しかし、学童期の発達途上にある子どもたちは抱える問題の個別性が高く、指導する側の担当教員の専門性を向上させることが課題として指摘されている。なお、今回の研究では、一部質の異なる専門性を必要とする難聴・言語の学級で指導をする教員は対象としない。

二つ目に、対応している担当教員の人数である。近年、支援が必要な子どもの増加や通級指導のニーズの高まりが見られ、担当教員の数は年々増加しているが、担当教員1人あたりの児童数は、平均13名程度と数年横ばいの状況である（文科省、2018）ことが指摘されている。また、現状として、通級指導を受けている児童生徒数は平成28年度から平成29年度で10.8%増加したと報告されており、今後も担当教員の確保と質の担保は課題であるといえる。

三つ目に、巡回による指導の方式についてである。国立特別支援総合研究所（以下、NISE）の調査（2016）によれば、巡回による通級のメリットは、児童生徒が在籍学校という慣れた環境で通級指導を受けることができる点、また、通級指導担当である巡回指導教員と児童の在籍学級担任との情報交換が行いやすい点がある。一方、デメリットとしては、巡回指導をする担当教員の負担が増えるという指摘もされている。負担軽減策は学校だけでなく行政と連動した対応を含めての検討が必要であるが、そのありようは自治体によって異なるのが現状である。したがって、一括りに通級指導教室及び特別支援教室での指導を担当する教員といっても、おかれている環境は多様であり、抱える困りについても広がりがあるだろう。今回の研究では、制度的な過渡期であること、また、自治体によってバラつきがあることに着目して研究を進めていきたい。

2) 研究方法

担当教員の困りと工夫について、明らかにするために、質問紙と半構造化面接を用いて質的研究を

「通級による指導」を担当する教員の困りと工夫についての研究

実施した。なお、本研究は、2019年3月時点で、「人を対象とする研究倫理審査委員会」で承認を得ている。

1. 研究協力者

研究者の知人を介して11名の通級指導教室及び特別支援教室での指導経験のある教員に調査協力を依頼し、承諾を得た。研究協力者の属性について表1にまとめた。

表1 研究協力者一覧

	年齢	性別	教員歴	通級指導（特別支援教室を含む）教員歴
A	20代前半	女性	2年目	2年目
B	20代前半	女性	3年目	3年目
C	30代前半	男性	12年目	9年目
D	50代	女性	33年目	15年目
E	20代前半	女性	2年目	2年目
F	40代	女性	3年目	3年目
G	30代前半	女性	10年目	10年目
H	30代前半	男性	12年目	4年目
I	30代前半	男性	10年目	8年目
J	20代後半	男性	3年目	1年目
K	40代	男性	14年目	9年目
L	50代	女性	15年目	11年目

※ Lは録音の許可が得られなかったため、音声データを逐語化することはできなかったが、インタビューの内容の一部を考察の参考として使用する。

2. 研究手続き

調査の手順としては、まず口頭、書面にて説明し、インフォームド・コンセントを得た。（承諾書を双方にて保管。）その上で、協力者の基本データ収集のために、アンケートへの記入をしてもらった。インタビューは、プライバシーの保てる、静かな空間にて実施した。インタビュー調査で用いる質問項目は、先行研究をもとに研究者が作成し、指導教員と検討したものである。インタビューの内容は、協力者の同意を得た上で、ICレコーダーを用いて、録音した。調査の所要時間はアンケート記入約5分、インタビュー約50分程度の合計1時間程度であった。得られたデータは逐語化し、分析の対象とした。

3. 質問項目

研究に際し、指導教員と検討し決定した。インタビューは、基本的に研究協力者の自由な語りを尊重し、語りの流れに沿って質問した。項目の内容は、通級指導教員としての経験や思い、子どもへの支援、教員同士の連携、教員以外との連携等についてである。担当教員がどのような困りを抱え、どのような工夫をしながら指導をしているのかの語りを得るために作成した。

4. 分析方法

質的研究には、KJ法を用いる。本研究は、置かれている環境が多様な担当教員の抱える困りを包括的に把握し、そこにある工夫について探るものである。そのため、カテゴリー化してまとめ、分析することのできるKJ法を選択した。

3) 結果

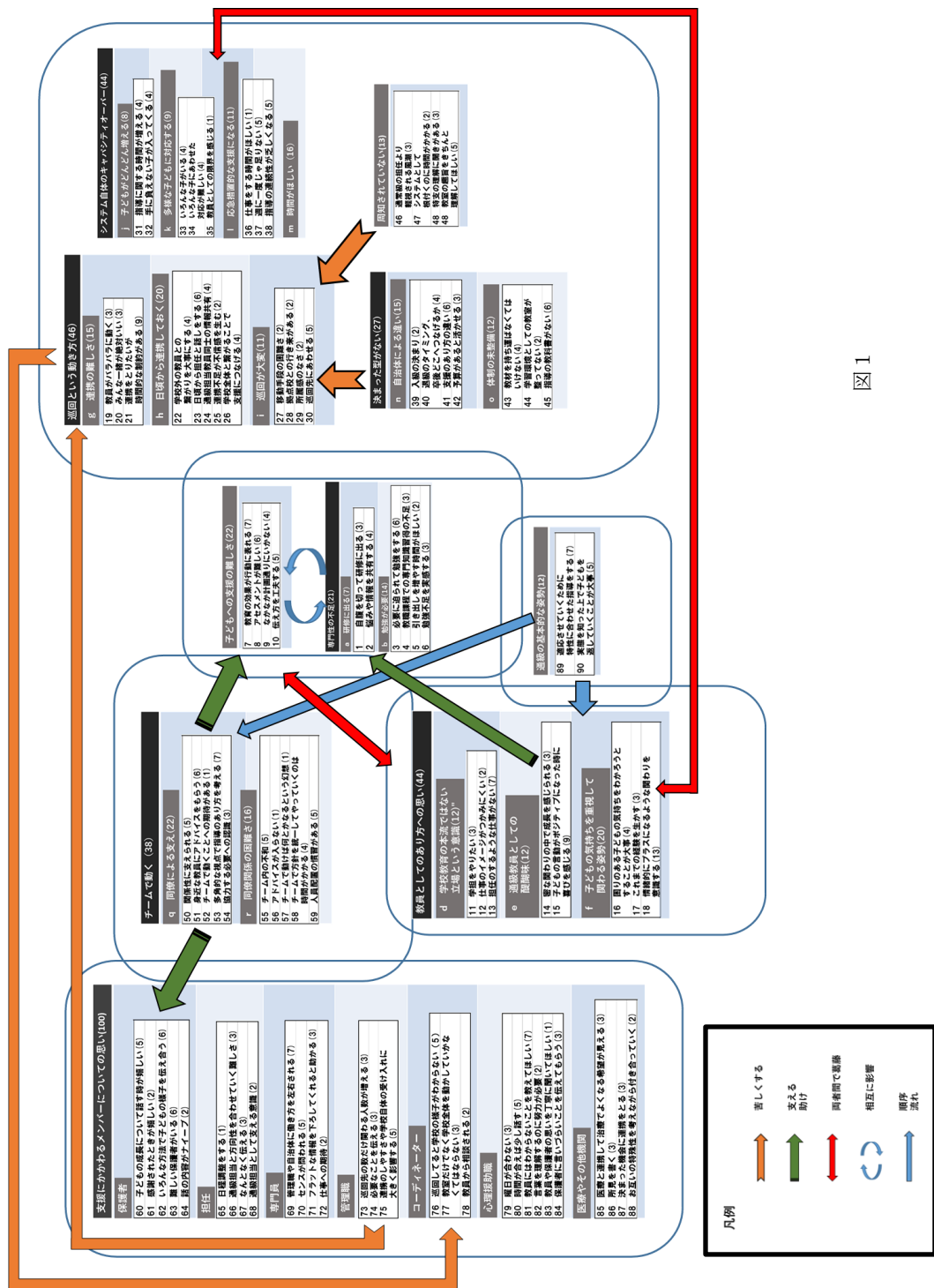
KJ法による分析の結果、大カテゴリ7個、中カテゴリ26個、小カテゴリ90個に分類された。()内は発話数を示す。結果を表2と図1にまとめる。

「通級による指導」を担当する教員の困りと工夫についての研究

表2 カテゴリー一覧

大カテゴリ	中カテゴリ	小カテゴリ	
I 専門性の不足(21)	a 研修に出る(7)	1 自腹を切って研修に出る(3)	
		2 悩みや情報を共有する(4)	
	b 勉強が必要(14)	3 必要に迫られて勉強をする(6)	
		4 教職課程での専門知識習得の不足(3)	
		5 引き出しを増やす時間がほしい(2)	
		6 勉強不足を実感する(3)	
	c 子どもへの支援の難しさ(22)	7 教育の効果が行動に表れる(7)	
		8 アセスメントが難しい(6)	
		9 なかなか計画通りにいかない(4)	
		10 伝え方を工夫する(5)	
II 教員としてのあり方への思い(44)	d 学校教育の本流ではない立場という意識(12)	11 学担をやりたい(3)	
		12 仕事のイメージがつかみにくい(2)	
	e 通級教員としての醍醐味(12)	13 担任のするような仕事がない(7)	
		14 密な関わりの中で成長を感じられる(3)	
		15 子どもの言動がポジティブになった時に喜びを感じる(9)	
	f 子どもの気持ちを重視して関わる姿勢(20)	16 困りのある子どもの気持ちをわかろうとすることが大事(4)	
		17 これまでの経験を生かす(3)	
		18 情緒的にプラスになるような関わりを意識する(13)	
	III 巡回という動き方(46)	g 連携の難しさ(15)	19 教員がバラバラに動く(3)
			20 みんな一緒が絶対いい(3)
21 連携をとりたいが時間的な制約がある(9)			
h 日頃から連携しておく(20)		22 学校外の教員との繋がりを大事にする(4)	
		23 日頃から担任と話しをする(6)	
		24 通級担当教員同士の情報共有(4)	
		25 連携不足が不信感を生む(2)	
		26 学校全体と繋がることで支援につなげる(4)	
i 巡回が大変(11)		27 移動手段の困難さ(2)	
		28 拠点校との行き来がある(2)	
		29 所属感のなさ(2)	
		30 巡回先にあわせる(5)	
IV システム自体のキャパシティオーバー(44)	j 子どもがどんどん増える(8)	31 指導に関する時間が増える(4)	
		32 手に負えない子が入ってくる(4)	
	k 多様な子どもに対応する(9)	33 いろんな子がいる(4)	
		34 いろんな子にあわせて対応が難しい(4)	
		35 教員としての限界を感じる(1)	
	l 応急措置的な支援になる(11)	36 仕事をする時間がほしい(1)	
		37 週に一度じゃ足りない(5)	
		38 指導の連続性が乏しくなる(5)	
	V 決まった型がない(27)	m 時間がほしい(16)★	
n 自治体による違い(15)		39 入級の決まり(2)	
		40 退級のタイミング、卒業どこへつなげるか(4)	
		41 支援のあり方の違い(6)	
o 体制の未整備(12)		42 予算があると活かせる(3)	
		43 教材を持ち運ばなくてはいけない(4)	
		44 学習環境としての教室が整ってない(2)	
		45 指導の教科書がない(6)	
p 周知されていない(13)		46 通常級の担任より軽視される風潮(3)	
	47 システムとして根付くのに時間がかかる(2)		
	48 特支の理解に関きがある(3)		
	48 教室の趣旨をきちんと理解してほしい(5)		
VI チームで動く(38)	q 同僚による支え(22)	50 関係性に支えられる(5)	
		51 身近な教員にアドバイスをもらう(6)	
		52 チームで動くことへの期待がある(1)	
		53 多角的な視点で指導のあり方を考える(7)	
		54 協力する必要への認識(3)	
	r 同僚関係の困難さ(16)	55 チーム内の不和(5)	
		56 アドバイスが入らない(1)	
		57 チームで動けば何とかなるという幻想(1)	
		58 チームで方針を統一してやっていくのは時間がかかる(4)	
		59 人員配置の慣習がある(5)	

大カテゴリ	中カテゴリ	小カテゴリ
VII 支援にかかわるメンバーについての思い(100)	s 保護者(21)	60 子どもの成長について話す時が嬉しい(5)
		61 感謝されたときが嬉しい(2)
		62 いろんな方法で子どもの様子を伝え合う(6)
		63 難しい保護者がいる(6)
	t 担任(9)	64 話の内容がナイーブ(2)
		65 日程調整をする(1)
		66 通級担当と方向性を合わせていく難しさ(3)
		67 なんとなく伝える(3)
	u 専門員(17)	68 通級担当として支える意識(2)
		69 管理職や自治体に働き方を左右される(7)
		70 センスが問われる(5)
		71 フラットな情報を下ろしてくれると助かる(3)
	v 管理職(11)	72 仕事への期待(2)
		73 巡回先の数だけ関わる人数が増える(3)
		74 必要なことを伝える(3)
		75 連携のしやすさや学校自体の受け入れに大きく影響する(5)
	w コーディネーター(10)	76 巡回していると学校の様子がわからない(5)
		77 教室だけでなく学校全体を動かしていかななくてはならない(3)
		78 教員から相談される(2)
		x 心理援助職(21)
	80 時間が合えば少し話す(5)	
	81 教員にはわからないことを教えてほしい(7)	
	82 言葉を理解するのに努力が必要(2)	
	y 医療機関やその他専門職(11)	83 教員や保護者の思いを丁寧に聞いてほしい(1)
		84 保護者に言いづらいことを伝えてもらう(3)
		85 医療と連携して治療でよくなる希望が見える(3)
		86 所見を書く(3)
	z 通級の基本的な姿勢(12)	87 決まった機会に連携をとる(3)
88 お互いの特殊性を考えながら付き合っていく(2)		
89 適応させていくために特性に合わせた指導をする(7)		
90 実態を知った上で子どもを返していくことが大事(5)		



4) 考察

1. 担当教員の困りと工夫について

(1) 大カテゴリ間の関係についての考察

通級指導教室および特別支援教室は、特別な教育的支援を必要とする児童を指導するという難しさがあり、教員は学校教育の現場で専門性が必要だと感じている。I【専門性の不足】には、そもその背景として、教員自身の4<教職課程での専門知識習得の不足>があり、中カテゴリのc〔子ども支援の難しさ〕と相互に影響し合う。また、ここで教員が感じる思いには教員のキャリアと関連があり、II【教員としてのあり方への思い】と葛藤を生むことがあると考えられる。これは、担当教員個人としてのキャリアに関するものや現場での実践の中で感じるものである。担当教員は、学級担任よりもVI【チームで動く】という前提からの影響を強く受けながら、同僚間で築いた関係性の中で様々な思いを抱く。これらは、z〔通級の基本的な姿勢〕を目指す中でうまれる。そして、担当教員たちは、そのチームを基盤に、自らとは違う立場で児童を支援する学校内外のメンバーに様々な連携や働きかけをすることが求められる。VII【支援に関わるメンバーへの思い】は、連携相手の望ましいあり方やかわり方等、担当教員が担当教員以外の児童をサポートするメンバーに向けたものである。その対象には、スクールカウンセラー（以下、SC）や巡回相談をする臨床発達心理士なども含まれ、これらx〔心理援助職〕には、担当教員の83（教員や保護者の思いを丁寧に聞いてほしい）という期待がある。これは、両者の連携において、ベースとなる思いであると考えられる。

V【決まった型がない】は中カテゴリのp〔周知されていない〕とともに、担当教員のやりにくさを助長するものである。また、筆者は、「通級による指導」が教育活動として重要な役割を持つことや、学校教育の中での位置づけが十分にされていないことを意味するこのカテゴリが、担当教員が抱える困りのすべてに派生する核となる困りであると考え。「矢面に立つのは実際に回っている先生(D)」という語りに見られるように、行政から現場に降ろされた制度に現状が追いついていない現場でIII【巡回という動き方】をしている教員は、この動き方自体や連携に関する難しさがありながらも工夫をし、巡回指導を続けている。全体を通して大きな影響を与えている問題としてはIV【システム自体のキャパシティオーバー】があり、担当教員は担当児童数の増加による指導時間の制約と指導の内容の間で「本当はもっとやってあげたい(A)」という児童の指導に対する葛藤をうむ可能性があることが示唆された。

(2) 各カテゴリ間の関係についての考察

I【専門性の不足】では、6（勉強不足を実感する）経験があり、b〔勉強が必要〕という思いになる。これは、a〔研修に出る〕と往還する。担当教員は、教育現場において、専門性やそれに基づいた関わりが求められ、3（必要に迫られて勉強する）。背景には、4〔教職課程での専門

知識習得の不足]がある。

担当教員が I 【専門性の不足】を感じるきっかけの一つとして c [子どもへの支援の難しさ]がある。この二つは、相互に関係し合い、教員の「学びは続いて (D)」いく。その要因の一つには、8〈アセスメントが難しい〉ことがある。それに対し、q [同僚による支え]としては、VI【チームで動く】中で 51〈身近な教員にアドバイスをもらう〉ということがある。一方で、9〈なかなか計画通りにいかない〉状況では、児童の様子と照らし合わせ、担当教員は個別の指導計画を見直すことが語られた。これらは、r [同僚関係の困難さ]により 58〈チームで方針を統一していくのは時間がかかる〉ことや、V【決まった型がない】こと、o [体制の未整備]の中の 45〈指導の教科書がない〉ことと関連がある。また、担当教員は、長期的な視点で見て、7〈教育の効果が行動に表れる〉ことを目指し、その実現に向けて、児童への 10〈伝え方を工夫する〉。

II【教員としてのあり方への思い】は、e [通級担当としての醍醐味]のようなポジティブなものや d [学校教育の本流ではない立場という意識]のようなネガティブなものがある。指導において c [子どもへの支援の難しさ]を感じている担当教員は、15〈子どもの言動がポジティブになった時に喜びを感じる〉ことが生じにくく、「日々悩む (C)」。すると、14〈密な関わりの中で成長を感じられる〉という状況も生まれにくくなる。そうした場合、担当教員が個人として行う工夫としては、f [子どもの気持ちを重視して関わる姿勢]をとり、17〈これまでの経験を生かす〉ことをしながら、18〈情緒的にプラスになるような関わりを意識する〉。その際は、16〈困りのある子どもの気持ちをわかろうとすることが大事〉であり、これは、89〈適応させていくために特性に合わせた指導をする〉土台となる。

一方で、担当教員が持つ 12〈仕事のイメージがつかみにくい〉ことは、実際に通級による指導を担当し、初めて感じることである。これには、学級経営や事務作業など 13〈担任のするような仕事がない〉ことがあり、教員養成の観点から見れば、4〈教職課程での専門知識習得の不足〉に起因する問題とも言える。また、11〈学級担任をやりたい〉という思いには、学校教育の本流でありたい気持ちからくるものと 90〈実態を知った上で子どもを返していくことが大事〉という考えにつながるものがあつた。

これらの思いは、通級指導の意味や役割が p [周知されていない] ことによる 46〈通常級の担任より軽視される風潮〉に大きく影響を受けている。軽視されているという風潮は、特別支援教室への無理解や、48〈特別支援の理解に開きがある〉という実態、そして、学校側の受け入れの体制や 59〈人員配置の慣習がある〉ことによくあらわされている。

そのような環境下で、担当教員は 47〈システムとして根付くには時間がかかる〉ということ念頭に置きながら、49〈教室の趣旨をきちんと理解してほしい〉という願いのもとに、啓発活動をしている。

Ⅲ【巡回という動き方】は、一緒に動く人数が担当教員によって異なることを示す19<教員がバラバラに動く>や、巡回先への巡回頻度が難しさと関係することを示す21<連携をとりたいが時間的な制約がある>により、g〔連携の難しさ〕をうむ。対象との物理的な距離を考えなくていいということは、巡回をしている担当教員にとって、教員同士との連携及び児童との指導において切実な望みであることが語りでも得られたが、通級指導教室から特別支援教室への移行にあたっては考慮すべき大事な視点であると考えられる。これは、i〔巡回が大変〕であることのうちの28<拠点校との行き来がある>ことと関連する。

この難しさを少しでも解消するための工夫としては、h〔日ごろから連携しておく〕という姿勢にある。これには、学校内だけではなく22<学校外との教員との繋がりを大事にする>ことも含まれる。また、対象児童の在籍学級との関わりでは、23<日ごろから担任と話をする>ことがあり、意識として、担当教員の連携は、26<学校全体と繋がることで支援につなげる>ということのもとに行われている。

24<通級担当教員同士の情報共有>に関しては、担当教員が全員集まる曜日を作ったりするなど、定期的に連携を取る努力をしていた。そして、担当教員同士の連携がうまくいっている場合には、困ったときにいつでも聞くことができる環境や、20<みんな一緒に絶対いい>といった気持ちを持つ。一方、Ⅵ【チームで動く】という前提が果たされない場合には、25<連携不足が不信感を生む>こともある。

Ⅳ【システム自体のキャパシティオーバー】には、急激なニーズの高まりによって、j〔子どもがどんどん増える〕ことにより、限られた人員と時間の中で31<指導に関する時間が増える>ことがある。これに従い、担当教員の連携先の数は増えるが、そのために当てる時間が減少することが問題視された。さらに、Ⅴ【決まった型がない】ことのn〔自治体による違い〕による39<入級の決まり>の曖昧さにより32<手に負えない子が入ってくる>場合があり、指導する担当教員には大きな心理的負荷がかかる。現在の支援教室には、障害の程度や学校生活で見せる様子も含め、33〔いろんな子がいる〕。入級した児童を見ることは、k〔多様な子どもに対応する〕ことであり、担当教員は、8<アセスメントが難しい>ことその他、児童の特性上、安全管理が求められるという責任も感じながら、指導にあたっている。複合的な問題を持つ児童を指導する際に、教員は34〔いろんな子に合わせた対応が難しい〕と感じる。さらに、学校での教育活動のみによる支援ではなく、福祉や医療、司法など多領域の支援が必要な児童を相手にすることもあり、担当教員は35〔教員としての限界を感じる〕。

m〔時間が欲しい〕は、複数の中カテゴリ内で重複して存在しており、担当教員に特有なもの

「通級による指導」を担当する教員の困りと工夫についての研究

としては、Ⅰ【専門性の不足】に関する5〈引き出しを増やすための時間がほしい〉やⅢ【巡回という動き方】に係る21〈連携をとりたいが時間的な制約がある〉、そして、Ⅵ【チームで動く】に係る58〈チームとして方針を統一してやっていくには時間がかかる〉といったものがあると考えられる。

Ⅴ【決まった型がない】は、「通級による指導」を進める上での決まりやマニュアル、そして、やり方の慣習や物理的環境、資源などが無いことを示す大カテゴリである。その一つにn〔自治体による違い〕がある。その中で41〈支援のあり方の違い〉は、赴任先の自治体や巡回先によってそれぞれ連携先が異なること、また、自治体によって教育活動面で力を入れている事業・取り組みが異なることで時間割に影響するなどの直接的な指導に関わる困りがあらわされている。また、そこでの担当教員の思いとしては、体制作りをしっかりしてほしいという気持ちが多く語られた。特に、39〈入級の決まり〉、40〈退級のタイミング、卒後どこへつなげるか〉に関しては、そのことを決定する際に、担当教員に葛藤が生じることが多かった。また、OT、PTなどの専門家が担当教員の「意図を汲んで（I）」、対象児童や保護者に必要、かつ、より専門的な支援やアドバイスをを行った場合には、42〈予算があると活かせる〉と感じる。

Ⅵ【チームで動く】は、担当教員同士の動き方を表した大カテゴリであり、「通級による指導」を共に担当する教員のことを同僚とした。同僚との関係にはq〔同僚による支え〕とr〔同僚関係の困難さ〕がある。

また、担当教員はある種の59〈人員配置の慣習がある〉と感じている。それは、支援ニーズのある児童増加に伴い、担当教員の枠も増員したが、初任の教員や特別支援教育の経験のない教員も配置されることや教員の退職後の復帰先となっていることなどを指す。同僚との関わりには、担当教員一人一人の行動の仕方や背景にある気持ちに関係性に現れるが、57〈チームで動けばなんとかなるという幻想〉もそこにうまれる思いである。

同僚間での直接的な関わりとしては、53〈多角的な視点で指導のあり方を考える〉ことや51〈身近な教員にアドバイスをもらう〉ことがある。支援チームとして支え合う上で、f〔子どもの気持ちを重視して関わる姿勢〕の大事さとその難しさを両方共有することは、チームとして進んでいくために必要だと思われる。

Ⅶ【支援に関わるメンバーへの思い】は、担当教員が、対象となる児童の在籍する学級の担任や専門員、管理職をはじめとして、コーディネーターやSC、また、各種機関や専門家とともに支援のための連携をする中で感じたものである。担当教員は、そこでの困難さを背景に、それぞれに対しての関わり方や連携相手の望ましいあり方について様々な思いを抱いている。

z [通級の基本的な姿勢] として、担当教員は、89<適応させていくために特性に合わせた指導をする>。これは、教育的な支援の範囲内で、アセスメントに基づいて行われるものである。担当教員は、これをⅣ【チームで動く】中でⅢ【巡回という動き方】をしながら、行う必要がある。

また、担当教員の行う指導では、90<実態を知った上で子どもを返していくことが大事> という語りがあり、ここでの実態とは、通常学級においての実態を指す。

2. 担当教員への支援について

本調査で得られた担当教員が抱える困りに対し、考えられる支援を三つ提案する。なお、今回は、定期的に学校に勤務する SC の立場からの支援について考察をした。

(1) 担当教員の連携についての支援

今回の研究では、担当教員の連携についての難しさが明らかとなった。SC が学校内との連携において、特別支援教育コーディネーター、担任、養護教諭、そして、担当教員の相談相手となり、特別支援に関わる人のつなぎ役を務めることが挙げられる。それぞれの立場の教員から児童の様子を聞き、それを SC が【巡回という動き方】をしている担当教員に伝えられるようにしておくことは、大事な連携である。

また、学校外との連携においては、専門家と担当教員をつなぐことを目的に、過不足なく橋渡しするという支援機能が求められる。

(2) アセスメントや見立てについての支援

担当教員は、SCをはじめとする心理援助職に対し、〈教員にはわからないことを教えて欲しい〉という思いがある。その思いを踏まえ、コンサルテーションにおいては、心理面や感情にフォーカスして、児童の内面について理解を深める作業を共に行うことが重要である。

(3) バーンアウト予防と啓発

SCとしては、担当教員がどうすることもできないシステム上の制約に対して起こるやりきれない気持ちを支えたい。また、教育以外の支援についての知識、地域の専門機関についての情報、加えて、対象児童がそれらのサービスを利用した場合に起きうることについて、SCが丁寧に伝えることで、問題を担当教員のみで過度に抱えこむことを防ぐ助けになるだろう。

3. 今後の課題

本研究での課題を以下に記す。

(1) 調査対象者に関する課題

一つ目に、本調査は担当教員を対象としたものであり、通常学級の担任からの見方、意見は反映されていない。これについては、支援チームの他メンバーについても同様に言えることである。本研究で示唆された困りや工夫を体制作りを生かしていくためには、他メンバーからの視点も取り入れる中で、チームとして動いている担当教員の見え方とすりあわせを行い、検討を加えていくことが必要である。さらに、先行研究として、特別支援教育の見地を踏まえた上で、学校現場でSCに期待されている役割や働きを考察することも必要であるだろう。

(2) 経験の違いに関する課題

本調査では、調査協力者についての条件として、担当教員の経験に限定を加えなかった。これは本調査の目的が、現在の制度において「通級による指導」をしている教員の困りと工夫についての本質的な課題を包括的に把握し、そこにある工夫について探るものであったからである。しかし、「通級による指導」の経験年数やコーディネーターの経験の有無、また、担当教員になるまでの経歴などさまざまな点が異なっており、本研究で得られた困りと工夫が東京都全体の担当教員の困りと工夫にどれほど適用できるかについては課題が残った。今後は、制度上の過渡期であり、全国で体制の整備が進んでいくことを踏まえた上で、プロセスを追う研究を行う必要があるだろう。

(3) 勤務地の違いに関する課題

本調査では、調査協力者が都内で働く教員に限られたことがある。全国では、今も「通級による指導」がその地域に合わせたやり方で行われており、都内でも自治体によって違いがある。東京近郊は、特別支援教室の導入など先進的に特別支援の体制作りを進めている地域であり、今後、全国で生じる可能性のある困りであると考えられるが、現時点での担当教員の思いとしては、担当教員の勤務する地域によって、共通するものとそうでないものがあると推察される。

これらの課題を踏まえ、さまざまな背景やその中で生まれる困りを持つ担当教員の心理的援助やかかわりのあり方について探求していきたい。

引用・参考文献

- 安藤隆男『特別支援教育基礎論』（2015）放送大学教材
- 新井英靖 『「気になる子ども」の教育相談ケース・ファイル』（2008）ミネルヴァ書房
- 川喜田二郎 『発想法 創造性開発のために』（2017）中央公論新社
- 川喜田二郎 『続・発想法 KJ法の展開と応用』（2017）中央公論新社
- 加藤康紀 『初めての通級これからの通級』（2015）Gakken
- 国立特別支援総合研究所（2011）「発達障害を対象とする通級指導教室と通常の学級との連携のあり方に関する研究」
- 国立特別支援総合研究所（2016）「発達障害のある子どもの指導の場・支援の実態と今後の指導の在り方に関する研究—通級による指導等に関する調査をもとに—」<https://www.nise.go.jp/cms/7,12372,32,142.html>（令和元年1月5日閲覧）
- 文部科学省（2004）「発達障害者支援法（平成十六年十二月十日法律第一六七号）」
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/001.htm（令和元年1月5日閲覧）
- 文部科学省（2006）「特別支援教育の推進のための学校教育法等の一部改正について（通知）」
http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/06072108.htm（令和元年1月5日閲覧）
- 文部科学省（2012）「共生社会の形成に向けた インクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/gijiroku/_icsFiles/afieldfile/2012/07/24/1323733_8.pdf（令和元年1月5日閲覧）
- 文部科学省（2015）「「個別の指導計画」と「個別の教育支援計画」について」http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/063/siryu/_icsFiles/afieldfile/2015/12/07/1364742_04.pdf（令和元年1月5日閲覧）
- 文部科学省（2018）「平成29年度通級による指導実施状況調査結果について」http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/_icsFiles/afieldfile/2018/05/14/1402845_03.pdf（令和元年1月5日閲覧）
- 文部科学省（2019）初等中等教育局特別支援教育課「（参考）通級による指導の現状」https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/03/06/1414032_09.pdf（令和元年1月5日閲覧）
- 村瀬嘉代子 監修 東京学校臨床心理研究会 編（2018）『学校が求めるスクールカウンセラー アセスメントとコンサルテーションを中心に』遠見書房
- 日本発達障害学会 監修（2012）『発達障害支援ハンドブック 医療、療育・教育、心理、福祉、労働からのアプローチ』金子書房
- 鶴光代・津川律子 編（2018）『シナリオで学ぶ心理専門職の連携・協働 領域別に見る多職種との

「通級による指導」を担当する教員の困りと工夫についての研究

業務の実際』 誠信書房

都築繁幸・長田洋一（2016）「小学校通級指導教室と通常の学級の連携に関する一考察」-日本 LD 学会における研究動向- 障害者教育・福祉学研究 第 12 巻 p.121-129

一般社団法人東京特別支援教育心理研究センター<https://tokyo-seprec.jp/applicant/p-app-03>（令和元年 1 月 5 日閲覧）

下山晴彦・村瀬嘉代子 編（2014）『発達障害支援ガイドブック 問題の柔軟な支援と的確な支援のために』金剛出版

東京都教育委員会（2018）「小学校における特別支援教室の導入ガイドライン（改定版）」

http://www.kyoiku.metro.tokyo.jp/school/primary_and_junior_high/special_class/kaitei.html（令和元年 1 月 5 日閲覧）

大学生が心理的問題を抱える友人と関わるプロセス

The process of university students are concerned that friends have mental problems.

文学研究科教育学専攻博士前期課程修了

島田朝美

Shimada Asami

本研究では、大学生が心理的問題を抱える友人の相談にのる際に、相談者と被相談者の双方に生じる課題やリスクを探索的に検討するため、心理的問題を抱える友人と関わった経験のある大学生ら10名を対象に半構造化面接を行った。そのインタビュー内容についてM-GTAを用いて分析を行った。

その結果、被相談者が「負担となる心理状態」で「能動的な姿勢」を保ちながら友人に関わる場合には、相互作用的に「関係のもつれ」が生じることが示された。また、被相談者が「支えられない」と諦めることで「周囲の人を頼る」ことができ、「サポート環境が構築」されていくことが示された。

以上の結果から、被相談者に対して、援助者を増やすことの意義、および適切な距離を保つことの難しさと大切さと伝えることの重要性が明らかとなった。また、より適切な相談関係を目指すうえで、被相談者が友人との関りをめぐって抱く罪悪感に寄り添うことの意義について考察を加えた。

I 問題と目的

1. 問題

(1) 学生相談の課題と援助要請の研究

心理的問題を抱える大学生の専門的な相談窓口として、学生相談室の存在は欠かせない。しかし、学生相談室への調査(独立行政法人日本学生支援機構,2018)によれば、8割以上の大学が、「悩みを抱えていながら相談に来ない学生への対応」を課題として挙げている。

この課題について援助要請の観点から多くの研究が行われている。永井(2010)は、友人からのサポートの不足のみが、専門家への援助要請意図をわずかながら高めるという。これは大学生の時期には、サポートする友人が少ない状況が、専門家への援助要請を生起させやすいことを指摘したものである。また、木村、水野(2008)は、大学生の周囲の重要な人物が学生相談室の利用に対して抱く期待感の影響力を検討している。その結果、大学生の周囲の人々の抱く利用期待が高い場合ほど、その大学生は自らの抑うつ症状を学生相談に相談しようとする意思が高い、という結果が示された。このように援助要請の主要な変数についてさまざまな検討がなされているが、その解釈にあたっては、い

くつかの課題が指摘されている。

これらの研究の中から筆者は以下の2点に着目した。1つ目は、抑うつや自殺念慮などの症状が生じた際には、専門機関である学生相談よりも家族や友人などの身近な人に援助を求めるという点である。2つ目は、友人のサポートがある状況によって専門家への援助を求めにくくなる要因である。

(2) 自己開示と抑うつの研究

心理的問題を友人に相談することは、友人に対して何らかの自己開示が行われることを意味する。心理的問題を抱える者、中でも抑うつを呈する者による自己開示と、被開示者の反応については以下のような研究がある。

森脇ら(2005)は、抑うつを呈する人が他者への自己開示を行うと、他者からの拒絶的な反応を引き起こしやすいことを報告した。こうした拒絶的反応が、「否定的・嫌悪的な事柄を長い間、何度もくりかえし考えること」、すなわち否定的な反すうをもたらし、自己開示を行った人の抑うつ症状が増悪する(伊藤・上里,2001)(塚本・長谷川,2017)との報告もなされている。

以上のように、友人への対応の内容によっては、抑うつ症状の悪化に繋がりがねないことが指摘されており、相談関係のあり方を検討する上で、重要な意義を持つ。

2. 先行研究と目的

(1) 先行研究

上記で述べたことから、大学生の援助要請行動においては、身近な存在である友人や家族への心理教育的アプローチが大切と考える。その上で、それらのアプローチの中に、専門的な機関である学生相談室への連携という視点を盛り込むことによって、効果的な援助への道筋が開けるのではないかと筆者は考える。

しかし相談者—被相談者間でのやりとりには、いくつもの困難が伴い、その後の経過にもさまざまな影響が認められる。こうした点を踏まえれば、心理的問題を抱える友人との相談関係が、どのように展開し、いかなる道筋をたどるのかを検討することも重要であると筆者は考える。

このことに関連し、河合ら(2016)は、相談者—被相談者間でのやりとりを検討し、抑うつを呈する学生の友人への相談行為に注目し、被相談者の初期対応に関する質的研究を行っている。そして、どのような意思決定過程を経て、いかなる初期対応がなされるのかという視点から、相談のプロセスを検討し、より効果的に専門的援助へとつなげる方策を指摘した。

(2) 本研究の目的

本研究では、大学生が心理的問題を抱える友人の被相談者の立場を取った場合、どのような相互作用が展開し、いかなる情緒が体験されるのか、問題の解決を目指す双方に生じる課題やリスクを探索

的に検討することを目的とする。

このことは、以下の3点の意義を持つと考える。1つ目は被相談者が早い段階でリスクに気づき、専門機関へのガイドの役割を担っていくこと。2つ目は継続的なサポート源として友人による援助をより有効なものとする一助となること。3つ目は被相談者という「支える側の人を支える」ことの一助となること。

なお、本研究で用いる心理的問題の定義は厚生労働省（2008）が定義した「メンタルヘルス不調」の用語をもとにして、「労働者」を「大学生」に置き換えたうえで、「精神及び行動の障害に分類される精神障害や自殺のみならず、ストレスや強い悩み、不安など、大学生の心身の健康、大学生活及び生活の質に影響を与える可能性のある精神的及び行動上の問題を幅広く含むもの」とする。

II. 研究方法

1. 調査手続き

調査時期は、2019年5月～11月である。研究協力者は、心理的問題を抱えた友人に関わった経験のある大学生・大学院生10名であり、その経験を肯定的に捉えているとアンケートによって判断された者に限定して行った。

2. 質問項目

- (1)心理的問題を抱える友人との関係性について
- (2)心理的問題を抱えていると感じ始めた時とその理由について
- (3)心理的な問題を抱える友人に対する思いや関わり
- (4)一連の関わりの中で生じたことについて

インタビューでは、基本的に研究協力者の自由な語りを尊重した。

3. 分析方法

本研究では、大学生が心理的問題を抱える友人に被相談者として関わるプロセスを検討するため、プロセス分析に適した上記特徴を持つM-GTAを採用した。以下、分析の手順である。

始めに分析テーマと分析焦点者の設定を行う。分析テーマを「大学生が心理的問題を抱える友人に対応する際の相談者―被相談者間における情緒変容や行動のプロセス」とし、分析焦点者を「心理的問題を抱える友人の被相談者」と設定した。その後、分析ワークシートによる概念生成、カテゴリーの生成、結果図、ストーリーラインの作成を行った。

Ⅲ. 結果ならびに考察

1. 分析結果

分析の結果、41の概念、14のカテゴリー、4のコアカテゴリーが生成された。コアカテゴリーは表1、カテゴリーは表2に示した。これらを文章化し、ストーリーラインを記載した。また、概念とカテゴリーとコアカテゴリーとの関係を図にし、カテゴリーマップとした。

表 1 コアカテゴリー

1.能動的な姿勢	2.サポート環境の構築	3.関係性維持の動機付け
4.関わりを振り返る		

表 2 カテゴリー

1.問題を知る	2.支えられない	3.悪影響の回避
4.友人の話を引き出す	5.負担の軽減策	6.知識・経験の活用
7.負担となる心理状態	8.関係のもつれ	9.周囲の人を頼る
10.周囲が支える	11.力になりたい	12.友人は必要な存在
13.関わりを通じての思い	14.関係を通じて生じた変化	

2. ストーリーライン

※()は概念、< >はカテゴリー、【 】はコアカテゴリーを示している。

被相談学生が、<問題を知る>までには大きく2通りある。1つは被相談学生が異変を察知する場合であり、もう1つは友人から（悩みを打ち明けられる）場合である。そして、友人の心理的問題を知った際にも、2通りの流れがある。1つは、友人に対して何もしてあげられないという（無力感）を抱くことや、（手に余る問題）と感じ<支えられない>という思いを抱くものである。もう1つは、<知識・経験の活用>や、<負担の軽減策>を講じる中で、【能動的な姿勢】で友人に対応していくことである。

<支えられない>という思いを抱いた場合には、その思いを（別の人に聞いてもらう）ことや、（友人の状況の周知）を行うなどの<周囲の人を頼る>ことで対応する。<周囲の友人を頼る>中で、（周囲の人からの働きかけ）や、（助言の獲得）ができ、友人の（孤立の防止）のために工夫がなされるなど、<周囲からの支え>が得られる。このようにして【サポート環境が生まれる】ことで、周囲からは（専門家への相談の勧め）がなされ、【能動的な姿勢】のヒントを得られる。

【能動的な姿勢】には、様々な関わりや態度がある。例えば、（相談の促し）や、友人の話を（聴くことに徹する）ことによって<友人の話を引き出す>ことである。

また、友人に対し（変わらない自分の維持）を心がける、（友人の立場に立つ）、（言葉への配慮）をするなどの対応の背景に<悪影響の回避>の意図が認められる。その他には、（高頻度の接触）や（友

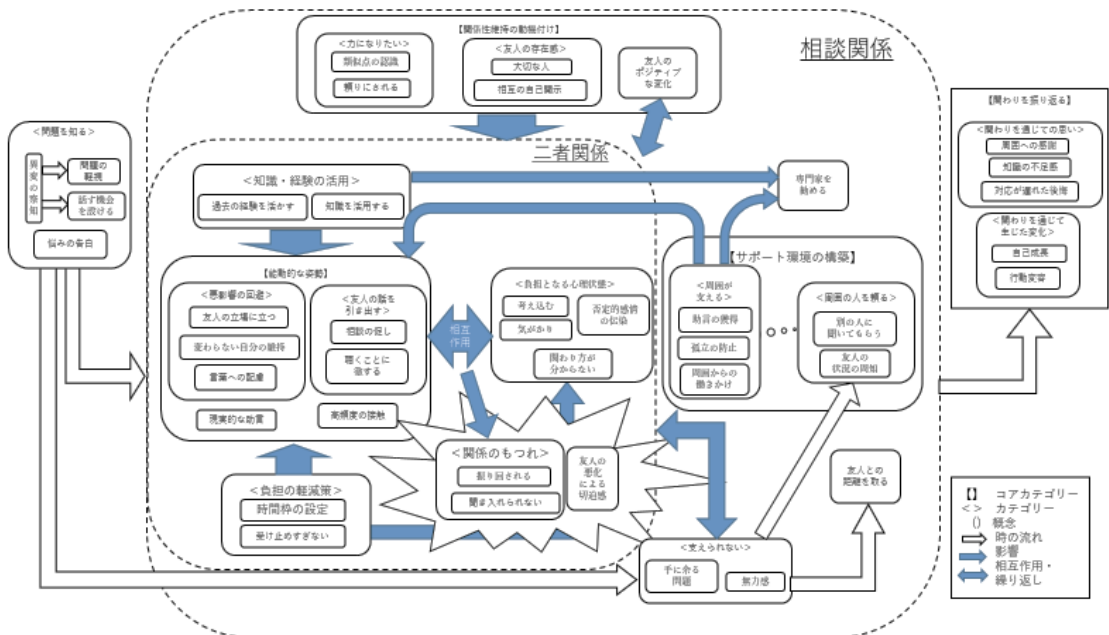
大学生が心理的問題を抱える友人と関わるプロセス

人への現実的な助言)を行うことがみられた。こうした【能動的な姿勢】によって(友人のポジティブな変化)があり、そのことによって【能動的姿勢】が促進されるという相互の循環的な影響が生じる。

いずれの場合にも、<問題を知る>と同時に、友人の様子が(気がかり)となり、(友人のことを考え込む)ことや(否定的感情の伝染)、(関わり方が分からない)と感じるなどの<負担となる心理状態>が生じる。その<負担となる心理状態>と【能動的な姿勢】は相互に影響しあい、繰り返される。その中で、友人の要求などに(振り回される)ことや、助言を(聞き入れられない)などにより、<関係性のもつれ>や、(友人の悪化による切迫感)が生じる。

しかし、友人と自分の(類似点の認識)や(頼りにされる)ことによって<力になりたい>という思いが生じる。友人が(大切な人)であり(相互の自己開示)をする相手であるという<友人の存在感>が大きい場合や、(友人のポジティブな変化)が見られた場合には、それらが【関係性維持の動機付け】となり、相談関係が続行される。

最後に【関わりを振り返る】場合には、(周囲への感謝の思い)や(知識の不足感)、(対応が遅れた後悔)などの<関わりを通じての思い>と、(自己成長)や(行動変容)<関わりを通じて生じた変化>が抽出された。



3. 考察

カテゴリーごとにプロセスの様相を詳述する。以下、文章中の表示を表5に記す。

表5 表示とその意味

表示	意味
()	生成された概念
< >	カテゴリー
【 】	コアカテゴリー
「 」	具体例の引用
[]	具体例を語った人

(1) <問題を知る>

このカテゴリーは、相談関係に入る前にどのように友人の心理的問題を知っていくのか、ということに関するものである。(異変の察知)は、多くの人から抽出されており、相談関係の始まりに先立つ段階として、重要な意義を持つと考えられる。

(異変の察知)をしたうえでの反応には、以下の2通りがある。1つ目は、友人に対し自ら(話す機会を設ける)という積極的介入へとつながるものである。2つ目の(異変の軽視)は、友人の異変を察知していながらも、その異変を軽視するに至ったものである。ただし、最初は問題を軽視していても、異変が長期化や、その状態が悪化する様子を契機として、問題意識を持つに至るようである。

また、友人から(悩みの告白)がなされる場合も抽出された。これは、友人自らで相手を選び、助けを求めていると考えられるため、被相談者に「自分が助けなければ」という強い思いが生じることが推察される。

(2) <支えられない>

このカテゴリーは、友人の抱える問題に直面し、自分にできることがとても限られたものであると痛感した場合や、関わる中で大きな負担を感じた場合に、同じ関係性を続けることを難しく感じるというものである。こうした心情は、友人の心理的問題を知った直後だけでなく、<負担となる心理状態>や<関係のもつれ>が生じた場合にも、抱かれるものである。

(手に余る問題)は、自分一人では友人を支えられない、と感じるものである。一人で<支えられない>という気持ちになった際に、<周囲の人を頼る>という自分だけで抱え込まない状況を作ることにつながっている。このことから、自分一人では友人を支えられないと認めることや、自分にはできないと諦めることが、状況を打開する大きな一歩でもある。つまり、この心情を抱くことは、援助要請へとつながるものである。

(無力感)は、自分は友人に対して何もしてあげられない、というものであり、自己否定的な感情が含まれている概念と考えられる。

(3) 【能動的な姿勢】

このコアカテゴリーは、〈問題を知る〉ことと同時に、相談関係の中で被相談者が友人の役に立つのではないかと考え、積極的に取り組むことや、友人に対する態度を表すものである。これは、〈悪影響の回避〉、〈友人の話を引き出す〉の2つのカテゴリーと(現実的な助言)、(高頻度の接触)の2つの概念で構成される。【能動的な姿勢】には、〈経験や知識の活用〉で見出されたものも含まれている。また、〈負担の軽減策〉を同時並行的に行うことで、【能動的な姿勢】を維持することができる。この繰り返しの中で、(友人のポジティブな変化)が生じてくるのである。

〈友人の話を引き出す〉は、友人の考えを整理させることや、気持ちを軽くするなどのために、友人の話をもっと多く聞くという関わりを表すもので、(相談の促し)、(聞くことに徹する)という2つの概念から構成されるカテゴリーである。

(聴くことに徹する)は5人の語りから抽出されており、友人との関わりの中で多く用いられている姿勢と考えられる。その語りからは、話を聴くことが友人の役に立つという前提のもとに、その取り組みがなされていることが推察された。

〈悪影響の回避〉のカテゴリーは、友人への気遣いや悪影響になるのではないかとという警戒心が背景にあるものをまとめたもので、(変わらない自分の維持)、(友人の立場に立つ)、(言葉への配慮)、の3つの概念で構成されている。

(変わらない自分の維持)は、できるだけいつも通りの自分であることによって、友人の気分を損ねないようにできるのではないかと、友人の自尊心を保てるのではないかと、との考えが背景にあったことが推察された。

(友人の立場に立つ)を具体例からは友人の置かれている状況を自分の立場に引き寄せて、その気持ちを感じ取ろうとしているように思われる。そして、自分が相手の立場であれば苦痛に感じると想像するものを避けようとする様子が見受けられる。

(言葉への配慮)は、友人が心理的に傷つきやすい状態にあると感じ、友人に接する中で、自分の発する言葉が悪い刺激になってはいけない、という警戒心が働いているものと考えられる。

このような、〈悪影響の回避〉という警戒心によって、関わりの上での禁忌事項を自ら設定しながら、友人の役に立つ関わりを考えていくものといえる。したがって、このような関わりは、被相談者の心理的な負荷につながることも推察される。

友人に対して(現実的な助言)を行っている者もみられた。これは友人に対し、相談内容に即して、これからの行動に関する助言をすることであり、上記の2つのカテゴリーとは異なる立場を示す概念である。友人の悩みや、辛い状況を何とかしたいという思いから生じている行動であるが、結果とし

て、(友人のポジティブな変化)につながったものもあれば、不適切な関わりだった、という後悔に繋がるものもみられ、その結果は一様ではない。

また、友人との(高頻度の接触)の背景には、友人を(気がかり)に思う気持ちがあり、それに伴って友人のことを(考え込む)ことも見いだされた。

(4) <負担の軽減策>

【能動的な姿勢】で関わる際には、<負担となる心理状態>が生じる。その負担感を低減するなど、自分自身の大変さの軽減のための工夫を表すカテゴリーであり、(時間枠の設定)と(受け止めすぎない)という2つの概念で構成されている。

(時間枠の設定)は、友人と話す時間や、共に過ごす時間に制限を持たせることを表す概念である。これにより、被相談者が友人との関わりで感じる負担が軽減され、友人に費やす時間を制限することで、自分自身のための時間を取り戻すことができるようになる。

(受け止めすぎない)は、友人のネガティブな話に引き込まれすぎないようにしながら聞くことを表す概念である。これを意識することによって、<負担となる心理状態>の中でも、特に(否定的感情の伝染)の回避を意図した工夫がなされていた。

このように、被相談者自身が、負担が増大しないためにセルフマネジメントを行っていることが示された。それによって、バーンアウトに陥る、友人との関係を突然断たざるを得ない、などの危機的な事態を引き起こすことなく、【能動的な姿勢】を維持できたと考えられる。

(5) <知識・経験の活用>

このカテゴリーは、友人の<問題を知る>と同時に、友人への関わり方を模索する中で、一般的な知識として知っていたことや、過去に心理的問題を抱えた人に関わった際に得た感覚等を、関わり方のヒントとしていたことを表すカテゴリーである。これは、(過去の経験を活かす)と(知識を活用する)の2つの概念で構成されている。

(過去の経験を活かす)の具体例を見てみると、次のような特徴が示されている。すなわち、過去に心理的な問題を抱えた友人や家族に関わった経験を持つ人が、その際に得た異変を感じ取る感覚や、その時に得た知識などが、(専門機関を勧める)という判断の基準となっているというものである。このように、(専門機関を勧める)という判断は、経験によって促される場合がある。これらのことから、今までに心理的問題に関わった経験のない人が、友人の問題に直面した際に、専門機関につなぐという判断をすることには、困難が伴うと言える。

この過去の経験が(専門機関を勧める)という判断基準に役立っているということは、河合(2016)の研究結果とは異なる点である。河合(2016)によると、「過去の自他の精神的不調の参照」が行われたとしても「うつ病に関する知識不足」である場合には、「楽天的な見通し」がなされ、専門機関を勧

めるに至らないという。このような相違がみられたことは、本研究においては、過去に心理的問題を抱えた人に関わった際、その人が専門機関を利用していた場合や、利用を勧めたことを肯定的な経験であったと認知していた場合であることに関連すると思われる。その際、友人に関わった経験の中で、心理的問題についての有益な情報を得ていたためと考えられる。

(知識を活用する)の具体例には、一般的に言われていることや、医師から得た助言などが含まれている。ここからは、関わり方がわからないという思いを抱きながらも、得ている情報を活用して関わろうとする姿勢が読み取れる。このことは、〈負担の軽減策〉へもつながるものである。

(6) 〈負担となる心理状態〉

このカテゴリーは、【能動的な姿勢】と同様、〈問題を知る〉と同時に、関わる中で生じるもので、被相談者である大学生が抱く心理的な負担に関するものである。これは、(考え込む)、(気がかり)、(関わり方がわからない)、(否定的感情の伝染)という4つの概念から構成されている。

ここでは、今まで一緒にいた友人が、授業や活動場所に来られなくなったことによって、友人の現状が(気がかり)になったり、友人から連絡が頻繁に来るようになったり、自分自身が深く考えすぎる、などという状況を経て、友人について(考え込む)ようになり、日常的に友人に関する思考を反すうしていることが推察された。

(関わり方がわからない)においては、「初めての体験だったから、どう接すれば正しいのかなって思ってた[B]」や、「良いのかなって思ったことが一つもなかった。(中略)正解だって思ってたことが急に不正解になったり[G]」という語りがあった。どのように接すれば良いのかがわからないために、適切な関わりとはどのようなものか、繰り返し考え、相手の反応を見ながら、さらに関わりを続けていたものと推察される。

また、[G]の語りから、相手の状況によっては、自分の関わりが「正解だった」と判断できるような反応が返ってこない場合もあることがわかる。その場合、被相談者は、友人のためを思い、関わりを考え続けるが、そのような自身の努力に意味を感じる事が難しくなるものと考えられる。

(否定的感情の伝染)は、ネガティブな感情を有する友人と関わることによって、被相談者自身も、友人と同じようなネガティブな感情を体験することを表す概念である。具体例を見ていくと、友人の話を聴く中で生じるものと、友人と深い関係になっていくことで生じるもの、という2種類が見られた。これらは、〈負担の軽減策〉をバランスよく行っている人にはあまり見られなかった特徴である。このことから、〈負担の軽減策〉によって、〈負担となる心理状態〉は、抑えられるものと考えられる。

以上のことから〈負担となる心理状態〉によって、【能動的な姿勢】は促進され、【能動的な姿勢】で関わる中で〈負担となる心理状態〉を増大させるという循環が生じる。そして、〈負担の軽減策〉へと至るといった循環も生じる。

(7) <関係のもつれ>

これは、【能動的な姿勢】と<負担となる心理状態>の両者が繰り返される中で生じてくるもので、被相談者と友人の関係がうまくいかない状況になることを表すものであり、(振り回される)、(聞き入れられない)の2つの概念から構成されている。

友人から頻繁にお願いをされたり、約束を突然破られたり、友人に(振り回される)ことにより、被相談者は友人に対して怒りや呆れの感情を抱くようになった。また、友人の相談に対してアドバイスをするが、友人に受け止めてもらえず、(聞き入れられない)状況が見られた。このことから、<友人の話を引き出す>中で、友人のためになるという思いから助言をした場合でも、<聞き入れられない>ことが頻繁に生じるものと想定しうる。

このように、<関係のもつれ>が生じることによって、友人との関係を続けることが難しいと感じるなど、<支えられない>という心情に至る場合も見られた。

(8) (友人の悪化による切迫感)

これは、友人の状況が悪化した際の動揺を表す概念である。具体的には、「焦りしかない感じ。僕らはそれを放置したら本当に死ぬ可能性があるじゃないですか。でも、僕には何もできないじゃないですか[D]」などがあり、焦燥感や差し迫った緊迫感を感じていることが分かる。このように、心理的問題を抱える友人と関わっていくプロセスの中で、友人の悪化状況によっては被相談者である大学生が心理的に大きく揺り動かされる場合があることが示されている。

(9) 【サポート環境が生まれる】

このコアカテゴリーは、友人を<支えられない>と感じた被相談学生が、周囲の人にその状況を聞いてもらう、などの助けを求めることから、周囲の人々のサポートが始まることを表したものである。これは、<周囲の人を頼る>と、<周囲からの支え>の二つのカテゴリーから構成されている。

<周囲の人を頼る>ことは、サポート環境が生まれる契機となるものであり、(別の人に聞いてもらう)、(友人の状況の周知)という2つの概念で構成されたカテゴリーである。

(別の人に聞いてもらう)ことは、友人と関わる中で抱えた苦しさや疲労感などを、自分の親しい友人に吐き出すという意味で、一種の対処行動である。その対処行動によって、心理的問題を抱えた友人についての情報を得た周囲の人が、友人や相談者の支え手となっていくのである。(友人の状況の周知)は、友人のためを思って意図的に行った場合と、立場上の必要に迫られ周知した場合とがあった。いずれにしても、友人の心理的問題の状況を友人の関係者に伝えることは、<周囲からの支え>を得るきっかけとなっていた。

<周囲が支える>は、<周囲の人を頼る>という被相談者の行動によって、周囲が大学生やその友人を支えようと、動き始めることを表したカテゴリーである。これは、(助言の獲得)、(周囲からの働

きかけ)、(孤立の防止)の3つの概念から構成されている。

友人のことを相談した周囲の人から、友人との関わり方についての(助言の獲得)ができるようになる。さらに、同一の所属コミュニティの人が、友人に対してストレス軽減のための働きかけや、激励をするなどの(周囲からの働きかけ)が生じ、問題を抱えた友人が所属するコミュニティの中に、居場所を感じられるような(孤立の防止)という工夫がなされるようになる。

被相談者が、<周囲の人を頼る>行動によって、心理的問題を抱えた友人との閉ざされた二者関係に対して、第三者が様々な形でそこに参与する開かれた関係を持てるようになるものである。これによって、問題を抱えた友人は、より豊富な援助を得ることができると加えて、友人を支えるための環境を整えることができる。

また、「やっぱ自分も、1人でできることに限界があるので、やっぱほかの人たちに、知っておいてもらうことでこっちも気持ち的に楽になったなって思います。[D]」という語りが表すように、他に援助を求めることによって、被相談者の負担も軽減される。

(10) (専門家を勧める)

これは、医療機関や学生相談などの専門家に援助を求めることを、友人に積極的に勧めることを表す概念である。被相談者である大学生が友人の問題を知り、過去の経験と照らし合わせる中で、専門家への相談を勧めた場合と、最初は被相談者と相談者の二者関係が続くが、疲労感の増大や改善が見られないことにより、<支えられない>と感じはじめ、その後、周囲の人と話す中で専門家への相談を勧めるに至った場合の、2通りが見受けられた。

具体例には「一人じゃやっぱり不安って言うから、私も行って欲しいって言われて、一緒に相談室に予約をして一緒に行きました。[A]」「行くの渋ってたんで、一緒に行きました。[E]」という語りがあった。このことから専門家を勧めた場合に、友人から抵抗を示される場合もあることがわかる。

このことは、インタビューの対象になった方は、同行することによって解決を図ることができたが、同行が難しい場合には、専門機関を勧めたとしても、実際に援助に繋がらない場合もあることを意味するであろう。

(11) 【関係性維持の動機付け】

これは、問題を知った際に、友人のために何かできることはないかと考えることや、関わりを続けていくことの動機を表したコアカテゴリーであり、<友人の存在感>、<力になりたい>、(友人のポジティブな変化)という2つのカテゴリーと1つの概念によって構成されている。

<友人の存在感>は、関わりを持っている心理的問題を抱えた友人が、自分にとってなくてはならない存在であることを表すカテゴリーであり、(大切な人)と(相互の自己開示)の2つの概念で構成されている。

友人は、相談関係になる以前から、お互いにとって（大切な人）であり、相互に悩みや自分のことなどを相談する関係性であった。青年期の友人関係の重要性を考慮すれば、自分にとって重要な友人と、今までのような関係でいられなくなるのを避けたい気持ちと、大切な友人を自分が守りたいという気持ちがあったことが推察できる。

<力になりたい>は、自分であれば友人の役に立てるのではないかという気持ちや、自分が頑張りたいという気持ちが引き起こされることを表すカテゴリーで、（類似点の認識）と（頼りにされる）という2つの概念から構成されている。

（類似点の認識）は、友人の心理的問題と自分の重なる部分を見出していることを表す概念である。

（頼りにされる）は、友人が自分を頼りにしていると感じ取れるような言葉や行動がみられることを表す概念である。このことから、<友人の存在感>と、<力になりたい>というカテゴリーは、相談関係を継続させる動機に大きく寄与していると考えられる。

（友人のポジティブな変化）は、友人の状況が改善されることや、精神的な回復が見られることを表す概念であり、【能動的な姿勢】で友人に関わる中で生じてくるものである。

以上のことから【関係性維持の動機付け】は、友人との相談関係全般を保つことの動機を表すものとなっていることがわかる。このことは、【サポート環境の構築】の契機ともなる心情、すなわち、<支えられない>という心情へと至ることを妨げる可能性をも示していると筆者は考える。

（12）<関わりを通じての思い>

このカテゴリーは、友人との関わりを通じて生じた気持ちや考えを表すものである。（周囲への感謝の思い）は3つの概念の中で唯一の肯定的な内容である。具体的には、「ほんとに周りの人の存在の大きさに気付けた期間でもあった[A]」、「カウンセリングの場所があるとか調べてくれたのは周囲の人だった[D]」などの語り示されるように、周囲の人に助けられた、という思いを感じていることが分かる。このことは、心理的問題を抱えた友人と関わる際には、周囲との連携が重要であることを意味するものである。

また、友人と適切に関わるためには、心理的問題にはどのような特徴があり、どのように対処したら良いのかなどの知識が必要であるという（知識の不足感）、友人の精神的な不調に気が付いた時点ですぐに対応していたら良かった、という（対応が遅れた後悔）など、自身の関わりを反省する概念も抽出された。

心理的問題に関する（知識不足感）においては、河合（2016）の先行研究でも、大学生のうつ病に関する知識不足が友人の抑うつ症状を見過ごす大きな要因であると言われている。

（対応が遅れた後悔）の具体例には、「もうちょっと早い段階で、信頼できる人に相談してたら、もっと、うつの初期段階みたいな感じで、回復も早かったのかなって思う[B]」などの語りがあった。このように、被相談者は友人の姿を見て自分をもっと早く介入できていれば事態の深刻化を防ぐことがで

きたのではないかと、という自責的な思いを抱くことが見受けられた。

(13) <関わりを通じて生じた変化>

これは、関わりを通じて被相談者に生じた、実際の行動や精神的な変化をまとめたカテゴリーである。

(自己成長)は、友人と関わる中で自分自身が成長できたと感じられたことを表す概念である。具体的には、「大学生活でも1番っていうくらい、苦しかった時期だったけど、今思えば、その子と一緒に成長できた期間だった[A]」という語りがあった。このような振り返りから、心理的問題を抱えた友人に関わる経験は、苦しさ以上に自己成長できたことに価値を感じられるような、貴重な経験と感じられていることが推察される。

(行動変容)は、関わりを通じて身についたものを表す概念である。友人と深い関係になることを通じて、友人のものの見え方や、考え方を知るなかで、被相談者である大学生が学び取ったものを表している。

以上のことから、心理的問題を抱える友人の被相談者となる経験は、自分自身が成長できたという充実感を感じられる契機ともなるものであった。特に、青年期は、友人との人間関係が自己を確立していく大きな糧となる時期であるため、こうした経験は重要な意味を持つものと考えられる。

IV.総合考察

1. 総合考察

(1) 援助者を増やすことの意義を伝える

<周囲の人を頼る>ことは、<周囲が支える>ことに繋がるもので、【サポート環境の構築】の契機となる、という結果が得られた。そして、【サポート環境の構築】によって、心理的問題を抱えた友人が、より豊富な援助を得ることができ、このことに加え、被相談者の負担も軽減させるものであることも示された。

これらのことから、心理的問題を抱える友人の被相談者の役割を持つようになった場合、1人で抱え込まずに、相談者から「誰にも言わないで欲しい」と言われている状況も含め、ケースワークの専門家、特に心理援助の専門家である学生相談のカウンセラーに相談することが重要になると考える。

また、<周囲に頼る>ようになる前には、1人では<支えられない>という思いを抱くというプロセスを経由する。したがって、<支えられない>と感じることは、援助資源を増やすためには、大切な情緒的体験であるとも言える。そのため、<支えられない>ことを認識する重要性を教示することは、強調される必要がある。友人の心理的問題に際して、自分の限界を認め、他者に援助を求めることは、被援助者である大学生の、援助要請力に関わる問題とも言える。このことから、被相談者も援助の対象であり、友人や専門家の援助を必要とする人たちである、と伝えていくことは大きな意味を

持つと考えられる。

(2) 適切な距離を保つことの難しさと大切さを伝える

(聴くことに徹する)など、友人の話に傾聴姿勢を持つことは、<負担となる心情>に繋がるため、友人の話(受け止めすぎない)ことは、有用な対処法略である。他方で、(相談の促し)や、友人の話(話をひたすら(聴くことに徹する)ことで、機会を逃さずに、友人の話を受け止めようとする)ことが分析結果として示された。こうした相反する要素のバランスをとり、被相談者が友人との関わりにおいて、負担を感じすぎないようにすることは、問題解決への道筋として、とても重要な課題であると考えられる。

自己開示がなされた場合にみられる悪循環的な相互作用についての研究(伊藤・上里(2001)、塚本・長谷川(2017))、Rose(2002)による共同反すうの研究などを踏まえれば、深刻な内容の相談が長時間にわたって行われることには、さまざまなリスクがあり、相互作用的に新たな問題を惹きしかねないものである。以上を踏まえて、<時間枠を設ける>ことのメリットについて、被相談者がよく理解するような形で心理教育を行うことが重要である、と筆者は考える。

(3) 被相談者が、自身の関わりをめぐって抱く自責感に寄り添う

<関わりを通じての思い>には、(対応が遅れた後悔)があり、もっと早く介入できていれば深刻化を防げたのではないか、という自責的な思考や、自己非難的な思いが抱かれていた。ただし、小川(2001)らの研究を踏まえれば、こうした重責感、現実に即していない過度なものとも考えられる。実際、語りから推察できることは、被相談者が過度に責任感を背負う状態にあり、しかも、その状況に陥っていることに自らは気がついていない、というものである。

これらのことから、情緒的巻き込まれという事態について、わかりやすく説明し、それに伴う問題や対処について、心理教育的なアプローチをしていくことが重要であると筆者は考える。

2. 本研究の限界と今後の課題

1点目は、概念生成に至らず、削除された具体例が多くあった点である。より実態に即した結果を得るためには、心理的問題の性質により分類を行ったうえで、データを収集し、比較・検討を行う必要がある。2点目は、相談関係を肯定的にとらえた人を対象とする中で、双方にとって好ましくない関係性が生じる場合についても考察を行ったことである。今後は、相談関係を否定的な経験として捉えている人にもインタビューを行い、肯定的な人と否定的な人のプロセスの比較検討を行いたい。

謝辞

本論文の作成にあたり、多くの指導をしていただきました、本学大学院の遠藤幸彦教授に心から御礼申し上げます。

引用・参考文献

- 伊藤拓・上里一郎 2001 ネガティブな反すう尺度の作成およびうつ状態との関連性の検討 カウンセリング研究 34 (1) ,31-42.
- 小川俊樹 2001 「情緒的巻き込まれ」に関する心理学的研究 I 一尺度の作成— 筑波大学研究,23, 237-245.
- 河合輝久 2016 大学生は身近な友人の心理的問題にどのように対応するか—抑うつ症状に対する初期対応の生起過程モデルの生成— 教育心理学研究,64, (3) ,376-394.
- 木村真人・水野治久 2008 大学生の学生相談に対する被援助志向性の予測—周囲からの利用期待に着目して— 41 (3) ,235-244.
- 厚生労働省 2008 「労働者の心の健康の保持増進のための指針について」
<<https://www.mhlw.go.jp/houdou/2006/03/h0331-1.html>> (閲覧日 2019年12月15日)
- 塚本亮太・長谷川晃 2017 自己開示がネガティブな反すうと被開示者の反応を介して抑うつに与える影響 東海学院大学紀要 (11) ,63-72.
- 独立行政法人日本学生支援機構 2018 大学等における学生支援の取組状況に関する調査.
- 永井智 2010 大学生における援助要請意図—主要な要因間の関連から見た援助要請意図の規定因— 教育心理学研究 58 (1) ,46-56.
- 森脇愛子 2005 抑うつと自己開示の臨床心理学 風間書房.
- Rose,A. 2002 Co-ruminatio in the friendships of boys and girls. Child Development,73,1830-1843

小学校教員の同僚性が教員としての在りように与える影響 —質的研究を通して—

A qualitative research on the influence of collegiality on the state of being as an elementary school teacher

文学研究科教育学専攻博士前期課程修了

中野渡 美 幸

Miyuki Nakanowatari

本研究では、小学校教員を対象に、教員の関係性を表す「同僚性」が教員としての在り方にどのように影響してきたかを明らかにし、心理職の立場から教員のニーズに合わせた支援を探り、提案することを目的とした。KJ法を用い、若手教員と中堅教員に分けて比較、検討したところ、同僚性を支える根底には、職員室の雰囲気があり、それは雑談に表れることが示された。そして、同僚性が高まるステップも見出された。若手教員は、まず〈同僚との関係づくり〉があり、その上に連携プレイを意味する〈同僚同士での協働〉、信頼を基盤とした〈同僚同士での協同〉とステップアップする。中堅教員は、〈同僚同士での協働〉の上に〈同僚同士での協同〉〈互恵的な相談〉があり、さらに〈同僚性〉がある。これを踏まえ、同僚性を高めるために、心理職からできる教員同士がサポートし合えるような支援として、管理職へのアプローチや事例検討の方法、学び合う校内研修を挙げた。

I. 問題と目的

現在、教育現場では教員をとりまく様々な問題が山積している現状がある。ここでは、教員のメンタルヘルス、公立小学校教員の年齢構成の不均衡により生じる課題、チーム学校の取り組みの3点について焦点を当てたい。第一に、教員のメンタルヘルスに関する課題である。文部科学省（以下、文科省）(2018b)によると、教育職員の病気休職者のうち精神疾患による休職者の割合は約65%である。教育職員が精神疾患により休職する人数は、平成29年度で5,077人であり、平成19年度以降5,000人前後で推移し、平成28年度から増加している（文科省,2018b）。そして教員の定年以外の離職理由として、病気であるもののうち約61%が精神疾患によるものである（文科省,2018a）。このように、教員の休職者や離職者には精神面の影響があるといえるだろう。

第二に、公立小学校教員の年齢構成の不均衡により生じる課題についてである。中央教育審議会（以下、中教審）(2015)によると大量採用期の教員が退職し、中堅教員の割合が少なく、若手教員の割合が多くなっている。経験年数の均衡が崩れ始めていることにより、先輩教員から後輩教員への知識・

技能を伝達する難しさが、より深刻な問題となっている(中教審,2015)。年齢層のアンバランスさは、教員間で知識や技能を伝える機会が減ることにつながり、若手教員の力の養いにくさに影響すると考えられる。

第三に、チーム学校としての取り組みについてである。現在、教育現場では複雑化・多様化する課題に対応するために、教職員や様々な専門家等と連携することが求められている。文科省(2012)によると、教員が専門職としてふさわしい活躍ができるように、教職・学校が魅力ある職業・職場となることが主張されている。その支援のひとつとして、「教員同士が学び合う環境づくり」があげられている。また、教育現場において他職種で連携をする「チームとしての学校」が求められている。この体制を整備することで、各々の教職員が力を発揮し、教育現場の課題を解決するための専門性や経験を補い、子どもたちの教育活動の充実を図ることが期待されている(文科省,2015)。このように、教育現場では職場における教員の関係性が重要とされていることが窺われる。

教員の関係性を表すものとして、「同僚性」という概念がある。上述した3つの課題に共通するキーワードとして「同僚性」があると考え、本研究の研究テーマとして取り上げる。後藤(2016)は、同僚性の構成概念について、因子分析を用いて「教師の職能を高め合う関係性」「教師集団として協働する関係性」「教師間の友好的関係性」の3因子を見出した。秋田(2010)は「同僚性とは、教育に対する同じ展望を持ち、その展望の実現に向かって各々が責任を引き受けあう関係のなかで生まれる信頼による同僚関係である」という。また、同僚性の意味合いには、協働と協同の両方が使用されることがある。協働は連携プレイを意味するコラボレーションであり、協同は信頼を基盤としたコーポレーションである。同僚性は、モチベーションの根源にまで迫ることを前提としているため、協同に近い意味合いであるとされる(杉江・石田,2018)。上記を踏まえて、本研究において同僚性とは「信頼を基盤とした対等な立場で支え合う関係性」とする。なお、「同僚性」は協働を踏まえた上で成り立つものであると考えるため、協働的な関係性も含まれるものとする。

紅林(2007)によると、同僚性には「教育活動の効果的な遂行を支える機能」、「力量形成の機能」、「癒しの機能」があるという。一方、曾山(2014)は、教師間の関係は状況に応じ、サポートにもストレスにもなり得る、と述べている。このように、同僚性は教員に対して心理的にポジティブにもネガティブにも影響を与える。筆者が調べた限りでは、心理職の立場から教職における同僚性に働きかける研究は、いまだ少ない。そこで、教員の同僚性が、教育を行うスキルや力量形成だけではなく、教員としての価値観や教育観、子どもへの接し方などを含んだ教員の在りように、どのように関わっているかについてインタビュー調査を行い、質的に分析し、検討を行う。その際、若手教員(教員歴3年目まで)と、中堅教員(教員歴10年前後)に分けて両者を比較、検討し、その「同僚性」の違いや共通点、特徴を明らかにすることで、心理援助職として提供できる教員のニーズに合わせた支援のあり方について示唆を得ることを目的とする。

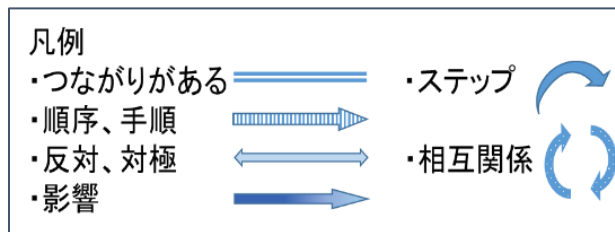
II. 研究方法

調査協力者は、教職に就いたばかりで経験の乏しい若手教員（教員歴3年目まで。対象者A-G）と、すでに複数校の勤務をしている中堅教員（教員歴10年前後。対象者H-N）とした。各7名、合計14名を研究者の知人を介して個別に依頼した。調査の手続きは、まず口頭、紙上にてインフォームド・コンセントを得た上で、協力者の年齢や性別を始め、教員歴や担任歴、役職、勤務校数などの基本データを収集するためにアンケートへの記入を依頼した。インタビューは、倫理的な配慮をした上で半構造化面接を行った。インタビューの質問項目は、先行研究をもとに研究者が作成し、指導教員と検討したものである。内容としては、職場での関係性や、教員として働く中での困ったことや良かったと感じること、教員生活で同僚性が役に立っているかについて質問をした。調査の所要時間は、アンケート回答に約5分、インタビュー約45分であった。分析方法は、本研究の目的に即し、新たな発想を生み出すことや教育現象の記述に適し、カテゴリー化してまとめ、分析することができるKJ法を選択した。

III. 結果

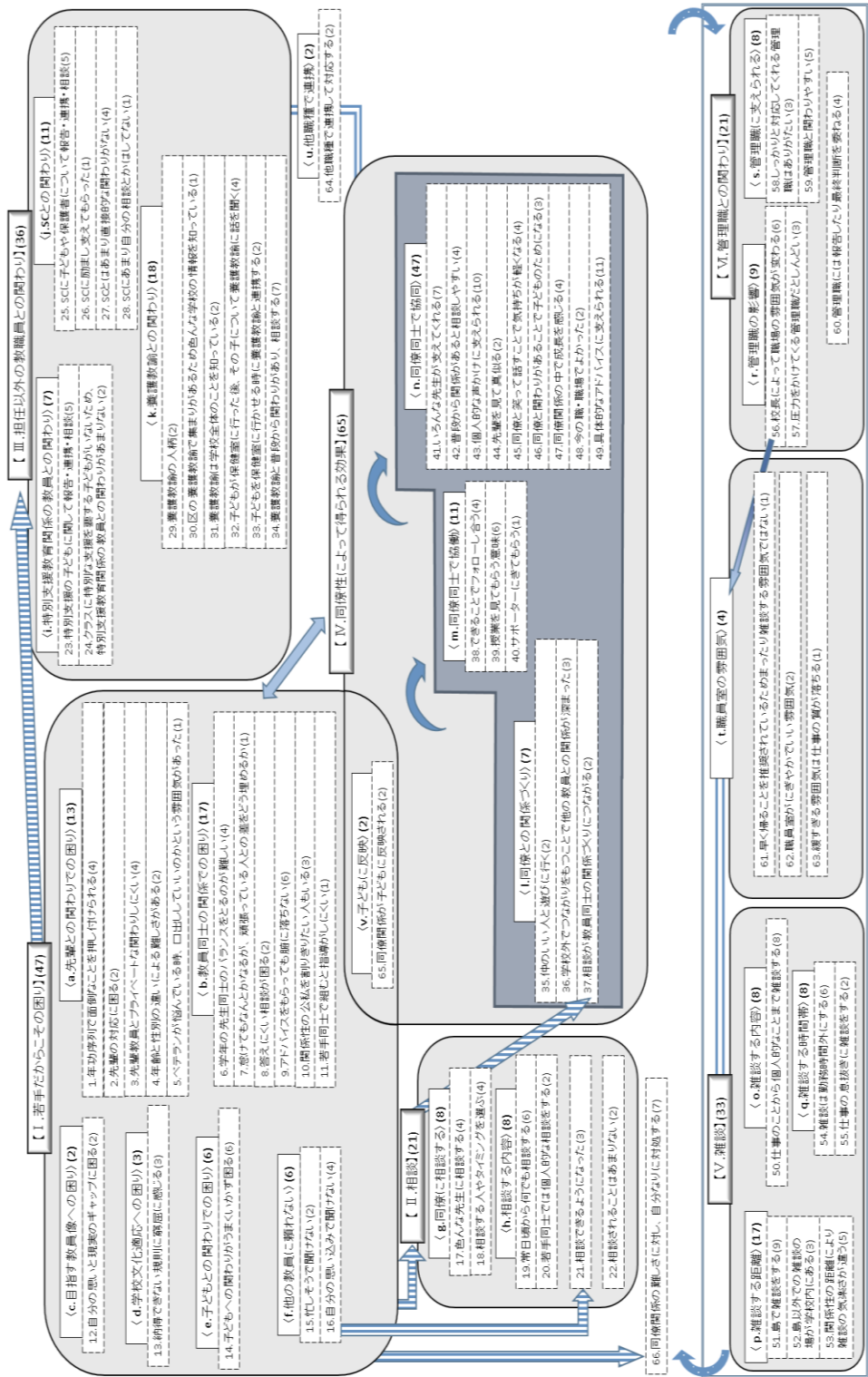
若手教員の小カテゴリーは合計66であり、6の大カテゴリー、22の中カテゴリーに分け、中堅教員の小カテゴリーは合計70であり、5の大カテゴリー、22の中カテゴリーに分類した。結果図を次頁に示す。（）内の数字は、カテゴリーに関する発話数である。スクールカウンセラーは、引用、調査協力者の発話部分以外はSCと表記する。以下は、結果図の凡例である。

図1 結果図の凡例



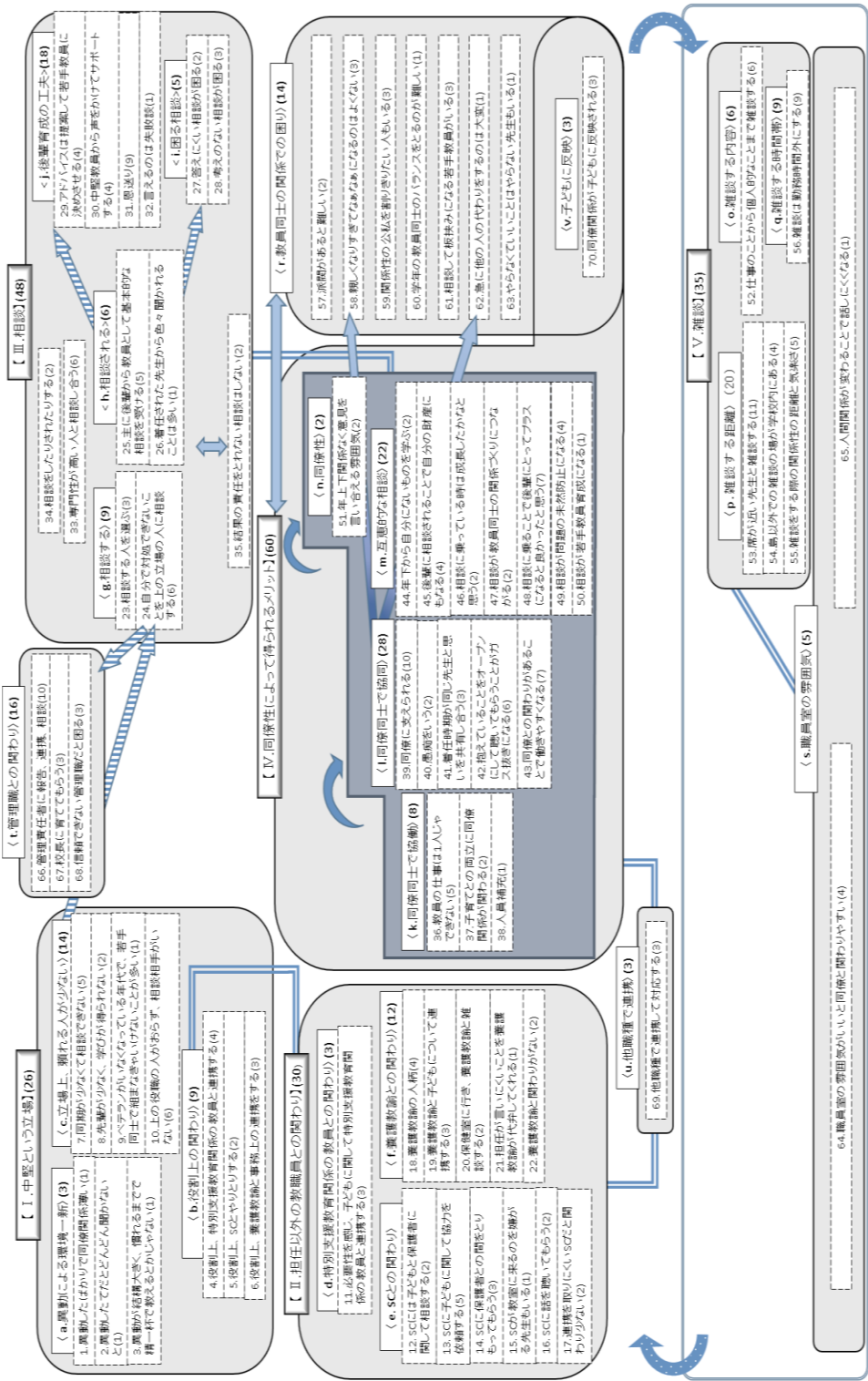
1. 若手教員

図2 若手教員結果図



2. 中堅教員

図 3 中堅教員結果図



IV. 考察

まず、得られた結果から、同僚性に関する考察を若手教員と中堅教員に分けて行う。次に、若手教員と中堅教員の結果を比較、考察し、それらを踏まえた上で心理援助職として提供できる、教員のニーズに合わせた支援のあり方について考察する。同僚性に関するトピックとしてそれぞれのカテゴリーを生成し、大カテゴリーを【 】, 中カテゴリーを〈 〉、小カテゴリーを≪ ≫で示す。また、管理職は同僚性の対象外とし、一般教員と区別した。

1. 若手教員と中堅教員の特徴

(1) 若手教員

若手教員は困りに直面した際、自分なりに対処したり、同僚に相談をもちかけたり、養護教諭や特別支援教育関係の教員、SC と関わったりする。そういった関わり合いが関係づくりの契機となり、協同的な関係につながる。こういった関係性を支えるものには職員室の雰囲気があり、それは雑談に表れる。そして、職員室の雰囲気には管理職が影響を及ぼす。以下、詳しく考察を行う。

若手教員が【I.若手だからこその困り】に直面した際、3つの対処を行うことが示された。1つ目は≪66.同僚関係の難しさに対し、自分なりに対処する≫とあるように、自分の力で工夫できることを考え、対処するという方法である。2つ目は【II.相談】をすることであり、特に〈g.同僚に相談する〉ことが多く語られた。さらに、≪37.相談が教員同士の関係づくりにつながる≫といったカテゴリーも生成された。3つ目の対処法としては、【III.担任以外の教職員との関わり】をもつことが語られた。この中には、特別支援教育関係の教員、SC、養護教諭が含まれる。一方、【I.若手だからこその困り】の1つに〈f.他の教員に頼れない〉という語りがあった。これは、他の教員への信頼感や関係の希薄さといった、同僚性が弱いために生じたものであるだろう。しかし、相談しないことを指摘されるなど、同僚からの働きかけにより≪21.相談できるようになった≫という語りもみられた。

次に、【IV.同僚性によって得られる効果】は、同僚性がポジティブに影響しているものであり、大きく3つのステップに分類できる。若手教員において、同僚性の第1ステップは〈l.同僚との関係づくり〉である。第2のステップには、〈m.同僚同士で協働〉がある。協働とは、連携プレイを意味するコラボレーションを意味することから、仕事上、必要な協力を行っていると考えられるものを〈m.同僚同士で協働〉とした。そして、第3のステップが〈n.同僚同士で協同〉である。協同は信頼を基盤としたコーポレーションを意味する。そのため、互いに信頼し合い、心を合わせるといった精神的な協力関係であると考えられるものを〈n.同僚同士で協同〉とした。

一方、〈b.教員同士の関係での困り〉は同僚性がネガティブに影響するものであり、【IV.同僚性によって得られる効果】と対極であると考えられる。また、「同僚性が成り立ってないと子どもも言うこと聞かなくなったりする」(F) というように、同僚関係が良くも悪くも〈v.子どもに反映〉さ

れることも語られた。

同僚性を支えるものとして、〈t.職員室の雰囲気〉がある。さらに、「校長の存在は大きいと思う。職場の雰囲気として」(A)との語りがあるように、〈t.職員室の雰囲気〉には〈r.管理職の影響〉がある。そして、「話し(雑談を)するくらいなら早く帰りなつて雰囲気はある」(F)と語られたように、〈t.職員室の雰囲気〉は【V.雑談】に表れるといえるだろう。〈q.雑談する時間帯〉は大体同じであり、〈p.雑談する距離〉によって雑談する相手や内容が異なる。そして、〈o.雑談する内容〉は「50.仕事のことから個人的なことまで雑談する」という語りが多かった。

(2) 中堅教員

中堅教員は、立場上の様々な困りや関わり方がある。同じ中堅教員や先輩教員が少ない中、自分の力では対処できない場合は、管理職など中堅教員にとって上の立場にあたる人に相談をする。中堅教員は相談されることが多く、特に後輩教員を育成する際は、様々な工夫を行っている。また、中堅教員は役職についているという立場上、教育活動をスムーズに行うために担任以外の教職員と柔軟に関わる。こういった関わりが同僚性につながる。そして、同僚性を支えるものには職員室の雰囲気があり、職員室の雰囲気は雑談に表れる。以下、詳しく考察を行う。

【I.中堅という立場】では、中堅教員は異動をして2校以上の経験があることや、立場が上がることで担う役割が増えるといった、中堅の立場ならではの語りが見られた。特に〈c.立場上、頼れる人が少ない〉というのは、小学校教員の年齢構成が不均衡である現状が反映されている。また、中堅教員は「25.主に後輩から教員として基本的な相談を受ける」が、その際に様々な〈j.後輩育成の工夫〉を行っている。中には、若手の時にされて嬉しかったことを今度は自分が中堅の立場で若手に同じような対応をしていく、といった「31.恩送り」の語りもみられた。そして「35.結果の責任をとれない相談はしない」では、相談をすることで選択肢が増え、その中から取捨選択をする負担、またその選択をした結果の責任を負うという負担が大きくなることを厭い、敢えて相談をしないこともあることが語られた。

そして、中堅教員は特別支援教育関係の教員、SC、養護教諭に対して〈b.役割上の関わり〉をするだけでなく、【II.担任以外の教職員との関わり】の下位カテゴリーに見られるような多様な関わりをする。

中堅教員は、【II.担任以外の教職員との関わり】を個々にするのではなく、複数の〈u.他職種で連携〉を行う。この中カテゴリーは、協働的な関わりと協同的な関わりが共に含まれており、同僚性が高まるステップにつながると考えられる。

協働的な関わりと協同的な関わりは、【IV.同僚性によって得られるメリット】に含まれ、同僚性が高まっていく3つのステップにまとめられた。第1ステップの〈k.同僚同士で協働〉は、特に「36.教員の仕事は1人じゃできない」が、中堅教員がこれまでの経験を通して感じている象徴的な

語りであると考え。第2ステップは、〈l.同僚同士の協同〉〈m.互恵的な相談〉がある。前者においては、〈39.同僚に支えられる〉ことの重要性が多く語られた。さらに、〈42.抱えていることをオープンにして聴いてもらうことがガス抜きになる〉〈43.同僚との関わりがあることで働きやすくなる〉など、周りからのサポートを得るために自ら働きかけているような語りもみられた。〈m.互恵的な相談〉では、相談が中堅教員と若手教員の互いのためになっているという語りが多くあった。そして、第3ステップの〈n.同僚性〉では、同僚性の定義である「信頼を基盤とした対等な立場で支え合う関係性」が表れていると言えるだろう。

これらを支えるものとして、〈s.職員室の雰囲気〉がある。特に、〈64.職員室の雰囲気がいいと同僚と関わりやすい〉では、職員室の雰囲気が重要であることが語られた。そして、〈s.職員室の雰囲気〉は【V.雑談】に表れると考える。雑談は、若手教員とほぼ同様の語りが見られた。

【IV.同僚性によって得られるメリット】の対極として、〈r.教員同士の関係での困り〉があげられる。〈57.派閥があると難しい〉といった対立構造の関係性や、〈58.親しくなりすぎてなあなあになるのはよくない〉という近すぎる関係性の困りも語られた。さらに〈60.学年の先生同士のバランスをとるのが難しい〉とあるように、教員同士の関わりにおけるバランスの難しさが浮き彫りになった。〈61.相談して板挟みになる若手教員がいる〉、〈62.急に他の人の代わりをするのは大変〉というように、同僚性がネガティブに働く語りもみられた。また、〈63.やらなくていいことはやらない先生もいる〉といった、支え合う関係性が成り立たないような個人も教員集団の中に存在する場面がある。

2. 若手教員と中堅教員の比較

(1) 共通点と相違点

始めに、若手教員と中堅教員の困りについて比較する。両者の相違点には困りの内容があげられ、これは立場上の違いが反映されている。特に、【I.若手だからこそその困り】にある〈2.先輩の対応に困る〉では、「対等な立場っていうので、なんか若かろうがベテランだろうが一人の学級担任だから、もうあなたはあなたらしくやればいいんだよ、とか。そういうので困ったりするかも」

(C)と語られた。一方で、「好きにやればいよっていうふうに。そんなかんじでフォローしてくださる先輩方がいっぱいいるので、大丈夫かなって思う」(G)という語りもあった。このように、同僚性に含まれる対等な立場は必要であるが、教員になったからには初任者であっても一人前である、として放任するのではなく、一人の教員として尊重しながらも、心理面のサポートや実践的なアドバイスなどが求められるだろう。

次に、【相談】(若手教員(以下、若)Ⅱ、中堅教員(以下、中)Ⅲ)に関しても相違点がみられた。中堅教員にのみ〈35.結果の責任をとれない相談はしない〉というカテゴリがある。これは、中堅という立場や役職に責任が伴うことが関連しているといえる。このことから、同僚性はその支

小学校教員の同僚性が教員としての在りように与える影響

え合う関係性を重要視する必要がある一方、相談することを強要することは同調圧力となりかねないことから、相談しない選択肢を認めることも必要であると考えられる。

若手教員の【IV.同僚性によって得られる効果】と中堅教員の【IV.同僚性によって得られるメリット】の比較である。共通して見られたカテゴリーには、〈同僚同士で協働〉(若 m、中 k)、〈同僚同士で協同〉(若 n、中 l) があげられる。〈同僚同士での協働〉(若 m、中 k) では、理由は異なるものの、若手教員と中堅教員共に教員の仕事は1人ではできないことが多く語られた。〈同僚同士での協同〉(若 n、中 l) では、同僚に支えられたエピソードや、愚痴を言ったり話を聴いてもらうことなどにより、再び子どもと向き合うことができたり、職員室の居心地がよくなることなどが語られた。このことから、協同的な関係は、働きやすさにも影響していることが考えられる。

上記に反するカテゴリーとして〈教員同士の関係での困り〉(若 b、中 r) について検討する。共通点として、1点目に「学年の教員同士のバランスをとるのが難しい」(若 6、中 60) とある。具体的な発話では、小学校は学級担任制であり、教員の力量によって指導のばらつきが出たり、学年の中で指導が一貫しない場合、子どもたちが荒れやすくなる、というものがあつた。誰かが我慢をして一方に合わせるといった同調的なバランスの取り方となると、各教員の力を発揮しきれないことも考えられる。そういった点からも、対等でお互いを支え合う姿勢としての同僚性が欠かせない。2点目に、「関係性の公私を割りきりたい人もいる」(若 10、中 59) 点である。そういった人に対しては、私的な関わりを強制しないことが語られた。同僚性においては、プライバシーについての自己開示は本人の意思を重視し、それを強要しないことも必要である。また、中堅教員から語られた「61.相談して板挟みになる若手教員がいる」ことは、若手教員からは語られなかったが、「8.答えにくい相談が困る」では、誰かの悪口を持ち掛けられたり、一方の意見に加担できない困りが、若手教員から語られた。協同的な関係でみられる、愚痴を言ったり、抱えている思いを聴いてもらうことは良い点でもあるが、聴く側にとっては困りとなる場合もあることが明らかになった。

次に、〈職員室の雰囲気〉(若 t、中 s) と【V.雑談】について検討する。職員室のよい雰囲気が良好な同僚関係を支えていること、そして〈職員室の雰囲気〉(若 t、中 s) が【V.雑談】に表れることは、若手教員と中堅教員から共に語られ、雑談は年齢や立場に縛られない関わりであるといえるだろう。また、【V.雑談】と〈職員室の雰囲気〉(若 t、中 s) は、相互に影響し合うことが考えられる。新井(2000)によると、教育活動のみならず、仕事に関して同僚同士でちょっとした手助けや悩みに対する助言などは、協同的な教師集団を形成する要因になり得ると言う。このように、同僚との何気ない関わりや雑談は、教師集団の形成に影響するといえる。

最後に、管理職との関係について検討する。若手教員では〈r.管理職の影響〉として、「56.校長によって職場の雰囲気が変わる」とあるように、管理職が職場の雰囲気の形成に関わる要素の1つであることが分かる。

(2) 同僚性を背景とした若手教員と中堅教員の間での影響

ここでは、共通点や相違点も含め、同僚性を背景とした若手教員と中堅教員の間での影響について述べる。

はじめに、若手教員と中堅教員のモデリングについてである。若手教員が「44.先輩を見て真似る」とあるように、若手教員は現場での教員の姿をモデリングしていることが示された。中堅教員も「44.年下から自分にはないものを学ぶ」と、若手教員の姿を通して学んでいることが語られた。また、中堅教員が抱えていることをオープンにしたり、若手教員に声かけをする等の姿は、若手教員が中堅の立場になった際、次の世代に「31.恩送り」をしていくことも考えられる。その基盤には、「尊敬できる先生がいたから、すごくその人のことをマネする」(F) と言うように、相手への信頼感があるといえるだろう。このように、モデリングが成立するには、「同僚から学びたい」という信頼が基盤にあること、つまり同僚性が関わっていると考える。

次に、【相談】(若Ⅱ、中Ⅲ)についてである。中堅教員は後輩から相談を受ける際、様々な工夫を行う。現在の中堅教員は、他の中堅教員やベテラン教員が少ない現状であるため、豊富な経験が不十分でも若手教員の指導を行うことがある。指導する際の引き出しが少ない場合、中堅教員は自分の失敗談を話すことがある。それは若手教員にとって、「できない自分がそりゃそうだよねって思えるから、(中略)若い時の失敗談とか言ってくれると安心する」(E) との語りもあった。また、向こうから声をかけてもらうことがあり、こちらからも声がかけやすい (D) という若手教員の語りもあったように、「30.中堅教員から声をかけてサポートする」ことが、若手教員の〈n.同僚同士で協同〉にある「42.普段から関係があると相談しやすい」「43.個人的な声かけに支えられる」に通ずると考えられる。さらに、中堅教員は相談にのっている時に自身の成長を感じ、若手教員は仕事を任せてもらった時に成長を感じるという語りもあった。徳舛 (2007) は、若手教員は仕事を任せられるなど「教師らしい振る舞い方の学習を通して形成される実感こそが、教師としての学習の実感であり、教師の実践共同体でのアイデンティティの構築でもありと考えられる」と述べている¹⁾。若手教員が同僚関係の中で成長を感じ、教員集団の一員であるという帰属意識をもつことが、同僚性を高める要素の1つとなると考えられる。

(3) 若手教員と中堅教員の間で見られる行動の変容のプロセス

ここでは、若手教員が中堅教員になるまでの間にみられる行動の変容について述べる。

まず、【相談】(若Ⅱ、中Ⅲ) するという行動の変容である。立場の違いとして、年数があがるにつれて「22.相談されることはあまりない」立場から「34.相談したりされたりする」立場になっていく。若手教員には〈f.他の教員に頼れない〉という思いがある一方、中堅教員は「49.相談が

¹⁾徳舛克幸「若手小学校教師の実践共同体への参加の軌跡」(『教育心理学研究』55巻、2007)、P45

小学校教員の同僚性が教員としての在りように与える影響

問題の未然防止になる」ため、相談してほしい思いがある。若手教員は、相談しないことを指摘されたことなどを通し、相談ができるようになったことから、中堅教員の声かけは若手教員が中堅教員に対する信頼感を高める上で重要な働きかけであると考えられる。このように、若手教員が「19.常日頃から何でも相談する」ことができる同僚関係は望ましいが、中堅教員は「28.考えのない相談は困る」という。「一言一句言われた通りってなってしまうと、相談が1回や2回で終わらないっていか(中略) そうなると、時に自分が仕事に追われてたりすると厄介だなと思う」(N) ことから、相談する側の主体性や意欲が求められていることが示された。こういった状況は、相談し合える信頼関係は基盤にあるものの、一方の教員の負担が大きくなるため、相互に支え合っているとはいえないだろう。

次に、同僚性が高まっていくプロセスについてである。同僚性によって得られる効果、メリットの第1ステップは、若手教員が「l.同僚との関係づくり」であり、中堅教員は「k.同僚同士で協働」である。このことから、若手教員は教員同士の関係づくりが同僚関係において第一であり、職場内での関係性が既に形成されている中堅教員は、教員同士で力を合わせて仕事の質を高めようとする傾向があると考えられる。また、若手教員と中堅教員で語られた「同僚同士の協働」(若 m、中 k) のステップには、「62.急に他の人の代わりをするのは大変」という語りも見られた。協働的な関わりは、支え合いになるが、それが教員の負担となることもあると言えるだろう。しかし、「それ(他の人の代わりを行うこと)を文句言う人もいるけど、それは絶対おかしいから(中略) 大変だけどそこは協力していくのが当たり前だと思う」(F) という語りから、負担ではあるが「36.教員の仕事は1人じゃできない」といった、教員組織の文化があると考えられる。この文化があることで、協働的な関わりによる負担を受け入れている可能性が示唆された。次に「同僚同士の協働」(若 n、中 l) のステップである。諸富(2013)によると、教師を追い込む要因として、「多忙さ」、「学級経営・生徒指導の困難」、「保護者の難しさ」、「同僚や管理職との人間関係の難しさ」の4つがあるという²。このような中で求められるものが「弱音を吐ける職員室」、「支え合える職員室」である(諸富,2013)³。中堅教員の具体的な発話にも、「私達はほんとに3つの人間関係をこなしていかななくちゃいけなくて、保護者との人間関係、子どもたちとの人間関係、同僚との人間関係。ここ(同僚関係)が崩れるとすごいしんどいんですよ」(L) とある。インタビューの中でも、様々な人間関係の難しさと、その際に支えになるのが同僚関係であることが語られた。協働的な関係は、同僚への信頼があり、同じ教員であるという対等な立場で支えてもらうものであるといえる。しかし、役職や年数による立場の差は少なからずあるだろう。中堅教員の「l.同僚同士での協働」は、若手教員に比べて周りに働きかけるものが多い。中堅教員は若手教員ほど、周りから気かけられることが少なくなり、自ら声をあげて援助を求める必要があることや、これまでの経験か

²諸富祥彦『教師の資質 できる教師とダメ教師は何が違うのか?』(朝日新書、2013)P44

³諸富祥彦『教師の資質 できる教師とダメ教師は何が違うのか?』(朝日新書、2013)P82

ら援助を希求する大切さを学んでいるのでは、と考えた。一方、信頼があり対等な立場である場合、《58.親しくなりすぎてなあなあになるのはよくない》といったことが生じる可能性もある。このような関係は、公私が混合している状態だといえるだろう。これは、同僚性に含まれる信頼と対等な立場が、ネガティブに働いていると考えられる。このことから、ただ単に仲がいいだけではなく指摘し合ったり、けじめをつける自立性も求められるのではないだろうか。そして〈m.互恵的な相談〉のステップは、中堅教員からのみ、若手教員の相談に応えることで自分自身にも得るものがあるとの語りがあった。一方で、若手教員からは互恵的な相談についての語りはあまり見られなかった。若手教員は先輩教員に頼り、支えてもらうことが多く、先輩教員と対等で互恵的な関係にあるという感覚は少ないと考えられる。最後に、中堅教員のみから抽出された〈n.同僚性〉のステップについてである。中堅教員からの〈n.同僚性〉についての語りは少なかったこと、若手教員から本研究での同僚性の定義に当てはまる明確な語りは見られなかったことから、現状では、本研究でいう同僚性が教育現場で形成されることは多くないと考えられる。そして、この調査を通じて、同僚性は協働的な関係から協同的な関係へ、そして互恵的な関係へとステップを経て形成されるものであること、本研究でいう同僚性の定義の中に含まれる要素が教員にネガティブな影響となり得ることが示唆された。

3. 教員のニーズに合わせた支援について

本研究の結果から、同僚性が成り立つ基盤には職員室の雰囲気や雑談、管理職が関わっていることが分かった。教員のニーズにあわせた支援として、同僚性の構築や職員室の雰囲気づくりに向け、心理職の立場から可能な働きかけについて考察する。教員の一番身近でサポートできるのは、同じ職場の同僚であると考え、教員同士がサポートし合えるような、心理職の側面からできる支援について述べたい。

はじめに、職員室の雰囲気づくりに関する提案である。まず、学校の雰囲気づくりに関するものの1つに、管理職の影響が考えられる。秋田(2006)によると、管理職のリーダーシップは、学校のあり方や教員組織のあり方に大きな影響を与える。このことは、本研究の結果にみられた〈r.管理職の影響〉と重なる。さらに、校長のリーダーシップにおける新たな責任として、教員の資質向上と教師間の協働を促す文化づくりが求められる(秋田,2010)。このように、管理職は学校を変える力を持ち、教員間の雰囲気づくりに影響するといえる。独立行政法人教職支援機構(以下、NITS)では、「副校長・教頭等研修」がある。研修の内容には、学校組織マネジメントや学校ビジョンの構築といった「スクール・マネジメント」や、メンタルヘルス・マネジメントなどの「学校改善」、校内研修等の「実践開発・道徳教育の推進」がある(NITS,2019)。研修内容から、教員文化や同僚性を構築する上で役立つようなものが含まれていると思われる。これを踏まえ、管理職研修の中に、心理学的な視点を取り入れることを提案したい。そうすることで、管理職の立場から同僚性を構築していくための働きかけ

が可能となると考える。

次に、教員の同僚性を高めることに有効と思われる事例検討の方法を提案したい。1点目に、具体的事例を参加者全員が体験学習の形で研究しあう事例研究として「インシデント・プロセス」があげられる(新井,2000)。これは、一部分の事例(インシデント)を示し、参加者が事例提供者に質問することを通して、事例に関する情報を得て全体像を理解し、問題行動に対する指導方法を個人だけではなく、集団で立案する。このプロセスを限られた時間内に小集団で行う。新井(2000)によると、インシデント・プロセスを現職教師の研修で用いた結果、問題解決能力の向上だけではなく、教師の孤立化を防ぎ、心理的な対人交流の面でも効果があること、ストレス軽減効果があることが示された。さらに、参加者全員が対等な立場で1つの問題解決策に辿りつく達成感は、同僚同士の相互理解や信頼感、連帯感を形成させる(新井,2000)。このことから、インシデント・プロセスは、教員の力量形成となると同時に、人間関係を育て、職場の雰囲気づくりにつながると考えられる。

2点目に、^{ピカジップほう}PCAGIP法を事例検討の方法として活用することを提案したい。村山ら(2012)によると、PCAGIP法は「事例提供者の提出した簡単な資料をもとに、ファシリテーターと参加者が協力して参加者の力を最大限に引き出し、その経験と知恵から事例提供者に役立つ新しい取り組みの方向や具体的ヒントを見いだしていくプロセスを学ぶグループ体験」と定義づけられる⁴。PCAとは、カウンセリングにおいて、クライアントが自身に内在する資源を活かし、よりよい方向に変化できるように援助する Person-Centered Approach のことである。この考え方を心理臨床の訓練でのスーパービジョンやカンファレンスに援用して開発したのが PCAGIP (Person-Centered Approach Group Incident Process) 法である。PCAGIP 法での基本的なルールは、観察者ではなく参加をすること、個人で記録はとらないこと、事例提供者を批判しないことである。具体的には、指導者から助言を受けるのではなく、事例提供者自身その事例を扱っていくための力(資質)が発現するように、集団全体が事例検討に関わるのである。そして、個人で記録をとらない理由としては、参加者が事例の理解、イメージづくりに専念できるようにするためである。出された情報はホワイトボードなどに記録し、いつでも確認できるようにすることで安心感の醸成にも役立つ。さらに、事例提供者のやり方に対して絶対に批判をしないことも、事例提供者だけではなく、参加者全体の心理的安全感にもつながる(村山,2011)。このように、PCAGIP 法では、その場の安全感を大事にする(村山ら,2012)。こういった雰囲気は、自分を自由に表出させることができ、多様な視点が豊かな発想につながり、新たな視点が生まれる。そして、PCAGIP 法を行う利点の1つに、事例の情報が少ないことがあげられる(村山ら,2012)。必要な資料は、B5サイズの紙に5行程度でよいため、事前準備の時間が少なく済むため、多忙な教員にも実践可能だと考えられる。また、従来のケースカンファレンスでは初学者が発言しにくいという面があったが、PCAGIP 法では全員に発言の機会が回ってくる(村山ら,2012)。これは、初学者も発言するとい

⁴村山正治・中田行重『新しい事例検討法 PCAGIP 入門 パーソン・センタード・アプローチの視点から』(大洋社、2012)、P32

う自立的な思考をする訓練の機会が得られ、立場や経験年数に関係なく一つの発言として扱われるため、多様な視点が等価なものとされる。このように、PCAGIP法は、当事者も参加者も無理なく主体的に取り組むことができる。以上のように、PCAGIP法を教育現場にも取り入れることで、安心安全な雰囲気の中、対等な立場で互いに支え合い、学び合う経験を積み重ね、同僚性の形成に寄与することが考えられる。

最後に、同僚性の構築のために、学び合う校内研修を提案したい。秋田(2006)によると、時代に応じて学ぶことは急速に変化し、多様な視点が要求され、教師に求められる資質は「教える専門家」から「学ぶことへの専門家」へと変化しているという。特に、授業研究における学び合いの形成が、同僚性の形成に影響を与えていくという(秋田,2006)。新井(2000)は教員が孤立しないように支援するために、情緒的、心情的に頼るだけではなく、仕事を共有し、実際に共に作業をすることを通して、教育の仕事での喜びや充実感を得ることがバーンアウトを食い止める、という可能性を示した。このように学び合う校内研修は、専門家としての教員であるという対等な立場で支え、高め合う中で、教員同士の信頼関係を構築し、メンタルヘルスにも良い影響を与えると思われる。このことから、学び合う校内研修は、同僚性を形成していく契機となるといえるだろう。校内研修は、心理職が行うこともある。その際に、学び合いの視点をを用いることで、心理職としても同僚性を構築する一助となり得るのではないだろうか。

以上のように、本研究は、教員の生の語りから教員のあり方や資質向上に向け、同僚性を高めるための心理学的な知見が得られたことに意義があるといえる。

【参考・引用文献】

- 秋田喜代美・佐藤学編(2006)『新しい時代の教職入門』有斐閣
- 秋田喜代美(2010)『教師の言葉とコミュニケーション』教育開発研究所
- 新井肇(2000)『「教師」崩壊 パーンアウト症候群克服のために』すずさわ書房
- 独立行政法人教職員支援機構「教職員等中央研修 副校長・教頭等研修」https://www.nits.go.jp/cms/files/training/001/002/youkou_20190311_001.pdf (2019年12月30日閲覧)
- 後藤壮史(2016)「学校現場における同僚性の構成概念についての検討—教員間の関係性に着目して—」奈良教育大学教職大学院研究紀要8巻 p.19-28
- 川喜多二郎(2017)『続・発想法—KJ法の展開と応用』中公新書
- 川喜多二郎(2018)『発想法 改版—創造性開発のために』中公新書
- 紅林伸幸(2007)「協働の同僚性としての《チーム》—学校臨床社会学から—」教育学研究74巻2号 p.174-188
- 文部科学省(2012)「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(答申)」http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325092.htm (2019年2月10日閲覧)

小学校教員の同僚性が教員としての在りように与える影響

覧)

文部科学省 (2015) 「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について (答申) (中教審第 185 号)」 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1365657.htm (2019 年 2 月 10 日閲覧)

文部科学省 (2018a) 「平成 28 年度学校教員統計調査 (確定値) の公表について」 http://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/_icsFiles/afieldfile/2018/03/28/1395303_01.pdf (2019 年 10 月 16 日閲覧)

文部科学省 (2018b) 「平成 29 年度公立学校教職員の人事行政状況調査について」 http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/jinji/1411820.htm (2019 年 10 月 16 日閲覧)

諸富祥彦 (2013) 『教師の資質 できる教師とダメ教師は何が違うのか?』朝日新書

村山正治・中田行重 (2012) 『新しい事例検討法 PCAGIP 入門 パーソン・センタード・アプローチの視点から』太洋社

曾山いづみ (2014) 「新任小学校教師の経験過程-1 年間の継時的インタビューを通して-」教育心理学研究 62,p.305-321

杉江修治・石田裕久 (2018) 『教師の協同を創るスクールリーダーシップ』ナカニシヤ出版

田中博晃 (2010) 「KJ 法入門: 質的データ分析法として KJ 法を行う前に」外国語教育メディア学会 (LET) 関西支部 メソドロジー研究部会 2010 年度報告論集 p.17-29

田中博晃 (2012) 「KJ 法クイックマニュアル」外国語教育メディア学会 (LET) 関西支部 メソドロジー研究部会 2012 年度報告論集 p.102-106

徳舛克幸 (2007) 「若手小学校教師の実践共同体への参加の軌跡」教育心理学研究 55 巻 1 号 p.34-47

中央教育審議会 (2005) 「義務教育特別部会における審議経過報告」 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/gijiroku/attach/1345898.htm (2019 年 10 月 16 日閲覧)

中央教育審議会 (2015) 「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い, 高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～ (答申)」 http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/01/13/1365896_01.pdf (2019 年 10 月 16 日閲覧)

明曠『天台菩薩戒疏』「教授」における化法の四教 ——智顛『菩薩戒義疏』「階位」との比較を中心に——

文学研究科人文学専攻博士後期課程在学

大津 健一

Ken'ichi Ohtsu

<要約>

『梵網經』の注釈書である智顛『菩薩戒義疏』（智顛疏）の「階位」と、その智顛疏を受けて著されている明曠の『天台菩薩戒疏』（明曠疏）の「教授」は、化法の四教を論じている点において共通している。しかし両疏を比較・検討すれば明曠疏の「教授」は智顛疏を継承していないことが明らかとなる。明曠疏は特に、仏意を明らかにした『法華經』に基づき、円教によって『梵網經』を注釈するという態度を表明していることに特徴が見られる。また比較を通して明らかになった、智顛疏と異なる明曠疏の説は、おおむね智顛や湛然の諸著作に基づいているものである。一方、智顛疏の階位説は大半が『法華文句』や『法華玄義』の依用であり、一部において浄影寺慧遠の説も参照している。以上のような両疏の差異は、同じく化法の四教を論じていても、智顛疏は階位、明曠疏は教判という関心の相違によって生じたものと考えられよう。

I. はじめに

中国天台の『梵網經』の注釈において、智顛（538-597）説とされてきた¹『菩薩戒義疏』（以下、智顛疏）は三重玄義²、明曠（?-777-?）『天台菩薩戒疏』（777年。以下、明曠疏）は七門分別³を立てるといふ差異が存在するものの、両疏は一部に関係する項目がある。その一つが藏・通・別・円の化法の四教を論じる智顛疏の「階位」と明曠疏の「教授」である⁴。智顛の諸著作は『梵網經』について、華嚴の教えを結ぶものであり⁵、円教・別教の菩薩戒であると解しており⁶、智顛の説を根本に注釈すると表明している⁷明曠疏も同じ理解に立つ⁸。その上で注釈態度においては、明曠疏は智顛疏よりも大乘

¹ 智顛説という事実は久しく疑義が呈されており、村上 2017 は智顛没後の 664 年から 686 年の間の成立と推定している。

² 釈名・出体・料簡。

³ 名体・宗用・教授・受法・伝訳・料簡・随文解釈。

⁴ 大津 2020 において三重玄義と七門分別の対応関係を検討した。智顛疏が化法の四教をまとめて論じるのは三重玄義「釈名」の中にある「階位」においてである。智顛が經典注釈に常用する五重玄義（釈名・弁体・明宗・論用・判教）を三重玄義に対応させるなら、「判教」が三重玄義の「階位」に相当するといえよう。一方、五重玄義を内包した明曠疏の七門分別は、「教授」において化法の四教を論じており、「判教」に相当するといえよう。

⁵ 『法華文句』卷第九下、「梵網經結成華嚴教」（T34, 128a22-23）。

⁶ 『法華玄義』卷第三下、「開僊頭妙者、他云、梵網是菩薩戒。今問、是何等菩薩戒。彼若答言是藏通等菩薩戒者、応別有菩薩衆。衆既不別、戒何得異。又若別明菩薩戒、何等別是緣覺戒。今明三藏三乘無別衆、不得別有菩薩緣覺之戒也。若作別円菩薩解者、可然。何者。三乘共衆外、別有菩薩、故別有戒」（T33, 717c23-718a1）。

⁷ 明曠疏卷上、「今随所欲、直筆銷文、取捨有憑、不違先見。則以天台為宗骨、用天宮之具緣」（T40, 580b11-12）。

⁸ 明曠疏卷上、「於是別円大士之所同修」（T40, 580b20-21）。

や円教の立場を鮮明にしている⁹。よって、両疏における化法の四教に関する説を検討することによって明曠疏の特徴がより明らかになると考えられる。こうした問題意識のもと本論は、智顛疏と明曠疏を比較する基礎研究として、智顛疏「階位」と明曠疏「教撰」を取り上げ、両疏の差異を検討する。

II. 智顛疏「階位」と明曠疏「教撰」の比較

1. 四教について

化法の四教を論じるに当たり、智顛疏「階位」と明曠疏「教撰」の冒頭部分を対照すると下記の通りである。智顛疏は『法華文句』や『観音玄義』との本文の一致が明らかであり¹⁰、その文も合わせて挙げる（下線のうち傍線部は智顛疏と『法華文句』、点線部は智顛疏と『観音玄義』との一致を示す）。

智顛疏卷上 (T40, 563c26-564a8)	明曠疏卷上 (T40, 581b1-3)
<p>次明階位。积尊一化所説教門、準義推尋具明四教。謂藏通別円。</p> <p>如大論引迦旃延明六度齐限、尸毘代鵠是檀満、須摩提王不妄語是尸満、忍辱仙人歌利王割其心不動是忍満、大施杼海是進満、尚闍梨鳥巢是禅満、幼嬪大臣分地息諍是等智満、偏菩薩也。</p> <p>大品明、有菩薩、発心与薩婆若相応、通菩薩也。</p> <p>有菩薩、発心遊戯神通、浄仏国土、浄名中、不思議解脱、変身登座、而復受屈被呵者、別菩薩也。</p> <p>発心即坐道場成正覚、転法輪度衆生、円菩薩也。</p> <p>四菩薩中、行位深淺、今当説。</p>	<p>三明教撰者、积尊一化、示身説法、有始有終、四種差別。謂三蔵教、通教、別教、円教。</p>

『法華文句』卷第二上 (T34, 20c21-21a5)
<p>菩薩多種。謂偏通別円。如积論引迦旃延子明六度齐限而満者、此欲調血衆生為乳也。若大品明、有菩薩、発心与薩婆若相応者、此欲調乳入酪也。若大品明、有菩薩、発心遊戯神通、浄仏国土、又如浄名中、得不思議解脱者、皆能変身登座、而復受屈被呵者、此欲調酪為生熟蘇也。若大品明、有菩薩、発心即坐道場成正覚、転法輪度衆生者、此是調蘇為醍醐也。……故略有四種也。</p>

『観音玄義』卷下 (T34, 885b26-29)
<p>行此六度各論時節。尸毘代鵠是檀満。須摩提不妄語是尸満。歌利王割截不動是忍満。大施杼海是精進満。尚闍梨坐禅是定満。幼嬪大臣分地是般若満。</p>

智顛疏は四教それぞれの菩薩を論じ、以後においてその行位を明らかにすると述べている。智顛疏が依用したと考えられる『法華文句』の文は、菩薩衆を挙げる内容であり、「偏（蔵）通別円」の菩薩について五味によって説明する。しかし智顛疏は五味の説は受容していない。なお智顛疏全体として

⁹ 大津 2020 において、智顛疏と明曠疏の積名段を比較・検討した。

¹⁰ 村上 (2009, 790-791)、同 (2017, 111-112) は、この『法華文句』と『観音玄義』の依用を例示し、智顛没後に現行本が成立した三大部等を参照しているため智顛疏は没後の成立であると述べている（注1を参照）。

も五味説は現れていない。また、『観音玄義』に依ったと考えられる箇所は、『法華文句』が示した『大智度論』の六度（六波羅蜜）の説について、その一つ一つを説明するための依用である。よってこの内容は、『法華文句』を中心とし、一部を『観音玄義』によって補ったのであり、智顛疏としての独自性はほぼ見られない。

一方、明曠疏は四教の異なりがあるというのみであり、智顛疏の説を受けていないのは明らかである。

2. 藏教

藏教に関する智顛疏と明曠疏の文は下記の通りである。智顛疏の菩薩に関する解釈は『法華玄義』との本文の一致が明らかである¹¹（下線部は智顛疏と『法華玄義』との一致を示す。以下、同じ）。

智顛疏卷上 (T40, 564a8-b2)	明曠疏卷上 (T40, 581b3-11)
<p>最初三藏、正為小乘。</p> <p>声聞有七賢聖。外凡有三。一五停。二別相念處。三総相念處。次入内凡有四善根。第四暖法。五頂法。六忍法。七世第一法。過此入聖位。一随信行。二随法行。三信解。四見得。五身証。六時解脱。七不時解脱。声聞如此。</p> <p>菩薩不論階位、不斷煩惱、唯修六度。若論次位、祇可準望小乘、作深淺耳。<u>從初發心、起慈悲誓願、觀察四諦、以道諦為初門、專修六度。檀破餓鬼。尸救地獄。忍濟畜生。進拔修羅。禪靜人中。慧照天衆。</u></p> <p><u>從釈迦至闍那尸棄、名初僧祇。得五種功德。一不生三惡道。二不生辺地。三諸根完具。四不受女身。五常識宿命。而自不知作仏不作仏。準望位在五停別念處也。從尸棄至然灯、名二僧祇。爾時雖自知作仏、而口不説。準望位在暖法性地。既有証法之信、必知作仏、修六度行、心未分明、口不向他説也。從然灯至毘婆尸、三僧祇滿。是時内心了了自知作仏、口自發言。準望在頂法位中。修行六度、四諦解明、如登山頂、了見四方。故口向他説。若過三僧祇、種三十二相業、準望此是下忍之位。若坐道場位在上忍、後一剎那入真、三十四心斷結、得三菩提、則為仏也。</u></p>	<p>三藏具如俱舍婆沙。</p> <p>声聞階位、七賢七聖等殊。</p> <p>縁覚、則有値仏不值仏等差別。</p> <p>菩薩則三祇百劫修相好因、並同一毘尼曇修多羅三藏之学。乃至菩提樹下一念相応、三十四心断界内見思、正習俱尽。名之為仏。同僧布薩、無別菩薩律儀。故法華經云、不親近小乘三藏学者、而得三藏之名。即劣応身、鹿苑示成丈六金容。乃至方等会中、小機所見¹²老比丘像、是其仏也。</p>

『法華玄義』卷第四下 (T33, 729b22-c15)
<p>上草位者、即是三藏菩薩位也。此菩薩、<u>從初發菩提心、起慈悲誓願、觀察四諦、以道諦為初門、行六波羅蜜。從初釈迦至闍那尸棄仏時、名第一阿僧祇劫。常離女人身、亦不自知当作仏不作仏。準望二乘位、応在五停心、別相総相念處位中。以慈悲心、行六度行也。從闍那尸棄仏至然灯仏時、名第二阿僧祇劫。爾時雖自知作仏、而口不説。準望此位、応在煖法位中。即是性地順忍初心之位。既</u></p>

¹¹ 『四教義』卷第七 (T46, 744b2-c15) や『維摩經玄疏』卷第三 (T38, 536a28-b19) と関連する。

¹² 大正藏は「見」を欠くが、慈空分会『菩薩戒經疏会本』(以下、『会本』)により「見」を加える。明曠疏の他の箇所にも「小機所見」(T40, 585c4-5) とある。

有証法之信、必知作仏。而用煥解、修行六度、心未分明。故口不向他説也。從然灯仏至毘婆尸仏時、名第三阿僧祇劫。是時内心了了自知作仏、口自發言、無所畏難。準此位、応在頂法位中。修行六度、四諦解明、如登山頂、了見四方。故口向他説也。若過三僧祇劫、種三十二相業者、準此是下忍之位。用此忍智、行六度、成百福德、用百福、成一相因。於下忍之位、人中仏出世時得種也。若坐道場時、位在中忍、上忍。從上忍一剎那入真、三十四心斷結、得阿耨三菩提、則名為仏。爾前則是三藏菩薩、上草之位也。

智顛疏は、声聞については七賢七聖を列挙するのみである。菩薩について依用した『法華玄義』の内容は、『法華經』の三草二木の譬喩を通して位を述べ、そのうち上草の位として藏教の菩薩を論じたものである。菩薩が三阿僧祇劫を経て覺りを得る過程を示している。智顛疏は、その『法華玄義』の文に六波羅蜜の内容を加えているが、その付加自体も『法華玄義』の別の箇所において「六度菩薩（藏教の菩薩）の利益を述べた文¹³に依っていると考えられる。ここにおいても智顛疏としての独自の説はほぼ見られないといえよう。

明曠疏は、声聞の七賢七聖を個別に論じておらず、智顛疏のような階位への関心が見られない。また智顛疏が触れていない縁覺について、仏と出会うか否かの差異があると述べている。智顛疏が縁覺に言及しないのは、依用する『法華玄義』に中草の位として辟支仏（縁覺）位を明らかにする内容¹⁴があるものの、声聞のような段階的な果を制定しないと述べており、はっきりした階位が示されていないためとも考えられる。そして、明曠疏は、菩薩は声聞と毘尼（律）・毘曇（論）・修多羅（經）が同じであること、僧伽の布薩を共に行い、別の菩薩律儀がないことを示しており、布薩や菩薩律儀といった修行実践への関心が明らかになっている。さらに仏の相を具体的に示す点も智顛疏と異なり、その表現は『法華文句』¹⁵との関連を指摘できる。

3. 通教

通教においては智顛疏・明曠疏ともに、共の十地を論じている。智顛疏は『法華玄義』との本文的一致が明らかである¹⁶。

智顛疏卷上 (T40, 564b2-27)	明曠疏卷上 (T40, 581b11-19)
通教菩薩、即 <u>三乘共十地</u> 。	二 ¹⁷ 通教者、如方等般若明三乘人共行十地。

¹³ 『法華玄義』卷第六下、「五番六度菩薩、觀於四諦、行六度行。若行檀時、人從乞頭、索眼国城妻子、心或轉動、檀度不成。自知是惡、欲成檀善、可發閑宜之機、蒙三昧力、伏其慳蔽。是破餓鬼有。蔽心既去、歡喜布施、如飲甘露。知有為法危脆無常、是蒙心樂三昧冥顯之益也。尸羅若成、是伏毀戒蔽、破地獄有。は無垢三昧益也。忍成、伏瞋蔽、破畜生有。不退三昧益也。禪成、是伏亂蔽、破人有。是四三昧益也。精進成、伏懈怠蔽、破脩羅有。歡喜三昧益也。慧成、伏愚痴蔽、破天有。十七三昧益也。六蔽是六道業。具出菩薩戒本」(T33, 760b3-15)。

¹⁴ 『法華玄義』卷第四下、「二明辟支仏位者、此翻縁覺。……此人根利、不須制果、能斷正使、又加侵習。譬如身壯、直到所在、不中止息。故不制果。是名中草位竟」(T33, 729b7-22)。

¹⁵ 『法華文句』卷第一上、「仏名覺者知者、於道場樹下、知覺世間出世間總相別相。覺世即苦集、覺出世即道滅。亦能覺他。身長丈六、寿八十、老比丘像、菩提樹下、三十四心正習俱盡者、即三藏仏自覺覺他」(T34, 4c19-23)。

¹⁶ 『四教義』卷第八 (T46, 748b9-750b22) や『維摩經玄疏』卷第三 (T38, 537b12-538a2) と関連する。

¹⁷ 大正藏は「三」とするが、諸刊本(大津2019)や『会本』により「二」に改める。

<p><u>一乾慧地者、事相名同三藏、觀行心別。体陰界入如幻如化、總破見愛八倒、名身念處。心受法亦如是。住是觀中、修正勤如意根力覺道。雖未得暖法相似理水、總相智慧深利、故称乾慧地。</u></p>	<p>一乾慧地〔外凡〕。</p>
<p><u>二性地者、得過乾慧地。得暖法已、能增進初中後心、入頂法乃至世第一法、皆名性地。得無漏性水、故言性地也。</u></p>	<p>二性地〔内凡〕。</p>
<p><u>三八人地、三乘信行法行、体見仮、發真斷惑、在無間三昧中、八忍具足、智少一分、名八人地也。</u></p>	<p>三八人地。</p>
<p><u>四見地者、三乘同見第一義無生四諦之理、同斷見惑八十八使尽。</u></p>	<p>四見地〔不出觀共斷見惑。与三藏初果齊〕。</p>
<p><u>五薄地、体愛仮發真、斷欲界思、証第六解脫、煩惱薄也。</u></p>	<p>五薄地〔三人同斷欲界六品思惑。与三藏二果齊〕。</p>
<p><u>六離欲地者、三乘体愛仮即真、斷欲界五下分結身見戒取疑貪瞋、故言離欲地也。</u></p>	<p>六離欲地〔斷欲界九品思惑。与三藏三果齊〕。</p>
<p><u>七已辦地者、三乘之人、体色無色愛即真、發無漏、斷五上分結掉慢疑色染無色染、七十二尽、三界事惑究竟、故言已辦地也。</u></p>	<p>七已辦地〔斷三界見思尽。与三藏羅漢齊〕。</p>
<p><u>八辟支佉地、緣覺發真無漏、功德力大、能除習氣也。</u></p>	<p>八支佉地〔福德深利、能侵習也〕。</p>
<p><u>九菩薩地者、從空入仮、道觀双流。深觀二諦、進斷習氣色心無知、得法眼道種智、遊戲神通、淨佉国土、成就衆生。学佉十力四無畏、斷習氣将尽也。</u></p>	<p>九菩薩地〔從空出仮、侵小習氣、及界内無知。学佉十力等法〕。</p>
<p><u>十佉地者、大功德力、以資智慧、一念相應慧觀真諦究竟、習亦無余、如劫火烧木無復灰炭、香象渡河到於辺底。</u></p>	<p>十佉地〔一念相應、習氣永尽。与三藏佉齊也〕。</p>
<p><u>雖佉菩薩名異二乘、通觀無生体法。同是無学。共歸灰斷。証果処一、称为通也。</u></p>	<p>此等十地、前無住行向名、後無等覺妙覺位。三人因果大同、名為通教。示勝応身、巍巍堂堂如星中月、即通佉相也。菩薩亦同声聞律儀。</p>

『法華玄義』卷第四下 (T33, 729c18-730a21)

先明三乘共十地位、次簡名別義通〔云云〕。一乾慧地者、三乘之初、同名乾慧。即是体法五停心別相総相四念處觀。事相不異三藏。此三階法門、体陰入界如幻如化、總破見愛八倒、名身念處。受心法亦如是。住是觀中、修正勤如意根力覺道。雖未得煖法相似理水、而總相智慧深利、故称乾慧位也。二性地位者、得過乾慧。得煖已、能增進初中後心、入頂法乃至世第一法、皆名性地。性地中無生方便解慧善巧、転勝於前、得相似無漏性水、故言性地也。三八人地位者、即是三乘信行法行二人、体見仮、以發真斷惑、在無間三昧中、八忍具足、智少一分、故名八人位也。四見地位者、即是三乘同見第一義無生四諦之理、同斷見惑八十八使尽也。五薄地位者、体愛仮即真、發六品無礙、斷欲界六品、証第六解脫、欲界煩惱薄也。六離欲地位者、即是三乘之人、体愛仮即真、斷欲界五下分

結尽、離欲界煩惱也。七已辦地位者、即是三乘之人、体色無色愛即真、發真無漏、断五上分結七十二品尽也。断三界事惑究竟、故言已辦地。八辟支仏地位者、縁覺菩薩發真無漏、功德力大、故能侵除習氣也。九菩薩地位者、從空入仮、道觀双流。深觀二諦、進断習氣色心無知、得法眼道種智、遊戲神通、淨仏国土、成就衆生。学仏十力四無所畏、断習氣將尽也。齊此名小樹位也。十仏地者、大功德力資智慧、一念相応慧觀真諦究竟、習亦究竟。如劫火燒木無復炭灰、如象渡河到於辺底。雖菩薩仏名異二乘、通俱觀無生体法。同は無学。得二涅槃、共帰灰断。証果処一、故稱為通也。

『法華玄義』は三草二木のうち小樹に当たる通教の位として共の十地を述べた内容であり、智顛疏の文はほぼ『法華玄義』に依っている。智顛疏のみに見られる表現は主に「身見戒取疑貪瞋」や「掉慢疑色染無色染」であるが、それぞれ五下分結や五上分結の内容を列挙して補ったものであり、智顛疏の独自の説は見られない。

一方の明曠疏は、共の十地を示すものの極めて簡略な説明である。乾慧地・性地を外凡・内凡とし、後の位を三蔵の四果と対応させる解釈は智顛の諸著作にあるが、支仏地の「福德深利」などの表現に着目すれば『摩訶止観』¹⁸に近いといえよう。仏の相を表した「巍巍堂堂如星中月」も『摩訶止観』¹⁹と関連する。また蔵教と同じく、ここにおいても菩薩は声聞と同じ律儀であることを述べている。

4. 別教

両疏ともに五十二位を挙げており、智顛疏は『法華玄義』との関連が指摘できる²⁰。

智顛疏卷上 (T40, 564b28-c16)	明曠疏卷上 (T40, 581b19-27)
別教階位五十二地。	三別教者、如瓔珞仁王等經明五十二位。地前属凡名賢。登地属聖。或云、七地入無功用。
一外凡十信。一信。二念。三進。四慧。五定。六不退。七廻向。八護法。九界。十願。	十信、数進数退、名為外凡。
第二内凡習種性十住。一發心。二持地。三修行。四生貴。五方便具足。六正心。七不退。八童真。九法王子。十灌頂。	十住、入空而断見思、及断界外上品塵沙。
尽三十心、皆名解行位、悉是内凡、尽名性地。	
第三性種性十行。一歡喜。二饒益。三無患恨。四無尽。五離痴乱。六善現。七無著。八尊重。九善法。十真實。	十行、出仮断中品塵沙、遍知四教十界藥病。

¹⁸ 『摩訶止観』卷第六上、「二通家体思三乘共位者……乾慧地、正是三賢位。……通是外凡、故言乾慧地。性者、即是四善根位……通名内凡。……薄者、除欲界思惟六品、故名薄地。離欲者、除欲界九品尽、故言離欲地。已辦者、除色無色七十二品尽、如火燒木為炭、故言已辦地。辟支仏者、福德深利、能侵除習氣、如燒木成灰。菩薩者、福德深利、道觀双流、断習氣及色心無知、得法眼道種智、遊戲神通、淨仏国土、学仏力無畏等法、殘習將尽、如余少灰。仏地者、大功德資利智慧、得一念相応慧、習氣永尽……八人見地是須陀洹。……薄地是斯陀含。……離欲地是阿那含。……已辦地是阿羅漢。……四忍為初地。四智為二地。四比忍為三地。四比智為四地。此四地皆不出観而断見惑。……薄即五地断六品思。離欲即六地断九品思。已辦即七地断色無色思尽」(T46, 71c17-72b21)。

¹⁹ 『摩訶止観』卷第五下、「止観能顯果者、果不自顯、由行故果滿、果滿故一切皆滿。巍巍堂堂、如星中月照十宝山影臨四海」(T46, 59c23-25)。

²⁰ 『四教義』卷第九 (T46, 752c2-16) や『維摩經玄疏』卷第三 (T38, 538c27-540a27) と関連する。

<p>第四道種性十廻向。一救護一切衆生離衆生相。二不壞。三等一切諸仏。四遍至一切処。五無尽功德藏。六随順一切堅固平等善根。七随順等觀一切衆生。八真如相。九無縛無著解脫。十法界無量。</p> <p>第五聖種性十地。一歡喜。二離垢。三明。四焰。五難勝。六現前。七遠行。八不動。九善慧。十法雲。</p> <p>第六等覺地、<u>名金剛心菩薩、亦名無垢地</u>。隣真極聖、衆学之頂也。</p> <p>第七妙覺地、<u>即見性究竟仏菩提果</u>、了了見性、称妙覺也。</p> <p>……</p>	<p>十廻向位、断下品塵沙、向後修中、伏界外²¹無明。一分纔落、即入初地。</p> <p>八相成道。因果迢遼、劫数巨量。觀行歴別、別前別後。故名為別。示成報身、即其相也。</p>
--	--

『法華玄義』卷第四下 (T33, 732a9-22)

初十信心即是外凡。亦是別教乾慧地。亦名伏忍位也。十住即是習種性。此去尽三十心、皆解行位、悉是別教内凡。亦是性地。亦名柔順忍位。約別教義推、応如煥法也。十行即是性種性。別教義推、応如頂法。十廻向道種性。別教義推、応如忍法世第一法。……十地即是聖種性。此皆入別教四果聖位、悉斷無明別見思惑。等覺位即是等覺性。若望菩薩、名等覺仏。若望仏地、名金剛心菩薩、亦名無垢地菩薩也。妙覺地即是妙覺性。即是究竟仏菩提果、大涅槃之果果也。

『法華玄義』は三草二木の大樹を別教の位に当て、『菩薩瓔珞本業經』(以下、『瓔珞經』)に焦点を合わせた「七位」²²の内容を智顛疏が依用している。この階位説が中国に広まったのは『仁王護国般若經』、『梵網經』、『瓔珞經』の影響とされ²³、習種性・性種性・道種性・聖種性の区分や、十信・十住を凡位とすることは『瓔珞經』に由来する²⁴。十住・十行・十廻向の三十心が内凡であり、十地以降が聖位となる。智顛疏は、五十二位の一つ一つを列挙した上で、七位ごとの説明については『法華玄義』に依っており、独自の説は見られない。

明曠疏は、各位について詳論せず、十住は「入空」、十行は「出仮」、十廻向の後は「修中」として三觀に対応させ、それぞれ断伏できる煩惱を示している。これらは『法華玄義』が『瓔珞經』の階位を論じた後、『大品般若經』と三觀に焦点を合わせて説いている内容²⁵と関連がある。觀心行と断伏できる煩惱を段階的に示している点は、智顛疏が『法華玄義』を依用しつつも「悉斷無明、別見思惑」などの表現は省いていることと対照をなす。また、別教の仏の相を報身と示す一方、藏教・通教とは異なり声聞律儀との関係に言及しない。これは本論の冒頭に述べた通り、別教・円教の菩薩は声聞の律儀とは異なり、『梵網經』を菩薩の律儀とする認識によると考えられる。

²¹ 大正藏は「外界」とするが、『会本』により「界外」に改める。

²² 十信・十住・十行・十廻向・十地・等覺・妙覺の七つ。

²³ 水野(1984, 9-19)など。

²⁴ 『瓔珞經』卷上、賢聖学觀品(T24, 1012b25-c23)。

²⁵ 『法華玄義』卷第四下、「二約大品及三觀合位、明断伏高下者、大品、菩薩欲具道慧、当学般若。即此十信、習從仮入空觀、伏愛見論、欲入十住位。若得十住、即断界内見思也。欲以道慧具足道種慧、当学般若。此即修從空入仮十行也。欲以道種慧具足一切智、当学般若。此即修中道正觀、入十廻向位也。欲以一切智具足一切種智、当学般若。此即是証中道觀、入十地也。欲以一切種智断煩惱習、当学般若。此即等覺地也。無明煩惱習尽、名之為仏。即妙覺地也」(T33, 732a22-b4)。

なお、智顛疏は上記の文に続き、性種性（十行）と習種性（十住）の先後や法才王子の退転に関する諸説などについて論じているが²⁶、明曠疏はそれらの解釈も受容していない。その智顛疏の文の一部には、浄影寺慧遠（523-592）の『大乘義章』と本文的一致が見られる²⁷。

<p>智顛疏卷上（T40, 564c16-27）</p>	<p>『大乘義章』卷第九（T44, 650c27-651a26）</p>
<p><u>性習二性、若扱位分、習種在前、性種在後。若扱行論、性習同時、故前後不定。依体起用、先明性種、後明習種。尋用取体、先習後性。与教証二道相似。就位以論、教道在前、証道在後。扱行論之、証教同時、前後不定。依体起用、先証後教。尋用取体、先教後証也。</u></p> <p>就解行中復有四種。<u>一名解行。二名發心。三名廻向。四名道種。於出世道解而勤行、故名解行。於大菩提起意趣求、故名發心。用己善法趣向菩提、故名廻向。当分之中如觀道立、故名為道。望後仏果能生曰種也。……</u></p>	<p><u>二種性者、一習種性、二性種性。此二種性、若扱位分、習種在前、性種在後。若就行論、性習同時、以同時故、前後不定。依体起用、先明性種、後明習種。尋用取体、先明習種、後明性種。与彼証道教道相似。就位以論、教道在前、証道在後。……扱行論之、証教同時、以同時故、先後不定。依体起用、先証後教。尋用取体、先教後証。……</u></p> <p><u>解行之位名有四別。一名解行。二名發心。三名廻向。四名道種。……於出世道解而行、故名為解行。……於大菩提起意趣求、故名發心。……廻己善法趣向菩提、故名廻向。……当分之中如觀道立、故名為道。望後仏果能生曰種。</u></p>

5. 円教

両疏は円教の冒頭において、次のように述べる。

<p>智顛疏卷上（T40, 565a6-8）</p>	<p>明曠疏卷上（T40, 581b27-c1）</p>
<p>円教明位。別教五十二位次第修行。円教円修一心具万行。異於次第行也。</p>	<p>四円教者、円信三障即是三徳。報障即法身、煩惱即般若、結業即解脱。</p>

智顛疏は、別教が次第行であるのに対し、円教は一心に万行をそなえるという差異を示す。明曠疏は、報障・煩惱・結業の三障が即、法身・般若・解脱の三徳であると完全に信じる（円信）ことによって円教を解する。「円信」は、智顛疏の上記の文に続く内容にも説かれているが、三障と三徳の関係によって論じている点は、『摩訶止観』や明曠の師である湛然（711-782）の『止観輔行伝弘決』（以下、『輔行』）に基づくと考えられる。『摩訶止観』²⁸は「聞円法」、「起円信」、「立円行」等を立て、「聞円法」を「生死即法身、煩惱即般若、結業即解脱と聞く」とし、この三つが一体であり、一切法はすべて仏の教えをそなえていると聞くことと述べる。「起円信」は、一切法が即空・即仮・即中であると信

²⁶ 智顛疏卷上（T40, 564c16-565a6）。

²⁷ 村上（2017, 128-130）。

²⁸ 『摩訶止観』卷第一上、「此菩薩、聞円法、起円信、立円行、住円位、以円功德、而自莊嚴、以円力用、建立衆生。云何聞円法。聞生死即法身、煩惱即般若、結業即解脱。雖有三名、而無三体。雖是一体、而立三名。是三即一相。其實無有異。法身究竟、般若解脱亦究竟。般若清浄、余亦清浄。解脱自在、余亦自在。聞一切法亦如是。皆具仏法、無所減少。是名聞円法。云何円信。信一切法即空即仮即中、無一二三、而一二三。無一二三、是遮一二三。而一二三、是照一二三。無遮無照、皆究竟清浄自在。聞深不怖、聞広不疑、聞非深非広、意而有勇。是名円信」（T46, 2a6-18）。

明曠『天台菩薩戒疏』「教撰」における化法の四教

じることとする。『輔行』²⁹は、『摩訶止観』の「円聞」が「三障即是三徳」と聞くのみであることについて、『摩訶止観』の旨帰章が明らかにしていると説く。『摩訶止観』の第十章に当たる旨帰は不説であるが、冒頭の大意に略説され³⁰、そこにおいて三障と三徳の相即を述べている。そして『輔行』は「円信」とは理に依って信を起こすのであり、信は行の本であるとして次の「円行」と結び付ける。明曠疏はこれらのことを踏まえ、三障即三徳を「円信」の内容として取り上げたものと考えられる。

(1) 五品弟子

円教の階位として、五十二位の前に五品弟子位が置かれている。智顛疏は下記の通り『法華玄義』との本文の一致が明らかである。

智顛疏卷上 (T40, 565a8-b7)	明曠疏卷上 (T40, 581c1-4)
<p>外凡五品位。 一切随喜心、若人宿植深厚、或值善知識、或從經卷、円聞妙理、一法一切法、一切法一法、非一非一切、不可思議。起円信解。信一心中具十法界、如一微塵有大千経卷。欲開此心、而修円行。円行者、一行一切行。略言為十。謂識一念平等具足不可思議、傷己昏沈、慈及一切。又知此心常寂常照。用寂照心、破一切法、即空即仮即中。又識一心諸心、若通若塞。能於此心、具足道品、向菩提路。又解此心正助之法。識己心及凡聖心。又安心不動不墮不退不散。雖識一心無量功德、不生染著。十心成就。其心念念悉与諸波羅蜜相應也。</p> <p>二説誦者、円信始生、善須將養。涉事紛動、令道牙破。唯得内修理観、外則誦誦大乘。聞有助観之力。内外相藉、円信轉明、十心堅固。如日光照見種種色也。</p> <p>三説法者、内観轉強、外資又著。円解在懐、弘誓熏動、更加説法、如実衍布。但以大乘法答。設以方便終令悟大。随説法浄、則智慧浄。説法開導、是前人得道全因縁。化功帰己、十心三倍轉明也。</p> <p>四兼行六度。上来前熟観心、未遑涉事。今正観稍明、即傍兼利物。能以少施、与虚空等、使一切法趣檀。檀為法界。事相雖少、運懐甚大。理観為正、事行為傍。故言兼行。事福資理、十心弥盛也。</p> <p>五正行六度。円観稍熟、事理欲融。事不妨理、理不隔事。具</p>	<p>依信起行、三観円修、刹那無間、名初随喜品。</p> <p>第二受持誦誦、</p> <p>第三解説書写、</p> <p>第四兼行六度、</p> <p>第五具行六度。</p>

²⁹ 『輔行』卷第一之二、「今略依彼、開為六文、立円因果。何謂円聞。祇聞三障即是三徳。至旨帰章及通徳中、具明其相。言円信者、依理起信。信為行本」(T46, 152b19-21)。

³⁰ 『摩訶止観』卷第二下、「復次、三徳非新非故、而新而故。所以者何。三障障三徳。無明障法身、取相障般若、無知障解脱。三障先有、名之為故。三徳破三障、今始得顯、故名為新。三障即三徳、三徳即三障。三障即三徳、三障非故。三徳即三障、三徳非新。非新而新、則有発心所得之三徳、乃至究竟所得之三徳。非故而故、則有発心所治之三障、乃至究竟所治之三障。新非新、故非故、則有理性之三徳。若総達三徳非新非故、而新而故、無一異相、為他亦然、即是旨帰秘密藏中」(T46, 21a7-17)。

<p>行六度。權美二智、究了通達。治生產業、皆与実相不相違背。 具足解釈仏之知見、而於正觀、如火益薪。力用光猛也。</p>	<p>委如法華。此五品弟子、円伏無明。即外凡位。</p>
---	------------------------------

<p>『法華玄義』卷第五上 (T33, 733a12-b28)</p>	
<p>今於十信之前、更明五品之位〔云云〕。若人宿殖深厚、或值善知識、或從經卷、円聞妙理。謂一法一切法、一切法一法、非一非一切、不可思議。如前所說、起円信解。信一心中具十法界、如一微塵有大千經卷。欲開此心、而修円行。円行者、一行一切行。略言為十。謂識一念平等具足不可思議、傷已昏沈、慈及一切。又知此心常寂常照。用寂照心、破一切法、即空即仮即中。又識一心諸心、若通若塞。能於此心、具足道品、向菩提路。又解此心正助之法。又識己心及凡聖心。又安心不動不墮不退不散。雖識一心無量功德、不生染著。十心成就。舉要言之、其心念念悉与諸波羅蜜相應。是名円教初隨喜品位。行者円信始生、善須將養。若涉事紛動、令道芽破敗。唯得内修理觀、外則受持誦大乘經典。聞有助觀之力。内外相藉、円信轉明、十心堅固。金剛般若云、一日三時、以恒河沙身布施、不如受持一句功德。初品觀智如目、次品誦誦如日。且有光故、目見種種色。……聞有巨益、意在於此。是名第二品位。行者内觀轉強、外資又著。円解在懷、弘誓熏動、更加說法、如美演布。安樂行云、但以大乘法答。設以方便隨宜、終令悟大。淨名云、說法淨、則智慧淨。……說法開導、是前人得道全因緣。化功歸己、十心則三倍轉明。是名第三品位。上来前熟觀心、未遑涉事。今正觀稍明、即傍兼利物。能以少施、与虚空法界等、使一切法趣檀。檀為法界。……事相雖少、運懷甚大。此則理觀為正、事行為傍。故言兼行布施。事福資理、則十心弥盛。是名第四品位。行人円觀稍熟、理事欲融、涉事不妨理、在理不隔事。故具行六度。……若修慧時、權美二智、究了通達。乃至世智治生產業、皆与実相不相違背。具足解釈仏之知見、而於正觀、如火益薪。此是第五品位。</p>	

智顛疏は『法華玄義』とほぼ一致し、独自の説は見られない。初隨喜において、一行が一切行である「円行」としてかいつまんで十乘觀法を取り上げ、一つ一つを解釈している。そして、その「十心」が第二品以後に盛んになると述べている。

明曠疏は、前項の「円信」を受け、信によって行を起こし、その行を三觀として完全に修めることを初隨喜とする。また、その後は名称のみを挙げて詳説せず、最後に五品弟子は無明³¹を伏すことができる外凡位と示す。なお第五の位の名を「正行六度」でなく「具行六度」とする点は『摩訶止觀』³²と一致する。

(2) 十信

智顛疏は下記の通り『法華玄義』との本文的一致が明らかである³³。

<p>智顛疏卷上 (T40, 565b7-15)</p>	<p>明曠疏卷上 (T40, 581c4-7)</p>
<p>第一内凡十信。円聞円信、修於円行、善巧增益、五倍深明。因此円行、得入円位。善修平等法界、即入信心。善修慈愍、即入念心。善修寂照、即入進心。善修破法、即入慧心。善修通</p>	<p>十信之位、見思先落。故仁王經云、十善菩薩發大心、長別三界苦輪海。即内凡位。与別教十</p>

³¹ 五住地惑の第五である無明住地のことと考えられる。『輔行』卷第七之四、「五品已能円伏五住」(T46, 385a21)を参照。

³² 『摩訶止觀』卷第六下、「具行六度、事理無滅、成第五品」(T46, 85a14)。

³³ 『四教義』卷第十一 (T46, 762b16-c8) と関連する。

明曠『天台菩薩戒疏』「教撰」における化法の四教

塞、即入定心。善修道品、即入不退心。善修正助、即入廻向心。善修凡聖、即入護心。善修不動、即入戒心。善修無著、即入願心。是名円教鉄輪十信位。円教似解六根清淨也。	住及藏通仏齊。
---	---------

『法華玄義』卷第五上 (T33, 733c17-734a2)	
一明十信位者、初以円聞、能起円信、修於円行、善巧增益、令此円行五倍深明。因此円行、得入円位。以善修平等法界、即入信心。善修慈愍、即入念心。善修寂照、即入進心。善修破法、即入慧心。善修通塞、即入定心。善修道品、即入不退心。善修正助、即入廻向心。善修凡聖位、即入護法心。善修不動、即入戒心。善修無著、即入願心。是名入十信位。纓珞云、一信有十、十信有百。百法為一切法之根本也。是名円教鉄輪十信位。即是六根清淨。円教似解……仁王般若云、十善菩薩發大心、長別三界苦輪海。亦此位也。	

智顛疏は『法華玄義』とほぼ一致し、独自の説は見られない。五品弟子においては初随喜の位に説かれていた十乗觀法の解釈が、十信においては一つ一つの位に対応する形で述べられている点に特徴がある。

明曠疏は、十信を見思惑がなくなる内凡位とし、別教の十住³⁴ならびに藏教・通教の仏と等しい³⁵と述べる。十信を『仁王般若經』の文によって解釈するのは、智顛疏が依用した『法華玄義』の文に続く箇所や『摩訶止観』等³⁶に見られる。

(3) 十住から妙覺まで

十住から妙覺までは次の通りである。智顛疏は『法華玄義』との本文的一致が明らかである³⁷。

智顛疏卷上 (T40, 565b15-c28)	明曠疏卷上 (T40, 581c7-11)
<p>第二聖位。前明十住真中智也。</p> <p>初發心住發時、三種心發。一緣因善心發。二了因慧心發。三正因理心發。即是境智行妙三種開發。緣因心發、即是住不可思議解脫、首楞嚴定。了因心發、即摩訶般若、畢竟空也。正因發心、即是住実相法身、中道第一義諦也。華嚴云、初住所有功德、三世諸仏歎不能尽。初發心時、便成正覺、了達諸法真実之性。所有聞法、不由他悟。淨名云、知一切法。是坐道場。亦是入不二法門。大品、從初發心即坐道場、轉法輪度衆生。謂如仏。阿字門、一切法初不生也。</p>	<p>十信後心、破於界外一品無明、入初住位、円成八相。如華嚴所辨。与別初地、功用一齊。始終總破四十二品界外無明、方成妙覺。別而不別、妙理無二。故名爲円。上根一生有入初住之義。</p>

³⁴ 『摩訶止観』卷第五下、「若依別教、伏見者是鉄輪十信位、破見是銅輪十住位。若依円教、伏見是五品弟子位、破見是六根清淨位」(T46, 69c1-4)と関連する。

³⁵ 『仁王護国般若經疏』卷第四、「問、与前二教何位齊。答、奪而論之、藏通二教、巧拙雖異、但見於空、不見不空、未識中道。円教十信具修三觀、与前二教不可格量。与而為論、円教十信、藏通仏与二乘俱断見思、即与藏通等仏地齊也」(T33, 273b29-c4)と関連する。

³⁶ 『摩訶止観』卷第七下、「如此次第念進慧定陀羅尼戒護廻向願等十信具足、名六根清淨相似之位。四住已尽。仁王般若云、十善菩薩發大心、長別三界苦輪海。即此意也」(T46, 99a22-26)。また『四念処』は「十善菩薩」の十善は十信であると明示する。『四念処』卷第三、「若欲作者、取法華五品弟子、開五品為十、対十信。故仁王云、十善菩薩發大心、長別三界苦輪海。十善即十信。十信尚断惑。況十住耶〔云云〕」(T46, 571c13-16)。

³⁷ 『四教義』卷第十一・十二 (T46, 762c27-764c26)、『維摩經玄疏』卷第四 (T38, 541a7-542a10)と関連する。

第三明十行者、即是十住後、実相真明不可思議。更十番智断破十品無明。一行一切行、念念進趣、流入平等法界海、諸波羅蜜任運生長。自行化他与虚空等也。

第四十廻向者、十行之後、無功用道、不可思議、真明念念開發、一切法界願行事理、自然和融、廻入平等法界海。更証十番智断、破十品無明、故名廻向也。

第五十地者、即是無漏真明、入無功用道。猶如大地、能生一切佛法、荷負法界衆生、普入三世仏地。又証十番智断、破十品無明也。

第六等覺地者、觀達無始無明源底、辺際智滿、畢竟清淨。断最後窮源微細無明、登中道山頂、与無明父母別。是名有所断者名有上土也。

第七妙覺地者、究竟解脫、無上仏智。故言無所断者名無上土。此即三德不縱不横不並不別、究竟後心大涅槃也。一切大理、大誓願、大莊嚴、大智断、大遍知、大道、大用、大權実、大利益、大無住。即是十觀成乘円極、竟在於仏。過茶無字可説。盧舍那名淨滿。一切皆滿也。

南岳師云、四十二字門是仏密語。何必不表四十二位。諸学人、執釈論無此解、多疑不用。但論本文千卷。什師九倍略之。何必無此解。深応冥会。何者。経云、初阿後茶中間四十二字門。具諸字功德。華嚴云、從初一地、具足諸地功德。此義即同。阿字門諸法初不生故。此豈非円教初住、初得無生忍。過茶無字可説。豈非妙覺無上無過。広乗品明一切法皆是摩訶演竟、即説四十二字門。豈非円菩薩、從初發心得諸法実相、具一切法、至妙覺地、窮一切法底。此義与円位、甚自分明。次發趣品明別教十地。後明三乗共十地。三教階位其文現也。

『法華玄義』卷第五上 (T33, 734a13-735a24)

二明十住位者、以從相似十信能入十住真中智也。初發心住發時、三種心發。一縁因善心發。二了因慧心發。三正因理心發。即是前境智行妙三種開發也。住者、住三德涅槃也。縁因心發、即是住不可思議解脫、首楞嚴定。慧心發、即是住摩訶般若、畢竟之空。正因心發、即是住実相法身、中道第一義。……華嚴云、初住菩薩所有功德、三世諸仏歎不能尽。……華嚴云、初發心時、便成正覺、了達諸法真實之性。所有聞法、不由他悟。……浄名云、一念知一切法。是為坐道場。成就一切智故。亦是入不二法門、得無生忍也。大品明、從初發心即坐道場、転法輪度衆生。当知、此菩薩為如仏、亦是阿字門、所謂一切法初不生也。……

三明十行位者、即是從十住後、実相真明不可思議。更十番智断破十品無明。一行一切行、念念進趣、流入平等法界海、諸波羅蜜任運生長。自行化他功德与虚空等、故名十行位也。

十廻向位者、即是十行之後、無功用道、不可思議、真明念念開發、一切法界願行事理、自然和融、廻入平等法界海。更証十番智断、破十品無明、故名廻向也。

十地位者、即是無漏真明、入無功用道。猶如大地、能生一切佛法、荷負法界衆生、普入三世佛法。又証十番智斷、破十品無明、故名十地位也。

等覺地者、觀達無始無明源底、辺際智滿、畢竟清淨。斷最後窮源微細無明、登中道山頂、與無明父母別。是名有所斷者名有上土也。

七明妙覺地者、究竟解脫、無上仏智。故言無所斷者名無上土。此即三德不縱不横、究竟後心大涅槃也。一切大、理大、誓願大、莊嚴大、智斷大、遍知大、道大、用大、權實大、利益大、無住大。即是前十觀成乘円極、竟在於仏。過茶無字可説〔云云〕。故盧舍那仏名為淨滿。一切皆滿也。……

南岳師云、此是諸仏密語。何必不表四十二位。諸学人、執積論、云無此解、多疑不用。但論本文千卷。什師作九倍略之。何必無此解耶。今謂此解深広冥会。何者。經云、初阿後茶中、有四土。初阿字門、具四十一字。後茶亦爾。華嚴云、從初一地、具足一切諸地功德。此義即同。經云、若聞阿字門、則解一切義。所謂諸法初不生故。此豈非円教初住、初得無生法忍。過茶無字可説。豈非妙覺無上無過。広乗品明一切法皆是摩訶衍竟、即説四十二字門。豈非円教菩薩、從初發心得諸法実相、具一切佛法、故名阿字、至妙覺地、窮一切法底、故名茶字。此義、其教与円位、甚自分明。

智顓疏は『法華玄義』とほぼ一致し、独自の説は見られない。五品弟子や十信において述べられていた十乗観法の解釈は、十住以降には見られないものの、妙覚において挙げられた十大は十乗観法が仏において極まったものとしている。なお、智顓疏は大正蔵に従えば「大理、大誓願……」となり各語に「大」を冠しているが、おおもとの『法華玄義』や『輔行』³⁸は「理大、誓願大……」であるため、智顓疏の第十「無住」の後に「大」が欠けている可能性がある。

明曠疏は十行・十廻向・等覚に触れない。初住に入って八相を完全に成就し、それが『華嚴経』に弁じている通りと述べている。この解釈も智顓疏ではない智顓の説に基づくと考えられる。『法華玄義』の迹門の十妙の「眷属妙」を述べた箇所において、円教の法門に眷属を明らかにするとして、初住においてすぐに正しい覺りを成就する（便成正覺）としている³⁹。この表現に基づけば、先に挙げた『法華玄義』および智顓疏の初住において記されている『華嚴経』の文「初發心時、便成正覺」⁴⁰に関連するといえよう。また明曠疏は、円教の初住と別教の初地が等しいという対応を示している。上根であれば一生のうちに初住に入るという説に関しては、『法華玄義』において四教の階位を述べた後に説かれているが機根は論じておらず⁴¹、湛然の説に見られる⁴²。

³⁸ 『輔行』卷第七之四、「十法至此、方受大名。謂理大、願大、莊嚴大、智斷大、遍知大、道大、用大、權實大、利益大、無住大。次第以対十法成乗。積名対義、亦広可解」(T46, 385c8-11)。

³⁹ 『法華玄義』卷第六下、「若円教法門明眷属、自行三諦一諦為実……初住之中、便成正覺、能八相化物、即是導師」(T33, 757c14-21)。

⁴⁰ 仏駄跋陀羅訳『大方広仏華嚴経』(六十華嚴)卷第八、梵行品「初發心時、便成正覺、知一切法真實之性、具足慧身、不由他悟」(T9, 449c14-15)。

⁴¹ 『法華玄義』卷第五下、「円信円行、不由歴別、於一生中、即入初住、得見仏性」(T33, 739c29-740a1)。

⁴² 『止観大意』「上根一観横堅該撰、便識無相衆相宛然、即破無明登於初住」(T46, 460b17-19)。

6. 四教と五時

明曠疏においてはその後、四教と五時との関係を次のように述べている。

此之四教、約於五時、有多有少。華嚴円教兼別。鹿苑但一三蔵。方等対半明満、四教具足。諸部般若帯半明満、通別円三。今此戒経結華嚴会、即別円教。軽重頓制菩薩律儀。法華正明仏意、卷権帰実、唯一円乘。……今従仏意、円教消釈。(T40, 581c11-20)

この四教は、五時に焦点を合わせれば、多いものもあり少ないものもある。華嚴〔時〕は円教に別教を兼ねる。鹿苑〔時〕はただ一つ三蔵教のみである。方等〔時〕は半教に対して満教を明らかにし、四教が具足している。さまざまな般若〔経〕は半教を帯びて満教を明らかにし、通・別・円の三教がそなわっている。いまこの戒経(『梵網経』)は華嚴の会〔座〕を結ぶので、別・円〔の二教〕である。軽重(十重四十八軽戒)はただちに定めた菩薩の律儀である。法華〔経〕はまさしく仏意を明らかにしており、権教をまとめて実教に帰着させ、ただ一つ円の教えのみである。……いま仏意に従って、円教によって解釈する。

『法華経』の円教の立場から『梵網経』を注釈するという態度を明らかにした箇所であり、教判の考えが示されている。五時に対して四教の多少を論じるのは『四教義』⁴³などにあり、またあえて細かな表現に着目すれば華嚴時を「兼別」と表記するのは『法華玄義釈籤』⁴⁴、方等の「対半明満」や般若の「帯半明満」との表記は『法華玄義』や『法華文句』⁴⁵にあるように、これらの解釈は智顛や湛然の影響のもとにある⁴⁶。前述の通り、『梵網経』が華嚴の教えを結ぶものであり、別教・円教にわたるといふ認識は智顛の説を継承するものの、ここに、もっぱら円教によって注釈するという態度の表明は、智顛疏との明らかな差異であり、師湛然の影響である可能性がある。また教判という点において、「五時八教」の語は湛然に始まるとされるが⁴⁷、明曠疏に化儀の四教は現れない。なお、智顛疏には五時や化儀の四教はまとめて現れることがない。

⁴³ 『四教義』卷第一、「第五明経論用四教多少不同。若華嚴頓教用別円両教。若漸教之初小乘経但用三蔵教。若大乘方等則具有四教。若摩訶般若用通別円三教。妙法蓮華経但用円教。大涅槃名諸仏法界、四教皆入仏性涅槃。諸論隨経用教多少義類可解」(T46, 725a21-26)、同卷第十二、「第六辨衆経明四教位多少不同者、華嚴頓教但明別円二教位。漸教之初声聞経但明三蔵教三乘之位。若方等大乘具用四教明位。摩訶般若但明通別円三教之位。若法華経但明円教一仏乘開示悟入之位」(T46, 765c26-766a2)。

⁴⁴ 『法華玄義釈籤』卷第十九、「次文者、一往雖然、所請之法、所被機縁、不無同異。華嚴兼別、法華純円」(T33, 950c18-20)。

⁴⁵ 『法華玄義』卷第十下、「若約二法論開合者、約半満両教。初明華嚴之満。若衆生無機、次約満開半。次方等対半明満。次般若帯半明満。次法華捨半明満。始則從満開半、終則廃半帰満〔云云〕」(T33, 811a1-5)、『法華文句』卷第七下、「初十六子請転満教、如今仏説華嚴。東東南二方請転半教、如今仏説三蔵。後七方請転対半明満、如今仏説方等。上方梵請帯半明満、如今仏説般若。後十六子請廃半明満、如今仏説法華醍醐教也」(T34, 98c21-26)。

⁴⁶ 池田(1975a, 45-51)は、明曠の撰述と考えられる『天台八教大意』と明曠疏を比較して、共通する様相を指摘している。『天台八教大意』「次明蔵通別円四教。亦遍頓漸二味之中。華嚴頓部、円教兼別。鹿苑初成、十二年前、説戒定慧、三並属小、但三蔵教。十二年後、般若之前、大集、宝積、楞伽、思益、浄名、金光明、除般若外、並属方等、対半明満、具有四教。諸部般若、帯半明満、具通別円、無三蔵教。法華会竟、無三唯一円教。涅槃最後、談常四教、並知円理。所以二経同醍醐味」(T46, 769b17-24)。

⁴⁷ 池田 1975b ほか。

Ⅲ. 結語

化法の四教を論じる点において共通する智顛疏「階位」と明曠疏「教撰」との比較・検討を通して、明曠疏の「教撰」は智顛疏を継承していないことが明らかとなった。智顛疏と比較して明曠疏に見られた特徴としては、第一に、五時説と共に化法の四教の教判を明らかにした上で、仏意を明らかにした『法華経』に基づき、円教によって『梵網経』を注釈するという態度を表明していること、第二に、化法の四教の解釈のいずれにおいても断伏する煩悩を示していること、第三に、階位において円教と別教・通教、通教と藏教といった四教間の対応を示すことに留意していること、第四に、藏教や通教において菩薩の律儀は声聞の律儀と同じであり、また布薩も同じであることなどを明らかにして、菩薩の修行実践の面に関心を示していること、などが挙げられよう。これらの明曠疏の説は、おおむね智顛や湛然の諸著作に基づいているものである。一方、智顛疏は大半が『法華文句』や『法華玄義』を依用しており、一部において慧遠の説も参照している。以上のような両疏の差異は、天台の教判と行位には密接な関係があり⁴⁸、同じく化法の四教を論じていても智顛疏は階位、明曠疏は教判という関心の相違があることによって生じたものと考えられよう。明曠疏の階位説は、『梵網経』の階位に対する随文解釈において論じられているため、別の機会において智顛疏の円教の階位説と共に検討したい。

参考文献

- 池田魯参 1975a 「湛然以後における五時八教論の展開」『駒沢大学仏教学部論集』6: 38-60
- 池田魯参 1975b 「湛然に成立する五時八教論」『印度学仏教学研究』24(1): 268-271
- 大津健一 2019 「明曠についての基礎的研究——事績ならびに『天台菩薩戒疏』を中心に——」『創価大学人文論集』31: 87-113
- 大津健一 2020 「明曠『天台菩薩戒疏』の七門分別ならびに「釈名」について——智顛『菩薩戒義疏』との比較を中心に——」『創価大学人文論集』32: 25-47
- 塩入良道 1961 「化法四教に於ける行位の問題」『天台学報』3: 48-54
- 塩入良道 1968 「天台行位説形成に関する諸問題(1)——藏教と通教について——」『大正大学研究紀要』54: 25-52
- 水野弘元 1984 「五十二位等の菩薩階位説」『仏教学』18: 1-28
- 村上明也 2009 「『菩薩戒義疏』の天台大師説を疑う」『印度学仏教学研究』57(2): 790-793
- 村上明也 2017 「智顛説灌頂記『菩薩戒義疏』の成立に関する研究」『法華仏教研究』25: 106-156

⁴⁸ 塩入 1961, 同 1968。

灌頂撰『大般涅槃經疏』、『大般涅槃經玄義』における仏性説 開善寺智蔵との対比を中心に

文学研究科人文学専攻博士前期課程修了

泉 健 一

Kenichi Izumi

<要約>

本論は、灌頂の『大般涅槃經疏』、『大般涅槃經玄義』に引用される開善寺智蔵に対する灌頂の批判について、特に仏性義に限定して考察した。智蔵の解釈する仏性は、神我と五陰からなる六法と同一であり、顕現し、遷り変わる無常であり、始有と本有の性質を持つ。灌頂は智蔵の説く正因仏性の説に一定の理解を示すが、仏性が始有か、また本有かと議論すること自体を否定している。

慧均の『大乘四論玄義記』には、智蔵の共有四名・各有四名の仏性説にまで触れているが、一方で灌頂は、智蔵の仏性義を五種仏性説に限って簡潔に取り上げる。智蔵の五種仏性説が、灌頂の立てる五種仏性説に相似していたためと考えられる。また、灌頂が智蔵の説を引用して灌頂自身の仏性義について説明をする箇所も見られる。これは『涅槃經』の教説と異なる解釈を灌頂が述べるために智蔵の説を引用しているものと見なされるが、智蔵に対する扱いとしては非常にめずらしいものである。

1. はじめに

中国天台宗の実質的開祖である天台智顛（538-597）の著作とされる『法華玄義』、『法華文句』、『維摩經玄疏』などにおいては、『涅槃經』について触れ、經文を引用する箇所もあるが、それらは『法華經』や『維摩經』等の、『涅槃經』以外の經典を解釈する中で『涅槃經』を引いているため、智顛の『涅槃經』に対する総括的な評価を伺い知ることは難しい¹。智顛に師事した章安灌頂（561-632）は智顛の『涅槃經』の講義を聞く目的で天台山を訪ねたが、後に自身で『涅槃經』の注釈書を著した。それが、現在に残る『大般涅槃經玄義』と『大般涅槃經疏』である。これらの著作は初期の天台教学における『涅槃經』への評価を知るための重要な文献である。灌頂以降も、天台宗系の祖師たちによって『涅槃經』研究は継続されるが、その多くは灌頂の『大般涅槃經疏』、『大般涅槃經玄義』に対する末注である。

¹ 藤井教公氏は、天台三大部のうちの『摩訶止観』と『法華玄義』における『涅槃經』の經文の引用や、經についてのコメントを抽出し、分析している。中でも、仏性と十二因縁について精査をし、「仏性は十二因縁であり、十二因縁を悟ることが仏性の開顕にはかならないとしていることは、智顛が十二因縁に極めて重い意味を見い出している」、「彼〔智顛一筆者注〕の『涅槃經』理解で重要なことは、十二因縁の撰取である」と結論づけている。[1991: 94, 97]

本論文は、とくに仏性義について、灌頂の『大般涅槃經疏』と『大般涅槃經玄義』で引用される開善寺智蔵に対する灌頂の批評や態度について考察し、『涅槃經』に対する天台教学と他師との解釈の相違を明らかにすることを目的とする。

開善寺智蔵は、梁の三大法師の一人であり、『涅槃經』をはじめ『般若經』、『法華經』、『十地經』等の様々な經典の講釈を行い、それぞれ義疏を著していることが記されている²。しかし、智蔵の注釈書は、『涅槃經』に限らず、すべてが現在散逸している。それでも、吉蔵の『大乘玄論』や『二諦義』、『涅槃經遊意』や、慧均の『大乘四論玄義記』に引用されているため、断片的ではあるが、智蔵の教学を知ることができる。灌頂においても自身の『涅槃經』注釈に引用する智蔵の解釈の数は突出して多く、涅槃學を代表する学僧の一人として認識していたと推測される。ゆえに、『大般涅槃經疏』、『大般涅槃經玄義』において灌頂が智蔵の解釈をどのように紹介・引用しているのかを検討することによって、天台宗的観点から見た『涅槃經』の解釈を明らかにするだけでなく、智蔵の教学に対しても新しい観点を提供することができると思われる。

2. 灌頂と智蔵の仏性義

2.1. 『大般涅槃經疏』における智蔵の仏性義

はじめに、灌頂の『大般涅槃經疏』における智蔵の仏性義について考察する。灌頂は、『大般涅槃經疏』如来性品において、「如来」という語の解釈の中で、仏性について以下のように述べる。

今文中³、正辨如来蔵之如来。二十五有悉皆有我。以我同故故名如、以如示人故言来。常不可壊、名之為性。從此立名、名如来性品。當知此如来蔵即佛性也。(『大般涅槃經疏』卷第十一、如来性品、T38, no. 1767, p. 102, a10-14)

今の文中で、正面から如来蔵〔という語〕の「如来」を区別する。二十五有はすべてに、我がある。我が同じであるから、ことさらに「如」と名づける。「如」を人に示すので、「来」と言う。常住であり壊れることがないことを「性」と名づける。これにしたがって名前を立てて、如来性品と名づける。この如来蔵は仏性であると知るべきである。

上記引用から、『涅槃經』に依拠して、灌頂は如来蔵と仏性を同一視しており、常住して壊れることがないと考えていることがわかる。残る「蔵」の意味については、灌頂は以下の『大般涅槃經疏』に述べるが、この「蔵」という言葉の解釈が、諸師の間で異なることを示す。

² 『続高僧伝』巻第五によれば、「凡講大小品、涅槃、般若、法華、十地、金光明、成實、百論、阿毘曇心等、各著義疏、行世。」(T50, no. 2060, p. 467, b25-27)とあり、諸經典、論書に精通していたことがうかがえる。

³ 南本『涅槃經』巻第八如来性品、「迦葉白佛言、世尊、二十五有、有我不耶。佛言、善男子、我者、即是如来蔵義。一切眾生悉有佛性、即是我義。」(T12, no. 375, p. 648, b6-8)。

諸師解藏義不同。論師言、佛果在當、即時未有、故名為藏。又言佛性眾生心神、心神自能避苦求樂。即是心神。開善云、六法是佛性。義皆不然。此品以如來自性、不以心神、不以六法。又如來藏隱、心神六法皆顯。又如來藏常、心神六法遷變無常。與如來性全不相關。今皆不用。

地人云、惑覆於理名之為藏。是義不然。私謂非無一邊但不與此品題合。彼以惑與理異故惑能覆理。今依經一切諸法中悉有安樂性⁴。那得無性之惑覆於無惑之性。不會經旨故不用也。私謂、非但惑性相即、一切何所不收。涅槃何法不在。一切眾生即涅槃相。一切國土即涅槃相。(同前、p. 102, a14-26)

諸師の蔵の解釈は同じではない。[成実] 論師は「仏果は未来にあり、いますぐに存在していない。それ故、「蔵」と名づける」と言う。さらに、「仏性は衆生的心神であり、心神は自ら苦を避け、樂を求めることができる。つまり、[仏性は] 心神である」と言う。開善[寺智蔵]は、「六法が仏性である」と言う。解釈はすべてそうではない。この[如来性] 品は、如来の自性による。心神によってでも、六法によってでもない。また、如来蔵は隠れており、心神と六法はすべて顕れる。さらに、如来蔵は常住であり、心神と六法は変遷し無常である。[心神と六法は] 如来の性と全く互いに関わることがない。今はすべて採用しない。

地[論師]の人は、「惑が理を覆うことを蔵と名づける」と言う。この主張はそうではない。私[湛然]の考えでは、[地論師の考えは] 一理がないわけではないが、ただこの品の題と合わない。彼[地論師の人]は惑と理とが異なっていることを取り上げて、それゆえに惑が理を覆うことができるとする。今、[『涅槃』経]に依拠すれば、一切諸法の中、すべて安樂性がある。どうして無性の惑が無惑の性を覆うことができようか。この経の趣旨に合わず、それ故に採用しないのである。私[湛然]の考えではただ惑と性が相即するだけでなく、すべてが収まらないことはない。涅槃といえはすべての法が存在する。一切の衆生は涅槃の相である。一切の國土は涅槃の相である。

灌頂によれば、成実論師は、仏果が未来にあるので蔵とし、地論師は、惑が理を覆っているために蔵としている。そして、智蔵は六法を仏性とする。『大般涅槃經疏』では、六法とは五陰であるとだけ述べられる⁵が、知礼や湛然等によれば六法とは五陰と神我である⁶。灌頂の理解では、智蔵の説く六法からなる仏性は、顕現するものであり、また、遷り変る無常であるので、灌頂の考える仏性、如来蔵とは異なっていると捉えている。実際には、神我⁷は常住である一方、五陰は無常であるので、六法で

⁴ 南本『涅槃經』卷第三、長寿品、「一切諸法中、悉有安樂性、唯願大仙尊、為我分別說。」(T12, no. 375, p. 620, a4-5)

⁵ 『大般涅槃經疏』卷第十一には、「六法只是五陰。」(T38, no. 1767, p. 104, b16-17)とある。

⁶ 智円の『涅槃經疏三德指帰』卷第八によれば、「六法謂五陰及神我也。」(X37, no. 662, p. 441, b3)とあり、湛然の『止觀輔行傳弘決』卷第七には、「言六法者、謂五陰神我。」(T46, no. 1912, p. 366, b29)と、また知礼の『観音玄義記』卷第一にも「六法者、五陰神我也。」(T34, no. 1727, p. 898, b19)とある。

⁷ 『大般涅槃經疏』卷第三十二、橋陳如品でも、「五業中云、男女二根。論以大小便為二根。各有所據。論就一體。經就二人(云云)。但此性諦。或謂即是神我。或謂是冥初。皆有其義。冥初據二十五諦之初、以是冥諦。又言是常、乃是神我。」(T38, no. 1767, p. 220, c1-6)とあり、神我の性質として常住ということを灌頂は取り上げる。

構成される仏性は常住と無常とが混在したものだと考えられる。『大般涅槃經疏』において紹介される智蔵の仏性義は上記の引用文のみであった。

2.2. 『大般涅槃玄義』における智蔵の仏性義

次に、灌頂の『大般涅槃經玄義』巻第二における智蔵の解釈を考察する。灌頂は涅槃の用について、本有の用、当有の用、自在起の用の三つの解釈を立て、そのうちの本有の用について述べる。

開善莊嚴云、正因佛性一法無二理。但約本有始有兩時。若本有神助、有當果之理。若能修行、金心謝、種覺起、名為始有。始有之理本已有之。(『大般涅槃經玄義』巻第二、T38, no. 1765, p. 10, b2-5)

開善〔寺智蔵〕と莊嚴〔寺僧旻〕は、「正因仏性は一つの法であり、二つの理はない」と言う。ただ本有と始有の二つの時に焦点を当てる。もし本有で天からの恵みがあれば、未来の果の理がある。もし修行して金〔剛の〕心が去り、〔悟りである〕種覚が起こることができれば、始有と名づける。始有という理はもともとある。

涅槃の本有の用について、智蔵は正因仏性は一つの法であり、理は二つではなく、本有も始有も同時に成り立たせるものであると解釈する⁸。この智蔵の解釈に対して、灌頂は、『涅槃經』の経文を見ると、確かに本有と始有を説いていると捉えることもできると一定の理解は示している⁹。しかしながら、これらに対して灌頂は、有る人（吉蔵）の批難¹⁰を引いて智蔵を破折する。

難第三家。若言本有具始有、亦應本有常住。復有無常。本有只得是常、不得無常者、本有只本有、那得有始有。又若本有有始有、亦應無常有於常。無常不得有於常。本有那得有始有。又本有有始有、則了因有生因。若了因了本有是常、生因生始有是無常。不得相有者、今本有那得有始有耶。(同前、p. 10, b21-27)

第三家〔開善寺智蔵〕を非難する。もし本有であって始有を具足すると言うならば、本来において常住であってさらに無常であるべきである。本有は常住であることを得て、無常であることを得なければ、本有はただ本有であるだけである。つまり、これには始有のあることがない。また、もし本有であって始有であるならば、また無常に常住があるべきである。無常に常住があることができなければ、本有はどうして始有があることができようか。また、本有であって始有であるならば、了因〔仏性〕に生因があるだろう。もし了因〔仏性〕の本有を明らか

⁸ 吉蔵の『涅槃徑遊意』巻第一では、「第三、開善具有二義。一者本有、二者始有。更無二體、但將兩義成定之耳。」(T38, no. 1768, p. 237, c11-13)とあり、『大般涅槃經玄義』と同様の記述がある。

⁹ 『大般涅槃經玄義』巻第二(T38, no. 1765, p. 10, b5-14)を参照。

¹⁰ 河村 [1985: 32]

にするならば、常住である。生因の始有を生じるのは、無常であって互いにあることができないければ、今、本有はどうして始有があることがあるのか。

引用された吉蔵による第三家（智蔵）への批難によれば、本有と始有が両立されるには、本来、常住と無常が相即しなければならないとする。『大般涅槃經玄義』では、智蔵の仏性義が常住であるのか無常であるのか、もしくは常住と無常が相即しているのかを述べていない。しかしながら、灌頂が上記の吉蔵の解釈を引用したことから、灌頂は、智蔵の仏性義は常住と無常が相即されていないと考えていたことがわかる。『大般涅槃經疏』における智蔵の仏性義が無常であると灌頂によって述べられたことと矛盾しない。

以上、『大般涅槃經疏』と『大般涅槃經玄義』の引用から見る智蔵の仏性義は次のようである。それは、智蔵の解釈する仏性とは神我と五陰からなる六法と同一であり、はっきり目に見え、遷り変る無常であり、吉蔵によって批判されているが、始有と本有の性質を持つものということになる。

3. 灌頂の仏性義

3.1 「蔵」の解釈

次に、灌頂の仏性義について確認する。すでに「蔵」という語の解釈が諸師によって異なることを確認した。灌頂はそれらの解釈を否定した後に、「蔵」について焦点を当てて「如来性」の義を説いている。

又論人云、當果為性、此即在外、六法為性、此即在内。地人云、惑覆黎耶、此亦是内。興皇云、非内非外、偏據正性。地人偏據本有。論人偏據緣了。復據當果・果性・果果性、悉為經訶。如盲觸象、不會玄旨。今明四句平等、清淨無爭、故名為如。以四悉檀巧示眾生、故名為來。常不變易、故名為性。豈獨一法為藏性耶。（『大般涅槃經疏』卷第十一、如来性品、T38, no. 1767, p. 102, a26-b4）

また、〔成〕論の人は、未来の果を性とするとこれは外に存在し、六法を性とするとこれは内に存在すると言う。地〔論〕の人は、惑が〔阿〕黎耶〔識〕を覆うので、これは内であると言う。興皇〔寺法朗〕は、内でもなく外でもないと言う。ひたすら正性に基づく。地〔論の〕人はひたすら本有だけに基づき、〔成〕論の人は縁因と了因だけに基づく。また、未来の果に基づくのは果性と果果性である。すべて『〔涅槃〕經』によって責められる。盲人が象に触れるようなもので、奥深い主旨を理解していない。今、明らかにする。〔内・外・亦内亦外・非内非外の〕四句は平等にして清淨であり、論争するものではない。それ故に、「如」と名づける。四悉檀によって巧みに衆生に示すので、「来」と名づける。常住で変化しないので、「性」と名づける。どうしてただ一法だけを〔如来〕蔵の性とするのか。

成論の人は、未来の果を性とすると外に、六法を性とすると内に、蔵は存在するという。地論の人は、惑が阿黎耶識を覆うので内にあるとし、興皇寺法朗は、内でも外でもない、それぞれ灌頂は紹介している。また、本有・始有については、地論師は本有を主張し、地論の人は、縁因と了因に基づいているとされる。「蔵」の解釈をめぐって、各師はそれぞれ内である、外である等、また現在にあるのか、未来にあるのかを論じる中で、灌頂は「内・外・亦内亦外・非内非外」の四句はすべて平等であって論争するようなものではないとし、重ねて常住であり、遷り変るものではないと解釈する。この内外に関するこの論争に類似して、如来蔵が有であるのか、無であるのかという点についても、灌頂は自身の解釈を以下のように述べる。

又人執云、如來藏者、不得不有。是義不然。佛性非有非無、非亦有亦無、非非有非無。那得獨言是有。雖非此四、有因緣時、於一門中、作四悉說。故言、如來藏者、不得不有。以有接斷、以有破常、以有令悟。悟佛性時、佛性非有。三門亦爾。云何執有而害三門。如人問橋、多爭何益。今明佛性、其意若此。若得此意、亦在本性中間極果。亦隱亦顯、亦外亦內。如經舍內金藏、大小不知、善能掘出、宗仰是人。即其義也。(同前 p. 102, b4-13)

また、人は執着して、「如来蔵は有でないことはできない」と言う。この主張はそうではない。仏性は有ではなく、無ではなく、亦有亦無ではなく、非有非無ではない。どうしてただ有であるとだけ言うのか。これらの四つではないけれども、因縁がある時は、[有・無・亦有亦無・非有非無の四門のうちの] 一門の中において四悉[檀]の説を立てる。それ故に、「如来蔵は有でないことはできない」と言う。有であることによって断を包摂し、有であることによって常住を破り、有であることによって悟らせる。仏性を悟るときは、仏性は有ではない。[他の無・亦有亦無・非有非無の] 三門もまた同様である。どうして有に執着して三門を害するのか。[『方等陀羅尼經』で] 人が橋について質問するようなもので、多く言い争うことにどのような利益があるのか。今、仏性を明らかにするのに、その意味はこのようなものである。もしこの意を理解すれば、本性は中間にも極果にもある。また隠れ、また顕かになり、また外であり、また内である。[『涅槃』經]で、屋内の金藏についてその大人も小人も知らないけれども、よく掘り出せばこの人を仰ぎ見るというようなことは、その意味である。

上記では、有・無・亦有亦無・非有非無の四句の中で有門について取り上げ、仏性が有であることによって断見を包摂し、また有であることによって常見を破り、有であることによって悟らせるが、仏性を悟るときには、仏性は有ではないとし、他の三門についても同様であると説く。先に確認した、如来蔵が内であるのか外であるのかという議論に対する結論と同様の答えになる。さらには、有であるのか無であるのか、また内であるのか外であるのか等の論争には意味がないことを説いている。重ねて、同様の結論を以下のように述べている。

佛性不即六法、不離六法。不即、故不如諸師所解。不離、故言住五陰中。實理言之、佛性豈應有住・不住。特是為緣作此異説。若定執此、妨前後文。畢竟清淨、寧有内外、當之與現、住不住耶。(同前、p. 104, b23-27)

仏性は六法に相即せず、六法を離れない。相即しないので、諸師の理解する通りではない。離れないので五陰の中にあると言う。実の理をもって言えば、仏性にはどうして住と不住とがあるはずだろうか。特に縁のためにこの異なる説を立てるだけである。もしこれに固定的に執着すれば、前後の文を妨げる。究極的に清浄であり、どうして内と外と、未来と現在と、住と不住とがあるだろうか。

灌頂によれば、智蔵を始めとした諸師は「蔵」の解釈をめぐる論争をする中、灌頂は内と外、有と無など、一辺に固執するものではないと説く。この点において智蔵との相違が見られる。

3.2 本有と始有・当有

先に考察した智蔵の仏性義では、本有と始有が具足されることが灌頂によって述べられていた。仏性が本有と始有のいずれであるかについて、『大般涅槃經玄義』における灌頂の解釈を考察する。以下の引用では、本有と当有について灌頂は述べるが、灌頂は始有と当有を同義に捉えていると思われる。

若定執本有當有、非三藏通教之宗、乃是別圓四門意。本有是有門、當有は無門、雙取是亦有亦無門、雙遣是非有非無門。別家偏據不融、門理兩失、為圓家所破。何者、若執本有之用、譬之樹木。工匠揆則、任曲者梁用、直者桁用、長者稍用、短者箭用。本有之用、亦復如是。佛即破之。草木生時、無梁箭用、工匠所裁、因緣獲用。若裁曲為直、曲無梁用。展直為曲、直無桁用。割長為籌、長無稍用。折短為薪、短無箭用。何得苦執本有之用。經云、三世有法、無有是處。何得苦執本有當有。當本不立、勝用安在耶。若專難破、復失適緣。何者、理非本非當。非亦本當、非非本當。有四利益。或言本有即是常用。或言當有即是無常用。或亦當亦本即常無常雙用。或非當非本即雙非不用之用。本有常用、攝一切法。何得無三門用。三門亦攝一切法。何得無本有常用。文云、大般涅槃是諸佛法界。即其義也。是為圓教赴緣。論此四用、大獲利益、不同舊義(云云)。(『大般涅槃經玄義』卷 第二、p. 10, b28-c18)

もし固定的に本有と当有に執着すれば、三藏通教の宗旨ではない。つまり、別[教]と円[教]の四門の意味である。本有は有門であり、当有は無門であり、並べて取り上げるのは亦有亦無門であり、並べて打ち捨てるのは非有非無門である。別教の派はもっぱら不融に依拠すれば、門と理は二つとも失われ、円教の派によって破られるものである。なぜならば、もし本有の働きに執着すれば、これを樹木に譬えると、工匠が[樹木を]推し量って、曲がっているものを梁の用とし、直線のものを桁の用とし、長いものは鉾の用とし、短いものは矢の用とする。本

有の用もまた同様である。仏はこれを破折する。草木が生じる時、梁や鋸の用はない。工匠が裁断する因縁によってその用を獲得する。もし曲がったものを裁断してその特徴とするならば、曲がっているものに梁の用はない。どうして本有の用に執着することがあろうか。『[涅槃]経』によれば、三世の有法にこのような理があることがない。どうして本有と当有に執着することができようか。当有と本有と成り立たなければ、勝れた用はどこにあるのか。もしひたすらに批難して破折すれば、また縁に適うことを失う。なぜならば、理は本有ではなく、等有ではなく、また本有と当有ではなく、本有でも当有でもないものでもない。[これらの]四つの利益があれば、もし本有であると言うならば常住の用であり、もし当有と言うならば無常の用であり、あるいは当有であり本無であるならば常住と無常の併用であり、もし当有でもなく本有でもないならば並べて不用の用ではない。本有と当有は一切の法を包摂する。どうして[他の]三門の用がないことができようか。三門もまた一切の法を包摂する。どうして本有に常住の用があることがあろうか。文によれば、大般涅槃は諸仏の法界であり、そのような意味である。円教は縁によってこの四つの用を論じるのに、大いに利益を得るとする。旧[説]の意味と異なる。

仏性が本有であるのか、始有（当有）であるのか、また本有であって始有であるのか、もしくは本有でも始有でもないのかについて上記引用では論じられている。灌頂は、仏性がこの四句によって成り立つことを示し、そのうちのいずれにも固定的に執着するものではないとする。その姿勢は、これまで確認してきたような、「内・外・亦内亦外・非内非外」に対するものと同様に、いずれにも執着しないものである。また、前節で見た、灌頂による吉蔵の引用の、「仏性において常住と無常とは相即する」ということとも矛盾することはない。仏性に対して、灌頂は一貫して四句を立て、その四句を包摂する考えを持っている。

4. 灌頂と智蔵における五種仏性説

4.1 智蔵の五種仏性説

仏性の分類については、灌頂と智蔵の間で共通点が見られる。灌頂によれば、智蔵は正因仏性を含めた五種仏性説を立てており、灌頂も智蔵のそれに似た五種仏性を立てる。智蔵が立てる五種仏性説は、正因性、縁因性、了因性、果性、果果性であるが、詳細は慧均の『大乘四論玄義記』を参考にする。

次約經開五種佛性。釋名。師說不同。開善智藏法師云、正是專當不偏義。眾生神明與如來種智、雖復大小之殊、而同是慮智性相感召。故謂名正因。正感佛果。對緣因為名。非傍助義。緣因者、緣由為義。雖有正因、不脩萬行、終不能得果。由藉萬善脩行、故得佛果。對正因為緣名、亦名境界。如草木虛空等。其不能了出佛果。但為觀智所緣、為心作境、故名境界也。了因者、照了為義。萬善之類、顯出佛果、故名了因。如燃照物。譬其對境明了也。果者、以酬因為義。

灌頂撰『大般涅槃經疏』、『大般涅槃經玄義』における仏性説
開善寺智蔵との対比を中心に

果果者、謂従果生果、故名果果也。(『大乘四論玄義記』卷第七、X46, no. 784, p. 600, c22-p. 601, a7)

次に『涅槃經』に焦点を当てて五種仏性を開く。名前を解釈する。[諸]師の説は異なる。開善[寺]智蔵法師は、「まさにもつぱら偏りがないという意味に相当する」と言う。衆生の神明と如来の種智は、大小の異なりがあるとしても、同じくこれは慮智性であり、互いに感応する。それ故、正因と名づける。まさに仏果を感じるのである。縁因と相対して名づける。傍らで補助する意味ではない。縁因とは、縁由という意味である。正因があるとしても、万行を修することがなければ、最終的には果を得ることができない。あらゆる良いことと修行に基づくので、仏果を得る。正因に相対する縁となる。名前はまた境界と名づける。草木や虚空等が仏果を理解し出現させることができないようなものである。ただ観智によって認識の対象となるだけである。心をもって、境とするので、境界と名づける。了因とは、照らすという意味である。万善の類が、仏果を明らかにして出だすので、了因と名づける。衆生を燃やし照らすようなものである。たとえば、その境に対することが明らかになる。果とは因に報いることを意味する。果果とは、果から果を生じると言う。それ故に、果の果と名づける。

智蔵は、正因仏性、縁因仏性、了因仏性、果仏性、果果仏性という五種仏性の立場を取ることが他の資料¹¹からも確認できる。上記引用の内容を図示するならば、以下のようになる。

正因仏性	衆生
縁因仏性 (境界仏性)	縁を由来とする
了因仏性	仏果を明らかにする
果仏性	因に報いる
果果仏性	果から生じる

正因仏性を衆生と置き、縁因は修行を例に挙げ、了因は仏性を顕現するものとして捉えている。果性、果果性については、詳細は論じられていない。

¹¹ 慧均の『大乘四論玄義記』によれば、①正因仏性、②縁因仏性、③了因仏性、④果仏性、⑤果果仏性、の五種である。また、その成立が疑問視されているが、『三論略章』でも、智蔵が五種仏性を立てていたとする記述があり、その五種の名称も慧均の『大乘四論玄義記』で挙げられるものと同一である。『三論略章』は、成立に関して不明なことが多く、日本で撰述された可能性等も指摘されている。詳細は平井俊栄氏の論文「三論略章について」にあるが、平井氏は「若干の他の嘉祥の著作と比較対照して見た結果では、現存の略章は明らかに嘉祥の著述とはいえないかも知れないが、また日本人の完全な創作であるとはいえない。嘉祥の他の著述とは部分的に極めて近い内容と表現をもっているからである。… 現存一巻本の定本となったもの『三論略章』三巻本の如きものがあるが、現在の形に焼き直される段階での拙速による過誤に基づくものであるともいえよう。しかし原本となった略章が、直ちに嘉祥の真撰であるかどうかは依然として疑問である」と結論づけている。[1969 : 535]

4.2 智蔵の正因仏性説

五種仏性のうち、『大般涅槃經玄義』で触れるのは正因仏性のみである。先でも確認したが、灌頂が言及する智蔵の正因仏性は、「正因仏性は一つの法であり、二つの理はない」ということであり、本有と始有を具えんとするものであった。以下は慧均の『大乘四論玄義記』における智蔵の正因仏性の定義である。

第八定林柔法師義、開善知蔵師所用。通而為語、假實皆是正因。故大經迦葉品云、不即六法、不離六法。別則心識為正因體。故大經師子吼品云、凡有心者、皆得三菩提。(同前, p. 601, c15-18)

第八に、定林〔寺僧〕柔法師の義で、開善〔寺〕智蔵の用いるものである。通じて言えば、仮〔法〕と実〔法〕は皆正因であるという語とする。そのため、『大〔般涅槃〕經』迦葉品では、「六法と相即せず、六法と離れない」とある。別して言えば、心識を正因の体とする。それ故、『大〔般涅槃〕經』師子吼品では、「総じて心のあるものは三菩提を得る」とある。

慧均によれば、僧柔と智蔵の立てる仏性は、「通」と「別」があるという。僧柔と智蔵は、「通」の立場から見ると、正因仏性は仮法（衆生）と実法（五陰）によって成り立ち、「六法と相即せず、また六法と離れることはない」という『涅槃經』の經文を依拠としている。また僧柔と智蔵の仏性義における「別」の立場では、心識を正因仏性の体とする。以上が慧均による、智蔵の正因仏性の考え方である。灌頂が挙げた智蔵の仏性とは、「開善云、六法是佛性。」とあった通り、六法である。慧均の引く智蔵の正因仏性の「通」の定義と相似する。

4.3 灌頂の五種仏性説

4.3.1 『大般涅槃經疏』における五種仏性説（1）

次に、灌頂の五仏性について確認する。『大般涅槃經疏』では以下の通りである。

以是義故下、第三總結甚深。即五佛性。十二因緣名為佛性者、結因性。第一義空、結因因性。中道者、結正因性。即名為佛結果性。涅槃結果果性。文義具足、此結甚妙。「爾時師子」下、第二論義。此義起上、結眾生行業甚深甚深。若眾生與佛平等不二、何用修道。初似是一問、佛為兩答、則成二問。下佛答中、一答佛與佛性平等。二答修道。故知兩問。地人云、眾生是佛具足在妄。便不用修道。正當此難。若成論人云、佛果在當、則不當此難。而不得言即是佛。此應作無差別差別答。無差別、故即是佛。差別、故未具足。如父生子、姓無差別、用未具足、故須莊嚴。莊嚴、故後則具足。然但明佛性。何關具足・不具足。具足既藉緣、而具佛性、亦應藉緣而具。若言佛性在當、此據果性・果果性。若言佛性在現、此取因性・因因性。若言佛性非當非現、

灌頂撰『大般涅槃經疏』、『大般涅槃經玄義』における仏性説
開善寺智蔵との対比を中心に

此取正因性。若各以為是、如盲觸象。若見此意、無當現之爭。(『大般涅槃經疏』卷第二十四、師子吼品、T38, no. 1767, p. 177, c8-26)

「以是義故¹²」以下は、第三に甚深を総じて結ぶ。五仏性である。「十二因縁名為仏性」とは、因[仏]性を結ぶ。「第一義空」は、因因[仏]性を結ぶ。「中道」とは、正因[仏]性を結ぶ。「即名為仏」は、果[仏]性を結ぶ。「涅槃」は、果果[仏]性を結ぶ。文と意味は具足し、この結論はとても妙なるものである。「爾時師子」以下は、第二に意味を論じる。この意味は上段において、衆生の行業が甚深甚深であると結論づけることから起こる。もし、衆生が仏と平等で不二であるならば、どうして[仏]道を修することが役に立たないのか。初めはこの一問であるように見えるけれども、仏は二つの答えを立てるので、二つの問いを成立させる。下段の仏の答えの中、第一には仏と仏性とが平等であることを答える。第二は道を修することについて答える。そのために、二問であることを知る。地[論の]人が、衆生は仏であり、完全に妄にあり、よって道を修することを用いない、と言うのは、正面からこの難に当たる。あるいは成論[の人]が、仏果は未来に存在すると言うのは、この難に当たらないけれども、これ[衆生]が仏であると言うことはできない。これはまさに無差別の差別の答えをするはずである。無差別であるので仏である。差別であるのでまだ[仏を]具足しない。父が子供を生むのと同様であり、姓に区別はなく、働きはまだ具足していないので、そのために莊嚴を必要とする。莊嚴するので、後に具足する。ただ仏性を明かすのに、どうして具足しているか具足していないかに関わるだろうか。具足というのは、縁を借りて具足する。仏性もまたまさに縁を借りて具足するはずである。あるいは仏性は未来にあると言うならば、それは果性と果果性に依拠する。もし仏性は現世にあると言うならば、それは因性と因因性[の立場]を取る。もし仏性は未来である、現世である、とも言わないならば、それは正因性を取る。あるいはこれらのそれぞれによって良しとするならば、盲目の人が象に触れるようなものである。もしこの趣意を理解すれば、未来であるか現世であるかの論争はない。

上記の『大般涅槃經疏』では、正因仏性、因仏性、因因仏性、果仏性、果果仏性を立て、下図のようになる。

因仏性	「十二因縁名為仏性」
因因仏性	第一義空
正因仏性	中道

¹² この灌頂の注釈は以下の『涅槃經』の文に対するものである。「以是義故、十二因縁名為佛性。佛性者、即第一義空。第一義空、名為中道。中道者即名為佛。佛者、名為涅槃。」(南本『涅槃經』卷第二十五、師子吼品、T12, no. 375, p. 768, c17-20)

果仏性	「即名為仏」
果果仏性	涅槃

「蔵」の意味について先に確認した際、如来蔵が有であるのか、無であるのか、亦有亦無であるのか、それとも非有非無であるのかに固執することを離れることを灌頂が説いていることを見た。それは、如来蔵（仏性）が現在にあるのか、未来にあるのかという議論にも共通している。上記引用によれば、灌頂は果性・果果性によって仏性が未来にあること、因性・因因性によって仏性が現世にあること、そして正因仏性によって仏性が未来にも現世にもないことを説いている。五仏性によって未来にも、現在にも、またそのいずれにも限定されないことを包含することになる。このような考えから、「無當現之争」、つまり現在と未来ということ争うことはないと言っている。

4.3.2 『大般涅槃經疏』における五種仏性説（2）

灌頂の五仏性説は、さらに南本『涅槃經』師子吼品¹³の注釈においても説かれる。

善男子一切眾生下、第三結歎佛性。此文具五種佛性。眾生即正因、諸佛境界即果性・果果性、業果即了因佛性、即境界性。又一解、眾生是正因、諸佛境界是境界性、業是了因性、果是果性・果果性。後佛性是總結章耳。又一解、一切眾生明凡夫、諸佛明聖人、業即是因性・因因性、果即是果性・果果性、佛性即正因性。下總結四法、即指此為四。皆稱不可思議者、不可以定相取。即一性是五性、五性即一性、非一五性而一五性。不縱橫不並別。如是乃名不可思議。若得此意、望上兩番破義。無性即有性、有性即無性、非有性非無性、而有性而無性、即是非內非外。雖非內外、而不失壞。名諸眾生悉有佛性。若失此意、全非祕藏之宗。文理抗行、焉釋涅槃。文云四法者、眾生・諸佛・境界・業果是為四法。文云眾生煩惱覆障故常者、只名此為常。以其煩惱起故、是常。又一解云、只眾生中有佛性之理。是故名常。今謂此解淺近、常義亦不成。眾生煩惱障覆、即是常者、眾生是生死、生死即涅槃、煩惱即菩提。既言即是、寧不是常。問。果果・了因・萬善如何是常。一解云、能了佛性、故云是常。今謂此不然、皆不可思議。不可思議故常。明文在茲。何勞餘解。不可思議故常。此是圓義。無常覆障、破無常已、得受樂故、此是別義（云云）。（同卷第二十五、師子吼品、同前 p. 185, c17-p. 186, a13）

「善男子一切衆生」以下、第三に仏性を結論づけて讃歎する。この文に五種仏性が具わる。「衆生」は正因〔仏性〕である。「諸仏境界」は果性、果果性である。「業果」は了因仏性である。つまり境界〔仏〕性である。また、ある解釈では、「衆生」は正因〔仏性〕である。「諸仏境界」は境界性である。「業」は了因〔仏〕性である。「果」は果性、果果性である。後の「仏

¹³ 南本『涅槃經』卷第二十六師子吼品(T12, no. 375, p. 780, b6-13)を参照。

灌頂撰『大般涅槃經疏』、『大般涅槃經玄義』における仏性説
開善寺智蔵との対比を中心に

性」は総じて章を結論づけるだけである。また、ある解釈では、「一切衆生」は凡夫を明らかにし、「諸仏」は聖人を明らかにする。「業」は因性、因因性である。「果」は果性、果果性である。「仏性」は正因仏性である。下〔文〕に総合して四法を結ぶ。これを指して四とする。皆、不可思議と呼称するのは、固定的な相によって取り上げるべきではないからである。一つの性が相即して五性であり、五性が相即して一性であり、一〔性〕は五性に相即せずして、しかも一性は五性である。〔一性と五性は〕縦と横でもなく、並んでいるものでもない。このようなものを不可思議と名づける。もしこの意味を理解して上記の二つの段の破るという意味を眺めると、無性は有性に相即し、有性は無性に相即する。有性ではなく、無性ではなく、さらに有性であり、さらに無性である。非内非外であり、内外ではないけれども、失われ壊れることはない。諸々の衆生のすべてに仏性があると名づける。もしこの意味を失えば、まったく秘蔵という宗旨ではない。〔経〕文と理とが食い違うのならば、どうして涅槃を解釈しようか。〔経〕文に「四法」とあるのは、衆生、諸仏、境界、業果、これを四法とする。〔経〕文に、「衆生煩惱覆障故常」と言うのは、これを常と名づける。煩惱が起こるので常である。また、一つの解釈に、衆生の中に仏性の理があり、それ故に常と名づけると言う。今、思うに、この解釈は浅く近いものであり、常の意味もまた成り立たない。「衆生煩惱覆障」は、衆生は生死であり、生死とは涅槃である。煩惱は菩提である。そうであると言う以上、どうして常ではないであろうか。問う。果果、了因、万善はどうして常ではないのか。一つの解釈では、仏性を明らかにするが故に常であると言う。今、思うに、これはまたそうではない。皆、不可思議である。不可思議であるがゆえに、常である。明らかに文はここにある。どうして他の解釈に労を要するのか。不可思議であるが故に常であるのは、円〔教〕の義である。無常を覆うけれども、無常を破り終わって楽を受けることができるためであるとすれば、これは別〔教〕の意味である。

ここでは、「一切衆生不可思議、諸佛境界、業果、佛性亦不可思議。」という経文の語句それぞれの解釈を三種類提示するが、どれも五種仏性によって示されている。下図の通りである。

第一の解釈（灌頂説）		第二の解釈		第三の解釈	
「衆生」	正因仏性	「衆生」	正因仏性	「業」	因仏性、因因仏性
「諸仏境界」	果仏性	「諸仏境界」	境界仏性	「果」	果仏性、果果仏性
	果果仏性	「業」	了因仏性	「仏性」	正因仏性
「業果」	了因仏性	「果」	果仏性	「諸仏」	聖人
「仏性」	境界仏性		果果仏性	「一切衆生」	凡夫

上記の第二、第三の解釈は、灌頂以外の解釈であり、いずれが誰の説であるか明示はないが、第二

の解釈に見られる用語は、智蔵の五種仏性説に類似している。第二、第三の説のいずれにも灌頂は反論し、諸々の衆生にこそ仏性があること、五仏性のうちの一つの仏性が五仏性に相即し、五仏性がまたそれぞれ一つの仏性に相即することを説いている。

4.3.3 『大般涅槃經玄義』における五種仏性説

また、灌頂の『大般涅槃經玄義』の涅槃の体を釈する章によれば、以下の通り五仏性を立てている。

五約正性者、性有五種。謂正性・因性・因因性・果性・果果性。正性者、非因、非因因、非果、非果果、是名正性。因性者、十二因縁。因因性者、十二因縁所生智慧。果性者、三藐三菩提。果果性者、大般涅槃。今且約一事論之。五陰下所以、即正因佛性。五陰即因性。觀五陰生智慧、是因因性。此智慧増成、是果性。智慧所滅、是果果性。於陰既然、餘一切法亦爾。當知、五性亦非條別。即一而五、即五而一、一而不混五、五而不離一。不可思議、不可説示。強欲分別、令易解故、指果果性為名。指正性為體。指因因性・果性為宗。指因性為用。作此分別、五性為教。雖復分別、只是一法、更無差別。(『大般涅槃經玄義』卷第二、T38, no. 1765, p. 9, b5-18)

第五に正〔因仏〕性に焦点を当てれば、〔仏〕性に五種〔類〕ある。正性、因性、因因性、果性、果果性を言う。正性とは、因〔性〕ではなく、因因〔性〕ではない。果〔性〕ではなく、果果〔性〕でもない。これを正性と名づける。因性とは、十二因縁である。因因性とは、十二因縁から生じる智慧である。果性とは三藐三菩提である。果果性とは大般涅槃である。今はひとまず一つの事柄に焦点を当ててこれを論じる。五陰のもの所以は正因仏性。五陰は因性。五陰を觀じて智慧を生じるのは因因性。この智慧を増加すれば果性、智慧が減少すれば果果性である。五陰においてこのようである以上、残りの一切の法もまた同様である。知るべきである。五性はまた条目として別であることはなく、一つ〔の性〕に五つ〔の性〕が相即し、五つ〔の性〕にまた一つ〔の性〕が相即することを。一つ〔の性〕であってさらに五つ〔の性〕が混在せず、五つ〔の性〕であってさらに一つ〔の性〕を離れないことを。思い考えることはできない。説いて示すことはできない。あえて区別して理解しやすくしようと願うがために、果果性をさして名前とし、正性を指して体とし、因因性と果性を指して宗旨とし、因性を指して用〔働き〕とする。この五性を区別することを教とする。また区別するとしても、ただこれは一つの法であってこの上さらに区別はない。

上記の『大般涅槃經玄義』においても、『大般涅槃經疏』と同様に、灌頂は正因仏性、因仏性、因因仏性、果仏性、果果仏性を立てる。五陰を例として挙げ、五種仏性のそれぞれについて説明をしている。

灌頂撰『大般涅槃經疏』、『大般涅槃經玄義』における仏性説
開善寺智蔵との対比を中心に

正因仏性		五陰の根源
因仏性	十二因縁	五陰
因因仏性	十二因縁より生じる智慧	五陰から生じる智慧
果仏性	三藐三菩提	五陰から生じた智慧が増加したもの
果果仏性	大般涅槃	智慧が減ずる対象

以上、『大般涅槃經疏』と『大般涅槃經玄義』における灌頂の仏性義を考察したが、仏性の内実を区分して論じる際、ほとんどの場合において灌頂は五種に立て分けている。灌頂の師である智顛は、三因仏性説を立てたことで知られるが、『大般涅槃經疏』で三因仏性説を論じるのは一部であり、主・師・親の三徳に配分して説かれている¹⁴。田村完爾 [2007] がすでに詳細を研究している通りである¹⁵。

4.4 灌頂と智蔵の五種仏性説の比較

上記の灌頂と智蔵の五種仏性を比較するならば、両者とも『涅槃經』に依拠して仏性論を立てているが、灌頂は、他師の解釈に対して、明確に自身の解釈と区別をしていたと思われる。慧均によれば、智蔵の五種仏性論は、正因、縁因（境界）、了因、果、果果という語句をもって論じられている。『大般涅槃經疏』の中で取り上げられる五種仏性の解釈の一つにも、同様の語句をもって論じるものがある。『大般涅槃經疏』で「一切眾生不可思議、諸佛境界、業果、佛性亦不可思議。」の注釈で取り上げられた、第二の解釈である。先に見た通り、灌頂は自身の五種仏性説を述べた後に、第二、第三の解釈を批難している。このことから、『涅槃經』の經文を解釈するならば、灌頂は、仏性説においては五種仏性説を立てるが、細部では他師の五種仏性説と異なるとしている。また、五性が一性に相即し、一性が五性に相即し、また五性が一性に相即せず、一性が五性に相即しないことを論じていることから、先に見た、「内・外・亦内亦外・非内非外」のような四句のいずれにも執着しない態度が、ここでも一貫して見られる。そして、四句のいずれにも執着しない態度は、灌頂が常住と無常とが相即すると説くことにも見られ、「円の義」であると結論づけている。

5. 灌頂による智蔵の依用

これまでの例については、灌頂が智蔵の仏性義に対して異なる見解を持っていたことを示しているが、智蔵の説を否定することなく引用する箇所もある。光明遍照高貴徳王菩薩品における「知仏性章

¹⁴ 『大般涅槃經疏』卷第三、純陀品 (T38, no. 1767, p. 55, b8-16)を参照。

¹⁵ 田村氏は、「天台教学における仏性論の構造に関する一考察」で、『大般涅槃經玄義』に三因仏性説が見られないこと、『大般涅槃經疏』では主・師・親の三徳に限って三因仏性説が説かれることから、「ほとんど三因仏性論を用いず、二因仏性論、あるいは三因に基づかない五仏性論等を説いている。灌頂は『涅槃經』本文と智顛所伝の三因仏性との整合性を強いて主張せず、了因と縁因を同一視する經文にも会通を施すことなく、『涅槃經疏』の中盤から後半は二因仏性論中心に傾いている。」と結論づけている。

門」について解釈する中にそれがある。ここでは後の迦葉品に説かれる仏性の特徴について、迦葉品より前の徳王品の解釈において触れている。

迦葉品¹⁶で説かれる仏性の特徴は、仏と菩薩の位によって下図のように説かれる。

仏の仏性	常、我、楽、浄、真、実、善の七種
後身の菩薩	常、浄、真、実、善、少見の六種
九住の菩薩	常、善、真、実、浄、可見の六種
八住から六住の菩薩	真、実、浄、善、可見の五種
五住から初住の菩薩	真、実、浄、可見、善不善の五種

『涅槃経』によれば、後身の菩薩と九住の菩薩の仏性の差は、少見であるか可見であるかの違いであり、また、初住の菩薩から仏性を見る可能性があることを説いている。この経文に対する灌頂の『大般涅槃経疏』における注釈は以下の通りである。

次釋第二知佛性章門。下迦葉品中、明五種性異。一者佛佛性有七事。一常、二我、三樂、四浄、五真、六實、七善。二者後身佛性有六。一常、二浄、三真、四實、五善、六少見。三者九住佛性亦六、五不異前、第六可見。今此所明、皆非佛佛性。以義異故。開善云、此二皆是九地佛性。若迦葉品、則是約位分別。初地至五地、有五性。六地至七地、有五性。八・九二地、有六性。十地亦六性。後身佛性有七。即分判之。今此文不約位明六・七。通據十地。因位不可分別、以配諸地。然須直知通辨十地。當見與可證、並未具得。降佛已還、通作此說。四者八住下至六住、有五事。與常名不異。五者五住至初住、有五事。善與不善異耳。（『大般涅槃経疏』卷第二十二、光明遍照高貴徳王菩薩品、T38, no. 1767, p. 168, a19-b4）

次に第二の「知仏性章門」を解釈する。下の迦葉品の中に五種の〔仏〕性の異なりを明かす。第一には、仏の仏性に七つの事がある。第一に常であり、第二に我であり、第三に楽であり、第四に浄であり、第五に真であり、第六に実であり、第七に善である。第二には後身の〔菩薩の〕仏性に六つがある。第一に常であり、第二に浄であり、第三に真であり、第四に実であり、第五に善であり、第六に少見である。第三には九住の〔菩薩の〕仏性はまた六つがある。五つは前と異ならない。第六に可見である。今ここに明らかにしている、どれも仏の仏性ではない。主旨が異なるからである。開善〔寺智蔵〕は、「この二つはすべて九地の〔菩薩の〕仏性である」と言う。迦葉品〔に説かれる〕ようなものは位に焦点を当てて区別している。初地から五地までに五つの性がある。六地から七地までに五つの性がある。八〔地〕と九

¹⁶ 南本『涅槃経』卷第三十二迦葉品(T12, no. 375, p. 818, a18-b15)を参照。

〔地の菩薩〕の二つの〔位〕に六つの性がある。十地〔の菩薩〕もまた六つの性がある。後身の仏性に七つがある。つまりこれを区別する。今、この文は位に焦点を当てて、六〔地〕と七〔地の菩薩〕を明らかにしない。共通して十地の因位に依拠しており、区別して諸地に配当すべきではない。よって当然直接的に共通して十地を弁別することを知るべきである。当見と可証とはどちらもまだつづさには得ていない。仏を降りてまたかえって、共通してこの説を立てる。第四には八住から下の六住〔の菩薩〕までに五つの事があり、常の名と異ならない。第五には五住から初住〔の菩薩〕までに五つの事があり、善と不善とが異なっているだけである。

『涅槃經』の經文においては、仏、後身の菩薩、九住の菩薩、八住から六住の菩薩、五住から初住の菩薩の五種に分け、仏と後身の菩薩以外には十住の菩薩を区別して説かれている。しかしながら、灌頂は、『涅槃經』に説かれる後身と九住の菩薩の仏性は両方ともに九地の菩薩の仏性であるという智蔵の説を引用し、『涅槃經』では十住の階位に基づいて区別しているところを、十地の階位に基づいて区別し、さらには『涅槃經』よりも区別のグループ分けを細かくして説いている。灌頂が智蔵の説を引用し、土台として灌頂自身の説を述べるのは稀であり、ここに限られる。

6. 結論

本論では、『大般涅槃經疏』と『大般涅槃經玄義』に述べられる、灌頂と智蔵の仏性義について考察した。引用される智蔵の説はいずれも断片的であるが、灌頂の『大般涅槃經疏』によれば、智蔵の解釈する仏性は神我と五陰によって構成される六法と同一であり、顕現し、また無常であるということになる。神我は常住である一方、五陰は無常であるので、六法で構成される仏性は常住と無常とが混在したものと推察できる。一方で、『大般涅槃經玄義』においては、智蔵の説く正因仏性は一つの法であって、本有と始有とを両方、同時に成り立たせるものであるとされている。この点について灌頂は、『涅槃經』に説かれる譬喩を分析し、智蔵を含め他師が經文に基づいて説くそれぞれ仏性の特徴に一定の理解を示している。ただし灌頂は、始有であるのか、また本有であるのかという議論を否定する。智蔵の説を引き、始有であるか、本有であるか、また始有であり本有であるのか、あるいはいづれでもないのかということ議論することを否定している。以上、『大般涅槃經疏』と『大般涅槃經玄義』の引用から見る智蔵の仏性義は次のようである。それは、智蔵の解釈する仏性とは神我と五陰からなる六法と同一であり、顕現し、遷り変る無常であり、始有と本有の性質を持つものということになる。

灌頂自身の仏性義を詳説することは少ないが、智蔵を始めとした他師に対して、如来蔵が有であるのか無であるのか、また衆生の身体の内にあるのか外にあるのか等の議論、また上記で見た始有であるのか、本有であるのかというような議論に、「内・外・亦内亦外・非内非外」のように、四句のいづれにも執着しないことを一貫して説いている。それは、灌頂が立てる五種仏性説にも共通している。

灌頂は、智蔵の五種仏性説に類似した説を取り上げ、自身の五種仏性の構成を述べつつ、それらの五つが互いに相即し、また相即しないことをもって、智蔵への反論として説いている。

灌頂の『大般涅槃經玄義』と『大般涅槃經疏』は、智蔵の仏性義を非常に簡潔に取り上げていた。慧均の『大乘四論玄義記』には、共有四名・各有四名の仏性説まで触れられているが、灌頂の著作にはそれが見られない。一方で、灌頂は、智蔵と思われる五種仏性説を『大般涅槃經疏』において触れている。それは智蔵の五種仏性説が灌頂が立てる五種仏性説に相似していたために、灌頂が智蔵の説を引き、相違点を明確にする意図があったと推測できる。もしくは、灌頂が「有る人」として多く引用した吉蔵の『涅槃經遊意』にも、共有四名・各有四名の仏性説が述べられていないからであったと推測できる。

仏性の特徴を、仏と菩薩の位によって分けて解釈する段においては、灌頂が智蔵の説を引用して灌頂自身の仏性義について説明をする箇所も見られた。『涅槃經』で説かれる内容と異なる説を灌頂が述べるために智蔵の説を引用しているが、このような灌頂の引用態度は非常に珍しく、ここにのみ見られる。

[参考文献]

- 河村孝照 1985 「章安の涅槃經観——とくに涅槃經玄義において——」『東洋学研究』
19 : 11-46
- 末光愛正 1992 「天台五時教判と三論教学(2)」『駒澤大学仏教学部論集』23 : 245-248
- 田村完爾 2007 「天台教学における仏性論の構造に関する一考察——智顛における三因仏性論の高揚と灌頂の継承について——」『印度学仏教学研究』55(2) : 85-91
- 藤井教公 1991 「天台智顛における『涅槃經』の受容」『大倉山論集』29 : 79-99
- 平井俊栄 1969 「三論略章について」『印度学仏教学研究』17(2) : 527-535

『法華文句』 釈如来寿量品における品題釈の基礎的研究

文学研究科人文学専攻博士前期課程修了

藤村 光一

Kouichi Fujimura

要約

本論文では、智顛（538-597）説・灌頂（561-632）記『妙法蓮華經文句』（以下、『法華文句』）釈如来寿量品を取り上げ、そこに見られる解釈の特徴を明らかにする。『法華文句』に対する近代の研究では、その成立過程に対して多くの研究がなされているが、管見のかぎり、注釈そのものの特徴に対する研究は多いとはいえない。本論では『法華文句』が本門（法華經の後半部分）の正宗分の一部として重要視している、如来寿量品の「品題釈」に焦点を合わせて考察した。

「如来」の解釈において、『法華文句』が三身を出す依拠とした『大智度論』の文は、智顛の親撰としての確度が高い維摩經疏で引用されていることや、智顛の師である慧思も『法華經安樂行義』において引用していたことが判明した。『法華文句』における三身説は、上記の『大智度論』の文を吉蔵がどの注釈書にも引用していないことから、灌頂や後代の修治よりも前から存在した可能性を示唆している。

I. はじめに

本論文では、智顛（538-597）説・灌頂（561-632）記『妙法蓮華經文句』（以下、『法華文句』）釈如来寿量品を取り上げ、そこに見られる解釈の特徴を明らかにしたい。『法華文句』においては、如来寿量品は本門（法華經の後半部分）の正宗分の一部として位置づけられている。このように重要視されている『法華文句』釈如来寿量品の解釈の特徴を明らかにすることによって、『法華文句』全体の理解が深まると考えるからである。

『法華文句』については、その成立過程について、多くの研究が発表されている。佐藤哲英 [1961]、平井俊榮 [1985] をはじめ多くの研究がある。特に平井 [1985] は、『法華文句』の多くの部分が吉蔵『法華玄論』に依拠しており、智顛自身の教説とは考えられないと主張して、大きな反響を呼んだが、これに対しては、池田魯参 [1985:433-434]、菅野博史 [2007]、松森秀幸 [2016] らによる批判がある。もっとも、これらの批判も平井 [1985] の指摘自体は認めた上で、それをどのように評価するかという点で違いがあると言うべきであろう。

このように『法華文句』に対する近代の研究では、その成立過程に対して多くの研究がなされているが、管見のかぎり、『法華文句』における注釈そのものの特徴に対する研究は多いとはいえない。

先行研究としては、山川智應〔1934〕や塩田義遜〔1960〕は釈如来寿量品を詳細に考察している。瀧英寛〔2008〕では、概要がまとめられて説明されている。最近の研究では林瑞蘭〔2018〕が吉蔵の釈如来寿量品解釈との比較をしている。

本研究では、先に述べたように法華経後半の重要箇所である釈如来寿量品に対する『法華文句』釈如来寿量品に焦点を合わせ、その内容を考察する。

Ⅱ. 『法華文句』釈如来寿量品の概要

『法華文句』釈如来寿量品は、まず大きくは釈如来寿量品という「品題」について解釈する前半と、随文解釈である後半とに分けることができる。これは法雲の『法華義記』や吉蔵の『法華義疏』も同様である。菅野〔1994: 151〕によれば「南北朝・隋代の経疏について、二種類の形式のものが区別される。その一つは、經典の文句を一々解釈する、いわゆる随文解釈の前の部分において、注釈の対象である經典の思想の全体的な特徴を明らかにする総合解釈がなされるもので、そこでは経題の解釈が主な内容をなしている。もう一つは、総合的な解釈と随文解釈とがそれぞれ独立して一書をなした形式のものである。」とあるように、『法華文句』は後者のなかの随文解釈だけのものである。当時としては、前者の形式のものが比較的多いと言える。

Ⅲ. 品題の解釈

1. 品題解釈の概要

『法華文句』が釈如来寿量品をどのように捉えていたか、その思想の全体的な特徴を知るには重要な箇所である「品題の解釈」について考察する。

「品題の解釈」においても、その内容をまず「1.1. 古を引いて釈す」と「1.2. 正しく品を釈す」に大きく二つに分ける。まずは「品題の解釈」全体の構造が理解できるように、おおまかな科文を示す。なお、科文は菅野〔2017〕を参考にした。

1. 寿量品題を釈す

1.1. 古を引いて釈す

1.1.1. 諸師の異解を明かす

1.1.2. 諸師を縦し光宅を破す

1.1.3. 今四句もて正しく釈す

1.1.4. 問答

1.2. 正しく品を釈す

1.2.1. 通釈

1.2.1.1. 如来を釈す

1.2.1.2. 寿量を積す

1.2.2. 別積

1.2.2.1. 如来を積す

1.2.2.2. 寿量を積す

最初の「1.1. 古を引いて積す」では、『法華経』如来寿量品で説かれる仏身が「常住」であるか、「無常」であるか、「1.1.1. 諸師の異解を明かす」では『法華文句』以前の代表的な注釈家の解釈を示す。「1.1.2. 諸師を縦し光宅を破す」では光宅の無常説を批判し、「1.1.3. 今四句もて正しく積す」では仏寿について四つの説をすべて備えるべきであるとし、「1.1.4. 問答」では四つの問答によって光宅を批判している。

「1.2. 正しく品を積す」では、「如来寿量品」という品題に、どのような意義があるのかを、品題を通じて解釈する「1.2.1. 通釈」と、次に個別に詳細に解釈する「1.2.2. 別積」に分けて解釈している。

「1.2.1. 通釈」では品題を「1.2.1.1. 如来を積す」と「1.2.1.2. 寿量を積す」に分けて全体的に明かしている。以下の通りである。

釋品。如來者、十方三世諸佛、二佛、三佛、本佛、迹佛之通號也。壽量者、詮量也。詮量十方三世二佛、三佛、本佛、迹佛之功德也。今正詮量本地三佛功德、故言如來壽量品。(T34, no. 1718, p. 127c23-27)

[如来寿量] 品を解釈する。「如来」とは、十方三世における諸仏、二仏、三仏、本仏、迹仏の通号である。「寿量」とは、計ることである。十方三世における二仏、三仏、本仏、迹仏の功德を計るのである。今は正面から本地の三仏の功德を計るので、「如来寿量品」という。

ここでは、「如来」とは十方三世の諸仏、二仏、三仏、本仏、迹仏の共通の名称のこと。「寿量」とは本地（久遠実成）の三仏（法身・報身・応身）の功德を計ること、と解釈していることがわかる。

次に「1.2.2. 別積」である。ここでもまず「1.2.2.1. 如来を積す」と「1.2.2.2. 寿量を積す」に分けて解釈している。

2. 「如来」についての解釈

(1) 二種の如来

まず「1.2.2.1. 如来を積す」については、冒頭に「その意義はととも多い」とした上で、「二種の如来」と「三種の如来」の意義を解釈している。「二種の如来」については、『成実論』の文を引用し、「真身」と「応身」であるとする。以下の通りである。

二如來者、成論云、乘如實道來成正覺、故名如來。乘是法如如智、實是法如如境、道是因、覺是果。若單論乘者、如如無所知。單明實者、如如無能知。境智和合則有因果。照境未窮名因、盡源為果。道覺義成。即是乘如實道來成正覺。此真身如來也。以如實智、乘如實道、來生三有示成正覺者、即應身如來也。(T34, no. 1718, pp. 127c28-128a6)

二種（真身と応身）の如来とは、『成実論』に、「如実（真実あるがまま）の道に乗って来て正覚を完成するので、如来と名づける」¹とある。乗は法の如如（真実ありのまま）の智、実は法の如如の境、道は因、覚は果である。もした実だけを論じれば、如如に知る対象は無い。ただ実だけを明らかにすれば、如如として知る主体（智）は無い。境と智が和合すると、因果がある。境を照らしてまだ極め尽くさないことを因と名づけ、源を極め尽くすことを果とする。道（因）と覚（果）の意味が完成すると、とりもなおさず「如実の道に乗って来て正覚を完成する」ことである。これは真身の如来である。如実の智によって、如実の道に乗って、三界にやって来て生じ正覚を完成することを示すことは、応身の如来である。

『成実論』の文を、「乗」は法の如如の智慧であり、「実」は法の如如の対象であり、「道」は因であり、「覚」は果であると、それぞれ個別に解釈している。そして、対象だけを論じれば真実ありのままの対象は無く、智慧だけを明らかにすれば真実ありのままの智慧は無く、対象と智慧が和合して因果があり、対象を極め尽くさないことを因と名づけ、極め尽くすことを果とし、因果の意味が完成すると解釈している。これが「如実の道に乗って来て正覚を完成する」ことであるとし、「真身の如来」を明かし、その「真人の如来」が三界にやって来て正覚の完成を示すことを「応身の如来」であるとしている。

（2）三種の如来

次に「三種の如来」についてである。以下のように『大智度論』の文を引用して「三種の如来」とは、「法身如来・報身如来・応身如来」であるとしている。

三如來者、大論云、如法相解、如法相説、故名如來。如者法如如境、非因非果、有佛無佛性相常然。遍一切處而無有異為如、不動而至為來。指此為法身如來也。法如如智、乘於如如真實之道來成妙覺、智稱如理。從理名如、從智名來、即報身如來。故論云、如法相解故名如來也。以如如境智合故、即能處處示成正覺。水銀和真金、能塗諸色像。功德和法身、處處應現往。八相成道轉妙法輪、即應身如來。故論云、如法相説故名如來也。(T34, no. 1718, p. 128a6-16)

¹ 『成実論』卷第一、「如來者、乘如實道來成正覺、故曰如來。」(T32, no. 1646, p. 242a25-26) を参照。

三種の如来とは、『大智度論』に「法相（諸法の本質の相）のとおり理解し、法相のとおり説くので、如来と名づける」²とある。如とは法の如如の境である。因でもなく果でもなく、仏が存在しても仏が存在しなくても、性（本性）と相（様相）は常然（常住）である。あらゆる場所に行き渡り、相異が無いことを「如」（平等）とし、動かずに到達することを「来」とする。これを指して法身如来とするのである。法の如如の智によって如如真実の道に乗って来て妙覚を完成する場合、智は如の理に合致する。理に従うことを「如」と名づけ、智に従うことを「来」と名づけるのは、とりもなおさず報身の如来である。そのため『大智度論』に「法相のとおり理解するので、如来と名づける」とある。如如の境と智と合致するので、いたるところで正覚を完成することを示すことができる。水銀は真金に合わさって、よく諸々の色の仏像を塗装する。功德は法身と合わさって、いたるところで衆生の機に応じて現れゆく。八相成道（釈迦が衆生を救うために示した八種の相）を示して、妙法の輪を回転させることは、応身の如来である。そのため『大智度論』に「法相のとおり説くので、如来と名づける」という。

つまり因でも果でもなく、仏の存在の有無にもかかわらず常住している法の真実ありのままの対象を「法身如来」とし、智と理が合致していることを「報身如来」とし、境と智が合致して衆生の機に応じて現れることを「応身如来」と解釈している。また、ここで引用している『大智度論』の文は智顛説とされる、『維摩經文疏』でも引用されている³。さらに智顛の師である慧思（515 - 577）が『法華經安樂行義』で引用している⁴。また、この文は吉蔵の注釈書には引用されていないため、上記の説は吉蔵の影響を受けていない『法華文句』独自の思想である可能性が考えられる。さらに『法華經安樂行義』には、前述の「二種の如来」について引用した『成実論』の文の取意も引用されているため⁵、『法華文句』における「如来」の解釈は、慧思から受け継がれた思想である可能性も指摘できる。

この三如来の呼び方については、以下のように解釈している。

法身如来名毘盧遮那。此翻遍一切處。報身如来名盧舍那。此翻淨滿。應身如来名釋迦文。此翻度沃焦。是三如来若單取者則不可也。大經云、法身亦非、般若亦非、解脫亦非。三法具足稱祕藏、名大涅槃。不可一異縱橫並別。圓覽三法稱假名如来也。（T34, no. 1718, p. 128a16-22）

法身如来を毘盧遮那と名づける。ここでは遍一切処と翻訳する。報身如来を盧舍那と名づける。ここには淨滿と翻訳する。應身如来を釋迦文と名づける。ここでは度沃焦と翻訳する。この三如来について一つだけ取することは許されない。『大般涅槃經』に、「法身もまた涅槃に非ず、般若も

² 『大智度論』卷第二、「云何名多陀阿伽陀。如法相解、如法相説。如諸仏安隱道来、仏亦如是来、更不去後有中。是故名多陀阿伽陀。」（T25, no. 1509, p. 71b16-19）を参照。

³ 多く引用しているが例えば『維摩經文疏』卷第二、「勸信者、如来如法相解、如法相説」（X18, no. 338, p. 471c13-14）を参照。

⁴ 『法華經安樂行義』卷第一、「金剛之身如法相解。如法相説。」（T46, no. 1926, p. 699, c2）を参照。

⁵ 『法華經安樂行義』卷第一、「佛如是来。更不復去。乘如實道、故名如来。」（T46, no. 1926, p. 699c3-4）

また涅槃に非ず、解脱もまた涅槃に非ず。三法が完備することを秘密蔵と呼び、大涅槃と名づける⁶とある。一異縦横並別にあることもありえない（同一でもなく相異でもなく横にも縦にも並ばず別々でもないとの意）。円満に三法（法身・般若・解脱）をとりあげて仮名の如来に合致するのである。

法身如来を「毘盧舍那」と名づけ、報身如来を「盧舍那」と名づけ、応身如来を「釈迦文」と名づけている。「毘盧舍那」とはヴァイローチャナの音写であり、「毘盧遮那仏」のことである。「盧舍那」はその略称である。応身の「釈迦文」は釈迦牟尼の異名である。『法華文句』が三身をどのように解釈しているか、明確となる箇所である。さらにこの三如来、『涅槃経』の文を引用して解釈し、三法（法身・般若・解脱）と同じように、一つだけ取ることは許されず完備すべきであるとしている。

その根拠を『梵網経』、『像法決疑経』、『観普賢菩薩行法経』を引用し、以下のように示している。

梵網経、結成華嚴教。華臺為本、華葉為末。別為一縁作如此説、而本末不得相離。像法決疑経、結成涅槃。文云、或見釋迦為毘盧遮那、或為盧舍那。蓋前縁異見、非佛三也。普賢觀、結成法華。文云、釋迦牟尼名毘盧遮那。乃是異名非別體也。總眾経之意、當知三佛非一異明矣。」(T34, no. 1718, p. 128a22-29)

『梵網経』は、『華嚴経』の教えをしっかりと結論づける。蓮華の台座を本とし、蓮華の葉を末とする。個別的には同じ機縁のためにこのような説をなしたが、本と末は互いに離れることはない。『像法決疑経』は『涅槃経』をしっかりと結論づける。その文には「あるいは釈迦を見て毘盧遮那とし、あるいは盧舍那とする」⁷とある。おそらく前縁は見が異なり、仏の三身とはならない。

『観普賢菩薩行法経』は『法華経』をしっかりと結論づける。その文には「釈迦牟尼を毘盧遮那と名づける」⁸とある。そこで名は違うが、体は異なるわけではない。多くの経典の意味をまとめると、当然三仏は一異ではない（同一でもなく、異なっているのでもない）ことが明らかであると知るべきである。

ここでは『梵網経』、『像法決疑経』、『観普賢菩薩行法経』にも名は違うが体が異なるわけではないことが示されているとし、多くの経にあるように、三仏は同一でもなく、異なっているのでもないとして解釈している。多くの経典の意義をまとめ、自説の根拠としている。

次に、三如来の解釈をしているが、肝心の『法華経』にはその名が無いではないかとの問いがあり、

⁶ 『南本涅槃経』巻第二、哀歎品、「我今當令一切眾生、及我諸子四部之眾、悉皆安住秘密藏中。我亦復當安住是中、入於涅槃。何等名為秘密之藏。猶如伊字三點、若並則不成伊、縱亦不成。如摩醯首羅面上三目、乃得成伊。三點若別、亦不得成。我亦如是。解脱之法亦非涅槃。如來之身亦非涅槃。摩訶般若亦非涅槃。三法各異、亦非涅槃。我今安住如是三法、為眾生故名入涅槃、如世伊字。」(T12, no. 375, p. 616, b8-17) を参照。

⁷ 出典未詳

⁸ 『仏説観普賢菩薩行法経』巻第一、「釋迦牟尼名毘盧遮那、遍一切處。」(T09, no. 277, p. 392, c15-16) を参照。

名は無いが意味を備えていると答える。以下の通りである。

問。此品無三佛名、那作此釋。

答。雖不標名而具其義。文云、非如非異、非如三界見於三界。此非偏如顯於圓如。即法身如來義也。又云、如來如實知見三界之相。即是如如智稱如如境。一切種智知。見即佛眼。此是報身如來義也。又云、或示己身、己事、或示他身、他事。此即應身如來義也。若但性德 三如來者是橫、但修德三如來者是縱。先法、次報、後應亦是縱。今經圓說不縱不橫三如來也。揀縱橫如來尚非今義、況三藏通教如來耶。又法華之前、亦明圓如來者、同是迹中所說耳。發迹顯本三如來者、永異諸經。(T34, no. 1718, p. 128a29-b12)

質問する。この如来寿量品に三仏の名は無い。どうしてこのような解釈をするのか。

答える。名を標示してないとはいえ、その意味を具えている。『法華經』の文に、「如（同一）でもなく異なるのでもない、三界の衆生が三界を見るようなものではない」⁹とある。これは偏った如ではなく、円かな如を顕わしている。つまり法身如来の意義である。さらにまた『法華經』の文に、「如来は如実に三界の相を知見する」¹⁰とある。つまり如如の智は如如の境に合致する。一切種智は「知」である。「見」は仏眼である。これは報身如来の意義である。さらにまた「あるいは自己の身体、ことがらを示し、あるいは他者の身体、他者のことがらを示す」¹¹とある。これはつまり応身如来の意義である。もしただ性徳（先天的な）の三如来であれば横であり、ただ修徳（後天的な）の三如来であれば縦である。先に法、次に報、後に応であるのもまた同様縦である。今經（『法華經』）は円かに不縦不横の三如来を説くのである。縦横の如来を選択することですら今の意義ではないのであれば、まして三蔵・通教の如来はいうまでもない。さらに『法華經』以前にも、同様に円教の如来を明らかにするとは、同じく迹門中の説く所と同じになるのみである。発迹顯本の三如来は、永く様々な経と異なっている。

ここで『法華經』にこの三仏（法・報・応）の名がないが、どうしてこのように解釈をするのか。」との質問がなされる。答えとして、「名は『法華經』に無いが意味を備えている」とし、その意味が備わっているとす如来寿量品の文と対応しているという。すなわち、

「非如非異、非如三界見於三界」→円かな如を顕す→法身如来

「如來如實知見三界之相」→如如の智と如如の境が合致→報身如来

「或示己身、己事、或示他身、他事」→応身如来

である。そして『法華經』の文から三仏の名を出して、円満に不縦不横の三如来を説いていると明か

⁹ 『妙法蓮華經』如来寿量品、「非如非異、不如三界見於三界」(T09, no. 262, p. 42, c15) を参照。

¹⁰ 同、「如來如實知見三界之相」(同前, p. 42, c13) を参照。

¹¹ 同、「或説己身、或説他身。或示己身、或示他身。或示己事、或示他事」(同前, p. 42, c10-12) を参照。

し、「発迹顕本の三如来」は、『法華経』以前に円教の如来を明かす他の経と、大きく異なるとしている。

この三仏の名については、インドの『法華経』注釈書として唯一現存する、ヴァスバンドゥ（400頃-480頃）の菩提留支訳『妙法蓮華経憂波提舍（以下、『法華論』）』に、その名が明示されているとする。以下の通りである。

論云、示現成大菩提無上故、示三種菩提。一應化菩提、隨所應現即為示現。如經出釋氏宮故。二報佛菩提、十地滿足得常涅槃。如經我實成佛已來無量無邊劫故。三法佛菩提、謂如來藏、性淨涅槃不變。如經如來如實知見三界之相故。經具其義、論出其名。不作上釋寧會經論耶。(T34, no. 1718, p. 128b12-18)

『法華論』に「大菩提を完成することがこの上ないことを示しあわすので、三種の菩提を示す。第一に応化の菩提は、応じて現れる対象に随ってそのために示しあわられる。『法華経』の〈釈迦族の宮殿を出る〉¹²ようになるためである。第二に報仏菩提は十地行の修行が完成して常住の涅槃を得る。『法華経』の〈私は真実に成仏してより、無量無邊の劫が過ぎた〉¹³ようになるためである。第三に法仏菩提は、如来藏、性淨涅槃が普遍であることをいう。『法華経』の〈如来はありのままに三界の様相を知見する〉のようになるためである」¹⁴とある。『法華経』にその三仏の意味を備え、『法華論』にその名前を出す。以上のような解釈をしなければ、どうして経論（『法華経』と『法華論』）を合致させることができるだろうか。

ここでは、『法華経』に意味を備え、『法華論』に三種の如来の名を出さなければ、「経」と「論」が一致しないではないかという。しかし、ここで『法華論』に示された『法華経』如来寿量品の文と、『法華文句』が前述した文が相違しているのがわかる。すなわち、

「出釋氏宮」→応化菩提

「我實成佛已來無量無邊劫」→報仏菩提

「如來如實知見三界之相」→法仏菩提

である。前述の「報身如来」と「法仏菩提」のみ同じ箇所を引用しているが、対応する如来（菩提）は入れ替わっている。

¹² 同、「今釋迦牟尼佛，出釋氏宮，去伽耶城不遠，坐於道場，得阿耨多羅三藐三菩提。」（同前，p. 42, b10-11）を参照。

¹³ 同、「我實成佛已來無量無邊百千萬億那由他劫。」（同前，p. 42, b12-13）を参照。

¹⁴ 『妙法蓮華経憂波提舍』巻第二、「八者示現成大菩提無上故、示現三種佛菩提故、一者示現應佛菩提、隨所應現而為示現、如經、皆謂如來出釋氏宮、去伽耶城不遠、坐於道場得成阿耨多羅三藐三菩提故。二者示現報佛菩提、十地行滿足得常涅槃證故、如經、善男子。我實成佛已來無量無邊百千萬億那由他劫故。三者示現法佛菩提、謂如來藏性淨涅槃常恒清涼不變等義、如經、如來如實知見三界之相、次第乃至不如三界見於三界故」（T26, no. 1519, p. 9b10-19）を参照。

3. 「寿量」の解釈

(1) 「寿」の解釈

次に、「1.2.1.2. 寿量を積す」である。その意義については、さらにまた「寿」と「量」に分けて解釈している。以下の通りである。

次明壽量者、壽者受義。真如不隔諸法故、名為受。又境智相應故名受。又一期報得 百年不斷故名受。(T34, no. 1718, p. 128b18-21)

次に「寿命の量」を明らかにすれば、「寿」とは「受」という意義である。真如（真実ありのままの姿）は一切諸法を隔てることがないので、受と名づけるのである。また境と智が互いに結びつくので受と名づける。さらにまた一期（人の一生）の報いとして得られるものは百年経過しても断絶しないので受と名づける。

ここではまず、「寿」とは「受」の意義であるとして、その理由を①真如（真実ありのままの姿）は一切諸法を隔てることがないためである。②境と智が互いに結びつくためである。③人の一生の報いとして得られるものは、百年経過しても断絶しないためであると、三つに分けて示している。

(2) 「量」の解釈

(2.1) 一般的解釈

次に「量」の解釈は最初に略して解釈し、その後個別に詳細に解釈している。「品題の解釈」において最も詳細に解釈している箇所である。まず略釈は以下の通りである。

量者詮量也。量字則通無的別據。詮量法如来以如理為命、報如来以智慧為命、應如来同縁理為命。詮量諸命若有量、若無量、若非量非無量。(T34, no. 1718, p. 128b21-24)

「量」とは、計量することである。「量」の字が通じるのであれば、あきらかな別の根拠はない。法身如来は如理（真実ありのままの姿）を命（元となるもの）とし、報身如来は智慧を命とし、応身如来は〔衆生の機〕縁にあわせる道理を命とすることを計量する。様々な三身の命の、もしくは有量、もしくは無量、もしくは量が有るのでもなく量が無いのでもないことを計量する。

ここでは「量」は詮量（計量するの意）であると明かす。そして三身それぞれの命（元となるもの）を、法身如理は如理であり、報身如来は智慧であり、応身如来は縁と同じになることであると明かし、それぞれを計量するとしている。

(2.2) 個別的解釈

(2.2.1) 三身説との関連

次に個別に詳細な「量」についての解釈である。ここではその内容を七段に分けて考察する。まず第一段は以下の通りである。

- ① 詮量法如來以如理為命、報如來以智慧為命、應如來同緣理為命。詮量諸命若有量、若無量、若非量非無量。法身如來如理命者、有佛無佛性相常然。不論相應與不相續、亦無有量及無量。文云、非如非異非虛非實。蓋是詮量法身如理命也。詮量報身如來、以如如智契如如境。境發智為報、智冥境為受。境既無量無邊常住不滅、智亦如是。函大蓋大。文云、我智力如是。久修業所得。慧光照無量、壽命無數劫。此是詮量報身如來智慧命也。詮量應身者、應身同緣。緣長同長、緣促同促。云云自彼、於我何為。文云、數數現生、數數現滅。或復自說名字不同年紀大小。此是詮量應佛同緣命也。」(T34, no. 1718, p. 128b22-c7)

法身如來の真理の命は、仏が存在しても、仏が存在しなくても、本性の相は常に存在している。相応と不相続とを論じることなく、また量が有るとも、量が無いともしない。寿命品の文に「如でなく、異でなく、虚でなく、実でない」¹⁵とある。あるいは法身の真理の命を計量するのである。報身如來を計量すれば、如如の智によって如如の境に合致する。境が智をおこすことを報とし、智が境に冥する(深い次元で合致する)ことを受とする。境は無量無辺・常住不滅であるならば、智もまたこのようになる。箱が大きければ蓋も大きい。寿命品の文に「我が智力はこのようである。長く業を修めて得る所である。智慧の光によって照らすことは無量であり、寿命は無数劫である」¹⁶とある。これは報身如來の智慧の命を計量するのである。応身を計量するとは、応身は[衆生の機]縁にあわせ、縁が長ければ長いことにあわせ、縁が短ければ短いことにあわせる。雑多なものが多く入り乱れている万物のありさまは彼(衆生)によるのであり、私においては何ともしようがない。寿命品の文に「たびたび生を現し、たびたび滅を現す。あるいはまた名称が同じではないこと、年数の大小を説く」¹⁷とある。これは応身の[衆生の機]縁にあわせる命を計量するのである。

ここでは「量」は法身・報身・応身の三身の命(元となるもの)を『法華經』如來寿命品が計量しているとする。すなわち、

- ・法身如來の命→如理→「非如非異非虚非實」と計量する。

¹⁵ 『妙法蓮華經』、如來寿命品、「如來如實知見三界之相、無有生死、若退若出、亦無在世及滅度者、非實非虚、非如非異、不如三界見於三界、如斯之事、如來明見、無有錯謬。」(T09, no. 262, p. 42c13-16)を参照

¹⁶ 同、「我智力如是 慧光照無量 壽命無數劫 久修業所得。」(同前, p. 43c20-21)を参照。

¹⁷ 同、「若有眾生來至我所、我以佛眼、觀其信等諸根利鈍、隨所應度、處處自說、名字不同、年紀大小、亦復現言當入涅槃、又以種種方便說微妙法、能令眾生發歡喜心。」(同前, p. 42c1-5)を参照。

- ・報身如来の命→智慧→「我智力如是。久修業所得。慧光照無量、壽命無數劫。」と計量する。
- ・応身如来の命→衆生の機縁にあわせる→「數數現生、數數現滅。或復自説名字不同年紀大小。」と計量する。

である。

(2.2.2) 四句分別による解釈

次に第二段は以下の通りである。

- ② 復次、法身非量非無量、報身金剛前有量、金剛後無量、應身隨縁則有量、應用不斷則無量。通途詮量三句在聖、一句屬凡、有量無常都非佛義。舊來所説、乃是増減兩謗加誣於佛。非魔是何。四句詮量其義已顯。為未解者、更常等四句料簡。先別作、次通作。別者、非常非無常、雙非理極即法身也。常者即報身也。報智境合亦非常非無常、但取正智圓滿不生不滅。過金剛心之前故、取常為報身耳。亦常亦無常應身也。應用無盡為亦常、數唱涅槃名亦無常。無常者、金剛心已前智用増進、乃至凡夫生滅出沒、皆是無常。三佛各一句、凡夫共一句、此約別教、別分別也。通途圓説者、一一如來悉備四句。法身四者、非常非無常、雙破凡聖八倒故。常者如虛空常故。無常者無凡夫生滅倒故。亦常亦無常者、寂而雙照故。報身四者、非常非無常者、智冥境故。常者出過二乘故。無常者無生滅倒故。亦常亦無常能雙照故。應身四者、非常非無常者、非報非生死故。常者常應同故。無常者同無常故。亦常亦無常者、兩存故。凡夫既得無常一句、通途亦作四句。但有性德之理、尚無四句名字。況行用耶。可以意得不俟説也。(T34, no. 1718, pp. 128c07-129a1)

さらに次に法身は量が有るのでもなく量が無いのでもない、報身は金剛心の前は量が有り、金剛心の後は量が無い、応身は縁に随えば量が有り、応用(応現に同じ)は断じなければ量は無い。通途に[仏の教え]を計量すれば、三句は聖に存在し、一句は凡に所属する。有量と無常は、すべて仏の意義ではない。旧來の所説は、増減の二つの誹謗であり、誣言(事実ではないこと言う)を仏に加える。これを魔でないとするならば何であるというのか。四句分別によって計量すれば、その意義はすでに顕れる。未だに理解できない者のために、さらに常などの四句分別をもちいて思案する。まず別積を設け、次に通積を設ける。別とは、常でもなく無常でもなく、どちらでもない理が極まることが法身である。常とは報身である。報の智と境が合致することもまた常でもなく無常でもない。ただ正智(眞實を捉える智慧)が円満して不生不滅となることを取る。金剛心を過ぎる前なので、常を取って報身とするのみである。亦常亦無常は応身である。応用の尽きることが無いことを亦常とし、たびたび涅槃を唱えることも亦無常と名づける。無常とは、金剛心より前に智慧の働きが増進し、または凡夫が生滅出沒することは、すべて無常である。三仏はそれぞれ一句であり、凡夫は共に一句となるのは、これは別教に焦点を合わせて、ことさらに区別するのである。仏の教えを円教をもって説けば、一々の如来はすべて四句を完備する。法身の

四句とは、常でもなく無常でもなく、並べて凡聖の八倒（凡夫と二乗の四顛倒）を破るためである。常とは虚空のように常であるためである。無常とは凡夫のように生滅に顛倒が無いためである。亦常亦無常とは寂靜（静かな安らぎの境地）にして常・無常の両方を照らすためである。報身の四句については、非常非無常とは、智は境と冥ずる（奥深い次元で合致する）ためである。常とは二乗に出過するためである。無常とは生滅の顛倒が無いためである。亦常亦無常とは両方を照らすことができるためである。応身の四句については、非常非無常とは、報でもなく生死でもないためである。常とは、常に随類応同する（仏が衆生の機に応じて、説法・教化を施す）ためである。無常とは、無常と同様になるためである。亦常亦無常とは、[常と無常が] 両存するためである。凡夫は無常の一句を得た以上、仏の教えにもまた四句を設ける。ただ性徳の理のみ存在し、いまなお四句の名前すら無い。まして行用はいうまでもない。意味は得るべきである。説はいうまでもない。

ここでは三身を四句分別によって解釈している。まずは、

法身→量が有るのでもなく量が無いのでもない

報身→金剛心の前は量が有り、金剛心の後は量が無い

応身→縁に随えば量が有り、応現が止まなければ量は無い

とした上で、有量の一句を凡とし、非有量非無量・無量・有量無量の三句を聖とする。そして、『法華経』以前の經典を「旧来の所説」とし、その説を「魔でないとするならば何であるというのか」と批判し、未だに理解できない者のためにと、「常」を用いてさらに四句分別している。すなわち、

法身→常では無く、無常でも無く、どちらでもない理が極まる。

報身→金剛心の前を過ぎるので常である。

応身→常でもあり、無常でもある。

である。さらに三身を円教の立場から説けば、それぞれが四句を完備するという。すなわち、

法身・非常非無常→凡夫の八倒をやぶるため。

・常→虚空のように常であるため。

・無常→凡夫のように生滅に顛倒が無いため。

・亦常亦無常→安らぎの境地であり、常と無常の両方を照らすため。

報身・非常非無常→智と境が奥深く一致するため。

・常→二乗に出過するため。

・無常→生滅の顛倒が無いため。

・亦常亦無常→両方を照らすことができるため。

応身・非常非無常→報でも生死でもないため。

・常→常に随類応同するため。

- ・無常→無常と同様になるため。
- ・亦常亦無常→両存のため。

である。

(2.2.3) 一身と三身との関係

次に第三段は以下の通りである。

③ 一身即是三身、不一不異。當知一佛身即具諸身壽命功德。(T34, no. 1718, p. 129a1-3)

一身はつまり三身であり、同一でもなく異なるのでもない。当然一仏身は諸々の仏身の寿命の功德を具える。

ここでは、一身と三身は同一でも異なるわけでもないとし、一仏身には諸々の仏身の寿命の功德が具わっていると明かしている。

(2.2.4) 衆生と仏身の関係

次に第四段は以下の通りである。

④ 隨縁感見長短不同。大經云、凡夫二乘見佛壽命猶如冬日。菩薩所見猶如春日。唯佛見佛壽命無量猶如夏日。所以然者、凡夫博地翳障朦朧。藏通二乘雖斷四住、不見中道。若捨分段受法性身、未破無明、彼土所奉、猶是勝應。當知二乘祇見冬日。若諸菩薩未登地住、所見同前。若破無明乃至受分法身、與而為語、得見報身壽命。奪而為語猶是勝應、未窮報身之源、未盡法性之極、所見佛壽猶是春日。唯佛與佛窮性盡源、見法身壽猶如夏日。大經、舉三譬譬之。於諸常中虛空第一。一切壽命如來第一。此譬法身壽命無始無終、性相凝湛、不同應報也。二譬如四河皆歸大海。此譬報身所修萬善皆感佛報壽命海中也。三阿耨達池出四大河。此譬應身壽命從法報出、同他長短也。」

(T34, no. 1718, p. 129a3-19)

縁の感見に随って、仏寿の長短は同じではない。『涅槃經』に「凡夫・二乗が仏の寿命を見ることは、ちょうど冬日と同様である。菩薩が仏の寿命を見ることは、ちょうど春日と同様である。ただ仏だけ仏の寿命が無量であることを見ることは、ちょうど夏日と同様である」とある。このようである根拠は、博地（最低の）凡夫は、さえぎり覆うことは朦朧としている。藏教・通教の二乗は、四住地（三界の見思惑の煩惱）を断じるけれども、中道を見ない。もし分段生死を捨てて法性身を受けても、まだ無明を破らず、彼の土を承るのは、やはり勝應身（初地以上の菩薩に依じて出現する仏身）である。当然、二乗はただ冬日を見るのみと知るべきである。もし諸々の菩薩がまだ〔別教の初〕地・〔円教の初〕住に登らないのであれば、見ることは前（二乗）と同じ

である。もし無明を破り、もしくは分段の法身を受けるのであれば、与えて語れば、報身の寿命を見ることを得る。奪って語れば、やはり勝応身であり、まだ報身の源を極めない、まだ法性を極め尽くさず、仏の寿命をみることは、ちょうど春の日と同様である。ただ仏と仏とのみ性を極め源を尽くすのであれば、法身の寿命を見ることは、ちょうど夏日と同様である。『涅槃経』に三つの譬えを挙げてこのことを譬えている¹⁸。様々な常の中で、虚空は第一である。一切の寿命のなかで、如来は第一である。これは法身の寿命は無始無終、性相は凝湛（深く澄み切っている）であり、応身・報身と同じではないことを譬えるのである。第二の譬えは、四河が全て大海に帰するようなものである。これは報身の修めた万善は全て仏の報の寿命の海中に感じることを譬えるのである。第三に阿耨達池は、四つの大河を出す。これは応身の寿命は法身・報身から出て、他の寿命の長短と同様になることを譬えるのである。

ここでは、第三段で「一仏身には諸々の仏身の寿命の功德が具わっている」と明かしているが、見るものの機縁によって仏寿の長短は違うことを、『涅槃経』の譬喩を引用して解釈している。すなわち、

- ・凡夫と二乗→凡夫は何も見えておらず、二乗は四住地（三界の見思惑）を断じ、法性身を受けても、勝応身しか見ることができない。→冬日と同様である。
- ・菩薩→無明を破り、分の法身を受ければ報身の寿命を見ることができるが、報身の源である法性を極め尽くさず仏寿命をみる。→春日と同様である。
- ・仏→法性を極め源を尽くすので、法身の寿命を見る。→夏日と同様である。

である。さらに『涅槃経』にはこのことを三つの譬喩によって譬えているとする。

（2.2.5）報身の位置づけ

次に第五段は以下の通りである。この箇所は『法華経』如来寿量品の三身解釈にとって重要な箇所である。

- ⑤ 此品詮量通明三身。若従別意正在報身。何以故。義便文會。義便者、報身智慧上冥下契、三身宛足。故言義便。文會者、我成佛已來甚大久遠。故能三世利益眾生。所成即法身、能成即報身、法報合故能益物。故言文會。以此推之、正意是論報身佛功德也。(T34, no. 1718, p. 129a19-25)

この如来寿量品を計量することは、総じて三身を明らかにする。もし別の意に従えば、確かに報身に在る。どのような理由があるのか。義便（意味上のつごう）は、経文と合致するのである。

¹⁸『大般涅槃経』巻第三、長壽品、「云何如来得壽無量。佛告迦葉、善男子。如八大河。一名恒河、二名閻摩羅、三名薩羅、四名阿夷羅跋提、五名摩訶、六名辛頭、七名博叉、八名悉陀。是八大河、及諸小河悉入大海。迦葉。如是一切人中天上地及虚空壽命大河、悉入如来壽命海中。是故如来壽命無量。復次迦葉。譬如阿耨達池出四大河。如来亦爾、出一切命。迦葉。譬如一切諸常法中虚空第一。如来亦爾、於諸常中最为第一。迦葉。譬如諸藥醞醐第一。如来亦爾、於眾生中壽命第一。」(T12, no. 375, p. 621b8-19)

義便とは、報身の智慧は、上は法身に冥じ下は応身に合致して、三身は宛ら（そのまま）備わっている。よって義便と言う。文会（経文に合致する）とは、如来寿量品の「我れは成仏してより已来、甚だ大いに久遠なり¹⁹」とある。よって三世において衆生を利益することができる。所成（衆生によって成就される仏果）は法身、能成（法界の衆生）は報身、法と報とが合致するので、衆生に利益を与えることができる。よって文会と言う。これを推し量れば、正しい意味は報身仏の功德を論じることである。

ここでは、『法華経』如来寿量品において量ることは、通じては三身を明かすが、詳細な意義としては報身にあるという。その理由として、まず報身の智慧は法身と冥じ（深い示現で一致すること）応身と称うので三身が全て具足しているとする。次に『法華経』如来寿量品の文と合致しているとする。そのため三世において衆生を利益できるので、つまり『法華経』如来寿量品が論じているのは報身仏の功德であると明かしている。この解釈も『法華玄論』をはじめ吉蔵の注釈書にはない。

（2.2.6）三身と本迹の關係

次に第六段は以下の通りである。

⑥ 復次、如是三身種種功德、悉是本時道場樹下先久成就。名之為本。中間、今日寂滅道場所成就者、名之為迹。諸經所說本迹者、即寂滅道場所成法報為本、從本所起勝劣兩應為迹。今經所明、取寂場及中間所成三身、皆名為迹。取本昔道場所得三身、名之為本。故與諸經為異也。「非本無以垂迹、非迹無以顯本。本迹雖殊不思議一也。」肇師之言、意在寂場之本耳。復次、寂場本迹復有多種。或以涅槃為本、從真起應為迹。迹本俱空言思雙斷、故不思議一也。或以俗為本、從俗起應為迹。迹本深廣、下地不能言思邊涯故、言不可思議一也。或以中為本、從中起應為迹。迹本皆言語道斷、心行處滅故、云不思議一也。復次、此三非三、亦復非一。非三非一為本。而三而一為迹。皆言語道斷、心行處滅、不思議一也。未知諸師指何處本迹不思議一也。今攝褻四番、皆是迹中不思議一耳。遠指本地三番、四番不可思議、以為其本。從箇本而垂迹、將箇迹而顯本。本迹雖殊、不思議一。如此本迹、何得不異眾經。何得不異諸師。(T34, no. 1718, p. 129a25-b18)

さらに次にこのような三身仏の様々な功德は、全て本時（仏が初めて成道した時）の道場の樹下に先に久しく成就する。これを名づけて本とする。その中間、今日の寂滅道場において成就するものは、これを名づけて迹とする。諸々の経に説かれる本迹とは、寂滅道場で成じた法身・報身を本として、本より起こる勝応身・劣応身の両応身を迹とする。今経（『法華経』）に明らかにするのは、寂滅道場および中間に成就した三身を取りあげて、すべて名づけて迹とする。本昔の

¹⁹ 『妙法蓮華経』、「如来寿量品、我成佛已來甚大久遠」（T09, no. 262, p. 42 c20）を参照。

道場で得た三身を取りあげて、これを名づけて本とする。それゆえ諸々の経と異なるのである。

「本でなければ迹を垂れること無く、迹でなければ本を顕わすことは無い。本迹がことなるといえども、不思議一である」²⁰とある。この僧肇の言は、意義は寂滅道場の本のことに在るだけである。さらに次に寂滅道場の本迹に、さらに多種が有る。あるいは涅槃を本とし、真身から応身を起こすことを迹とする。迹と本とが共に空であり、言葉・思惟を並べて両方断じるので、不思議一である。あるいは俗によって本とし、俗に従って応身を起こすことを迹とする。迹と本は深く広いため、下地は辺涯（遠い果て）を口に出して言い、心に思うこともできないので、不可思議一と言うのである。あるいは中によって本とし、中に従って応身を起こすことを迹とする。迹と本とがすべて言語道断（言葉で説明できず）、心行処滅（心で思いわけることができない）ので、不思議一であるという。今、四番（三諦に一心を加えたもの）を撰襲（重ねて収める）すれば、すべて迹の中の不思議一となるのみである。遠い[昔の]本地の三番（三諦）、四番の不可思議を指して、それによってその本とする。この本にしたがって迹を垂れ、この迹をもって本を顕す。本迹がことなるといえども、不思議一である。このような本迹は、どうして多くの経と異ならないというのか。どうして諸々の師と異ならないというのか。

ここでは、三身の功德は本時（久遠の昔に最初に成道した時）に先に成就していると明かす。そして諸経との違いとして、『法華経』は始成正覚の釈尊と、中間において燃燈仏が成就した三身を「迹」とし、本時に得た三身を「本」とすることであるとす。次に僧肇の「維摩詰経序」（『出三蔵記集』卷第八所収）の文を引用し、迹と本に多種があり、三身は三でもなく一でもない、本と迹は言葉で説明できず、心で思い分けることができないので「不思議一」であるとする。そして諸々の師はどこを指して不思議一とするのかを知らないとして批判している。『法華文句』は本地の三番（三諦）と四番（三諦に一心を加えたもの）の不可思議を本として、この本にしたがって迹を垂れるとし、またこの本迹も「不思議一」であるとするため、多くの經典や多くの師と異なると明かす。

（2.2.7）位行説の有無について

第七段は問答となっている。以下の通りである。

⑦ 問。諸経各説位行、或多、或少。華嚴四十一位、瓔珞五十二位、名義皆廣、此經始末都無此事。云何言異。

答。譬如世人修種種業、集種種寶、求種種位。若無壽命用財位為。大經云、譬如長者生有一子。相師占之有短壽相。不任紹繼。父母知己、忽之如草。法門亦爾。行種種因、獲種種果、現種種通、

²⁰ 『注維摩詰経』卷第一、「非本無以垂跡。非跡無以顯本。本跡雖殊而不思議一也。」(T38, no. 1775, p. 327b3-5)

化種種眾、説種種法、度種種人、總在如來壽命海中。海中之要、法性智應。喉襟目曇、非異是何。

(T34, no. 1718, p. 129b18-27)

質問する。諸々の經にそれぞれ位行を説くことは、あるいは多く、あるいは少ない。『華嚴經』の四十一位、『菩薩瓔珞本業經』の五十二位は、名の意義がすべて多い。この『法華經』の始めから終わりまですべてにこの事は無い。どうして異なると言うのか。

答える。譬えれば出世人が様々な業を修め、様々な宝を集め、様々な位を求めるようなものである。もし寿命が無ければ財や位を使うだろうか。『涅槃經』に「譬えれば長者が一子を生育するようなものである。占師がこの子を占うと短寿の相がある。長者の後を継承するに耐えられない。父母はそのことを知って、このことをなおざりにすることは草のようである」²¹とある。法門もまた同様である。様々な因を行じ、様々な果を獲得し、様々な神通力を現し、様々な衆生を教化し、様々な法を説き、様々な人を済度することは、すべて如来の寿命は海中に在る。海中の要は、法性と智と応である。喉襟目寄（のど襟目とくつつひも）、異なることがないとはどうしたことか。

ここでは『華嚴經』や『菩薩瓔珞本業經』には、菩薩が修行して得られる位の名が多く出ているが、なぜ『法華經』には無いのか」という問いに、『法華經』に説かれる仏身は常住であるため修行の階位を用いる必要は無いと答え、『涅槃經』の文を引用している。

以上が「量」の別積である。この七段をまとめると、まず三身の命を明かし、『法華經』如来寿量品の文で計る。次に四句分別を用いて『法華經』以前の經典との差別化をし、一身に三身が具わり、様々な仏身の功德を具えんとする。しかし、見る者の機縁によって仏寿の長短は変わるとし、『法華經』如来寿量品においては、報身仏の功德を論じていると明かす。この三身は本時に成就しているが、中間と今日に成就した三身は迹だが不思議一であり、多くの經典や注釈家と異なっていると述べている。

IV. 結論

『法華文句』釈如来寿量品では、「通積」において、「如来」とは十方三世の諸仏、二仏、三仏、本仏、迹仏の共通の名称のこと、「寿量」とは本地（久遠実成）の三仏（法身・報身・応身）の功德を計ること、と解釈している。また、「別積」においては、「量」について詳細に解釈していることがわかる。

注目すべきは、「如来」についての解釈である。『法華文句』が三身を出す依拠とした『大智度論』の文は、智顛の親撰としての確度が高い維摩經疏で引用されていることや、智顛の師である慧思も『法華經安樂行義』において引用していたことが判明した。さらに「二種の如来」の解釈においても『法華文句』が引用した『成実論』の文は、同様に慧思が『法華經安樂行義』において引用している。特

²¹ 『大般涅槃經』卷第二、純陀品、「譬如巨富長者生子、相師占之有短壽相。父母聞已、知其不任紹繼家嗣、不復愛重、視之如草。」(T12, no. 375, p. 613, b24-26)

に『法華文句』における三身説は、上記の『大智度論』の文を吉蔵がどの注釈書にも引用していないことから、灌頂や後代の修治よりも前から存在した可能性を示唆している。それは智顛の自説とも考えられる。

確かに先行研究が示すように、現行の『法華文句』は分科の仕方や解釈において、法雲を踏襲し、吉蔵を参照した箇所は非常に多いといえる。さらに灌頂の修治や、左溪玄朗（673-754）の再治が必要であったとしても、智顛本人の思想がまったくないということは考えづらい。そういう意味では、『法華文句』の三身解釈が智顛の自説である可能性はあるといえよう。

参考文献

- 池田魯参 1985 「書評 平井俊栄著『法華文句の成立に関する研究』」『駒澤大学仏教学部論集 16』
- 菅野博史 1994 『中国法華思想の研究』春秋社
- 菅野博史 2007 「『法華経』における菩薩道と現実世界の重視」『東洋学術研究』、通巻 158 号
- 菅野博史訳注 2017 『法華文句（四）』第三文明社
- 佐藤哲英 1961 『天台大師の研究』百華苑
- 塩田義遜 1960 『法華教学史の研究』地方書院
- 瀧英寛 2008 「『法華文句』 釈如来寿量品について」『仏教と文化 多田孝正博士古稀記念論集』山喜房
仏書林
- 平井俊栄 1985 『法華文句の成立に関する研究』春秋社
- 松森秀幸 2016 『唐代天台法華思想の研究—荊溪湛然における天台法華経疏の注釈をめぐる諸問題—』
法蔵館
- 山川智應 1934 『法華思想史上の日蓮上人』新潮社
- 林瑞蘭 2017 「中国仏教における天台と三論の比較研究」立正大学大学院博士論文

「トイウカ」の配慮機能への考察 Consideration Function of “*Toiuka*”

文学研究科国際言語教育専攻修士課程修了

孫 守 乾

SUN SHOU QIAN

要 約

本稿は、「というか」という形式を中心に、Brown & Levinson のポライトネス理論、山岡の発話機能論と配慮表現などの基礎理論に基づいて配慮機能を分析し、そしてアンケート調査を通じて検証したものである。検証の結果、「というか」の用法1「言い換え」の下位分類「相手の発話への否定」、「自分・相手の発話への修正」、及び用法2「暫定提示」の下位分類「断定回避」が、緩和表現として「侵害抑制」と「不一致回避」という2つの配慮機能を果たすことが判明した。

I. はじめに

本研究は、粉状のコーヒーを選んでいた際の店員との会話がきっかけとなっている。筆者が「フィルターが必要ないか」という意味で「こちらのコーヒーはこのままで飲めますか」と発話したところ、店員が「というか、お湯とカップがあればなんですけど」と丁寧に発言した。筆者は日本語母語話者が自分や相手の話を軽く修正する際によく使うこの「というか」の用法機能を、それまでに学んだ文法知識ではうまく理解できなかった。管見の限り、「トイウカ」¹を記載した教科書や参考書は少なく²、さらにそのすべてが「というか」を2つ使う「A というか B というか」という形³しか紹介していない。これ以外の用法機能⁴と縮約形はあまり取り扱われていないのが現状である。

「トイウカ」は『現代用語の基礎知識』1992年版の「若者用語の解説」欄に初めて登場し、若者言葉として注目された。その後も毎年掲載されつづけ、2019年版にも掲載されている。消長の激しい若者言葉の中にあって、28年にわたり収録されているところをみると、単に一過性の若者言葉に留まらず、流行語の域を超え一般用語として定着していると言っても過言ではない（原田 2015; 辻 1999a）。

一方、今までの研究では、「トイウカ」の意味や用法を談話的機能と語用論的機能の面から分析し

¹ 本稿では、「というか」やその縮約形「ていうか」、「てか」、「つか」などの形式をまとめて「トイウカ」とする。

² 中国及び日本で出版されたものを計 36 種類調べたところ、中国出版の教科書では見つからず、日本出版の教科書では記載があったのは『日本語 3rd ステップ』と『まるごと 日本のことばと文化 中級 2 B1』のみであった。

³ 例えば、「あの子は、元気がいいというか、落ち着きがないというか、静かにじっとしていない子です」（友松他:2011）という例文である。

⁴ ほかの用法は第3章で詳しく述べたい。ここで1つの例を挙げると、「次の授業は、隣の教室？」「というか、向こうの教室じゃない」（作例）という例文である。

ているが、用法の分類は網羅的とは言えない。また、語用論的機能において、アンケート調査により配慮機能を考察した研究は少ない。日本では昔から、控えめであることが望ましいという、いわゆる「謙譲の美德」が言われてきたが、その影響は日本語の表現にも及んでいる。自己の主張がたとえ正しいものであったとしても、それを押し付けがましく語らず、むしろ控えめに語った方が良いとされているのである(石黒 2012:126)。辻(1999a:17)は、「トイウカ」は相手との対立を避けたがる表現であり、ノーの代わりによく使用されると述べている。「トイウカ」の配慮機能を明らかにすることで、日本語学習者は日本語母語話者がどのような場面や心理で「トイウカ」を使用し、控えめに語るかについて理解し、日本語コミュニケーション能力を高めることができるだろう。

そこで本稿では、「トイウカ」という形式を中心に、Brown & Levinson のポライトネス理論、山岡の発話機能論と配慮表現などの基礎理論に基づいて配慮機能を分析し、アンケート調査を通じて検証する。

II. 先行研究

本章では、「トイウカ」の用法分類や配慮機能に関する研究として代表的なものを概観する。「トイウカ」の用法分類を扱った論考としては、寺井(2000)、吉澤(2003)、若松・細田(2003)、趙(2007)、林(2007)、田辺(2013)、苗(2014)、原田(2015)、片山(2015)などがある。その中で、系統的に用法分類を行っている研究は、趙(2007)、苗(2014)、原田(2015)、片山(2015)である。一方、ポライトネスの原理などの理論とアンケート調査を通じて「トイウカ」の配慮機能を考察する研究は、管見の限り見当たらない。「配慮表現」について少し言及しているのは苗(2014)と片山(2015)である。したがって、本章では、その趙(2007)等4つの研究を中心に分析する。

1. 趙(2007)

趙(2007)は談話標識「トイウカ」の用法を「言い直し」、「言い換え」、「付け加え」、「話の切り出し」の4つに分類している。各用法と代表的な例文を以下のように提示する⁵。

(1) 「言い直し」: 先行発話の内容を否定し、後続発話のほうが適切だという意味を表すことができる。

林: お母さまは子供の時からテレビを見せないようになさってたんですか。

五嶋: というか、私が進んで見なかったですね。

(2) 「言い換え」: 先行発話と比較すれば後続発話のほうが妥当だという意味を表すことができる。

林: 成田さんの周りの人がそうやって少しずつ変わっていくって、素晴らしいことですね。成田さんて、もともと「根性あり」の人だったんですか。

成田: というか、病気と障害を与えてもらってから、よけいに強くなった部分があると思うんで

⁵ 先行研究の用法の説明が長い場合、本稿の筆者がまとめたものがある。

すよ。

- (3) 「付け加え」：後続発話でその先行発話より具体的な内容を表すことができる。

林：録音は全部立ち会われたんですか。

喜太郎：といたしますか、僕が鐘をついてるんです。お坊さんのように思いっきりガーンとつくよりも、一番いい響きのところを録りたいので。

- (4) 「話の切り出し」：別の話題を持ち出すときの前置きとして使われることができる。

黙って料理を食べているとき、急に

「ていうか、このサラダ、おいしいね」

また、対人関係という機能の面に関して、趙（2007:10）は、『『というか』は、はっきりした断言を示さず、不確かさ、不適切さを表現することで、話し手の、聞き手に対する発話態度を表明し、人間関係を調整する働きを果たすことができる」と述べているが、「人間関係調整機能」の生じるメカニズムは、具体例を挙げて分析すればより分かりやすいのではないかと考えられる。

2. 苗（2014）

苗（2014）は「トイウカ」が「ぼかし表現」⁶であり、彭飛の「配慮表現」と似ていると述べている。また、「トイウカ」を10の使用場面に分類し、モダリティ的働き及び話し手の心理を分析している。以下にそれぞれの用法と例文を提示する⁷（下線は本稿の筆者による）。

- (1) 適切な表現が見つからず、あるいは一つの表現では表わしきれないような場面で使用される。2つの「トイウカ」を連続して使う場合もある。

点心っていうか 飲茶とか↑

- (2) 前の発話に不適切な部分があると気づき、それを訂正する場面で使用される。

やりたいというか親がやれというからか わかんない。

- (3) 相手の発話を軽い気持ちで訂正する場面で使用される。

—おもしろいね。

—おもしろいっていうか、なんか結構視線がクリヤじゃん、とかって感じね。

- (4) 指摘や批判を和らげる場面で使用される。

—〇〇先生ってさ—東洋的だと思わない？

—うん、思うよ

—雰囲気柔らかか—い、っていうかさ—

—うんうんうん

⁶ 「ぼかし表現」とは、「とか」、「みたいな」、「～感じ」などのような、物事を判定しないあいまいな言い方をする一連の表現である。

⁷ 用例は李（2000）と山根（2002）の付属ファイルから採集したものである。句読点がない用例は原文のままである。

—優しいっていうかさ—

—優しすぎるというか

—「すぎる」くっつけてもいいぐらいだよ

(5) 原因の説明を補足する場面で使用される。

お婆ちゃんからもらったお金 っていうか合格祝いに んー もらったお金—あったしね。

(6) さらに具体的な状況を説明する場面で使用される。

ビルの テナントが増えたせいか— テナント っていうか あの— 会社が入ってる会社の数が増えた っていうか— すごく混むの。

(7) 言いすぎた発話を和らげる場面で使用される。

わたし なんか お金に困るような生活はしたくない って感じ、 っていうかなんていうの そんな 別にさ— ざいっ 財閥— と結婚したい とか そういうのじゃなくてさ。

(8) 発話内容を強調する場面で使用される。

でもそれは女の子はね—原因 作った というか 作ったのね。だから、何かどうしよう—とか言ってるとか言ってたけど、どうしようって言っても、自分が言ったんだからね。

(9) 新しい話題に転換する場面で使用される。

—寒いねえ。

—っていうか、昨日のドラマ見た？

(10) 話題提起という用法である。つまり、ネットでのブログなどで、いきなり文章の書き出しに使うわけである。

っていうかさ、最近の犯罪っちゅうのは若年化してきて怖いわ…

なお、10種の分類は同じレベルで述べられており、さらに上位・下位のグループごとの分類を行う余地があるのではないかと考えられる。

3. 原田 (2015)

原田 (2015) は、若年層の会話データを収集・分析し、「トイウカ」の用法を発言改正用法 (〈暫定提示〉〈言い換え〉〈譲歩補足〉) と話題調整用法 (〈話題導入〉〈話題維持〉) に分類している。以下にそれぞれの用法と例文を提示する。

(1) 発言改正用法

a 暫定提示: 判断が不確定の状態ですら暫定的に言葉を提示する。

仲いいってゆ—かなんてゆ—か、なんかよくしゃべってるよね。

b 言い換え: ある言葉を適切な言葉に言い換える。

A: (ある学校が) ほぼ男子校みたいな？

B: てかも一男子校だよ、あれ。

c 譲歩補足: 後続発話で譲歩し補足的な情報を提示する。

A: 今日割と間に合った。

B: あ、ほんとに？

A: てか10分ぐらい遅れたけど。

(2) 話題調整用法

a 話題導入: 話題が変わる場合、話題導入とする。

(A と B はパンの袋を持ちながら話している)

01A: レモン味なの？それ (=B のパン)

02B: うん。

03A: あ、(袋の中でパンが) 崩壊してる崩壊してる。

04A: てか今日さー、(B の) 午前 (の授業が) なかったんだ。羨ましい。

05B: あそーそーそー。Y (=授業名) 休みだった。

b 話題維持: 話題を維持するために使用される。

(教育実習についての話題) 俺も最初あれ、(生徒の) 名前覚えることに必死だったからなー。つか、授業とかも聞いてなかったもんねー。ずっと (生徒の) 名前見て、あーあの子なにになに君なにになに君なにになに君とか言って。

(2) の話題調整用法では、会話の途中における話題の転換と冒頭における話題の導入をすべて「話題導入」に含めている。両者の機能が異なるので分けて述べればより明確になるのではないかと考えられる。

4. 片山 (2015)

片山 (2015) は、辞書⁸の意味と先行研究を参考に、「トイウカ」の意味を【ぼかし表現】、【言い換え】、【話題展開】、【話題転換】、【呼びかけ】の5つに分類している。それぞれの用法と例文を提示する。

(1) ぼかし表現: 伝えたいことと、自分の選んだ言葉が完全な一致とまではしないが、周辺の近い言葉を選び、どうかして聞き手に伝えようとする気持ちより用いられる。

トモ「なあ、死んじまったら、どうなるんだ？霊ってうか、魂ってうか、残って るのかな」

俊介「あると思うから、こうやって来たんじゃないかねえのか？」

⁸ 本稿は『日本国語大辞典 第二版』等 20 種の辞典を調べたところ、「トイウカ」を掲載しているのは 3 種類であった (参考文献を参照されたい)。

(2) 言い換え: 否定、部分的な修正、あるいは新しい情報を加え、より適切で正確な情報を伝えようとして用いられる。また、他人の発話の修正、否定したい時も使われる。

杏子: ね……、でも、めずらしいね、こんな時間に電話……。

柗二: いや……ちょっと、眠れなくてさ。ていうか、サミシイというか。

(3) 話題展開: 《A トイウカ B》または、《トイウカ B》で使われ、同じ話題内、若しくは関係のある話題内で違う切り口や異なる視点から論を展開するときに使われる。また相手の発言を受け、《トイウカ B》で自身の論を展開する場合は、多くが<疑い>や<反論>の気持ちが込められており、肯定的な意味では使われない。

数学はもうすぐ終わります。てか、午前中もまともにやっていたら多分今頃は楽なんだろうが、俺って追い詰められないとなかなか本気になれないんですよねwww

(4) 話題転換: 話題展開が関係のある話題内で話を展開するものに対し、話題転換は前の話題や、誰かの発話とは全く関係のない内容が後続発話に来る。

疲れて放心状態。てか今日月の色やばくない?

(5) 呼びかけ: 前に何の発話もなく、会話を始めるためだけに使われるため、特に意味はない。

A と B は友達で一緒に外を並んで歩いているとき、急に A が話し出す。

A: 「てか、寒くない?」

B: 「そうだね。」

分類の名前にに関して、「ぼかし表現」は表現の種類の名前で、「言い換え」、「話題展開」、「話題転換」、「呼びかけ」という機能や用法の名称と一致していないのではないかと考えられる。また、《A トイウカ…》の形だけをぼかし表現や配慮表現として説明しているが、なぜそのような機能を果たすのかについて、苗 (2014) と同様にポライトネスの原理や発話機能論などの理論知識を用いて、客観的に掘り下げて分析していない。さらに、言い換え用法の下位分類である相手に対する否定や修正は、対人的コミュニケーションとどう関わるか、管見の限り今までの先行研究ではまだ分析されていないようである。

Ⅲ. 「トイウカ」の配慮機能

本章では、最初に先行研究の分類及び辞書における意味を参考にした上で、分類を整理する。次に、山岡ほか (2018) の発話機能論を理論基盤として、どの分類が配慮機能を果たすかを分析していく。

1. 分類

(1) 言い換え

「トイウカ」の配慮機能への考察

- a 間違っている情報への否定
 - a1 自分の発話への否定
 - a2 相手の発話への否定
- b 間違っているのではなく、ただ不完全な情報への修正
 - b1 自分の発話への修正
 - b2 相手の発話への修正

(2) 暫定提示

- a 選択提示（「A トイウカ、B トイウカ」の形）
- b 断定回避（「A トイウカ」の形）

(3) 原因・理由などの説明

(4) 確認

(5) 話題の導入、転換、維持

- a 導入
- b 転換
 - b1 自分が話している途中で新しい話題に転換する
 - b2 相手の話しを受けて新しい話題に転換する
- c 維持

2. 「トイウカ」の配慮機能

本節では、コーパスの実際の談話などを基に⁹、山岡ほか（2018）の発話機能論を理論基盤として、「トイウカ」が配慮表現として使用され得る発話を発話機能ごとに分類する。その結果を仮説として、第4章のアンケート調査により検証する。

(1) {演述}における配慮表現「トイウカ」

山岡ほか（2018）では、発話機能を{策動}、{宣言}、{演述}、{表出}、{形成}という5分類に分けている。本節では、この5分類のうちの{演述}において「トイウカ」が配慮表現として使用され得るかどうかを分析していく。

⁹ 石黒（2013）は、日本語はその場の空気を的確につかみ、言葉選びをすることが重要だと指摘している。配慮機能の分析にも文脈判断が必要とされている。そのため用例によってはより具体的な情報を補足する場合がある。

まず、{演述}の共通の会話の目的と共通の語用論的条件は以下の通りである。

{演述} (Assertives)
共通の会話の目的:世界の現象に関して述べること
共通の語用論的条件:①参与者 B が当該命題を述べる根拠を有していないことは自明ではないこと
個別語用論条件:参与者にとっての自明さに関する条件⇒②、命題内容に関する条件⇒③、参与者にとっての望ましさに関する条件⇒④
(山岡ほか 2018:120)

その下位範疇には、《陳述要求》—《要求》、《報告要求》—《報告》、《主張要求》—《主張》、《賛同要求》—《賛同》／《反論》、《賞賛要求》—《賞賛》、《非難》などがある。「トイウカ」が配慮表現として使用されると考えられる発話機能は、《賛同要求》—《反論》、《主張要求》—《主張》、《非難》である。

また、山岡ほか(2018:170)はリーチのポライトネスの原理、および気配りの原則と寛大性の原則に基づいて、配慮表現の機能分類を以下の7種としている。

- 1、利益表現:①自利大 ②他利小
- 2、負担表現:①他負大 ②自負小
- 3、緩和表現:①侵害抑制 ②不一致回避
- 4、賞賛表現
- 5、謙遜表現:①自賛抑制 ②自己非難
- 6、賛同表現
- 7、共感表現

{演述}における「トイウカ」の配慮機能は、「3、緩和表現」の「①侵害抑制」と「②不一致回避」に属していると考えられる。次節より、《賛同要求》—《反論》、《主張要求》—《主張》、《非難》の概要を述べ、用例を通して「トイウカ」の配慮機能を分析していく。

(2) 《賛同要求》—《反論》

Brown & Levinson (1987) は、聞き手のポジティブフェイスを脅かす行為を FTA としている。《賛同要求》に対する《反論》は典型的な FTA の1つである。つまり、相手の意見に賛同できないことを主張するため、相手を不快にさせる危険性が高く、よりいっそう配慮も必要となってくる。

「トイウカ」の用法「1 言い換え」の「a 間違っている情報への否定」の「a2 相手の発話への否定」

「トイウカ」の配慮機能への考察

と「b 間違っているのではなく、ただ不完全な情報への修正」の「b2 相手の発話への修正」は、《賛同要求》—《反論》の発話機能を持っていると考えられる（下線は本稿の筆者による）。

〔発話機能〕 《賛同要求》に対する《反論》	
〔配慮〕 反論によって生じる聞き手のポジティブフェイス侵害を緩和させる	
a2 相手の発話への否定	
(1) 「なんか体の調子、悪そうだね。かぜでもひいたの？」 「 <u>ってゆうか</u> 、ちょっと疲れてるだけ。」	辻 (1999a:23)
(2) 友人同士の会話。Bさんは次の授業の教室を知っている。 A: 次の授業は隣の教室？ B: <u>ていうか</u> 、向こうの教室じゃない？	作例
b2 相手の発話への修正	
(3) 林: そのときは、贅を尽くした生活をなさってたわけですか。 小西: <u>というか</u> 、変な生活だったよね。スタッフと一緒にコンビニの380円のお弁当だったり、かと思うと夕飯は料亭で3万8千円の食事だったり。 (林真理子×ドン小西『週刊朝日』2003.10.10)	
(4) 「田口さんというのは、ご主人の同僚であることは間違いないのですね？」 「ええ、同僚 <u>ていうか</u> 、主人の部下でしたけど」	『遺骨』

若松・細田 (2003:33) は、「トイウカ」を弱い修復 (mitigated repair) を先導する語と捉え、その修復が「ではなく」より婉曲的になされていると述べている。また、吉澤 (2003:59) は、相手を真正面から否定するのではなく、「トイウカ」を言うことにより、メタ言語的評価者の立場に置き、人間関係を緩衝させようという心理も働いていると述べている。そして、林 (2007:79) は、「いいえ」の代わりに「っていうか」を使うことにより、やや控えめな否定を表すと述べている。

具体的には、(1) では「かぜでもひいたの？」という《賛同要求》に対し、自分が風邪を引いていないと分かりながらも、あえて「ってゆうか」を使用することで、相手の思いやりのある質問に対して、軽い気持ちで否定している。これもまた話者自身の「他者に嫌われたくない」というポジティブフェイスに配慮しつつ、聴者の「他者に受け入れられたい」というポジティブフェイスにも配慮できる。

(2) も同様に、Aさんの「次の授業は隣の教室？」という《賛同要求》に対し、Bさんは確実な情報を持っているものの、「ていうか」と文末の「じゃない？」をともに使い、直接的な表現を避けている。このようにぼかすことにより、《反論》を緩和させ、不一致を回避することができる。つまり、「トイウカ」を伴う《反論》によって、話者自身のポジティブフェイスに配慮しつつ、聴者のポジティブフェイスにも配慮できる。

(3) では、林の「そのときは、贅を尽くした生活をなさってたわけですか」という《賛同要求》に対し、「いえ」や「いや」などを使わずに、「トイウカ」を使っている。相手を直接的に否定することへの抵抗感が読み取れ、気を遣っていると考えられるだろう。また、「トイウカ」で緩和してから、修正として自分の発話の後半の新しい情報をよりスムーズに提供できるようになる。

(4) では、「田口さんというのは、ご主人の同僚であることは間違いないのですね？」という《賛同要求》に対し、「ええ」という《賛同》の言葉を言った後、「ていうか」という《反論》の言葉に加えて「言い切りの回避」という機能を果たす「けど」¹⁰を使用することによって、より婉曲的に不完全な情報を修正することができている。

(3) 《主張要求》—《主張》

「トイウカ」の用法「1 言い換え」の下位分類の「b 間違っているのではなく、ただ不完全な情報への修正」の「b1 自分の発話への修正」は、《主張要求》—《主張》の発話機能を持っていると考えられる（下線は本稿の筆者による）。

<p>[発話機能] 《主張要求》—《主張》</p> <p>[配慮] 相手との意見の不一致による誤解や相手の不愉快などを避ける配慮表現</p>
<p>b1 自分の発話への修正</p> <p>(5) 授業のグループ討論で理想的な結婚生活について話しあっている。Aも他の人も、幸せな結婚生活とお金の有無については関係がないと発言している。</p> <p>A:私もお金と関係なくて気が合えばいいと思っています。Bさんは？</p> <p>B:私はお金に困るような生活はしたくないって感じ、<u>ていうかなんていうの</u>、別に財閥のような財力がある人と結婚したいとか、そういうのじゃないんですけど¹¹。</p> <p style="text-align: right;">作例</p> <p>(6) 中居「若さってでも、そんなに必要なんですかね、やっぱり」</p> <p>野宮「いや、必要ですよ。<u>ていうか</u>、歳をとっても、それはそれなりに楽しいけど」</p> <p style="text-align: right;">『中居正広 SMAP MIND 音楽対談 Vol.4』</p>

¹⁰ 三枝（2007）と山岡ほか（2010）を参照されたい。

¹¹ 1.2の用例（13）を基にして作った用例である。

「トイウカ」の配慮機能への考察

(5) は、B は言い換えの「というか」のほか、「って感じ」や「とか」、「けど」などの断定を回避し、発話を和らげる表現¹²も使用している。つまり、「というか」の配慮機能だけで対人的コミュニケーションへの配慮が形作られているわけではなく、複数の表現が配慮機能を果たしている。それにより、お金と関係ないと発言した全員との意見の不一致を少しでも解消し、また、「お金に困るような生活はしたくない」という突飛な発言により生じる聞き手の不愉快な思いを軽減し、拝金主義者などの誤解を避けることができると考えられる。

(6) は寺井 (2000:181) の引用した用例である。寺井 (2000) は、否定的な意見から生じる挑戦的なニュアンスを軽減させ、聞き手の面子を守るために、肯定的な意見を補足し、聞き手を配慮し協調的な対話を作ると述べている。これは配慮表現の機能分類では、「3 緩和表現」の下位分類である「侵害抑制」と「不一致回避」の機能に該当する。「ってというか」と文末の配慮表現の「けど」を一緒に使用することで、非同感をぼかし相手との「共感領域」¹³を拡大する効果を持つと考えられる。

吉澤 (2003:60) は、「トイウカ」を使用することにより、自分の思考と発話との間の「ずれ」を埋めようとしている。そこには、自分自身に忠実に話したいという思いがある一方、自らをメタ言語的評価者の立場に移行し発話の設定する対人関係を緩衝させようという心理も働いている。そのような心理に基づいて使用された「トイウカ」が結果的に不安や怖れを解消する効果を生むとしている。この点に関しては、次節の最後において、より詳しく分析する。

(4) 《非難》

「トイウカ」の用法「2 暫定提示」の下位分類「2b 断定回避」は、他人を指摘や批判する場合に使われることが多い¹⁴ため、《非難》の発話機能を持っていると考えられる（下線は本稿の筆者による）。

〔発話機能〕 《非難》
〔配慮〕 発話者の主観的な相手を傷つける内容をぼかすことによって相手を気遣う配慮表現
(7) (先輩 A と後輩 B は知り合いの田中さんについて話している)
A 「田中くん、彼女ができたって。君、この間見たんだよね？」
B 「はい、見ました」
A 「どんな人なの？可愛い？」
B 「可愛いは可愛いですけど…」
A 「けど？」
B 「なんかおしゃれにこだわりすぎ <u>というか</u> …」

¹² 山下 (2017) と三枝 (2007) を参照されたい。

¹³ 「共感領域」に関して、蓮沼 (2016) を参照されたい。

¹⁴ 先行研究の苗 (2015) と片山 (2015)、及び筆者の収集したデータでは、該当する用例がある。

A「へえ、そうなの」

作例

- (8) —○○先生ってさ—東洋的だと思わない？
 —うん、思うよ
 —雰囲気が柔らかか—い、っていうかさ—
 —うんうんうん
 —優しいっていうかさ—
 —優しすぎるというか
 —「すぎる」くっつけてもいいぐらいだよね。

苗 (2014:437)

首藤 (2018:285) は、聞き手あるいは聞き手が伝わる可能性のある人を対象として否定的評価をする場合、評価対象の感情を考慮し、何らかの言語的配慮をすると述べている。

(7) は、田中さんの彼女という第三者についての話である。後輩としての B は、先輩 A に「どんな人なの？可愛い」と質問される。正直に話そうとするが、答えは好ましくない意見なので、先輩に自分が口の悪い人に思われないように「というか…」と濁らせて、はっきり言い切らない形により、自己主張を抑えている。そうすることで、田中さんの気持ちを守ると同時に、自分の評判も守ることができる。

(8) でも同じく、○○先生について、B がマイナス評価を言う時、断定的な表現「だ」などを避け、他人に対する指摘や批判を和らげる「というか」を使うことで、もし先生に聞こえてしまっても、先生が傷つく度合いが少し減り、B も「先生を悪く言っていた」と評価されることが減ることを期待している。また、マイナスな話を言うことによって生じる、聞き手の不愉快な思いや負担を軽減する。

(7) の「なんかおしゃれにこだわりすぎというか…」と (8) の「優しすぎるというか」のような発話は、「A というか B」ではなく、「A というか」という形式である。話し手は、前の発言を言い換えるつもりがなく、ただ「というか」によって言い換えの気持ちのみが表されている。そうすると、「A である」と断言するのを避けた結果、A にあたる部分のニュアンスを和らげられるという効果が生まれる (吉澤 2003:47)。その他、中島 (2018:125) も、このような文末表現によりはっきり言い切らないで断定を避け、柔らかく、婉曲的に伝えたと述べている。

また、(5) ～ (8) は若者の会話であり、多くの先行研究 (佐竹 1995; 辻 1999a; 辻 1999b) では、「とか」、「っていうか」、「って感じ」、「みたいな」という若者語が言語行為の設定する対人関係へのコミットメントを弱める語用論的機能を持つとして、それらの使用と対人関係意識との関連について考察している。考察の結果として、若者語を使用する心理的背景には、不安や恐れが存在するとされてい

「トイウカ」の配慮機能への考察

る。具体的には、自分の発言の正当性、妥当性に対する自信のなさから来る不安や、聞き手の考えとずれているのではないかという恐れ、それによって仲間から浮いてしまうことへの恐れ、あるいは、聞き手から自分のミスや聞き手とのずれを指摘されることへの恐れである。自信のなさや恐れがあるからこそ、「侵害抑制」と「不一致回避」の緩和表現である「トイウカ」を多用し、対人関係を緩衝するのである。

IV. アンケート調査

本章では、日本語母語話者を調査対象に、第3章で立てた、「トイウカ」の用法の一部が配慮表現という仮説を検証する。

1. 概要

本調査では、2019年4月28日から5月14日にかけて、日本語母語話者を対象にアンケート調査を行った。有効回答数は101名である。アンケートの第1部は調査対象の情報についての質問である。日本語母語話者の性別と年代は下記の通りである。

表1: 日本語母語話者の性別と年代

	10代	20代	30代	40代	50代	60代以上	合計
男	5	20	6	4	7	3	45
女	14	27	5	6	2	2	56
合計	19	47	11	10	9	5	101

なお、調査対象の職業は、学生54名、社会人47名である。したがって、今回の調査対象は20代が中心となる。

2. 結果と考察

本節では、アンケートの第2部の結果と考察を記す。第2部では第3章で立てた、「トイウカ」が{演述}という発話機能において配慮機能を果たす、という仮説を検証する。また、日本語母語話者の「トイウカ」の使用傾向の強い対人関係を明らかにする。

(1) {演述}における配慮表現「トイウカ」への検証

まず、問題1と問題2を通じて、{演述}の下位範疇である《賛同要求》—《反論》における「トイウカ」の配慮機能を検証する。

問題1、(友人同士の会話)		
A:なんか体の調子、悪そうだね。かぜでもひいたの？		
B: ()		
(1) 以下の2つの例文のうちどちらが、優しく聞いてくれたAをなるべく直接的に否定するのではなく、気を遣って柔らかく伝えていると思いますか。	①「うーん、 <u>というか</u> 、ちょっと疲れているだけ」	89 (88.1%)
	②「いや、違う。ちょっと疲れているだけ」	8 (7.9%)
	③同じ	4 (4.0%)
(2) (①を選んだ方へ) どれぐらい気を遣って柔らかく伝えていると思いますか。	①非常に気を遣っている	6 (6.7%)
	②気を遣っている	20 (22.5%)
	③まあまあ気を遣っている	63 (70.8%)

日本語には、文頭に来る典型的な否定表現として、「いいえ」、「いや」、「違う」、「そうではない」などがある。また、中国人日本語学習者は、初級の段階からそれらの表現を教わるのでよく使う。よって、そのような否定表現と比較し、「トイウカ」の配慮の有無と配慮の度合いを調査した。

問1では、「というか」を選択した割合は90%近くを占めている。問2では、「まあまあ気を遣っている」の割合が最も多かった。したがって、「トイウカ」は《賛同要求》に対する《反論》において、仮説どおりに配慮機能を果たしている結果になったのではないだろうか。配慮の度合いは「まあまあ気を遣っている」である。

問題2、AとBは初対面です。AはBをインタビューしています。		
A:そのときは、贅を尽くした生活をなさってたわけですか。		
B: ()		
(1) 以下の2つの例文のうちどちらが、なるべく良い雰囲気を保つために、気を遣って柔らかく伝えていると思いますか。	①「 <u>と</u> いいますか、変な生活でしたよね。スタッフと一緒にコンビニの380円のお弁当だったり、かと思うと夕飯は料亭で3万8千円の食事だったり」	89 (88.1%)
	②「いや、そうじゃなくて、変な生活でしたよ。スタッフと一緒にコンビニの380円のお弁当だったり、か	7 (6.9%)

「トイウカ」の配慮機能への考察

	と思うと夕飯は料亭で3万8千円の食事だったり	
	③同じ	5 (5.0%)
(2) (①を選んだ方へ) どれぐらい気を遣って柔らかく伝えていると思いますか。	①非常に気を遣っている	7 (7.9%)
	②気を遣っている	42 (47.2%)
	③まあまあ気を遣っている	40 (44.9%)

問題1の問1と同様に、「といたしますか」を選択した割合も90%近くを占めている。「といたしますか」は「というか」より丁寧で、国会会議などの正式な場面で使われることがある¹⁵。よって、問2では「気を遣っている」を選択した割合が最も多く、第一位になった。総じて、「トイウカ」は《賛同要求》に対する《反論》において配慮機能を果たしている結果になったのではないだろうか。配慮の度合いは「気を遣っている」である。

次に、問題3と問題4を通じて、{演述}の下位範疇である《主張要求》—《主張》における「トイウカ」の配慮機能を検証する。

<p>問題3、授業のグループ討論で理想的な結婚生活について話しあっています。Aも他の人も、幸せな結婚生活とお金の有無については関係がないと発言しています。</p> <p>A:私もお金と関係なくて気が合えばいいと思っています。Bさんは？</p> <p>B:私はお金に困るような生活はしたくないって感じ、<u>というかなんていうの</u>、別に財閥のような財力がある人と結婚したいとか、そういうのじゃないんですけど。</p>		
その「というか」によって、以下のニュアンスはありますか。(複数選択可)	①少しでも「お金と関係ない」と言った全員との意見の不一致を解消したい	18 (17.8%)
	②拝金主義者などと誤解される恐れがあるので、少しでも発言を和らげたい	69 (68.3%)
	③異なる意見によって生じる聞き手の不愉快な思いや驚きを軽減したい	40 (39.6%)
	④特に気を遣っていない	11 (10.9%)
	⑤その他	9 (8.9%)

¹⁵ 「現代日本語書き言葉均衡コーパス」で1424件の結果が見つかった。その中で1214件は国会会議録であった。

なお、「⑤その他」の自由回答は主に次の通りである（下線は本稿の筆者による）。

「どう言えば正確に伝わるかを考えている」

「既に発言した内容に補足説明が必要だ、又は、既に発言した内容では、自分の伝えたいことを十分に表せていない、と気付いたニュアンス」

「具体例を挙げるまでの間」

「これはAの言葉に一字一句全て同意するのではなく、自分の言葉で説明したい時に、文章のリズムを整えるために、例えるなら『枕詞』のように使われているだけです」

「皆とは違った意見を悪いように思われないようにしている」

「日本人には「てゆうか」を意味もなく、ただの口癖で言う人が、若い人に稀にいます。ご注意ください」

「自分の意見に対する補足。相手に伝える上で意見の方向性・範囲を絞る機能がある。」

「お金のある人じゃないと結婚したくない人間だと思われたくない」

「お金至上主義と思われたくない意識が働き、『それほど強い意見ではない』という説明をするにあたっての軽い接続語」

最も多かったのは②で約70%であった。話者のポジティブフェイスを守ろうとする姿勢が伺える。2番目に多かったのは③で約40%であった。聴者のポジティブフェイスを守ろうとしていることが分かる。そして3番目に多かったのは①で、「不一致回避」という配慮機能が少し働いているといえる。一方で、自由回答には、「皆とは違った意見を悪いように思われないようにしている」という記述があり、その場の成員から浮いてしまわないようにしたいという母語話者の意図が読み取れる。総じて、「トイウカ」は《主張要求》—《主張》において、仮説どおりに配慮機能を果たしている結果になったのではないだろうか。

「トイウカ」の配慮機能への考察

問題 4、A「でもやっぱり、若さってそんなに必要なものなんですかね」		
B「いや、必要ですよ。 <u>っていうか</u> 、歳をとっても、それはそれなりに楽しいけど」		
その会話について、当てはまる項目をお選びください。(複数選択可)	①「いや、必要ですよ」により、A への挑戦的なニュアンスがある	43 (42.6%)
	②「っていうか」は、A を配慮し協調的な対話を目指すために、A の発言に対する肯定的な意見を補足し譲歩している	62 (61.4%)
	③特に気を遣っていない	30 (29.7%)
	④その他	13 (12.9%)

なお、「④その他」の自由回答は主に次の通りである（下線は本稿の筆者による）。

「一旦、『若さ』から離れたことを言う前振り」

「必要だけでは言葉不足に気づいて、修正に転じる意味」

「一般的には必要だけど、私としては、楽しいけどね」

「この文章に『っていうか』がいまいちしっくりこない。『まあ』とか『でも』の方が自然です」

「この場合、『ていうか』の後に若いことの良さを並べたほうが良いです。『ていうか』、少し不自然に見えます」

「挑戦的なニュアンスがある場合、日本語ではもう少し強い言い方をするはずです。たとえば、『何言ってるんですか、必要に決まってるでしょう?』とか『Aさんは自分が年を取ってるからそんなこと考えるんですか?』等等です」

「Aの発言に同意しているニュアンスがあると思う」

①の選択率は40%ほどであった。半数以上の回答者が①を選ばなかった理由として、回答には「挑戦的なニュアンス」という表現は強かったのだ、という理由が挙げられた。「挑戦的なニュアンス」は寺井(2000)から直接的に引用したものである。それより、「非同感のニュアンス」や「否定的な意味」などの少し弱めた表現のほうがより厳密で選択率が上がるのではないかと考えられる。また、②の割合は60%以上ということを見れば、聴者のポジティブフェイスを守ろうとしていることが分かる。よって、問題3と同様、《主張要求》—《主張》において、「トイウカ」を用いることでより聴者に配慮した発話と言えよう。

また、自由回答では「ていうか」の使い方が不自然と考えた回答が30代と10代から一件ずつ寄せられた。これは年代差によるものと考えられる。例文に使用した会話は20年前の生の会話であり、会

話の参加者は現在40代になっていると考えられる。「ていうか」の使い方や語感が20年間で変化しているのとらえることもできるだろう。

最後に、問題5を通じて、{演述}の下位範疇である《非難》における「トイウカ」の配慮機能を検証する。

問題5、先輩Aと後輩Bは知り合いの田中さんについて話しています。		
A「田中くん、彼女ができたって。君、この間見たんだよね？」		
B「はい、見ました」		
A「どんな人なの？可愛い？」		
B「可愛いは可愛いですけど…」		
A「けど？」		
B「なんかおしゃれにこだわりすぎ <u>ていうか</u> …」		
A「へえ、そうなの。」		
その「ていうか」によって、以下のニュアンスはありますか。(複数選択可)	①指摘や非難の対象となっている第三者や関係のある人の面子を考慮して、断定を回避し和らげたい	60 (59.4%)
	②他人を非難することで「よく人の悪口を言う」といった、悪い印象を持たれることを恐れる気持ちを表している	28 (27.2%)
	③マイナスな話を言うことによって生じる、聞き手の不愉快な思いや負担を軽減したい	38 (37.6%)
	④特に気を遣っていない	12 (11.9%)
	⑤その他	14 (13.9%)

なお、「⑤その他」の自由回答は主に次の通りである（下線は本稿の筆者による）。

「どう言えば正確に伝わるかを考えている」

「既に説明した内容では、全てを説明できていない、又は、そもそも説明が難しいことを伝えるニュアンス」

「最適な言葉がまだあることを聴者に暗示してる」

「この場合の『ていうか』は、明確に話の趣旨を伝える言葉が浮かばず、kind of like that や something like that のような感じで、『そんな感じ』と自分の言葉に曖昧さを持たせている役割があります」

「上の発言以外にも、気に障ったことがあるということ暗にほめかしている。あるいは、上手く言い表せないでいる」

「主観的な意見になりそうなので、他の言い方も探っている」

「トイウカ」の配慮機能への考察

「表現しづらいマイナスな要素がある」

「自らの語彙が不足している為に、上手に表現できない時に、あえず思いつく限りの近い表現を言い、『というか…』で考えがまとまっていない事を強調する効果がある。加えて、自分の足りない語彙を話し相手に代弁してもらえないかという期待も込められている、会話テクニックです」
「あまりにはっきりと断言をするのを避ける事で、相手に察してもらい共感・理解を得ようとするニュアンス」

「理由がそれだけではない。理由が定かではない」

「いちおう、このように表現してみたが、自分が言いたいことに関し、最適なものがみつからないということを表現している」

最も多かったのは①で約 60%であった。「侵害抑制」という配慮機能が働き、会話の参加者の知り合いのポジティブフェイスを守ろうとする姿勢が伺える。2 番目に多かったのは③で約 40%であった。聴者のポジティブフェイスを守ろうとしていることが分かる。そして 3 番目に多かったのは②で 4 分の 1 を超えているため、話者のポジティブフェイスを守ろうとしている意識も少しあると言えよう。また、「気に障ったことがあるということ暗にほめかしている」や「はっきりと断言をするのを避ける」などの回答は仮説の分析と一致している。したがって、「トイウカ」は《非難》において、仮説どおりに配慮機能を果たしている結果になったのではないだろうか。

「トイウカ」の使用傾向の調査結果は表 2 の通りである。

表 2: 「トイウカ」の使用傾向の強い人間関係

10、以上のような「トイウカ」を使用する傾向が強いのは、どのような人間関係においてですか。(複数選択可)	
① 家族や親しい友人	89 (88.1%)
② 親しくない同期生	39 (38.6%)
③ 同じサークルや仕事場の仲の良い先輩	57 (56.4%)
④ 親しくない上司や先輩	22 (21.8%)
⑤ 初めてあった人や知らない人 (例えば、街で話しかけられた人)	18 (17.8%)

Brown & Levinson の FTA 度計算式によれば、話者と相手の社会的距離 (social distance) 及び相対的力 (power) が増加するとともに、FTA 度が高くなる。一般的に①、②、③は親密な人間関係であり、④と⑤はより疎遠な人間関係である。結果として、①の割合が最も高く、③と②は 2 番目と 3 番目であった。つまり、親密な人間関係の割合が高かったということである。また、「トイウカ」は話題を転換する用法があり、発話状況によっては相手の気分を害する可能性もある。とりわけ疎遠な人間関

係の場合、その可能性が高いと考えられる。そのため、「トイウカ」は配慮表現として、疎遠な人間関係ではなく、親密な人間関係を良好に保つために使用されるのだろう。なお、この結果は20年前に辻(1999b)が行った調査の結果と一致している。

V. おわりに

本研究では、まず、先行研究や辞書を参考にした上で、談話における「トイウカ」の用法を、「1 言い換え」、「2 暫定提示」、「3 原因・理由の説明」、「4 確認」、「5 話題の導入、転換、維持」の5つに分類した。次に、山岡の発話機能論及びリーチとBrown & Levinsonのポライトネス理論を援用し、「トイウカ」が配慮機能を果たすという仮説を立て、アンケート調査を通じて検証した。その結果、「トイウカ」は、{演述}の下位範疇である《賛同要求》—《反論》、《主張要求》—《主張》、《非難》において、「侵害抑制」と「不一致回避」という2つの配慮機能を果たし、配慮表現として、疎遠な人間関係ではなく、親密な人間関係を良好に保つためによく使用されるものだと考えられた。

今後の課題として、日本語母語話者によると、「トイウカ」を話す際に、語尾を弱くすることで、迷っている気持ちを表したり、語尾を伸ばさないではっきり言うことで、確信があることを表したりするということが挙げられる。談話における「トイウカ」の配慮機能のメカニズムをさらに究明するために、その口調に関する研究も行う必要がある。また、アンケート調査については各年代の調査対象人数のバランスの改善が必要である。以上の課題を踏まえて「トイウカ」に関する研究を進めていきたい。

参考文献

- 石黒圭(2012)『よくわかる文章表現の技術I』明治書院
- 石黒圭(2013)『日本語は「空気」が決める』光文社新書
- 片山千景(2015)「“てか”の用法と機能について—『というか』『ていうか』との比較より—」(創価大学卒業論文)
- 三枝令子(2007)「話し言葉における『が』『けど』類の用法」『一橋大学留学生センター紀要』第10号、一橋大学留学生センター、pp.11-27
- 佐竹秀雄(1995)「若者ことばとレトリック」『日本語学』第14巻第12号、明治書院、pp.53-60
- 首藤佐智子(2018)「ポライトネス方略に伴う評価提示発話に対する聞き手の『値踏み』行動を考える—『微妙』を中心に—」村田和代(編)『聞き手行動のコミュニケーション学』ひつじ書房、pp.285-307
- 田辺和子(2013)「『とゆーか』の意味と用法の変化について」『明海日本語』第5号増刊、pp.129-157
- 趙剛(2007)「談話標識『というか』の用法と機能」『日本言語文化研究』第10号、日本言語文化研究会、pp.1-12

- 辻大介 (1999a) 「若者語と対人関係—大学生調査の結果から—」『東京大学社会情報研究所紀要』第 57 号、東京大学、pp.17-42
- 辻大介 (1999b) 『『とか』『っていうか』のコミュニケーションと友人関係—関西大学生調査報告書』(私家版) <http://d-tsuji.com/paper/r01/>
- 寺井妃呂美 (2000) 「談話における『というか』の機能」佐治圭三教授古稀記念論文集編集委員会 (編) 『日本と中国ことばの梯』くろしお出版、pp. 175-186
- 友松悦子・福島佐知・中村かおり (2011) 『新完全マスター文法 日本語能力試験 N2』スリーエーネットワーク
- 中島悦子 (2018) 『『この本、おもしろいっていうか』という心理』遠藤織枝 (編) 『今どきの日本語 変わることば・変わらないことば』ひつじ書房、pp.113-126
- 蓮沼昭子 (2016) 「認知的モダリティの婉曲用法 「ダロウ」はなぜ婉曲用法をもちにくいのか」『日本語日本文学』第 26 号、創価大学日本語日文学会、pp.1-26
- 林千賀 (2007) 「ブログからみえる若者言葉の『ってゆうか』—社会言語学への示唆」『国際文化研究 所紀要』第 12 号、城西大学国際文化研究所、pp.75-90
- 原田幸一 (2015) 「若年層の日常会話における『トイウカ』の使用 : 縮約形『てか・つか』に注目して」『日本語の研究』第 3 号、日本語学会、pp.16-31
- 苗苺 (2014) 「日本語の『というか』の用い方の特徴の考察」『日本経大論集』第 43 巻第 2 号、日本経済大学経済研究会、pp.433-441
- 山岡政紀 (2008) 『発話機能論』くろしお出版
- 山岡政紀・牧原功・小野正樹 (2010) 『コミュニケーションと配慮表現—日本語語用論入門—』明治書院
- 山岡政紀・牧原功・小野正樹 (2018) 『新版・日本語語用論入門—コミュニケーション理論から見た日本語』明治書院
- 山下悠貴乃 (2017) 「配慮表現としての『とか』について」『筑波大学地域研究』第 38 号、筑波大学人文社会科学研究科 国際地域研究専攻、pp.127-138
- 吉澤文 (2003) 「ディスコース・マーカとしての『っていうか』の機能の分析」『日本語研究教育年報』第 7 号、東京外国語大学、pp.39-63
- 若松美記子・細田由利 (2003) 「相互行為・文法・予測可能性—「ていうか」の分析を例にして—」『語用論研究』第 5 号、日本語用論学会、pp.31-43
- Brown, P. and S. Levinson (1987) *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge University Press.
(邦訳: 田中典子監訳 (2011) 『ポライトネス 言語使用における、ある普遍現象』研究社)

辞典

北原保雄（編）（2010）『明鏡国語辞典 第二版』大修館書店

見坊豪紀・市川孝・飛田良文・山崎誠・飯間浩明・塩田雄大（編）（2014）『三省堂国語辞典 第七版』

『実用表現日本語辞典』（インターネットの辞典サイト <http://www.practical-japanese.com>）

用例出典

1. 書籍

内田康夫（2007）『遺骨』文春文庫

中居正広（1997）『中居正広 SMAP MIND 音楽対談 Vol.4』幻冬舎

林真理子（2002～2005）「マリコのここまで聞いていいのかな」『週刊朝日』

山根智恵（2002）『日本語の談話におけるフィーラー』くろしお出版

李麗燕（2000）『日本語母語話者の雑談における「物語」の研究』くろしお出版

2. コーパス・言語学習のサイト

現代日本語書き言葉均衡コーパス

名大会話コーパス

用例 JP

HiNative

*他、出典のない例については筆者が耳にした会話を参考に作例した。

自らの意志を表す動詞「やる」 —日本語母語話者の談話における使われ方と学習者が学ぶべき用法—

The Verb “YARU” which Represents One’s Own Volition

How to use it in the Discourse of Native Japanese Speakers and How Learners should Learn

文学研究科国際言語教育専攻修士課程修了

渡辺 園子

Sonoko Watanabe

要旨

「やる」は、日常よく使われる基本語と言える語であるにもかかわらず、初級日本語教科書での扱いは限定的であり、多くの学習者には「やる」の用法を正確に学ぶ機会すら提供されていない。しかし先行研究からは、「やる」には多様な用法があり、特に対象が特定されず使われる場合に自らの意志を表すことがわかる。そこで、日本語母語話者の使用する「やる」を語用論的な角度から分析すると、「発語内の力」が発揮されるという考察に至った。これらを踏まえたうえで、意味論と語用論の側面から「やる」の働きを分類し、日本語教育の学習段階別に「やる」を導入するシラバスを提案する。

キーワード：意志を肯定的に表す、発語内の力、学習段階別シラバス

はじめに

「やる」は、日本語母語話者の生活場面で使用頻度の高い語の一つであるが、辞書を調べても、授受や移動以外は「する」の代わり、くだけた言い方、または俗語的といった説明が一般的である。ところが実際に使用されている場面を観察すると、思いのほか幅広い意味・用法があり、しかも「やる」には、自らの意志を肯定的に表す働きがあることに気づく。

例えば次の文は、「やる」が公式に使われたものである。

やらされていると思うか

自らやると決意するか。

微妙な一念の違いで

結果は大きく変わる。

喜び勇んで使命の道を！

(「わが友に贈る」『聖教新聞』2019. 11. 13)

これは、創価大学創立者でもある池田大作の箴言であり、私的なものではない。この「やる」は俗

語とは言い難く、「自らすると決意するか」などと言い換えることもできない。母語話者はおそらく、この「やる」から、自らの受け身的な思考を反省し、自ら行動を起こす決意をするであろう。しかし、なぜ、「やる」はこのような使われ方をするのだろうか。

本稿では、自らの意志を肯定的に表す「やる」について考察するとともに、その働きを分類し、日本語教育に導入して、学習者が自然に使えるようになることを目指すものである。

I. 先行研究

動詞「やる」の現状の確認にあたり、歴史的考証を重視する『日本国語大辞典第二版』(2002) (以下『日国』) と、現代語の使用実態に敏感な『三省堂国語辞典第七版』(2014) (以下『三省堂』) を参照する。これらの辞書から、「やる」の本動詞、補助動詞、俗語の記述と、さらに自らの意志を肯定的に表す「やる」について確認しながら、関連する先行研究にも併せて言及する。

まず、本動詞「やる」の古い用例は、上代(『日国』[一](1)(2)『万葉集』)のもので、現在も同様(『三省堂』㊦①②)の移動動詞である。もう1つ、上代の用例(『日国』[一](3)『万葉集』)のもので、現在(『三省堂』㊦③)の授受動詞も、基本的な用法だろう。

さらに、「ある動作や行為をする。『する』よりも俗ないい方」の近世「とりはづしてずいとやり、(後略)」(『日国』[一](19)『咄本』)という記述では、この用例を堀口(1984:34-35)は、「『する』に言い換え可能の『やる』の用法の中に入れられることもあるのであろうが、両者は異質な表現だったのではなからうか」と述べ、同じ用例について豊田圭子(2014:48)でも、「ヤル」は「前代の用法であった〈事物の進行〉の『事物』の部分の抽象化(希薄化)し、概念的な名詞もとることができるようになったもの」としている。つまり本来は、「する」の代わりではなく「やる」特有の動作の用法だったと考えられるが、現在では単に、「する」や「動詞」の代わりの用法(『三省堂』㊦④⑤)という記述である。しかし現在でも、中本(1986:40)は「～をする」と「～をやる」の比較から、「『する』が、行為や変化、そして基準による判断処理や状態など、広い意味領域に用いられるのに対し、『やる』は、『する』と類義の関係を結ぶときには行為だけに限って用いられ、しかもその行為は意志的なものに用いられる」と述べ、意志的な行為の場合が「やる」だとしている。これに関連して、大塚(2002:7)は「～ヲする／やる」では、「『する』は専ら機能動詞として働き、『やる』は機能動詞から実質動詞まで広い用法をもつ」としている。これは村木(1980:18)が、「においが する」と「におう」について「連語の名詞部分が、実質的意味(あるいは素材的意味、語彙的意味)をにない、動詞部分は、本来の実質的意味をまったくもたないか、もしくはほとんど失っていて、もっぱら形態論的かつ統語論的な役割をはたしていることがうかがいしれる」として、この「する」を「機能動詞」と定義したもので、大塚(2002:17)では、名詞と結合した「～ヲする／やる」の実質的意味の有無と「する」と「やる」が実質動詞か機能動詞かということをも13項目に分類している。これらの研究から、「やる」を「する」に置き換える用法については、書き言葉において「する」は機能動詞、「やる」は機能動詞、実質動詞

自らの意志を表す動詞「やる」

の両方の用法を持つということがわかる。

次に、補助動詞「～てやる」について確認すると、中古の用例（『日国』〔二〕(3)④『落窪物語』）が古く、現在（『三省堂』㊦①）と同じ移動の補助動詞である。さらに近世と近代の用例（『日国』〔二〕(3)④『滑稽本』『雁』）と、現在の「利益をあたえる／害をあたえる」（『三省堂』㊦②③）では、恩恵と非恩恵としての授受の補助動詞として記述されている。

しかし、ここで重要なのは、「動作が強い意志を持って行われることを表す」近代の用例「（略）見せ付けて遣（ヤ）ることが出来る」（『日国』〔二〕(3)⑤『青年』）という、意志性に関する記述である。日本語教育の分野でも、庵ほか(2001:168)で「授受の補助動詞表現の恩恵を表さない用法」として『～てやる』は(1)いつか偉くなってやる！のように動作を遂行する決意や強い意志を表す表現として用いられることがあります」とあるように、強い意志を表す用法があり、これに関連して、豊田豊子(1974:81)が「もとになる動詞がどの方向に働くかが、すなわち動作の方向が補助動詞『やる』と助詞によって明確にされる。しかしその主体の動作が対象である相手に受け入れられるか否かは関係ないのである。それは、もとになる動詞がもともと話し手の主観によった表現であるからである。」と論じている。つまり補助動詞「～てやる」は、主観によって不特定の対象に使われる場合、自らの意志を誇示し行動を起こす用法があるということである。しかしそれが、本動詞「やる」の、自らの意志を肯定的に表す用法にどのようにつながるのだろうか。

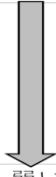
この、「やる」と「～てやる」について、堀口(1984:40)は「前者が本来的な用法で後者が二次的な用法であるようにいわれることが多いが、(中略)両者は伯仲している。利か害かは、もっぱら上の動詞で示される意味によって左右される。が、この『やる』の基本的意味は、その行為が相手に及ぶことを表すというよりは、その行為を完全に遂行すること(マ)表すものであったのではなからうか」と述べており、両者は重複する使われ方をしていたと考えられる。現在でも、本動詞「成果を上げる」の「やりました、ついに初優勝」（『三省堂』㊦⑥）と、補助動詞「がんばって実現する」の「何としても合格してやる」（『三省堂』㊦⑤）は、意味が重複し用例の対象は不特定である。この場合、補助動詞は自らの意志を誇示して行動を起こし、本動詞は行動した成果と考えると、「～てやる」→「やる」→「やった」というアスペクトのような働きにおいて、意志を表す連続性が認められる。つまり「やる」の補助動詞と本動詞は、対象が特定されず使われる場合に自らの意志を表す共通点があると言える。

最後に、意志性が強いと思われる、俗語としての「やる」を見てみよう。近世の「だます」（『日国』〔一〕(14)）と、現在の「被害を受ける」（『三省堂』やられる②）の記述をはじめ、現在と同じ意味記述は全部で6つある。「やる」の俗語性については、大塚(2006:39)が、新聞記事を検証し「話しことば性質の強さ」と「様々な卑俗な用法の存在から『やる』の卑俗性という性質が検証された」として「やる」の「俗語性」を結論している。また國弘(2007:55)は、ラジオ会話中の「やる」を分析し「会話の背景を理解できていれば、その意味するところを『やる』一語で示すのみで、全てを発言しなくてもよいこととなる。この用法は表だって口ににくいことを述べる場合にも有効であり、この点を

もって、『やる』が俗語的とされる理由と考えられる」と述べている。しかしどちらも、その意志性については深く言及していない。

そこで、ここでは自らの意志を表す用法の一端と捉えているので、辞書に記述はなかったが、大塚(2006:39)で述べられている「悪習となる嗜好／病気の経験」の用法を加え、これら「やる」の俗語を、表1のように、用例にして意志性の強さの順に並べてみた。

表1：俗語的な「やる」の意味・用法と意志性

用例	意味・用法	意志性
「熊をやる」「あいつをやる」	危害を加える、殺意	
「100万やられた」「あの家をやる」	だます、盗む	
「彼／彼女とやる」	性交	
「麻薬をやる」「覚せい剤をやる」	習慣性嗜好、犯罪	
「毎月いくらでやる」「元気でやる」	生活、暮らし	
「一杯やる」「一服やる」	嗜好	
「やっちゃった」	失敗する	
「おたふくかぜをやる」「胃をやる」	病気にかかる	

このように、用例と意味・用法を並べてみると、俗語としての「やる」は「する」に置き換えられない用法であり、対象を攻撃する用法に意志性が強く表れていることがわかる。

以上、現状の「やる」については、補助動詞等も含めると意志性を表す意味・用法は見られるものの、決定的な自らの意志を肯定的に表す用法についての記述は見当たらない。

II. 日本語教育における「やる」

ここで、現在の日本語教育における「やる」の扱われ方を確認しておこう。その確認は初級教科書に限定¹する。知名度の高い『みんなの日本語初級I・II第2版本冊』(スリーエーネットワーク編2012・2013)と、大学進学目的の『初級日本語上・下』(東京外国語大学留学生日本語教育センター編2011)の2種類である。これらで「やる」は、授受表現、いわゆる「やりもらい²」表現として、補助動詞、移動動詞とともに学習項目にあがっている。そこで、そのほかの用法の扱われ方とその問題点を探っていく。その基準として、日本語教育にどのように語彙を取り入れるべきか記した森田(1991:100-101)

¹ 中級教科書では、『ニューアプローチ中級日本語[基礎編]改訂版』(小柳昇2004)の「やる」をすべて抜き出した中に「やる気・やっておく・やればできそう・やってみたい・最後までやりましょう・やってみたら・やるからにはしっかりやれ」等、初級にはないものもあった。『J. Bridge ジェイ・ブリッジ』(小山悟2002)は6文のみで、すべて初級と変わらないものだった。いずれも他の文型メインでランダムという点では初級と大差なかったため本文から除いた。

² 現在では「あげもらい」が多い。庵ほか(2000:110)では「以前は『花に水をあげる』や『犬にエサをあげる』はおかしいとされていましたが、『あげる』が『やる』よりも丁寧な言葉であるという意識から許容されるようになってきています」と、「やる」は目上からに限定され、授受表現からも「やる」はごくわずかししか扱われない傾向にある。

自らの意志を表す動詞「やる」

が、先行文献³として挙げている、小泉ほか(1989: 524-526)の「やる」に関する記述⁴には、「(5)あることを行う」の用例に「タバコ・酒・一杯」の目的語や、「(6)痛めつけたり害を加えたりする (7)生活する (8)病気にかかる」等、俗語としての用法もあるため参照する。該当の用法の番号と、目的語の種類から「やる」が含まれる文を分析する。なお大塚(2002:17)の分類も参照する。

まず、『みんなの日本語初級』の初出は、16課「大学までどうやって行きますか」の学習項目で「どうやって」は新出語彙である。それ以降の「やる」が含まれる文は、14か所あるが別の文型の練習問題に突然出てきており、すべて「(5)あることを行う」用法である。目的語の種類と、数をあげると「仕事 4/勉強 3/動作 3/練習/催し事/習い事/料理」であった。その用法のうち、特に疑問なのが、6課で「うちで宿題をします」と学習したものを、29課では「やる」の意味・用法に関して何も学習しないまま、わざわざ「宿題はもうやってしまいました」で練習させることである。このように「やる」は、学習項目として扱われていないだけでなく意図的な配置も見取れない。結果的に学習者は「する」の代用と受け止めるであろうが、なぜ「やる」が使われているのか、どういうときに使用するのかを理解するのは困難である。

次に、『初級日本語』の初出は、10課の練習問題「やきゅうをやります」「やり方」である。これら「やる」の文は、練習問題、本文、文型など全部で32か所ある。ほとんどが「(5)あることを行う」の用法で、その目的語の種類は「仕事 6/運動 5/勉強 4/集団活動 3/練習 3/動作 3/行為/職業/商売/催し事」である。しかし26課「何でも責任持ってやる」では、目的語が明示されていないが、文脈から目的語は「生活全般」とわかり、唯一「(7)生活する」用法である。さらに注目されるのは、副詞「一生懸命に・急いで・熱心に」を伴った意志や意欲を感じさせる「やる」の文である。『初級日本語』は『みんなの日本語初級』と比べて、多様な「やる」の用法が出てくるが、やはり学習項目として取り上げられていない点が残念である。

どちらの教科書も、各所に出ているほとんどが「する」の代わりに、「(5)あることを行う」用例の飲酒や喫煙に関するものや「(6)痛めつけたり害を加えたりする」「(8)病気にかかる」という用法はないが、初級ではふさわしくない、必要ないという判断かもしれない。さらに肯定的に自らの意志を表す、といった使われ方の「やる」は見当たらない。結果的に、目的語の種類を分類しても、どのようなときに「やる」が使われるかを多少は類推できるが、なぜ「する」ではなく、「やる」が使われているのか違いがわかりづらい。大塚(2014:59)でも『みんなの日本語』と他の初級教科書の2種類の教科書中の「やる」が含まれる文を調査し「どちらも練習や問題の中に出てくる表現であり、積極的に教え

³ 「特に文法的意味を持つ語彙を中心に、各語ごとにどのような文型を形づくるか、文型表をまとめてみることも大切な仕事と言えよう。幸い、以上の作業には、すでにいくつの先行文献〔注(小泉ほか編1989)(森田1994)〕があるのでそれらを参考にし、叩き台にして、より詳細な、より実用化の高い調査研究を進めることを期待したい」

⁴ 「やる 遣る」【意味・文型】の(1)~(10)のうち上記以外の項目と、【複合動詞】を除く、【文法情報】【語形】【慣用句】【類語】にあった記述は、いずれも授受・移動の意味。

るのではなく、少しだけ例を入れるという形で示されている。『やる』には卑俗な表現も見られるため、すべてを初級で教える必要はないが、『する』との違いについては説明がある方がわかりやすいだろう」と述べている。

以上のように、初級日本語教科書においては、「やる」の意味・用法を、文型として整理した形で提示してはいないということがわかる。

Ⅲ. 日本語母語話者の話し言葉と談話における「やる」

前章まで、「やる」についてのさまざまな記述を確認したが、自らの意志を肯定的に表す使われ方は見落とされていた。そこで、実際の母語話者の話し言葉と談話から、「やる」がどのように使われているのか分析し、「やる」の「発語内の力」という視点から考察する。

1. 話し言葉における「やる」

はじめに、実際に母語話者が使う「やる」について考察する。まず、(A)の宇多田ヒカルのインタビュー映像の話し言葉から、「やる」が使われる文脈、発話動機、発話意図、意味等を分析する。

(A) ナレーション：宇多田が自身の音楽づくりで貫き通す思いがある。

—ものづくりは、冒険—

宇多田：やれる⑦ことをやっても⑧本当に意味がないと思ってるので。やってみて⑨どうなるのかわからない、もしくはやれる⑩かどうかかわからないことをやる⑪っていうのが、ものをつくる現場なので。(後略)

(NHK 総合テレビ「プロフェッショナル仕事の流儀宇多田ヒカルスペシャル」2018.7.16 放送)

(A)の、下線部分の⑦は、ナレーションの文脈から「これまでの自身の音楽づくりの過程」と受け取れ、⑧は「(その過程を)同じようにたどっても」となる。続いての⑨は前の文脈を受けて後の文脈へと続く意味から「これまでと違う音楽づくりに挑んで」みて、と解釈でき、⑩は「それに挑んでみてこれまでと違う新しい音楽をつくれる」かどうか、という到達点が見えない心理状態を表し、⑪は「それでも紆余曲折しながら新しい音楽をつくるために挑む」という意志が感じ取れる。試みに、下線部分を「する」にした(A)'はどうだろうか。

(A)' 宇多田：できることをしても本当に意味がないと思っているので。(作曲) してみてどうなるのかわからない、もしくはできるかどうかかわからないことをするっていうのが、ものをつくる現場なので。

自らの意志を表す動詞「やる」

(A)' は、(作曲)を補えば文法的には問題ないが、一瞬、何をするのか、という疑問が生じ、これから新しい音楽をつくることに強い意志を感じられず、ものづくりにそれほどの情熱や意欲を感じ取ることができないものになる。

次の(B)は、同じシリーズの番組、吉永小百合のインタビュー映像での話し言葉である。

(B) -プロフェッショナルとは-

吉永：そうですね。とにかく映画が好きで、この世界でずっとやってきました^㊸し、そういうことってのがプロフェッショナル、なのか、どうか、ちょっと自分ではわかりませんね。(中略)あの、これからも、皆さんに見ていただけるような作品に、出られるように、しっかりやりたい^㊹と思います。

(NHK 総合テレビ「プロフェッショナル仕事の流儀吉永小百合スペシャル」2019. 10. 26 放送)

(B)の、㊸では、映画という世界に人生のすべてをかけて取り組んできたという印象を受けるが、これが「ずっとしてきました」であつたら伝わらない。最後の㊹も、前文脈から、映画という世界で、多くの人に求められる作品に取り組んでいきたい、という彼女の決意と受け止められる。これは、「しっかりしたい」とまったく違う意味である。

このように、母語話者の話し言葉において「やる」は頻繁に使われているが、「する」の俗な言い方とは言えない。第一、「する」に置き換えた場合では、受け取る印象がまったく違い、何より話し手の意図が伝わらない。ここでの「やる」には、人生の葛藤や困難といった過程を踏まえて、挑む、挑戦する、といった、宇多田や吉永の決意を、説明なしに理解できる働きがある。つまり、公式の場で、「やる」が自らの意志を肯定的に表す使われ方をしていることが観察できるのである。

2. 「やる」の談話における発話状況

次に、母語話者の談話を考察するにあたり、語用論の観点から、山岡ほか(2018:10-13)の、「発話の効力を決定する発話状況の諸要素」である「[1]発話参与者(話者、聴者) [2]言語的文脈 [3]非言語的文脈 ①共有知識②社会通念③場面」を参照する。これらの要素を、実際の母語話者の談話における「やる」にあてはめ、話者の発話意図の効力を分析する。

次の(C)は、不動産屋を営む齋藤さん(女性 30代)の、ドキュメンタリー番組の一場面である。

(C) ナレーション：簡易宿泊所を出て新しい生活を始めた渡辺実さんです。(中略)話の最後に、
渡辺さんが切り出したのは、自分の父親のことでした。

齋藤：そっかそっか。

渡辺：で、お父さんとも、あの自分が、2歳とか、そんぐらいの頃に、離婚しちゃったん

で、顔も、覚えてなくて。

齋藤：うん、うん、うん。

ナレーション：母親に引き取られた渡辺さん。父親の記憶は全くありません。どんな人なのかずっと知りたと思ってきました。3年前、その父親の消息がつかめました。(中略)渡辺さんは、会いに行くべきかどうか迷い続けてきました。

齋藤：毎日毎日やっぱ後悔ないようにね、生きといたほうがいいじゃん。

絶対そう思う。

渡辺：うん、うんうんうん、ああ、ああ、ああそうだね…

齋藤：私はだからやりたいな、と思ったら、まあやってみる。まず。

渡辺：まず、こう、早めに行動…

齋藤：まずやっちゃう、やるやる。やって、そのあと考える。

渡辺：ああ。

齋藤：あ、やっぱり失敗した、ってこともあるよ。

渡辺：ああ、まあまあまあ…

齋藤：でもそれはそれでいいじゃん。

渡辺：ま、やってみないと分かんないとこもあるしね。

齋藤：そうそうそうそう。だからもう会いたいと思うんだったら、まずそれは今会う時なんだよ、きっと。

渡辺：うん、うんうん、うん早くね…

齋藤：行っちゃたらいいよ…

渡辺：うん…

ナレーション：2週間後、渡辺さんは父親が住む富山県へ向かっていました。

(NHK 総合テレビ「目撃！ にっぽん おせっかい不動産」2019.4.7放送)

[1]発話参与者は、齋藤さんと、齋藤さんに日ごろから世話になっている渡辺さん（男性40代）である。実際の談話はナレーションの内容で展開され、渡辺さんの迷いは[2]言語的文脈となっている。それを聞いた齋藤さんの「やりたいなと思ったらまずやってみる」には「やる」の具体的に指し示す事柄が、言語的文脈からも、[3]非言語的文脈からも見つからない。渡辺さんが少し戸惑って「早めに行動…」とつぶやくと、齋藤さんはたたみかけるように「やる」を連発し「そのあと考える」と付け足している。これは、齋藤さん自身の経験を強調しておりアドバイスではない。この「やる」には、苦しいことや困難なことがあっても何度も挑戦してきたという齋藤さんの意志を感じることができる。渡辺さんもそれを感じ「ああ」と納得の相づちを打ち、さらに齋藤さんの「失敗したってこともある」「それはそれでいいじゃん」で、ようやく納得したように「やってみないとわからない」と発話して

いる。この最後の「やる」には自らの心の葛藤を振り払って挑戦しようという決意が感じられる。

3. 「やる」の「発語内の力」

前節の(C)をもう少し詳しく分析してみよう。(C)の発話参加者の言語的文脈を見ると、「やる」の目的語は見当たらず、非言語的文脈の①共有知識②社会通念③場面にも当てはまらない。しかし、話者から聴者に、「やる」が、意欲、自発、積極性、挑戦、といった意味として伝わり、話者の経験を補うことで、聴者が、その「やる」の「(何か) 行動する」ことと、さらにその中の「自らの意志を持ってそれを行動に移す」という意味を理解していると考えられる。それは、「やる」が持つ、Austin(1962:99-108)の「発語内の力 (illocutionary force)⁵」と言えるのではないだろうか。

Austin(1962:150-160)は、いくつかの遂行動詞(performative verb)を分類している。「やる」をこの遂行動詞とすると「dare , defy , challenge」に近いが、完全には一致しない。しかし、「やる」と訳すことがあるこれら3つの動詞は「態度表明型(Behabitives)」に分類されている。Austinは「態度表明型」についてその境界線が重なる部分も示唆し、他人や自分の行為に対する態度や、自分の感情を表出する態度なども含まれるとしている。これは、(C)において、「やる」の「(何か) 行動する」、さらにその中の「自らの意志を持ってそれを行動に移す」という分析に通じるものがある。そこで、Austin(1962:99-108)の「発語行為(locutionary act)、発語内行為(illocutionary act)、発語媒介行為(perlocutionary act)」の観点からこの「やる」という動詞を考察しよう。発語内行為とはその発話の目的であり、発話状況において実際に発揮される効力が「発語内の力」であるが、「やる」の発語内効力は、発話状況に応じてさまざまに発揮されている。あらためて、このような視点から(C)の「やる」を見てみると、齋藤さんの発話、「やりたいなと思ったらまずやってみる」の発語行為は、[私は(何かを)やる]であるが、発語内行為は、[私は挑戦してきた／している]であろう。それが渡辺さんに伝わっていないと見ると、即座に「まずやる、やってその後考える」と、自分のこれまでの経験だという発話を付け足し、[私は挑戦してきた／している]という発語内行為を強調している。すると、渡辺さんは納得しかけ、さらに齋藤さんが自分の失敗という経験をも付け足すと、齋藤さんの「やる」の発語媒介行為と思われる[あなたも挑戦した方がいい]が、渡辺さんに伝わり、「やってみないとわからない」という発話を引き出したと考えられる。このような、談話の一連の流れの中の「やる」には、話者の、主観的な、経験やその結果の経緯を裏付けにして、これから起こす行動の目的までも「やる」が表し、聴者に、そのような「やる」による話者の意図を共感させるという働きがあると考えられるのである。

この、談話における「やる」の働きは、冒頭の箴言や、インタビューでの話し言葉にも共通する特徴だと言えるだろう。「わが友に贈る」では、いきなり「やらされていると思うか」という一文に、目

⁵ 坂本百大邦訳(1978)、引用ページは原文。

的語が無いにもかかわらず、読み手の主観的な、マイナス思考による行動の経験に結び付ける働きをし、「自らやると決意するか」で、やはり主観的に、自らのこれからのプラス思考の行動を決意するという働きがあると考えられる。またインタビューという公式の場での、(A)の宇多田と、(B)の吉永の発話状況も、共通して、自らの人生の経験や、結果の経緯やこれからの行動の目的を、主観的に語るうえで、より聴者に共感される表現として「やる」が使われていると感じられる。さらに談話においては、話者と聴者に、非言語的文脈①共有知識②社会通念と言ってもいいほどの、自らの意志を肯定的に表す「やる」が使われているのではないだろうか。

以上のように、母語話者が使う「やる」には、発話状況による推意も相まって、より発話参与者間の共感部分に働きかける意味・用法がある。つまり、「やる」という動詞には、話者の自らの意志を肯定的に表すという、「発話内の力」が発揮される働きがあると考えられるのである。

IV. 「やる」の発話内での働きの分類

前章まで、「やる」には、自らの意志を肯定的に表す用法はあるのかという視点を中心に分析してきたが、話し言葉や談話には断片的に現れるものの、その用法の記述は見落とされている。しかし「やる」の意味・用法を日本語教育で扱うためには、「やる」の働きを分類して提示する必要がある。そこで自らの意志を肯定的に表す「発話内の力」が発揮されるという点を軸に、新たに「やる」の発話内での働きの用例を作成し、分類することとする。

分類基準は、発話者の意図が発揮される、意味論、語用論の側面を取り入れた用例を作成し、さらに山岡ほか(2010:122)の「文機能とは、主語の人称と述語の語彙・形態・時制の計4項目の命題内容条件が満たされた場合に、発話状況に関わりなく文形式そのものが持つ機能を概念化したものである」という「文機能」の考察も加え、用例が遂行動詞として機能しているかどうか、山岡(2000:85-86)の「(遂行)の命題内容条件⁶」を参照して検証する。

1. 「やる」の働きの分類

はじめに、「する」に置き換え可能な「やる」の働きの「生活・学業・スポーツ・職業・行事・催事・放送」は、「やる」の意味・用法として位置づけられているため除外する。

表2が、「やる」の働きの用例を上述の基準にしたがって分類したものである。

まず、1の分類は各働きの範疇で、「意志表出」は自らの意志を強く表し行動を起こそうとするもの、「経過状態」はそれぞれの働きの場面や対象に応じた意志性や評価性が現れるもの、「状態結果」は結果となる過去形である。2の分類は各働きの範疇で、3は用例である。4は、その用例の文機能を、非過去、過去で検証している。そして「意志性」には、強弱を示すために矢印と音楽記号(例：F=フォルテ)

⁶ (遂行)の命題内容条件 ①述語が遂行動詞であること ②主語が第1人称動作主格であること ③非過去時制接辞-ruを接続すること ④モダリティ付加辞を接続しないこと ⑤アスペクト接辞-tei-を接続しないこと

自らの意志を表す動詞「やる」

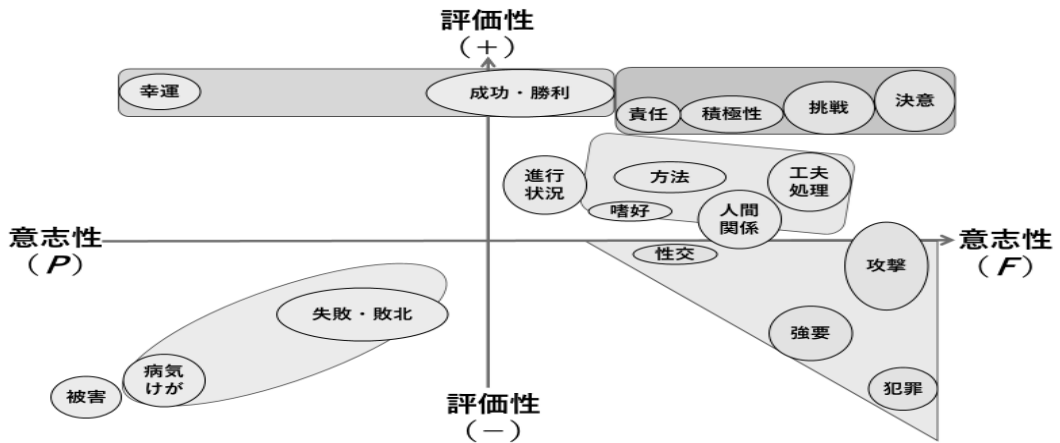
を付し、最後に「評価性」(+-)を付けた。

「意志表出」は、例えば「決意」(2)「民衆のための平和外交を 必死で やり抜きます」(3)は、「必死で」などの「やる」によく使われる副詞や、複合動詞、補助動詞、複合名詞も「やる」の意味が強いものを入れたため、用例が文機能の〈遂行〉にならないものもある。さらに「攻撃」(2)「試合後半で一気にやれ」(3)は、監督の発話で、主語は第1人称動作主格ではなく、動詞形態は命令形である。しかし3の述語部分を置き換えた4では、主語が第1人称動作主格の、選手の発話で〈遂行〉となる。「挑戦」「強要」(2)も可能形、命令形の用例だが、4では言われた側の発話で〈遂行〉としてその働きは維持され、この範疇に分類できる。このような文機能の検証で、「意志表出」の範疇は、すべて〈遂行〉と判断できる。

表2:「やる」の用例と分類

1	2	3			4		意志性 (強弱)	評価性 (+-)
意志表出	決意	民衆のための平和外交を	必死で	やり抜きます	やる	やった	FF	+
		この偉業を	最後まで	やり通します	やる	やった		
	挑戦	誰もできなかった登攀を	絶対に	やってやる	やる	やった	FF	
		A:新記録を B:君は		出してやる やれる	やる	やった		
	積極性	この企画を		やらせてください	やる	やった	F	
		社会福祉の取り組みは	何としても	やり通す	やる	やった		
	責任	地球温暖化対策は	早急に	やるしかない	やる	やった	MF	
		治水対策は国交省が	責任もって	やるべきだ	やる	やった		
犯罪	殺人を		やるつもりだ	やる	やった	FF	-	
	覚醒剤を		やってしまった	やる	やった			
攻撃	試合後半で	一気に	やれ!	やる	やった	FF	+-	
	バイキンマンを やられたら		やっつける やり返す	やる	やった			
強要	A:残務処理を		やりなさい	やる	やった	F	-	
	B:残務処理を(課長に)		やらされた	やる	やった			
性交	あいつと		やりたい	やる	やった	MF	+-	
経過状態	工夫 処理	主婦と経営者を	完璧に	やりこなす	やる	やった	F	+
		後は	うまく	やっておいて	やる	やった		
	人間 関係	毎月3万円の食費で	ギリギリ	やっていける	やる	やった	F	+-
		新人とは	うまく	やれそうだ	やる	やった		
	方法	一番出世とは		やってくれたな	やる	やった	F	+-
		あいつとは	もう	やっていられない	?やる	?やった		
嗜好	A:いちよう切りは	どう	やるのですか	やる	やった	MF	+-	
	B:いちよう切りを(の)		やり方です	やる	やった			
進行 状況	一杯		やろう	やる	やった	MF		
	一服		やりたいな	やる	やった			
成功 勝利	A:そちらは	元気で	やっていますか	?やる	?やった	MF	+	
	B:まあ	なんとか	やっていますよ	?やる	?やった			
失敗 敗北	妻のおかげで	ここまで	やってこられた	?やる	?やった	MF	-	
状態結果	A:今回の実験で	ようやく	やり遂げた	?やる	やった	MP	+	
	B:そうか!	とうとう	やったんだな	?やる	やった			
	宝くじが当たった!		やったぞ	?やる	やった	PP	-	
	え、これくれるの?		やった!	?やる	やった			
	あーあ	派手に	やっちゃった	?やる	やった	P	-	
昨日	また	やらかしちゃった	?やる	やった				
病気が	3回戦で		やられた	?やる	やった	PP		
被害	転んで足を		やってしまった	?やる	やった			
	子供のころに麻疹を		やりました	?やる	やった			
	台風で屋根が		やられた	?やる	?やった			
	詐欺に		やられた	?やる	?やった			

図1：意志性と評価性による「やる」の位置づけ



「経過状態」は、主語が第1人称動作主格ではないものが多い。特に「人間関係」「進行状況」(2)の「やられて」「やっている」「やられて」(3)などは、複合動詞としての意味が強く作用し、4では非文となる。しかし「する」には置き換えられない「やる」として日常的に使われるため、「経過状態」の範疇として分類した。

「状態結果」は、すべて、非過去時制「やる」(4)では非文となる。特に「失敗敗北」「被害」(2)については、動詞形態は受身形という点でも(遂行)の文機能ではない。しかしそれ以外は、すべて過去時制「やった」(4)では許容され、実際の発話状況や発話場面で、話者の主観的な「やる」の働きとして使われるため「状態結果」の範疇とした。

図1は、これらの各働きを、「意志性」と「評価性」をもとに配したものである。これを見ると、各働きには連続性が認められる。特に「意志表出」の範疇は、発話動機の時点での発話で、これから何か行動を起こすという発話意図から、自らの意志を表し、なおかつ強い意志性を持つものである。特に、「意志表出」の範疇のうち、評価性のプラス部分が、今まで取り上げられることのなかった、「やる」の、自らの意志を肯定的に表す働きである。このプラスの部分が目指すのは、「状態結果」の範疇の「成功・勝利」だが、意図せず「失敗・敗北」となる場合もある。その中間に位置する「経過状態」の範疇は、「やる」の主観的な性質の過程と捉えることができ、「状態結果」の範疇は、「やる」の経緯がプラス、マイナスに分かれた結果である。最後の「被害」に意志性はないが「やられた」の評価性は「やる」特有のものと捉え「意志性」の外に配した。

以上、話者の主観的な「やる」の「発語内の力」の発揮を想定し分類したが、これで、自らの意志を肯定的に表す働きを、「やる」の用法として記述できるものとする。

V. 日本語教育における「やる」の指導のためのシラバス案

本章では、本稿の最終目的である、日本語教育に「やる」を導入するためのシラバスを作成する。なぜなら、III. で見たように日本語教育では「やる」の用法は計画的な指導が行われていない。

そこで、前章の「やる」の働きの分類とともに、CEFR の Can-do の基準を用いた、初級 A1・A2、中級 B1・B2、上級 C1・C2 に相当する、JF 日本語スタンダード「コミュニケーション言語活動カテゴリー」にある「口頭でのやりとり全般」と、『JF 日本語教育スタンダード【新版】利用者のためのガイドブック』から抜粋し表 3 に挙げた「共通参照レベル：話し言葉の質的側面」を参照し、各段階の言語能力と言語活動に則した「やる」のシラバスを作成する。

表 3：参考資料 5 共通参照レベル：話し言葉の質的側面（抜粋）

「使用領域の幅」	
A1	個人についての情報や具体的な状況に関する基本的な語や言い回しは使える。
A2	覚えたいいくつかの言い回しや数少ない語句、あるいは定式表現、基本的な構文を使って、日常の単純な状況の中でなら、限られてはいるが情報を伝えることができる。
B1	家族、趣味、興味、仕事、旅行、現在の出来事のような話題について、流暢ではないが、言い換えを使いながら表現するだけの語彙を十分に有している。
B2	十分に言葉を使いこなすことができ、一般的な話題についてなら、ある程度複雑な文を用いて、言葉をわざわざ探さなくても自分の観点を示し、はっきりとした説明をすることができる。
C1	幅広い言葉の使いこなしができ、一般的、学術、仕事、娯楽の幅広い話題について、言いたいことを制限せず、適切な文体ではっきりと自分を表現できる。
C2	細かい意味のニュアンスを正確に伝えたり、強調したり、区別したり、あいまいさを避けるために、いろいろな言語形式で自由に言い換えができ、非常に柔軟に考えを表現できる。慣用表現、口語体表現も上手に用いることができる。

1. 学習段階別「やる」のシラバス

上述の基準で作成したものが、表 4 である。「やる」の働きを網羅的に振り分けており、おおむね、各学習段階の言語能力・言語活動にあわせた「やる」が導入できるだろう。

まず、初級は、現状を見る限り、教科書によって扱われ方が大きく異なることは問題だが、取り入れられるべき「やる」の用法は限られており新しいものはない。初級前半では、表 3 の A1 の内容にしたがって、表 2 で分類した「経過状態」(1)を中心に、「する」と「やる」の使い方の違いを明確にし、動詞の活用に「やる」を入れ、「する」との対比の上で導入したほうがよいだろう。初級後半では、「やる」のみを使う「経過状態」を中心に、A2 の基準を踏まえて、「状態結果」(1)の「失敗・敗北」(2)も加えてよいだろう。いずれにしても「する」には置き換えられない「やる」の使われ方を明確にする必要があるだろう。

次に、中級は、初級で取り入れた用法を踏まえて、上級につながるような、表現の幅を広げる「やる」の導入が考えられる。中級前半では、表 3 の B1 から、感情や心情を表現できるようにすることが

重要なため、初級では入れなかった「経過状態」を中心に「意志表出」(1)も取り入れるとよいだろう。中級後半では、表3のB2を見ると、かなり表現の幅が広がり、幅広い発話状況に対応する相互行為が求められ、指導すべき「やる」も多様になる。そのため、自らの心情や感情といったものを適切に表現することが重要であり、ことさら、自らの意志を肯定的に表す用法が必要だろう。そこでもっとも主観的な「意志表出」のうちプラス評価のものを中心に導入し、「状態結果」も加えて指導するとよいと思われる。

最後に、上級では、教材の内容も高度になり、学習する表現も日常使用される自然なものに近づくため、該当する表3のC1、C2から、上級学習者には、母語話者同士の談話にも難なく対応できるよう幅広い表現が必要である。日本語教育では、俗語として従来ほとんど扱われることがなかった「やる」によるマイナス評価の「経過状態」「状態結果」「意志表出」を学んでおく必要があるだろう。ただし、言うまでもないことであるが、これらの表現の中には下品、あるいは低俗なものもあり、使用する場面、対象の人物の選択などを間違えれば、非常に失礼な表現になるということと、あらためて「する」を「やる」に置き換えられない、表現や場面があるということを理解させておかなければならない。

自らの意志を表す動詞「やる」

表4：学習段階別「やる」のシラバス

初級前半	活動場面	日常での会話 「する」を使う時、「やる」を使う時。	
	活動目標	「やる」「する」両方使う表現の中で、自分から行なう場合、または、相手から行ってほしい場合に「やる」を使う。	
「する」「やる」 両方使う 名詞	生活	そうじ・りょうり・かたづけ・せんたく	例文 家に 帰ってから そうじを {し/やり} ます。 A：今日は やすみ時間も じゅぎょうを {やり/し} ます。 B：やすみ時間は じゅぎょうを {し/やら} ないでください。 日よう日は サッカーを {やって/して} います。 父は いしゃを {して/やって} います。 いっしょに ゲームを {やり/し} ましょう。 今、家で パーティーを {やって/して} います。
	学業・スポーツ	べんきょう・しゅくだい・じゅぎょう・しけん・れんしゅう・やきゅう・ピッチャー・サッカー・テニス	
	職業	しゃちょう・いしゃ・しょうせつか	
	趣味	ゲーム・ダンス	
	行事・催事	パーティー・ハイキング・かいぎ・けっこんしき	
「やる」 を使う 名詞	趣味	ブログ・おんがく・ピアノ・ギター	例文 Facebookは やりますか。 4才から ピアノを やっています。 兄は らいげつから レストランを やります。 そのこの スーパーは、10時まで やっています。 テレビで そのニュースを やっています。 あの えいがは らいしゅうから やります。 まい年、秋に 町でまつりを やっています。
	(習い事)	ピアノ・ギター・水泳 (～やっている の形で使う)	
	職業	(経営) みせ・レストラン (営業) スーパー・ほんや・レストラン	
	放送	ニュース・ドラマ・えいが	
	行事・催事	コンサート・まつり	
初級後半	行動場面	日常での会話 経緯や自分の動作を表す場合に「やる」を使う。	例文 インターネットの やり方を 教えてください。 おりがみの つるは どうやって 作るのですか。 このつるは うまくできなかったので やりなおします。 勉強と アルバイトは 計画を立てて やります。 授業の あと片づけは みんなで やっておきます。 日本では 毎月 7万円では やっていきません。 期末テストは 同じ問題で やってしまいました。 アルバイトで やらかして おこられました。 きのうの サッカーの試合は 相手チームに やられました。
	言語目標	前文脈や、場面に応じた動作について「やる」を使う。	
	方法	やり方・どうやって	
	工夫・処理	やる・やっておく・やりなおす・やっつけていけない	
	失敗・敗北	やった！・やらかす・やられた	
「やる」 を含む 語彙・ 表現	行動場面	経験や、これからの行動を、相手に伝える。	例文 母に、私は日本で元気にやっていると、電話しました。 日本で、先生や友だちが助けてくれたので、卒業までやってこられました。 新しいクラスの友だちとは、うまくやるつもりです。 結婚したら、日本と一緒にやっていこう。 私のルームメイトはわがままで、やっつけられない。 鈴木さん、テスト百点取ったなんて、やっつけてくれたね。 文化祭のポスター作りは、私がやります。 その企画は、ぜひ私にやらせてください。 レポートの提出は、明日までに必ずやります。 文化祭の、留学生参加ダンスは、絶対にやるべきです。 地球温暖化の対策は、各国が協力して、早急にやるしかない。
	言語目標	自分の経験や行動を表す「やる」の使い方。	
	進行状況	やっている・やっこられた	
	人間関係	やる・やっつけていく・やっつけられない・やっつけてくれた	
	積極性	やります・やらせてください	
中級前半	行動場面	行動に対する心情や、決意を、相手に伝える。	例文 A：民衆のための平和外交を、必ずやります。 B：そう決めたからには、何があってもやり通してください。 A：二つの国の友好をやり遂げます。何としてもやり抜きます。 B：最後までやり切ってください。あなたは、とてもやる気があると思います。 A：オリンピックで 金メダルを取ってやる。 B：君ならやれる。やってみる価値はある。 A：今まで失敗していましたが、今回の実験で、とうとうやりました。 B：よくやった。ついにやり遂げたね。 今年も大変だったが、何とか収束までやり終えることができた。 えっ、本当にくれるの？ やった、ずっと欲しかったんだ。ありがとう。
	言語目標	自分がこれから起こす行動を成功させるという気持ちを表し、その行動の結果を表す「やる」の使い方。	
	決意	やる・やり通す・やり遂げる・やり抜く・やり切る・やっつけてける・やる気・やっつける	
	挑戦	やる・やれる・やってみる	
	成功・勝利	やった・やり遂げた・やり終えた・(よく) やった	
中級後半	行動場面	行動に対する心情や、決意を、相手に伝える。	例文 A：民衆のための平和外交を、必ずやります。 B：そう決めたからには、何があってもやり通してください。 A：二つの国の友好をやり遂げます。何としてもやり抜きます。 B：最後までやり切ってください。あなたは、とてもやる気があると思います。 A：オリンピックで 金メダルを取ってやる。 B：君ならやれる。やってみる価値はある。 A：今まで失敗していましたが、今回の実験で、とうとうやりました。 B：よくやった。ついにやり遂げたね。 今年も大変だったが、何とか収束までやり終えることができた。 えっ、本当にくれるの？ やった、ずっと欲しかったんだ。ありがとう。
	言語目標	自分がこれから起こす行動を成功させるという気持ちを表し、その行動の結果を表す「やる」の使い方。	
	決意	やる・やり通す・やり遂げる・やり抜く・やり切る・やっつけてける・やる気・やっつける	
	挑戦	やる・やれる・やってみる	
	成功・勝利	やった・やり遂げた・やり終えた・(よく) やった	
「やる」 を含む 語彙・ 表現	幸運	やった！	
	嗜好	一杯やる・たばこをやる	
	病氣・けが	胃をやる・足をやった・はしかをやった・骨折をやった (目的語は身体部位、大病、大けがに限られる「×かせをやった」)	
	被害	詐欺にやられた・台風でやられた	
	強要	やれ・やらされる	
上級	行動場面	小説や、映画などのフィクションでよく使われる「やる」。	例文 仕事の帰りに、同僚と一杯やる約束があります。 最近、休憩中にたばこをやる人も減りましたね。 さっき、自転車で転んで、足をやったみたいです。 子どものころ、はしかをやりました。 台風19号の時に、屋根をやられました。 この程度の仕事は、一人でやりなさい。 結局、一人で残業をやらされました。 もう彼女とやったのか。 試合後半は、一気にやれ、いいな。 おまえら、やっつまえ。 アンパンマンが、バイキンマンをやっつける。 やられたらやり返す。倍返しだ。 あいつをゴロゴロにしてやる。 テロの首謀者ビンラディンをやる。 あいつ、覚醒剤をやっつけて捕まったらしい。
	言語目標	マイナスな心情を表す「やる」の表現を理解できる、あるいは使える。	
	嗜好	一杯やる・たばこをやる	
	病氣・けが	胃をやる・足をやった・はしかをやった・骨折をやった (目的語は身体部位、大病、大けがに限られる「×かせをやった」)	
	被害	詐欺にやられた・台風でやられた	
「やる」 を含む 語彙・ 表現	強要	やれ・やらされる	
	性交	あいつとやる	
	攻撃	やれ！・やっつまえ・やっつける・やり返す・やる	
	犯罪	殺人をやる・覚醒剤をやる	

おわりに

本稿では、「やる」という動詞には、自らの意志を肯定的に表す働きがあるという考えのもと、辞書や先行研究、日本語教育の現状を概観し、さらに母語話者の話し言葉や談話で使われている、自らの意志を肯定的に表す「やる」について分析した。その結果、現状の記述では取り上げられていない用法、つまり「やる」の目的語が文脈や直前になく、不特定の対象に使われる場合の発話行為に、自らの意志を肯定的に表す「発語内の力」があるのではないかという考察に至ったのである。それを踏まえて、意味論と語用論の側面を統合し、文機能の検証を加え、新たに「やる」の働きの分類を行い、「やる」の意味・用法がなおざりにされている日本語教育において、「やる」を導入するためのシラバスの作成を試みた。

「やる」という動詞の特性を、多角的な視点から掘り下げ、日本語教師や学習者にわかりやすく、自然に使えるよう分類し、提示したつもりである。しかし、さらに異なる視点から、「やる」という動詞のアプローチが可能かもしれない。今後は、このシラバスで「やる」の指導を行った場合、学習者の自然な会話に生かされるかどうか、という有効性を検証したい。

本稿が日本語教育における「やる」の指導法改善の一助になれば幸いである。

参考文献

- 大塚望(2002)「「する」と「やる」－非動作性名詞がヲ格に立つ場合－」『日本語科学』12:7-28 国立国語研究所
- 大塚望(2006)「行為動詞「やる」の俗語性」『日本語日本文学』16:33-41 創価大学日本語日本文学会
- 大塚望(2014)「初級教科書における「する」と「やる」」『日本語日本文学』24:41-61 創価大学日本語日本文学会
- 國弘保明(2007)「話し言葉に於ける「やる」と「する」の使われ方の相違について」『拓殖大学日本語紀要』17:49-60 拓殖大学留学生別科
- 豊田圭子(2014)『動詞ヤルの意味用法についての歴史的研究』48 岡山大学大学院社会文化科学研究科学位論文
- 豊田豊子(1974)「補助動詞「やる・くれる・もらう」について」『日本語学校論集』1:77-96 東京外国語大学外国語学部附属日本語学校
- 中本正智(1986)「特集・類義語の意味論的研究—やる・する—」『日本語研究』8:39-41 東京都立大学国語学研究室
- 堀口和吉(1984)「動詞「やる」の一考察「行る」「演る」の誕生」『山辺道:国文学研究誌』28:31-49 天理大学国語国文学会

自らの意志を表す動詞「やる」

- 村木新次郎(1980)「日本語の機能動詞表現をめぐって」『研究報告集』2:17-75 国立国語研究所
- 森田良行(1991)『語彙とその意味』100-101 アルク
- 山岡政紀(2000)『日本語研究叢書 13 日本語の述語と文機能』85-86 くろしお出版
- 山岡政紀 牧原功 小野正樹(2010)『コミュニケーションと配慮表現—日本語語用論入門—』112 明治書院
- 山岡政紀 牧原功 小野正樹(2018)『新版日本語語用論入門—コミュニケーション理論から見た日本語—』10-13 明治書院
- Austin, J.L. (1962) How to Do Things with Words, Oxford University Press. 99-160 (坂本百大邦訳(1978)『言語と行為』大修館書店)

辞書・教科書

- 見坊豪紀 市川孝 飛田良文 飯間浩明 塩田雄大編(2014)『三省堂国語辞典第七版』三省堂
- 小泉保 船城道雄 本田晶治 仁田義雄 塚本秀樹編(1989)『日本語基本動詞用法辞典』大修館書店
- 日本国語大辞典第二版編集委員会編(2002)『日本国語大辞典第二版』小学館
- 庵功雄 高梨信乃 中西久実子 山田敏弘著(2001)『中上級を教える人のための日本語文法ハンドブック』スリーエーネットワーク
- 小柳昇著(2004)『ニューアプローチ中級日本語[基礎編]改訂版』日本語研究社
- 小山悟著(2002)『J. Bridge ジェイ・ブリッジ』凡人社
- スリーエーネットワーク編著(2012・2013)『みんなの日本語初級Ⅰ・Ⅱ第2版本冊』スリーエーネットワーク
- 東京外国語大学留学生日本語教育センター編著(2011)『初級日本語上・下』凡人社
- 『JF 日本語教育スタンダード【新版】利用者のためのガイドブック』
- <https://jfstandard.jp/publicdata/ja/render.do> (最終閲覧日:2020年1月1日)

オノマトペの再認識と日本語教育への導入のあり方 — 日中対照研究に基づいて —

文学研究科国際言語教育専攻修士課程修了

蘇 匯 文

So Kanbun

【要約】

日本人は、日常生活で耳にした音や目にした物の様態などについて述べる際、「犬がワンワン吠えている」といったオノマトペを使用する。従来では、オノマトペは日本語教育において中国人日本語学習者にとって学習の必要の有無、もしくはどうしたら学習できるようになるかのような研究が多かったが、本研究では、指導者に日本語オノマトペ教育のヒントを与えることを目指し、オノマトペを再認識した上で、日本語教育への導入のあり方について考察することを目的とする。本論では、先行研究の不足しているところをふまえ、日本語のオノマトペの使用実態を教育面と日常生活面に分け、具体的な実例を挙げながら分析し、既存の調査研究に基づいて新たな使用実態調査を行う。さらに、中国語母語話者に対する日本語のオノマトペ教育の現状に基づいて習得困難の原因を明らかにし、中国人の日本語教師にアンケート調査を行い、日本語教育への導入のあり方について考察する。

目次

I 序論	381
第1章 序章	381
1.1 研究動機	381
1.2 研究目的	381
第2章 日本語のオノマトペに関する先行研究	381
2.1 オノマトペの定義	381
2.2 オノマトペの範囲	382
2.3 オノマトペの分類	382
2.4 オノマトペの特徴	382
2.4.1 語数の多さ	382
2.4.2 語形の変化の多さ	383
2.4.3 音には意味がある	383
2.5 先行研究の問題点	383
II 本論	384
第3章 日本語のオノマトペの使用実態	384

3.1	教育で取り上げられるオノマトペ	384
3.1.1	幼児教育	384
3.1.2	国語教育	384
3.2	日常生活で触れられるオノマトペ	385
3.2.1	マンガに見られるオノマトペ	385
3.2.2	コマーシャルに見られるオノマトペ	385
3.2.3	商品や商品の説明文に見られるオノマトペ	386
3.2.4	若者と文化	387
第4章	日本人を対象としたオノマトペの使用実態に関する調査	387
4.1	既存調査	387
4.2	本調査	388
4.2.1	調査目的	388
4.2.2	調査対象者	388
4.2.3	一部調査内容と結果	388
4.2.4	調査分析	390
第5章	中国語母語話者に対する日本語のオノマトペ教育	390
5.1	日本語のオノマトペ教育の現状	390
5.2	中国語母語話者に対する日本語のオノマトペ教育の現状	391
5.3	なぜ難しいと思われるか	392
5.3.1	従来に思われる原因	392
5.3.1.1	中国語の「象声詞」	392
5.3.1.2	語数	392
5.3.1.3	語形	393
5.3.1.4	意味・用法	393
5.3.2	筆者が思う原因	393
5.3.2.1	根本的な違い	394
5.3.2.2	教科書	394
5.3.2.3	日本語能力試験	395
5.3.2.4	対訳辞書	395
5.3.2.5	まとめ	396
5.3.3	中国人の日本語教師を対象としたオノマトペ教育に関するアンケート調査	396
5.4	日本語教育への導入のあり方	397
III	結論	399
第6章	まとめと今後の課題	399
6.1	まとめ	399
6.2	今後の課題	399
	参考文献	400

I 序論

第1章 序章

1.1 研究動機

日本人は、日常生活で耳にした音や目にした物の様態などについて述べる時、「犬がワンワン吠えている」「星がピカピカと光っている」といった表現をよくする。ここで用いられる「ワンワン」や「ピカピカ」という単語は、「擬音語・擬態語」（以下、オノマトペ）とよばれるものである。上のどちらの文においても、日本人は容易に状況や場面をイメージすることができるだろう。しかし、こうしたオノマトペを聞き、脳内で情景を再生することは、筆者を含め、日本語学習者にとってはきわめて困難なことである。筆者は日本で生活をはじめて4年経った今でも、オノマトペに難しさを感じている。日本人のように自分の感覚を探り、体の感覚でオノマトペを理解できるようになりたいという思いを込め、オノマトペ研究を始めた。

1.2 研究目的

日本語は中国語よりオノマトペをはるかに豊富に持つ言語である。『中国語擬音語辞典』には約425語が収録されているに対し、小野（2007）の『擬音語・擬態語4500日本語オノマトペ辞典』には約4500語も記載されている¹。従来では、オノマトペは日本語教育において中国人日本語学習者にとって学習の必要の有無、もしくはどうしたら学習できるようになるかのような研究が多かった。しかし、指導者への示唆を与えたり、理解を促したりするのは極めて少なかった。

本研究では、指導者に日本語オノマトペ教育のヒントを与えることを目指し、オノマトペを再認識した上で、日本語教育への導入のあり方について考察することを目的とする。

第2章 日本語のオノマトペに関する先行研究

2.1 オノマトペの定義

「オノマトペ」の歴史は古く、日本最古の歴史書『古事記』には国を生み出そうと塩の海をかき回す様子を「こをろこをろ」というように表現した表記が残っている²。広辞苑第6版では、それぞれをこのように定義している。

- ・擬音語（実際の音をまねて言葉とした語。「さらさら」「ざあざあ」「わんわん」など。擬声語。広義には擬態語も含む。オノマトペア。オノマトペ。）
- ・擬態語（視覚・触覚など聴覚以外の感覚印象を言語音で表現した語。「にやにや」「ふらふら」「ゆっ

¹ 小野正弘（2007）『日本語オノマトペ辞典』小学館

² 日本語のオノマトペは古くからあり、日本最古の文献に属する『古事記』（712年成立）からも見つけられる。小野正弘の『オノマトペラボ』では、『古事記』には国を生み出そうと塩の海を鉾でかき回したときに、「こをろこをろ」という音を立てたという描写があると述べている。

たり」の類。)

(広辞苑第6版 2008)

2.2 オノマトペの範囲

小野(2007)は日本語としてオノマトペと分類される基準となる点を3点挙げている³。

基準	例
①「人間の発声器官以外から出た音を表した言葉」	「トントン」【肩をたたく音】
②「人間の発声器官から出した音声で、一つ一つの音に分解できない音を表した言葉」	「ギャギャ」【多くの人間が話す音】
③「音のないもの、または聞こえないものにたいしてその状況のある音そのものが持つ感覚で表現した言葉」	「きらっ」【ものが光るさま】

2.3 オノマトペの分類

オノマトペ教育のなかで、オノマトペの分類は非常に重要なものとされている。浅野・金田一(1978)によると、擬音語・擬態語をその意味から大きく5つに分類し、それぞれを「擬声語」、「擬音語」、「擬態語」、「擬容語」、「擬情語」としている⁴。これ以外にも、次のように身体感覚によるオノマトペの分類の仕方がある。

仲村(2012)によると、オノマトペには、視聴覚に加えて嗅味触覚(皮膚感覚を含む)の基本五感覚に由来するものが多く含まれている⁵。このように、触覚を基盤にする擬態語がとくに多いという点、および五感というオノマトペのカテゴリーからみると、日本人が触覚や皮膚感覚などに感受性が鋭いということがわかる。

さらに、仲村(2012)は、擬態語・擬音語を五感別だけでなく、快不快感による分類もできると主張している⁶。このようにオノマトペは身体感覚や情感できめ細かに分けられ、様々な身体性や感覚と馴染み、表現することができる。

2.4 オノマトペの特徴

2.4.1 語数の多さ

日本語はオノマトペが豊富な言語であると言われている。山口(2003)の『暮らしのことば 擬音・擬

³ 小野正弘(2007)『』擬音語・擬態語4500日本語オノマトペ辞典』小学館 p30

⁴ 浅野鶴子・金田一春彦(1978)『擬音語・擬態語辞典』角川書店 p7

⁵ 仲村哲明(2012)『オノマトペが属する五感の推定』人工知能学会論文誌

⁶ 仲村哲明(2012)『オノマトペが属する五感の推定』人工知能学会論文誌

『擬音語辞典』の中では約 2000 語⁷、浅田・飛田 (2002) の『現代擬音語擬態語用法辞典』の中では約 2200 語⁸、小野 (2007) の『擬音語・擬態語 4500 日本語オノマトペ辞典』には約 4500 語も挙げられている。⁹なぜ日本語のオノマトペの語数はこのように多いのだろうか。小野 (2009) によると「日本語には音節（一まとまりの音の一単位）が少ない」ためである¹⁰。オノマトペは数が非常に多く、日本語の表現においては欠かせない存在だとされている。

2.4.2 語形の変化の多さ

日向・笹目 (1999) は浅野鶴子編 (1978) 『擬音語・擬態語辞典』に取り上げられている擬音語・擬態語の総数 1,647 語をその語形から分類し、それぞれがいくつずつあるのかを調査し、まとめている¹¹。その調査によると、(1) 繰り返し、(2) 促音「っ」、(3) 撥音「ん」、(4) 「り」である。このほかに、(5) 母音の長音化（「がーん」「ぼちゃーん」など）はよく見られる語形である。つまり、オノマトペは語形の変化により、おなじような意味を持つオノマトペでも微妙な違いが生じる。この語形がオノマトペの語幹につくことによって、微妙な差異をわたしたちに与える印象を変化させていると見られる。この語形の変化のバリエーションの多さは日本語の会話に大きな役割を果たしており、会話の単調化を防ぐという役割もあるのではないかと考えられる。

2.4.3 音には意味がある

数多いオノマトペ一つ一つを構成する体系では、どのような音がどのような意味にむすびついているのかを浜野 (2014) が①子音②母音③そのほかの要素の三点にまとめている。本稿では、そのほかの要素を除き、子音と母音を分析する。浜野 (2014) は CV タイプのオノマトペを例にし、子音と母音それぞれの意味や印象を表にまとめている¹²。

このように、子音さらに母音がそれぞれの音が与える印象がかけあわさって一つのオノマトペが成立していることがわかった。日本人はオノマトペの音の持つ印象によってイメージをより具体的に想像できると考えられる一方、日本語学習者は音から具体的なものまでたどり着けないという現状がオノマトペ教育の必要性であり、オノマトペ教育の一難関だと考えられる。

2.5 先行研究の問題点

以上、日本語オノマトペに関する先行研究を概観し、オノマトペの定義、範囲、分類と特徴、それぞれのあらましを大まかにまとめてきた。ここまでの記述からも分かるように、オノマトペの統語的特徴や意

⁷ 山口仲美 (2003) 『暮らしのことば 擬音・擬態語辞典』講談社

⁸ 浅野鶴子・飛田良文 (2002) 『現代擬音語擬態語用法辞典』東京出版社

⁹ 小野正弘 (2007) 『擬音語・擬態語 4500 日本語オノマトペ辞典』小学館

¹⁰ 小野正弘 (2009) 『オノマトペがあるから日本語は楽しい：擬音語・擬態語の豊かな世界』平凡社 p54-55, 61

¹¹ 日向茂男・笹目実 (1999) 『語形から見た擬音語・擬態語 2』東京学芸大学紀要第 2 部門人文科学 50

¹² 浜野祥子 (2014) 『日本語のオノマトペ 音象徴と構造』くろしお出版 p22-46

味的特徴という言語学的な研究が数多く存在しているのに対し、オノマトペの身体的な特徴を深く分析する研究がまだ不足している。つまり、先行研究には、日本語母語話者がなにをどのようにオノマトペを活用しているかを、具体的に記述しているものがなかった。それは、オノマトペ教育が難しく感じる原因の1つでもある。そこで、日本語のオノマトペの使用実態（日本人が様々な分野でどのようにオノマトペを活用しているのか）を考察する必要がある。

II 本論

第3章 日本語のオノマトペの使用実態

3.1 教育で取り上げられるオノマトペ

3.1.1 幼児教育

日本語学習者と違い、日本語母語話者は幼い頃（言語発達の初級の段階）において家族や先生による読み聞かせを通して知識をインプットされる。その一番効果的に、リアルに子どもに提示されるのは幼児むけの歌と絵本と思われる。3.1.1では、『幼児の生活に見られるオノマトペ—音楽的意義と活用への一考察』（武田道子, 2015）¹³、『オノマトペ研究の射程—近づく音と意味』（篠原和子, 宇野良子編, 2013）¹⁴、『すき—13 谷川俊太郎詩集』（谷川俊太郎, 和田誠, 2006）¹⁵を元に考察する。

武田（2015）によると、幼児むけの歌にはオノマトペが多用されることにより、現実の音と重なって子ども達にも容易にイメージする事が出来る。また表現への意欲を喚起する働きも持っている。

篠原・宇野編, 深田著（2013）によると、絵本ではオノマトペが多く用いられる。日本語母語話者にとって、オノマトペは幼い頃から自身の感性的・身体的な経験との共起関係の中で獲得する言語表現である。そのため、たとえ子どもであっても、オノマトペを聞いただけで、ある特定の場面や状況、出来事などを想像することが可能である。また絵本の中のオノマトペは、絵や読み聞かせる大人の言葉と相互に関連し合いながら、子どもに絵本に描かれた仮想世界を想像させ、その中に入り込ませて、絵本の世界を迫体験させることができると、深田（2013）は述べている。

3.1.2 国語教育

日本語学習者と違い、日本語母語話者は国語教育においてオノマトペを当たり前のように学習している。3.1.2では日本語母語話者がどのようなオノマトペを共通して知っているかを見ていく。岡谷（2015）は小学校一年生から六年生の国語教科書（①学校図書株式会社②教育出版株式会社③株式会社三省堂④東京書籍株式会社⑤光村図書出版株式会社）を調査対象資料にし、そのなかからもっとも使用される頻度の高いオノマトペを取り上げ、まとめている。

¹³ 武田道子（2015）「幼児の生活に見られるオノマトペ—音楽的意義と活用への一考察」『常葉大学保育学部紀要』

¹⁴ 深田智（2013）「絵本の中のオノマトペ」『オノマトペ研究の射程—近づく音と意味』ひつじ書房 p183-202

¹⁵ 谷川俊太郎・和田誠（2006）『すき—13 谷川俊太郎詩集』理論社 p70

岡谷 (2015) の調査結果によると、上記の全小学校国語教科書におけるオノマトペの異なり語数は1,087語、延べ語数は6,443語であった。また、学年別の平均延べ語数をみると、たとえ一年生でも約129.4語があったという。ここから、日本人は子供の頃からオノマトペを意識しながら勉強を重ねていることがわかる。

3.2 日常生活で触れられるオノマトペ

3.2.1 マンガに見られるオノマトペ

マンガは教科書や小説と違い、決められているコマの中で絵やセリフ、オノマトペを活用し、ストーリーを進めていくものである。3.2.1 では『オノマトペ研究の射程一近づく音と意味』（篠原和子、宇野良子編、2013）、『ピンポン/B-4』（松本大洋、2002）を元に考察する。

篠原、宇野編、夏目 (2013) によると、オノマトペは表現可能性と造形性が非常に大きく、ただの言語記号ではない。マンガにおけるオノマトペは表現される音や感情の大小・程度に対応し、形状の変化は音色や情緒のニュアンス、スピード感などを共感的に表示するために工夫される。¹⁶具体例として、松本大洋が描いた大人気スポーツマンガ『ピンポン』¹⁷の対戦シーンを考察する。

図1 松本大洋 (2002) 『ピンポン/B-4』小学館 p. 8-9

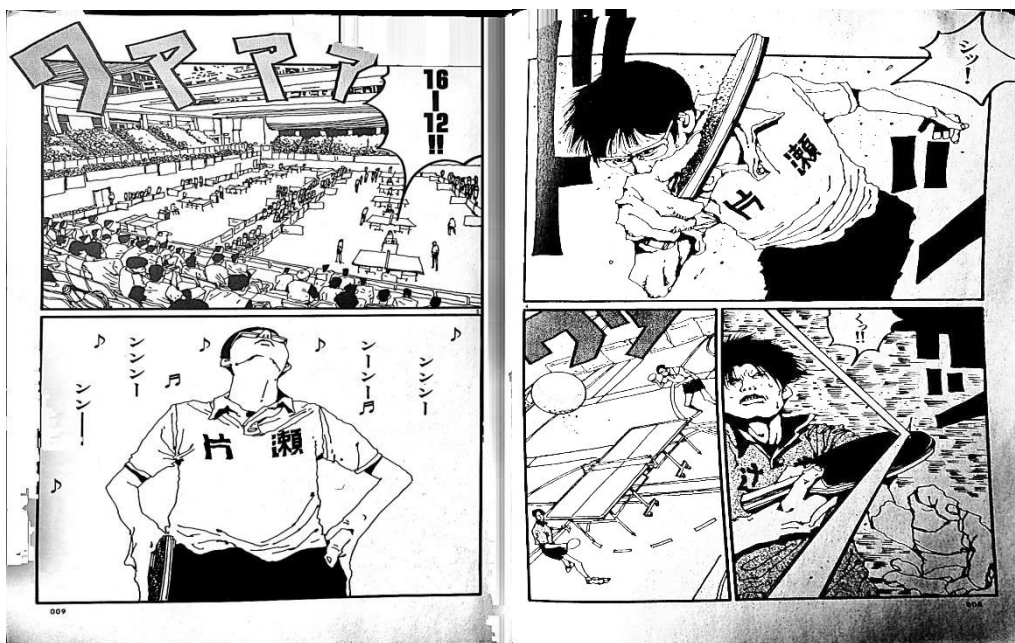


図1のように、作者は「ワァァァ」というオノマトペを用い、そこに大勢の人がいることや大歓声が上

¹⁶ 夏目房之介 (2013) 「マンガにおけるオノマトペ」『オノマトペ研究の射程一近づく音と意味』ひつじ書房 p.217-245

¹⁷ 松本大洋 (2002) 『ピンポン/B-4』小学館 p. 8-9

がっていることを表しているのがわかる。また、「シッ」と「ドッ」を用い、それぞれ体を動かすときのスピード感とボールをラケットで打ち返した瞬間の瞬発力のある動き(もしくは軽快に重たくない打撃音)を表しているのもわかる。このように、オノマトペは音声的にも視覚的にも漫画内で大きな役割を果たしているのは明らかであろう。

3.2.2 コマーシャルに見られるオノマトペ

コマーシャルにて使われているオノマトペはほとんど身体感覚を訴え、持ち前の親しみやすさと記憶に残りやすさで客の購買意欲を掻き立てる働きがある。

以下は大塚製薬の「オロナインH軟膏50g」おうちチューブのCM詳細である。たった15秒のコマーシャルのなかで、「むんず」、「パツ」、「ぐつぐつ」、「ぼかぼか」、「ごしごし」、「ぐわっしゅ」、「いてっ」、「オロナイン」、「ばか」、「ぬりぬり」、「トン」、「むんず」など計12個手仕事にまつわる単語を用い、冬に主婦が鍋を作り、皿洗いの時に乾燥にやられ、最後は「オロナイン」を塗って楽しく猫を撫でたというストーリーを完成している。「むんず」と野菜をつかみ、「ごしごし」と鍋にしていた焦げつきを落とす、どちらも臨場感やリアリティーが溢れている。



CM 引用元：大塚製薬公式 YouTube チャンネル https://youtu.be/2IBt_kUDjz4

3.2.3 商品や商品の説明文に見られるオノマトペ

3.2.3 では、日本人のオノマトペはどれほど商品や商品の説明文に使われているのか、『オノマトペ(擬音語擬態語)について』(田嶋香織 2006)と『食物を通じた日本語教育—体験を語る評価、オノマトペ、感覚表現—』(ポリール・ザトラウスキー、福留奈美、水藤新子、2018)¹⁸に基づいて考察する。

¹⁸ ポリール・ザトラウスキー、福留奈美、水藤新子 (2018) 「食物を通じた日本語教育—体験を語る評価、オノマトペ、感覚表現—」『国立国語研究所論集』国立国語研究所

商品、会社名	商品の説明文
ほっかほっか亭 (ほっかほっか亭)	毎日飲んで毎日サラサラ (サントリー)
ゴキブリホイホイ (アース薬品)	アツアツカリカリの「からあげ」 (味の素)

田嶋 (2006) によると、日本語母語話者はオノマトペを用いた会社名からその会社がどのような商品またはサービスを提供するかを容易に想像し、またオノマトペを用いた商品の説明文からその商品がどのようなものであるかを瞬時に身体的に把握できる。また、オノマトペを用いて数ある商品や会社の中で自社についてまたは自社製品について、瞬時に他社との差別化を図り、購買欲を掻き立てる狙いも考えられる¹⁹。

3.2.4 若者と文化

山口 (2007) は若者の性質について、以下のようにまとめている²⁰。

- ①仲間意識を持っている。
- ②自分の気持ちを伝いたい。
- ③感情的に伝える傾向がある。
- ④言葉で遊んでいる。
- ⑤笑いを取って仲間の気を引きたい。
- ⑥かっこよく (可愛く) 振る舞って、異性の気を引きたい。
- ⑦傷つきたくない。

このすべての条件をうまく揃える言葉の1つがオノマトペなのである。西見 (2016) は埼玉大学の学生たち73人に「友達としゃべっているとき、あなたはどんな擬音語・擬態語を使っていますか？」とアンケート調査を行ったところ、オノマトペが若者たちの日常会話で多用されていることがわかった²¹。

日本語話者の主観をできるだけ主観のまま表現することを好む傾向がある。特に、若者は、気楽なコミュニケーションな場では、こうした身体感覚の表現や共有、共感を好むため、オノマトペを多用し、楽しむのだと考えられる。

第4章 日本人を対象としたオノマトペの使用実態に関する調査

4.1 既存調査

ポリリー・ザトラウスキー (2018) は日本人を対象としたオノマトペの使用実態に関する調査で、オノマ

¹⁹ 田嶋香織 (2006) 「オノマトペ(擬音語擬態語)について」『関西外国語大学留学生別科日本語教育論集』 p200-201

²⁰ 山口仲美 (2007) 『若者言葉に耳をすませば』講談社

²¹ 西見真衣子 (2016) 「秀卒業論文 オノマトペの果たす役割と効果について」『コミュニケーション文化』 p233-234

トペが試食会のコーパスでどのように用いられているのかが考察された。試食会の参加者は3種類ずつの乳製品を対照しながら最初は見た目で見えや触感を描写・評価、次に匂いから特定しようとし、食べ始めてからは味覚と触覚で味、食感等を描写・評価する。相互作用の中で五感と関連させながら、評価・描写の場合は、複数のオノマトペの候補を繰り出す過程が、特定や評価の場合は、オノマトペによる根拠づけが見られた。オノマトペを含む発話の後、同意、不同意、他のオノマトペの提示等の発話連鎖や言葉（オノマトペ）探しからオノマトペのネットワーク性が明らかになった²²。オノマトペは、参加者が言語・非言語行動を通じて、変化していく食べ物に対する感覚的体験を、一瞬一瞬共有、モニターしながら精密化するのに重要な役割を果たすと考えられる。これは多くの先行研究で重視されてこなかったオノマトペと身体感覚の相互作用についての大変有意義な既存調査だと言えよう。

4.2 本調査

4.2.1 調査目的

第2章で述べたように、オノマトペの特徴は文法面の分析だけでは、十分と言えない。オノマトペを再認識する上で、日本語母語話者を対象としたオノマトペ使用実態調査を行わなければならない。特に主観をできるだけ主観のままに表現することを好む傾向がある日本の若者はどのようにオノマトペを使っているのか、これを明らかにしなければならない。そこで、本調査では、20代の日本人学生を募り、気楽な雰囲気でおノマトペの使用実態を調査した。

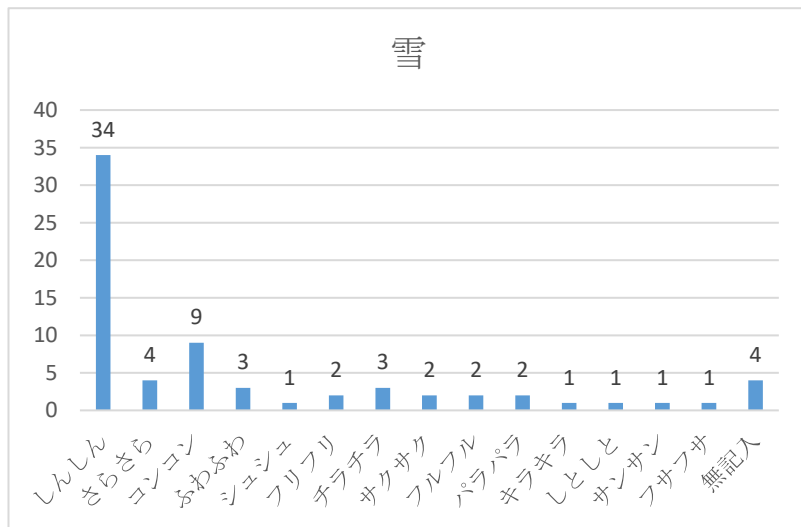
4.2.2 調査対象者

研究対象者は男女問わず、20代の創価大学の日本人学生70名。

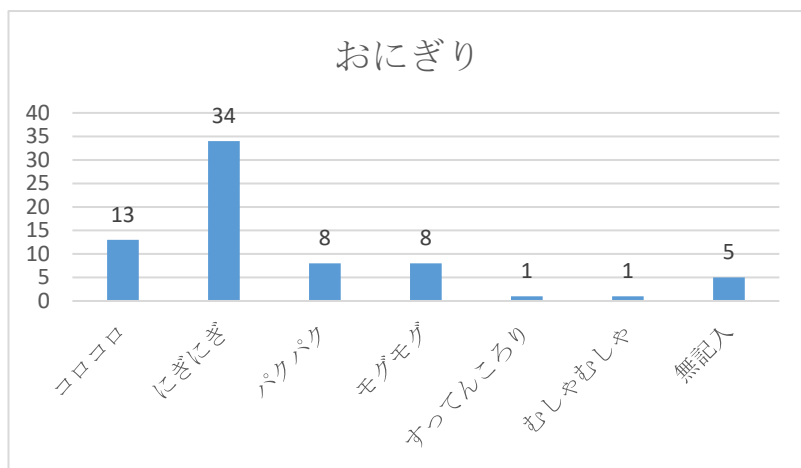
²² ボリー・ザトラウスキー (2018) 「相互作用によるオノマトペの使用：乳製品の試食会を例にして」『国立国語研究所論集』国立国語研究所

4.2.3 一部調査内容と結果

(1) 「雪」といえば



(2) 「おにぎり」といえば



4.2.4 調査分析

下記は上記9つの調査結果から一部抜粋したものである。

	しん	さら	コン	ふわ	シュ	フリ	チラ	サク	フル	バラ	キラ	しと	サン	フサ	無記	回
雪	しん	さら	コン	ふわ	シュ	フリ	チラ	サク	フル	バラ	キラ	しと	サン	フサ	入	答
																者
																数
	34	4	9	3	1	2	3	2	2	2	1	1	1	1	4	70
お					すっ											
に	コロ	にぎ	パク	モグ	てん	むしや										
ぎ	コロ	にぎ	パク	モグ	ころ	むしや	無記入									
り					り											
	13	34	8	8	1	1	5									70

9つの調査結果から抜粋し、「雪といえば」と「おにぎりといえば」この代表的な回答が出されている2つ調査結果を分析したものを下記にまとめた。

- ① 同じモノ・コトに使えるオノマトペは複数ある。
- ② バラバラの答えがあることから、各自の思い出や体験に直結していると推察される。
- ③ 新しいオノマトペを創出している例がある。
- ④ 具体的な感覚を指しており、抽象化を避ける。

第5章 中国語母語話者に対する日本語のオノマトペ教育

5.1 日本語のオノマトペ教育の現状

中国の日本語教育では、オノマトペが初級日本語の教科書における学習項目に占める比例が極めて低いというのが現状である。例として筆者が実際学習者として使っていた「みんなの日本語 初級I（中国語版）」という初級日本語教科書を見てみると、オノマトペを学習項目として取り入れている例は見つからなかった。初級日本語の学習者は赤ちゃんのようなもので、できるだけ早くこの極めて習得しにくいオノマトペを身体感覚に訴えながら導入していくべきだと思われる。

また阿刀田・星野（1989）は日本語教育指導の場から、「音象徴語はどの言語にも見られるものであるが周知のように日本語ではその数が多く種類も複雑で独特の発達を遂げていて、外国人には理解のむずかしい語とされ、指導の場でも積極的な取り組みが後送りになる傾向がある」（p. 31）と語られている²³。

²³ 阿刀田稔子・星野和子（1989）「日本語教材としての音象徴語」『日本語教育』68 日本語教育学会 p31

こうして、オノマトペ教育を後回しにし、日本人の感覚的な考え方を体験させるチャンスを見逃しているのではないだろうか。

5.2 中国語母語話者に対する日本語のオノマトペ教育の現状

5.2 では、金（1989）と彭（2007）の2つの先行研究を元に考察し、中国語母語話者に対する日本語のオノマトペ教育の現状を明らかにする。

金（1989）²⁴

金（1989）は、「中国における日本語の教育は、私の知るかぎり一般に初級段階は、ごくふつうの単語と文法から入り、基礎段階を過ぎてから、学校により、いろいろな選択科目があり、学生は定められた必修科目のほかに、授業を受ける」（p. 96）と述べている。しかし、この定められた教授法はオノマトペには不向きである。そこで、金（1989）はオノマトペの教授法について3つの教育方法を提案している。1つ目は、特別講座あるいは選択科目を設ける。2つ目は、ゼミナールのような形で、ディスカッション、演習、実践を行う。3つ目は、文化面から理解させる。文化の面での講義を多くし、ビデオ、スライド、映画などの授業を増やして、学生により多く日本の文化を理解させると提案している。

問題点のまとめ

金（1989）のオノマトペの教育方法についての3つの提案のなか、同じく言語的要素を重んじる教授法が用いられている。

1つ目に、「擬音語・擬態語・擬情語などの類に分けて講義し、必要なものは暗記させるには問題点がある。2つ目、高学年の学習者にだけオノマトペの講義をするという提案には問題点がある。3つ目、擬音語・擬態語を分けて日中翻訳を通じて暗記させる教授法にも問題点がある。4つ目、ビデオ、スライド、映画などの授業を増やし、学生により多く日本の文化を理解させるという提案には不足している部分がある。

彭（2007）²⁵

彭（2007）は大学学部時代の日本語学習および日本語教育研究教員の経験を生かし、現場の日本語教師のため、ノンネイティブの立場から外国人学習者、特に中国語を母語とする学習者向けに有効なオノマトペの指導法を以下のように提案している。

（1）意味上、類似するオノマトペ、意味的に近いオノマトペをセットで教える。意味上の違いがあれば、丁寧に説明することも必要である。

²⁴ 金慕箴（1989）「中国における日本語の擬音語・擬態語の教育について」『日本語教育』68 日本語教育学会 p83-98

²⁵ 彭飛（2007）「ノンネイティブから見た日本語のオノマトペの特徴」『日本語学』26 明治書院 p48-53

- (2) 混同しやすいオノマトペをセットで教える。
- (3) 清濁の語をセットで教えることが効果的である。
- (4) 中国語のオノマトペと異なる意味、或いは中国語に当てはまらないオノマトペを重点的に教えることが重要である。
- (5) オノマトペを用いる文と省略を説明する。
- (6) 日常生活で使用頻度の高いオノマトペを指導する。

問題点のまとめ

以上のように、彭(2007)は自身の経験を生かし、学習者向きのオノマトペの指導方を6つ提案した。ノンネイティブの中国語母語話者の立場からの提案のため、非常に常識的な考えではあったが、まだ不十分なところがある。彭(2007)の主張は全体的にオノマトペに対しての知識面を広げようとしている。具体的には、意味の弁別と理解であるが、日本人は直観的に発話することを好み、その結果、オノマトペを適切に教えるには、知識だけでなく、体験的に習得することとなる。

つまり、日本語教育の現場でも、表現を楽しむ感覚を養うことも有効ではないかと考えられるが、現状ではこれを実行するには難しさを感じる。

5.3 なぜ難しいと考えられるのか

5.3.1 従来考えられてきた原因

5.3.1.1 中国語の「象声詞」

彭(2007)によると、中国語には日本語のように擬音語と擬態語を一括してオノマトペと呼ぶような名称がなく、中国語にあるのは擬音語に相当する「象声詞」という名称だけであると指摘している²⁶。

5.3.1.2 語数

曹(2016)は中国では主流である中国語辞書を調べ、そのなかで記載されている象声詞の語数をまとめている²⁷。日本語の擬音語は語数が多いが、中国語に「象声詞」という擬音語に相当する言葉が存在し、共通しているところに注目すれば、日本語のオノマトペを習得するには不可能ではないと考えられる。問題は、中国語には擬態語に相当する言葉がなく、その代わりに動詞を細かく使い分ける傾向があるということである。

瀬戸口(1984)によれば、中国語の動詞は日本語より具体的で細かく動作を表すことが多く、「見る」という動作に中国語では「看(見る)」、「瞪(じろっと見る)」、「盯(まじまじ見る)」などが使い分けられることができるという。このように、従来の研究では、日中のオノマトペの語数の異なりに着目し、

²⁶ 彭飛(2007)「ノンネイティブから見た日本語のオノマトペの特徴」『日本語学』26 明治書院 p53-54

²⁷ 小野正弘(2007)『日本語 オノマトペ辞典』小学館

中国人の日本語学習者は日本語のオノマトペを習得するには、多大な暗記力と集中力が必要され、習得を妨げる1つの要因として考えられてきた。

5.3.1.3 語形

日本語のオノマトペは「ABAB」型、「ABっ」型、「ABり」型、「AっBり」型と「ABん」型上記五つの語形が多く見られ、それぞれ微妙な変化により、ニュアンスが違ってくることがわかっている。瀬戸口(1984)は日中翻訳の作業を通じて多く見られた中国語の「象声詞」の語形をまとめている²⁸。

分析によると、日本語のオノマトペは仮名の微妙な差を細分化して感覚的に使い分けているのに対し、中国語の「象声詞」は漢字を用いて大まかに捉えれば、事足りると考えられていることがわかる。さらに、中国語の「象声詞」は書き言葉が多く、中国人の日本語学習者は日本語で発話する時も、その母語の影響でオノマトペをほとんど使おうとはしないと云える。したがって、中国人の日本語学習者により早く日本語のオノマトペの独特な身体性や日本人の考え方に近づかせるために、一刻も早く初級日本語学習の段階でオノマトペを教えるべきではないかと思われる。ただし、語形の違いもまた根本的な原因ではない。

5.3.1.4 意味・用法

日本語のオノマトペと中国語の「象声詞」は文法と用法における違いがある。砂岡(1990)は、中国の「象声詞」は文法的特徴から具体的に以下の通り6つに分類することができると述べている。

- ① 独立用法
- ② 連用修飾用法
- ③ 連体修飾用法
- ④ 述語用法
- ⑤ 補語用法
- ⑥ その他特殊用法

このように、中国語の「象声詞」は場合に応じて独立される場合もあれば、述語になる場合もある。さらに、稀ではあるが目的語や主語をとることもある。また、中国語はオノマトペの語数が少なく、その原因の一つは中国語の個々の動詞が日本語のオノマトペの意味を併せ持っていることである。つまり、中国人の日本語学習者には、オノマトペを使おうとする傾向が見当たらず、意味が近い形容詞、動詞、副詞などを用いて言い替えている可能性がある。ここから、初級日本語の学習でオノマトペを使おうとする意識を持たせる必要があると考えられる。

5.3.2 筆者が思う原因

²⁸ 瀬戸口律子(1990)「擬音語・擬態語表現(日本語-中国語)について」『大東文化大学紀要 人文科学』22 大東文化大学 p1-11, 16

5.3.2.1 根本的な違い

日本語は中国語と違い、認知的で身体性のある言語である。池上・守屋（2010）²⁹は、中国語話者と日本語話者の間にとある根本的な違いが存在することを示している。すなわち、日本語話者は身体的表現をとる傾向があり、中国語話者は抽象化・対象化した表現をとる傾向があるという。また、国語話者と日本語話者はモノやコトガラの捉え方が違うこともわかった。

5.3.2.2 教科書

実際日本国内でよく使用されている教科書と中国国内でよく使われている教科書で、オノマトペの出現率とどのように扱われているのかは未だに不明であるため、5.3.2.2 では、日中でよく使われる日本語教科書の問題点を明らかにする。

曹（2016）は日本で使用されている初級用教科書4冊、中級用教科書4冊と上級用教科書2冊を調査対象とし、どのようなオノマトペがあるか、どのパターンが中心となっているか、オノマトペが初級・中級・上級でそれぞれどのような分布をしているのかを調査した。

10冊の教科書に対して調査を行った結果、初級は13語、中級は61語、上級は31語、延べ語数は合計105語であった。また、各教科書に出現した上記の105語の異なり語数は73語である。その中で、頻度が高いものから「ビックリ」「ユックリ」「サッパリ」「ソロソロ」「ペラペラ」「ガッカリ」「ニコニコ」「ウッカリ」「ハッキリ」となる。これらのオノマトペはAッBリ型とABAB型に集中している。つまり、頻度の高いオノマトペはこの2パターンに集まっていることが明らかになった。

一方、中国国内でよく使われている教科書では上記の先行研究と似たような結果がでるのか、曲（2015）³⁰は実際筆者でも使っていた中国の高等教育機関向けの教科書『新編日語』を分析の対象とし、『日本語教育のための基本語彙調査』（国立国語研究所、1964）と比較分析し、『新編日語』におけるオノマトペ教育の不足を述べている。

調査結果より、『新編日語』第1冊から第4冊に、合わせて計80語があり、オノマトペは全体的に第4冊の上級レベルに集中していることがわかる。その一方、初級の第1冊ではたった6語で国立国語研究所（1964）³¹が出した『日本語教育のための基本語彙調査』のわずか10分の1に相当する。語数が少ないことから、オノマトペ教育は中国の日本語教育システムではあまり重視されていないことがわかった。さらに、曲（2015）は①語数が少ない、以外にも『新編日語』においてオノマトペの不足を下記のように述べている。②オノマトペの種類は物、人間の状態を描写する言葉に集中し、人間の感覚や感情につながる言葉が少なかった。③オノマトペの品詞が単調。④中国語の解釈が曖昧で、微妙なニュアンスの違いに気づきにくい。

²⁹ 池上嘉彦・守屋三千代（2009）『自然な日本語を教えるために—認知言語学をふまえて—』ひつじ書房 p53

³⁰ 曲明月（2015）「新編日語の擬音語・擬態語を考察する」『言語芸術と体育研究』150

³¹ 国立国語研究所（1984）『日本語教育のための基本語彙調査』秀英出版

5.3.2.3 日本語能力試験

日本語能力試験のなか、出されるオノマトペの質問には、問題点がある。

例：ほかの人に聞こえないように、（ ）小さい声で話す。

- A ぶつぶつ
- B ぺちやくちゃ
- C ぺらぺら
- D ひそひそ

例のように、ほかの人に聞こえないように小さい声で話すときどのようなオノマトペを使えば適切なかが考察点だったのだが、正解の「ひそひそ」は明らかに他の答えとのジャンルが違い、とてもいい問題構成とは思えない。むしろ、「ひそひそ」と「こそこそ」を意識しながら、問題を出されたほうがいいのかではないだろうか。

5.3.2.4 対訳辞書

オノマトペは、人が何かを見たり、感じたりした時に、他者にその身体感覚をリアルに表現して伝えるものであり、さらにそれを他者の身体感覚を刺激、喚起するものであると考えられる。その意味で、オノマトペは辞書的な分析によって「意味」を十分に伝えることは、本来は難しい。外国語話者、特に、モノやコトガラを客観的に分析することを好む中国語話者にとっては、極めて理解が難しい。モノやコトガラを客観的に分析することを好むからこそ、中国人は辞書のような一般化された客観的な解釈を暗記しがちである。これはオノマトペのような非常に主観的、身体的な言葉を学習するには致命的である。それに、市販のオノマトペ日中対訳辞書にも様々な不足がある。

徐一平（1994）³²は著作『日本語研究』のなか、商務印書館で出版された『日漢辞典』と遼寧人民出版社で出版された『新日漢辞典』を対象とし、オノマトペの中国語の解釈について分析しており、その結果、以下のように指摘している。①オノマトペへの解釈が不足している。②中国語にはオノマトペの擬音擬声語にあたる「象声詞」しかないため、擬音擬声語と擬態語の判別が曖昧。③意味の違うオノマトペをまとめて並べている。④プラスとマイナスの意味が含まれているオノマトペを間違えた解釈で説明している。

また、郭（1994）³³の『日中擬音語・擬態語辞典』においても、中国語の注釈が不足している部分があると指摘している。つまり、不足している解釈に困惑され、変なオノマトペを使っていることに気づかず、そのまま会話で使ってしまったがために、中国人の日本語学習者にとって、オノマトペはいつも最大の難関となるわけである。

³² 徐一平（1994）『日本語研究』北京人民教育出版社

³³ 郭華江（1994）『日中擬音語・擬態語辞典』東方書店

5.3.2.5 まとめ

原因をまとめると、以下のようになる。

- ① 日中のオノマトペ対照研究は単なる特徴や規則性(属性)の比較にとどまり、深層的な違い(身体性、共有、臨場感)が見当たらない
- ② オノマトペの特徴を軽視する傾向が見られ、形態、文法、意味だけではなく、大事なのはその場で共感を喚起することである。
- ③ 言語による概念と説明に頼る。

果たして、モノやコトガラの捉え方において日中両国の話者の間には本当に似たようなところがないのか、オノマトペと象声詞の間には差異だらけで本当に似たようなところがないのか、中国語にオノマトペを習得させるには本当に方法がないのか、新たな課題が見えてきた。

5.3.3 中国人の日本語教師を対象としたオノマトペ教育に関するアンケート調査

既存調査

曹(2016)

苧阪(2001)³⁴によると、オノマトペの「イメージ喚起度がきわめて高い」と考えられ、苧阪(1986)が多数のオノマトペを日本人の大学生に与え、文を使って再認記憶について調べ、その結果、オノマトペが再認記憶を促進することを明らかにした³⁵。

そこで、曹(2016)は日本語専攻の中国人大学生はオノマトペによってイメージを喚起するか、喚起したイメージが日本語母語話者と同じであるか、また、関連性のある複数のオノマトペのニュアンスの違いを理解できるかなどについて、2つの調査を実施した。1つは関連性のない、音声・状態を表す「ゴロゴロ」と状態を表す「バラバラ」を用いて調査を行い、その結果を母語話者との比較によって明らかにした。もう1つは「恋愛」に関連する人間の心理や感覚・感情を表す擬態・擬情オノマトペ12語を用いて調査を行い、学習者のオノマトペへのイメージ喚起を考察した。以上の2つの調査で明らかのように、学習者は個別のオノマトペと関連性のあるオノマトペに対するイメージ喚起が母語話者とおおむね異なっていることがわかった。つまり、学習者は母語話者のようにはオノマトペが理解できていなかったことである。

³⁴ 苧阪直行(2001)「ことばと感覚—擬音語・擬態語からみるクオリアの探究(特集 楽しいオノマトペの世界—擬音語・擬態語の質感を味わう)」『言語』大修館書店

³⁵ 苧阪直行(1986)「擬音語・擬態語の感覚尺度-1-ことばの精神物理学—連想順位表に基づく分析」『追手門学院大学文学部紀要』追手門学院大学文学部

研究目的

本アンケート調査は中国人の日本語教師はオノマトペへの理解はどれくらいなのか、中国語の「象声詞」への理解はどれくらいなのか、またオノマトペ教育にどれほど力を入れているのかを明らかにすることを目的とする。

研究対象

研究対象は、中国語を母語とする日本語教師になる。（年齢、性別、出身地、日本語教育歴、高等教育機関に所属しているかどうか問わず）今回では計14名の日本語教師にアンケート調査を行った。

調査内容

1. 日本語教育歴を教えてください。

_____年_____月

2. これまでに教えていて難しいと思ったオノマトペを3つ挙げてください。（教えたことがなければ無記入でお願いします）

① _____ ② _____ ③ _____

3. 次のオノマトペについて、それぞれにぴったり合う食べ物は何ですか？（複数記入可・食べ物のジャンルは問わず）

① 「アッサリ」 _____ 「サッパリ」 _____

② 「パリパリ」 _____ 「サクサク」 _____

③ 「モチモチ」 _____ 「モチモチ」 _____

4. 次の中国語の象声詞にあたる日本語のオノマトペは何だと思いますか？

① 咣当 [guāng dāng] _____

② 嘎嘣 [gā bēng] _____

③ 凉飕飕 [liáng sōu sōu] _____

5. 自分の方言、および自分の方言で日本語のオノマトペにあたる言葉があったら教えてください。（複数記入可・なければ方言の種類だけ記入してください）

方言の種類： _____

オノマトペにあたる言葉： _____

6. （任意記入）日本語のオノマトペ教育に関するご意見。

5.4 日本語教育への導入のあり方

調査結果分析①

オノマトペに苦戦しているに見えるが、実は特に「擬態語」に苦しんでいる。

「これまでに教えていて難しいと思ったオノマトペを3つ挙げてください」という質問に対し、中国人の教師はほとんど「擬態語」を挙げている。その傾向は日本語教育歴が長ければ長いほど顕著である。その一つの原因として、中国語の「象声詞」の影響が大きいかと考えられる。5.4.1.1で述べたように、中国語の「象声詞」は日本語の「擬声語・擬音語」に相当するものとされており、日本語の「擬態語」に相当するものは、中国語の辞典にも、日中対訳辞書にも見当たらない。日本語の教育歴の長い教師は自分自身なりの教授法があり、また長く無意識に母語に影響され、日本語の「擬態語」に触れる際に母語の思考で考えがちである。

したがって、オノマトペ教育を行う際、まずは教師が自身の思考の活性化を果たさないといけない。無理に日本人になりすます必要はないが、日本人の文化、思考、特に若者たちの考えに近づくべきである。

調査結果分析②

オノマトペを学生に習得させたいものの、方向が間違っている。

「日本語のオノマトペ教育に関するご意見を述べてください。」という質問に対し、中国人の教師は「宮沢賢治の読本を活用したらどうですか？」や「類別で指導できる教材があると嬉しいです。」、「学生に説明するのが難しいと思います。」などの回答をされた。しかし、これらの回答から見られるのは、中国人の教師はまだ従来の観点でオノマトペを属性表現として扱っていることであった。

オノマトペは話者自身の実体験や思い出に直結しているもので、文法的な分類はオノマトペを一般化してしまい、持ち味の微妙なニュアンスを消してしまう恐れがある。

したがって、オノマトペ教育を行う際、辞書や教科書はあくまでも補助用にしておくべきで、大事なものは、授業で気楽な場を作り、説明をせず、オノマトペを周りの人と共有しあい、体験し、楽しむことである。

調査結果分析③

オノマトペを使おうとしない教師もいれば、上手に使っているのに気づかない教師もいる。

その根拠となるのは、第4問「涼飈飈[liáng sōu sōu]にあたる日本語のオノマトペは何だと思いますか？」という質問に対する回答である。「涼飈飈」は中国語ではただ形容詞として扱われているが、日本語に訳すれば「スースー」という擬音語から発展してきた擬態語になる。オノマトペの訳を問われる際に、一部の教師は答えるのに戸惑うなか、多くの教師、特に南方言を母語とする教師は楽々と答えられるようである。

オノマトペを教える際、よく用いられる方法の1つは日中オノマトペの差異における比較である。しかし、それは実は一面的な捉え方で、モノ・コトガラを捉える点でも似たようなことがあるはずであり、主に中国語の方言に見られる。オノマトペを教える際は、方言のなかで見られる日本語に近いことを示すのも大事だと考える。

Ⅲ 結論

第6章 まとめと今後の課題

6.1 まとめ

以上のように、本研究は6章に分かれ、オノマトペ教育にヒントを与えることを目的とし、展開してきた。

序論は第1章と第2章に分かれ、オノマトペに関する先行研究を述べてきた。そこから、オノマトペの統語的特徴や意味的特徴という言語学的な研究が数多く存在しているのに対し、オノマトペの身体的な特徴を深く分析する研究がまだ不足しているということがわかった。また、先行研究は日本語母語話者が、なにをどのようにオノマトペを活用しているかを具体的に記述しているものがなかった。

本論は第3章、第4章と第5章から構成される。第3章は、先行研究の不足しているところをふまえ、日本語のオノマトペの使用実態を教育面と日常生活面に分け、具体的な実例を挙げながら分析した。第4章では、より直観的に日本人のオノマトペの使用実態に関するデータを示すため、既存の調査研究に基づいて新たな使用実態調査を行った。そこから、①同じモノ・コトに使えるオノマトペは複数ある。②バラバラの答えがあることから、各自の思い出や体験に直結している。③新しいオノマトペを創出している④具体的な感覚を指しており、抽象化を避けると、4つのポイントをまとめ、オノマトペの再認識を果たした。第5章では、中国語母語話者に対する日本語のオノマトペ教育の現状に基づいて習得困難の原因を明らかにした。そして、中国語母語話者に対する日本語のオノマトペ教育の可能性という問題を踏まえ、中国人の日本語教師にアンケート調査を行い、日本語教育への導入のあり方について考察してきた。

6.2 今後の課題

オノマトペは、人が何かを見たり、感じたりした時に、他者にその身体感覚をリアルに表現して伝えるものであり、さらにそれを他者の身体感覚を刺激、喚起するものであると考えられる。その意味で、オノマトペは辞書的な分析によって「意味」を十分に伝えることは、本来は難しい。外国語話者、特に、モノやコトガラを客観的に分析することを好む中国語話者にとっては、極めて理解が難しい。

一方、日本語話者の主観をできるだけ主観のまま表現することを好む傾向がある。特に、若者は、気楽なコミュニケーションの場では、こうした身体感覚の表現や共有、共感を好むため、オノマトペを多用し、楽しむのだと考えられる。

オノマトペが次々と日常に溢れ進化していく大きな要因の1つが、若者の存在にあると言われている。主に若者文化に広がる漫画、SNS などの影響から、オノマトペの効果的な使い方を手に入れる。そして若者は自分たちの「感覚的に気持ちを伝えたい」という思いからオノマトペを創出し、使用するようになるのである。

例えば、正式に辞書には記載されていないが、中国で流行った「囧」（困り顔）という漢字や日本から世界へ広まった「orz」（跪き頭を垂れる姿）、また若者がよく発する「やべー」「いてー」も筆者にとっ

てはオノマトペのように見える。

今後の課題として、本研究では深く言及できなかった若者文化とオノマトペの関係性、および若者がどのようにオノマトペの素人から達人になっていくのか、そのプロセスを分析していきたい。

参考文献

- (1) 浅野鶴子・金田一春彦 (1978) 『擬音語・擬態語辞典』角川書店
- (2) 浅野鶴子・飛田良文 (2002) 『現代擬音語擬態語用法辞典』東京出版社
- (3) 阿刀田稔子・星野和子 (1989) 「日本語教材としての音象徴語」『日本語教育』68
日本語教育学会
- (4) 池上嘉彦・守屋三千代 (2009) 『自然な日本語を教えるために—認知言語学をふまえて—』ひつじ書房
- (5) 石黒圭 (2008) 「オノマトペとは (特集 おのまとぺ)」『國文學：解釈と教材の研究』學燈社
- (6) 荻阪直行 (1986) 「擬音語・擬態語の感覚尺度-1-ことばの精神物理学—連想順位表に基づく分析」『追手門学院大学文学部紀要』追手門学院大学文学部
- (7) 荻阪直行 (2001) 「ことばと感覚—擬音語・擬態語からみるクオリアの探究 (特集 楽しいオノマトペの世界—擬音語・擬態語の質感を味わう)」『言語』大修館書店
- (8) 岡谷秀夫 (2015) 「小学校国語教科書に見るオノマトペと日本語教育」『オノマトペの利活用』人工知能学会論文誌
- (9) 小野正弘 (2007) 『日本語オノマトペ辞典』小学館
- (10) 小野正弘 (2007) 『擬音語・擬態語 4500 日本語オノマトペ辞典』小学館
- (11) 小野正弘 (2009) 『オノマトペがあるから日本語は楽しい：擬音語・擬態語の豊かな世界』平凡社
- (12) 金慕箴 (1989) 「中国における日本語の擬音語・擬態語の教育について」『日本語教育』68 日本語教育学会
- (13) 曲明月 (2015) 「新編日語の擬音語・擬態語を考察する」『言語芸術と体育研究』150
- (14) 国立国語研究所 (1984) 『日本語教育のための基本語彙調査』秀英出版
- (15) 郭華江 (1994) 『日中擬音語・擬態語辞典』東方書店
- (16) 徐一平 (1994) 『日本語研究』北京人民教育出版社
- (17) 瀬戸口律子 (1990) 「擬音語・擬態語表現 (日本語—中国語) について」『大東文化大学紀要 人文科学』22 大東文化大学
- (18) 曹金波 (2016) 『日本語教育におけるオノマトペの研究—その学習内容と指導プロセスの構築を中心に—』城西国際大学大学院人文科学研究科
- (19) 谷川俊太郎・和田誠 (2006) 『すき—13 谷川俊太郎詩集』理論社
- (20) 武田道子 (2015) 「幼児の生活に見られるオノマトペ—音楽的意義と活用への一考察」

オノマトペの再認識と日本語教育への導入のあり方

『常葉大学保育学部紀要』

- (21) 田嶋香織 (2006) 「オノマトペ(擬音語擬態語)について」 『関西外国語大学留学生別科日本語教育論集』
- (22) 田守育啓・ローレンス スコウラップ (1999) 『オノマトペ—形態と意味』 くろしお出版
- (23) 中石ゆうこ・佐治伸郎・今井むつみ・酒井弘 (2011) 「中国語を母語とする学習者は日本語のオノマトペをどの程度使用できるのか—アニメーションを用いた産出実験を中心として—」 『中国語話者のための日本語教育研究』 2
- (24) 仲村哲明 (2012) 『オノマトペが属する五感の推定』 人工知能学会論文誌
- (25) 夏目房之介 (2013) 「マンガにおけるオノマトペ」 『オノマトペ研究の射程—近づく音と意味』 ひつじ書房
- (26) 西見真衣子 (2016) 「秀卒業論文 オノマトペの果たす役割と効果について」 『コミュニケーション文化』
- (27) 浜野祥子 (2014) 『日本語のオノマトペ 音象徴と構造』 くろしお出版
- (28) 日向茂男・笹目実 (1999) 『語形から見た擬音語・擬態語 2』 東京学芸大学紀要第2部門人文科学 50
- (29) 深田智 (2013) 「絵本の中のオノマトペ」 『オノマトペ研究の射程—近づく音と意味』 ひつじ書房
- (30) 彭飛 (2007) 「ノンネイティブから見た日本語のオノマトペの特徴」 『日本語学』 26 明治書院
- (31) ポリー・ザトラウスキー (2018) 「相互作用によるオノマトペの使用：乳製品の試食会を例にして」 『国立国語研究所論集』 国立国語研究所
- (32) ポリー・ザトラウスキー, 福留奈美, 水藤新子 (2018) 「食べ物を通じた日本語教育—体験を語る評価、オノマトペ、感覚表現—」 『国立国語研究所論集』 国立国語研究所
- (33) 松本大洋 (2002) 『ピンポン/B-4』 小学館
- (34) 三上京子 (2007). 「日本語教材とオノマトペ」 『日本語学』
- (35) 山口仲美 (2003) 『暮らしのことば 擬音・擬態語辞典』 講談社
- (36) 山口仲美・佐藤有紀 (2006) 『「擬声語・擬態語」使い分け帳』 山海堂
- (37) 山口仲美 (2007) 『若者言葉に耳をすませば』 講談社

Story-based Methodology for Developing English Language Proficiency

文学研究科国際言語教育専攻修士課程修了

ベイリー ポーラ アンマリー

Bailey Paula AnneMarie

Abstract

Carefully selected stories can motivate and engage students in the language classroom. Additionally, in the context of Japan where students entering university are unfamiliar with language learning strategies, the integration of strategy instruction within a course could lead to huge learning advancement for students (Tanahashi, 2009). Comprising six story-based units of learning, the proposed course is designed to develop the English Communication skills of upper beginner / lower intermediate level university students. Students will engage in activities geared towards developing their understanding of basic story elements, developing their ability to tell a fictional narrative and a personal narrative, developing language skills, developing their ability to participate in discussion using different discussion skills, and enhancing their interest in extensive reading. Moreover, students will be introduced to six different language learning strategies with the aim of enabling them to develop learner autonomy, integrating self-regulation into their language learning process.

Literature Review

Introduction

Throughout the world and since ancient times, storytelling has played a significant role in the human experience. Wajnryb (2003) points out how the cave drawings of prehistoric people provide us with the earliest proof of people communicating in story. In that respect, storytelling is connected to the language used in society, how new ideas and concepts are learned and how information is acquired. In first language education, when storytelling is successful, Roney (1996) points out that children are provided with “practice in several social skills” (Roney, 1996, p. 7), in addition to “active practice in problem solving” (Roney, 1996, p. 7), exercise for both hemispheres of the brain, and literacy development. Where second language education is concerned, in recent years, storytelling has been “promoted as an effective way to teach the English language to non-

native speakers” (Fitzgibbon & Wilhelm, 1998, p. 21) While story-based activities have the potential of answering why a language learner should learn the second language, language learning strategy training answers the question of how to learn the second language. A class which utilizes storytelling as a vehicle for language learning could serve as a suitable context for integrating language learning strategy instruction. Learning strategies, as defined by O’Malley and Chamot (1990) are “the special thoughts or behaviors that individuals use to help them comprehend, learn or retain new information” (O’Malley and Chamot, 1990, p.1).

Considering the history, appeal and positive potential outcomes of story-based lessons and the importance of LLS training, the review of literature will proceed in discussing these points individually. First, the value of story will be discussed. Secondly, the role of story, in both education in general and second language education, will be introduced. Thirdly, the definition of language learning strategies will be examined.

Value of Story

When well-told, anyone, regardless of age, would appreciate a good story. Since ancient times, human beings have relied on storytelling as a source of sharing ideas, wisdom, values and culture. In the realm of Buddhism, the Lotus Sutra, the highest of Shakyamuni’s teachings, contains a number of parables which serve the purpose of conveying precepts? which Shakyamuni wished to impress upon Buddhist practitioners. Through the parables the wisdom which would otherwise be beyond the capacity of Shakyamuni’s followers to grasp, was rendered easily comprehensible. In the world of literature, Duff and Maley (2007) identify story as being central to literature and where the objection is raised that literary texts are irrelevant to the objectives of language instruction, the authors argue that not only do literary texts upgrade communication skills, but such texts also contribute to an elevated understanding of oneself and others and can create a more motivated atmosphere within a group of learners. Spiro (2007) identifies how the value of stories in the realm of English language teaching lies in the fact that they heighten motivation, offer an abundant variety of spin-off activities which reinforce language proficiency, and contribute to leading the learner towards developing a “creative, risk-taking relationship with the language” (p.3). Regarding oral activity, Stenson (2003) discusses the benefits of learning conversational storytelling. Of the two main styles of conversation—interrogative and conversational storytelling—the author asserts why conversational storytelling is of value to the language learner, arguing that the majority of conversations are different and in everyday

conversation, the interrogative style is hardly ever used. Instead, native speakers of English engage in conversational storytelling. Thus, when English language learners learn conversational storytelling, they have a greater advantage towards understanding and following the conversation of native speakers.

Story in Education and Second Language Acquisition

Several authors in the field of education are proponents of the powerful role stories play in the language classroom. Fitzgibbon and Wilhelm (1998) comment on how interest in storytelling as an ESL teaching method is continuing to grow. In describing how stories can serve as a pedagogical tool, Pinto and Soares (2012) identify storytelling as a means of providing successful learning, and a good technique for transmitting information. Additionally, Deacon and Murphey (2001) point out that stories “provide students with opportunities to listen to language in context rather than in bits and pieces” (p.10). Moreover, Tooze (1959) declares how stories are “not just to give knowledge of the literary forms in which man has expressed himself, but they may enable one to understand man’s development better through those forms” (Tooze, 1959, p.78). In other words, when students receive education on certain learning objectives through stories, not only do they accomplish the objective but they are able to gain a deeper understanding of human nature.

In first language education and in second language education as well, teachers utilize stories in classroom activities. Wajnryb (2003) points out how ‘story’ can be suitably applied to the conditions of language learning proposed in the model created by Willis (1996). The model suggests that when the conditions of exposure, use and motivation are sufficiently satisfied, the learner is capable of learning the language. For example, when the learner listens to or reads a story in the target language, the learner is being exposed to the language and absorbing all of the ‘comprehensible input’ or “language that is within the range of access of the learner” (Wajnryb, 2003, p.7). Additionally, the opportunity to use the language is equally essential in order for the learner to learn the language. Tasks connected with stories can provide such opportunity. Lastly, a good quality story in and of itself has the potential to motivate learners, capturing their interest and intriguing them in such a way, the learners naturally perceive meaning in the target language. Similarly, Inal and Cakir (2014) suggest that in the field of English language teaching, the materials used to teach language should naturally be able to impel learners to engage in the lesson. The authors state that not only do carefully chosen stories have the ability to increase the motivation of learners but such stories can provide suitable contexts to support learning. Also touching on the point of how stories motivate students, Erkaya (2005) points out that because short

stories more often than not consist of a beginning, middle and an end, such stories inspire students, regardless of their proficiency level, to read them in their entirety to discover how the resolution of conflict is reached.

Language Learning Strategies Defined

The definitions, types, and classifications of language learning strategies are outlined in a number of writings. One of the earliest definitions is “behaviours, steps, or techniques that language learners apply to facilitate language learning” (Rubin, 1987, cited in Hardan, 2013, p. 1715) Often mentioned is Oxford (1990)’s definition of learning strategies which is “specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective, and more transferable to new situations” (p.8). Learning strategies, as defined by O’Malley and Chamot (1990) are “the special thoughts or behaviors that individuals use to help them comprehend, learn or retain new information” (O’Malley and Chamot, 1990, p.1). Ultimately, one key idea to be highlighted is that, as Oxford (1990) concludes, “learning strategies are keys to greater autonomy and more meaningful learning”.

Rationale for the Project

Statement of the Problem

Japanese EFL learners encounter problems when they advance to university. As part of the university curriculum, English language instruction focuses heavily on communication. The Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT), encourages communicative activities to be taught in the classroom. However, the problem that surfaces for many students is that they never received training in language learning strategies since they were never expected to communicate in English for exams. In addition, since instruction in the classroom tends to be teacher-centered, Japanese students are not aware of the value of learner-centered communicative activities (Nishino & Watanabe, 2008). Another issue is the anxiety associated with communicating in English which students experience. With high levels of anxiety, students’ affective filters can potentially become too high in order to engage in classroom activities and comprehend the teacher’s instruction. Therefore, a methodology is needed which not only has the potential to reduce students’ anxiety but allows them to cultivate their inherent power as human beings, such as communication skills and listening skills.

Purpose of the Teaching and Learning Project

The main purpose behind developing the curriculum is to address the needs of Japanese students who need to develop communicative ability in order to be successful in language acquisition during their time in university and beyond. Furthermore, instructional activities need to reduce the anxiety of students and story-based activities have the potential to do so. Moreover, through engagement in story-based activities, the hope is that the majority of students will recognize the value of storytelling and be reminded of the importance of their own personal stories. In developing such an outlook, language can become more alive for them and can be imbued with more meaning.

Significance of the Teaching and Learning Project

When Japanese students receive strategy training they can be equipped with the skills necessary for learning language inside the classroom and independently outside the classroom. Courses which integrates language learning strategy training with instructional activities are unlikely to be found at most Japanese universities due to the fact that although Japanese students at the university level “finally have a chance to study English for reasons other than doing well on an exam...most students have no notion of how to proceed” (Tanahashi, 2009, p.129). When Japanese students have the opportunity to experience such a course, especially one in which the activities are story-based, they can have a positive, low anxiety learning experience. Not only can students develop language learning strategies which they never knew existed, they can become more autonomous and self-reliant learners. Furthermore, their self-perception of their L2 selves can improve as they build confidence and begin to believe that they are capable of communicating in English with English speakers. The joy of being able to tell a story of their own personal account can also give them confidence and help them to feel more connected to the English language.

Curriculum Goals

The goals of the course are created based on information found in the review of literature. In addition, Graves (2000) writings on curriculum design was helpful in deciding the area of focus for each goal.

The overall goals of the course are as follows:

Goal 1: (Language) Learners will develop their language skills, improving upon their ability to perform certain language functions.

Goal 2: (Method) Through engagement in story-based activities, learners will develop the ability to tell a story in English.

Goal 3: (Teacher) The teacher will fulfill the role of instructor, monitor students in each class and give students guidance or feedback in response to their needs.

Goal 4: (Strategic) Students will understand all of the language learning strategies taught in each session and develop the ability to implement all of them by the end of the course.

Goal 5: (Socioaffective) As a result of the students' comprehension of strategy instruction provided in each class session and participation in classroom activities and course assignments, students will deepen their understanding of their role as language learners and adopt a positive attitude towards English communication.

Goal 6: (Philosophical) Students will discover their potential towards learning language using learning strategies, resulting in a positive change in attitude and beliefs towards language learning.

Based on these goals, activities will be planned for each lesson.

Methodology

Introduction

In accordance with the established customs of research studies in story-based methodology and language learning strategies, a needs analyses focused on two separate areas—the needs of students in regards to story-based activities and the needs of students in regards to language learning strategy instruction—was conducted using two types of instruments: a questionnaire and interviews. Participants in the needs analyses mostly included both teachers and students from Soka University. Soka University was an ideal source of participants because most of the types of teachers and students needed for the analyses teach or attend classes there. The only type of teacher which needed to be secured from outside the university were the teachers who fell in the category of those who have experience implementing story-based methodology in the language classroom.

Data Collection

In this section, the method in which data was collected will be explained.

The data collected served the purpose of allowing the author to 1) analyze the needs of students for the proposed course, 2) gather a clear understanding of what story-based activities

Story-based Methodology for Developing English Language Proficiency

would be more in demand than others based upon the language skills students are most keen on developing, and 3) formulate a list of learning strategies which Japanese learners would be most interested in developing throughout the course.

Context. Within the context of Soka University, several teachers within the Faculty of Letters teach language courses for the purpose of developing the students' communication skill, as well as certain language skills, such as writing for academic purposes. Such being the case, Soka University is recognized as a "super global university", with a high-ranking participation in international exchange of students. For this reason, many Soka University students are motivated towards language learning, taking classes where they develop communicative ability in English as a second language or in a foreign language of their choice. The classes offered at the university satisfied the classes needed as a resource of data.

Participants. For this study, participants were categorized into four different groups. In the first group, participants consisted of upper beginner to lower intermediate Japanese students enrolled in an English language course at Soka University. Indeed, students who match this proficiency level are the students that the proposed course is geared towards. In the review of literature, at least three studies were identified which involved a number of student participants between 25 to 30 (Kim & McGarry, 2014; Fewell, 2010; Nguyen, Stanley, and Stanley, 2014) For that reason, 28 students were selected for this study. Following the guidance of an Assistant Lecturer, students who were selected by the lecturer were requested to answer the questionnaire. Only after they read and sign the informed consent form, were they given the questionnaire. This group was labeled "Students".

In the second group, participants consisted of teachers who were teaching English language courses at Soka University. There are not enough studies in which interviews are conducted with teachers (in relation to storytelling or language learning strategies) to determine how many teachers to interview. Therefore, three teachers were chosen to participate. At Soka University, an example of teachers who were selected for the first group would be Assistant Lecturers in the World Language Center. The rationale for choosing these teachers was that they teach upper beginner/lower intermediate classes of students, and therefore would be able to answer questions directed toward this group of students. This group was labeled "Teachers, group 1".

In the third group, participants consisted of teachers who had used storytelling in their language classroom. University level teachers at Soka University typically do not use storytelling in their language classrooms. Consequently, one could safely assume that many university level teachers who teach at universities in Japan typically do not use storytelling in the language classroom. Therefore, teachers in the second group were teaching at the kindergarten, elementary or junior high school level. This group was labeled “Teachers, group 2”.

Finally, the fourth group of participants consisted of teachers who were teaching language learning strategies in their course. These teachers will be teachers at Soka University whose course goals and objectives include using skills or strategies in order to improve language use. This group was labeled “Teachers, group 3”.

Pilot study. The pilot study served the purpose of confirming that the Japanese language which is to appear on the questionnaire is appropriate and easily comprehensible. The pilot study took place at Soka University and included five or six language learning students who read the Japanese translation of the questionnaire and confirmed whether or not the language for each question was appropriate and easy to understand. Before participating in the pilot study, the students were given an informed consent form in Japanese to read and sign. The students were not selected randomly but rather an Assistant Lecturer in the World Language Center who has experience teaching the students suggested the students to participate in the study. Once confirmed to be appropriate and comprehensible, the questionnaire was used as an instrument.

Instrumentation

The instrumentation consisted of a questionnaire and interviews. The questionnaire was for students; the interviews were with the three groups of teachers. Each item in the questionnaire and in the interviews led to a deeper understanding of how the course could be shaped to better serve the needs of students. The questionnaire contained both open-ended questions and Likert scale items. Completing the questionnaire was not expected to take more than ten minutes. Students completed the questionnaire at Soka University.

The interviews lasted for up to forty-five minutes because interviews were the only instrument being used with teachers. Each interview consisted of no more than 16 questions and interviews were recorded so that they could be transcribed and used for data analysis. Interviews with Soka University teachers took place at Soka University whereas interviews with teachers

Story-based Methodology for Developing English Language Proficiency

working at other institutions took place at a location convenient for those teachers or through Skype, a video conferencing software application.

Needs related to story-based lessons. The needs analysis served the purpose of clarifying pieces of information which would allow for the curriculum to better respond to the needs of students in relation to story-based lessons. Such pieces of information include, but are not limited to: 1) Whether Japanese students are generally interested in stories only in Japanese or also in a second language; 2) whether Japanese students are keen on developing any language skill more than others; 3) whether university level Japanese learners have ever worked with stories in class and if so, whether the stories proved to be useful for them; 4) whether stories are reportedly useful in lowering anxiety for Japanese learners of a second language in the language classroom; 5) ideas in regards to how storytelling in the university level classroom would be approached differently than in classrooms of young learners; and 6) would university-level teachers be interested in using story-based lessons in the language classroom.

Needs related to language learning strategies. The needs analysis also helped to identify the needs of students in relation to language learning strategies, such as: 1) a list of language learning strategies that are especially of interest to Japanese university students to learn; 2) whether students who are taught language learning strategies actually use them; 3) whether interaction with peers is effective in learning how to implement the strategies; 4) whether reflection journals are useful in implementing affective strategies, such as “encouraging oneself”, or “taking one’s emotional temperature” (Oxford, 1990); and 5) whether there is any report indicating that students used any of the learning skills or strategies implemented in the course outside of the classroom after the course was completed.

Data Analysis

The analyzation of the data extracted from the student questionnaire enabled the researcher to gain a better understanding of types of stories that students like, their attitudes towards stories and their familiarity with language learning strategy use, in addition to their interest in learning strategies. The questionnaire featured open-ended questions and Likert scale items. Therefore, the investigator analyzed the responses to open-ended questions by translating and taking note of each response, grouping the same responses together, and transferring the data to tables, indicating the number of responses for each response. The Likert scale items were

analyzed by tallying the number of times students selected each number on the scale—from 1 to 5—and converting the collective number to percentages. Following this, the data was transferred to tables. The first step in the analyzation of interview data was transcribing the interviews. Once the interviews were transcribed, keywords and themes were identified and main categories of themes were assigned a color for coding. The next step involved color coding the transcription according to the themes. Next, the coded transcriptions were interpreted by the investigator in order to ascertain key findings.

Results and Discussion

Pilot Study

One of the Assistant Lecturers which the investigator interviewed agreed to a visit to both of her English classes so the investigator could explain about the needs assessment and ask if any of the students could volunteer to participate. One class consisted of 20 Literature major students and the second class consisted of 10 baseball major students. The investigator required upper beginner to lower intermediate students to participate in the questionnaire because such was the proficiency level of students the proposed curriculum is geared towards. For the pilot study, the investigator only visited the Literature class since only five students were required for the pilot study. Towards the end of the class session, the Assistant lecturer welcomed the investigator and the investigator briefly explained about her needs assessment to the students, and how their participation will help her assessment. After the needs analysis explanation, five students volunteered to participate in the pilot study. The investigator thereupon gave each volunteer an informed consent form and a questionnaire. The students read and signed the consent form, took less than ten minutes to check the Japanese language of the questionnaire, and returned the signed form and questionnaire with their corrections to the investigator. The investigator was able to adjust the Japanese language of the questionnaire according to the students' corrections and feedback. Only a handful of items were adjusted and the issues were minor, involving the correction of a couple of kanji in each sentence. For example, the kanji for the term “strategies” was corrected since the kanji which the investigator originally used referred to strategies or tactics used in war. With those corrected questionnaire items in more easily understandable Japanese, the questionnaire was ready to be answered by all of the student participants in both classes.

Student Questionnaire

After the questionnaire was corrected based on the students' feedback from the pilot study, the investigator visited the Assistant Lecturer's Literature class again a second time, followed by a visit to the Baseball class. In the Literature class, 19 students participated in the questionnaire after reading and signing the Informed consent form. After about 10 minutes, all of the signed consent forms and questionnaires were returned. When the investigator visited the Baseball class in the afternoon, again an explanation of her needs assessment was given and afterwards all 11 students conveyed that they wished to participate. (Unexpectedly, the class had one more student than anticipated.) However, because the investigator only made ten copies of the questionnaire for the class, only 10 of the students received an informed consent form which they read and signed, followed by the questionnaire which they took less than ten minutes to complete. Both the consent forms and questionnaires were returned to the investigator at the end of the class session. A total of 29 students participated in the questionnaire.

Interest level in language learning. The first question on the questionnaire asks students to circle the two language skills they are most interested in learning. The data reflects that by far, the two language skills which students are most interested in learning are speaking (in 96% of student responses speaking was circled) and listening (in 51% of student responses listening was circled). Thirteen percent of the students did not circle a second skill. Of the 13% (n=4) who didn't circle a second skill but only circled one skill, 25% percent circled reading and 75% circled speaking.

Learning strategies utilized. The results of the students' responses to the second question on the questionnaire which asked students to name strategies which are used to learn language are as follows: Of the 29 students who participated, 65% of students answered the question. Of the 65% who answered the question, 52% wrote "memorization", 15% wrote "listening to English songs" and ten percent specifically wrote "memorization of vocabulary". Isolated answers included: "watch video", "comprehend the meaning", "repetition", "reading aloud", "pronunciation practice", "writing", "conversation", "sound of conjugation", and "say something" (note: answers were translated from Japanese). Additionally, in response to the second part of the second question on the questionnaire which asked students whether they want to learn new learning strategies, ninety-three percent of students responded "Yes" while six percent of students responded "No". Therefore, the data confirms the investigator's assumption that most first-year university students use memorization to learn language.

Student story preferences. The fifth question on the questionnaire asked students to identify two types of stories that they like. Additionally, in response to question number six students listed titles of stories/movies which fall within those two types of stories. Worth noting is that of the 29 students who participated, 27 answered the questions. Furthermore, of the two genres listed by two students, one of the genres written was illegible therefore, the investigator was unable to include one of their two genres listed among the results. The results reveal that the genre which most students liked is Fantasy (listed by 25% of students), followed by Sci-Fi, Love and Comedy (with all three genres being listed by 22% of students). Therefore, the data indicates that if teachers present story-based activities which utilize stories which are of the Fantasy, Sci-Fi, Love, and Comedy genre, the stories would be well-received by students.

Students' responses to Likert scale items. Items nine through fifteen on the questionnaire were Likert scale items related to students' interest in stories in regards to different language skills. The results of students' responses to the items serve to compare students' interests in using language skills with stories in general compared to their interest of using language skills with stories in a second language. The results reveal that students are always more interested in stories when the stories involved are in their first language than when involved with stories in their second language. The investigator deduced that such data implies that the more students become comfortable and proficient with the second language, the more they will be interested in reading, writing, and listening to stories in the second language.

Interviews with Teachers

The interview data brought to light a number of common findings and themes, some of which were identified in the literature review, and some of which were not. The results of each teacher group will be highlighted and discussed. For each group of teachers, each semi-structured interview was completed within a maximum time of 45 minutes. Before conducting the interviews, teachers read and signed informed consent forms. Interviews were recorded and later transcribed by the researcher. For groups 1 and 3—the language teachers of low proficiency students and the teachers whose course goals focus on students learning learner strategies respectively—the researcher conducted the interview with the teacher in person; for group 2 or the group of teachers who utilize story in their instruction, only one interview was conducted in person while two were conducted via Skype. After the researcher transcribed the interviews, the transcriptions were

coded using a qualitative coding analysis method which involved color-coding utterances on similar themes according to theme.

Key Findings

Genre affects the success of a story-based task. One key finding from the data analysis was that the success of a story-based task or activity depends largely on the genre of the story introduced. Such being the case, what is helpful for teachers to know is which genres are well-received by students. According to the results of the student questionnaire, the genre of story most liked by students is fantasy, followed by love, sci-fi, and comedy. Therefore, if teachers select stories of those genres, the chance that students will be interested in the stories are high. In contrast, stories which teachers should avoid selecting are those which fall under the category of horror or crime stories, since a teacher in group 2 reported that these genres are not well-received by Japanese students. Furthermore, stories which are written in inaccessible language should also be avoided because students will find such stories difficult to understand and relate to, thus decreasing their interest in engaging in any activities related to the stories. On the other hand, if students are reading stories as part of an extensive reading program, teachers need not worry about selecting a particular story for the students but instead, only direct students on the criteria for selecting the stories. For example, one criteria might be that the story needs to fall within one level of comprehension under that which the student is capable of comprehending.

Students perceive stories as being helpful in improving all four language skills. Another key finding was that although students are less interested in using different language skills with stories, they do perceive stories as being capable of helping them to improve all four language skills, in addition to vocabulary and pronunciation. In fact, none of the students think story is not helpful in achieving such aims. The researcher interprets this information to mean that if story-based activities are used in the language classroom, students would have a positive attitude towards engaging in the activities because their perception of such activities is positive.

English language teachers are willing to implement story-based activities in instruction. Another key finding is that among the first and third groups of teachers, five out of six teachers were willing to learn more about how they can implement story-based activities in their instruction. For example, they would learn more by attending a teacher training workshop on implementing story-based activities in class. Moreover, the teachers could perceive how stories could serve as a

platform for language learning activities. The researcher interprets this data to mean that teachers are willing to implement story-based methodology in their teaching. Not only do students see the power in stories, as indicated by the student questionnaire, but teachers also perceive their power as well.

Assessment Plan

In the English Communication Through Story-Based Learning course, learners are assessed on class participation, peer edited writing assignments and homework, extensive reading log sheets and use of discussion skills, vocabulary and grammar quiz scores, and their final presentation. Firstly, assessment of class participation will account for 10% of students' final grade. Students will be assessed on class participation because the majority of class time will be spent in pairs or groups. Therefore, of importance is that students participate in activities throughout each lesson. Secondly, three peer edited writing assignments and completion of homework assignments will account for 30% of the final grade: 15% being accounted for homework assignments and 15% being accounted for the three peer-edited writing assignments, resulting in each writing assignment accounting for 5% of the grade. The three peer-edited writing assignments are as follows: one descriptive paragraph, one problem-solution mini story, and one personal narrative. Both the descriptive paragraph and the personal narratives are assessed based on rubrics, and students will be introduced to the rubrics before completing each respective writing assignment, so they are aware of what points to aim for in their writing. Regarding the problem-solution mini story, the assignment will be peer edited before the students submit the final draft. Thirdly, extensive reading log sheets which account for 20% of the grade, are assessed on whether the student completed written responses to all the items on the log sheet and whether the responses clearly explain the thoughts of the student. Discussion skills assessment, which accounts for 10% of the final grade, is also based on a rubric, and students are made aware of the criteria for the rubric in the second class of the course. Fourthly, vocabulary and grammar quizzes account for 20% of the final grade. Students will take six vocabulary quizzes and six grammar quizzes throughout the course. Finally, the assessment of the final presentation which accounts for 10% of the final grade, will be based on a combined evaluation of students' storytelling skills—including eye contact, posture, voice, speaking, and gestures—and students' poster. Students will be aware of the criteria on which they are being evaluated because they will receive the Storytelling rubric.

Educational Implementations

The course proposed by this Teaching and Learning Project is designed to meet the needs of university level lower-intermediate EFL learners in Japan. In addition, the lesson plans are intended for a class of 20 students. Therefore, certain key aspects should be considered by teachers who teach within different contexts.

Firstly, regarding class size, in situations where the class size is greater than 20 students, the plans of each lesson could still work provided the number of students is divisible by four or five. However, for classes with more than 20 students, teachers would need to consider how to adjust an activity in the syllabus which involves story strips. Also, if the class size is more than 20 students classroom management could be more of an issue. To help maintain order in the classroom, the teacher could enlist the support of one or two student managers: students whom the instructor assigns the role of announcing when students need to be quiet and listen to the teacher and when students need to work together in pairs or as a group. The teacher is free to decide how often the role of student managers would be assumed by different students. If there are students who are particularly satisfactory in carrying out the role, the teacher may decide to let those students maintain the role for two or more weeks of the course.

Additionally, ideally materials for the class will be accessible on Google Drive, Google Classroom or Dropbox. In the event that students do not have computers but only have access to the internet through their smartphone, as an alternative the teacher can use the Moodle software application, which is available both as a Desktop and mobile application. The Moodle application allows students to access course content via online through their mobile phone. Therefore, even if students do not have a computer with internet access, if they have a smartphone they can access content through Moodle. In a context where students do not have any access to the internet whatsoever, materials would need to be printed out and distributed to students in the classroom.

Moreover, there are occasions where the central story will be broadcast on a large screen in the classroom, such as a Big Pad. In the context where such equipment is not available, alternative equipment to use are iPads which have internet access. Each student would need to receive an iPad, or pairs of students can share one iPad, and view the video of the story. In the event that iPads are also unavailable, an audio recording of the story would need to be used instead. As an alternative, students can be tasked with working together to create what is known as a *Kamishibai*, a form of visual storytelling which originated in Japan. Each student can be assigned to create one board and the story of the *Kamishibai* could be presented by one or two students, who are assigned the role of *Kamishibai* storyteller for that unit.

Conclusion

If the goal of an individual Japanese learner of English is to develop the four skills—reading, writing, listening and speaking—for the sake of achieving an overall higher level of proficiency in English communication, then using stories in the language learning process has the potential of yielding positive results. Furthermore, when the learner puts effort into developing and applying certain key language learning strategies, they are likely to experience a breakthrough in their language acquisition over time. Japanese learners seeking to exercise the use of such strategies can use stories in different ways in order to do so. Stories with topics of interest can be used in order to develop skills such as summarizing—both in written and spoken form and connecting old information with new information. However, teachers who use stories to facilitate language instruction need to be aware of how to select the appropriate stories for different activities; depending upon the purpose of an activity, the story should be chosen accordingly. Also, before students listen to stories, the teacher ought to engage them in pre-storytelling tasks so they can activate their schemata and familiarize themselves with new vocabulary. The narration of stories should be at a speed comfortable for students; teachers need to be aware that students' reading level does not always match their listening level.

The analysis on which of the four skills students are most interested in developing revealed that students are most interested in developing their listening and speaking skills. Therefore, story-based activities which involve the development of listening and speaking ability are suspected to be evoke more motivation from students. However, since listening requires a great deal of class time to practice in class, the need for strategy instruction is all the more insistent. Students would be well served if they received instruction on language learning strategies that could enhance their ability to improve their listening outside of class. For example, strategies such as using context or making predictions call upon students to use the context of what they hear to get the gist of what is being communicated to them and to predict what they are about to listen to. Moreover, any strategy instruction which occurs in the course need not involve too much memorization since the majority of students are already familiar with the learning strategy.

The potential of stories to facilitate the development of English proficiency in the language classroom could be great. The author of the Teaching and Learning Project predicts that the more stories are purposefully used as a context for language learning, not just on the primary and secondary levels but the university level as well, the higher the percentage of students in any given context around the world will expand upon their ability to communicate in the English language.

Story-based Methodology for Developing English Language Proficiency

Embraced by the world of story which is rich with meaning and directly connected to the human experience, English language learners are certain to discover the value of their own story and will hopefully be motivated to express themselves in their own unique way through the English language.

References

- Andrade, M., Williams, K. (2009). Foreign Language Learning Anxiety in Japanese EFL University Classes: Physical, Emotional, Expressive, and Verbal Reactions. *Sophia Junior College Faculty Journal*, 29, 1-24.
- Deacon, B., & Murphey, T. (2001). Deep impact storytelling. *English Teaching Forum*, 39(4), 10-15.
- Dujmovic, M. (2006). Storytelling as a method of EFL teaching. *Methodological Horizons*, 1(1), 75-88.
- Duff, A., & Maley, A. (2007). *Literature*. Oxford: Oxford University Press.
- Erkaya, O. R. (2005). Benefits of using short stories in the EFL context. *Asian EFL Journal*, 8, 38-49.
- Fewell, N. (2010). Language learning strategies and English language proficiency: an investigation of Japanese EFL university students. *TESOL Journal*, 2, 159-174.
- Fitzgibbon, H. B., & Wilhelm, K. H. (1998). Storytelling in ESL/EFL classrooms. *TESL Reporter*, 31(2), 21-31.
- Graves, K. (2000). *Designing language courses: A guide for teachers*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Hardan, A. (2013). Language learning strategies: A general overview. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 106, 1712-1726.
- Inal, H., & Cakir, A. (2014). Story-based Vocabulary Teaching. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 98, 675-679.
- Jones, R. (2001). A consciousness-raising approach to the teaching of conversational storytelling skills. *ELT Journal*, 55(2), 155-163.
- Kim, M. & McGarry, T. (2014). Attitudes to Storytelling among Adult ESL Learners. *The Journal of Language Teaching and Learning*, 4(1), 15-36.
- Nguyen, K., Stanley, N., and Stanley, L. (2014). Storytelling in Teaching Chinese as a Second/Foreign Language. *Linguistics and Literature Studies*, 2(1), 29-38.
- Nishino, T., & Watanabe, M. (2008). Communication-Oriented Policies versus Classroom Realities in Japan. *TESOL Quarterly*, 42(1), 133-138.

- O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers.
- Oxford, R. (2002). Language learning strategies in a nutshell: Update and ESL suggestions. In J.C. Richards, W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in language Teaching: An Anthology of Current Practice*. (pp.129). Cambridge University : New York.
- Pinto, C. F., & Soares, H. (2012). Using Children's Literature in ELT: A Story-based Approach. *Sensos, 2*(2), 23-39.
- Roney, R. C. (1996). Storytelling in the classroom: Some theoretical thoughts. *Storytelling World, 9*, 7-9.
- Spiro, J. (2007). *Storybuilding*. Oxford: Oxford University Press.
- Stenson, G. (2003). Listening fluency with conversational storytelling. *Bulletin of Hokuriku University, 27*, 137-143.
- Tanahashi, S. (2009). Language learning strategies and the Japanese student. *TESL, 9*, 123-131.
- Tooze, R. (1959). *Storytelling*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Wajnryb, R. (2003). *Stories: Narrative activities in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Willis, J. (1996). *A Framework for Task-based Learning*. Cambridge, UK: Addison-Wesley Longman.

The Development of a University Preparatory Program for Malaysian Chinese Independent High Schools.

文学研究科国際言語教育専攻修士課程修了

エヴォン ウォン

E Von Wong

Malaysia is a multicultural and multilingual country with Bahasa Malaysia (Malay language) as the official language, English as a second and widely used language in higher education, business, and private sector. Mandarin and Tamil as the native language of Chinese and Indian ethnic groups (How, Chan, & Abdullah, 2015). The Malaysian education system divides secondary schools based on languages and ethnicity, and Malaysian Chinese education is a unique existence in Malaysian education scene. The term “Independent” indicates independence from the government’s funding and involvement in curriculum and is self-sustained by the Chinese community and Mandarin Chinese is the medium of instruction (as cited in Tan, 1997). For UEC holders who choose to further their higher education in private higher institutions in Malaysia, which use English as a medium of instruction, the sudden change in medium of instruction from twelfth grade in Chinese Independent Schools to freshman year at university results in students facing difficulties in coping with English as a medium of instruction, the demand for critical thinking skills and different study skills for a higher level of academic expectations. This Teaching and Learning Project serves as a proposal to Malaysian Chinese Independent Schools to establish a university preparatory program that aims to improve four skills of English, communicate academic English skills, study skills and critical thinking skills that are required in Malaysian private higher institutions.

Keywords: Malaysia Chinese Independent High Schools; university preparatory program; academic English; critical thinking skills, study skills; awareness

Introduction

The Malaysian education system for secondary education is known to be diversified according to the three main language groups of Malaysia. Sekolah Kebangsaan (National Schools) indicates schools of Malay medium of instruction and are under the full funding from the government; Chinese Independent Schools, refers to secondary schools that use Mandarin as a medium of instruction; and International Schools that use English as a medium of instruction. Aside from international schools, English language is a mandatory language subject in the curriculum of the National Schools and Chinese Independent Schools. (How, Chan, & Abdullah, 2015).

For a university freshman who graduated from a Chinese Independent High School and further studies in a university that use English as the medium of instruction, challenges in adapting a whole new language and learning environment are expected. This teaching and learning projects aims to provide twelfth grade students (final year students) of Malaysian Chinese Independent High School a preparatory program to assist the students in improving English language proficiency, introducing academic English and cultivating critical thinking ability and other skills that are essential to tertiary education. The Teaching and Learning Project will be conducted once in every week, for a total of nine months excluding public and school holidays. By the end of the program, students are expected to have learned at least 1,000 high frequency academic vocabulary, familiarized with the grammar structure of academic essays, improved on the proficiency of four skills and critical thinking skills.

Malaysia Chinese Independent Schools

Malaysian Chinese Independent High Schools is a private school system that provides Chinese medium education on secondary level of education. The education system is navigated by the United Chinese School Committees' Association (UCSCA or Dong Zong) and the United Chinese School Teachers' Association (UCSTA or Jiao Zong). The two non-profit organizations are established and supported by Chinese educators who are enthusiastic about the reformation and development of Chinese education in Malaysia (Tan and Teoh, 2015). The UCSCA is responsible for creating syllabuses, textbooks and designing the standardized examination for 62 Chinese independent schools all over Malaysia (UCSCA, 2017). The association possesses no authority on the syllabus and principles of teaching of each school. In fact, the school principals and the Chief Executive Officers of each school are the decision makers of the syllabuses, curriculums and the

The Development of a University Preparatory Program for Malaysian Chinese Independent High Schools.

school's mission and vision. The absence of standardizing the syllabus and curriculum of Chinese Independent High Schools has resulted in the diversity of teaching principles among the schools (Qian, 2017). The 62 schools offer six years of secondary education, students spend three junior years and three senior years studying at the schools with Chinese, English and Malay languages as the compulsory language subjects. Due to the uniqueness in history and tradition of each Chinese community in Malaysia, the Chinese schools differ in management, teaching beliefs, the choice of the medium of instruction, and the policy of hiring teachers and recruiting students. Despite the differences, the 62 schools utilize the same study materials published by UCSCA and the teachers are often sent to the association for trainings and students are tested through the Unified Examination Certificate (UEC)- a standardized examination designed solely for Malaysian Chinese Independent High Schools.

Statement of Problem

Despite English is being labeled as a second language and is a medium of instruction of vast majority of the Malaysian universities, undergraduate students are reported to be lacking in English language proficiency as well as critical thinking skills and study skills. According to a study conducted by Mustafa (2006), undergraduate students in Malaysia are reported to often encounter problems with listening to lectures and engaging in academic discussions due to the lack of notetaking skills. When transitioning from secondary education to tertiary education, students are expected to have acquired academic and critical thinking skills in order to fulfill academic demands at the university. As concluded from several studies by Muhammad (2007), Malaysian undergraduate students found the transition from secondary to higher education to be challenging due to the differences of learning environment, culture and medium of instruction. In addition, students' limited critical thinking ability has resulted in poor performance in academic production which includes academic speaking and writing. In addition, a large number of Malaysian undergraduate students are reported to not be able to comprehend complex sentences or difficult academic vocabulary (Ahmad Mazli Muhammad, 2007; Nambiar, 2007; Zaira Abu Hasan, 2008) despite the students started to learn the English language since preschool. Hiew (2012), has stated the English proficiency of Malaysian learners is disappointingly low given the fact that some even exposed to English instruction for years. Moreover, Malaysian learners tend to create lexical mistakes in speech and writing due to limited vocabulary (Normazidah, Koo, & Hazita, 2012).

In the context of Chinese Independent High Schools, graduates continually face problems in adapting to the drastic change in language environment despite a number of Chinese independent schools have switched the medium of instruction from Mandarin to English for Science and Mathematics subjects. Lack of proper preparatory program will result in students not being able to perform what are expected in university academic – academic English and critical thinking skills. English classes in Malaysian Chinese Independent Schools are very much teacher centered approach. Standardized examinations such as the Unified Examination Certificate (UEC) serves as the benchmark for learning English. For decades, students were required to learn from grammar and reading comprehension textbooks, with spelling tests and dictations took place in between lessons. In addition, writing was an indispensable part in English class, students would learn about types of essay and the structure; however, brainstorming activities were not emphasized in the process of writing. Overall speaking, majority of the English classes in Malaysian Chinese Independent High Schools are conducted with a rather strict and result oriented teaching approach, the development of critical thinking and learners' autonomy has therefore been confined. Therefore, a carefully crafted Teaching and Learning project is able to mature the much needed skills in tertiary education of the students of Chinese Independent High Schools.

The Development of a University Preparatory Program for
Malaysian Chinese Independent High Schools.

Rationale for the project

Purposes of the Project

The purpose of establishing a university preparatory program in the Chinese Independent High Schools as a Teaching and Learning Project is to address the needs of preparing twelfth grade students for tertiary education in order to minimize the gap between the students' level of daily English and academic English that is going to be used throughout the undergraduate program; and assist students to acquire the skills needed for university education. Furthermore, students will be given opportunity to raise awareness about university academics and campus life to counter the unnecessary culture shock during the transition from high school to university.

Significance of the project

This Teaching and Learning Project is a tailored program for the twelfth grade students of the Malaysian Chinese Independent High Schools. Unlike regular English for Academic Purposes (EAP) textbooks with fixed table of content and chapters to cover within a period of time, the TLP is a flexible and tailored made program according to students' needs, proficiency, and characteristics. Changes of materials and syllabus are acceptable, such as the set unit topics can be altered based on the students' progress and overall interest. Furthermore, the program selects common topics that students are familiar with or topics that used to be covered in the Cambridge ESOL program of that is used by certain high schools which provide extra English communicative lessons. However, the selected materials are academically inclined and discuss a specific aspect of a domain. For instance, if the unit topic is "Music", one of the specific aspects within the domain of music is the relationship between music and mental health. The TLP teaches students higher level input and urges students to create higher level output using the skills and structures taught in class. Benefits of the project The Teaching and Learning Projects aims to provide a grace period to the twelfth grade students of Malaysian Chinese Independent Schools by transmitting language and academic skills, raising awareness about the differences between high school and university materials and learning styles. Despite majority of graduates further studies at an English medium university, Chinese independent graduates may select a Chinese medium higher institution or study abroad in a Chinese speaking country or territory. The TLP is an English for Academic Purposes (EAP), at the same time, provide trainings for study skills and critical thinking skills development, as well as enhancing students' awareness about university academics. A Chinese medium university possesses the same requirements as English medium university on study skills

and critical thinking skills. Therefore, skills wise, students will be benefited from the TLP regardless which language medium of university to pursue in the future.

Goals and Objectives

The Teaching and Learning Project (TLP) emphasizes on nourishing critical thinking ability and academic English skills that are essential for university academic. Apart from academic English and critical thinking skills, the Teaching and Learning Project will also teach students essential study skills that are vital to the learning process in tertiary education.

Aims:

1. To allow students transit from high school to university smoothly
2. To develop students' knowledge and proficiency of Academic English
3. To improve students' proficiency of four skills
4. To cultivate students' critical thinking skills
5. To raise students' awareness about tertiary education.
6. To allow students gain self-confidence for university transition.
7. To broaden students' knowledge about academic topics.

Goal 1: Academic writing skills

Students will familiarize with academic writing styles by the end of the program

Specific goals:

Students will familiarize with academic grammar structure

Broad objectives

Students will be able to use third person writing

Students will be able to write in active voice

Students will be able to write in passive voice

Students will be able to reduce the amount of unsophisticated words in academic writing

Students will be able to paraphrase

Students will be able to summarize texts

Goal 2: Academic reading skills

Students will be able to comprehend academic reading materials by the end of the program

Specific goals:

The Development of a University Preparatory Program for
Malaysian Chinese Independent High Schools.

Students will be able to grasp the gist of academic reading materials

Broad objectives

Students will be able to scan reading materials

Students will be able to skim reading materials

Students will be able to identify key points in reading materials

Students will be able to identify keywords in reading materials

Students will be able to relate reading materials to background knowledge

Students will be able to proceed with extensive reading

Goal 6: Critical thinking skills

Students will develop critical thinking skills by the end of the program

Specific goals:

Students will be able to apply critical thinking in academic contexts.

Broad objectives:

Students will be able to reflect on learned knowledge

Students will be able to make decision

Students will be able to brainstorm idea

Students will be able to apply learned knowledge to coursework

Goal 7: Consciousness raising

Students will be able to develop awareness about university academics

Specific goals:

Students will be able to understand the basic structure of university academics.

Students will be able to identify academic content.

Broad objectives:

Students will be able to understand the requirements for university academics.

Students will be able to acquire information about specific university programs.

Students will be able to receive direct information from university students.

Students will be able to distinguish academic and non-academic materials.

Goal 8: Learning attitude

Students will develop confidence towards learning academic content

Specific goals:

Students will be able to monitor their improvements during the learning process.

Students will be autonomous in the learning process.

Broad objectives:

Students will be able to reflect on the learning experience.

Students will be able to search reading materials

Students will be able to analyze and evaluate materials found outside the classroom.

Methodology

Participants

The school selected for conducting needs analysis was contacted through personal contact and was selected due to its status of being one of the pioneers in establishing the English Language Center- an interactive English classroom using Cambridge ESOL as course guideline in addition to the conventional English lessons that fully emphasize on receptive skills. In other way, the school is experienced in English communication program and was assumed to be open-minded in accepting a communication-based English language program that places focus on academic English. The number of participants in the interview session is 28 including approximately 8 English language teachers who teach at English Learning Center (ELC) and 20 twelfth grade students from commerce and science classes.

Data Collection

Data collection of the teaching and learning project was conducted in semi-structured interviews All the data were collected in English and Mandarin based on interviewees' preference on which language to be used in the interviews.

Results and discussion

Student Interview

A total number of twenty twelfth grade students took part in the interview and was divided into five groups of four interviewees based on classes. Among the five groups of interviewees, three groups were students from commerce classes and two were from science classes.

All participants demonstrated desire to further higher education. Based on Table 1.1, when interviewees asked about concerns and anticipations of university life and academic, majority of the participants provided non-academic related responses such as the taste of freedom,

The Development of a University Preparatory Program for
Malaysian Chinese Independent High Schools.

an enjoyable and a carefree campus life. Academic related responses indicate the responses addressed to the skills to be acquired, knowledge to be obtained in tertiary education, and academic expectations of a university. From the five groups of interviewees, only a student responded with: “Academic terminology will be a challenge for me”, which made up the 5% for academic related negative responses. In addition, a high percentage of students expressed their concern about interpersonal relationships more than possible challenges in university academic. According to Table 1.2, a small amount of participants showed no concern and could not predict the possible challenges in university academic by stating learning was a natural process and one should not worry too much. In contrast, a small number of participants were concerned about the hectic schedule and heavy assignment load as university students. The participants obtained the information from their elder siblings who were university students through observing the amount of time the siblings were away from home or the number of nights the siblings stayed awake to complete assignments. Overall, the student participants possessed little to no awareness about tertiary education. A small amount of students was aware of the busy lifestyle of a university students from an older sibling; however, failed to predict skills and knowledge to be obtained from and required by the university.

When asked about concern with the transition between high school and university, participants in general showed anxiety and worries about not being able to communicate in English. In addition, majority of the interviewees stated the concern with interpersonal relationship particularly¹⁵ the fear of not being able to make friends and facing miscommunication with group members when working on academic projects.

Table 1.1 Students’ anticipation for tertiary education

University expectation	Positive %	Negative %	Neutral %
Academic related	0	5 (1)	0
Non-academic related	55 (11)	30 (6)	0
Uncertain	0	0	15 (3)

Table 1.2 Students' concern for university transition

Concern for university transition %	%
Language	30 (6)
Study skills	5 (1)
Others	30 (6)
Not concern	35 (7)

Teacher interview

A total number of 8 teachers were involved in the group interviews included two heads of the English department. The selected teachers were experienced in teaching and have taught between eight and twenty years at the same school. The interview questions mainly focused on students' English language proficiency, the implementation of critical thinking skills in both conventional and ELC classes, and opinion regarding the development of the TLP.

According to Table 2.1, the teachers conveyed similar opinions about students' ability in English four skills. All teachers shared an agreement of the students lack fluency in speaking and writing skills(productive skills). one teacher in the first interview group claimed that students were lack in all English skills and demonstrated weak will and desire to address the problem and improve the current English language proficiency.

Table 2.1 Students insufficient language skills

Students insufficient language skills	%
Receptive skills (Reading and listening)	10 (1)
Productive skills (Speaking and writing)	90 (7)

Based on Table 2.2, the involvement and non-involvement of critical thinking in teaching achieve a balance for this category. All four interviewees from the first interview group shared the similarity of not possessing the knowledge and awareness about term "critical thinking". When the interviewer altered the question to the teaching of analyzing and evaluating reading materials, the question was misinterpreted as the teachers' evaluation on students' performance in class. After a few more explanations, all four teachers from the first interview group agreed that there was no involvement of critical thinking skills in teaching the language. The responses received from the interview group could be interpreted as the lack of knowledge about critical thinking skills. In contrary, the second interview group responded to the question almost immediately that

The Development of a University Preparatory Program for
Malaysian Chinese Independent High Schools.

critical thinking skills are involved in teaching the language to various classes. The rationale given for the response was the curriculum of the Unified Examination Certificate (UEC) English subject for the twelfth grade students has been evolving, and critical thinking skills was a much required element for the exam. The teacher furthered explained, students were required to make inferences on the reading materials, answers without interpretations and further explanations were not accepted. The responses varied from the first interview group due to possessing the awareness of critical thinking skills, the higher frequency of teaching ELC classes than conventional English classes. In addition, the second interview group also agreed that students were given the opportunity to expose to more versatile topics at the ELC.

Table 2.2 Involvement of critical thinking skills in classrooms

Involvement of critical thinking skills	%
Involved	50 (4)
Not involved	50 (4)

Finally, a question regarding the teachers' opinion about the Teaching and Learning Project (TLP) was asked. All teachers agreed with the idea of the TLP, some suggestions and recommendations were given by the teachers. A teacher addressed the necessity of developing such program by stating the students from Chinese Independent High School graduates tend to develop fears towards tertiary education due to the unimaginable difficulties would possibly occur during the learning process, particularly in English, hence, students should be learning in a preparatory program before entering university.

One teacher believed that the program would be helpful for the twelfth grade students as the students could establish understanding about the university academic. A teacher added to the response by stating the school was implementing Cambridge ESOL curriculum and using the textbooks- KET, PET, and FCE, the three textbooks allowed students to enhance English language proficiency gradually from elementary to upper intermediate levels according to the standard of CEFR. Therefore, the implementation of the TLP would be easier as students have had the language foundation solidified.

Syllabus

A total number of nine units will be introduced to the students. The topic selection is based on the common and popular topic similar with the Cambridge ESOL textbooks used in the ELC classes from seventh to eleventh grade, such as animals, language etc. However, the materials used for every unit are of academically inclined and with a more specific area of discussion.

The selection of materials is carefully examined by the readability test to address the students' proficiency level. The materials were obtained from several reliable websites, such as The New York Times, NPR, Global News Canada, Science Direct, Jstor etc. The students are assumed to possess the B2 level of CEFR (Common European Framework of References) according to the last textbook used in the eleventh grade at the ELC. Therefore, to ensure students will not get discouraged during the start of the program, the materials will be carefully selected to meet the students' current proficiency and slowly raise the bar as the students improve. Each class of the program consists of discussions and student-teacher interaction. Present, Practice and Produce approach is applied in every class except for certain classes where there are more inputs than the other classes. A unit topic is covered for three to four weeks according to the learning progress. The first four classes are the introductory classes that introduce students to the many aspects of the program ranging from university reality, syllabus and assessment plan explanations, academic four skills and study skill- reading effectively. Students will be assessed twice a school year which includes four skills tests, awareness and knowledge reflections. A sample of syllabus for the first eight lessons is displayed below.

The Development of a University Preparatory Program for
Malaysian Chinese Independent High Schools.

Syllabus (Class 1 to 8)

University Preparatory Program for Chinese Independent Schools (Twelfth grade)

Class	Topic/Content	Academic skills	Language skills	Critical thinking skills	Study skills
1	Introductory class 1 -Introduce the syllabus -Introduce the coursework -Introduce university academic -Introduce academic writing style -Introduce critical thinking skills		Listening, speaking, reading		
2	Introductory class 2 -Introduce listening in academic context. -Introduce outlining and notetaking	-Outlining -Identify key components in the audio/video clip. -Explicitly express an opinion, support an opinion, identify and categorize opinions. -Active listening.	Reading, speaking Passive voice	-Guessing the meaning of words by context -Remember: recall facts and basic concepts (Bloom's Taxonomy) - Understand: Explain ideas & concepts (Bloom's Taxonomy) -Reasoning: thinking in a logical manner. -Drawing inferences	Note-taking: Taking notes using an outlining sheet
3	Introductory class 3 -Introduce speaking and writing in academic context. -How to conduct a successful discussion - Discussion skills	- Understanding discussion skills: Beginning the discussion, taking turns, explicitly expressing an opinion, support an opinion, identify and categorize opinions, agree/disagree with an opinion,	Speaking	-Remember: recall facts and basic concepts (Bloom's Taxonomy) -Understand: Explain ideas & concepts (Bloom's Taxonomy) - Apply: Apply learned knowledge/ skills in a new	

		conclude the discussion - Understanding discussion expressions.		situation (Bloom's Taxonomy).	
4	Introductory class 4 -Introduce effective reading -Introduce reading in academic context.	-Skimming and scanning. -Reading for the big picture. -Reading for details. -Identifying key components in reading article. - Using reading comprehension to deepen understanding about the article.	Reading	-Guessing the meaning of words by context -Remember: recall facts and basic concepts (Bloom's Taxonomy) -Understand: Explain ideas & concepts (Bloom's Taxonomy) - Reasoning: thinking in a logical manner. -Drawing inferences.	Reading effectively
5	Topic 1 – Language	- Outlining the audio/video clip -Listening for the overall concept -Listening for details -Identifying key components in the audio/video clip. -Deepening understanding about the audio/video clip by referring to the notes taken	Listening	- Guessing the meaning of words by context -Remember: recall facts and basic concepts (Bloom's Taxonomy) -Understand: Explain ideas & concepts (Bloom's Taxonomy) - Drawing inferences	Note-taking: Taking notes using an outlining sheet
6	Topic 1- Language	-Apply discussion skills in the speaking activity: Beginning the discussion, taking turns, explicitly expressing an opinion, support an opinion, identify and categorize	Speaking, reading, Transition words	-Guessing the meaning of words by reading the definitions. - Remember: recall facts and basic concepts (Bloom's Taxonomy) - Understand: Explain ideas & concepts	

The Development of a University Preparatory Program for
Malaysian Chinese Independent High Schools.

		<p>opinions, agree/disagree with an opinion, conclude the discussion - Using discussion expressions in the discussion. - Active listening - Skimming and scanning. - Reading for the big picture.</p>		<p>(Bloom's Taxonomy) - Analyze: Compare & differentiate ideas & concepts (Bloom's Taxonomy) - Reasoning: thinking in a logical manner.</p>	
7	<p>Topic 1- Language - Introduce paraphrasing. - Introduce effective time management. - Introduce oral presentations</p>	<p>- Understanding the concept of paraphrasing - Understanding how to paraphrase effectively . - Understanding how oral presentations</p>	<p>Writing Passive voice</p>	<p>-Remember: recall facts and basic concepts (Bloom's Taxonomy) -Understand: Explain ideas & concepts (Bloom's Taxonomy) - Reasoning: thinking in a logical manner</p>	<p>Time management: -Understand effective ways to manage time - Understand the concept of a study schedule. -Develop own study schedule.</p>
8	<p>Topic 1- Language Presentation</p>	<p>Deliver a smooth presentation following the given presentation structure. - Identify strengths & weaknesses of the presentation. - Provide constructive oral feedback to the presenters.</p>	<p>Speaking, listening, writing</p>	<p>-Observe how the presentation was conducted. - Understand: Explain ideas & concepts (Bloom's Taxonomy) - Apply: Apply learned knowledge/ skills in a new situation (Bloom's Taxonomy). - Analyze: Compare & differentiate ideas & concepts (Bloom's Taxonomy) - Evaluate: Criticize & evaluate the value to ideas (Bloom's Taxonomy)</p>	

Assessment

The Teaching and Learning Project aims to promote and assist students to acquire the academic, critical thinking, and study skills necessary in university education. Throughout years of learning English and was trained in the English Learning Center (ELC), students are expected to have learned to write different types of essay as writing is an important skill in the Chinese Independent Schools standardized exam. The writing portion is a combination of the students existing knowledge about writing in English with academic writing criteria such as information should be supported by details and evidence, paraphrasing etc. There are two writing assignments throughout the school year- informative paragraph and opinion essay. For students' participation in class, class instructor will constantly walk around the classroom to observe how actively students engage in class activities. In addition, students are required to deliver 11 presentations during the "Production" stage of the topic, presentation requirements will be given out before each presentation. During the presentation, students will take turn to be presenters and evaluators. Two tests are included in a school year, namely mid-year and end-of-the-year exams which aim to assess students' improvements thus far. Aside from skills based assessment, students' learning attitude and awareness will also be assessed through mid-year and end of the year reflections and evaluations. Furthermore, students' participation in class is divided into three criteria: engaging in group discussions, responding to orders and paying attention, and without chatting casually and speaking nonsense in class. To assess students' participation in class, teacher should explicitly announce the criteria as class rules. Violation of class rules will lead to deduction of marks in the classroom participation portion. When classes are ongoing, teacher should walk around and pay attention to students' engagement in activities and take notes on the classroom situation after every class. Students who violate the rules will be taken note on the class name list and marks will be deducted accordingly. In other words, students who successfully following the class rules are rewarded full score in the classroom participation portion.

The Development of a University Preparatory Program for
Malaysian Chinese Independent High Schools.

Evaluation

1.	Presentations (9 small presentations throughout the school year)	15%
2.	Homework - Unfinished tasks in class and extensive exercises - Search and comprehend reading materials (unit 6 onwards)	15% 5% 10%
3.	Writing assignments - Informative paragraph - Opinion essay	15% 5% 10%
4.	Participations - Engaging in group discussions - Responding to orders and concentrating in class - No casual chatting in class	20% 15% 5% 5%
5.	Field trip - Preparation and participation - Field trip assignment	10% 5% 5%
6.	Mid-year test (Listening and speaking)	10%
7.	End of the year test (Reading and writing)	10%
8.	Reflections - Mid-year reflection 2.5% - End of the year reflection	5% 2.5% 2.5%

Conclusion

Higher education demands students to manifest high level thinking ability and fulfill academic tasks using proficient academic language which mostly, were not covered in secondary education. As noted in several studies regarding the problems faced by majority of Malaysian undergraduate students, the lack of English proficiency, insufficient vocabulary and weak critical thinking ability had led students to poor academic performance, specifically in Chinese Independent High Schools which use Mandarin Chinese as a medium of instruction, graduates often face challenges adapting to a different language and learning environment. Thus, a custom designed preparatory program which provides students training in academic English, critical thinking, study skills and consciousness-raising in Malaysian Chinese Independent High Schools for twelfth grade students is necessary to minimize the gap between high school and university education. The Teaching and Learning Project (TLP) not only addresses the common language problems encountered by UEC holders who enroll in Malaysian English medium universities, but also to help learners identify the importance of critical thinking and study skills in higher education. Most importantly, as students improve and gain awareness about university academics, anxiety about transitioning to university will be reduced, students could begin undergraduate study with confidence, skills and mental readiness.

References

- Grapragasem, S., Krishnan, A., & Mansor, A.N. (2014). Current trends in Malaysian higher education and the effect on education policy and practice: An overview. *Sciedu Press Journals* Vol 2, No 1
- Hiew, W. (2012). English Language Teaching and Learning Issues in Malaysia: Learners' Perceptions via Facebook Dialogue Journal. *Journal of Arts, Science & Commerce*, 3,11-19.
- Lim, I. (2017). *What you should know about Chinese schools in Malaysia*
<http://www.themalaymailonline.com/malaysia/article/what-you-should-knowabout-chinese-schools-in-malaysia#DxOqUoHL8q9rUR1a.99>
- Muniandy, M.K., Nair, G.K.S., Krishnan, S.K., Ahmad, I., Noor, N.B.M. (2010). Sociolinguistic competence and Malaysian students' English language proficiency. *CCSE Journal* Vol 3, No. 3
- Qian. (2017). Medium of instruction in Malaysian Chinese Independent Schools.
http://www.cssn.cn/sf/bwsf_jy/201703/t20170323_3462649_1.shtml
- Suliman, A. (2014). International journal of English and education the interference of mother tongue/native language in one's English language speech Production. *International Journal of Teaching & Education* Volume 3(Issue 3),356 - 366
- Tan, Y.S. & Teoh, H.S. (2014). The development of Chinese education in Malaysia, 1952–1975: political collaboration between the Malaysian Chinese Association and the Chinese educationists. *Journal of the History of Education Society* Volume 44, 83-100
- United Chinese Schools Committee Association. (2018). *About us*.
<http://www.dongzong.my/aboutus.php>

Challenges in the Teaching Practicum in Indonesia

文学研究科国際言語教育専攻修士課程修了

ヒダヤット ポリム

Hidayat Polim

Abstract

The study was conducted to identify and investigate Pre-Service Teachers' (PSTs') challenges throughout their journey in teaching practicum. Embarking on real teaching practice, PSTs experience a whole distinct learning approach compared to theory-based courses at a university. Utilizing a mixed-methods research design, the data was collected through surveys and semi-structured interviews. The participants were selected based on purposeful sampling, which resulted in three groups of participants: pre-, post-practicum PSTs, and in-service teachers (ISTs) from Batam, Indonesia. In addition, practicum supervisors at the university and classroom supervisors at local high schools were interviewed. The findings revealed several challenges related to the development of teaching skills including lesson planning, classroom management, and issues in the implementation of the teaching practicum. The study highlights several recommendations for PSTs, university, and school partners to reflect and enhance the teaching practicum program. Thus, the research attempts to provide a recent finding for the future development of the current teaching practicum program.

Keywords: teaching practicum, pre-service teachers, teaching skills

Introduction

Fostering prospective teachers is at the heart of teacher education. Studies suggested that teacher education should have a sharper focus of goals and plans to advance effectively (Beck & Kosnik, 2009). Constant innovation and development of the teacher education program are important aspects of assuring successful outcomes of the program. Among common practices for preparing future teachers is the implementation of an experiential course, known as a teaching practicum. The teaching practicum has been considered as a core course in preparing future teachers with the necessary skills and knowledge (Richards & Nunan, 1990; Riesky, 2013). Throughout the teaching practicum, PSTs are expected to carry a full teaching load, including

practical classroom teaching, lesson planning, and handling classroom management (Richards & Crookes, 1988). Various challenges and obstacles are certain to be encountered throughout the practicum. PSTs may have to handle issues which are unique to their own practicum experiences in developing their teaching skills. However, identifying those challenges can also serve as a reflection for PSTs as well as a guide for enhancing the practicum program (Riesky, 2013). Therefore, this study aims to investigate the challenges within the teaching practicum to provide a reflection for the development of PSTs and teaching practicum program.

Literature Review

A teaching practicum is a platform for PSTs to implement knowledge into the actual classroom (Bonavidi, 2013; Richards & Nunan, 1990). Most PSTs encounter classroom teaching for the first time. They are presented with a new and unique atmosphere in a new environment. Studies show that teaching practicum helps to develop teaching skills, even though no consistent pattern has been identified (Richards & Crookes, 1988; Riesky, 2013). Nevertheless, there might be various issues in the teaching practicum that PSTs encountered. Common issues are comprised of the implementation of pedagogical practices, classroom management, and language barriers (Richards, 1990). PSTs might also experience difficulties in integrating all the elements of teaching even though they are given direction and other procedures needed (Beck & Kosnik, 2009). Some pre-service teachers regard the teaching practicum as a trial for teaching and served as a part of the reflective as a prospective teacher (Danielewicz, 2001; Richards & Farrell, 2011). However, misalignments occasionally happened between knowledge PSTs had learned and their actual teaching in the practicum (Nilsson, 2009). Moreover, the whole process of the teaching practicum is rather complex and can only be done through coordination and partnerships from stakeholders, both universities and schools. Therefore, in order to provide sufficient literature for the study, this section will explore major aspects of teaching skills including lesson planning, classroom management, and language skills. In addition, procedures of the teaching practicum, supervision, and context of the teaching practicum in Indonesia will also be explicated.

Lesson planning

The ability to develop a lesson plan is one criterion of good teachers (Crookes, 2003; Jensen, 2001). Jensen (2001) revealed that there are many types of lesson plans, from the simplest form of a mental checklist or as complex as a detailed lesson plan with a certain format. The necessity to use a lesson plan is due to the ease in guiding and assisting teachers in their teaching. Lesson plans are a useful note in providing details of resources and help teachers to reflect on their

Challenges in the Teaching Practicum in Indonesia

teaching styles, objectives of the lesson, and serve as a tool for teaching records. A study suggested that lesson planning skills increased through teaching practice in teacher education (Negassa & Engdasew, 2017). Lesson planning is one of the major components for assessing PSTs in their teacher education (Crookes, 2003; Richards, 1998). In many teacher education programs, lesson planning is one of the indicators for the PSTs' development. A lesson plan is not created to be prescribed for teaching in the classroom. Usually, teachers will need to adjust and transform the lesson plan during teaching. The clarity of the lesson and plan for the activities will be a great help in supporting teachers to avoid ineffective time management and classroom activities. For novice teachers, a lesson plan is an essential teaching companion, which is also convenient for experienced teachers. Crookes (2003) added that flexibility is one of the criteria for expert teachers in developing robust lesson plans. The improvisation of the lesson plans is crucial and should be conducted by teachers in their teaching.

Classroom management

The teaching and learning process are predominantly affected by how teachers manage the classroom (Wright, 2012). However, classroom management has been one of the most difficult and challenging skills faced by PSTs in their first year of teaching (Goh & Matthews, 2011). PSTs need to overcome the challenges in doing multiple tasks, such as managing the classroom, giving instructions, and learning at the same time (Wang & Odell, 2002). Richards and Nunan (1990) explained that classroom management refers to the multifaceted aspects of the procedures, techniques, and efforts of the teacher to organize the students' movement, behavior, and interaction for the effectiveness of the teaching and learning process. In the PSTs context, Ragawanti (2015) researched classroom management skills of 10 PSTs who enrolled in a teaching practicum at junior high schools in Salatiga, Indonesia. One of the key findings was that PSTs stated that the major problem in classroom management was managing critical moments. This area was mostly related to managing students' behavior or discipline. Furthermore, in managing discipline, Kuswandono (2013) stated that classroom management should not be about controlling students' behavior, but rather should emphasize the approach to value and respect each student through a personal approach by advocating dialogue or discussion. Recent studies have shown the change of classroom management from only focusing on behavioral punishment or intervention towards focusing on prevention through establishing the classroom community (LePage et al., 2005). This will help the enhancement of student and teacher relationships through strong mutual respect within the classroom community.

Language skills

Adequate language proficiency will help teachers to access basic teaching skills. Renandya et al. (2018) mentioned that graduates from a teacher education program in Indonesia had varying levels of proficiency and there have been no authorized data available. Few studies identified that many Indonesian teachers had insufficient pedagogical skills, including language skills, which in turn affect teaching in the classroom (Othman & Senom, 2019; Zulfikar, 2009). In addition, Richards (2017) mentioned that proficiency is not the only issues in the language teaching, teachers have to be good in using language-specific for facilitating teaching, called classroom language. Proficiency in English is necessary but still insufficient for conducting effective classroom teaching (Renandya, Hamied, & Nurkamto, 2018). Teachers should develop classroom language that covers instructions, controlling or managing the class, and explaining activities (Nation, 2003). In addition, Scrivener (2012) added that teachers should be able to use and adjust language appropriately to support learning. For example, in a class where the English level is low, the teacher can grade or adjust to a slower speed with a simple vocabulary that could be understood by students. The other study emphasized that there should be an improvement in the utilization of effective classroom language which can help to achieve specific goals and objectives from the class (Menon, 2017). The importance of the use of language-specific for teaching-learning activities will help foster better interaction in the classroom.

Procedures of the Teaching Practicum

Real teaching experience is the core of the teaching practicum students (Gebhard, 2009; Riesky, 2013). Gebhard (2009) portrayed that a practicum commonly involves supervision, systematic observation, and gaining familiarity with a particular teaching context. PSTs in teaching practicum are involved in multiple teacher development activities in classroom teaching, journals, observation of other teachers, self-observation, and seminar discussion. Predominantly, classroom-teaching experience will also allow PSTs to understand and enhance their teaching philosophy and behaviors, as well as moral and ethical issues. In one of the activities, that is self-observation, PSTs explore their teaching by recording, listening or viewing audio or video recordings of their teaching. PSTs will be provided with a wide range of practical and theoretical frameworks as well as strategies and guidance for teaching practicum (Beck & Kosnik, 2009). However, there are various issues and misalignment between what PSTs conduct in teaching practicum compared to the knowledge gathered from regular course (Nilsson, 2009). Communication and coordination among parties in the teaching practicum also lead to confusion

Challenges in the Teaching Practicum in Indonesia

for PSTs. Therefore, PSTs are expected to clarify the roles and responsibilities of schools and universities (Faridah, Bernard, & Arismunandar, 2017).

Supervision

One nature of the teaching practicum is the involvement of a supervisor or mentor for the PSTs in conducting their practicum. Commonly, there are two types of supervisors: faculty supervisor (a lecturer) and a school teacher serving as practicum advisor or classroom supervisor (Riesky, 2013). Wallace (1991) described the term of supervisors as any party who has substantial interaction with the PSTs in their practicum, by monitoring, guiding and improving the quality of teaching in each educational context. Teaching practicum provides chances for PSTs to develop a deeper relationship with teacher educators in their journey to be future teachers (Freeman, 1990). The importance of the supervisor, especially the classroom supervisor, has been emphasized in various research studies. However, Farrell (2008) mentioned the quality of supervision has been a critical issue in the teaching practicum. The problem might occur due to the preparation and actual implementation of supervision throughout the teaching practicum. Even though little research has been done related to the supervisees' role in teaching practice, Walkington (2005) considered that the supervisees' role is to be an active participant. In their teaching practicum, supervisees also engage as a professional for performing tasks as required, and working with the supervisor in developing skills. They also have to observe classroom supervisors and gradually be involved in the routine of the classroom, as well as teach lessons (Wallace, 1991). The sense of engagement in the teaching practicum is crucial. Student teachers learn how to develop lesson plans and prepare teaching materials, and at the end they will be evaluated by supervisors and classroom supervisors (Afrianto, 2015).

English Teaching and Teacher Education in Indonesia

English serves its status as the first foreign language in Indonesia and the context of Southeast Asian Countries (Bonavidi, 2013; Kirkpatrick & Bui, 2016; Rahmi, 2015; Sulistiyo, 2015; Zein & Stroupe, 2017). Despite the importance of the English language usage that has been positively emphasized by the government (Dewi, 2017), another study from Mustafa and Hamied (2014) found that learners in Indonesia own limited chances to practice speaking English outside their English classes. Therefore, English teachers are expected to develop teaching skills to help improve students' English skills. English teacher education in Indonesia is available in various universities throughout the country. The national curriculum helps to guide the operationalization of teacher education programs, but each of the institutions has its right to develop an independent curriculum (Sulistiyo, 2015). Based on Law No. 14/2005, Section IV, item no. 8 on Teachers and Lecturers, a four-year teaching diploma or undergraduate teaching degree is required to be a

teacher (Undang-Undang Guru dan Dosen [Law on Teachers and Lecturers], 2005). In addition, teachers are expected to have four competencies related to pedagogical competence, personal qualities, and social and professional competence (Sulistiyo, 2015; Bonavidi, 2013; Kuswandono, 2013; Hartono, 2016).

Context of the Study

The study focused on a university that offers English teacher education, which is the University of Riau Kepulauan (Unrika) located in Batam Island, Indonesia. Batam is in a strategic location which is connected with neighboring countries and more likely to be exposed to the use of English from Singapore and Malaysia. Therefore, the demand and necessity of the English language is apparent (Debrah, McGovern, & Budhwar, 2000). Correspondingly, the preparation and professional development of PSTs is inevitably notable to enhance English education. The teaching practicum known as the field experience program or PPL (Program Pengalaman Lapangan) in Bahasa Indonesian, is one of the compulsory courses in teacher education. The practicum program is conducted in the 7th semester during the final year of the undergraduate program. Students of the program are required to have a minimum of 118 out of 148 credits as the requirement to enroll in teaching practicum. PSTs enrolled for one semester (about 14 classes) for the teaching practicum. PSTs are assigned to teach at different levels of junior or senior high school across Batam Island.

Summary

Teaching practicum is a complex area of teacher education where multiple aspects intertwined together. PSTs learn and develop on their teaching skills through the real teaching in the actual classroom. Various studies have been scrutinized to provide better understanding of various challenges in developing the teaching skills and the current implementation of the practicum. These includes the aspects of lesson planning, classroom management, language skills as well as the practicum procedure and supervision. All of these aspects are essential and will be the basis for the current study exploring recent experiences of PSTs in their practicum within the context of Batam, Indonesia. In Indonesia, research on teacher education has started to attract more attention among academia in recent years. Nevertheless, there is hardly been research on teaching practicum in Batam despite the status as a metropolitan city connected to the neighboring countries of Singapore and Malaysia, where English has been the major language. There is a need for fostering effective and skillful teachers who can play important roles in improving English language teaching through their teacher education. Thus, this study investigated and thoroughly explored current challenges of the PSTs in developing their pedagogical skills throughout their teaching practicum.

Purpose of the Study

According to Spolsky and Sung (2015), there has been an insignificant number of studies on teacher education in various countries in Asia. This has also been the case in Indonesia despite the need to strengthen English teaching skills in the EFL context (Hartono, 2016). Therefore, this study has been initiated to enhance existing research; broaden the perspectives of the teaching practicum in Indonesia. This study aims to identify challenges encountered by PSTs during their teaching practicum in a city of Batam, Indonesia.

Significance of the Study

The results offer constructive recommendations to enhance teaching practicum in a way that meets the needs of the current development of English teacher education. PSTs will be able to gain an awareness and understanding of challenges and issues in their own teaching practicum experience. For university lecturers who act as supervisors in teaching practicum, the exploration of the PSTs' challenges in the teaching practicum will help acquire an in-depth understanding of the current practice in the teaching practicum program and provide better supervision for future PSTs. Meanwhile, for schoolteachers or classroom supervisors, this research can be a reference to providing solutions to the current teaching practicum in their classes. Furthermore, the study might provide a basis for further research on the field of teaching practicum in Indonesia and other EFL countries as well.

Methodology

The complex nature of the teaching practicum has shaped this study to be focus on the aspect of challenges of the PSTs in developing their teaching skills throughout the teaching practicum. The study seeks to answer the following questions,

- What are participants' views toward the teaching practicum program?
- What challenges do PSTs encounter in developing their teaching skills during their practicum?
- What are some suggestions to help PSTs overcoming the challenges in the teaching practicum?

In order to explore PSTs' challenges in the teaching practicum, a mixed-method research design was utilized in the study. Multiple instruments were employed to provide details and

thorough data collection by triangulating from various participants (Sulistiyo, 2015; Cohen, et al, 2007). A survey and semi-structured interview were employed in this research.

Survey

The format of the survey was closed-ended to enable the analysis of comparison, and semi-structured questionnaires which provided options for respondents to comment based on their ideas (Cohen et al., 2007). The survey was conducted in order to provide an initial picture of the development of PSTs throughout the teaching practicum. The questionnaire was comprised of four sections. The first section was comprised of 45 items of closed-ended questionnaires, which was divided into six sub-sections of pedagogical skills. There were six sub-categories of teaching skills: subject knowledge, subject application and planning, material and using resources, class management, and assessment and recording of students' progress, and relationships which were adapted from Cajkler (found in Randall & Thornton, 2001). Section II was a semi-structured questionnaire, consisting of five question items. The item was related to guidance and supervision, challenges found in a teaching practicum, teaching skills that respondents expected to develop, skills they feel most confident about, the effectiveness of teaching practicum for developing pedagogical skills towards their teaching, and respondents' comments for any aspects they feel should be included in teacher education to prepare them to be effective teachers.

Interviews

The interview was used as an instrument to seek the meaning and understanding of the phenomenon of teaching practicum. Each interview included six to nine open-ended questions as protocols and lasted 15 minutes to 40 minutes. Previous research employed two to ten interviews as in Sulistiyo (2015), Afrianto (2015), Bonavidi (2013), Nur'aini, Affini, and Setyorini (2019), and Kuswandono (2013). The PSTs were asked about their preparation of teaching practicum, expectation, participants' views on teaching practicum, and challenges in developing pedagogical skills within teaching practicum. As they are PSTs and In-Service Teachers, so the participants had to look at the question from their current point of view. For supervisors, the interview questions inquired about their roles, views on challenges faced by PSTs, and suggestions for the current practicum.

Participants

An overall of 92 respondents voluntarily participated in the data collection period from mid-February to mid-March 2019. The participants comprised a group of pre-practicum and post-practicum PSTs, in-service teachers, practicum teachers, and classroom supervisors. The main participants were the group of Pre- and Post-Practicum PSTs and a group of in-service teachers

(ISTs) – graduates of the English teacher education program who work as teachers for several years.

Procedures

Permission to collect data was obtained from Unrika University. Shortly after, a pilot study was conducted. Prior to any data collection, informed consent was introduced to participants. Participation in this research was on a voluntary basis; each participant would be able to withdraw from the research at any time to no disadvantage. The researcher clarified the objectives and procedures of research, and concern to protect participants' confidentiality and anonymity through the informed consent forms. A total number of 79 respondents voluntarily participated in the survey and 43 participants were interviewed mid-February to mid-March 2019. The questionnaire was in the online form distributed through Google Forms, however, the process of filling out the survey was set in two different sessions for pre- and post-practicum. The survey was conducted with the presence of the researcher, which was helpful to provide necessary assistance for the respondents, such as giving verbal instructions and clarifying the meaning of the items in the questionnaire. For the in-service teachers, the online questionnaire was filled out right before the interview, excluding two in-service teachers who filled out the questionnaire at a convenient time. The interview was conducted to ten participants from pre-, post-practicum PSTs, and in-service teachers respectively, six practicum supervisors, and seven classroom supervisors. The interviews were audio-recorded and transcribed.

Results

Survey

Closed-ended questionnaire. There are six sub-categories of teaching skills that were covered through the survey. The first sub-category was subject knowledge, which consists of two items. The first item is asking the level of confidence that participants felt related to knowledge of teaching subject or content. The level of confidence of pre-practicum ($M = 2.87$, $SD = .73$), post-practicum ($M = 2.95$, $SD = .70$), and in-service teachers ($M = 2.95$, $SD = .83$) reflected that there was minor development in participants' skills towards understanding the subject or content of the English course. Item 2 which asked about the ability to understand the national curriculum of English language teaching in Indonesia also showed an increase in confidence among pre-practicum ($M = 2.73$, $SD = .74$), post-practicum ($M = 2.92$, $SD = .64$) and up to in-service teachers ($M = 2.97$, $SD = .90$). Interestingly, the standard deviation among those three groups showed greater variation from in-service teachers compared to pre- and post-practicum PSTs. The

phenomenon might reflect the dynamics that in-service teachers encountered in real teaching concerning the curriculum or the subject content that they were teaching.

The second sub-category is the subject application and lesson planning. The finding throughout 12 items showed that the standard deviation of responses across the three groups was scattered with a pattern of increased discrepancies from the pre-practicum towards the post-practicum, and latter, in-service teachers. This could mean that the level of basic knowledge on both subject and lesson planning are unique to each PST. For example, item 1 on the ability to set clear objectives for the lesson indicated positive trends from the mean of pre-practicum ($M = 2.87$, $SD = .63$), post-practicum ($M = 3.03$, $SD = .63$) and in-service teachers ($M = 3.42$, $SD = .67$). Meanwhile, for item 12, pre-practicum ($M = 3.20$, $SD = .81$) responded with very high confidence in assigning homework which decreased in post-practicum ($M = 3.10$, $SD = .66$), but gradually showed significant development as in-service teachers ($M = 3.58$, $SD = .51$). Further analysis of this item might indicate a difficulty faced in real teaching related to assigning appropriate homework to students. The pre-practicum PSTs might have confidence in assigning tasks for students, but post-practicum PSTs may experience the real class with unexpected challenges which deterred their level of confidence.

In sub-categories 3, using materials and using resources, one noticeable result is from the mean of the first item which asked about the ability to create appropriate materials. The result indicated the insignificant growth from pre-practicum ($M = 2.80$, $SD = .76$) to post-practicum ($M = 2.94$, $SD = .66$), but this skill develops further to higher level as in-service teachers ($M = 3.42$, $SD = .51$). This shows that there is a possibility that the teaching practicum experienced by post-practicum PSTs did not provide enough support to develop their skills in creating teaching materials compare to becoming in-service teachers. Then, for sub-categories 4 on classroom management, the overall data shows an increase in participant skills in managing classrooms. This section has the greatest number of items (15 items) which represents the complexities of classroom management. There are discrepancies in the standard deviation across all items. The variation might be caused by various factors and experiences involved in teaching practicum. Item 7, asked about ability to control the class for the entire lesson, which showed constant improvement of pre-service teachers from first two groups; pre-practicum ($M = 2.87$, $SD = .82$) to post-practicum ($M = 3.05$, $SD = .74$), and further grew as in-service teachers ($M = 3.25$, $SD = .75$). The tendency has been similar across items in this sub-category, that the period from pre-practicum to post-practicum increases less than post-practicum to in-service teachers.

Challenges in the Teaching Practicum in Indonesia

For sub-categories 5 on assessment and recording students' progress, the results showed positive trends of participants in developing skills in assessing and recording student progress. For item 4 on the ability to help students learn, both pre-service teachers' groups; pre-practicum ($M = 3.17$, $SD = .75$) and post-practicum ($M = 3.40$, $SD = .50$) show progressive confidence in their abilities to help students. The final group of in-service teachers ($M = 3.92$, $SD = .29$) has almost reached strong confidence in this item. The standard deviation of this item is unique and dropped to its lowest ($SD = .29$) for in-service teachers. This is a possible indication that the ISTs have developed their skills in helping student learning and obtaining akin development throughout their teaching as a real teacher. Lastly, for sub-category 6, relationships, variation in responses is apparent, for example on item 1 of 4 on the ability to get along well with students, showed a slight increase from pre-practicum ($M = 3.10$, $SD = .71$) to post-practicum ($M = 3.16$, $SD = .65$) and increased further for in-service teachers ($M = 3.42$, $SD = .67$). This once again shows the increase of teaching skills throughout the teaching practicum is much lower than the real teaching as in-service teachers. This data provides important views from both PSTs and in-services teachers of possible challenges that PSTs encounter throughout their teaching practicum.

Semi-structured questionnaire. The semi-structured questionnaire helped provide a better picture of the current practice even further on the current challenges in the teaching practicum. The first item on opportunities to conduct classroom observation, the findings is surprising as 24 out of 49 respondents did not have any chance to observe the classroom prior to the practicum. This might be the issue that was encountered by the PSTs, they did not have enough preparation regarding the demographics of the students in the class, classroom facilities and environment, and as well as the current curriculum at schools. Another item of the questionnaire revealed challenges that hinder their teaching skills' development during the teaching practicum. Language proficiency which was an internal factor of respondents was found to be a huge challenge for them in improving English teaching, followed by external factors related to school facilities, classroom size, supervision, teaching hours, confidence, and managing time in the workplace. This result is noteworthy to be discussed and compared with other instruments in this study.

Interviews

Participants' Views on Teaching Practicum Experience. The interview results revealed a lot of new insights and voices from each participant whether PSTs, In-Service Teachers, or supervisors. Multiple issues affecting PSTs' in their teaching practicum are indeed related one to another. As the study is based on the development of teaching practicum, the results are shown here to start with the interviewees' views towards their development. The majority of post-

practicum and in-service teachers claimed that they could develop their classroom management skills. These included the ability to handle students and manage activities in the classroom. Furthermore, looking from the perspectives of classroom supervisors, all classroom supervisors commented that teaching practicum helped PSTs in developing teaching skills. However, the improvement was inconsistent, which might be due to several reasons: first, the teaching practicum lasted only for a short period of time, one-semester, or three months. Secondly, one classroom supervisor stated whether students improved is depending on the character of the students. Classroom Supervisor 3 commented,

I did not see it's perfect. I just see it's quite good. I think. Sometimes, if they are PSTs, so they hesitate to say something to the students, hesitate to instruct or to do something or not to do something, because I just a practicum teacher, I am not your English teacher. (Classroom Supervisor 3, personal information, March 12, 2019)

Out of the context of teaching skills, this comment was interesting in that the PSTs might also limit themselves based on their roles in the practicum. This can probably be an interesting point to discuss for future study. In general, the PSTs improved through their experiences and capabilities in creating lesson plans and managing the classroom. PSTs may have thought there was too much work in the practicum, but they could accomplish it. In addition, their English skills were also improved progressively as they had to speak English every day in the classroom.

Challenges in developing teaching skills. The teaching practicum program involves coordination, planning, and communication among parties: university, school partner, and PSTs. The challenges range from the lack of communication and coordination among the parties in the practicum program. These include curriculum and lesson planning, classroom management, low level of English language skills, supervision, the procedure of the practicum, and other technical issues. One participant revealed that practicum was more challenging even though they had studied theoretical aspects of managing the classroom. The teaching practicum was complex as one participant conveyed this opinion:

It met my expectation. Actually, the most important thing that I want to learn during my practicum is how to make lesson plan according to Curriculum 2013, which is used by government schools in Indonesia, and also teaching experience like how to manage the classroom with big class-size and also meet real senior high schools students [...]. (IST 9, personal information, March 1, 2019)

Challenges in the Teaching Practicum in Indonesia

Curriculum and lesson planning. Some participants commented on the national curriculum which was found to be problematic. One participant surprisingly expressed his struggle in adapting the curriculum standard, as quoted:

This is the problem in Indonesia, I think because the curriculum always changes right, every year I think! When I got the practicum, it's continuously changed, it says Kurikulum 2013 terbaru (*Revised 2013 Curriculum*). That's the problem! So, when I created a lesson plan and show that to my supervisor in the university, he said this was wrong, however, the classroom supervisor said it was correct. Each of them had a different idea. (IST6, personal information, March 1, 2019)

There was a misalignment between what had been taught at the university and at the school. This reality was also claimed by other interviewees as related to lesson planning taught at the university. The PSTs learned how to create lesson plans on campus, but in practice, lesson plans at the school were different from what they had studied. Moreover, some students might have come to the school without any previous knowledge of the classroom or school condition. Lack of pre-practicum preparation and details affect the whole teaching experience. As a suggestion, one classroom supervisor mentioned that the PSTs should ask and find out about the information related but not strictly limited to the number of students, the school vision, and other administrative related information from the school partner for practicum.

Classroom management. One of the leading challenges that the PSTs encountered was classroom management relating to student behavior and classroom environment. The majority of participants in post-practicum and in-service teachers encountered difficulties in implementing lesson plans due to student bad behavior in the classroom. The experience differs from one to another PST. Several PSTs taught at a national plus school that utilized English as a medium of teaching. In that school, the students seemed to speak good English and very vocal. They questioned the background of the practicum teacher, and where the PST did her study. However, the PST could finally gain trust from the students by preparing well before the class. This was an exceptional encounter for a practicum class compared to other participants. One participant admitted that current students were different from the past. Students had multiple skills, and so their needs and styles in learning might be dissimilar. Other PSTs mentioned their students' behavior was inappropriate. Even though there were only a few students in the class, they were naughty, frequently skipped classes, slept or played games in class. The vivid picture of inappropriate behavior in the classroom was related by one of the participants,

When I came to class, not all students were in the class. I have to call them in the canteen, I have to call them on the second floor of that class, and so, you can imagine a lot of challenges during my teaching practicum. WOW, sometimes the class was so dirty [...]
(Post-Practicum Group 1, personal information, February 19, 2019)

These conditions were coherent with practicum and classroom supervisors' reflections. The PSTs faced different characters and learning styles of students. A classroom supervisor explained that high school students were in their adolescent period, so they were more active and talkative. Another classroom supervisor explained that the PSTs faced challenges in controlling student behavior including noise control and dealing with students who did not complete their tasks or homework. Furthermore, both groups of supervisors also revealed that class size was a challenge for PSTs in teaching practicum. Most classes, especially in public schools, were quite big at around 40-48 students in one class, while in contrast, private schools had classes with as few as 3-10 students.

Language skills. Not all PSTs had enough English language skills needed for teaching. Several pre-practicum PSTs acknowledged their language skills were insufficient, especially in grammar. So, they will prepare and study before class to cope with their grammar comprehension. Moreover, one in-service teacher stated that a lack of English language skills was the major issue for the PSTs. There were several PSTs who were unable to communicate in English even though they were in the English teaching program. The majority of PSTs did not provide any comments regarding their English skills. However, through interacting during interviews, the researcher observed the level of confidence of participants' use of English which varied from a serious lack of English proficiency to advanced accuracy and fluency. Practicum Supervisor 2 mentioned that if the PSTs have good English, they can cooperate and teach well at school. In addition, classroom supervisors also commented that the PSTs should improve their English skills because they would be English teachers.

Supervision. One of the challenges voiced by PSTs in the interviews was the supervision of the practicum supervisor and classroom supervisor. There was no consensus regarding the rules and procedures of assisting the PSTs in teaching practicum. However, two main tasks emerged. The first was to supervise or provide necessary guidance for the PSTs, and the second was to do field supervision, meaning they had to see the on-going practicum at the school. In current teacher education at Unrika University, classroom meetings were not scheduled regularly. The practicum supervisors held the meeting only if the PSTs needed help or advice. One practicum supervisor also mentioned that she created a group in social media (WhatsApp) so that all of her students

could discuss and contact her via the group. This was seen useful by the supervisor that the other PSTs could also be informed of challenges or problems faced by their peers through informal mobile communication. Then, the second role was to conduct supervision at schools for the PSTs' evaluation. Most classroom supervisors only came twice to visit the classroom, on the first day and the supervision day of the practicum. One of the participants from Post-Practicum PSTs mentioned that the supervision should be re-examined. The current collaboration of both classroom supervisors and practicum supervisors was still inadequate.

Discussion

The aim of this study was to investigate challenges encountered by PSTs throughout their teaching practicum at Unrika University in Batam, Indonesia. Although there might be complex rather than single problem that can hinder the development of the PST pedagogical skills, this study found several categories of challenges from multiple data collection across five different group of participants. The results and interpretations from the data gathered through surveys and interviews is discussed in this section, as well as comparisons to previous existing literature.

Curriculum Standard and Lesson Planning

Post-practicum PSTs revealed that they developed the ability to create lesson plans based on Curriculum 2013, stipulated by the national policy in Indonesia. This development is in line with Gebhard's (2009) findings which showed that experience in teaching practicum provided invaluable opportunities to apply theory into practice, including designing lesson plans and creating teaching materials. The development of lesson planning skills will be crucial in their teaching journey (Negassa & Engdasew, 2017). As PSTs experienced the practicum, they have to learn new things to get used to curriculum and lesson planning standards under the guidance of classroom supervisors. These categories are intertwined, and the survey indicated the minor development of PSTs confidence in utilizing curriculum and lesson planning through teaching practicum. The confusion and misunderstanding between PSTs and supervisors regarding the implementation of the curriculum were also voiced by several PSTs. However, challenges for this could possibly be minimalized through a more comprehensive preparation prior to teaching practicum.

The PSTs found difficulties in adapting what they had been studying at the university to teaching practicum at schools. The participants expressed the struggle was due to the implementation of the revised curriculum. The curriculum, which is previously known as Curriculum 2013, was revised in 2016 to Revised 2013 Curriculum, but revisions made had not

been introduced properly to PSTs. However, each new administration of the government revises the current curriculum. The fact that every new administration introduces new ideas requires thorough socialization across the educational field including teacher education to support the PSTs in understanding the curriculum prior to the practicum. The issue of the curriculum seemed to be quite problematic and interrelated with the dynamics of government regulations on innovating teacher education.

Classroom Management

As stated by Wang and Odell (2002), the teaching practicum presents multiple tasks including managing the classroom and giving instructions which need to be overcome by PSTs. The survey data indicated that there was only a minor improvement in classroom management which means PSTs might have been struggling to develop their skills. Following the survey, the interview data found that challenges in classroom management were mostly related to student behavior and dealing with classroom size. Student behavior related to misbehavior and disobedience of school rules were apparent and made it hard for PSTs to handle and conduct teaching in classrooms. This interview with PSTs and ISTs exposed that some students skipped classes, made loud noises in the classroom, played games in class, and did not keep the classroom environment clean. This must be a difficult teaching environment for inexperienced teachers. These circumstances concurred with Riesky (2013) who exposed that conditions of classroom management were largely affected by student behavior. Too many times participants in his study needed to spend time dealing with student behavior. Similarly, a study on classroom management conducted by Ragawanti (2015) identified that a major problem in the classroom is related to student behavior or discipline. However, the approach toward handling student misbehavior could be dissimilar from one teacher to another. Some PSTs had a very good approach to creating a friendly atmosphere and interaction with students through creating activities and establishing stronger teacher-student relationships. On the other hand, one PSTs expressed that he applied punishment, such as push-ups, sweeping floors or other physical activity, which he himself found could at least calm down behavior from being a class disruption. This matches the findings from Afrianto (2015) which also identified similar practices in other parts of Indonesia using corporal punishment in managing student behavior. However, the punishment system does not seem to be supported by previous studies as a good approach to classroom management. Kuswandono (2013) and Afrianto (2015) emphasized the key to handle student behavior is to value and respect each student through a personal approach. Employing a humanistic and inclusive approach in dealing

Challenges in the Teaching Practicum in Indonesia

with student discipline and understand student diverse characteristics were expected to be ideal practices.

Results also indicated common issues of dealing with class size. The current study revealed the imbalanced class size as small as three students or as large as forty-five students in the practicum class. This finding coincided with the findings from Marcellino (2008) that class sizes of forty students were predominant in Indonesia. As later supported by the classroom supervisor, the dynamics of this issue mostly happened due to different types of schools at which the PSTs taught, whether public or private. Most public schools' classes were said to accommodate more students compared to private school classes which only had three to seven students. This might be an unavoidable challenge that PSTs have to overcome as their encounter with either large or small class sizes will help them to adapt to the classroom.

Language Skills

Through the semi-structured questionnaire, language skills, especially on the fluency in English has been a major challenge for PSTs in improving their English teaching skills. However, in the interview, there were only a few comments from PSTs acknowledging their low level of language skills, especially grammar and speaking. The Pre- and Post-Practicum tended to comment on other issues in teaching practicum rather than awareness of their English skills. However, throughout the interaction of the interviews, varied levels of fluency and accuracy of PSTs in English were noticeable. Comments on language skills of PSTs mostly came from practicum supervisors and classroom supervisors. This finding was in agreement with previous studies which identify low proficiency language skills of English teachers in Indonesia (Zulfikar, 2009). The improvement of English skills of PSTs is crucial even more in light of their aim to teach the language. This was also addressed by Othman and Senom (2019) that teachers should have higher proficiency in order to teach effectively.

Further analysis of the results identified that PSTs and ISTs faced difficulties due not only to their proficiency levels but also due to their lack capability in utilizing classroom language. The condition was problematic because some PSTs revealed they had insufficient English skills to teach. However, proficiency was not the only reason that PSTs could not provide good instruction and effective teaching (Renandya et al., 2018). Throughout the program, PSTs were not prepared with necessary and specific classroom language that could help them with better instruction in the classroom. Most of the course preparation focused on general teaching without consideration of differences in student levels and knowledge. Future research could deepen investigation on

classroom language. It was also suggested by Menon (2017) that there should be an improvement in the utilization of classroom language for accomplishing successful English classes.

The Teaching Practicum Procedure

The organization of the teaching practicum program is a complicated aspect that is highlighted in this study. Problems regarding pre-teaching observations, improper coordination, and management were noticeable. The planning, coordination, and communication among the university, schoolteachers and coordinators, and PSTs are essential in the practicum process. However, the survey data revealed that almost half of the respondents did not have the opportunity to do classroom observation before the practicum. Furthermore, the interview data discovered that there was no consensus for the practicum procedure either for classroom observation or teaching hours, even though there is a university practicum guideline module. For example, even though PSTs were told to take only one class or one level for practicum, some PSTs had to voluntarily teach few classes with different levels of students, which meant they had to teach beyond the teaching practicum program. The overwhelming tasks are given, including non-teaching tasks, which were a nightmare for PSTs. This does not seem to be relevant in comparison with Gebhard (2009) who noted that teaching practicum involves systematic observation, supervision, and gaining familiarity with a particular teaching context where PSTs carry a full teaching load.

This weak organization of practicum procedure was also evidently seen from the supervision procedure. The aspects of supervision emerged as an interesting aspect to be further explored. The findings exposed improper guidance and supervision for several PSTs. Some of them found that their practicum and classroom supervisors were not providing enough feedback and support for their teaching practicum. This was in contrast to Wallace (1991) in defining supervisors who have substantial roles in monitoring, guiding and improving the quality of PST teaching skills. There was no regular or fixed schedule from the university for the consultation meeting for practicum supervisors and PSTs. For most practicum supervisors, meetings were set only if students needed to ask for guidance or feedback. In addition, the use of mobile communication via WhatApps was also becoming more popular instead of face-to-face communication. However, PSTs might not have adequate consultation, which should be available for development of skills in mobile communication. On the other hand, supervision at schools was also a major problem in current practicum. The data from this study provided points of reflection for both practicum supervisors and classroom supervisors. The study indicated that practicum supervisors have to be more proactive and innovative in taking on their roles in guiding PSTs. They have to do their duties to observe classes and provide comprehensive feedback. Routine, face-to-face consultations

Challenges in the Teaching Practicum in Indonesia

one-on-one or with a few students should be conducted throughout practicum rather than through unscheduled meetings or discussions via mobile communication. After all, both practicum supervisors and classroom supervisors have to carefully review their roles based on teaching practicum guidelines and implement them accordingly.

Pedagogical Implications

Current practices in teaching practicum could impart multidimensional recommendations for all stakeholders ranging from individual, institutional, and societal levels. At the individual level, PSTs both in pre- and post-practicum could clarify and portray their teaching practicum. This study could help PSTs to see the challenges faced among their peers and hold good implications on the importance of reflecting on their teaching experiences. They should be more prepared and readily set the mindset to develop and take responsibility as a real teacher. Meanwhile, practicum supervisor and classroom supervisor could take a look deeper into their current practice, review, and made an adjustment on their approach toward the teaching practicum wherever necessary. They also need to develop skills and knowledge on how to be a good teacher educator who can provide good mentoring to pre-service teachers. They could try to form a discussion forum among supervisors to share and seek creative and practical pedagogy to support PSTs. At the institutional level, the study discovered several aspects that can provide highlights for the administrators at the university and school partners to improve the teaching practicum program. The study suggests that the current curriculum and courses were insufficient in equipping PSTs with the necessary skills to enter the classroom. The major areas related to classroom management, lesson planning, curriculum, and classroom language are among the skills needed to be emphasized before teaching practicum. In addition, regulation support for a consultation schedule during teaching practicum was also lacking. The university should provide a regular schedule for practicum supervisors to conduct meeting with PSTs. This could help both practicum supervisors and PSTs keep up to date on the progress of practicum in the field. Lastly, policymakers for teacher education in the counter should revisit the current implementation of the practicum. This study could help regulate or add new courses which are more relevant for equipping students to overcome challenges in a teaching practicum, including classroom language and classroom management skills.

Conclusion

Learning to teach is not a singular event, but an ongoing development which is affected by complex interrelationships among knowledge, experiences, and interactions with students and classroom life. Through this study, there are various aspects that can be further investigated in future research. First, this study took the alternative procedure to collect data from three different groups of participants (pre-, post-practicum PSTs, and ISTs). Therefore, a future longitudinal study which could afford researching one group of participants throughout their pre-, during, and post-practicum might be worth conducting. Next, there are other variables of challenges within the practicum that have not been explored, including the aspects of age gap between PSTs and school students, school levels, and specific settings of the school whether in urban versus rural areas, classroom language and use of L1 in the practicum. These variables might be considered in future research to enhance the current study. It would be interesting for multiple research studies to take a look at teaching practicum in teacher education from different points of view.

This study has revealed several challenges encountered by PSTs throughout their teaching practicum. These were comprised of curriculum and lesson planning, classroom management, procedure of the teaching practicum and supervision. These challenges are all interrelated among PSTs, the university, and school partners. Proper management and coordination for the teaching practicum should be highlighted as a major issue in the current teaching practicum. Communication among participants of the practicum, universities, and schools should be refined and enhanced. In conclusion, the teaching practicum is indeed complex despite its essential role in fostering effective teachers. Each teaching practicum journey can generate completely different experiences and challenges for each PSTs in developing their teaching skills. Therefore, this study is conducted as an effort to provide relevant information and updates on the current development and challenges in the teaching practicum. Finally, the pedagogical implications were provided to benefit each of the stakeholders – PSTs, supervisors, university coordinators as well as policymakers in improving the implementation of teaching practicum, especially in Batam and Indonesia in general.

References

Afrianto. (2015). *Constructing professional identity through teaching practicum: An Indonesian case study of pre-service English teachers* (Doctoral dissertation). Monash University, Australia.

Challenges in the Teaching Practicum in Indonesia

- Beck, C., & Kosnik, C. (2009). *Priorities in teacher education: The 7 key elements of pre-service preparation*. New York, NY: Routledge.
- Bonavidi, R. (2013). *Pre-service teacher education for English as an additional language in Indonesia: Work integrated learning perspectives* (Doctoral dissertation). University of South Australia, Australia.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. New York, NY: Routledge.
- Crookes, G. (2003). *A practicum in TESOL: Professional development through teaching practice*. Cambridge University Press.
- Danielewicz, J. (2001). *Teaching selves: Identity, pedagogy, and teacher education*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Debrah, Y. A., McGovern, I., & Budhwar, P. (2000) Complementarity or competition: The development of human resources in a South-East Asian Growth Triangle: Indonesia, Malaysia and Singapore. *International Journal of Human Resource Management*, 11(2), 314-335, doi: 10.1080/095851900339891
- Dewi, A. (2017). The English(es) to teach after study and life in Australia: a study of Indonesian English language educators. *Asian Englishes*, 19(2) 128-147, doi: 10.1080/13488678.2017.1279762
- Faridah, F., Arismunandar, A., & Bernard, B. (2017, May). Teaching Practice, a challenge to Teacher Education Program in Indonesia. In *1st Yogyakarta International Conference on Educational Management/Administration and Pedagogy* (YICEMAP 2017). Atlantis Press.
- Gebhard, J. G. (2009). The practicum. In Richards, J. C., & Burns, A. (Eds.) *The Cambridge guide to second language teacher education*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Goh, P. S., & Matthews, B. (2011). Listening To the Concerns of Student Teachers In Malaysia During Teaching Practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(3). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2011v36n3.2>
- Hartono, R. (2016). *Indonesian EFL Teachers' Perceptions and Experiences of Professional Development* (Master's thesis). Retrieved from <http://knowledge.library.iup.edu/etd/1346>
- Jensen, L. (2001). Planning lessons. In Celce-Murcia, M. (Ed.). *Teaching English as a Second or Foreign Language* (3rd ed) (pp. 403-414). Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Kirkpatrick, R. & Bui, T. T. N. (2016). Introduction: The challenges for English education policies in Asia. In Kirkpatrick, R. (Ed.) *English language policy in Asia* (pp. 1-24). Switzerland: Springer.

- Kuswandono, P. (2013). *The Journey of becoming a teacher: Indonesian pre-service teachers reflecting on their professional learning* (Doctoral dissertation), Monash University, Melbourne.
- LePage, P., Darling-Hammond, L., Akar, H., Gutierrez, C., Jenkins-Gunn, E., & Rosebrock, K. (2005). Classroom management. In Darling-Hammond & Bransford, J. (Eds.) *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do* (pp. 327-357). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Marcellino, M. (2008). English language teaching in Indonesia: A continuous challenge in education and cultural diversity. *TEFLIN journal*, 19(1), 57-69.
- Menon, D. (2017). A study of the classroom language of English teachers. *The English Teacher*, 12, 1-12.
- Ministry of Research, Technology and Higher Education of the Republic of Indonesia (2005). *Undang-Undang Guru dan Dosen* [Law on Teachers and Lecturers No. 14]. Retrieved from <http://sumberdaya.ristekdikti.go.id/wp-content/uploads/2016/02/uu-nomor-14-tahun-2005-ttg-guru-dan-dosen.pdf>
- Mustafa, B. & Hamied, F. A. (2014). Conditions for English language learning in Indonesia: What Indonesia teachers of English have attempted to do to enhance students' English learning. In Spolsky, B. & Sung, K. (Eds.), *Conditions for English language teaching and learning in Asia*. New Castle, UK: Cambridge scholars publishing.
- Nation, P. (2003). The role of the first language in foreign language learning. *Asian EFL Journal*, 5(2), 1-8.
- Negassa, T., & Engdasew, Z. (2017). The Impacts and Challenges of Pedagogical Skills Improvement Program at Adama Science and Technology University. *International Journal of Instruction*, 10(4), 19-38. <https://doi.org/10.12973/iji.2017.1042a>
- Nilsson, P. (2009). From lesson plan to new comprehension: Exploring student teachers' pedagogical reasoning in learning about teaching. *European Journal of Teacher Education*, 32(3), 239-258.
- Nur'Aini, S., Affini, L. N., & Setyorini, A. (2019). Professional teacher in the making: A case study of Indonesian pre-service teachers' identity-agency in the context of English as a lingua franca. In Zein, S. (Ed.), *Teacher Education for English as a Lingua Franca* (pp. 58-76). New York: Routledge.
- Othman, J., & Senom, F. (2019). Professional development through practicum: A case study on Malaysian pre-service ESL teachers' professional identity construction. In Zein, S., &

Challenges in the Teaching Practicum in Indonesia

- Stroupe, R. (Eds.), *English Language Teacher Preparation in Asia: Policy, Research and Practice* (pp. 1-16). New York, NY: Routledge.
- Ragawanti, D. T. (2015). Cultivating pre-service teachers' classroom management skills through teaching practicum: A reflective practice. *Teflin Journal*, *26*(1), 117-128.
<http://dx.doi.org/10.15639/teflinjournal.v26i1/117-128>
- Rahmi, R. (2015). The development of language policy in Indonesia. *Englisia Journal*, *3*(1), 9.
<https://doi.org/10.22373/ej.v3i1.622>
- Randall, M., & Thornton, B. (2001). *Advising and supporting teachers*. Cambridge: UK: Cambridge University Press.
- Renandya, W. A., Hamied, F. A., & Nurkamto, J. (2018). English language proficiency in Indonesia: Issues and prospects. *The Journal of AsiaTEFL*, *15*(3), 618-629.
- Richards, J. C. (1990). The dilemma of teacher education in second language teaching. In Richards, J. C., & Nunan, D. (Eds.), *Second language teacher education* (pp. 3-15). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (2017). Teaching English through English: Proficiency, pedagogy and performance. *RELC Journal*, *48*(1), 7-30.
- Richards, J. C. (Ed.) (1998). *Beyond training: Perspectives on language teacher education*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Crookes, G. (1988). *The practicum in TESOL*. *Tesol Quarterly*, *22*(1), 9-27.
- Richards, J. C., & Nunan, D. (Eds.). (1990). *Second language teacher education*. Cambridge: UK, Cambridge University Press.
- Riesky, R. (2013). How English student teachers deal with teaching difficulties in their teaching practicum. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, *2*(2), 250.
<https://doi.org/10.17509/ijal.v2i2.169>
- Sakhiyya, Z., Agustien, H. I., & Pratama, H. (2018). The reconceptualisation of knowledge base in the pre-service teacher education curriculum: Towards ELF pedagogy. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, *8*(1).
- Scrivener, J. (2012). *Classroom management techniques*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Spolsky, B., & Sung, K. (Eds.). (2015). *Secondary school English education in Asia: From policy to practice*. Routledge.
- Sulistiyo, U. (2015). *Improving English as a foreign language teacher education in Indonesia: The case of Jambi University* (Doctoral dissertation). RMIT University, Australia.

- Wallace, M. J. (1991). *Training foreign language teachers: A reflective approach*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Wang, J., & Odell, S. J. (2002). Mentored learning to teach according to standards-based reform: A critical review. *Review of Educational Research*, 72(3), 481.
- Wright, T. (2012). Managing the Classroom. In Richards, J.C., & Burns, A. (Eds.). *The Cambridge guide to pedagogy and practice in second language teaching*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Zein, S., & Stroupe, R. (2017). English and language-in-education policy in the ASEAN plus three forum. *Asian Englishes*, 19(3), 193-196, doi: 10.1080/13488678.2017.1389061
- Zulfikar, T. (2009). The making of Indonesian education: An overview on empowering Indonesian teachers. *Journal of Indonesian Social Sciences and Humanities*, 2, 13-39. Available at <http://www.kitlv-journals.nl/index.php/jissh/index>

A Study of Students' Global Self-Esteem and Their Attitude Towards Content-Based Classes at a Japanese University

文学研究科国際言語教育専攻修士課程修了

大村孝紀

Takanori Omura

Abstract

To study regarding students' self-esteem and a teaching methodology is highly essential in the second language education. The purpose of this study is to investigate whether students' attitude towards content-based instruction (CBI) is related to the degree of students' global self-esteem (GSE). Since this study is a mixed methods approach, online surveys and semi-structured interviews were used as the main instruments. 149 university students participated in the online surveys and 19 students at the same faculty participated in the interviews. The most insightful finding of this study was that there was a positive correlation between GSE and CBI, in general. The study also showed that students from each year of study differently feel about themselves in general. Also, many students from each year of study positively accept CBI. Further research is suggested to research more than two universities with a similar design, and a larger sample size.

Keywords: self-esteem, content-based instruction, university student

A Study of Students' Global Self-Esteem and Their Attitude Towards Content-Based Classes at a Japanese University

The idea that teaching methodologies in second language teaching are linked to the inner aspect of humans has been shown by several studies. One of the aspects is self-esteem and its concept has been addressed in various fields such as psychology, sociology, and pedagogy, and a great number of studies have been conducted on self-esteem. The degree of self-esteem among certain populations varies among nations, and Japan is one of the countries in which high school students' level of self-esteem is ranked much lower than other nations (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, 2012, Aug). In particular, some researchers have investigated the relationship between self-esteem and academic performance (e.g., Baumeister, Campbell, Krueger & Vohs, 2003; A. Takahashi & H. Takahashi, 2013). Hence, demonstrating the

correlation between the level of self-esteem and a particular teaching methodology can assist in educational development in the field of second language education. Due to the recent developing popularity of a teaching methodology in Japan known as Content-Based Instruction (CBI), this methodology will be the particular focus for this paper, and also the association with self-esteem will be highlighted. Also, the definition of CBI is highly diverse, and a number of researchers differently define it as the concept of CBI is not new.

This paper investigates university students' attitude towards CBI as well as the degree of their global self-esteem (GSE) in each year of study in a particular faculty, the Faculty of International Liberal Arts (FILA). It also examines whether students' attitude towards CBI is related to the degree of their global self-esteem. The findings of this study are considerably beneficial to the administrators, educators and students of the target faculty because significant trends related to global self-esteem and CBI are identified.

Literature Review

Prior to the prime investigation regarding the correlation between self-esteem and CBI, the basic concept of self-esteem and CBI including the definition are covered in a review of the literature. Also, a previous study about the relationship between self-esteem and CBI is highlighted.

Self-esteem

The concept of self-esteem has been studied as a significant matter since self-esteem has been believed to work as an important factor in the life of human beings (Zeigler-Hill, 2013). The term self-esteem is a combination of self and esteem. According to Oxford Advanced Learner's Dictionary edited by Hornby and Crowther (1995), esteem means high regard; a favorable opinion, and a good opinion of one's own character and abilities. Also, self-esteem has been defined by numerous researchers, and the definition always remains complex while the uniformity of the definition is desired. According to James (1890/1983), self-esteem is to possess a positive recognition toward oneself when individuals regularly accomplish or transcend important goals in life. Among various kinds of self-esteem, in general, Mruk (1999) and H. D. Brown (1994) proposed the term global self-esteem in the three levels of specificity. Mruk (1999) suggests three levels of specificity in self-esteem that are global, intermediate, and situational while H. D. Brown (1994) shows that global self-esteem, situational or specific self-esteem, and task self-esteem. According to Mruk, general self-worth and a general view of self as a person are included in the global self-

A Study of Students' Global Self-Esteem and Their Attitude
Towards Content-Based Classes at a Japanese University

esteem. Both the study by Mruk and the study by H. D. Brown illustrating three levels of specificity in self-esteem contributes to the categorization of types of self-esteem.

Content-Based Instruction (CBI)

It's been said that the idea that academic content can be taught through a second language is quite old and that St. Augustine supported the idea in the latter half of the fourth century (cited in Brinton, Snow, & Wesche, 1989) although the modern popularity of CBI grew first in Canada and spread to the U.S. and the U.K. in the middle of the 20th century.

The term content-based instruction (CBI) is defined differently by a number of researchers. Brinton, Snow and Wesche (1989) state that content-based instruction is a combination of specific contents and the goals of language instruction. More specifically, in higher education, content-based instruction deals with the teaching of academic subject matter and second language acquisition at the same time. The popularity has grown in many parts of the world including Japan where many universities have started to implement such new approaches in its education system (H. Brown, 2014). Regarding the relationship between self-esteem and CBI, although some researchers think the CBI courses might negatively affect the students' self-esteem, other researchers point out the positive effect of CBI on the students' self-esteem. Kasper (1997) studied how content-based instruction influenced the academic performance of college students and found that content-based instruction had facilitated English language proficiency as well as the possibility of graduation rate. Kasper argues that students' self-esteem and confidence in academic situations that English speaking ability is required are enhanced due to the CBI courses.

Statement of Problem

Self-esteem is a crucial key for the success in individuals' life, especially in second language education (Navarro, 2018); therefore, the further development of and deepening the knowledge of self-esteem is necessary. Numerous studies suggest that the teaching methodology is related to the level of learners' self-esteem (Seikkula-Leino, 2007), but the number of studies that has focused on the relationship between self-esteem and CBI is limited. Moreover, the number of studies focusing on the students' attitude towards a teaching methodology, particularly CBI that this study deals with, is limited as well.

Purpose of the Research and Research Questions

The purpose of this study is to investigate whether students' attitude towards CBI is related to the degree of students' self-esteem, specifically, global self-esteem (GSE). The research will examine and compare university students' attitude towards CBI in each year of study as well as the degree of the students' GSE in each year of study.

The focus on these two aspects is based on the hypothesis that the students' attitude towards a methodology and their level of GSE are related. Therefore, the following three research questions are set.

1. What is the current level of students' global self-esteem in a CBI program, and does the level differ according to students' year of study?
2. What is the students' current attitude toward the CBI program, and does the attitude differ according to students' year of study?
3. Do the current level of students' global self-esteem in CBI program and the students' current attitude toward the CBI program correlate? If so, to what extent do they correlate?

Method

Participant Profiles and Background

The selected participants are the current non-native English-speaking undergraduate students in the Faculty of International Liberal Arts (FILA) at Soka University in Tokyo, Japan. There are four groups involved in the study, which are comprised of students from each year of study at the university from the first year to the fourth year. 149 students in total (40 first-year students, 36 second-year students, 41 third-year students, 32 fourth-year students) participated in the survey. 19 students in total (3 first-year students, 5 second-year students, 5 third-year students, 6 fourth-year students) participated in the semi-structured interview. The total number of students in the faculty is 396 (2020, Jan), and approximately 40% of this total number participated in the survey of this study. The researcher created a form to apply for permission to conduct the study from the IRB and submitted it to the Academic Affairs Office at Soka University. The researcher did not proceed with any data collection before IRB had approved the application. All the participants were requested to sign informed consent forms before participating in the study to protect themselves. The surveys, and interviews did not request any sensitive or personal responses. Hence, there is no potential physical, psychological, or social risks to the participants. Participants are also free to cease their participation at any time with no negative consequences. The anonymity and confidentiality of all participants are ensured. All names were substituted to

codes or pseudonyms so that no identifying information on any participants would be utilized in this research.

Data Collection and Measurements

The type of strategy of mixed methods for this study is a concurrent triangulation strategy (Creswell, 2014) because quantitative data and qualitative data were gathered concurrently then analyzed later by the researcher.

Surveys

The surveys in the study included some demographic information (See Appendix A), CBI survey consisting of six items (adapted from Corrales & Maloof, 2011) in order to elicit the participants' attitude towards CBI, Rosenberg Self-Esteem Scale (RSE) consisting of 10 items (Rosenberg, 1965) in order to measure general self-esteem (GSE) (See Appendix B). Both surveys employed a 5-point Likert scale

Semi-structured interviews

The participants were asked about their willingness to participate in interviews by the researcher at the end of the survey. The interview questions are listed in Appendix C. The type of interview was a semi-structured interview. Some questions that were used in the interviews were adapted from the questions developed by Corrales and Maloof (2011) while the other questions had been designed by the researcher in order to elicit expected answers for research questions 2 and 3 in this study. The questions of the interviews were aiming at the following points: comfortability in CBI, impression of CBI, positive feeling to specific methodologies in CBI, negative feelings to specific methodologies in CBI, general comparison of a regular English course and CBI courses, advantages and disadvantages of CBI, effectiveness of CBI in speaking, changes in participants since taking CBI courses, changes in participants because of CBI classes, comparison of a regular English course and CBI courses in terms of self-confidence in English, positive factors of CBI influencing self-confidence, and positive factors of CBI influencing self-confidence in speaking (See Appendix C).

Procedure

Online surveys were administered to the students in each year of study in the spring semester of 2019 except for the second-year students who were studying abroad during that semester. The surveys to second-year students were administered in the fall semester of the same year. At the end of the surveys, participants were asked whether they were willing to participate in the interview.

Results

The current level of GSE in each year of study

In Descriptive Statistics, the highest possible mean score is 5.00, and the lowest possible mean score is 1.00. As Table 1 shows, on the GSE survey, the mean scores of the first-year students ($M = 2.85$) and the second-year students ($M = 2.77$) are lower than the total mean score ($M = 3.00$). Whereas the mean scores of the third-year students ($M = 3.19$) and the fourth-year students ($M = 3.20$) are higher than the total mean score. The second-year students have the lowest GSE score while the fourth-year students have the highest score. Considering 5-point Likert scale, the total mean score indicates that the GSE of these participants is midway between low and high.

Also, the standard deviations of the first-year students ($SD = 0.40$) and the second-year students ($SD = 0.50$) indicate that the scores for these two groups are closer to the mean score of each group and in a narrower range as compared to the other years of study. The standard deviation of the third-year students ($SD = 0.65$) is the highest. Thus, there is more variation in the third-year students, which means the values of third-year students are scattered in a wide range.

Table 1

Descriptive Statistics of the GSE Survey

		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
	1	40	2.85	.40
	2	36	2.77	.50
GSE	3	41	3.19	.64
	4	32	3.20	.62
	Total	149	3.00	.57

The current attitude toward the CBI in each year of study

The data in Table 2 displays the descriptive statistics for the CBI survey. As the table shows, the mean score of the second-year students is the lowest ($M = 3.72$) while the mean score of the third-year students is the highest ($M = 4.21$). The mean scores suggest that the attitude of second-year students towards CBI courses in FILA is generally less positive than the attitude of the other year-of-study groups. The total mean score of the CBI survey surpassed four ($M = 4.06$),

A Study of Students' Global Self-Esteem and Their Attitude
Towards Content-Based Classes at a Japanese University

which indicates that many students from each year of study positively view the CBI courses in FILA.

The standard deviation of the fourth-year students ($SD = 0.65$) is the highest while the standard deviation score for the other years is almost the same and slightly lower than that of the fourth-year students. Thus, there is more variation in the fourth-year students, which means the values of fourth-year students are scattered in a wide range.

As for the result of interview, one of the questions, "Do you like to learn the contents of subjects in English?" is related to the attitude toward the CBI. Seventeen participants gave favorable responses, and two participants gave non-committal responses (See Table 3).

Table 2

Descriptive Statistics of the CBI Survey

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
1	40	4.18	.52
2	36	3.72	.51
CBI 3	41	4.21	.51
4	32	4.08	.65
Total	149	4.06	.57

Table 3

The students' responses to the interview question related to the attitude toward the CBI

	1st year	2nd year	3rd year	4th year	Overall
Favorable Response to the Question	2	5	4	6	17
Unfavorable Response to the Question	0	0	0	0	0
Expressed Non-committal Response to the question	1	0	1	0	2

Correlation between the two dependent variables

A Pearson product-moment correlation coefficient was computed to assess the relationship between the scores on the GSE and the scores on the CBI. The result shows that there is a positive correlation between GSE and CBI ($r = 0.442$, $n = 149$, $p < .01$). In short, the participants in this study are considered to have either of two characteristics as follows. First characteristic is possessing positive feelings about themselves in a general situation and positively viewing the CBI program. Second characteristic is possessing negative feeling about themselves in a general situation and negatively viewing the CBI program.

The interview question, "Do you think you have become more confident in English because of this content-based method as compared to the normal English language course?" is related to the correlation between two variables. Sixteen participants gave favorable responses, one participant gave unfavorable responses, and two participants expressed non-committal responses (See Table 4).

Table 4

The students' responses to the interview question related to the level of GSE and the attitude toward the CBI

	1st year	2nd year	3rd year	4th year	Overall
Favorable Response to the Question	3	4	4	5	16
Unfavorable Response to the Question	0	0	0	1	1
Expressed Non-committal Response to the question	0	1	1	0	2

Discussion

The current level of GSE

Results of descriptive statistics on the GSE survey indicate that the GSE of these participants is midway between low and high as the total mean score ($M = 3.00$) is in the middle of the 5-point Likert scale. Therefore, the participants of this study evaluate themselves neither

A Study of Students' Global Self-Esteem and Their Attitude Towards Content-Based Classes at a Japanese University

positively nor negatively in general and may possess mediocre or average feelings about themselves. The mean scores of the first-year students ($M = 2.85$) and the second-year students ($M = 2.77$) are lower, and the mean scores of the third-year students ($M = 3.19$) and the fourth-year students ($M = 3.20$) are higher than the median ($M = 3.00$). This result indicates that more first-year and second-year students might be more dissatisfied with themselves in general while more third-year and fourth-year students might be more satisfied with themselves in general. Knowing this fact might be beneficial to the educators because if they knew which year of study students' self-esteem are lower they might be able to build the rapport with the students more easily and students can be engaged into language learning more effectively.

The Attitude toward CBI

Results of descriptive statistics on the CBI survey shows the difference of the mean score in each year of study. Also, the total mean score is quite high ($M = 4.06$); therefore, many students from each year of study positively view the CBI program. Although the mean score for the second-year students ($M = 3.72$) is lower than the total mean score, the mean score is still higher than the midway of the 5-point Likert scale, which indicates that the degree of positively viewing the CBI program is greater than negatively viewing it among the second year of study.

The fact that a majority of participants in the interview provided favorable responses to the question seems to reflect the result of quantitative data, which means both participants from the survey and those from the interview possess a positive attitude toward CBI in general.

Knowing the students' current attitude toward CBI could provide various benefits to the class and those who are involved same as the case of self-esteem because the educators need not to feel unnecessary pressure or anxiety on their way of teaching even when the students' apathetic attitude during the class is observed.

Overall correlation between GSE and CBI

The result of the Pearson product-moment correlation indicates, overall, there is a positive correlation between the GSE and CBI ($r = 0.442$, $n = 149$, $p < .01$), which indicates that students might have positive feelings about themselves as well as CBI or they might have negative feelings about themselves as well as CBI. The number of students who have contradictory feelings toward themselves and CBI might be less. This result supports Kasper's (1997) claim that participants' self-esteem and confidence in academic situations in which English-speaking ability is required are enhanced due to the CBI courses.

This finding leads to a conclusion that the educators should consider organizing the lessons which positively influence the students' attitude toward the CBI because the scores on self-esteem could also be affected. As self-esteem is influential on students' academic performance in second language education (Zeigler-Hill, 2013; Navarro, 2018), the enhancement of self-esteem should be regarded as a crucial factor. The educators should be able to focus more on the level of CBI which is correlated with students' self-esteem by devoting their time and effort to improve their teaching, believing in the possibility that students' academic performance is enhanced because of the self-esteem improvement.

Conclusion

The primary objective of this study was to investigate whether students' attitude towards CBI correlates with the degree of students' global self-esteem. A preliminary finding from this study was that the total mean score of GSE ($M= 3.00$) was nearly in the mid-point of the 5-point Likert scale. Therefore, the participants of this study generally possess mediocre or average feelings about themselves. As for the level of students' current attitude toward CBI, the total mean score of CBI was quite high ($M= 4.06$), which indicates that many students from each year of study positively view CBI as a useful program. Regarding the correlation between the scores on GSE and the scores on CBI, this study found that overall, there was a positive correlation and its strength was identified as moderate. Although the correlation between the scores on GSE and the scores on the CBI was found among participants in each year of study, a longitudinal study, ideally from their enrollment in the university until graduation would be able to provide another aspect for the result.

References

- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, 4, 1–44.
- Brinton, D., Snow, M. A., & Wesche, M. B. (1989). *Content-based second language instruction*. Rowley, MA: Newbury House.
- Brown, H. (2014). Contextual factors driving the growth of undergraduate English medium instruction programmes at universities in Japan. *The Asian Journal of Applied Linguistics*, 1(1), 50-63.
- Brown, H. D. (1994). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.
- Corrales, K., Maloof, C. (2011). Student perceptions on how content based instruction supports learner development in a foreign language context. *Zona Próxima*, 15, 40-53.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hornby, A. S., & Crowther, J. (1995). *Oxford advanced learner's dictionary of current English* (5th ed.). London: Oxford University Press.
- James, W. (1890/1983). *The principles of psychology*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kasper, L. F. (1997). The impact of content-based instructional programs on the academic progress of ESL students. *English for Specific Purposes*, 16(4), 309-320.
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology. (2012, Aug). Kokosei wo torimaku joukyo ni tsuite [About the situation around high school students]. Retrieved from http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/047/siryo/_icsFiles/afieldfile/2012/08/21/1324726_03_1.pdf
- Mruk, C. (1999). *Self-esteem: Research, theory and practice* (2nd ed.). London: Free Association Books.
- Navarro, P. M. (2018). Are CLIL students more motivated?: An analysis of affective factors and their relation to language attainment. *Porta Linguarum*, 29, 71-90.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Seikkula-Leino, J. (2007). CLIL learning: Achievement levels and affective factors. *Language and Education*, 21(4), 328-341.

Zeigler-Hill, V. (2013). The importance of self-esteem. In V. Zeigler-Hill (Ed.), *Current issues in social psychology: Self-esteem* (pp. 1-20). New York: Psychology Press.

Appendix A

Online Surveys: SECTION 1: DEMOGRAPHIC INFORMATION

Please tick (✓) and fill the blank with the appropriate information.

1. What is your gender?

Mark only one.

Female

Male

Prefer not to say

Other: _____

2. What year are you in at the university?

Mark only one.

1st year

2nd year

3rd year

4th year

3. What is your nationality? Example; Japan, Thailand, etc.

Appendix B

**Online Surveys: SECTION 2: Content-Based Instruction (CBI) and
Global Self-Esteem (GSE)**

No.	Content-based learning
1.	I prefer FILA courses (learning contents through English) to regular English courses.
2.	This course has motivated me to study English.
3.	This course has helped me improve my English proficiency.
4.	This course has enabled me to express my ideas on some related topics writing and speaking in English.
5.	This course and the class activities have contributed to my learning.
6.	This course and the class activities have raised my self-confidence in general.

No.	Global self-esteem
1.	On the whole, I am satisfied with myself.
2.	At times I think I am no good at all.
3.	I feel that I have a number of good qualities.
4.	I am able to do things as well as most other people.
5.	I feel I do not have much to be proud of.
6.	I certainly feel useless at times.
7.	I feel that I'm a person of worth, at least on an equal plane with others.
8.	I wish I could have more respect for myself.
9.	All in all, I am inclined to feel that I am a failure.
10.	I take a positive attitude toward myself.

Appendix C

Semi-Structured Interview Questions

Students in FILA learn the contents of subjects through English. I would like to ask you some questions related to your perspective of learning the contents of subjects through English.

1. Are you comfortable with learning the contents of subjects in English?
2. Do you like to learn the contents of subjects in English?
3. What part of this approach to learning do you like?
4. What part of this approach to learning do you not like?
5. What differences have you found between a regular English course which mainly focuses on language study and FILA courses that are based on content? (Corrales, & Maloof, 2011)
6. What advantage/ disadvantage do you think you get from this content-based method?
7. Do you think you could improve your English speaking with this content-based method?
8. Do you feel any differences /changes in yourself before taking FILA courses and now?
9. Do you feel any differences /changes in yourself before and after taking FILA courses?
10. Do you think you have become more confident in English because of this content-based method as compared to normal English language course?
11. What kind of classroom activities in this content-based method make you feel more confident in English?
12. How have the classroom activities raised your self-confidence when you are speaking? (Corrales, & Maloof, 2011)
13. How have the classroom activities raised your self-confidence when you are writing academic papers? (Corrales, & Maloof, 2011)
14. How have the classroom activities raised your self-confidence when you are listening to academic talks or lectures? (Corrales, & Maloof, 2011)
15. How have the classroom activities raised your self-confidence when you are reading academic texts? (Corrales, & Maloof, 2011)

国際平和学研究科

‘Approaching a Biophilic Peace: Construction of Abandoned Spaces’

“They may say that as a person you did your best, but as a race, as people with the power to make change; we have done our worst”

-Paula Jayne Garrett

国際平和学研究科国際平和学専攻修士課程修了

エスタ・ガレット

Esther Anastasia Garrett

Abstract:

The purpose of this paper is to advance a working knowledge of the Sustainable Development Goals (SDG's) through Biophilic Peace. I chose the 4th Sustainable Development Goal entitled Quality Education and the 13th goal of Climate action in order to help solidify our understanding of the natural world. There are three elements to this paper. The first is the shifting perceptions of climate change. The second is the dependence of third spaces through serene urbanism and the third one is through advancing the knowledge surrounding the intrinsic value of non-human beings. I interviewed four participants from the United Kingdom which is the main case study for my research. This is because the UK was the first country to industrialise and mine fossil fuels which is having a direct impact on climate change around the world. The results of my findings were that firstly, third spaces would be useful if they could be interwoven into the school curriculum. Secondary, that human beings possess an innate connection to non-human beings and the natural world. This planet is not just for us, but it should be shared and respected between different species.

Keywords: Biophilic Peace, Education, Non-Human Beings, Peace Studies, Sustainable Development Goals, Third Places.

Table of Contents:

Acknowledgement: 3

1: Introduction: 4

2: Review of Literature: 5

3: Theory: 12

4: Methodology: 14

5: Patterns in the Data: 16

6: My Theories and Patterns from the Interviews: 18

7: How can my Analysis add to the Current Discussions? 19

8: Conclusion: 21

9: Bibliography: 23

Approaching a Biophilic Peace: Construction of Abandoned Spaces

Acknowledgement:

Throughout these past two years, I want to thank my honoured professor Dr Minoru Koide for accepting me into the School of International Peace Studies. I secondly want to thank Dr Nikolas Emmanuel and Dr Tracey J. Nicholls for their continuous support throughout my research.

I am eternally grateful to my mother, Paula-Jayne Garrett and to my father, Mark Phillip Garrett, for their continuous love and encouragement in supporting me in completing my masters. As well as this, I would like to thank my participants for their participation in my research.

Finally, I want to acknowledge my fellow peers for their boundless determination in pursuit of knowledge. I would like to especially thank Ankita, Akane, Emily, Maria, Mari, Monica and Swati for their kind words and unwavering spirit during these last two years.

1: Introduction

For just a moment, I want to draw your attention to the portrait below. Painted in 1504 by Hieronymus Bosch. This work of art is entitled *'The Garden of Earthly Delights'*.¹



This painting depicts the garden of Eden and is referenced in the documentary 'Before the Flood' presented by Leonardo Di Caprio (2015). Contained in the first painting (left) is the idea of a garden that is plentiful, thriving and in balance between humanity and nature. The second painting (middle), shows the temptations of life beginning to weave their way into the garden. The final painting (right), shows a garden that has become overwhelmed with chaos, inter-species fighting and death.

The reason why I have included this artwork is because it represents one facet of humankind's nature to gradually dominate nature and use it as a means to an end. The prospect of climate change is not a recent phenomenon, as it has been around for centuries. As Leonardo Di Caprio says in the documentary Before the Flood (2015) *"now think about the shame that each of us will carry, when our child and grandchildren look back and realise that we had the means of stopping this devastation; but simply lacked the political will to do so."*² I wholeheartedly follow

¹ <http://www.ballpapers.com/wallpaper/the-garden-of-earthly-delights-9205/>.

² Stevens, F, (2016), *'Before the Flood'*, published by Appian Way Productions and RatPace Dune Entertainment, 1 hr 36 minutes.

this sentiment and the urgent need to take action. No matter how many small steps are taken towards combating this climate emergency, it is okay. These small steps will one day equal leaps and bounds.

My research interests and my desire to study International Peace Studies arose from this same sense of urgency. I want to contribute back to a world where future generations can thrive. I want to help in putting out the fires that thrive as a result of climate change. Alining with this ideal, my research question therefore asks the following: *'How can third places that teach on biophilic peace with a specific focus on non-human beings, advance a working knowledge towards the Sustainable Development Goals number 4 and 13?'* Now that I have introduced my reasons for this research, I will move onto the literature review that is comprised of four integral themes that pave the way for the foundation for my research.

2: Review of Literature

My research is comprised of four themes. The first theme is centred on Biophilic Peace which is based on the idea that we are all equal and every non-human being is equal to us. My second theme looks to construct a definition of non-human beings. This includes our moral duties to them, why they suffer at our hands and the idea of an ethical connection between the land and community. Tied in with this is the Sustainable Development Goals (SDGs) number four and thirteen. I have included these two goals because quality education should be essential for all while thirteen investigates action being taken regarding climate change. My third theme is derived from the concept of 'third places' from Ray Oldenburg's *'The Great Good Place'* (1989), which focuses on third places (the first place is the home and the second is work), which is where the community goes to engage with the other members of the same community. The aim of a third place is to foster a greater connection between people. What I want to tie in with this is the idea of Serene Urbanism and biophilic design, which can aid in fostering the natural community within the urban community. My fourth theme is looking into the current policies of climate change in the United Kingdom.

My first theme analyses Biophilic Peace. Edward O. Wilson in his book *'Biophilia'* (1984), states that the innate tendency of biophilia that is inherent in every human being is to focus on the processes that entitle life in all of its facets to thrive. Due to the range of diversity in species that flourished on Earth, many existing before humankind, led to humanity evolving as part of

this diversity. From Wilson's perspective, not conquering nature for humanities sake is hard but not impossible to fulfil. Wilson refers to Leo Marx, a historian who describes the threat that is presented to nature reserves. This threat is the *'Machine in the Garden'*³. This is referring to the environment being a refuge for the human spirit. However, we as human beings cannot live within this garden of Eden without the machine that destroys it. The human mind has evolved within cultures, learning how to use tools thereby improving the genetics of future generations. Because of this, it has left humanity suspended between the natural (forest) and the machine (city), seeking an equilibrium that does not balance out.⁴

The second theme of my research is focused on the intrinsic value of non-human beings. I begin by introducing the reader to a definition of what a non-human being is in the article by Dion⁵ (2000). I follow with Immanuel Kant's work entitled *'Duties to Animals'*,⁶ which focuses on the idea that humanity has moral duties towards animals. The third reading by Jeremy Bentham is looking at the question of not 'can they reason' as non-human beings but 'Can they suffer?'⁷

The fourth reading is entitled *'Ecocentrism: The Land Ethic'*⁸ by Aldo Leopold (1949), the author stresses our relationship to the natural world through the concept of the community. The final reference that I have brought in is the documentary *'Terra'*⁹ (2015), which looks at our relationship to the natural world through various standpoints.

³ Wilson, E. (1984), *'Biophilia'*, published by Harvard University Press, chapter one, page 1-20.

⁴ Wilson, E. (1984), page 21.

⁵ Dion, M. (2000), *'The Moral Status of Non-Human Beings and their Eco Systems'*, published by Routledge, pages 1-10.

⁶ Kant, I. (1930, 1963), *'Duties Towards Animals and Spirits'*, published by Methuen & Co, pages 1-5.

⁷ Bentham, J. (1790), *'Can They Suffer'*, published by Lapham's Quarterly,

<http://www.laphamsquarterly.org/animals/can-they-suffer>.

⁸ Leopold, A. (1949), *'Ecocentrism: The Land Ethic'*, published by Oxford University Press, pages 215-222.

⁹ Bertrand, Y. Pitiot, M. (2015), *'Terra'*, produced by CALT Productions and HOPE Productions, 1 hr and 38 minutes.

Approaching a Biophilic Peace: Construction of Abandoned Spaces

The first article by Dion introduces the idea of Intrinsic value. This type of value has the implication that a value is essential within the nature of a given being without any added considerations. For this author, there are varying levels of values and rights regarding non-human beings and their physical environment. When it is not possible to safeguard the interests of each non-human being, then it is important to have a moral consideration towards beings who hold something close towards self-consciousness. There are two principles to consider when identifying the intrinsic value of a species. The first principle to take into consideration is their basic characteristics. The second is the role of the non-human being within their eco-system. Dion states that the biophilic being bears in mind that the self-accomplishment of every being has intrinsic value. Dion states that human beings do not have the right to reduce this value and diversity other than to satisfy their needs. Here the author refers to '*Speciesism*'¹⁰ which is discrimination aimed at certain non-human beings.

The second reading by Kant introduces the reader to the idea that there are beings that are both above and below us. But what about animals? Kant states we have no direct duties to animals as they do not hold consciousness and are simply a means to our end. While the nature of animals is similar to humans, by doing our duties to animals we indirectly fulfil our duty towards humanity. A human being can be judged through the way they treat animals which is why it is important to be humane to animals.

The third reading by Bentham begins by asking the question 'Is animal a man?' Bentham begins by sharing with the reader that in Hinduism and Islam, the interest in the creation of animals has been met with more attention here than universally. Animals do not have the same anticipations of the future that human beings have. The death they suffer at our hands is quicker than in the wild. One day may be upon us when animals will acquire the same rights as human beings, but the hand of tyranny stops it. One day, the number of legs and the surface of the skin is not reason enough for abandoning a sensitive being to their fate. The question is not 'Can they reason?' but 'Can they suffer?'

From the final reading by Leopold. I want to pull out Leopold's concept of a community in relation to land ethics. The author states that all forms of ethics rest on the individual being a member of a community. The instincts of humanity tell them that they need to compete for a place within this community. But the ethical part tells them they need to cooperate. Here is where the land ethics comes in. A land ethics merely enlarges the margins of the community so that other beings such as soil, trees, non-human beings are included. Leopold questions what parts of the land and home is it that we love. It is not the soil or the non-human beings. What a land ethic cannot do is to withhold the alteration and use of these resources. However, what a land ethic can do is to reaffirm these beings' rights to a continuation of their existence. A land ethic switches the role of humanity from tyrant to a member of the community who respects all. Humanity does not need to dominate all. According to Leopold this is self-defeating. Humanity cannot decide what is important because humanity will never be able to decide this.

The final reading that I will talk about is the documentary entitled '*Terra*'. I have chosen this documentary because it serves as the visual basis for encompassing the moral considerations towards all non-human beings. In this documentary, the viewer is shown a warehouse in Denver. In this warehouse are hundreds of non-human beings that have been twisted into taxidermy. The viewer is then taken to the Chauvet caves in France where the first imagery of non-human beings are seen¹⁰. These cave paintings portray non-human beings as not only something to be cautious of but to an extent respected.



¹⁰ '*The Chauvet Caves*', (2018), Paintings of Horses, Rhinos and other Non-human beings', published by Google Images, accessed on the 20/09/2018 by Esther Garrett, URL: <https://www.bing.com/images/search?q=Chavet+caves&FORM=QBIR>.

Approaching a Biophilic Peace: Construction of Abandoned Spaces

In this modern cave the story is different. This demonstrates how our relationship to the natural world and non-human beings has since changed. What humans once saw as predators or valued is worth more dead than alive. This documentary finishes by stating that nature is not on our path, but if we learn to live with nature then we can become human once more.¹¹

The main point that I want to show with these readings is that by having a definition of what is a non-human being, our moral duties towards them, the suffering they go through, their fundamental interconnection to humanity, these readings can be seen to advance the knowledge of the importance to understand the natural world and non-human beings.

¹¹ Bertrand. Y, Pitiot. M, (2015), 'Terra' produced by CALT Productions and HOPE Productions, 1 hour and 38 minutes.

The third theme of my research is centred on the ideas of Ray Oldenburg¹² I then bring in ideas by Philip Tabb¹³ which looks into the idea of sustainable Urbanism from a biophilic perspective. Tied in with this idea are the sustainable Development Goals of Education and Climate Action which will help to solidify the link between my research and peace studies.

Oldenburg states that there are three places in which human beings separate their time. The first is their home and the second is their work environment. A third place is a place where all human beings, regardless of their place in society are treated equally. The aspect of the third place that I want to emphasize is the sense of community between all members that are situated in the third place.

An idea that I want to bring in here is from the book by Tabb. The main point to bring out of this of this book, is that of '*placeness*'¹⁴. Tabb defines placeness as being connected with seeping into the built world and carrying with it a feeling of soullessness¹⁷. Tabb connects this with places that have fallen into disrepair or spaces that are absent of living beings.

The Sustainable Development Goals (SDGs) were created to lay the foundations for a more sustainable future. Each of these goals are designed to handle global issues faced by all and include but not limited to; gender equality, education and climate change. Each of these goals are put forward with the aim of being completed by 2030. The two goals that I have decided to focus on are number four and thirteen as they directly relate to my research¹⁵. The way that these interconnect with my thesis is that I want to create a third space or place where the teaching on biophilic peace with an emphasis on non-human beings can advance a higher understanding of the SDGs.

¹² Oldenburg, R. (1989), *The Great Good Place*, published by Da Capo Press, chapters 1-4, pages 10-82.

¹³ Tabb, P. (2018), *Serene Urbanism: A biophilic Theory and Practice of Sustainable Placemaking*, published by Routledge, chapters 1-6, pages 15-110.

¹⁴ Tabb, P. (2018), page 5.

¹⁵ '*Quality Education*' is the first SDG that I am interconnecting with my research. This is the fourth goal that is connected to the idea that quality education is the foundation for a sustainable future. The last goal that I am focusing on is number thirteen entitled '*Climate Action*'. This goal aims to tackle climate change on a global scale from combating carbon emissions to sustainable food sourcing.

Approaching a Biophilic Peace: Construction of Abandoned Spaces

My fourth theme is looking into policies of the United Kingdom. I chose to focus on how Wales plans to educate future generations about climate change education. Wales is looking into how to safeguard a local environment that fosters the global perspective. There are seven well-being goals within this law ¹⁶. I think this new law works very strongly in promoting climate change education.

Having considered the pieces of literature that connect with each of my research themes, I feel that each piece has its own strength within my research. From the emotions that arise from the documentary in Terra to the 'well-being act', it will be interesting to discover how much of an impact this has had on the future generations and how their local actions will aid the future generations to think of their global consequences.

Now that I have concluded the key themes from my literature, I move onto the theory of my research. Included in this next section is the theoretical underpinnings that include my hypothesis and my own theoretical model that is based off the four themes from my literature review.

¹⁶ The Welsh Government, (2015), '*Well-Being and Future Generations Act*', published by the Welsh Government, pages 1-55. There are seven goals that focus on ending poverty, ensuring job prospects, ensuring resiliency towards flooding, access to local health care, equality for all, cohesiveness in local communities, promoting Welsh culture and ensuring that Wales becomes globally responsible from their local standpoint in caring for the world.

3: Theory

The aim of this section is to take what I have learnt from the key literature discussed in the previous chapter and to create my own theory that is going to underpin my research. I agree with the ideas presented by Wilson and Marx in my first theme. There is an inherent relief that human beings experience when returning to nature. This shows that desire to reconnect with our roots and to continue to seek a balance between nature and humanity.

Regarding my second theme, the only reading I do not agree with is by Kant. I disagree with Kant's perspective because it depends how this argument is being dissected. If we follow the line of ideas concerning Christianity and Creationism, of the belief that the Earth, non-human beings and humanity were created by a divine being; 'God', then surely as God's creation, non-human beings should be more protected. I agree wholeheartedly with Dion's paper where he speaks on the definition of animals and the natural world as 'non-human beings' who exist in their own right.

My third theme looks into the idea of 'Third Places' presented by Oldenburg and Tabb (2018). The generalisations presented in this reading are centred on the community setting where everyone is welcome and equal. I agree with this reading in that a community setting should act as a basis for communication.

My final theme looks into the attitudes of the public of the United Kingdom regarding their beliefs on climate change. I was surprised by the generalisations which were lower than I would have anticipated regarding the need to take action. Now that I have concluded on the generalisations of the readings, I will move forward with my own theories presented below.

My theory and hypothesis are that biophilic peace with the focus on non-human beings and their own inherent value, can aid in the advancement of a knowledge towards the Sustainable Development Goals through third places that emphasise the ideas of a community in order to raise awareness of the climate emergency. Figure one as seen below: '*Advancements Towards Biophilic Peace*', lays out how the independent variables and dependant variables interact with each other.

Approaching a Biophilic Peace: Construction of Abandoned Spaces

Now having a theoretical standpoint which supports my thesis, I turn to the methodology that will allow me to recruit participants to take part in my research. Within this methodology, I will discuss the ethical considerations, the recruitment process and the type of research that I will carry out.

4: Methodology

In the previous chapter, I worked on detailing the theory that is going to uphold my research question; including my hypothesis. I now look to the methods that I employed to be able to test my research question, the reasoning behind the use of my case study and the ethics concerning recruiting participants for my research.

The case study that I decided to base my research on was the United Kingdom. I chose the United Kingdom because it was the first country to go through the agricultural revolution then paving the way for the industrial revolution. ¹⁷In the 1800's Britain was the first country to extract and process natural resources. Throughout the 1800's until today the use of fossil fuels is still being burned which has leading to the unbalance between humanity and the environment. One of the most devastating effects of climate change is the burning of fossil fuels that has led to high levels of air pollution. Just in January 2018, within one month of the new year beginning, London had reached the legal limit of air pollution for the year in just one month ¹⁸.

The U.K is a developed country which means that the technological advancements are ahead of less developed countries. The U.K has not only the technological capacity but a moral obligation to do more than what is currently being done to slow down the effects of the climate emergency ²². In the most recent environment bill ¹⁹ in all of the 244 pages, regarding air pollution that hangs over the UK, there is no sight of how to tackle this problem. It is good to have a thought-out environmental bill, but there needs to be a practical implementation.

When it came to gather the data, I decided to use the Mixed Methods approach only during the data collection phase. I used a combination of a singular case study and four surveys (interviews); both are qualitative methods.

¹⁷ Matthew. W, (2009), *The Industrial Revolution*, published by The British Library, URL:

<https://www.bl.uk/georgian-british/articles/the-industrial-revolution>, accessed on the 10/12/2019

¹⁸ Carrington. D, (2018), *London Reaches Legal Air Pollution Limit in Just One Month into the New Year*, published by the Guardian, URL: <https://www.theguardian.com/uk-news/2018/jan/30/london-reaches-legal-air-pollution-limit-just-one-month-into-the-new-year>, accessed on the 26/12/2019.

¹⁹ The British Parliament, (2019), *Environmental bill*, published by the British Parliament, 244 pages.

Approaching a Biophilic Peace: Construction of Abandoned Spaces

In order to conduct my research, I had to submit an IRB with several additional forms in order to get consent from the university where I conducted my research ²⁴. Included within the IRB was the type of research that I conducted, a list of my participants, why I decided to contact them, the interview questions that I wanted them to respond to and a form which detailed what I would do with the data once collected.

To conclude from my methods chapter, I have reiterated my research question parallel to how I carried out my research through the use of qualitative methods, the fulfilment of the ethical standards required to allow me to carry out my research. In the next section, where I will analyse the data that I collected discussed within the methodology, I now present a summary of the answers of each of the four participants from the questionnaire that I outlined.

5: Patterns in the Data

Now that I have summarised the interviews, it is time to analyse the data and analyse the findings. Throughout each of my interviews, I identified four key patterns listed below:

<i>Patterns identified in my data:</i>	<i>Summary:</i>
1. The need to incorporate sustainable education and climate change awareness	This as the first pattern that I anticipated to come up. Incorporating a national education that includes covering sustainability and combating climate change from an individual perspective is lacking in the U.K currently.
2. Perceptions of climate change	This was the second pattern to emerge from my data. What is included within this is a lack of political awareness on climate change, a lack of discussion on the SDGs on a national level and a minimalization of the effects of climate change.
3. Disconnects of nature	This is the third pattern to emerge in my data. What is included within here is the ways in which human beings have disconnected with nature such as through the growing populous and the need for self-gratification from services offered by society.
4. Psychological impacts from withdrawing from nature	This was the last pattern that is evident in my data. What is shown from a lack of interaction with the natural world is some level of suffering psychologically due to regressing from nature.

Approaching a Biophilic Peace: Construction of Abandoned Spaces

The first pattern is connected to the need for incorporating sustainable education and climate change awareness into the national curriculum. The data suggested that if this is free of charge then it could be effective. One way this space could work is not through ‘teaching’ but ‘showing’ through demonstrating techniques for allowing community engagement to have an active role in cultivating a sustainable culture. It takes time for changes to settle into the system but if done subtly it can be easier to accomplish. The data showed that as a nation, people had become immune to climate change as it is not directly outside our front door. The news has made people desensitised to reports on climate change.

The second pattern is concerning the attitudes of climate change. The collected data showed discussions on climate change have been taking place for more than 30 years. Initially there was a humanistic call to slow down climate change. As time has gone by, people view this as old news and a faraway problem. Because world leaders refuse to acknowledge the impacts of climate change, it has been harder to unite populations against climate change. A second point picked up in the data was centred around having positive education, more sustainable policies and accepting climate change is happening on a national level. Included within having more sustainable policies was the need for shifting the disposable consumer model. This includes fast fashion and products with a short lifecycle to a model that uses products designed to last. This interlinks with the idea that human beings have lost the ability to ‘mend and make do’. Instead of recreating value of an old product, people now rely on buying new. This has led to a disconnection from people with the materials and their impact on the land.

The third pattern is related to how human beings have disconnected with nature. One of the ideas drawn from the data was how within the last one hundred years, the populations of human beings have increased exponentially. So much so that they have negatively intersected with the natural world. One of the ways this happens is through having too many choices. We no longer need to experience the world first-hand because we have become more materialistic.

The fourth pattern that emerged from my data is related to the intrinsic value of non-human beings and how humanity has disconnected from nature. One such example was that of over population, lack of rearing animals and an irrational fear has led to this disconnection from nature. The collected data also linked the rapid development of transportation and technology as a secondary way that humanity has disconnected from their environment.

6: My Theory and Patterns from the Interviews

The first pattern that is evident from the data is the lack of discussion of the Sustainable Development Goals. This signals a lack of discussion on a national level among professions regarding the SDG's. As well as this, there was no mention of the Agenda for Sustainable Development in 2030 or how and if it would be implemented into the country. The language that was used clarifies that sustainability is not being introduced on a community level. However, while not spoken about explicitly, the idea of being more sustainable in a local context was evident. This suggests an awareness on an individual level that the local way of life needs to become more environmentally friendly to combat climate change.

The second theme of concerning the need for a national sustainable school curriculum was higher than anticipated. The need to include sustainable education within national schools was widely considered. The collected data came from participants working in the educational sector which makes sense that this was a topic that came up within the data.

The third pattern that could be analysed is concerning the level of awareness of the need to take action towards climate change. The one variable to consider is how to measure what form this could take. The data recorded led to different ideas on this matter being considered. One such idea was the reintroduction of 'mend and make do', to recycle your old items into something new instead of buying unsustainable products that can damage both the local and global environment.

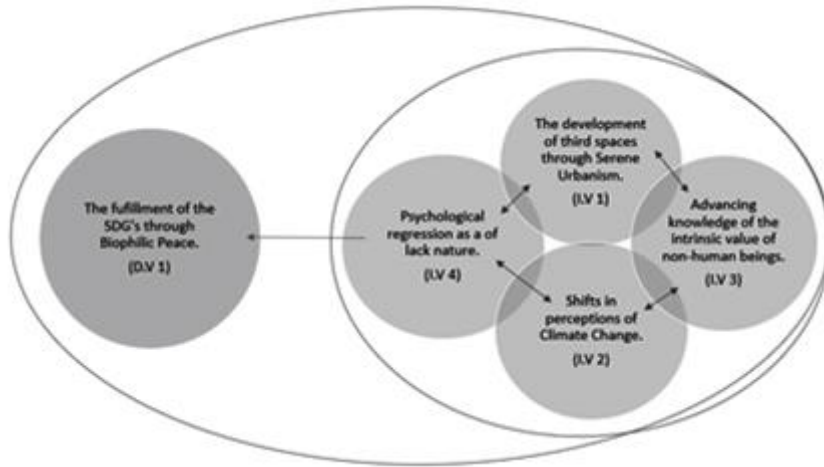
The fourth pattern that was evident was the psychological impact of withdrawing from the natural world. The data noted that the idea of a loss of contact with nature resulted in psychological impacts on humanity. One participant mentioned the feelings they experience when they reintegrate with the natural world in some way after being away from it. The sense of calmness and comfort given to them from this natural setting was reassuring. This points to a psychological connection between humanity and nature. This verifies the hypothesis within this research. In order to advance the Sustainable Development Goals through Biophilic peace (D.V), there needs to be a perception of climate change that can shift depending on the three other variables (I.V) that interlink with each other.

7: How can my analysis add to the current discussions?

What my analysis adds to the discussion is the need for either a sustainable national curriculum that is implemented at an early age in local nurseries to encourage local sustainability or a space where this can be made accessible to all members of the public. In the U.K it is clear that there needs to be some form of education concerning sustainability that needs to be taught to the future generations in order to create a better awareness of this global issue.

Going back to a lack of reference to the SDGs from my participants, this means that there is a space for my research to exist and develop. The current ECO centre in my hometown, that has been reconstructed, serves as a prime example of the need for my research. What this centre teaches on is how to be more sustainable from a local standpoint. After looking at this analysis, I redrew my theoretical diagram to incorporate a fourth independent variable, 'Psychological regression as a of lack nature'. I decided to include a new variable because this was a pattern that I was not expecting to arise from my research. The psychological implications as a lack of being in nature can impact the other three variables. The reason why I have included this variable as opposed to other potential variables is because a lack of being present within the natural world can lead to negative psychological problems. For instance, if there is a lack of fulfillment of the SDGs through Biophilic Peace, then this will affect each of the four variables which would then impact the other independent variables leading to a psychological regression due to a lack of nature being present in the community.

What my research gets right is essentially reflected in my theory where the main dependant variable is influenced and can only be successful if the independent variables are met and are all stable. If one of these variables is inconsistent as evident in my data, then the fulfilment of the SDGs through biophilic peace is not possible. If you take for example my third I.V. where the perceptions of climate change in the U.K are shifting in a negative direction, then it will be unable to have a positive impact on the other I. D.'s such as the impact of advancing the knowledge of the intrinsic value of non-human beings. This would lead to a lack of fulfilment of the SDGs. Below is my diagram entitled '*Figure two: The Edifice of Biophilic Peace*'.



Now that I have summarised the interviews, analysed the data and created four main patterns of data and sub-themes, it is time to conclude on the findings of my research in my conclusion.

8: Conclusion

My research question is *'How can third places that teach on biophilic peace with a specific focus on non-human beings, advance a working knowledge towards the Sustainable Development Goals number 4 and 13?'.* Included in my methodology is the use of qualitative studies which involved my case study of the U.K and four interviewees also from the U.K. The results of my interviews from my data analysis concluded with four main patterns and two sub themes. What these six patterns revealed is that the data collected matched with my expectations regarding the results. The first four primary patterns that I analysed were the need to incorporate sustainable education and climate change awareness into the national education system. The second pattern involves the shifting perceptions of climate change within the U.K. The third pattern is concerning the disconnects of nature while the fourth pattern is the psychological impacts that happen as a result of withdrawing from nature. What my research can add to the current discussion is the need for more open discussions regarding the Sustainable Development Goals as there is a lack of conversation taking place that is related to creating a sustainable future. This is evident in the lacking vocabulary regarding the answers from my interview questions and the fact that each of my participants spoke of the need to incorporate a national sustainable school curriculum that can be easily accessed. How this research thesis is related to peace is that both the local governments and national governments of the U.K are not pushing hard enough for the future of tomorrow that belongs to every being. Within the U.K. there needs to be a clear agenda for informing the general public about global changes to the planet as a result of human activity. This is not happening as evident from my interviews from the lack of language to a lack of implementation of accessible education.

The first recommendation that I would make is to firstly include more policies and legislations within the United Kingdom. The use of single plastic will be banned from April 2020. While this is progress, there is more that needs to be done to incorporate sustainability into the U.K. Many members of the general public are ready to make changes towards becoming responsible. There is already a growing awareness that more actions are needed than simply holding discussions. But the local governments are not focused upon this. The second recommendation that I would like to make is to incorporate a national curriculum that encompasses the SDGs. Through having an accessible education system for all that teaches on the local impacts of our lifestyles, the need to incorporate the SDGs into every area of our society could help in reaching the 2030 Agenda for sustainable development. The final recommendation that I

would like to make is the inclusion for more public third places where humanity can reconnect freely and without cost within the natural world. Many local residents do not have access to greenspaces which can result in an increase of psychological distress and can impact on the perceptions of climate change. By welcoming greenspaces into the public space, it can encourage residents to become more engaged within their local community and to not be idle but to become their own ambassadors within their local area and bring them to a more sustainable relationship with nature.

~Thank you~

9: Bibliography

- Bosch. H, (1504), 'The Garden of Earthly Delights', accessed on the 20/09/2019 by Esther Garrett, URL: <http://www.bwallpapers.com/wallpaper/the-garden-of-earthly-delights-9205/>.
- Bertrand. Y, Pitiot. M, (2015), *'Terra'* produced by CALT Productions and HOPE Productions, 1 hour and 38 minutes.
- Bentham. J, (1790), *'Can They Suffer?'*, published by Lapham's Quarterly, accessed on the 05/10/2019 by Esther Garrett, URL: <https://www.laphamsquarterly.org/animals/can-they-suffer>.
- Carrington. D, (2018), *'London Reaches Legal Air Pollution Limit Just One Month into the New Year'*, published by the Guardian, accessed on the 26/12/2019 by Esther Garrett, URL: <https://www.theguardian.com/uk-news/2018/jan/30/london-reaches-legal-air-pollution-limit-just-one-month-into-the-new-year>.
- Chauvet Caves, (2018), *'Paintings of Horses, Rhinos and other non-human beings'*, published by Google Images, accessed on the 20/09/2018 by Esther Garrett, URL: <https://www.bing.com/images/search?q=Chavet+caves&FORM=QBIR>.
- Dion. M, (2000), *'The Moral Status of Non-Human Beings and their Eco-Systems'*, published by Routledge, pages 1-10.
- Fricker. M, (2007), *'Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing'* published by Oxford University Press.
- Kant. I, (1930, 1963), *'Duties Towards Animals and Spirits'*, published by Methuen & Co, pages 1-5.
- Leopold. A, (1949), *'Ecocentrism: The Land Ethic'*, published by Oxford University Press, pages 215-222.
- Oldenburg. R, (1989), *'The Great Good Place'*, published by Da Capo Press, chapters 1-4, pages 10-82.
- Stevens. F, (2016), *'Before the Flood'*, published by Appian Way Productions and RatPace Dune Entertainment, accessed on the 12/09/2018 by Esther Garrett, 1 hr and 36 minutes.
- Tabb. P, (2018), *'Serene Urbanism: A Biophilic Theory and Practice of Sustainable Placemaking'*, published by Routledge, chapters 1-6, pages 15-110.
- The United Kingdom Parliament, (2019), *'Environment Bill'*, published by the Parliament of the United Kingdom, accessed on the 21/10/2019 by Esther Garrett, URL: <https://publications.parliament.uk/pa/bills/cbill/2019-2020/0003/20003.pdf>.

United Nations, (2016), *'Sustainable Development Goals'*, published by the United Nations, accessed on the 02/10/2019 by Esther Garrett, <https://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals/>.

Welsh Government, (2015), *'Well-Being and Future Generations Act'*, published by the Welsh Government, pages 1-55.

Wilson. O. E, (1984), *'Biophilia'*, published by Harvard University Press, chapter 1, pages 1-20.

White. M, (2009), *'The Industrial Revolution'*, published by the British Library, accessed on the 17/11/2019 by Esther Garrett, <https://www.bl.uk/georgian-britain/articles/the-industrial-revolution>.

Ambition in National Commitments following from the Paris Agreement on Climate Change

国際平和学研究科国際平和学専攻修士課程修了

丁 至ユン

Jiyun Jeoung

ABSTRACT

This dissertation examines how the United Nations Framework Convention on Climate Change (UNFCCC) and the associated policy processes contest, influence, and will lead to transformative change in prevailing unsustainable routines embedded in socio-economic systems. The guiding research question is: whether and how the interplay between a broad range of transnational climate governance authorities and existing modes of intergovernmental cooperation exerts a significant influence on the policy domain of climate change? How we effectively harness the force in raising ambition, in particular on the mitigation issue? This constitutes a study of themes of collective action, global governance, and international relations.

The adoption of the Paris Agreement in 2015 leads to a paradigm shift of international cooperation, leading to the advent of a new governance mechanism: the hybrid multilateralism. Accordingly, the scholarly literature in the field of international relations is currently focusing on new governance like changing patterns of authority in world politics. Nevertheless, comparative studies of the linkage between domestic politics and the new governance are yet to be explored, given the Paris Agreement gives substantial discretion for governments under the Pledge and Review mechanism.

Now, scaling up ambition is at the core of the global climate cooperation agenda. In this vein, the main argument of this dissertation is that the stagnant ambition is attributed to the lack of institutions and political processes to produce a socially acceptable response toward low-carbon economy society. Thus, raising the ambition will rely on how the governments play an effective and significant role as the center of 'non-hierarchical orchestration' in collaboration with transnational and multilateral actors.

From the theoretical framework of the embeddedness, this dissertation presents a narrative exploration of the interplay between the intergovernmental cooperation and diverse domestic political system. To test these theoretical propositions, both quantitative and qualitative methods are employed.

1. INTRODUCTION

The Paris Agreement on Climate Change and its accompanying decision (Decision 1/CP.21) amended the global climate regime in 2015. The Agreement is assessed as an extraordinary political and legal success because it is the first-ever universal, legally binding global climate treaty, with global inclusiveness where the governments of 195 countries engage in the mechanism. However, decoupling between scientists' signals and politicians' reactions sticking in bureaucratic negotiation has led to stagnant actions. Given the type of problem where a delay is exceptionally costly as well as the cycles of nationally determined contributions (NDCs), 2020 is a critical juncture to avoid climate risks to humanity. In this vein, scaling up ambition is at the core of the global climate politics.

Conventionally, public policies have been dominated with neoliberalists' perspectives in which states as unified rational actors are able to manage and solve environmental problems effectively through standards of behavior like international agreements. In this vein, the primary concern in the policy domain of climate change has been a constrained maximization of utility of each state based on a deductive calculation of the remaining carbon budget for last 30 years.

However, much of empirical evidence in climate politics casts doubt on the neo-classical model. The failure of the Kyoto Protocol, the breakdown of the negotiation at the Copenhagen Summit in 2009, and the rising 'emission gap' between current commitments and the action necessary to meet climate targets intensify objections to the assumption that the single-agent is an atomized and utilitarian individual. Insights about actual human behavior make for a significant contrast to the climate reductionism. Given the fact that the consequences resulting from our decisions for climate change have an impact on both individuals and groups at different places and times, therefore, the staggering political complexity of climate negotiations is not sufficiently explained with a small number of assumptions and the hypothesis of individual rational actors.

As Polanyi's trenchant critics of the neo-classical model, much of empirical test in the behavioral analysis show how individual decision-making process is socially constructed, revealing the parallel facet between people's expressed values and beliefs on environmental protection and their actions as consumers and citizens manifesting a reluctance to support policies such as carbon tax.

In light of the contemporary "carbon lock-in system" (Unruh 2002), all economic actors and institutions are enmeshed within the specific historical and institution context, where "social conditions exist a priori to behaviors, and norms and values are deeply internalized" (Ghezzi &

Mingione 2007, p.12). Given the embeddedness in our society, a hybrid approach, the combination of top-down and bottom-up elements, and diversification of actors in the policy-making process are paid attention as the breakthrough innovations to produce a socially acceptable response toward low-carbon economy society.

In this context, the UNFCCC conferences and its policy processes are transforming as a fulcrum for reconciliation of the domain between multilateral diplomacy and an increasing number of transnational governance initiatives. In particular, the Copenhagen Accord in 2009 sparked the decentralizing patterns of global actors in which organizations, rules, implementation mechanisms, financing arrangements, and operational activities have been proliferated (Abbott 2012; see also Keohane & Victor 2011). Since then, linkages between governance networks and broader policy communities have been of growing significance in climate cooperation. A variety of scholars define the rising new governance as ‘hybrid multilateralism’ and systematically analyzed the phenomena (Abbott 2012; Hickmann 2017; Andonova, Betsill, and Bulkeley 2009).

Despite the dynamic change of authorities in climate politics, however, the domestic actors remain crucial because the new governance is not sufficient without vigorous domestical political will. In the Paris Agreement, a rigorous formula for determining what each country's obligations are as well as a concrete inscription of legal penalties for non-compliance do not exist. Furthermore, some scholars have been criticizing the inability of domestic government and state actors; it nevertheless still holds the highest degree of legitimacy in the NDCs process.

Thus, this article argues that raising ambition and the success of the new type of governance will rely on how the governments play an effective and significant role as the center of ‘non-hierarchical orchestration’ (Abbott 2012) in collaboration with transnational and multilateral actors. Moreover, this echoes Hickmann’s (2017, p.432) assertion that “the changing patterns of authority in global climate policy-making not be conceptualized as a zero-sum game, in which the emergence of authoritative structures beyond central governments and international institutions equals a loss of authority at the expense of state-based forms of regulation. Rather, ongoing reconfiguration of authority apparently reinforces the importance of state-based forms of governance” in raising the ambition of national commitments.

This article focuses on the interlinkage between the complex governance and domestic political institutions in escaping the carbon lock-in system and diffusing decarbonized development norms and practices. The guiding research question is: whether and how the interplay between a broad range of transnational climate governance authorities and existing modes of intergovernmental cooperation exerts a significant influence on the policy domain of

climate change? How we effectively harness the force in raising ambition, in particular on the mitigation issue?

This article constitutes a study of themes of collective action, global governance, and international relations. It explores how and to what extent the UNFCCC and the associated policy processes contest, influence, and lead to transformative change. In particular, with an in-depth analysis of multilateral climate transparency arrangements, this article will analyze to what extent non-state actors lead to enhance the reporting and review process of the UNFCCC and collective climate ambition in setting NDCs, using both quantitative and qualitative methods. A narrative exploration is presented that integrates several different lines of research. The role of non-state actors in climate politics has been alluded to elsewhere but has received only cursory treatment. To my knowledge, no one has examined the systematic impacts of combined current UNFCCC policy processes and interlinkage between state and non-state actors in the domestic policy process. It is therefore hoped that this exploration will illustrate a set of issues that has been undermined in climate change policy debates.

The following is divided into four main sections. The first outlines the theoretical framework, which deploys interdisciplinary insights into contemporary processes and practices of climate governance. The second section lays the analytical design. The third analyzes the legal structure of global climate change, focusing on the evolution of climate governance. The final chapter examines the significance of the non-state actors as a role of diffusing low-carbon economy development norms and practices.

2. THEORETICAL FRAMEWORK

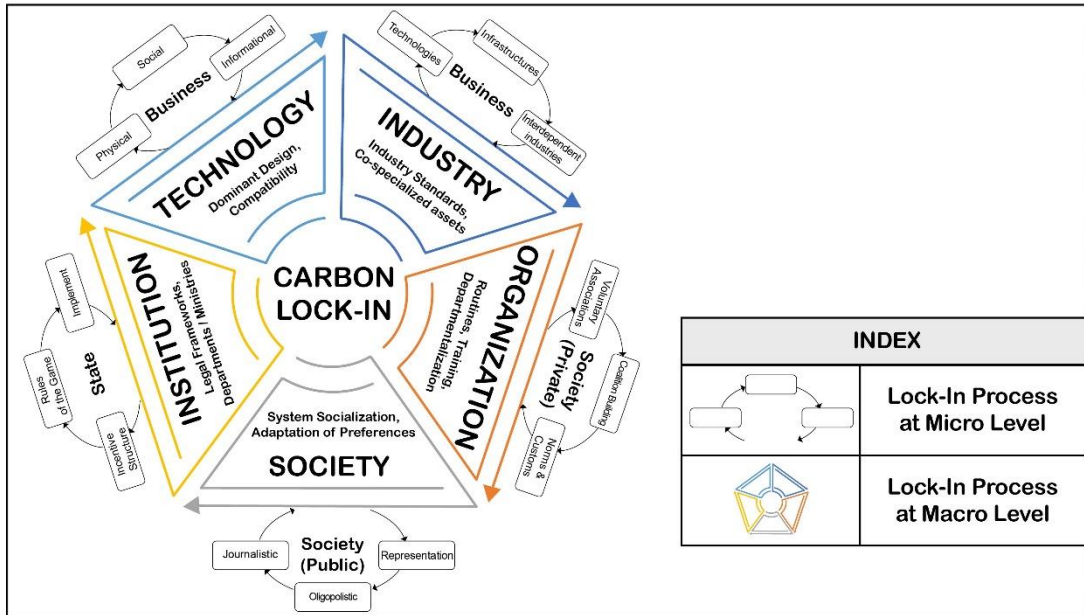
From the adoption of the UNFCCC in 1992 to the Paris Agreement in 2015, governments across the world have formed a variety of intergovernmental processes, showing the intriguing analytical framework. This framework shows how international cooperation has been evolved, and the relationship between state and non-state actors has been transformed on global common goods issues. Specifically, this indicates how hybrid multilateralism becomes paid attention as an alternative to intergovernmental cooperation in raising the ambition of climate politics.

2.1. THE ROOT CAUSE OF INSUFFICIENT AMBITION

The notion of ‘Embeddedness’ created by Karl Polanyi embodies how social actors are positioned within the specific historical and institutional context in various social networks. He believes social conditions exist a priori to behaviors, and norms and values are deeply internalized. In light of this, the scholarly literatures propose the assumption relevant to discussion on climate change: the contemporary societies are formed, “experiencing convergent trends of transformation resulting in diverse processes of adaptation that evolve from specific social, cultural and cognitive configurations (Ghezzi & Mingione 2007, p.12)”, since the industrial revolution. This also brings about the complex principal-agent relations locking into the fossil fuel-based system.

With the end of the Cold War, as the neoliberal economic policies ascended to the peak of world politics, the embeddedness in economic structure has been magnified and intensified. Unruh(2000) conceptualizes this trend with a concept of “carbon lock-in system”, defining as “a process of technological and institutional co-evolution driven by path-dependent increasing returns to scale” (Unruh 2000, p.817). With an in-depth analysis of the carbon lock-in process from micro-level (*Technology Unit*) to macro-level (*Techno-Institutional Complex*), he identifies the durable and sticky routine which was historically derived during the industrialized period and now plays a role as a barrier to raise the ambition for the transition process towards low-carbon economy, persistingly intensifying the solidity of existing market and producing ceaseless policy failures [Figure 1].

Figure 1. Conceptual Diagram of Carbon Lock-In Process*



*Given the embeddedness, the issue of stagnant ambition cannot be isolated from the contexts of social interaction

**Notice: The conceptual diagram is based on Unruh’s description on ‘carbon lock-in’ (See Unruh(2000);Unruh(2012))

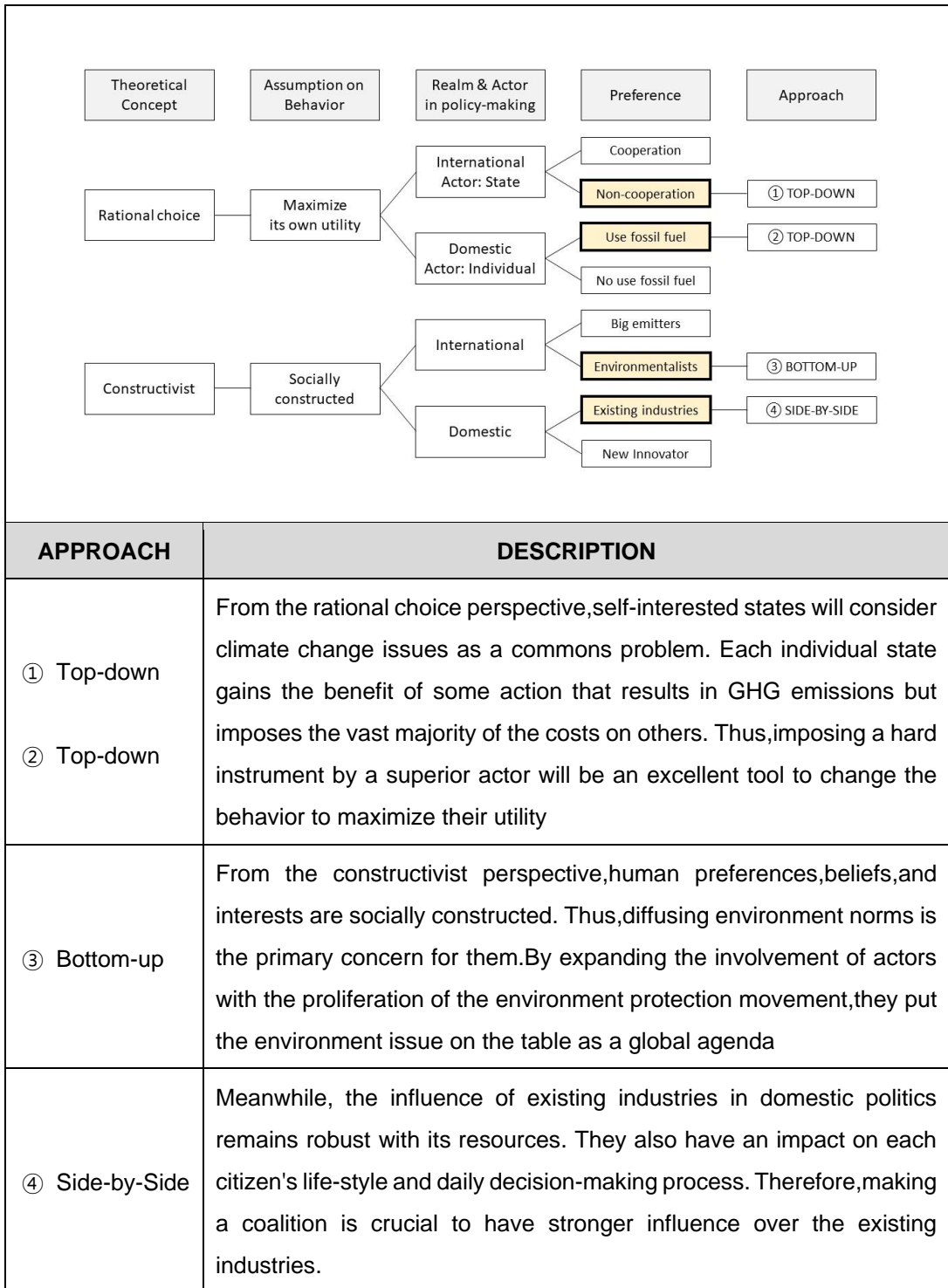
As the carbon lock-in process is schematized in figure 1, the prevailing unsustainable routine has been established through interlocking mechanisms within each level, such as technological units, firms, private associations, and public institutions, as well as between authority domains such as state, business, and society. Also, once a development path is set, the endogenous power to reinforce the mechanism comes out, which plays a role as self-reinforcing barriers to alter or correct the policy problem embedded *in the techno-institutional complex (TIC)*. Given the gravity of the challenge, thus, many scholars have criticized unilateral and rational corrective approaches such as removal of perverse subsidies or the internalization of environmental externalities emerging from fossil fuel use led by the central government (Unruh 2000). This does not mean those approaches should be rejected entirely, but only applying those policies could not be effective without consideration of the complexity of the carbon lock-in mechanism. Moreover, ceaseless policy failures, the deadlock in climate negotiations, and the

Ambition in National Commitments following from the Paris Agreement on Climate Change inability of governments and society to take ambitious action in almost all OECD and G20 countries is the epitome to support the criticism.

2.2. CONVENTIONAL MODELS OF GLOBAL COMMON GOODS

Conventionally, collective actions on common resources that are rivalrous but non-excludable have been formed with either top-down hegemony of bureaucratic states or bottom-up social movement. These parallel approaches connote two contradicting theoretical concepts of human behavior. The top-down approach is related to a rational choice model in which it assumes that a rational agent behaves to maximize their utility according to their stable and given preference. This embodies the core of the neoclassical behavior model, which regards preferences as an exogenous element. Thus, this approach focuses on constraining maximization of utility with external drivers or hierarchically superior forces in facilitating cooperation and compliance (Hardin 1968; Olson 1971; Rodrigues 2004). On the other hand, the bottom-up approach builds upon the social process that is the main component of the constructivist prism. This calls attention to the unit level variables, such as interdependence, common fate, homogeneity, self-organized, and self-governed enterprises. Given individuals have very similar limited capabilities to reason and figure out the structure of the complex, uncertain, and challenging problems, intelligence and small-scale boundary on the issue is a precondition to catalyze collective actions. In light of this, having a sense of proximity to the issue is the critical determinant in accelerating cooperation [Figure 2].

Figure 2. Formation of Conventional Models based on Assumptions of Human Behavior



Ambition in National Commitments following from the Paris Agreement on Climate Change

The neoclassical behavioral approach is based on the assumptions of 'egoism' and 'utilitarianism': in the absence of externalities, self-interest can lead to an equilibrium that maximizes the satisfaction of individual preferences. However, there are two paradoxes in relation to 'actual' human behavior. Firstly, in terms of individual preference, it is not clear to judge whether it is a genuine preference given in the form of revealed preference (choice). "It is very much an open question as to whether these behavioral characteristics can be at all captured within the formal limits of consistent choice on which the welfare-maximization approach depends" (Sen 1977, p.324). Secondly, with regards to the maximization hypothesis, it is also a debatable question as to whether the outcome of individual choice depends solely on their own consumption. This is in contrast to rational choice theory in the sense that an individuals' welfare depends on their own consumption (Green 2008). In reality, individual decision-making is not able to be separated into the social context. For instance, people may be fully informed about the benefits of making climate-friendly choices for their welfare, but they are not worth the cost according to their satisfaction with life-style in the carbon lock-in system. Also, individuals cannot gain complete and perfect information in reality. Thus, individual choice only exhibits bounded rationality: "individuals rely on heuristics in making decisions that can result in making choices that they believe are in accordance with their preferences or values, but in actuality are not" (Green 2008, p.80).

In light of this, much empirical evidence gives much reason to reveal the fact that global climate politics stepped off on the wrong foot at the initial stage. Since the wicked transboundary policy problem has become remarkably increased, constrained utility maximization has been a persistent one in global environmental politics. In general, neoliberalist's international regime theory has been dominated in which scholars studying environmental negotiations treat states as a main analytical unit, presuming unified rational actors and their interests remain static. They believe international cooperation can be facilitated by establishing standards of behavior through the process of 'convergence of expectations.' Krasner articulates this belief by defining a regime as "sets of implicit or explicit principles, norms, rules, and decision-making procedures around which actors' expectations converge in a given area of international relations" (Krasner 1982, p.186). Furthermore, Puchla and Hopkins support Krasner's idea by arguing that "wherever there is regularity in behavior, some kinds of principles, norms or rules must exist to account for it" (Puchala & Hopkins 1982, p.247). They assume states are able to handle global problems by formulating a sort of simple structured consensus with the visible principles, unitary policy target, and linear procedures. On the premise that regime has an impact on states' behavior, they assume individuals are able to gain by "the creation of explicitly collective contracts in which all are

compelled to contribute each gives up her capacity to free-ride in return for being able to prevent others from free-riding. The state is seen as the institutional embodiment of those collective contracts” (Brennan 2009, pp.311; See also Buchanan 1976).

A top-down approach to an international environment policy agreement – as, for example, embodied in the Montreal Protocol on Substances that Deplete the Ozone Layer – is managed by a robust multilateral institution and based on legally binding commitments for constraining maximization utility. Realizing the catastrophic outcome globally resulting from Chlorofluorocarbons (CFCs) use (*convergence of expectations*), all 197 countries ratified the treaty restraining use of the specific substance. Consequently, the multilateral treaty resulted in nearly 99% of ozone-depleting substances phased-out to date. The Montreal case makes sense that international regimes prevent individual states from searching for utility maximization from acting to secure their Pareto-optimal outcomes with certain restrictive conditions (Krasner 1982).

While this model makes intuitive sense and logical process of the complex transboundary policy problem between domestic politics and intergovernmental cooperation, however, this approach hinges upon whether the cause of problem is relatively identical with single factor.

In common with the Montreal Protocol, the Kyoto Protocol is an example of a top-down approach in which it is composed of legally binding commitments for emission reduction and hard instruments such as monetary or trade sanctions in case of non-compliance. In order to advance and expand commitments, the Protocol is designed with the specific mechanisms such as using clear numerical criteria to specify levels of emissions or development at which governments would take more stringent mitigation commitments. However, a fully-fledged top-down approach did not happen because of the lack of support among governments to be seriously considered for international mitigation policy, revealing “a general unwillingness to accept stringent mitigation commitments and control of their achievement by an international institution” (Climate Policy Info Hub 2015).

As all economy-wide activities brings about the climate crisis, it is not clear to designate a single factor (preference) to constrain and control behavior. Given the carbon lock-in system, the complexity of the problem and system dynamics has not fit into the constrained maximization utility model. Therefore, treaty-based intergovernmental cooperation based on a static conceptualization of actors’ behavior and its fixed preferences does not sufficiently motivate people to act in combating climate change.

Based on the recognition of bounded rationality and bounded self-interest in actual human behavior: people’s choices are influenced by social instruments; bottom-up approaches have

Ambition in National Commitments following from the Paris Agreement on Climate Change

become more fashionable since the post-2009 fatigue with top-down mitigation policies. According to the constructivist belief, people's preferences are socially constructed. As the notion of embeddedness proposed by Karl Polanyi, people's behavior is positioned within a specific social context. In this sense, the formation of collective identity and value by diffusing social norms and interests is critical to facilitate cooperation.

The breakdown of negotiations at the Copenhagen Summit in 2009 indicated the fallacy of the assumption on rational state actors and unitary and linear policy approaches. Accordingly, the involvement of non-state actors, organizations, rules, implementation mechanisms, financing arrangements, and operational activities have been proliferated, which some scholars called it "Cambrian explosion" (Abbott 2012; see also Keohane & Victor 2011). In particular, the decentralizing patterns of global governance actors have become a trend, bringing about various forms inside and outside the UNFCCC. For example, in the framework of Group of 20, the leaders from big emitters countries declared their mitigation engagement through trade-related policies. The unilateral pledges of mitigation action between U.S. President Barack Obama and Chinese President Xi Jinping in 2014 are also the case. However, there is a critical challenge with bottom-up approaches in the sense of comparability and consistency in dynamic and heterogeneous actions. To date, there is no empirical evidence that bottom-up approaches are tracked on the lowest global cost mitigation path compared to a business-as-usual emissions pathway. Also, in domestic policymaking, where voluntary agreements between governments and industries have been used to reduce GHG emissions from the sectors, the effectiveness of agreements is in doubt. Much of empirical evidence indicates individual industries and actors do not take actions far beyond business as usual without a robust regulatory threat from the government, or a cultural element that makes companies accountable to public pressure (Climate Policy Info Hub 2015). This reveals the inherent weakness of a bottom-up approach.

While both models stand against each other with regard to the authority in promoting collective action and hold different methods either environmental regulations (top-down) or social movements (bottom-up), they possess the similar vein implicitly in assuming the hierarchical structure of decision-making process and separate realms, interests, and choices between public and private. Given these features, making a choice between the two models is less likely to raise ambition.

2.3. THE ALTERNATIVE MODEL TO RAISE AMBITION

Given the complex and dynamic interdependent societies from local to global scale, the 'hybrid multilateralism' arises (Bäckstrand et al. 2017; Gallo-Cruz 2017; Kuyper et al. 2018). The definition of 'hybrid multilateralism' here refers to interplay between “the established multilateral negotiations and the plethora of self-organizing governance initiatives” (Dryzek 2017, p.789) involving state and diverse non-state actors from civil society organizations, multinational companies (business and trade unions), academics and subnational or substate actors (regional local governments, cities, and municipalities) through the formal and informal process (Luckhurst 2018).

Hybrid multilateralism combines top-down and bottom-up elements. Voluntary pledge of the national commitments indicates the bottom-up feature in which the commitment is not negotiated, as would be the case in a pure top-down system. Nevertheless, the review system of national commitments which leads to a public evaluation manifests the top-down characteristics combined with strong MRV and credible accounting procedures in which ambition is likely to be enhanced from international pressure by providing transparency that is akin to a "naming and shaming" of governments with an insufficient ambition of the pledge (Climate Policy Info Hub 2015).

The limits of the conventional models presents two conditions in boosting the ambition: first, recognizing from individual states and non-state actors “that their priority issues or institutional reforms can benefit from a global systemic, coalition-supported efforts”—*Socialization*; second, “arising more significant opportunities for exploiting linkages between innovative proposals across distinct sectors and institutional settings,” effectively exercising leverage of all committed stakeholders – *Network* (The Stimson Center 2019, p.5).

'IR' constructivists have focused on 'socialization effects' through “the constitution or diffusion of particular governance or policymaking norms and practices” (Luckhurst in-press, p.2). Dominant peer groups in international society will influence on the policy-making process with their identities and interests through the endogenous and suasion-induced process. With "a web of sustained exchanges and relations based on the long-term goal of integration, the target states' interests are redefined, and its identity possibly altered, so as to take into greater account the integrity and order of the system” (Terhalle and Depledge 2013, p.576; see also Goh 2007, p.121).

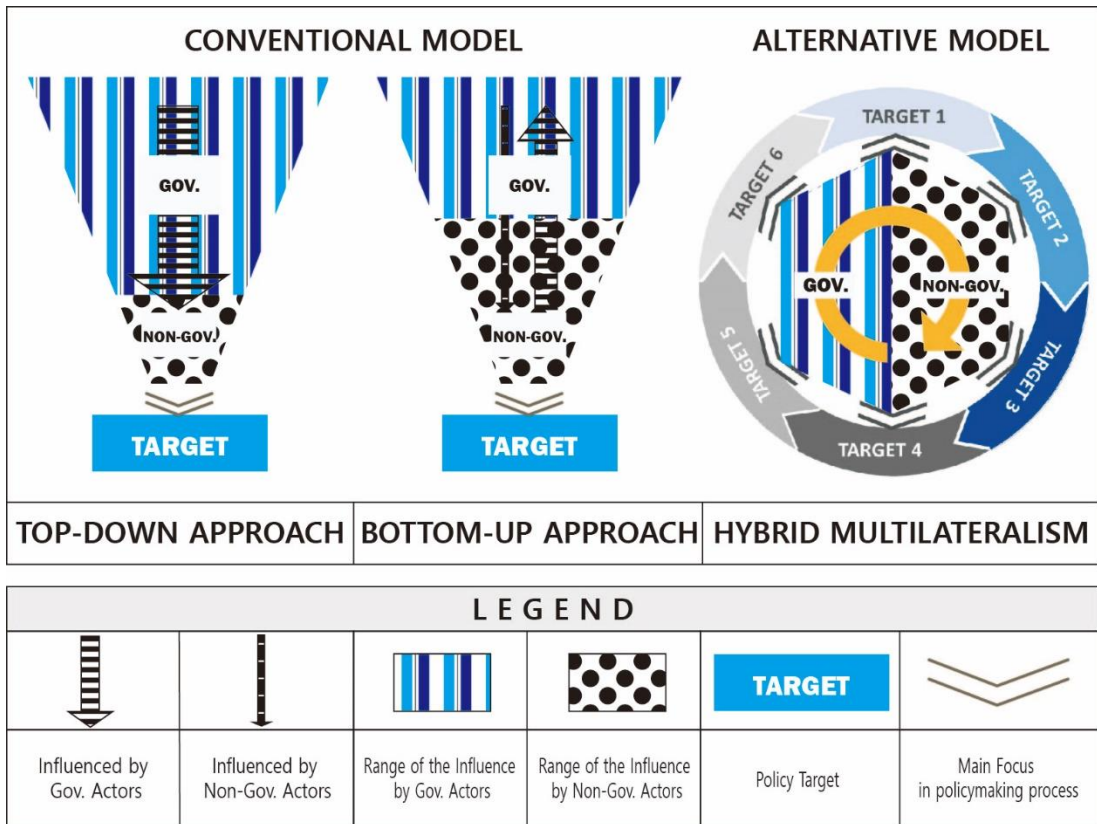
Meanwhile, the interlocking process between diverse actors leads to polycentric systems. The polycentric system is defined as multi-levels of government of the decision-making units in

Ambition in National Commitments following from the Paris Agreement on Climate Change

which governing authorities (e.g., local, state, and national) are characterized by multiple and overlapping jurisdictions at different scales and also “special-purpose governance units that cut across jurisdictions” (Carlisle & Gruby 2019; Mathias et al. 2017). In this context, ‘orchestration’ is paid attention as the critical function in the hybrid multilateralism. “Orchestration is what an authority does when it realizes the limits on its power while recognizing the existence of ‘intermediaries’ who share its goals, and who might be able to pressure states or other target actors to do the right thing in terms of those goals, and then monitor and evaluate the degree to which goals are being achieved” (Dryzek 2017, p.790). With regards to the intermediaries, non-state actors mainly take the role by closing the gap between different jurisdictions, harmonizing and coordinating different interests and priorities, facilitating information sharing, and intensifying pluralistic approaches through expanding the room for new technologies. With their flexibility and professional knowledge, non-state actors have sufficient capacities in significantly increasing ‘transparency’ and ‘accountability’ in the policy-making process.

What is more critical, non-state actors play a vital role to not only change in the venue or form of competition but also lead to a qualitative transformation from a winner-takes-all competition, to one conducted with a consciously acknowledged win-win mode in which rational actors who sought for maximizing their quantitative gains will change their behavior to pursue qualitative accumulations such as ‘cognitive authority’ and fame under the transparent mechanism. By leading to a reconciliation mechanism between competition and cooperation, which is conceptualized as ‘humanitarian competition’ by Makiguchi (1903), non-state actors play a leading role in raising ambition. In the sense that hybrid multilateralism highlights diversifying actors and interlinkage between macro to micro levels of jurisdictions, the new governance is standing out to break out the carbon lock-in system. [Figure 3]

Figure 3. Conceptual Diagrams of the Theoretical Framework



3. ANALYTICAL DESIGN

3.1. SELECTION CRITERIA FOR COUNTRIES

While many scholars have been criticizing the inability of the domestic government actors for being slow and not achieving a substantial outcome, it nevertheless remains the institution with the highest degree of legitimacy under the Pledge and Review System. As the Paris Agreement gives substantial descretions to governments, the doemstic political will is crucial in raising ambition. In this vein, facilitating effective action against the climate crisis and achieving the long-term goal will depend on the inclination of both OECD countries and newly industrializing countries to take costly actions (Keohane and Oppenheimer 2016). For this reason, this article selects two states: the United Kingdom and South Korea. These two states are regarded as big emitters globally according to their carbon emissions per capita. Their climate performance is assessed differently, showing an opposite emission pattern. Through an in-depth analysis of each country's climate policies, the institutional architecture, and the role of non-state actors, this article will test the

Ambition in National Commitments following from the Paris Agreement on Climate Change theoretical assumption of the hybrid multilateralism.

3.2. ANALYTICAL UNITS

Given two conditions in raising the ambition: 'socialization' and 'polycentric,' the role of non-state actors will play in both causing competition via 'naming and shaming' instruments and facilitating cooperations as the interchange between multi-levels of jurisdiction. In this vein, two analytic themes are the main focus – fit and acceptability in analyzing non-state actors' implications

Fit

There are two thematic issues in international climate governance; the first one is misfit to the purpose – for instance, the international climate regime has misled into the debate on emission cut, exacerbating politicization between developing and developed countries in world politics as well as between existing industries and emerging industries; second is misfit between macro to micro process. The gap between the UNFCCC and the domestic policy-making process exists in implementing policies. These two issues will shed light on the influence of non-state actors in raising ambition.

Acceptability

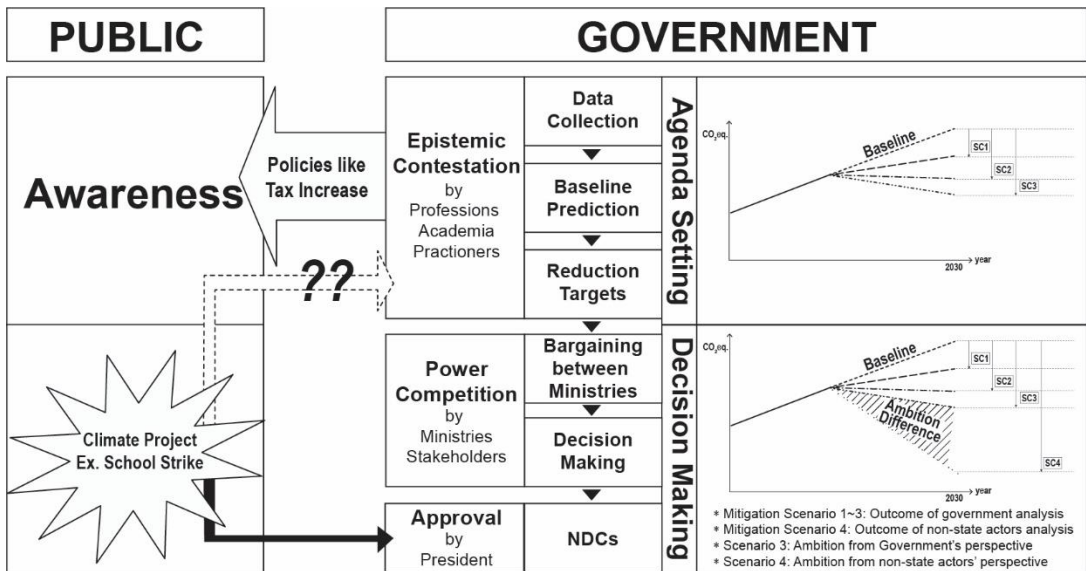
There are two areas to focus on: first, whether the government has acceptability or flexibility to embrace pluralistic options, in particular during the agenda-setting stages. Second, whether the public has a substantial understanding to bear the responsibility for the social transformation – for instance, the increasing electricity bill.

When it comes to the setting process of the national commitments, it can be divided into two parts. In general, during the agenda-setting stage, the range of the national ambition is roughly determined through technical analysis in each sector. For instance, in the energy sector, mitigation policies can be categorized with three issues: the replacement resources from fossil fuels to renewable energy, the improvement of energy efficiency, and the behavior change of consumers. By diversifying the involvement of actors and policy options, in particular, non-state actors from new environmental technologies and business fields, government actors can find a new development strategy beyond the carbon lock-in system. Also, transnational actors are able to contribute to reducing the uncertainty in the policy-making process by sharing lessons and information from advanced cases. For instance, government actors are afraid of the risk of noise pollution, bird strike problems, even a blackout resulted from the installation of the \onshore wind farm. However, through the consultation, forum, or small meeting with energy experts from the

International Renewable Energy agencies, domestic policy-makers are empowered or motivated to set more ambitious policy instruments. Thus, non-state actors contribute to expanding the acceptability of government actors by providing diverse and pluralistic policy options.

Secondly, non-state actors also contribute to enhancing socially acceptable levels regarding responsibility, such as the burden of taxation. Through social movement and education, ordinary citizens can understand the seriousness of the problem. What is more important, their endurance of policy outcomes can be increased by awareness of the environmental policy process that it takes time to reap the visible effects. This is critical to construct political will and design consistent and sustainable public policies [Figure 4].

Figure 4. The Concept of Acceptability in the Policy-Making Process



4. LEGAL FRAMEWORK

The growing exchange between international relations scholarship and international legal scholarship sheds light on the difficulties involved in climate regime design. The utility of negotiating international agreements to govern “a complex, polycentric, and seemingly intractable policy challenge” (Bodansky et al. 2017) has been contested for several decades.

At the same time, states have developed a significant body of international law in response, since climate change has strikingly surfaced as the urgent issue of world politics in the 1980s. With the adoption under the auspices of the 1992 United Nations Framework Convention on Climate Change (UNFCCC), including the 1997 Kyoto Protocol, the 2015 Paris Agreement, and a variety of decisions of the parties to these instruments, treaty-based laws has formed the climate regime (Gupta 2016). But, such progress has not corresponded with similar progress in implementation (Popovski 2019), as much current literature focuses on theoretical and empirical issues concerning the effectiveness of the international environment regime (Breitmeier 2011).

Drawing from the literature on collective action on commons (Hardin 1968; Olson 1971; Ostrom 1990), the strong free-rider incentives are manifested as the main obstacle to accelerate the effective implementation. Furthermore, the divergent perspectives which have dominated the international policy response to climate change aggravate the collective action problem, bring about “increasing multipolarity/polycentric for climate change regulation” (Peel and Osofsky 2013). For example, while the EU countries mainly consider the climate change issue as an environmental problem, many non-European developed countries (in particular, the US) regard the issue as an economic problem. Moreover, many developing countries view the issue as an ethical problem (historical and economic injustices) (Bodansky et al. 2017). In order to overcome the cumbersome issues and to secure the principle of *pacta sunt servanda* under the anarchical society, the main focus of the international climate regime has been to formulate international treaties to facilitate cooperation or coordination among states by means of ‘coercion’ or ‘persuasion’ mechanisms (Goodman and Jinks 2004). However, as a common observation among international lawyers and constructivist IR scholars is that law is “much more about process than about form or product” (Finnemore and Toope 2001, p.750), the legitimacy of international law relies on “the processes of mutual construction by a wide range of participants in a legal system” (Brunnée & Toope 2000) and can only be materialized when “legitimacy norms are necessarily internalized into agent identity and observing its utility as a strategic resource” (Loomis 2012).

Echoing the argument, the Paris Agreement, and its accompanying decision (Decision

1/CP.21) in 2015, as well as, the Talanoa Dialogue in 2018 manifests the shift of the mechanisms in international law – *acculturation*. In this process, this article systematically analyzes the role of non-state actors to play in socialization.

4.1. THE UNFCCC & THE KYOTO PROTOCOL

The IPCC's first assessment report in 1990 crystallized the climate crisis as the human-induced problem. Subsequently, the prominent global level legally binding environment regime, the UNFCCC was established with several fundamental principles of international environmental law: the precautionary principle and the common but differentiated responsibilities and respective capabilities principle. These principles articulated normative consensus on the climate change problem as 'the division of pie' – allocating permissible emissions. Furthermore, the normative frame implicitly connoted that increasing emissions might be inevitable until the maturity stage of economic growth. Hence, certain restrictive conditions to constrain states' behavior, in particular of industrialized countries, to secure Pareto-optimal outcomes in the limited carbon space became a primary concern in climate negotiations.

The Kyoto Protocol is a typical example of the regime designed with the standard neoclassical model of rational behavior. The underlying mechanism is a 'utilitarian calculus in relation to the optimal level of global emissions' (Brennan 2009) with a binding quantitative commitment to cut GHG emissions. The Kyoto Protocol required industrialized countries (Annex I Parties) to reduce their collective emissions of greenhouse gases by 5.2%, compared to 1990 levels, to report regularly on their climate policies and to submit an annual inventory of their greenhouse gas emissions, including data for the base year (1990) and all years since.

As the example of a classical 'hard law,' the Compliance Committee of the UNFCCC would impose sanctions on non-compliant parties – For instance, the sanction would be an additional deduction from the Party's assigned amount for the second commitment period of 30%.¹

However, the maximization hypothesis and its methodological foundation have been criticized in terms of its effectiveness in reducing carbon emissions. Indeed, according to the data from the first commitment period (CP1) of the Kyoto Protocol published in 2014, those parties overachieved their reduction targets by 24%, but it brings about another issue: "hot air" – do not represent substantial emissions reductions (Morel and Shishlov 2014).

The exclusion of China and India from binding commitments, and the subsequent refusal

¹ Marrakesh Accord, 15.5(a)

Ambition in National Commitments following from the Paris Agreement on Climate Change to ratify US commitments under the Kyoto Protocol catalyzed the withdrawals by primary emitters (Agrawala & Andresen 2001). This indicates that the constrained maximization of utility with small actors and top-down imposition of the regulations does not have an impact effectively on “so complex, uncertain, and nonlinear, possibly super-wicked unstructured problems” (Gupta 2016, pp.193), which limited incentives for innovation and policy experimentation at a time when best practices for GHG reduction were not established (Rosen 2015). Also, the participation of non-state and sub-state actors was relatively limited (Held & Roger 2018) in setting the agenda and implement policies. As the IPCC claimed that some climate change is unavoidable and irreversible (IPCC 2014), the Kyoto Protocol has come to an end with the failure of its primary mission: to cut the number of emissions.

4.2. THE COPENHAGEN ACCORD

Despite the fact that the US rejected the Kyoto Protocol, the global community decided to discuss a new start to dealing with the climate change problem rather than an end to the international negotiating process at the COP13 in Bali. Diplomats in Bali decided to proceed to Copenhagen along two parallel negotiating tracks to determine post-2012 global action on climate change. One group – the Ad Hoc Working Group on Further Commitments for Annex I Parties under the Kyoto Protocol (AWG-KP) – excluded the United States and was specifically designed to determine developed countries’ emission reduction targets in the post-2012 period. The second group – the Ad Hoc Working Group on Long-Term Cooperative Action (AWG-LCA) – included the U.S., and like the AWG-KP, it sought a post-2012 global climate regime, but it was less constrained by the existing dynamics of the Kyoto Protocol (Spak 2010). Moreover, the second negotiation track was intended to secure the involvement of Non-Annex I states, in particular with the aspect of including mitigation efforts by them, some of which (e.g., China) had seen their emissions increase dramatically in the years since Kyoto.

Although these two tracks were expected to converge and produce a successor agreement of the Kyoto Protocol at the COP15 in Copenhagen, the relationship between the two tracks was repeatedly contested in the years that followed (Held & Roger 2018). For Non-Annex I countries’ participation, they emphasized on the precondition of the adoption by wealthier parties of a separate commitment to a second Kyoto period, while most Annex I countries claimed a more integrated approach in which all moved forward under the same legal regime. Big political differences and discontent over the process meant that no consensus was reached over a range of

issues, from the overall emissions target and the legal form of the agreement to financial arrangements and the distribution of responsibilities (Held & Roger 2018). As a result, the COP15 in Copenhagen ended up as a deal outlining a more minimalist approach to the problem of climate change: the Copenhagen Accord (Held & Roger 2018), setting a long-term target of limiting global temperature to 2 °C above pre-industrial levels. Copenhagen repeated the mistake of its predecessor, in which the focal point of the conference was the proposed rules for mitigating climate change.

This framing triggered the perspective of seeing climate protection as an economic burden and impediment to development (Hermwille et al. 2015), compounded by the uneven impact of the global financial crisis in 2008. Also, from the view of constructivist, Terhalle and Depledge (2013) pointed out the governance-related processes of institutionalization and norm diffusion have failed to socialize rising powers such as China into the existing order, while at the same time failing to enmesh both 'indispensable' great powers (China and the US) into global governance structures.

However, Copenhagen played a role as a stepping stone to shift the paradigm of global climate governance from the 'top-down' to the 'bottom-up' approach. Furthermore, the appearance of soft mechanism in which it has little pressure on states to comply – monitoring, reporting, and verification (MRV) and international consultation and analysis (ICA) and the receding kinds of arrangements established by the Kyoto Protocol designed to ensure states fulfilled their obligations led to much more extensive participation of states. Furthermore, the role of non-state actors had become much more critical within the domain of climate change since the signing of the Kyoto Protocol; however, the involvement of multiple actors in the governing of the regime was not harmonious and consensual process (Bulkeley & Newell 2010).

4.3. THE PARIS AGREEMENT

The climate policy stance obsessed with constrained maximization of utility (Lenz et al. 2016) has been maintained until the Copenhagen Accord in 2009. Thus, despite the shift of the approach from top-down to bottom-up, the Accord ended up as the 'empty institutions' in which this did not produce any policy powers, deprived of any capacity for policy formulation or implementation (Dimitrov 2019). However, the existence of political gridlock led to the adoption of the new type of international agreement – hybrid multilateralism. Because the COP 15 in Copenhagen succeeded in laying the ground for a new approach in which the negotiation outcome has now come to fruition (Falkner et al. 2010) and foreshadowed many of the elements now contained in the Paris Agreement.

Ambition in National Commitments following from the Paris Agreement on Climate Change

The COP21 in Paris in 2015 brought to an end over 20 years of UN negotiations focused on a misguided approach of establishing mandatory emission reductions (Falkner 2016). Furthermore, the Paris Agreement was assessed as an extraordinary political and legal success achievements in the sense that it broke the stereotype of negotiations for environmental problems which go along with a loss of diversity of options, not only regard to biodiversity but also in terms of cultural and economic diversity (Lenz et al. 2016).

Under a Pledge and Review system, the Paris Agreement gives governments substantial discretion in which countries set voluntary their level of ambition for climate change mitigation and should submit the new INDCs in the progressive and iterative manner every five years.² Under the principle of transparency and accountability, the global ambition is expected to be increased through a process of ‘naming and shaming’ and ‘learning by doing’ by means of ‘Global Stocktake’³ and ‘Facilitative Dialogue’.⁴ This shift can be seen as a signal of a qualitative transformation in socio-economic systems embedded into free-market fundamentalism (Klein 2014). Far from a winner-takes-all style of competition people conducted within the consciously acknowledged framework of cooperative win-win mode according to the logic of “Humanitarian Competition” defined by Makiguchi (1903).

Meanwhile, from the lesson of mishandling the negotiations by the Danish hosts at the 2009 Copenhagen Conference (Meilstrup 2010), the French presidency prepared the ground with a more inclusive approach, skilfully reaching out to a wide range of actors – governments, business leaders and NGOs – in the preparatory meetings for COP21 (Falkner 2016). This manifests the shift of the landscape of climate governance towards more plural, diverse, and multifaceted global governance networks (Luckhurst 2019).

Despite the advent of the new model, however, current commitments expressed in the NDCs manifest that many governments take advantage of the vagueness of obligations, and the discretion that it permits, to limit the scope or intensity of their proposed actions (Keohane & Oppenheimer 2016). In order that the global governance function effectively, there are two critical roles of the institution: ‘hub’ and ‘steering committee.’ ‘Hub’ indicates the forum’s substantial influence on policy processes and practices of global governance, and ‘steering committee’ refers to its deliberative and framing functions in managing global issues (Luckhurst 2019).

² Paris Agreement, Art 4.9

³ Paris Agreement, Art 14.2

⁴ Decision 1/CP.21, Adoption of the Paris Agreement, FCCC/CP/2015/10/Add.1, 29 Jan. 2016, para. 20.

While the UNFCCC process has produced diverse mechanisms as a steering committee, its capacity has been limited in order to exert its influence as a ‘hub’ because of the consensus-based decision-making process and sovereignty issue. However, the novelty of the Paris Agreement is that it replaces the temporary commitments in emissions reduction from the Kyoto Protocol with long-term phase-out goals by the second half of the 21st century. Through ‘ratchet mechanism’⁵, it is expected that ambition is likely to be gradually increased over time to achieve the long-term goal “to limit the temperature increase to 1.5°C above pre-industrial levels”⁶ and to ensure that the global society reaches net-zero emissions in the second half of the century (IPCC 2018).

Nevertheless, the recent UNEP report publishes that “the required cuts in emissions are now 7.6 percent per year on average from 2020 for the 1.5°C goal,” which becomes twice higher than if climate action began in 2010 (UNEP 2019, p.10). Given the gravity of the challenge and time scale, it is clearly manifesting that the involvement of non-state actors has little effect on the policy-making process, although they have contributed to transforming global governance cooperation.

Table 1. Comparison of Three Climate Models

Model Elements	The Kyoto Protocol	The Copenhagen Accord	The Paris Agreement
View of Problem	Environment Protection	Economic Burden Impediment to Development	Development & Social Issue
Logic of Negotiation	Address the Ethical Responsibility	Divide the Pie: Carbon Space	Share Information Learning by doing
Target	Ave 5.2% Reduction Goal	2 °C Global Limit	1.5 - 2 °C Global Limit
Legal Nature	Binding	Non-Binding	Hybrid
Governing Logic	Regulatory	Voluntary	Catalytic
State Participation	Narrow	Wide	Near-Universal
Differentiation	Hard	Medium	Soft
Non-Party Actors	The minor role, strictly delegated by UNFCCC	Larger role but independent of the UNFCCC process	The significant role, involving UNFCCC ‘orchestration’

* Revise the table from (Held & Roger 2018) and (Gupta 2010)

⁵ Paris Agreement, Art 4.9

⁶ Paris Agreement, Art 2.1(a)

5. ACTORS AND INSTITUTIONAL STRUCTURE

The ambition depends on socialization – diffusing norm of sustainable development and low-carbon society as well as a polycentric system – network. In this sense, the role of intermediaries between top-down and bottom-up and side to side is increasingly highlighted, and many scholars expect that non-state actors take a leading role in this context. By reconciling competition and cooperation between states, ministries, and stakeholders, non-state actors will significantly contribute to the complete transformation of our carbon lock-in economy system. An in-depth analysis of climate performances by two countries reveals the empirical evidence of two conditions in raising ambition.

5.1. AMBITION BY NON-STATE ACTORS

Non-state actors play a vital role in closing the gap between the UNFCCC and the domestic policy process and generating the climate consensus toward a low-carbon economy by intensifying their norms and strategies through “professional ecologies” (Luckhurst 2019).

The UK has been assessed as a role model in climate action (CAT 2019; CCPI 2020). At the core of climate politics, the Committee on Climate Change exists as the fulcrum of the UK climate change architecture. Under the Climate Change Act 2008, the CCC was established as an independent, statutory body. The main purpose is to advise the UK government and Developed Administrations on emissions targets and report to Parliament on progress made in reducing greenhouse gas emissions and preparing for climate change. By providing the long-term legislative targets, conducting independent analysis, this contributes to increase political ambition. Furthermore, consistent monitoring of adherence to the Climate Change Act's objectives on an ongoing basis makes it possible to implement the Act consistently over the long haul regardless of the regime change. Furthermore, as Annex-I parties of the UNFCCC, the UK complies with its reporting obligations with a strong MRV system. By indicating their performance transparently, the UK contributes to building trust in conducting global climate politics.

On the other hand, South Korea has been criticized with insufficient climate action (CAT 2019; CCPI 2020). In the climate change mitigation policy-making process, the Greenhouse Gas Inventory & Research Center of Korea (GIR) has taken the pivotal roles.

With regard to the social background for climate action, it was not long to establish legitimacy before the Korean National Assembly enacted the Framework Act on Low Carbon, Green Growth in 2010. Before the Framework, a number of environmental protection laws existed as only fragmented laws and regulations. The intense focus on economic growth based on the “free-

market fundamentalism” (Kelin 2014) has been the obstacle to constructing comprehensive and robust environmental laws. However, when the Korean Government committed to achieving a significant cut in emissions through a shift from energy-intensive industries to low-carbon ones in 2009 – a 30 percent cut, compared to 2020 BAU level, it needed the legal grounds on which to build the implementing system for green growth, in particular, the Presidential Committee on Green Growth, then to mandate that committee with the power to develop a five-year plan for the national strategy for green growth. In this context, GIR was established in 2010.

As a think-tank of national climate policies, GIR plays a vital role in supporting the establishment of the national/sectoral GHG reduction target and operating the UNFCCC process. However, unlike the CCC in the UK, GIR is part of the government organizations. Thus, climate policy making-process is substantially pursued as a top-down strategy with the lack of process to consider plural options of policies. Although a variety of non-state organizations such as the Korean Federation for Environment Movement, Climate Change Center, and Korea NGO’s Energy Network occupies an essential position in having an impact to individual behavior and the institutions that are involved in environmental protection, their focus remains somewhat the general environmental movement such as grass-roots mobilization. They have an impact on the national policy-making process with collaboration with national and international partners; however, the informal and temporal involvement confines their role to critics of insufficient ambition. This deprives diverse non-state actors of opportunities to contribute to putting knowledge and evidence of ambitious and innovative instruments into practice. In light of this, the absence of an independent body and regular participation of non-state actors, in particular, in the agenda-setting stage is significantly attributable to the stagnant ambition in South Korea.

5.2. AMBITION BY INSTITUTIONAL ARCHITECTURE

“A good framework law does not guarantee automatic policy delivery. Climate change action is driven by a shared understanding of its importance” (Frankhauser et al. 2018). As the carbon lock-in is shown, the institutional structure has been evolved according to its path-dependent process. Furthermore, each ministry has its own priority in the policymaking process. Given the fact that the climate change issue is related to economy-wide behaviors, harmonizing of each ministry’s interest and the unified mechanism on GHGs management such as balancing statistic data and reducing asymmetric information is the crucial determinant of success in policy implementation. Thus, in the aspect of fit in data management, the existence of an institutional body to compile

Ambition in National Commitments following from the Paris Agreement on Climate Change information and embrace different priorities by all ministries is a critical variable in raising the ambition. Also, in the aspect of acceptability, the existence of an independent body to compare the ambition in policy target is the other important variable [Figure 5].

In terms of the issue of fit in data management, both countries establish the institution: in the UK, Department for Business, Energy, and Industrial Strategy (BEIS) coordinates UK policy on climate change at the official level through inter-departmental committees chaired by BEIS. A Cabinet Committee chaired by the Chancellor of the Exchequer makes decisions at ministerial level (UK NC7, 2017). Meanwhile, in South Korea, GIR has a mandate of tasks related to the national GHG inventory. Furthermore, the Management Committee is the decision-making body, chaired by a Vice Minister of Environment. In terms of the issue of acceptability, there is no independent body to consult and compare national commitments in South Korea. This indicates the main reason for the difference in the ambition between the UK and South Korea.

Figure 5. Conceptual Diagrams of Institutional Structure Types

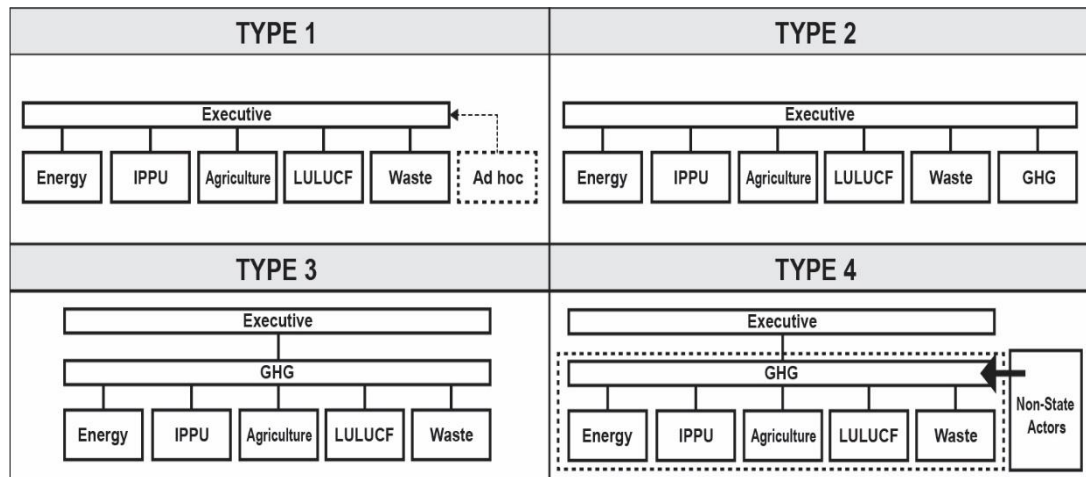


Table 2. Comparison of Climate Action between the UK and South Korea

Category	The United Kingdom				South Korea			
Climate Action (General)	Ambition	Paris' target	Assessment*	Report(UNFCCC)	Ambition	Paris' target	Assessment*	Report(UNFCCC)
National Circumstances	High	↓ 40% by '30 / '90	Role model	Mandatory	Low	↓ 37% by '30 /BAU	Insufficient	Voluntary
	<p>i Population</p> <ul style="list-style-type: none"> The average annual population growth rate stable (equivalent to 0.5% between 2016 and 2039) Aging with the median age <p>ii Economy and Industry Profile</p> <ul style="list-style-type: none"> Developed, 6th largest economy (GDP) in the world, 2019 Main Industry: Service Sector (79%) [GDP('15)] <p>iii Political Structure (Parliamentary parties)</p> <ul style="list-style-type: none"> Two parties dominate but, strong multi-party system (Conservative & Unionist Party vs. Labor Party) NO. of Parties: 10, Seats of Green Political Party: Exist (2019) 				<p>i Population</p> <ul style="list-style-type: none"> The average annual population growth rate gradually decreased (dropped sharply to less than 0.5% in 2005) Transforming toward an aging society at a very rapid pace <p>ii Economy and Industry Profile</p> <ul style="list-style-type: none"> Developed, 12th largest economy (GDP) in the world, 2019 Main Industry: Exports(37.5%) & Manufacturing(30.4%)[GDP('17) <p>iii Political Structure (Parliamentary parties)</p> <ul style="list-style-type: none"> Two parties dominate, weak multi-party system (Social Liberal vs. Social Conservative Party) NO. of Parties: 9, Seats of Green Political Party: Absence (2019) 			
Climate Action (Specific)	<p>i Status in the UNFCCC</p> <ul style="list-style-type: none"> Annex I & Annex B Party Groupings: The European Union Advocator for active climate action <p>ii Membership of organizations for climate action (Informal meetings)</p> <ul style="list-style-type: none"> Diverse and active (G20, OECD, IRENA, IEA, etc.) 				<p>i Status in the UNFCCC</p> <ul style="list-style-type: none"> Non-Annex I Party Groupings: The Environmental Integrity Group (EiG) Bridge bet. Developed and Developing (ex. MOU partnership in training for Climate Action Transparency) <p>ii Membership of organizations for climate action (Informal meetings)</p> <ul style="list-style-type: none"> Diverse and active (G20, OECD, IRENA, IEA, etc.) 			
International Architecture	<p>i Legitimacy</p> <ul style="list-style-type: none"> UK Climate Change Act, 2008 <p>ii Institutional Structure</p> <ul style="list-style-type: none"> Type 4 in Figure 5 <p>iii Non-State Actors</p> <ul style="list-style-type: none"> Advisors, regular involvement in agenda-setting 				<p>i Legitimacy</p> <ul style="list-style-type: none"> Framework Act on Low Carbon, Green Growth, 2010 <p>ii Institutional Structure</p> <ul style="list-style-type: none"> Type 3 in Figure 5 <p>iii Non-State Actors</p> <ul style="list-style-type: none"> Critics, temporary involvement in agenda-setting 			
Domestic Architecture	<p>i Legitimacy</p> <ul style="list-style-type: none"> UK Climate Change Act, 2008 <p>ii Institutional Structure</p> <ul style="list-style-type: none"> Type 4 in Figure 5 <p>iii Non-State Actors</p> <ul style="list-style-type: none"> Advisors, regular involvement in agenda-setting 				<p>i Legitimacy</p> <ul style="list-style-type: none"> Framework Act on Low Carbon, Green Growth, 2010 <p>ii Institutional Structure</p> <ul style="list-style-type: none"> Type 3 in Figure 5 <p>iii Non-State Actors</p> <ul style="list-style-type: none"> Critics, temporary involvement in agenda-setting 			
Index	4°C+world				<3 °C world			
CAT	Critically insufficient				Insufficient			
CCPI	Very low				Medium			
	Highly insufficient				High			
	Low				High			
	Highly insufficient				2degree compatibility			
	Very low				1.5 degree compatibility			
	Low				Very high			
	Highly insufficient				<1.5 Cworld (Role Model)			
	Very low				1.5 degree compatibility			
	Low				Very high			

* Assessment by Climate Action Tracker (2019) and Climate Change Performance Index (2020)

Table 3. Comparison of Climate Action between the UK and South Korea

(Statistics Data: Annual Greenhouse Gas Emissions, in mt CO₂eq.)

	1990 (Base Year)	1998	2008	2017 (recent)	CAGR('08/'98)	CAGR('17/'08)	Δ '17/'90
GHG emissions							
Total (WO LULUCF)	798	747	656	474	-1%	-4%	-41%
Energy Sector	615	569	537	382	-1%	-4%	-38%
GDP per capita (current US\$)	19,095	28,214	47,287	40,361	5%	-2%	111%
Graph							
GHG emissions	1990 (Base Year)	2005	2010	2014(recent)	CAGR('10/'05)	CAGR('14/'10)	Δ '14/'90
Total (WO LULUCF)	293	559	657	691	3%	1%	136%
Energy Sector	241	466	565	599	4%	1%	148%
GDP per capita (current US\$)	6,516	18,640	22,087	27,811	3%	6%	327%
Graph							

* GHG Data from UNFCCC, GDP Data from World Bank (Access: 04/02/20)

6. CONCLUSION

This dissertation analyzes how ambition in national commitments can be raised. Karl Polanyi's contributions to social theory present the endogenous preferences that are at least partially formed and molded by social relations and institutions. In the vein of Polanyi's "embeddedness" theory, Unruh provides the conceptual framework of the "carbon lock-in" process by exploring diverse realms from a micro-unit such as an individual firm to a macro unit such as a national and global level. The description of the prevailing unsustainable routine provides trenchant critics of the existing policy process based on a neoclassical behavioral approach that excludes social externalities in human behavior.

At the initial stage of the UNFCCC, the climate crisis was considered as the distribution of the remaining carbon space. Based on the rational approach, the focus is to constrain maximization of utility with external drivers or hierarchically superior forces in facilitating cooperation and compliance — this top-down approach to an international environment policy agreement embodied in the Kyoto Protocol. However, the fatigue of compliance among governments cast doubts on the top-down approach. Furthermore, the breakdown of negotiations at the COP15 in Copenhagen indicated the fallacy of the assumption on rational state actors. Recognizing the fact that the climate crisis is not only confined to the economic issue but also related to the social problem, the decentralizing patterns of global governance actors have become a trend. This bottom-up approach has undoubtedly contributed to diffuse the environmental norm, but the effectiveness problem arises.

The lessons from two conventional models and much of empirical evidence manifest two conditions in raising the ambition: socialization and polycentric system. In this context, the hybrid multilateralism is emerging as a new type of governance. As the combination model of top-down and bottom-up elements, the hybrid multilateralism is expected to catalyze a reconciliation mechanism between competition and cooperation, which is conceptualized as 'humanitarian competition' by Makiguchi. In this sense, non-state actors are paid significant attention as intermediaries in governments' orchestration.

With two analytical units – fit, acceptability, in-depth analysis of the role of non-state actors, and institutional architecture indicate that socialization and polycentric are critical factors. Case studies of two countries: the UK and South Korea strongly supports the argument that the stagnant ambition is attributed to the lack of institutions and political processes to produce a socially acceptable response toward low-carbon economy society. Thus, raising ambition depends

Ambition in National Commitments following from the Paris Agreement on Climate Change
on how the governments play an effective and significant role as the center of 'non-hierarchical
orchestration' in collaboration with transnational and multilateral actors.

REFERENCE

- Abbott, Kenneth W. "The Transnational Regime Complex for Climate Change." *Environment and Planning C: Government and Policy* Vol.30 (2012): pp. 571-590.
- Andonova, Liliana B.; Betsill, Michele M.; Bulkeley, Harriet. "Transnational Climate Governance." *Global Environmental Politics* Vol.9, No.2 (2009): pp. 52-73.
- Bäckstrand, Karin; Kuyper, Jonathan W.; Linnér, Björn-Ola, and Lövbrand, Eva. "Non-State Actors in Global Climate Governance: from Copenhagen to Paris and Beyond." *Environmental Politics* Vol.26, no. No.4 (2017): p. 561-579.
- Bodansky, Daniel; Brunnée; Rajamani, Lavanya. "Introduction to International Climate Change Law." New York: Oxford University Press, 2012
- Breitmeier, Helmut; Underdal, Arild; Young, Oran R. "Environmental Regimes: Comparing and Contrasting Findings from Quantitative Research1." *International Studies Review*. Vol.13. No.4 (2011):p.579-605.
- Brennan, Geoffrey. "Climate Change: a rational choice politics view." *The Australian Journal of Agricultural and Resource Economics* Vol.53 (2009): pp. 309-326.
- Brunnee, Jutta and Toope, Stephen J. "International Law and Constructivism: Elements of an Interactional Theory of International Law." *Columbia Journal of Transnational Law* Vol.39, No.1 (2000): pp.19-74
- Buchanan, J. *The Limits of Liberty*. Chicago: University of Chicago Press, 1976.
- Bulkeley, Harriet and Newell, Peter. *Governing Climate Regime*. New York: Routledge Global Institutions, 2010.
- Carlisle, Keith and Gruby, Rebecca L. "Polycentric Systems of Governance: A Theoretical Model for the Commons." *Policy Studies Journal* Vol.47, no. No.4 (2019): pp.927-952.
- Climate Action Tracker. *Pledged action lead to 2.9°C - time to boost national climate action*. Climate Action Tracker, 2019.
- Climate Policy Info Hub. *Climate Policy Info Hub: Scientific Knowledge for Decision-Makers*. 04 20, 2015. <https://climatepolicyinfohub.eu/international-climate-policy-architectures-%E2%80%93-top-down-and-bottom> (accessed 02/04/2020).
- David Held and Charles Roger. "Three Models of Global Climate Governance: From Kyoto to Paris and Beyond." *Global Policy* Vol.9, no. 4 (2018): pp. 527-537.
- Dimitrov, Radoslav S. "Empty Institutions in Global Environmental Politics." *International Studies Review*, 2019: pp.1-25.

Ambition in National Commitments following from the Paris Agreement on Climate Change

- Dryzek, John S. "The Meanings of Life for Non-State Actors in Climate Politics." *Environmental Politics* Vol.26, No.4 (2017): pp.789-799.
- Falkner, Robert. "The Paris Agreement and the New Logic of International Climate Politics." *International Affairs* 92(5) (2016): pp. 1107-1125.
- Finnemore, Martha and Toope, Stephen J. "Alternatives to "Legalization": Richer Views of Law and Politics." *International Organization* Vol.55, No.3 (2001): pp.743-758
- Frankhauser, Sam; Averchenkova, Alina; and Finnegan, Jared. *10 years of the UK Climate Change Act*. the Grantham Research Institute, 2018.
- Gallo-Cruz, Selina. "The insufficient imagery of top-down, bottom-up in global movements analysis." *Social Movement Studies* Vol.16, no. No.2 (2017): p. 153-168.
- Ghezzi, Simone & Mingione, Enzo. "Embeddedness, Path Dependency and Social Institutions: An Economic Sociology Approach." *Current Sociology* Vol.55, no. No.1 (2007): pp.11-23.
- Goodman, Ryan and Jinks; Derek. "How to Influence States: Socialization and International Human Rights Law." *54 Duke Law Journal* (2004): pp.621-703
- Green, Andrew. "Self Control, Individual Choice, And Climate Change." *Virginia Environmental Law Journal* Vol.26, no. No.1 (2008): pp.77-105.
- Gupta, Joyeeta. "A History of International Climate Change Policy." *John Wiley & Sons, Ltd.*, 2010: pp. 636-653.
- Gupta, Joyeeta. "Climate Change Governance: History, Future, and Triple-loop Learning?" *Wiley Periodicals, Inc.* Vol.7 (2016): pp. 192-210.
- Hardin, Garrett. "The Tragedy of the Commons." *Science, New Series, Vol. 162, No. 3859*, Dec. 13, 1968: pp. 1243-1248.
- Hickmann, Thomas. "The Reconfiguration of Authority in Global Climate Governance." *International Studies Review*, 2017: pp. 430-451.
- IPCC, 2018: Summary for Policymakers. In: *Global Warming of 1.5°C. An IPCC Special Report on the impacts of global warming of 1.5°C above pre-industrial levels and related global greenhouse gas emission pathways, in the context of strengthening the global response to the threat of climate change, sustainable development, and efforts to eradicate poverty* [Masson-Delmotte, V., P. Zhai, H.-O. Pörtner, D. Roberts, J. Skea, P.R. Shukla, A. Pirani, W. Moufouma-Okia, C. Péan, R. Pidcock, S. Connors, J.B.R. Matthews, Y. Chen, X. Zhou, M.I. Gomis, E. Lonnoy, T. Maycock, M. Tignor, and T. Waterfield (eds.)]. *World Meteorological Organization, Geneva, Switzerland, 32 pp.*
- IPCC. *Climate Change 2014: Mitigation of Climate Change*. Cambridge, UK: Cambridge

University Press, 2014.

- Keohane, Robert O. and Oppenheimer, Michael. "Paris: Beyond the Climate Dead End through Pledge and Review?" *Politics and Governance* Vol.4, no. No.3 (2016): pp. 142-151.
- Keohane, Robert O. and Victor, David G. "The Regime Complex for Climate Change." *Perspectives on Politics* Vol.9, no. No.1 (2011): pp. 7-23.
- Klein, Naomi. *This Changes Everything: Capitalism vs. The Climate*. New York: Simon&Schuster, 2014.
- Krasner, Stephen D. "Structural Causes and Regime Consequences: Regimes as Intervening Variables." *International Organization* Vol.36, no. No.2 (1982): pp.185-205.
- Kuyper, Jonathan W.; Linnér, Björn-Ola, and Schroeder, Heike. "Non-state actors in hybrid global climate governance: justice, legitimacy, and effectiveness in a post-Paris era." *WIREs Climate Change* Vol.9, no. e497 (2018): pp. 1-18.
- Lenz, Hartmut; Luckhurst, Jonathan ; Koli, Anar . "Environmental diplomacy: contextualizing the rationality of treaty negotiations." *Delivery at the International Study Association, Atlanta*, 2016.
- Loomis, Andrew Joseph. "Legitimacy Norms as Change Agents: Examining the Role of the Public Voice." In *Legality and Legitimacy in Global Affairs*, by Richard Falk, Mark Juergensmeyer and Vesselin Popovski, pp. 72-91. New York: Oxford University Press, 2012.
- Luckhurst, Jonathan. "G20 Sustainable Development Governance: Epistemic, Normative, and Political Influences." In *The G20, Development and the UN Agenda 2030*, by Dries & Wouters, Jam (eds.) Lesage. Routledge, (In press)
- . "Governance networks shaping the G20 through inclusivity practices." *South African Journal of International Affairs*, 2019: pp.1-27.
- . "The G20 Hub of Decentralizing Global Governance Authority." *International Organisations Research Journal* Vol.14, No.2 (2019): pp.1-24.
- . "The Shifting Global Economic Architecture: Decentralizing Authority in Contemporary Global Governance." Cham: Palgrave Macmillan, 2018.

Ambition in National Commitments following from the Paris Agreement on Climate Change

- Lukas Hermwille; Wolfgang Obergassel; Hermann E. Ott; Christiane Beuermann. "UNFCCC Before and After Paris: What's Necessary for an Effective Climate Regime?" *Taylor & Francis in Climate Policy*, 2015.
- Makiguchi, Tsunesaburo. *A Geography of Human Life: English Edition*. Edited by Dayle Bethel. San Francisco: Caddo Gap Press, 2002.
- Mathias, Jean-Denis; Lade, Steven J. and Galaz, Victor. "Multi-level policies and adaptive social networks - a conceptual modeling study for maintaining a polycentric governance system." *International Journal of the Commons* Vol.11, no. No.1 (2017): pp. 220-247.
- Maximilian Terhalle and Joanna Depledge. "Great-power politics, order transition, and climate governance: insights from international relations theory." *Climate Policy* Vol.13, No.5 (2013): pp.572-588.
- Meilstrup, Per. *The Runaway Summit: The Background Story of the Danish Presidency of COP15, the UN Climate Change Conference*. Edited by N. Hvidt and H. Mouritzen. Denmark: Danish Institute for International Studies, 2010.
- Morel, Romain and Shishlov, Igor. "Ex-post Evaluation of the Kyoto Protocol." *Ex-post Evaluation of the Kyoto Protocol: Four Key Lessons for the 2015 Paris Agreement*, 2014: pp.1-37.
- Olson, Mancur. *The Logic of Collective Action: Public Goods and the Theory of Groups: Revised Edition*. Cambridge, Mass: Harvard University Press, January 1, 1971.
- Ostrom, Elinor. *Governing the Commons: The Evolution of Institutions for Collective Action*. Cambridge; New York: Cambridge University Press, 1990.
- Peel, Jacqueline and Osofsky, Hari M. "Climate change Litigation's Regulatroy Pathways: A comparative Analysis of the United States and Australia." *Law&Policy*. Vol. 35. No.3(2013): pp,150-183
- Popovski, Vesselin. "The Implementation of the Paris Agreement on Climate Change." In *Implementation of international environmental agreements*, by Vesselin Popovski, pp.1-18. New York: Routledge, 2019.
- Puchala, Donald J. and Hopkins, Raymond F. "International Regimes: Lessons from Inductive Analysis." *International Organization* Vol.36, no. No.2 (1982): pp.245-275.
- Robert Falkner; Hanness Stephan; John Vogler. "International Climate Policy after Copenhagen: Towards a 'Building Blocks' Approach." *Global Policy* Vol.1, No.3 (2010): pp. 252-262.
- Rodrigues, João. "Endogenous Preferences and Embeddedness: A Reappraisal of Karl Polanyi." *Journal of Economic Issues* Vol.38, no. No.1 (2004): pp. 189-200.
- Rosen, Amanda M. "The Wrong Solution at the Right Time: The Failure of the Kyoto Protocol on

- Climate Change." *Politics & Policy* Vol.43, No.1 (2015): pp. 30-58.
- Sen, Amartya K. "Rational Fools: A Critique of the Behavioral Foundations of Economic Theory." *Philosophy & Public Affairs* Vol.6, no. No.4 (1977): pp.317-344.
- Shardul Agrawala and Steinar Andresen. "Two Level Games and the Future of the Climate Regime: Editorial." *Energy & Environment* Vol.12, No.2&3 (2001): pp. 5-11.
- UNEP. *Emission Gap Report 2019. Executive Summary*. Nairobi: United Nations Environment Programme, 2019.
- Unruh, Gregory C. "Escaping carbon lock-in." *Energy Policy* 30, 2002: pp. 317-325.
- Unruh, Gregory C. "Understanding carbon lock-in." *Energy Policy* 28 (2000): pp. 817-830.

BIBLIOGRAPHY

- Committee on Climate Change. Retrieved from <https://www.theccc.org.uk/about/> (accessed 02/04/2020).
- GIR. Retrieved from http://www.gir.go.kr/eng/index.do?menuId=5_ (accessed 02/04/2020).
- GHG Data. UNFCCC. Retrieved from https://di.unfccc.int/time_series_ (accessed 02/04/2020).
- Holtz, G., Brugnach, M., and Pahl-Wostl, C. (2008). Specifying “regime” – A framework for defining and describing regimes in transition research. *Technological Forecasting and Social Change*, 75(5), 623-643. doi:10.1016/j.techfore.2007.02.010
- O.R. Young, M.A. Levy, and G. Osherenko, ‘The Effectiveness of International Environmental Regimes’, in O.R. Young (ed.), *The Effectiveness of International Environmental Regimes: Causal Connections and Behavioral Mechanisms* (Cambridge/MA: MIT Press 1999), pp. 1-32
- Philippe Sands (1995). *Principles of International Environmental Law: Frameworks, Standards, and Implementation*. Manchester University Press
- South Korea 1st National Determined Contributions. Retrieved from https://www4.unfccc.int/sites/ndcstaging/PublishedDocuments/Republic%20of%20Korea%20First/INDC%20Submission%20by%20the%20Republic%20of%20Korea%20on%20June%2030.pdf_ (accessed 02/04/2020).
- South Korea 3rd Biennial Update Report (2019), UNFCCC Website. Retrieved from https://unfccc.int/sites/default/files/resource/Third%20Biennial%20Update%20Report%20of%20the%20ROK%20under%20the%20UNFCCC.pdf_ (accessed 02/04/2020).
- South Korea 4th National Communication (2019), UNFCCC Website. Retrieved from https://unfccc.int/sites/default/files/resource/Fourth%20National%20Communication%20of%20the%20ROK%20under%20the%20UNFCCC.pdf_ (accessed 02/04/2020).

Ambition in National Commitments following from the Paris Agreement on Climate Change

c.int/sites/default/files/resource/Fourth%20National%20Communication%20of%20the%20ROK%20under%20the%20UNFCCC.pdf_(accessed 02/04/2020).

The UK 1st National Determined Contributions. Retrieved from https://www4.unfccc.int/sites/ndc_staging/PublishedDocuments/United%20Kingdom%20of%20Great%20Britain%20and%20Northern%20Ireland%20First/LV-03-06-EU%20INDC.pdf_(accessed 02/04/2020).

The UK 4th Biennial Report (2019), UNFCCC. Retrieved from <https://unfccc.int/sites/default/files/resource/311219%20UKs%20Fourth%20Biennial%20Report%20submission.pdf>_(accessed 02/04/2020).

The UK 7th National Communication (2019), UNFCCC Website. Retrieved from https://unfccc.int/sites/default/files/resource/19603845_United%20Kingdom-NC7-BR3-1-gbr%20NC7%20and%20BR3%20with%20Annexes%20%281%29.pdf_(accessed 02/04/2020).

UNFCCC, 2019. Retrieved from <https://unfccc.int/sites/default/files/resource/UN%20Secretary-General%27s%20remarks%20at%20opening%20ceremony%20of%20UN%20Climate%20Change%20Conference%20COP25.pdf>_(accessed 02/04/2020).

World Bank. Retrieved from <https://databank.worldbank.org/source/world-development-indicators>_(accessed 02/04/2020).

創価大学大学院紀要 第42集

発行日 2021年3月

編集 大学院紀要編集委員会

発行 創価大学大学院

〒192-8577 東京都八王子市丹木町1-236

TEL 042 (691) 9423

印刷所 株式会社 タマタイプ

東京都武蔵村山市神明2-78-1

電話 042 (562) 0965 (代)