

## HUMAN SCIENCE

(Faculty of Human Science, Tokiwa University)

Vol.27, No.2

March 2010

## CONTENTS

**Special Issue: Fledgling Academic Society for Interdisciplinary Human Science**  
 …… H. Morosawa, I. Takagi, T. Moriyama, S. Shimada,  
 S. Mizuguchi, J. Kaneko, H. Machi, M. Shio, S. Watanabe,  
 N. Yasuda, Y. Nagano, T. Hamazaki 1

## Articles

An Opinion on the Missions of Interdisciplinary Association for Human Sciences …… K. Hasegawa 31  
 Exploring and reviewing the development of morpheme studies …… T. Nakanishi 49  
 Poverty and the Catholic Church in Latin America (2) : A Historical Study of the General Assembly Report on the Latin American Episcopal Conference (Part I) …… K. Takeda 59  
 Analysis of Deliberation on the Bill of National Flag and Anthem Conducted by the Committee on Cabinet of the House of Representatives (Part 5) …… A. Iwata 73  
 Developmental processes of conspecific identification in chicks, ducklings, pigeons, and college students …… T. Moriyama 99  
 Collage Expression and Effect of Framing – Collage Makers' Impressions of Their Own Collages – …… S. Misawa N. Karino 109

## Research Note

An attempt to construct a scale for learning motive in the Department of Communication, College of Human Science …… M. Ishikawa 129  
 The Current State and Issues of College-level Practical Classes on Qualitative Research Methods (with special focus on sociology and related fields) …… M. Hasegawa 139

Edited by Editorial Committee

Faculty of Human Science, Tokiwa University

Mito Ibaraki 310-8585 Japan

## 人間科学

第27巻 第2号

2010年 3月

## 特集 「総合人間科学学会の巣立ち」

…………… 諸澤 英道 高木 勇夫 森山 哲美 島田 茂樹  
 水口 進 金子 潤 町 英朋 塩 雅之  
 渡部 茂己 安田 尚道 永野 勇二 濱崎 武子 1

## 研究論文

「総合人間科学学会設立記念講演録：総合人間科学学会のミッションに関する私見」  
 …… 長谷川幸一 31  
 Exploring and reviewing the development of morpheme studies …… 中西 貴行 49  
 「現代ラテンアメリカにおける貧困とカトリック教会（2）  
 ラテンアメリカ司教会議（CELAM）総会決議録の歴史的考察（第一部）」  
 …… 武田 和久 59  
 「第145回国会における国旗国歌法案審議の分析（5）」 …… 岩田 温 73  
 「動物と人における他個体認識の発達過程」 …… 森山 哲美 99  
 「コラージュ表現と枠の効果－作成者自身と評定者による印象評定についての比較研究－」  
 …… 三澤 進 狩野 夏美 109

## 研究ノート

「人間科学部コミュニケーション学科における学びの動機測定尺度作成の試み」 …… 石川 勝博 129  
 「大学における質的調査法の授業の現状と課題－社会学系の実習・演習科目を中心に－」 …… 長谷川美貴 139

常磐大学人間科学部



## 総合人間科学学会設立の挨拶

理事長 諸澤英道

総合人間科学学会が設立されたことを、私としても大変嬉しく思っております。学長、副学長が精力的に取り組んでくださって、このような場ができました。この学会を通して本学における学術研究が更に活発になることを願っております。

常磐大学は、学際的な研究と教育を行う大学として1983年に開学し、26年が経ちます。開学当初には、「人間科学とは何か」というテーマのもと、様々なシンポジウムやフォーラムが開催されました。大学設立の趣旨は、「従来の学問的枠組みを超えて学際的総合的に研究と教育を行う」というものでした。その後、国際学部とコミュニティ振興学部が増設されましたが、大学設立の趣旨は変わっておりません。この機会に改めて確認していただきたいと思っております。

ところで、学問を志す人にとっての座右の書とでも言うべき本があります。トーマス・クーンが1962年にシカゴ大学出版会から出した“Structure of the Scientific Revolution”という本です。欧米の大学では教養課程の必読書となっております、多くの人に読まれています。この本の中にも示されていますが、「学問的枠組みを超える」こと、すなわち、既存の学問的枠組みにこだわらないことが、学問の発展を促すのです。Transformation of the Paradigms、すなわち、パラダイムの転換ということが常に繰り返されながら、学問は発展してきました。それは人間の歴史であり、学問の歴史でもあります。常磐大学も今こうして、総合人間科学学会を設立し、いろいろな学問的背景を持った先生方が一堂に会して、研究を行おうということですから、学際的な研究を行う上で絶好の場であると思います。

こういう場を通じて、自分の学問領域を超えていくことが重要です。わが国でも、嘗て「学際（Interdisciplinary）的研究」ということがよく言われました。自分の専門領域に拘るのではなく隣接領域との協働作業によって、新しい視野が生まれるというものです。

しかし、今では、学際的研究だけでなく「超学（Trans-disciplinary）的研究」を行うべきであると言われるようになりました。一人一人の研究者が自分の学問を超えて隣接領域まで入って行って、そこで研究を完成させていくという意味合いになっています。この総合人間科学学会が、単に隣接領域の研究者と協働して行うだけでなく、自らの研究領域を越えて新しい研究領域を形成して行く場として活発になっていくことを期待して、お祝の言葉とさせていただきます。ありがとうございました。



### 総合人間科学学会の設立に寄せて

学長 高木 勇夫

2008年9月に総合人間科学学会を立ち上げ、今回、そのキックオフとして講演会が開催されたことは誠に喜ばしいことと存じます。学会立ち上げから講演会開催につきましては、森山哲美副学長をはじめ関係各位の多大なご尽力の賜物と深く感謝する次第です。

森山先生の趣旨説明にもありましたように、この学内学会の設立には、①学内における研究者相互の交流の促進、②学生の学習意欲の増進、③学生と教職員が共に学ぶ環境の形成などが意図されております。日頃、先生方は、学会活動などを通して研究者相互の交流は実践されていると思いますし、同じ専門領域の研究者の交流は勿論大変重要なことであることは言うまでもないことです。しかし、現代のように大きくパラダイムが転換し、急激に時代が進展する中で、研究対象に対し柔軟な見方をするためには、専門領域を異にする研究者との交流も極めて重要であると考えます。幸い、学内には様々な専門領域を研究している方々が居られます。多様な専門領域を持つ研究者を抱える大学・短期大学という組織が、これを活用しないのは、宝の持ち腐れに等しいと思います。つまり、学内の貴重な知的資源が価値を生み出す知的資産の形成に繋がっていないように思われます。学内の知的資源である各研究者が、相互に協働することによって研究力を高め、それが教育力の向上に寄与し、結果として知的資源の資産化が果たされれば、本学のプレゼンスは一段と高められることになるものと考えます。

このような研究者相互間の協働という熱気と研究力・教育力の向上は、学生の学習意欲の増進に結び付くものと思います。学生の学習意欲の増進は、教室の中の授業のみで得られるものではないでしょう。学習意欲は、授業外での研究会や合宿、勉強会などによって触発される面が多々あるものと考えられます。その意味では、総合人間科学学会の下に設けられている多くの研究部会への学生の参加を促すことも極めて重要

なことといえます。しかも、既に幾つかの研究会が実践されているように、学外の人々をもこの研究会に組み込んでいくことによって、学生の学習意欲の増進や本学のプレゼンスの向上などにも繋がるものと確信しております。そして、このような活動が実践される見和キャンパスという空間あるいは場を、知的協創拠点（グローバル・コモنز＜Glocal Commons＞）と位置付けたいと思います。

2008年12月の中央教育審議会の答申「学士課程教育の構築に向けて」では、学士力の維持・向上を謳っております。学士力の維持・向上には、教職員一人ひとりの教育力や職務遂行能力の向上が問われることとなります。事実、この点に関して答申は、FDのような取り組みと普及が、教員の教育力向上に必ずしも十分繋がっているとは言い切れないとか、社会の急激な変化の中で、それに即応するためには職員の質を高める必要があるなどの指摘をしております。また、この答申では、「学士の質の保証を図るために必要なのは、第一に大学間の健全な競争環境の中で、各大学が自主的な改革を進めることである。第二に、大学による自律的な知的共同体を形成・強化し、大学間の連携・協同や大学団体等の育成を進めることである」としています。このような指摘からも、本学における総合人間科学学会の設立は時宜に適ったものと言えます。知的共同体である知的協創拠点（グローバル・コモنز＜Glocal Commons＞）としての常磐大学・常磐短期大学の継続的な発展は、私たち一人ひとりの弛むことのない努力と熱意と協働に係っていると思います。



### 総合人間科学学会の設立趣旨について

研究連携担当副学長 森山 哲美

総合人間科学学会（通称、学内学会）がどのような経緯で発足したのか、それについて以下に説明したい。そのことは、学会設立の趣旨の説明にもなるだろう。

まず、大学の教員は、高度な知識を教授する責任があると考えられる。そうであれば、そのような教育実践には、自分が専門とする領域について日々の研鑽が必要である。研究と称する活動は、まさにそのことに他ならない。したがって、よく言われることであるが、大学の教員は研究しながら教育を実践する、あるいは教育しながら研究するということが、大学の教員として当然のことであるだろう。このように、研究と教育は、大学教員にとって車の両輪ともいえる活動である。

研究と教育を実践していく場合、当然、適切な環境が必要である。経済的・時間的な支援や社会的な支援はその中に含まれる。本学では、前者の支援として、個人研究費や課題研究費の支給、サバティカル制度がある。それに対して、後者の支援は十分でないと考えられる。大学教員の研究と教育に対する社会的支援として、共通する問題意識を持った研究者の存在や授業を受けている学生による理解が考えられる。この中で、共通問題意識を持った研究者を自分が所属する学会で見つけることは容易である。しかし、常磐大学の中でそのような他者を見つけることは難しいのではないかと？ また、学生の場合、授業というフィルターをとおして教員の活動を理解せざるをえないのであれば、彼らは、教員の研究内容を十分に理解することは難しいのではないかと？ 実際、本学の教員を授業担当科目の教師と見て、研究者とみる学生は少ないように思う。学生の中には、「本学では講演会やシンポジウムが開催されることがほとんどない。これで大学と言えらるのだろうか？」と豪語しているものもいる。

筆者は、以上のようなことから、本学教員の研究と教育を支援する必要がある、そのためには、経済的・

時間的な支援だけでなく、人的な支援も必要であると考えた。このような支援が、間接的にはあるが、学生にも好ましい効果をもたらすのではないかと考えた。教員の研究課題に興味を持ち、その活動に自ら参加するような学生が現れれば、学内はもっと活気づくであろう。

人的な支援として何ができるのかを考えた時、安田尚道短期大学副学長から、学内学会の発足という提案があった。早速、高木勇夫学長をはじめとする学長室の方々と検討したところ、本学での学会の設立は、学内の研究者の研究活動を十分に支援し、そのことが学生に対する教育効果を大いに高めると結論したのである。

以上が、学内学会が設立されるにいたった経緯である。その運用にあたっては、具体的な事柄はまだ決定されていないが、2009年7月30日（木）に開催された第1回総合人間科学学会で多くの方々のご理解とご支援を賜りながら、長谷川幸一人間科学部教授による講演と学内で開催されている各種研究会の紹介が行われ、学会は盛会裡に終わった。

第1回の開催にあたっては、多くの方々のご理解とご支援を賜り、貴重なご意見やアドバイスをいただいた。それらを十分に生かしながら学会の今後の発展へとつなげていきたいと考えている。

最後に、御講演をなさった長谷川幸一先生、各種研究会の紹介をしてくださった先生方や院生の皆様、会場設営に関わった先生方や院生の皆様、学会設立に向けて多大な御尽力のあった学長室の皆様と研究教育支援センターの方々、御挨拶を賜った諸澤英道理事長と高木勇夫学長に深謝して擱筆する。



### 行動分析学研究会の紹介

島田 茂樹

行動分析学研究会は、代表が副学長、人間科学部教授森山哲美であり、メンバーには、人間科学部、コミュニティ振興学部、および常磐短期大学の教員、大学院博士課程人間科学研究科および修士課程人間科学研究科大学院生と修了生、人間科学部学生と卒業生、本学職員、特別支援学校教員など、さまざまな立場や職業の者が参加している。

2009年度の研究会で研究発表をするメンバーは、森山哲美（人間科学部教授）、島田茂樹（人間科学部准教授）、菅佐原洋（人間科学部助教）、佐藤隆弘（人間科学部非常勤講師）、松井進（人間科学部非常勤講師）、渡邊修宏（博士課程院生）、沼倉豪輔（修士課程院生）、石井要伸（修士課程院生）、小幡知史（修士課程院生）、加倉井奈穂子（修士課程院生）、後藤かおり（修士課程院生）、阿部芳江（博士課程研究生）の12名である。研究会は、原則として毎週火曜日、19時から21時まで開催される。

研究発表は、主として、メンバーが現在関心を持っているテーマに関する英文、邦文論文を要約し、報告するという形式で行われる。そのことを通して、①行動分析学の理論、研究方法論、問題に対する考え方を、行動分析学に詳しくない人にも理解してもらうこと、②自分が取り組んでいるテーマを研究として展開し、最終的には論文としてまとめるための足がかりを作ること、③現在直面している研究上および教育上の問題の解決を図ることを目的としている。

研究会の発足は2006年だった。これは、2005年7月に日本行動分析学会第23回大会を、森山哲美教授を実行委員長として、本学を会場に開催したことがきっかけとなった。これを端緒に、常磐大学において行動分析学を専門にする者で研究を議論する場を作ろうという機運が高まり、研究会を開くことになった。当初のメンバーは、森山哲美、島田茂樹、佐藤隆弘、松井進の4名だった。

行動分析学には、行動の予測と制御にかかわる基本原理を厳密な実験を通して明らかにする基礎行動分析学と、基礎研究から得られた知見を現実の社会における重要な問題に応用する応用行動分析学という分野がある。本学では大学開学以来、森山哲美教授を中心に、基礎行動分析学の研究が広く展開されてきた。そこに2004年度から島田准教授が加わり、基礎と応用の両分野の研究者がそろうこととなった。これも研究会の展開を後押しした。

2年目の2007年より、メンバーに大学院博士課程および修士課程の学生も参加するようになった。また大学院のメーリングリストで研究会の情報を流したり、ゼミナールや授業等で呼びかけを行った。このような取り組みにより、本学の教員、学部学生、現職の教員、卒業生・修了生も参加するようになった。研究会のメンバーは開始当初は4名だったが、次第に増加し、2009年度は平均すると15名程度が参加するようになっていく。

表1は、2009年度春 semester の研究会の発表者、発表論文、参加者数である。この表から明らかのように、発表論文のテーマは、行動分析学の基礎と応用、そして理論の多岐にわたっている。しかし、研究会の活動が単に文献の内容を紹介するというのでは、研究会独自の活動を展開しているとは言い難い。今後、行動にかかわる研究プロジェクトを立ち上げるなどして、行動の問題を解決するための実践的な研究会活動を展開していきたいと考えている。

表1 2009年度春 semester 行動分析学研究会発表者と発表論文一覧

回数	開催日	発表者	発表論文	参加者
1	4月7日	佐藤隆弘	Perkins, D. R., Dougher, M. J., & Greenway, D. E. (2007). Contextual control by function and form of transfer of functions. <i>Journal of the Experimental Analysis of Behavior</i> , <i>88</i> , 87-102.	16名
2	4月14日	松井 進	Faloon, B. J., & Rehfeldt, R. A. (2008). The role of overt and covert self-rules in establishing a daily living skill in adults with mild developmental disabilities. <i>Journal of Applied Behavior Analysis</i> , <i>41</i> , 393-404.	13名
3	4月21日	菅佐原 洋	「構成反応見本合わせ課題を用いた読み書きの支援 -Computer-based instruction for reading and writing to students with developmental disabilities-」 Hiroshi Sugawara & Jun-ichi Yamamoto (2009). Computer-based teaching of Kanji construction and writing in a student with developmental disabilities. <i>Behavioral Interventions</i> , <i>24</i> , 43-53. Hiroshi Sugawara, & Junichi Yamamoto (2009). Computer-based teaching of word construction and reading in two students with developmental disabilities. <i>Behavioral Interventions</i> , <i>22</i> , 263-277.	16名
4	4月28日	森山哲美	Pipkin, C. S., & Vollmer, T. R. (2009). Applied implications of reinforcement history effects. <i>Journal of Applied Behavior Analysis</i> , <i>42</i> , 63-103.	16名
5	5月19日	阿部芳江	河合伊六 (1996). 「高齢者の行動分析学：高齢者の生き方にスキナーを活かす」 行動分析学研究, <i>10</i> , 15-22 坂上貴之 (1996). 「高齢者の行動分析：高齢者の生き方にスキナーを活かす」を読んでー行動加齢学 (behavioral gerontology) のすすめー 行動分析学研究, <i>10</i> , 23-26. 河合伊六 (1996). 「坂上氏のコメントを読んで」 行動分析学研究, <i>10</i> , 27-28.	不明
6	6月2日	沼倉豪輔	Starr, B. C., & Staddon, J. E. R. (1982). Sensory superstition on multiple interval schedules. <i>Journal of the Experimental Analysis of Behavior</i> , <i>37</i> , 267-280.	不明
7	6月9日	小幡知史	Lieving, G. A., & Lattal, K. A. (2003). Recency, repeatability, and reinforcer retrenchment: An experimental analysis of resurgence. <i>Journal of the Experimental Analysis of Behavior</i> , <i>80</i> , 217-233.	14名
8	6月16日	石井要伸	Davis, D. R., Bostow, D. E., & Heimisson, G. T. (2007). Strengthening scientific verbal behavior : An experimental comparison of progressively prompted and unprompted programmed instruction and prose tutorials. <i>Journal of Applied Behavior Analysis</i> , <i>40</i> , 179-184.	10名
9	6月30日	高田茂樹	Volkert, V. M., Lerman, D. C., Call, N. A., & Trosclair- Lasserre, N. (2009). An evaluation of resurgence during treatment with functional communication training. <i>Journal of Applied Behavior Analysis</i> , <i>42</i> , 145-160.	不明
10	7月7日	佐藤隆弘	Luciano, G., Gomez Becerra, I., & Rodriguez Valverde, M. (2007). The role of multiple-exemplar training and naming in establishing derived equivalence in an infant. <i>Journal of the Experimental Analysis of Behavior</i> , <i>87</i> , 349-365.	不明
11	7月14日	松井 進	単一 DRL 下でのヒトの行動に及ぼす教示の真偽性の効果ー実験実習におけるルール支配研究の試みー	11名
12	7月21日	菅佐原洋	Dickins, D. W., Singh, K. D., Roberts, N., Burns, P., Downes, J. J., Jimmieson, P., & Bentall, R. P. (2001). An fMRI study of stimulus equivalence. <i>Neuroreport</i> , <i>12</i> (2), 405-411. Sugawara, H., & Yamamoto, J. (Submitted). Stimulus equivalence and brain function in Broca's area: A NIRS study.	不明
13	7月28日	後藤かおり	対人場面における squiggle 法の効果の検討	不明

### 「生涯発達研究会」

代表 水口 進

筆者が住んでいた東北のある町でのことだが、平成10年、心理・教育・医療・福祉などの各分野の人々が集まり「こども研究会」を立ち上げた。集まったのは医師、大学教員、保健師、保育士、臨床心理士、理学療法士、作業療法士、養護教諭、養護学校教員など。まもなくして、研究会の中にいくつかの研究班が作られた。

「育児不安研究班」「不登校学校問題研究班」「薬物非行問題研究班」「家庭生活問題研究班」「療育問題研究班」。

会員は自分に関心のある研究班に所属した。平日の夜、あるいは休日、研究班のメンバーは定期的に集まり、調査研究や事例研究の案を練り、それを実行に移した。各研究班の成果は年2回開催される研究会で報告された。この「こども研究会」とおして、筆者は研究を現場に生かし、現場での経験を研究に生かすことの大切さを学ぶことができた。

いつか、「こども研究会」のようなものを茨城でもつくりたい。地域の人たちと一緒に、地域の人たちに役立つような研究をしたい。そのような思いをもちながら本学に赴任して4年目を迎えた。スクールカウンセラーや地域福祉策定委員会などのメンバーとして地域に出向く機会が年々増え、地域の人たちとの繋がりが広がってきた。そして今年5月、ようやく研究会を立ち上げる決心をした。こどもの生涯を見据えてこどもにかかわる。そういう思いを込めて会の名称を「生涯発達研究会」とすることにした。

月に1回、あるいは2か月に1回、この研究会を開催しようと考えている。これまでに3回研究会を開催した。

第1回生涯発達研究会 6月10日(水) 18:00～19:30

発表者：森山哲美先生(人間科学部教授)

題名：「こどもの行動の発達を支援する」

第2回生涯発達研究会 7月8日(水) 18:00～19:30

発表者：池上和子先生(心理臨床センター准教授)

題名：「The Effects of Early Institutionalization on Brain-Behavioral Development : The Bucharest Early Intervention Project (ブカレスト早期介入研究)」

第3回生涯発達研究会 9月9日(水) 18:00～19:30

発表者：水口 進(コミュニティ振興学部教授)

題名：「‘まちの心理士’として障害児とかかわってきた20数年を振り返る」

第3回では筆者が「レット症候群」「ブラダー・ウィリー症候群」「コルネリア・デ・ランゲ症候群」「コッフィンローリー症候群」「先天性無痛無汗症」「先天性筋萎縮症」「ダウン症候群」などの事例について報告させてもらった。

以下に希少事例である先天性無痛無汗症について紹介し、生涯発達研究会の紹介に代えたいと思う。先天性無痛無汗症は森山先生の研究テーマである愛着についても考えさせてくれる障害でもある。

先天性無痛無汗症 (congenital insensitivity to pain with anhidrosis, CIPA) とは遺伝性運動知覚ニューロパシー (Hereditary Sensory and Autonomic Neuropathy : HSAN) の疾患の内の一つである。

この難病に取り組んでいる東京の聖母病院小児科の栗屋豊部長(小児神経学)は「この患者は痛みを感じない。熱い冷たいといった感覚がない。また、汗をかかないので体温の自己調節ができず、夏は高体温、冬は低体温になる。また、患者の多くは多動(動きが活発なこと)や知的発達の遅れがあるため危険が分からない。高い所から飛び降りてしょっちゅう骨折や脱臼、ねんざを繰り返すのが問題である。冬場はストーブ、熱湯によるやけど、これらに対する家族の気遣い苦勞は想像を絶するものがある」と述べている。日本国内での先天性無痛無汗症の患者数は約200名と非常に少ない。筆者もこれまでに一例しか先天性無痛無汗症の

子どもをみたことがない。後述する事例はその一例である。

この病気をはじめて報告したのは東大小児科の西田五郎先生である(1951)。しかし、医学はあまりこの病気に関心を示さなかったようだ。1994年5月の無痛無汗症のシンポジウムでこの病気を持つ母親の発言がそれを物語っている。

「小児科の主治医は「へえー！そんな病気があるの？」と言うし、学生時代の教科書にも載っていない。図書館で40冊以上もある小児科学体系の中にもほんの数行“無汗症を伴う先天性ニューロパチー。発汗が見られないため、乳児期に不明な発熱を繰り返す。痛覚・温覚に対する不感症があるが・・・”という記述を見つけた時はなんともいえない気持ちでした」(同シンポジウム報告書)。

この病気の原因として、常染色体劣性遺伝が推定されていたが、1996年8月、熊本大学小児科の犬童康弘助手、松田一郎教授らによって、責任遺伝子が同定された。

#### 先天性無痛無汗症の事例(女児 ゆみちゃん)

##### 家族構成

父(銀行員)、母(専業主婦)、兄(事例より4歳年長)、ゆみちゃん

※母方祖父(元小学校教員)が軽度の無痛無汗症である。

##### 出産前の状況

妊娠2、3ヵ月頃に軽度のつわりあり。お腹の中の動きは少なかった。

##### 出産時の状況

帝王切開で出生。出生時体重2,988g、身長53cm、頭囲32cm。保育器に5日間入った。

##### 出産後の状況(生後一週間まで)

軽い黄疸があった程度で特記事項なし。

##### 退院後の状況

生後1ヵ月で視線が合い、2ヵ月であやすと笑い、3ヵ月で首が座った。しかしその後の発達は緩慢で、つたい歩きができたのは1才3ヵ月だった。1歳8ヵ月独歩開始。

X年11月(CA1:4)、A県小児療育センター受診。発育が思わしくないためにA大学病院から紹介された。このときすでに大学病院で先天性無痛無汗症の診断を受けていた。

以下に、ゆみちゃんの12年間にわたる発達状況、行動状況等について摘記する。

#### ①X年11月 CA1:4

【発達状況】(発達状況は新版K式発達検査の結果である。以下、同様)

姿勢・運動 DA0:11 DQ69

認知・適応 DA0:10 DQ63

言語・社会 DA0:10 DQ63

##### 【行動状況】

⇒人見知りあり。課題用具を手にするると指示に従うことなく、すぐ投げてしまうことが多い。母が「ちょうだい」と言っても手渡すことはない。しかし、母の顔を見て声がけしてくることから潜在的な対人反応の良さがうかがえる。

#### ②X+1年5月 CA1:10

##### 【発達状況】

姿勢・運動 DA1:6 DQ82

言語・社会 DA1:2 DQ64

##### 【行動状況】

⇒人見知りがあり、時々検査者の顔を見ながら泣く。  
⇒有意語はイコー、ンマンマ、パパ、ママ。動作の真似はするが音声模倣は乏しい。  
⇒身辺処理:〈食事〉哺乳瓶使用。ご飯は2~3口しか食べない。お腹がすくと舌を噛む(舌を噛んでも痛みがないため、噛み切る可能性あり)ので間食させてしまう。〈排泄〉おむつ使用、教えない。〈着脱〉着替えを嫌がり、おむつを替えるのにも難儀する。

#### ③X+2年1月 CA2:6

##### 【発達状況】

姿勢・運動 DA2:4 DQ93

言語・社会 DA1:7 DQ63

※認知・適応は言語・社会とほぼ同程度と推定される。

##### 【行動状況】

⇒人見知りがあり、母親にしがみついて検査に応じようとしない。しかし、前回のように泣くことはなく、検査者に笑いかけてくる。

⇒有意語はイコー、アッチ、チー、ンマンマ、パン、ミミ、プーン(スプーン)、ップ(コップ)など。有意語は増えている。簡単なお手伝いができる。絵本を見せると自分の好きなものを指さすが、応答的にpointingすることはできない。身体部位のpointingはできる。

⇒身辺処理:〈食事〉スプーンや箸を使うが、下手なので口に入る量は少ない。〈排泄〉小便是した後で「チー」と教える。〈着脱〉着せられる、脱がせられるのが嫌でかなり抵抗する。

④X + 2年7月 CA2:11

【発達状況】

言語・社会 DA1:7~1:9 DQ54~60

【行動状況】

⇒母親にベッタリで、検査に応じない。検査用具を手にして、検査者の顔を見ながら何もしない。

⇒形の matching ができず、模倣描画もできないことから認知・適応にも軽度の遅滞があることが推定される。

⇒カシテ、オイシイ、ドイテなど、対人関係の中で使う言葉は増えているようだが、絵の naming はできない（実物を naming することはできる）。絵の応答的 pointing もできない。

⇒本を見ないし幼児番組にも興味がない。マンガも見ない。したがって何かを教えるにもそのきっかけを見つけない。

⇒家庭内でも母子分離ができず、母親がそばにいないと父親とも関われない。

⇒身辺処理：＜食事＞スプーンや箸で食べ物をすくって遊ぶ。食べ物に興味がない。＜排泄＞小便は、便器に乗せるとする（失敗も多い）。大便是、便器を嫌がり、オムツにしかしない。＜着脱＞関節可動域に無関係に無理矢理脱ごうとするので、介助している。

⇒要求が通らないとカンシャクをおこす。自傷されるのが怖く、母親はそのカンシャクに負けてしまう。「上の子の時は、いろいろ学習的なことを教えたが、この子の場合には赤ちゃん扱いして、何も教えてあげていない。」（母、談）

※いずれは（2年保育で）地域の幼稚園に入れたい希望がある（母親が付き添って）。

⑤X + 3年1月 CA3:5

【発達状況】

姿勢・運動 DA2:11 DQ85

認知・適応 DA1:0~? DQ29~?

言語・社会 DA2:1 DQ61

【行動状況】

⇒母親にしがみつき、検査にのらない。放っておくと、検査者に近づいてくるのだが、話しかけるとまた母親にしがみつき、検査にはのらない。

⇒言葉が増えていて、二語文も話すようになってきている（例「～ほしい」「～見えない」「～聞こえる」）。絵本をよく見るようになってきている（「ホン、ホン」といって母親に本を持って来る）。ビデオを見たり、ママゴト（キューピー人形におしめをし、おんぶする）

をしたりする。これらが主な遊びのようである。

⇒「マル」と言って丸を書く。線を引いたりもする。しかし形の弁別はできない。検査では容器に物を入れたり、積木を積んだりする。

⇒身辺処理：＜食事＞前回同様、三食きちんと食べない。＜排泄＞教えない。これも前回同様。＜着脱＞ズボンの脱ぎ、はきができる。トレーナーをかぶせてあげると着る。

⑥X + 3年7月 CA3:11

【発達状態】

認知・適応 DA2:5 DQ62

言語・社会 DA2:3 DQ57

※上記の検査結果は推定値である。

※認知・適応、言語・社会ともにDAの上限は3:0レベルはあるように思われる。

【行動状況】

⇒いつものように母親にしがみつきながら、検査者を見つめている。検査用具を与えて放っておくと、いつものまにかその検査をこなしていることがある。以前よりは指示に反応するようになった印象を受ける。

⇒身辺処理＜食事＞食べたい時に、箸を使って食べる。＜排泄＞教えない。トイレに連れて行くとする。間隔が短い（30分程度）。＜着脱＞ボタンのかけ外しはできない。

⑦X + 4年1月 CA4:6

【発達状態】

認知・適応 DA2:2~3:0 DQ48~87

言語・社会 DA2:1~2:11 DQ46~65

【行動状況】

⇒検査用具を置いておくと、検査者の顔を見ながら（様子を伺うように）、課題をこなす。

⇒関係概念の理解、計数など、抽象的な思考回路の伸びが不良なようである。

⇒身辺処理：食事量が少ない、冬場の乾燥時期なので、昨年の暮から水分を異常に多く摂取する。1日2リットルの水を飲む。小便は10分ともたない。

⇒多語文を話す。助詞を使うようにもなっているが、その使いかたを間違えることがある。

⇒執着行為がある。例：同じビデオを朝から晩まで見ても飽きない（同じ1曲）。

⇒療育センターであれ、家庭であれ、場所がどこであっても学習的な遊びにはのってこない。

\*4月からH幼稚園に通うことになっている（母子通園）が療育センター通園訓練部も併用。先日、園の

解放日に行ってきたが、他児が遊ぶのを見ながら、母親にひっついていたという。

⑧X + 4年7月 CA5:0

【発達状況】

認知・適応 DA(推定)2:5 DQ48

言語・社会 DA(推定)2:5 DQ48

【行動状況】

⇒形の弁別課題、積木課題などに、興味を示し、手を伸ばす頻度が以前よりも多くなっている。描画課題、絵などの naming 課題にはのらない。

⇒指先への力の入れ具合が分からないのか、鉛筆を持つときに妙に力が入る。

⇒補助付き二輪車をこぐこと、ブランコに乗ることが一番の楽しみ。

⇒身辺処理<食事>箸を使って食べるが少量なので母親が介助してしまう。<排泄>トイレに連れていけばする。自分から「おしめぬれちゃった」と教えることもある。<着脱>トレーナーのような簡単なものはできないことはないが、関節可動域を越えてまでも腕を動かす可能性があるため監視が必要である。園服のボタンは外せるがかけられない(片手で外す。両手ではできない)。

⑨X + 5年8月 CA6:1

【発達状況】

認知・適応 DA2:7<sup>+</sup> DQ42<sup>+</sup>

言語・社会 DA2:5 DQ40

【行動状況】

⇒今回はじめて検査に応じてくれた。途中で母親に介助を求めたり、受検を渋ったりしながらも。

\*来年度就学。Y小学校学区。特殊学級病弱希望。母親が付き添って行く予定。

⑩X + 6年2月 CA6:6

【発達状況】

認知・適応 DA2:11 DQ45

言語・社会 DA2:11 DQ45

【行動状況】

⇒母親の方を見ながら、しかも頻繁に抱きつきながら、それでも以前よりは検査にのってくれた。

\*4月からY小学校病弱学級に就学予定(新設)。

⑪X + 6年8月 CA7:0

【発達状況】

認知・適応 DA3:0 DQ43

言語・社会 DA2:11 DQ42

【行動状況】

⇒母親に依存するような目を向けて、なかなか検査にのってくれない。

⇒「あいはらゆみ」(仮名)と書けるようになったが、どれが「あ」でどれが「み」なのかは分からない。

⇒哺乳瓶を使わなくなった。おむつがとれた。

⇒両手を同時に使う動作が苦手で、例えばボタンを外すときには片手でむしりとるようにしてボタンを外す。

⑫X + 7年1月 CA7:6

【発達状況】

認知・適応 DA3:6 DQ47

言語・社会 DA3:4 DQ44

【行動状況】

⇒母親と兄と一緒に入室。母親の方ばかり見ている検査にのらない。

⑬X + 7年7月 CA8:0

【発達状況】

認知・適応 DA3:7 DQ45

言語・社会 DA3:4 DQ42

【行動状況】

⇒着席行動可能。拒否的ではないが恥ずかしいという気持ちが強く、課題遂行を促すと親の方を向いてしまい、課題に取りかかるまでに非常に時間がかかる。

\*Y小学校(特殊学級)2年生。朝の会、帰りの会、給食、体育、図工、音楽、生活科は交流学級にいる。

\*特殊学級の先生には、すっかり慣れた。一度慣れると、先生を呼び捨てしたり、指示に従わなかったりすることもあるらしい。

⑭X + 8年1月 CA8:6

【発達状況】

認知・適応 DA3:8 DQ43

言語・社会 DA3:8 DQ43

【行動状況】

⇒風邪をひいており体調不良。拒否的ではないが、声が小さい。着席はするが、上体をクネクネさせたり、母親の顔を見たりしながら検査に応じる。

⇒聴覚的な記憶は伸びているが、数概念は未だ確立されていない。

\*Y小学校(特殊学級)2年生。交流学級も利用している。

⑮X + 8年9月 CA9:2

【発達状況】

認知・適応 DA3:9 DQ41

言語・社会 DA4:2 DQ45

【行動状況】

⇒指示に協調的。はじめて母子分離して検査を実施する。

これ以降、母親から離れて素直に受検するようになる（行動面で特記事項なし）。

⑯X + 9年3月 CA9:7

【発達状況】

認知・適応 DA4:1 DQ43

言語・社会 DA4:3 DQ44

⑰X + 10年3月 CA10:8

【発達状況】

認知・適応 DA4:2 DQ39

言語・社会 DA5:3 DQ49

⑱X + 11年3月 CA11:7

【発達状況】

認知・適応 DA4:4 DQ37

言語・社会 DA5:2 DQ44

⑲X + 12年3月 CA12:8

【発達状況】

認知・適応 DA4:5 DQ35

言語・社会 DA5:3 DQ42

\*4月からI中学校へ（病弱学級新設）入学予定。

⑳X + 13年3月 CA13:8

【発達状況】

認知・適応 DA4:10 DQ35

言語・社会 DA5:7 DQ41

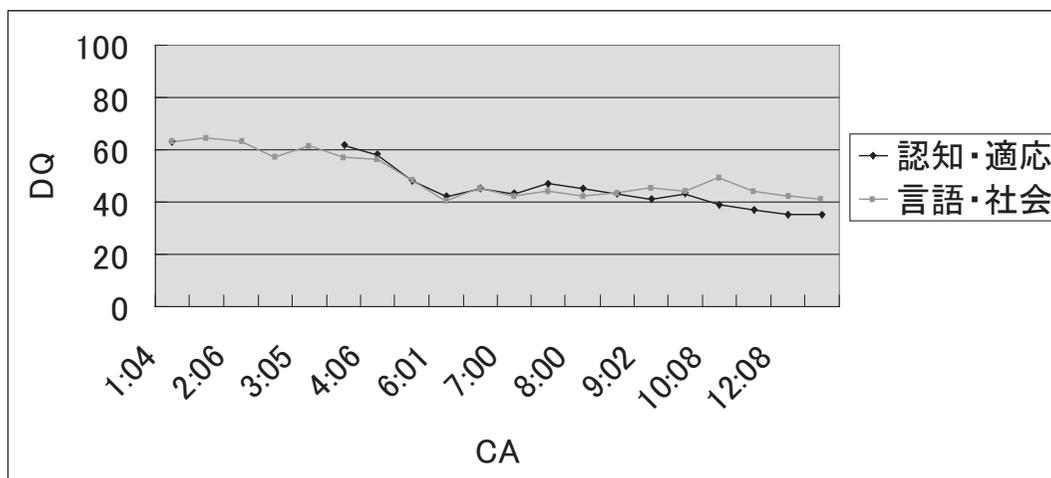


図1

図1はゆみちゃんの発達検査の結果（DQ）の推移をあらわしたものである（姿勢・運動は省略。知的能力を示す認知・適応、言語・社会のDQの推移を示してある）。

認知・適応、言語・社会ともにCA1:4からCA3:11までは軽度遅滞 Level だったが、DQは徐々に低下し、CA4:6には中～軽度遅滞 Level となり、CA5:0からは中度遅滞 Level になった。

言語・社会は20回目となるCA13:8でも中度遅滞 Level を維持したが、認知・適応は伸び率が小さく、CA12:0頃から重度遅滞 Level に近づいていった。

新版K式発達検査における認知・適応には目で見て手でする課題が多く含まれる。手には触覚・固有覚など感覚があり、本児の障害である無痛無汗症がそうした感覚に悪影響を及ぼさないはずはない。認知・適応

の伸びが悪い理由には本児の持つ感覚障害がその原因としてあげられるのかもしれない。

次に行動状況をみってみる。人見知りが強くて検査にのらない時期が長く続く。検査になんとかのようになったのはCA6:1で就学間近になってからである。ハーローらの実験を待つまでもなく、母と子の愛着はあたたかな触感覚の上に成り立つ。本事例は先天性無痛無汗症という障害故に十分な触感覚を獲得することができず、しかし触感覚を得るためにいつまでもいつまでも母にしがみつき、その結果として自立までに時間がかかったのではないと思われる。

母子分離が可能となったのがCA9:2でこのときはじめて行動状況のところに「指示に協調的」と書くことができた。母から離れ、他者との安定した関わりを持つのに9年以上かかったのである。人間が自立する上で皮膚感覚がいかに大切か、そのことを教えてく

れた事例であった。

最後になるが、当然のことながら臨床家としてわれわれは障害をもった人だけではなく、障害をもった人を抱える家族にもかかわっていかなくてはならない。ゆみちゃんの家族はゆみちゃんを家族の一員として迎えることでそれまでの、つまり夫婦が結婚前に、あるいはゆみちゃんが生まれる前に描いた家族物語を書き換えなくてはならなかった。ゆみちゃんのご両親はそれまでの「希望、明るい未来」という家族物語を「絶望、不安に満ちた」家族物語に書き換えた。それはゆみちゃんのご両親にとって大変な苦痛を強いる作業だった。ゆみちゃんの成長・発達に伴ってその家族物語は何度も書き換えられていった。しかし何度書き換えても「明るい未来」という家族物語を描くことはできなかった。臨床家は家族が物語を紡いでいくまさにその過程にかかわっていくことになる。それ故、障害をもつ子の生涯という視点だけではなく、家族の生涯という視点もわれわれ臨床家はもたなくてはいけないのである。

### 常磐大学大学院院生研究会について

金子 潤

#### 1. はじめに

常磐大学大学院院生研究会（略称：院生研）は、筆者が提案した「院生同士による3研究科の共同研究会活動」が基盤となっている。その後、2007年12月17日、その提案に深い理解を示してくれた、人間科学研究科博士課程の渡辺修宏氏とコミュニティ振興学研究科修士課程の猪瀬雄哉氏（現、博士課程）の3人で話し合い、上記研究活動を組織として発展させて、発足させたのが院生研究会である。その際、この会の目的を、3研究科の院生が自主的に学際的研究を展開し、その成果を互いに公表することで、院生同士の交流をはかることとした。

さらに分野の違う上記3人の研究テーマを発表し議論し、院生による研究会の実施可能な実感を得て、翌年2008年1月14日、正式に第1回院生研究会定例会を開催し、2008年2月2日、森山哲美教授に顧問を依頼し快く受諾いただき、加えて院生研究会の活動を大変高く評価していただき、本格的な研究会の活動を開始した。

また2008年3月17日から9ヶ月間、院生研究会のインフォーマルな活動として希望者に対して金子ゼミ（英文解釈）を英文の解釈法を伝え英語力向上を目指し週1回行った。その効果の一例として、院生研究会の会員でありこのゼミに参加していた院生が、翌年に自分の研究したい内容が最も合っていると述べていた他大学院を受験し、修了後、立命館大学大学院、東京女子大学大学院に合格し、進学したことを挙げたい。

会の募集については、2008年4月3日に大学院のオリエンテーションで説明を行い、4月7日に研究会

独自で院生への説明会を実施した。その後、定例研究会を週1回行い、5月には被害者学研究科、人間科学研究科、コミュニティ振興学研究科の各研究科所属の院生を含み、会員数は10名となった。現在2009年度11月の段階での会員数は14名である。

なお、2008年4月21日第7回定例研究会より、顧問の森山教授の勧めで、定例研究会等の記録を書き始め、毎週顧問に送付することによって、詳細な過去の研究会経緯を追うことが可能となっている。2008年度は、定例研究会を記録されているものだけで25回実施している。

現在2009年度は、定例研究会を毎月2回、さらに後述する新しい企画である特別研究会を月1回、特別講演・座談会を月1回継続して行っている。そして2009年7月30日の常磐大学総合人間科学学会第1回総会において各研究会紹介のプログラム項目の中で、院生研究会では、パワーポイントを用いて、会の目的、活動内容、課題と展望について発表し、大学院のみならず、常磐大学、常磐短期大学も含め、全学内に広く知られる研究会となった。

#### 2. 活動内容

##### (1) 定例研究会の開催

定例研究会とは、定期的に会員が集まり、各会員が交代で主に自分の修士論文、博士論文、投稿論文の研究内容を紹介し、その後議論し、合わせて研究の進捗状況を披露する場である。もちろん指導教授の方向性を発表者から聞き、それを下に議論は進んでいくことになる。2007年度と2008年度は、ほぼ毎週1回行い原則1人1時間で2人ずつ発表した。そして2009年度から、定例研究会での時間の負担を減らすため、月2回とした。

1人あたり30分間発表し30分間質疑応答と議論に

---

1 Jun Kaneko: 常磐大学大学院博士課程（後期）院生、常磐大学大学院院生研究会代表 jkaneko@main.so-net.jp

費やしたが、1日2人の実施で、いずれの発表も議論が尽きず時間を延長することもしばしばであった。

この発表により、各会員に論文執筆にあたっての小ステップが担保され、モチベーションが維持できるメリットはかなり大きかった。

修士課程1年生は論文に対する初心者であり、自分の関心テーマをどのようにまとめるかについて大きな問題が存在していた。この点、毎回参加している先輩にあたる博士課程の会員と修士課程2年生の会員が、論文執筆の手順や方法、概念構築や論理展開など、論文の基盤となる部分のヒントをかなり提示できた。その実例として、2008年度には修士課程1年生でありながら、入学4ヶ月目の7月の段階で、3名の会員が大学紀要の執筆に踏み込めたことをここに挙げたい。

一方、博士課程や修士課程2年生に在籍する会員の発表は、同じ学年同士、同じ分野同士の議論と同時に、修士課程1年生からの専門用語の概念等の基礎的な質問、素朴だが創造性を喚起する意見、他の分野からの鋭い疑問を提示され、これらが同じ研究室の仲間同士の場、または公式の発表会だけでは経験できない内容となっていると大きな期待をしている。

とは言え、例えばある会員の「被害者の訴訟参加論」の発表など、多様な法令、判例などが関わる法学研究については、その法学基礎知識がほとんどない会員が多いために、研究の概要を説明することに終始することになった。また「行動分析学」に基づく研究についても同様のことがあった。しかしこれらは全体の定例研究会の発表内容から言えば特殊事例である。また、事前資料の配布等で、ある程度克服できると考える。

そしてその付随的効果としては、会員同士がお互いの研究を知ったことによって、その研究に関わるWeb情報や新聞記事を提供し合ったり、普段の話の内容自体に、研究の話の割合が多くなった状況は、研究機関における研究環境という意味で、院生同士の有益な交流が活発化したとも評価可能である。

## (2) 特別研究会の開催

特別研究会とは、学内での公式な発表の前に予行演習を行う研究会で、2009年度から実施した。

確かに、2007年度、2008年度も、大学院での公式な発表前に仲間を1人呼んできて1回のみ言葉だけで練習するといったことはインフォーマルに一部で行われていた。しかし院生研究会主催のこの特別研究会で付加したかったことは、本番とほぼ同じ状況で、10

名ほどの院生を前に、実際にパワーポイントを使ってプレゼンテーションをし、研究会に参加している院生たちが率直な意見や質問を各自表出し議論し合う場を提供することにある。なおこの特別研究会は、会員でなくても院生ならば参加できる。

公式な学内の発表の場としては、修士課程では、2年生の合同演習、中間報告会があり、博士課程では年2回のコロキウム（博士学位申請予定者及び博士学位論文概括書発表予定者、それ以外の博士課程在籍者全員の発表会）がある。そこでは、人数・時間等の点で発表後、質疑応答の時間を大幅に取ることは難しい。さらに大学院の教授全員が出席するため、指導経験豊かな教授陣の質問や意見を最優先し、発表者にとってこれらのコメントが極めて有益なので、院生が自主的に発言を控える傾向がある。

とは言え、これらの公式の場に一緒に参加している院生にとって、修士課程1年生は、基礎的な概念や、論の進め方などを実際には聞きたいと思い、修士課程2年生・博士課程院生は、自分の分野と関連して質問したいことが実際多く存在している。それを公式な大学院の発表会後に、発表者に直接聞くことが可能であれば問題はないが、発表者は公式のプレゼンテーション後、教授陣のその場での多くのアドバイスをまとめることだけでも時間的に精一杯である。さらにその後、教授陣から手書きまたは印刷されたアドバイスと講評を多数受け取り、それをも応答する極めて有益な時間を長く持つために、院生が発表者に対して即座に、または体系的に質問することはほとんどできない。

その状況の中で、院生研究会は公式の本番発表前、1人あたり、希望する院生に予行（20分または25分）のプレゼンテーションと、それに参加する院生たちによる質疑応答（50～60分）という場を特別研究会として設定した。発表者は本番前に本格的にプレゼンテーションの発表の場を踏むことができ、その後質疑応答時間に院生からの多くの質問に答えなければならない。一方聞く側の院生の方は質疑応答の時間が長いので、先の要望がある程度充足されることになる。この相互の利益を享受できることがこの企画の根本的な趣旨である。

実際、2009年度はこの半年間で5回実施してきたが、この特別研究会の発表者である全ての院生から、本番での発表に効果がとても高かったと評価をいただいている。それは、特別演習後のインタビューによると、本番発表前に予行演習というもうひとつの締め切

り日が出来たことで本番への準備が十分行えたことを第一に挙げている。そしてプレゼンテーションの予行演習をしたことで、自分の理論的な説明不足や、普段用いている概念のあいまいさを露呈したこと、質疑応答においては、さらに調べるべき点が多角的に明確になったという発表者の談である。ある意味、本番前の模擬試験以上の効果である。

他方、参加し質疑する院生は、自分の研究の参考になることが多いと述べている。それは修士課程1年生にとっては基礎的概念を習得し論文の成り立ちをじっくり概観できるとともに来年の自分をイメージでき、修士課程2年生・博士課程院生にとっては、自分の研究の進捗状況と重ね合わせたり、刺激を受けたり、自分の研究の参考にすることが可能なことである。そして特別研究会出席後、公式の発表会に参加することで、発表者の最終段階での動きが明確になる。これらはそれぞれの院生が自分の発表でも十二分に活用できる大変有益な内容である。

今後はさらに、院生の外部での学会口頭発表の前なども含め実施することを検討している。これによって、外部の学会発表への参加意欲が高まることも期待している。

### (3) 特別講演・座談会の開催

特別講演・座談会とは、大学院担当の教授を一人ずつ招き、大学時代、大学院時代とその後の修行時代などの内容をお話いただいた後、院生に向けてのメッセージを発信してもらい、さらにその修行時代とメッセージについて、参加した院生が座談会の雰囲気や、気軽に教授に対して質疑応答していく2段階の企画である。講演会40分と座談会約40分として、講演の方法は、先生に任せ、パワーポイントを使ったり、思い出の書籍を持ってきて語っていくなど、先の内容以外に制約は全くない。この特別講演・座談会も会員でなくても院生ならば参加できる。

この企画の趣旨は、大学院担当の各教授が、語る機会の少ない修行時代から培った研究哲学を語っていただき、研究とは何か、学問とは何かを院生に問いかけ、院生が研究者としての日々の生活や生き方、価値観を省みることを主眼としている。

すでに11月段階で3回実施し、授業で参加できない院生が多い中、筆者の司会の下、各回10名前後の院生、大学生が参加した。

第1回(2009年7月24日)は森山哲美教授による「大

学院生にとっての研究の意味」、第2回(2009年9月29日)は高木勇夫教授による「院生時代の思い出と師匠の思い出」、第3回(2009年11月9日)は津田葵教授による「日本とアメリカにおける大学院教育：私の2ヶ国での学びの体験から」であった。

これらの講演・座談会は、6回シリーズで2009年7月から2010年3月まで行い、全会終了後に、顧問の許可の下、学内向けに出版し、大学院生、そして希望する大学生・短大生に配布の予定である。特に大学院新入生において、または大学院入学希望の大学生にとって、身近な教授陣となるそれぞれの研究・学問の深遠を知ることによって、自分の研究の意義を考える貴重な資料に成り得ると考える。

### (4) 付随的活動

付随的な活動として、広義の意味で、院生に対する研究環境作りへの手伝いがある。

院生研究会ゼミ(英文読解)の開催については先に簡単に触れた。さらに共同研究室の定例清掃日の設定、共同研究室内のコンピュータやソフト使用についての援助、留学生への通訳、大学院事務局からの円滑な院生への連絡等、付随的な活動は多岐に渡るが、これらの詳細活動は研究内容とは異なるので今回は省略することにする。

とは言え、これら付随的活動は、院生研究会が各種研究会を通じて院生同士の研究促進の一助となると同時に、大学院関連の行事や連絡事項に対して仲介役としての役目を担うことによって、院生同士の交流がさらに活発になり、多様で有益な情報が行き来するようになったことは確かである。

## 3. 今後の課題

2009年度は、特別研究会と特別講演・座談会を企画、実施したため院生研究会代表が多忙となり副代表もうまく動けなかったこと、全会員の日程調整がうまくいかなかったため、定例研究会の実施が少なくなってしまったので、この点をまずは解消したい。

また、院生研究会の存在意義についての会員間の再確認が必要と考える。なぜならば、新会員を迎え、研究継続とそれを発表することの大切さが伝わっていないと感じるからである。

さらに内規が存在しないため、持続可能な形態として院生研究会が存在していないことは、会の存立とし

て大きな問題である。またたとえ内規が存在したとしても、顧問の下、院生同士の自主的な研究会のため、ボランティアとしてのリーダーの育成によって発展できる会であるため、ある意味で研究会の消滅も早い。そしてそのリーダーも比較的長く在学する、年齢・研究歴もある程度ある博士課程の院生でないと研究会自身が成り立たないのはもとより、常磐大学大学院の方針を遵守しつつ、顧問の下、率先して企画立案し、実施し、院生をまとめられる人材であり、さらに大学院の教授たちや事務系の方たちとうまく連携しあえるという資質も必要となる。今の代表がこれらを持っているかはさて置き、今後、今の代表である筆者が博士課程を修了後、博士課程の誰に院生研究会を受け継いでもらえるか、この会の有益性を鑑みれば大きな課題となっている。

#### 4. 今後の展望

まずは現在の定例研究会、特別研究会、特別講演・座談会を維持し、効果の測定をして、よりよい運営を不断に続けることが必要である。また先に述べたように、特別講演・座談会については、学内向けに講演集を出版し、常磐大学大学院の教授ひとりひとりにとっての研究とは、学問とは、という問いに対して、院生たち個々人はどのように答えていくかについての刺激ある素材となることを期待している。

そして2010年度から、院生研究会入会の修士課程1年生に原則、常磐研究紀要の研究ノートまたは希望があれば原著論文の執筆の課題を提案し、早い段階で論文を実際に書くという実践から研究を学ぶ方法で、研究会を通して励ましていくことが可能ではないかと模索中である。

博士課程向きには、原書購読ゼミを行うことが日程的に可能かどうか、会員と共に検討中である。

さらに常磐大学大学院を目指す大学生を準会員として、顧問の許可を得て、大学院入学前に、定例研究会に参加することはできないかについても模索中である。実際、特別講演・座談会で常磐大学大学院進学希望の大学生が2名参加し、積極的に質問していた。また会員から、来年大学院に進学したい大学生がいて、院生研究会の定例研究会にぜひ参加したいとの話も出ている。

最後に可能であれば、ぜひ他の大学院の院生研究会とも交流し、さらなる院生同士の研究の刺激多き環境

を目指し、研究のための院生研究会ネットワークが構築できたらと思いを馳せている。

### eラーニング研究会

町 英朋 塩 雅之

本研究会は、2007-2008年度学内課題研究助成（共同）「eラーニングシステムと学部コースウェア開発」（研究代表：堀口秀嗣）を元とし、政府予算「国公立大学を通じた大学教育改革の支援の充実等」への応募も視野に、学内におけるeラーニングを活用した教育の実践・普及、ひいては大学全体としての教育力の向上を、ポートフォリオを基幹とした情報通信技術（Information and Communication Technology; 以下ICTと表記）の利活用により達成することを目指す。

#### 1. 研究体制

研究代表者

塩 雅之（コミュニティ振興学部准教授）

共同研究者

石川勝博（人間科学部准教授）

寺島哲平（人間科学部専任講師）

堀口秀嗣（国際学部教授）

北根精美（国際学部准教授）

坂井知志（コミュニティ振興学部教授）

町 英朋（コミュニティ振興学部専任講師）

星名由美（人間科学部非常勤講師）

#### 2. 研究の背景・目的

ポートフォリオを中心としたラーニングマネジメントシステムの構築および実践により、学生自身の積極的な学習時間の確保や自学自習を通じての学士力の向上を「見える」形で作り出すことが可能になる。教員自身についても、ポートフォリオを元にした効率的な授業の改善を行うことができ、社会から求められる大学としての教育という側面を考えてみても、ICTの利活用を基幹とした教育環境の整備は不可避である。また、補習教育を必要とする学生（特に新入生）の増加は既に想定されており、教員の限りあるリソースを教員自身が適切にコントロールし、尚かつ高い教育効果を生み出すためには、ポートフォリオを中心としたラーニングマネジメントシステムの導入と教育現場での実践が急務であると本研究会は考えている。

#### 3. 活動内容

現在の活動内容は、eラーニング授業の実践と個別研究の2つである。

eラーニング授業の実践では、2007-2008年度学内課題研究助成の研究で構築したeラーニングシステム「常磐大学 e-L 倶楽部 HETEML 版」を継続して運用し、開発したコースウェアを用いて授業を行っている。2009年度では、星名の「統計学の基礎」と塩の「Flashの使い方」の2本のコースウェアの実践が行われている。また、塩の「ウェブデザインⅡ」のコースウェアが新たに開発され、実践が行われている。今後、eラーニングの実践科目を増やしていくにあたり、コース開発の件数費、eラーニングシステムの維持費などの費用面での懸念が挙げられている。また、学習履歴分析などのシステム開発が十分に行われているとはいえないため、本格的なeラーニングを実践する環境としてはまだ不十分といえる。

個別研究では、研究者ごとにテーマを定め、個々に研究を進めている。研究会への報告事項があがった段階で研究会を開催し、本学の特色に最適なeラーニングについて議論を行っている。数名が協力して行う研究が必要になった場合には、研究チームを構成し研究を進める予定である。今後は、より活発に研究を進めていくため、月1回の定例開催を計画している。

なお、2008年度末で終了した学内課題研究助成については、2009年度国際学部紀要に研究成果を掲載予定である。また、2010年度の学内課題研究助成に応募し、本学におけるICTを活用したラーニングマネジメントシステムの授業への実践的な導入を視野に、継続的にeラーニングについて包括的にも研究していく予定である。

#### 参考 URL

常磐大学 e-L 倶楽部 HETEML 版

<http://tokiwa-el.heteml.jp/>



## 「欧州と東アジアにおける地域統合の比較研究」研究会

渡部 茂己

### 1 研究体制

- ◇研究代表者 渡部茂己（国際学部 教授）
- ◇共同研究者 土居 守（国際学部 教授）  
水嶋英治（コミュニティ振興学部教授）  
小城和朗（常磐短期大学 准教授）  
村中 均（国際学部 助教）  
中田光雄（常磐大学講師）  
飯森明子（常磐大学講師）

### 2 研究の目的・内容・方法

今日の国際社会においては、いわゆるグローバリゼーションが進展し、経済・経営分野を中心として地球社会全体の組織化が進展している一方、EUのようにきわめて発展した形での地域統合が実現している地域が存在している。本共同研究会は、地域統合の組織化が具現化している主因のひとつとしてEU憲法に象徴される（2009年12月1日には「リスボン条約（Le traité de Lisbonne）」という形で、EU憲法＝欧州憲法と実質的にほぼ同内容の基本条約が27のEU構成国すべての承認を得て発効した）共通の規範の有無に注目するところから出発した。

まず、2006-2007年度において、研究代表者・渡部茂己（国際学部教授）および共同研究者・中田光雄（国際学部教授－当時）・土居守（国際学部助教授：現教授）・小城和朗（常磐短期大学専任講師：現准教授）の4名で、「EU憲法（Constitution pour l'Europe）」とフランスの対応に関する研究－歴史・文化・宗教・政治・経済の複合的視点－（Recherche pour Le Traité établissant une Constitution pour l'Europe et réponse de la France :aux points de vue historique, culturelle, religieux, politique et économique）研究会を定例で毎月一度、開催し、特に、欧州の地域統合の盟主たるフランスに焦点を合わせ、その歴史・文化・宗教・政治・経済の各側面を幅広く研究する必要性に着目した。

続いて、2008-2009年度においては、水嶋英治（コミュニティ振興学部教授）および飯森明子（常磐大学講師）の両名も加わることで（2009年度にはさらに、村中均国際学部助教も加わった）、日本を中心とする東アジア地域との比較および交流の視点も得て、「欧州と東アジアにおける地域統合の比較研究－フランスと北アフリカおよび日本との交流の視点を踏まえて－」と、より多元的かつ立体的なテーマをもつ研究会へと拡充している。

作業会合を除く実質的な研究会合としては、2006年5月24日午後6時40分～8時40分、R棟A201（学部長会議室）において、渡部、中田、土居、小城の4名の研究会構成員全員の参加を得て、「アルジェリア・ナショナリズムの生成 Genèse du nationalisme algérien－『北アフリカの星 L'Etoile nord-africaine』の創設とアルジェリア移民労働者－」と題する小城和朗先生の研究報告からスタートし、2009年9月30日午後7時～9時にかけて同じく約2時間、場所も同じくR棟A201において、渡部、土居、水嶋、小城、村中、飯森の参加の下で行われた「EUにおける文化遺産保護専門職の養成と専門化の議論をめぐって」をテーマとする水嶋英治先生の研究報告にいたるまで、ほぼ毎月一度の定例で開催し、各参加者は順番に研究報告するとともに、活発な議論が展開されている。

また、後述「4成果－研究成果報告－」で紹介するように、本研究会の成果の一端は『常磐国際紀要』において、共著や各自の単著の形式により毎年発表が続けている。

### 3 研究成果の概要

20世紀には悲惨な世界大戦が2度繰り返された。しかし、それは、逆説的に国家を越えた地域社会や国際社会の統合が急速に進展する契機ともなった。国際社会全体としては第1次世界大戦後に国際連盟が、第2

次世界大戦後には国際連合（以下、国連）が創設された。他方、地域の統合については、EUのようにきわめて発展した形での統合が実現している地域と、東アジアのように、21世紀を迎えてようやく進展の兆しが見られるようになった地域の両者が存在する。

渡部研究によればそのような違いが生じた要因のひとつとして、共通の規範の有無を挙げることができる。今後は、EU機構の民主化と「参加民主主義」の位置付け、リスボン条約に明示されている国内法に対するEU法の優先とEU自体の国際法主体性等の具体的進展を探る。

土居研究は、欧州におけるフランスの文化的位置付けを思想史を踏まえて分析することにより、特にフランスの作家アナトール・フランスの『白き石の上にて（Sur La Pierre Blanche）』におけるユートピア概念、そしてヨーロッパ合衆国からヨーロッパ連邦の成立の過程を社会主義との関連も踏まえて読み解き、現実の分析と理想的社会の追求の両面を詳細に分析する必要性を提示した。

中田は、EU統合はフランスの政財界・官僚・知識人界の多くの指導的な人物が推進していたにもかかわらず、国民投票によってEU憲法を否決したフランスの精神構造の今後の収束のあり方について探求している。

小城は、アルジェリアを中心とする北アフリカ諸国からのフランスへの移民の歴史と現在の状況を詳細に検討した上で、EU統合の深化が移民問題へ与える新しい影響について、また、EU統合およびフランスの社会と経済の歴史に対する欧州以外の地域からの移民の影響について継続的に研究分析している。

飯森と村中は加わってから日が浅いが、月例共同研究に欠かさず参加して議論の活性化に大いに寄与するとともに、それぞれ研究報告も担当した。

#### 4 成果—研究成果報告—

①『常磐国際紀要』第11号（2007年3月）における共著論文として、初年次の共同研究成果の一部を掲載した。

□渡部茂己・土居守・中田光雄・小城和朗「欧州連合とフランス—歴史・社会・政治の複合的視点から見た欧州統合の意義—」<<L'Union européenne (L'UE, EU) et la France : le sens de "l'unification européenne" aux points de vue historique, sociale et politique>>（I 問題の所在〔渡部茂己〕、II 欧州統合

の思想史—ユートピア・欧州連合・社会主義の関連をめぐって—〔土居守〕、III EU憲法とフランスの対応〔中田光雄〕、IV EU憲法の構造と欧州の民主的統合〔渡部茂己〕、V フランスにおける移民労働の形成—EU憲法の理念と現実—〔小城和朗〕

②『常磐国際紀要』第12号（2008年3月）の巻頭特集「欧州連合とフランス」として、2年次の研究成果の一部を、各研究者による単著論文の形で掲載した。

□中田光雄「再—文明化としてのヨーロッパ連合— J.M.フェリーとEUの哲学：<国家>の章—、

□渡部茂己「EUと東アジア地域における域内統合の比較分析—EU『改革条約（リスボン条約）』と日本ASEAN包括的経済連携『AJCEP』を踏まえて—、

□土居守「アナトール・フランスの小説『白き石の上にて』試論—社会主義の理念はソ連ではなくEUにおいて実現したのか？—、

□小城和朗「パリのメッサーリ・ハージュー『北アフリカの星』の創設とアルジェリア移民労働者の政治化—、そのほか関連研究ノートとして、次の論稿を掲載した。

□渡部茂己「東アジア地域経済統合の動向と国際比較—地域的国際機構の類型としての異質協調型国際機構と同質協力型国際機構—、

□中田光雄「再—文明化としてのヨーロッパ連合— J.M.フェリーとEUの哲学：<文明>の章—」

③『常磐国際紀要』第13号（2009年3月）に、小城和朗・土居守・中田光雄・飯森明子・渡部茂己・共著「欧州統合とアジア」<<L'Intégration Européenne et L'Asie>>を掲載した。また、関連する研究として、

□中田光雄「ハイパー産業社会を矯正する— B.Stieglerと新ヨーロッパ構想・序説」、および、

□渡部茂己「『グローバル・ガバナンス』の概念と『ガバナンス』の概念—国際機構システムによる地球『統治・経営・管理』研究のための予備的考察—」を掲載した。

④『常磐国際紀要』第14号（2010年3月）に、研究会のメンバーによる各単著論文が特集号（欧州総合の思想的起源とEUの実践）の形で掲載される。

※関心をお持ちの方のご参加を歓迎いたします。

## 研究会へ期待するもの

安田 尚道

現在、私は現代福祉経営研究会と現代経営研究会という小さな研究会を週1回ペースで開いている。小さなというのは、それぞれの研究会が私を含めて三人で構成されているからである。メンバーは短大の教員や私の大学院の授業や短大の課題研究（ゼミナール）に参加していたOB（社会人）というように、極めて私のかかわりから集まった人たちである。

私の研究は人事労務管理と環境経営学を柱とする経営学とこれに関連した公共政策である。今の私の研究は格差社会やワーキングプアの問題を単なる所得の低さとしてとらえるのではなく、人間の尊厳と生きる意味から捉えていこうというものである。

人事・労務管理は現在では人的資源管理として展開しているが、格差社会やワーキングプアは人的資源管理だけでは分析することはできない。人的資源管理は労働能力の戦略的活用を問題とし、経営における人間問題や人間生活を研究対象から外しているからである。最近でも、人事・労務管理か人的資源管理かは日本労務学会においても議論されてきた。しかし、格差社会は経営での人間問題や社会政策（人間生活）と無関係に論じられない。

格差社会は経済学や社会学などからアプローチされてきた。この問題は、所得格差（経済学的研究）が貧困層の生活の質（教育格差、希望格差）を低下させ、貧困の世代間継承に至り（社会学的研究）、これが企業やマクロ経済の生産性を低下させるという点にある。この問題を検討するためには、人間生活の質を向上させるはずの福祉国家の在り方と所得格差の原因である労働市場の二極化（正規雇用と非正規雇用）をもたらず企業経営の在り方の研究は避けて通れない。二つの研究会を開くのはこの現状認識のためでもある。

格差社会は人間の尊厳と生きる自由を奪い、よりよい生活を形成する機会とこれを生かす生活形成能力（capability）を人間から奪っている。この生活状況は固定化し、子どもたちに世代間継承される危険性があ

る。このような私の現状認識の背後には生き方の自由から生活の質の向上を問うという問題意識がある。研究会のメンバーは、それぞれの問題意識があるにせよ、この問題意識を共有しているといえる。

そこで、現代福祉経営研究会では、E. アンデルセン（Esping-Andersen）の『福祉主義の三つの世界：比較福祉国家の理論と動態』ミネルヴァ書房、2001とA. セン（Amartya Sen）の『不平等の再検討』岩波書店、1999／2005を輪読し、今は、センとの論争があるJ. ロールズ（John Rawls）の『公正としての正義：再説』岩波書店、2004を読んでいる。他方、現代経営研究会は、現代の資本主義経済社会の根本問題のなかで企業経営を位置づけたいとのメンバーの問題意識から、M. ウェーバー（Max Weber）の『プロテスタンティズムの倫理と資本主義の精神』岩波書店、1977を輪読した。現在では、藻利重隆『経営学の基礎』森山書店、1973をメンバーで読んでいる。

いずれの研究会でも、古典や理論書を読み解くと同時に、社会福祉や企業の現状を確認しつつ、たとえばEUの社会的排除論やCSRなどを議論し、議論に幅をもたせている。このように研究会を進めているのは次のような私の研究会への期待があるからである。

メンバーが比較的若い社会人もしくは研究者であるため、研究会がメンバーの仕事や研究に貢献することが重要であると考えている。研究会で取り上げる古典や理論書はアカデミックスキルが詰まり、これは実務を進めるうえでも重要である。問題意識や先行研究の重要性、統計資料の扱い方や見方、特に、論理の展開を見つけ出す読解力などのアカデミックスキルはこれらの研究書を精読していくなかで身につけていく。また、その理論や古典を勉強する中で現状分析をおこない、自らの仕事を振り返ることも大事である。このような小さな研究会ではあるが、すでに両研究会とも3年ほど経過している。無理なく進めているのがとりあえず続いている主な要因であろう。



### 愛着行動研究会の紹介

永 野 勇 二

愛着行動研究会は、森山哲美教授が2008年度に立ち上げた研究会で、彼が代表者となっている研究会です。研究会のメンバーは、森山先生、筆者等の教員、大学院生と学部生です。研究会は毎月1回、金曜日に開かれております。研究会では、現在、藤岡孝志著(2008)の「愛着臨床と子ども虐待」(ミネルヴァ書房)の講読とそれを基にした議論を行っております。子ども虐待の問題が叫ばれて久しい今日ですが、研究会では、虐待を受けた子どもの心的外傷体験を、実際にどのように修復していくことができるのか、その問題と愛着理論との関係を考えております。

愛着理論は、Bowlbyの理論が知られています。彼は、K. Lorenzらの行動生物学の影響を受けて、人間の乳児が他者(特に母親)との情緒的な結び付きを求め、それを維持しようとする行動システムを生得的に持っており、これが愛着の基礎を形成すると考えました。その後、AinsworthやMainといった研究者が輩出して、おもに精神力動的アプローチ、認知心理学的アプローチにもとづく愛着研究が盛んになりました。研究対象は、幼児だけでなく成人にもおよび、人の生涯における愛着過程が議論されるようになっていきます。私たちは、このような過去の膨大な研究の成果を包括的に説明できるような新しい視点を私たちが提供することができるのかどうか、その問題を検討していきたいと考えています。

そのために、今後、愛着に関するいくつかの理論を概観して、どの理論が、科学的で、愛着障害といわれる行動上の問題を解決する上で有効であるのかを検討する予定です。具体的な活動内容としては、文献の輪読だけでなく、外部講師を招いてのシンポジウムや講演会も検討しています。関心のある方は奮ってご参加ください。



### 「人間科学」原稿（学内学会）Ⅲ領域（臨床心理学）研究会の紹介

研究会代表 濱崎 武子

#### 1 目的

2003年4月に、常磐大学大学院修士課程人間科学研究科の中にⅢ領域（臨床心理学）が新設されてから今年では7年目を迎えている。現在までに21名の入学生を受け入れ、その中から13名の卒業生そして6名の臨床心理士を輩出している。2009年4月には財団法人日本臨床心理士資格認定協会から臨床心理士養成1種指定校の認可を受けた。それまでは2種指定校であったので、卒業生が認定試験の受験資格を得るためには卒業後1年間の専門職としての就業経験を必要としていた。卒業生がその間、共通の目標に向かって情報交換をし、励まし合って進んでいくことを願って、卒後教育の場を作ろうという目的からこの研究会を企画することになった。また、在校生にとっても地方都市では情報量も少なく、さまざまな分野で働いている臨床心理士に出会う機会に恵まれないので、卒業生から学ぶことは貴重な体験になると考えられたので、この研究会の結成に期待したわけである。

本研究会の目的は下記の4項目にまとめることができる。

- ① 在校生にとって先輩の報告する臨床体験を通して、医療・教育・福祉・司法・産業など幅広い分野で活躍する臨床心理士の実態に触れ、理解することができる。
- ② 卒業生に卒後教育の場を提供すること（日常業務に対するスーパーヴィジョン）によって、孤立しがちな職場体験を同窓生の仲間のサポートを受けて支え合い、専門職としての研修活動を継続し、結果的にお互いが目前に控えた臨床心理士資格試験の受験に備えることができる。
- ③ 教員にとって卒業生の報告を聞くことから自らが行った大学院での臨床心理士養成教育を振り返り、教育評価をすることにつながる。また、若手の活動を通して心理臨床の新しい息吹を感じとる

ことにもつながる。

- ④ 卒業生、在校生、教員がお互いに何でも言い合える関係の中で研修活動を継続することから、相互にそれぞれの課題に直面し、研究活動を進展させることができる。さらに本研究会が職能団体としての役割も果たすことにつながる。

#### 2 会員

本研究会の会員はⅢ領域（臨床心理学）の卒業生、在校生、関係教職員、その他Ⅲ領域以外の本大学院卒業の臨床心理士の中から希望する者によって構成される。

表1 2008年度・2009年度会員構成

	卒業生	在校生	教職員	その他	合計
2008年度	7人	10人	8人	1人	26人
2009年度	12人	8人	10人	1人	31人

#### 3 開催日時

2008年度は第1木曜日夕方18:00～19:30の1時間30分間、月1回の割合で研究会を開いた。終了後は夕食会で歓談することも楽しみであった。2009年度は第3水曜日の19:00～21:00の2時間、あるいは土曜日の16:00～18:00の2時間、月1回の割合で開催し、同じく終了後は夕食会を持つことになっている。

#### 4 会場

心理臨床センター講義室（D棟1階）

#### 5 研究会の概要

研究会の内容は卒業生による職場紹介・事例検討・それぞれが取り組んでいる研究課題の発表、シンポジウムを中心に研究会を開催する。今年度は新たに外部講師を招いた研究会も計画した。以下に2008年度と2009年度の実施計画を日程、発表者、発表者の所

属機関、テーマそして概要の順にまとめたものを記述した。

#### (1) 2008年度の実施計画

第1回 6月5日(木) 清水京美 茨城県立医療大学付属病院リハビリテーション部言語聴覚療法・臨床心理科「リハビリテーション病院における臨床心理の役割」

リハビリテーションとは近年では「人間らしく生きる権利の回復」つまりQOL(Quality of Life)という意識が一般化されていると説明された。そして当院に入院している患者の多くは①脳血管障害(脳卒中など)、②脊椎疾患(脊髄損傷など)、③神経難病(筋ジストロフィーなど)、④小児疾患(脳性麻痺、脳炎後遺症など)の4領域に大別されると紹介した。

心理士がリハビリテーション病院で求められる役割は、まず患者の個々の能力を明らかにし(心理査定)、患者の思いをしっかりと受け止めること(心理療法)。そして必要な情報があれば、関係する部門に伝え共有すること。チーム医療が前提であるリハビリ病院では、心理士としての専門性を生かすだけでなく、コンサルテーションなどを活用し、他部門と連携を図ることが、患者へのより良い医療につながっていくと思われると述べられた。さらに対象者は患者のみならず、共に関わるスタッフのメンタルケアへの配慮も心理職の大切な仕事であることを強調された。

第2回 7月3日(木) 枝松慎次郎 社会福祉法人木犀会ケアステーションコナン 支援員「私の仕事」

現在行っている業務は①就学前児童の療育サービス、②美浦村発達相談員としての仕事、③美浦村就学指導委員会調査委員としての仕事の3領域であることを紹介して、それぞれの内容を現場の映像を使って補いながら説明した。

①について、健診において「発達に心配がある」とされ、障害福祉サービス受給者証を発行された児童に対して応用行動分析の考えを基本とした療育活動を行う。これは児童に対する直接的な働きかけだけでなく、ペアレントトレーニング、保護者への相談活動、他機関へのコンサルテーションなども含まれるものである。

②について、主として美浦村福祉課から依頼された業務で、乳幼児健診での発達相談、美浦村親子教室での指導・相談、保育所への巡回相談、そして小学生を対象とした発達相談の4分野が含まれるものである。

③について、小学校へ入学する際、または中学校へ

進学する際の児童に対してどのような処遇がふさわしいのかを審議する委員会に対して、児童の発達検査・知能検査、保護者の面接・調査を通して資料を作成して、処遇決定のための情報を提供するものである。

第3回 10月2日(木) 菊池幸子 (株)東京メンタルヘルス・アカデミー カウンセラー「カウンセリング業務の一端」

主業務は①相談機関でのカウンセリング、②派遣カウンセラー(公的機関、民間機関)としてのカウンセリング、③カウンセラー養成講座講師の3分野に分かれている。カウンセリング体験の分野からそれぞれ3ケースの事例報告をして、ケース検討(内容の紹介は避ける)を行った。また学習会では認知行動療法、ゲシュタルト療法、サイコドラマ、EMDRなど多彩な活動を行っていることを紹介してくれた。

第4回 10月16日(木) 中村君子 済生会水戸病院緩和ケア病棟 臨床心理士「緩和ケア病棟における心理臨床について」

「緩和ケアとは、生命を脅かす疾患による問題に直面している患者とその家族に対して、疾患の早期より、痛み・身体的問題・心理社会的問題・スピリチュアルな問題に関して、きちんとした評価を行い、それが障害とならないように予防したり対処したりすることで、当事者のQOLを改善するためのアプローチである」という考えに基づいて、主としてがん終末期患者への緩和医療を行っていることを紹介された。病棟では患者のもつ苦痛を全人的苦痛として捉え、医師・看護師・薬剤師・栄養士・理学療法士・ソーシャルワーカーなど他職種とのチームによる緩和ケアが展開されている実践を報告してくれた。

筆者は病室を訪ね、患者や家族とのやり取りを通して、心理的援助へのニーズに応じていくという形を取っていると述べられた。そこでは相談室でクライアントを待つという面接と異なり、より相手に応じたものが求められ、手探りの実践を行っているという新しい分野での活動が紹介された。

第5回 11月6日(木) 齋藤辰夫 福島県教育委員会 スクールカウンセラー「気持ちに気づき、気持ちに向き合うことを通して自己の内面を洞察し、自己理解を図るために」

われわれはネガティブな感情経験を受け入れること

に慣れていない。怒りの感情のコントロールになれていない思春期の高校生が、この感情の処理に失敗すると不適応障害が発生する。この連鎖に意識を向け、感情に気づかせていくことは臨牀的に意義があると考えたことから筆者はその具体的な方法を工夫した。

筆者は「イライラする感じ」、「モヤモヤする感じ」、「ムカムカする感じ」という3枚のカードを準備して、クライアントに今の気持ちにぴったりするものを選び、さらに台紙の上にそのカードをぴったりする位置に置かせることで、内的世界を視覚化させることを試みた。そしてさらに「どんな気持ちか」気持ちと向き合わせて感情の直面化、明確化を進めやすくしていくと内的感情が浮上してくることが発見された。このように感情の言語化が保証され、負の感情が肯定的に受け止められると、負の感情は徐々に薄れ、ありのままの自分を受容していくようになる。そこで負の感情の意味を正確に認知するようになる。クライアントはこのような感情の体験の後、「ホッとした」、「気持ちが軽くなった」と表現するようになる。このような感情の視覚化による対処方法によって克服することを臨牀場面で実感しているという独自の方法を紹介された。

第6回 12月4日(木) 谷津修一 流通経済大学 学生相談室 カウンセラー 「大学における学生相談活動の実際について」

大学における学生相談の歴史的背景を語った後、当大学における学生相談の実態が紹介された。相談の主な内容は、修学問題、進路相談、心理的な問題、精神的病理に関する問題など幅が広い。現代の学生の問題は、修学に関する問題といっても一樣なものではなく、その背景は心理的な問題か、基礎学力不足によるものか、家庭環境や不況による経済的問題が背景にあるのか非常に多岐に渡っているものである。これに対処するため、当大学では本年より教育学習支援センターを創設し、ここを学生支援の拠点として、学生相談、保健室との連携を図り、修学問題の解決に向けて取り組んでいるという実態が紹介された。

第7回 1月8日(木) 後藤泰之 水戸短期大学 「子どもを取り巻く教育環境の現状—私立学校事務士の立場から—」

①「学校」の変化について考えたいと前置きした後、②教育に対するニーズの表明の顕在化、③不登校、少子化、自由化による教育界(学校・教育産業)の変化、

④ゆとり教育による教育界の変化、⑤多様化する教育産業、⑥自由化(多様化)推進による教育界の変化—高等教育機関の個性・特色・機能別分化—を語り、最終的に結びとして筆者は以下の点を強調した。・教育産業の隆盛は学校を巻き込み広報宣伝のような、かつて存在しなかった冗費をも吸い上げるシステムに成長した。・自由化と多様化のゆえにその中にいて安心できる学校制度という枠組みが消失しつつある。何よりも必要なことは自分の頭でものを考え、自分の判断で行動する力を養うこと。ゆえに「ゆとり教育」は真に必要なものではなかったはず。その失敗の中にもこそ問題の本質がある。と筆者は警告している。

第8回 2月5日(木) 尾見さゆり 古河市教育委員会指導課相談員 「教育支援センターにおける相談員としての活動—不登校の子どもとの関わりを中心に—」

教育支援センター(適応指導教室)とは不登校となった児童生徒が学校外施設として通う市町村が設置した施設である。古河市には三つの教室があり、お互いに情報を交換し、また臨床心理士のスーパーヴィジョンを受けながら運営されている。

主な仕事は①教育相談、②教育支援、③相談員の学校派遣、④友達相談活動研修会の講師としての活動が挙げられる。今回の発表はスライドを活用しながら②を中心に、施設及び児童生徒との活動について報告された。1日の活動は基本的に午前を「静の時間」、午後を「動の時間」と位置づけている。日々変化する児童生徒の状態の把握・理解に努め、今後の指導方針に役立てている。児童生徒たちはさまざまな不安や悩みを抱えていることが多く、関わりや面接をとおして情緒の安定化を図るよう心がけていることが語られた。難しさもあるが、子どもたちからたくさんのことを学べる職場であると感じているという発言に筆者の子どもに対する姿勢が感じられた。

(2) 2009年度の実施計画(予定を含む)

第1回 7月15日(水) 枝松慎次郎(社会福祉法人) ケアステーション・コナン 臨床心理士 「臨床心理士試験体験記」

ご自分の受験体験を実践的に語られた。丁寧なレジュメを準備されたが、印象的だったところを繰り返すと、受験勉強は「8割の正解率を求めろ」それは受験のためだけでなく、「専門家として働くための常識

である。「カードをつくり」瞬時に応えられるよう訓練した。短期間だったが「受験勉強は毎日必ず行った」など真剣な取り組みの姿勢をうかがうことができた。

第2回 10月3日(土) 針塚進 九州大学大学院教授 「臨床動作法の実際」

この研究会に先立って行われた公開講演で、臨床動作法は「リラクゼーション課題」と「動作課題」によって、その人の「心と身体」に働きかけ、その人が新たな体験を持てるように援助する方法であるということを経験から学んだので、ここでは「臨床動作法の実際」に実践的に取り組んだ。具体的にはタテ系訓練課題の座位と立位、そして歩行について二人一組で実習した。①タテ(直)の姿勢づくり、②主動への援助:「自動」から「主動」への転換、③分節づくり、④バランスとり(重心の移動、踏みしめ感)、⑤自動への援助などに注意を払って実習を行った。学生が若いにもかかわらず、姿勢が硬いのを発見すると、講師は「いいモデルがいた」と注目させ、弛緩と緊張を繰り返して体験させながらサポートして、いい姿勢をつくる体験をさせていた。最終的には「動作」は、個人の「こころ」と「身体」との交流を媒介にする「自己表現活動」であるとまとめられた。

第3回 11月18日(水) 尾見さゆり 古河市教育委員会 臨床心理士 「教育分野における心理職としてのさまざまな活動」

第4回 1月20日(水) 中村君子 済生会水戸病院緩和ケア病棟 臨床心理士 「緩和ケア病棟で働く臨床心理士の活動」

第5回 2月10日(水) 笹島京美 茨城県立医療大学付属病院リハビリテーション部 臨床心理科、  
谷津修一 流通経済大学 学生相談室 主任相談員  
稲垣千代 小平記念日立振興財団 日立家庭教育センター 研究員、シンポジウム「臨床心理士の課題と展望」

第6回 3月27日(土) 堀越勝 駒河台大学心理学部教授「強迫性障害(行動療法)」

## 6 今後の展望

学生は先輩の発表、報告に「興味深い内容であった」とまた仕事に真剣に取り組んでいる姿に「感動を覚え」改めて「尊敬の念を抱いた」ようである。そして臨床心理士として働く職場が多岐に渡っている実態に触れ

「驚き」と「新鮮さ」を感じ、「やりがいのある仕事でもある」と受け取ったようである。質問に対して親切に応じてくれる先輩に親しみを感じ、交流の場として十分役立ったように思われた。しかし出席状況を見ると、卒業生の参加は予想より少なく、県内各地に散らばって仕事をしている状況では平日に集まることはなかなか難しいことであると思われた。また今年は県外で働く人も増え、参加することの難しさは一層高まったといえよう。

本研究会は学内関係者の交流の場としてスタートしたが、今年度は学外講師を呼んでの研究会も実施することができたことはひとつの飛躍であった。さらに、昨年度は臨床心理士の資格試験に2名が合格し、合格率は100パーセントと高い。今年も4名が合格し、合格率は50%弱であった。将来有資格者が増えてくるのが予想されるので、今後はこの研究会が臨床心理士資格更新の際に、継続研修として認定される研究会の手続きを進めていきたいと考えている。

## 引用文献

研究会の配布資料

濱崎武子他(2009) 第Ⅲ領域(臨床心理学) 研究会  
常磐大学心理臨床センター紀要第3号 pp79~87

## 総合人間科学学会のミッションに関する私見

長谷川 幸一

Hasegawa Kouichi

### An Opinion on the Missions of Interdisciplinary Association for Human Sciences

During about these forty years, the contents of academic activities concerning human sciences have changed gradually. Especially recent years they are trying to change a lot, under the strong influence of the development of brain science. Therefore, we need to understand that process correctly first, before arguing the missions of interdisciplinary association for human sciences. This report has an intention to help to understand that subject; there are three purposes in the following arguments. The first purpose is to make a generalization of the academic activities which have done in relation to the human sciences in our country. Generalization will be performed in terms of the following points: establishment trend of organizations of human sciences, main domestic references about these, and the similar institutionalized activities preceded interdisciplinary association for human sciences. The second is to provide members of association with as much fundamental information as possible about human sciences. The third is to express my idea on the missions of interdisciplinary association for human sciences. I think that the most important mission of interdisciplinary association for human sciences is to make rules of discussion which enable members to talk each other without depending on the particular term and frame of thinking of their special fields of studies. It would be also the other important thing we should argue in order to compose a dispute on two views of human, man as “person” having the free will and man as “biological existence” who makes a living in the ecological system.

(注記) 本稿は、当日配布したレジユメと使用したスライドをもとに、発表の内容を再構成したものである。

#### 1. 報告の目的

これから行う報告の目的は3つある。まず第1の目的は、「学内学会」を設立するにあたり、我が国においてこれまで「人間科学」と称して展開されてきた学問的営為の概略を、①人間科学の組織の主な設立動向、②人間科学に関する主な邦人文献、③「総合人間

科学学会」に先行するいくつかの試み、の3点に関して、回顧・展望することにある。第2の目的は、前者についての考察を行うことを通して、学内学会メンバー諸氏に、人間科学に関する基礎的情報をできるだけ多く提供することにある。その理由は、報告の中でも言及することになるが、常盤大学では、1999年の「フォーラム 人間科学を考える」の開催以降、人間科学に関するシンポジウム等が開催されていないことなど

から、学内学会会員諸氏（とくに2000年度以降本学に赴任した会員）には、人間科学に関する情報が不足していると考えられるからである。第3の目的は、今ここで「総合人間科学学会」を設立することの意義と、それが担うべきミッションについて、私自身の意見を述べることにある。以下、順を追ってこれらの点について述べていきたい。

## 2. 「人間科学」の組織の主な設立動向

1972年に設立された大阪大学人間科学部は、我が国で初めて設立された人間科学部であり、今日まで我が国において展開されてきた人間科学をめぐる議論と組織的営為に対し、多大な影響を与え続けてきた。その後1970年代には、1976年に文教大学（当時「立正女子大学」）人間科学部、1977年に札幌学院大学（当時「札幌商科大学」）人文学部人間科学科が設立された。

1980年代に入ると、1981年に慶應義塾大学文学部人間関係学科人間科学専攻、1983年に常磐大学人間科学部、1987年に早稲田大学人間科学部が設立されたが、人間科学についての一般的な認知度はまだ低かったといえる。ただ1980年代を通して、人間科学に関する議論を展開するうえでの組織的な基礎が徐々に固められていったことも事実である。常磐大学人間科学部は、大阪大学、文教大学の人間科学部が既存の組織からの改組であるのに対し、我が国初の新設の人間科学部であり（とくにコミュニケーション学科は申請時にはまったく前例の無い学科であった）、今改めてその歴史的な存在意義を確認しておくべきであろう。

1990年代には、1992年に大阪国際大学（当時「帝国女子大学」）人間科学部、1993年には愛知みずほ大学人間科学部、神戸女学院大学人間科学部などをはじめ、人間科学という名称をもった学部・学科・専攻・コースが相次いで設立され、人間科学の一般的な認知度は徐々に高くなった。また、1993年には京都大学に「総合人間学部」(Faculty of Integrated Human Studies)が設立されたが、その理念ならびに教育内容等については、本論の4. でとりあげる「総合人間学会」と同様、今後われわれが「総合人間科学学会」の学問的活動を展開するうえで、十分な検討が必要であろう。2004年に設立された上智大学の「総合人間科学部」(Faculty

of Human Sciences)の設立理念ならびに教育内容等についても同じことがいえる（「人間科学」の組織の設立動向については、文末の資料1.を参照されたい）。

## 3. 「人間科学」（「総合人間学」を含む）に関する主な文献

第2次大戦後の我が国における「人間科学」に関する最初の文献は、おそらく、1951年に出版された「思想の科学研究会」(青山秀夫・岡本太郎・南博他)編集『人間科学の事典』(Dictionary for the Science of Men: 下線は引用者)であると考えられる。この著作では、「人間科学」に関するさまざまな思想の紹介が行われており、現在のわれわれにとっても興味深い。ただその後、我が国では1960年代・70年代ともに「人間科学」というタイトルを冠した著作はあまり発表されていない。

そのなかでは、文教大学人間科学部の設立にあたって主導的な役割を果たし、その後も学部長を永く務めた水島恵一氏の著作活動が顕著であった。水島氏の主な著作としては、編著である『人間科学入門』(1976)のほか、『人間学の実践』(1979)、『人間性の探求：人間科学としての人間学』(1985)などがある。

1980年代に入ると、慶應義塾大学文学部人間科学フォーラム(編)『人間生命を考える』(1985)や丸山高司『人間科学の方法論争』(1985)など、それまでとは異なる観点に立つ「人間科学論」が登場した。さらに1990年代には、大阪大学人間科学部20周年記念『人間科学への招待』(1992)、常磐大学人間科学部10周年記念『人間科学のすすめ』(1995)のほか、「人間科学」に関する著作の数は、人間科学の組織の増加とともに、増えていった。

2000年代には、この傾向にはいっそう拍車がかかるとともに、それまでとは異なる特徴をもった「人間科学論」を展開する著作が数多く発表されるようになった。2002年には養老孟司『人間科学』が刊行され、脳科学の分野で蓄積された知見に基づき、「人間とは何か」が論じられた。この著作はまず、我が国において「総合科学」としての人間科学が確立されにくい背景についての考察から始められており、われわれがこれから展開しようとする「総合人間科学学会」の運営について考えるうえでも興味深い内容を含んでいる。

2005年には西條剛央『構造主義とは何か：次世代人間科学の原理』が刊行されたが、この著作は、人間科学の組織（早稲田大学人間科学研究科博士課程）において教育を受けた新しい世代が著した「人間科学論」である点がとくに注目される。西條氏は池田清彦氏の「構造主義科学論」に基づき、不毛な「信念対立」を克服するためのメタ理論を提示することを意図するとともに、諸学を束ねる結節点としての人間科学の方法が如何にあるべきかを論じた。

また2006年以降、2006年に設立された「総合人間学会」編集による著作が相次いで刊行されているが（2006年に小林・小原・柴田（編）『シリーズ 総合人間学全3巻』、2007年に総合人間学会（編）『総合人間学1：人間はどこに行くのか』など）、「総合人間科学」を標榜しようとするわれわれにとって、その内容についての検討は必要不可欠のものであろう。また他方では、2007年から刊行が始まった大澤・山極他（編）『シリーズ ヒトの科学 (The Science of man) 全6巻・別巻1』も、われわれの問題関心と共通のものを多く含むものであり、注目すべき文献であると思われる（人間科学に関する文献については、文末の資料2. を参照されたい）。

#### 4. 「総合人間科学学会」に先行するいくつかの試み

ここでは、今後われわれが行おうとする「総合人間科学学会」の運営と、そこで展開される学問的営為について考える際に参考にすべきであると思われる、いくつかの類似の試みを紹介したい。なお、以下で取り上げるのは、あくまで私が知る限りのものであり、本来であれば言及すべき重要な試みが欠落しているかもしれないことを、あらかじめご了解願いたい。

##### 4-1. 「人間科学コロキウム」・「人間科学アゴラ」(慶應義塾大学文学部人間科学専攻)

慶應義塾大学文学部人間科学専攻は、1981年に創設されて以降の10年間で、51回の「人間科学コロキウム」(スタッフ間の研究談話会) と7回の「人間科学アゴラ」(年1回の専攻学生との討論集会) を開催した。「人間科学アゴラ」の演題は、以下のようなものであった。第1回「人間科学は可能か」(1981)、第2回「動物

と人間—人間科学の基底を探る—」(1982)、第3回「21世紀に向けて人間生命を考える」(1983)、第4回「<生活の質> (Quality of Life) を探る」(1984)、第5回「現代社会の狂気の諸相—現代人の心の深層を探る—」(1986)、第6回「人間・社会・人生商売」(1987)、第7回「国際化の新段階—第二の開国へ向けて—」(1988) (1)。

##### 4-2. 「人間科学シンポジウム」(常磐大学人間科学部)

常磐大学人間科学部は1983年に設立されたが、創立10周年記念シンポジウムに至るまで計6回のシンポジウムを開催した。それぞれのテーマは以下の通りである。第1回「人間科学の成立に向けて」(1984)、第2回「地域メディアの課題と展望」(1984)、第3回「何故、そしていかなる人間科学を」(1985)、第4回「自然科学と人間科学」(1987)、第5回「人間科学の確立に向けて」(1991)、常磐大学創立10周年記念シンポジウム「常磐大学における人間科学—その学問的構想と教育的実践の接点を求めて—」(1995) (2)。

##### 4-3. 「フォーラム 人間科学を考える」(1995～2004)

1995年から2004年までの間、計10回にわたって、我が国において人間科学部をもつ大学が中心となり、「フォーラム 人間科学を考える」が開催された。第1回目の会合は、1995年12月9日、早稲田大学人間科学部において開かれたが、その時の呼びかけ人は、糸魚川直祐（大阪大学人間科学部長）、井口潔（九州大学医学部名誉教授）、後藤和彦（常磐大学人間科学部長）、小林政吉（東洋英和女学院大学人間科学部長）、建部昌弘（大阪国際女子大学人間科学部長）、西三郎（愛知みずほ大学人間科学部長）、濱口晴彦（早稲田大学人間科学部長）、春木豊（早稲田大学人間科学研究科委員長）、森井利夫（文教大学人間科学部長）、山本義和（神戸女学院大学人間科学部長）の各氏であった。

その後このフォーラムは、翌年も引き続き早稲田大学において開催され、2004年10月には第10回のフォーラムが大阪経済大学において開催された。第10回の呼びかけ人は、小泉潤二（大阪大学人間科学部長）、森川滋（大阪経済大学人間科学部長）、南直人（大阪国

際大学人間科学部長)、服部祥子(大阪人間科学大学人間科学部長)、川合真一郎(神戸学院大学人間科学部長)、新富英雄(東洋英和女学院大学人間科学部長)、佐藤守弘(常磐大学人間科学部長)、上杉喬(文教大学人間科学部長)、野嶋栄一郎(早稲田大学人間科学部長)の各氏であった(「フォーラム 人間科学を考える」の内容に関しては、さらに文末の資料4.を参照されたい)。

#### 4-4. 「次世代人間科学研究会」(2002～2007)

この研究会は、2002年、『構造構成主義とは何か：次世代人間科学の原理』の著者である西條剛央氏が中心となって立ち上げた研究会である。設立当初、日常のメーリングリストにおける議論や定期的な研究会などが活発に行われたが、徐々にメンバーが増え、数百人規模になった時点で、設立時の「コミュニティ」は質的に変化し、自由で忌憚のない議論を行うことが難しくなったという理由から、2007年の『エマージェンス人間科学』の刊行をもって解散した。「次世代人間科学研究会」で展開された議論の内容は、前掲書によって知ることができるが、そこに参加したのは、心理学をはじめとして、知覚、発達、教育、医学、統計学、人間工学、臨床等々、きわめて多岐にわたる研究者たちであった。その後、西條氏は恩師である『構造主義科学論の冒険』の著者、池田清彦氏や哲学者の竹田青嗣氏らとともに『構造構成主義研究2：信念対立の克服をどう考えるか』(北大路書房、2008)を刊行したが、そこに収録されている「構造構成主義シンポジウム」では養老孟司氏が講演を行っている(3)。

#### 4-5. 「総合人間学会」(Japan Association of Synthetic Anthropology : 2006～)

「総合人間学会」は、2006年5月、会長的小林直樹氏(憲法学：東京大学名誉教授)を中心とするメンバーによって設立された。前身は「総合人間学研究会」であり、30余年の活動実績がある。主なメンバーは、小原秀雄(動物学：女子栄養大学名誉教授)、小尾信爾(宇宙物理学：東京大学名誉教授)、長野敬(生命科学：自治医科大学名誉教授)、江原昭善(人類学：京都大学名誉教授)、坂本百大(哲学：青山学院大学名誉教授)、

暉峻淑子(経済学：埼玉大学名誉教授)、見田宗介(社会学：東京大学名誉教授)等である(「総合人間学会」設立趣旨ならびに研究集会の内容については文末の資料5-1. 及び資料5-2. を参照されたい)。

#### 4-6. 玉川大学21世紀COEプログラム「全人的人間科学プログラム」(2002～)

このプログラムは、「脳」の理解こそが人間存在の理解につながるという認識に立ち、「脳」をひとつの大規模な情報処理システムと解釈し、行動を生み出す脳の高次情報処理の理解と、その基盤となる遺伝子レベルの情報処理の理解と、より深い人間理解としての発達の計算論的理解を同時並行的に推進しようとするプログラムである。

プログラムは、次の3つの研究によって構成される。

1. 生物の基礎情報処理研究(①ミツバチの行動解析グループ②ミツバチの遺伝解析グループ)、
2. 脳の高次情報処理研究(①思考・推論研究グループ②記憶・学習研究グループ③神経計算論・工学応用研究グループ)、
3. 心のしくみ研究(①乳幼児発達研究グループ②生命観研究グループ③病態脳研究グループ)(4)。

#### 4-7. 立命館大学人間科学研究所(2004～)

立命館大学人間科学研究所は、2004年4月、1990年に設立された教育科学研究所を前身として設立された。立命館大学人間科学研究所は、文科省学術フロンティア推進事業「対人援助のための人間環境デザインに関する総合研究」(2000～2004)、文科省学術高度化推進事業オープンリサーチセンター整備事業「臨床人間科学の構築—対人援助のための人間環境研究」(2005～2009)などを手がけている(5)。

#### 5. 中間考察：人間科学の変容

これまで見てきたように、1950年代から60年代にかけての我が国における「人間科学」をめぐる学問的営為は、1951年の「思想の科学研究会」(青山秀夫・岡本太郎・南博他)編集『人間科学の事典』(Dictionary for the Science of Men : 下線は引用者)や1969年の田中靖政『行動科学：情報時代の人間科学』など、ごく限られたものでしかなかった。

1972年の大阪大学人間科学部の設立は、我が国における「人間科学」の学問的営為においてきわめて重要な意味を持つが、1970年代から80年代にかけての我が国における「人間科学」をめぐる学問的活動は、まだ活発なものとはいえなかった。

1970年代の活動として目を引くのは、大阪大学に続く我が国2番目の人間科学部となった文教大学(1976年4月人間科学部発足時には立正女子大学)人間科学部設立に当たって主導的な役割を果たし、長期にわたって文教大学人間科学部長を務めた水島恵一氏の活動である。水島氏は、1975年に立正女子大学人間科学研究会「人間科学の体系」を中心となって編集した後、翌76年には水島(編)『人間科学入門』、1979年『人間学の実践』、1985年『人間性の探求：人間科学としての人間学』などを執筆した。

このような事情から、1970年代から1980年代前半にかけての我が国における「人間科学」の漠然としたイメージは、臨床心理を中心に、教育と社会福祉との関連性をも視野に入れた学問分野として、形成されていったように思われる。

ただ1980年代に入ると、丸山高司『人間科学の方法論争』(1985)、慶應義塾大学文学部人間科学フォーラム(編)『人間生命を考える』(1985)、徳永恂「人間科学とは何だろうか」大阪大学人間科学部『紀要』第15巻(1989)などにより、「人間科学」に関する多様な解釈が示され始めた。さらに1990年代、我が国では1991年の「大学設置基準の大綱化」等によって「教養教育」の再編制が試みられたことなどにより、「人間科学」を名乗る組織が大幅に増加するとともに、京都大学総合人間学部(Faculty of Human Studies)や横浜国立大学教育人間科学部など、人間科学部と類似した名称をもつ組織も増加した。

2000年代には、文献的にも大きな変化が生じた。それは「脳科学」で得られた知見に基づき「人間科学」を再構成しようとする研究者・研究プログラムの登場によるものであり、玉川大学21世紀COEプログラム「全

人的人間科学プログラム」は、我が国における人間科学に関する学問的活動の大きな転換を意味するものであるかもしれない。そしてさらに今後は、「ポスト・ヒューマン」をめぐる議論が「人間科学」・「人間の科学」との関連で展開されることも予想される(この点については、大澤・山極他(編)『シリーズ ヒトの科学(The Science of Man)』を参照されたい。このシリーズでは、ヒトと機械、ヒトと動物との関係について、多様な観点からの議論が展開されている)。

本学では2008年度の改組によって、人間科学部に既存の諸学科とは性質の異なる「健康栄養学科」が設置されたが、人間科学の変容は、今後「人間科学部」の構成とカリキュラムにも大きな影響を与えるだろう。

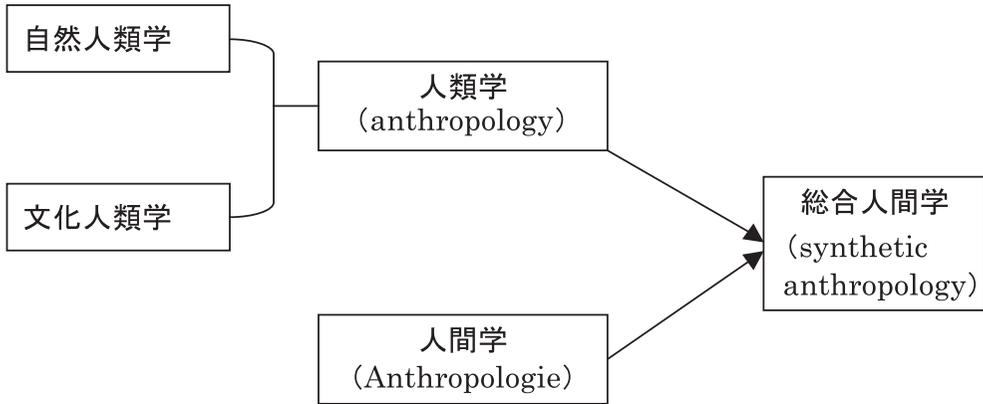
## 6. 「総合」をどう理解するか：「総合人間学」と「総合人間科学」はどう違うのか？

ここでは、「総合人間科学」における「総合」の意味をどう理解すべきなのか、について若干の検討を加えたい。「総合」の意味は文脈に応じて多様であり、「総合人間科学」が意味するものを一義的に確定することはきわめて困難であるに違いない。ただその際、これまでの議論ですでに幾度か言及してきた「総合人間学」における「総合」と「総合人間科学」における「総合」との違いについて考えてみるのが、ひとつの手がかりを与えてくれるかもしれない。

### 6-1. 「総合人間学」における「総合」の意味

「総合人間学」とは、「総合人間学会」の英文表記“Japan Association of Synthetic Anthropology”から推察されるように、人類学(自然人類学と文化人類学から成る)と哲学的人間学とを止揚(総合)することを目指していると解釈できる(図1.を参照されたい)。

図1. 総合人間学における「総合」の意味を考えるための概略的な図



### 6-2. 「人間の科学」における「総合」の意味

それに対して、「総合人間科学」の場合の「総合」の意味を理解するには、さらに複雑で錯綜した事項を整理することが必要となり、その解釈も論者によって多種多様なものとなるに違いない。

以下では、「総合人間科学」の意味を理解するためのひとつの試みとして、ヒュームが『人間本性論』(1739-40)において確立しようと試みた「人間の科学」(science of man)の基本的意図についての検討を通して、「総合人間科学」の意味について考えてみたい。「神学」に代わって登場した「人間の科学」から、どのような経緯で諸科学への専門分化が生じたのか。この点を確認することが「総合」について考える際に、ひとつの重要な準拠点となると考えるからである(複雑な道に迷い込み、目的地への道順が分からなくなってしまった時は、いたずらにもがくより、出発点に戻ったほうが良い)。

ヒュームは、『人間本性論』(邦題は『人性論』)の序論において、次のように述べている。

「すべての科学は多かれ少なかれ人間本性に関係があり、たとえ、それらのうちには人間本性から、はるかに遠く離れ去っているように見えるものがあるとしても、すべての科学はやはりいずれかの道筋をたどって、人間本性にたちもどる。数学や自然哲学、自然宗教ですら、ある程度まで人間の科学に依存する。なぜなら、

これらの科学が人間の認識力に依存し、人間の能力と機能によって真偽を判定されるからである」(6)。

このように述べるヒュームにとって、科学とは人間そのものに深く関わるものであるという意味において、すべて「人間の科学」であり、人間と最も関係の深い自然、すなわち「人間的自然=人間本性(human nature)」を解明することこそが「人間の科学」のミッションであった。

そしてまた、数学、自然哲学、自然宗教すら、ある程度「人間の科学」に関係するのであれば、人間本性ともっとも密接に関わる他の諸科学、つまり、論理学、道徳哲学、政治学、文芸批評など、それらは人間の心を進歩させるものをほとんど残らず包括するものであるが、それらの諸科学が「人間本性」に立ち返るものであることは疑いようのないことである。それゆえ、人間本性の諸原理の解明は、諸科学を総合するひとつの完全な体系を打ち立てることにつながる。ヒュームが求めるのは「人間の科学」であり、それが対象とするのは人間本性の諸原理である。人間本性の諸原理の解明、すなわち「人間の科学」は、諸科学を総合する体系を構築することを可能とする基礎なのであり、特定の学問分野についての研究を意味するのではない(7)。

ヒュームの言う「人間の科学」は「モラル・サイエンス」であり、かれが「無神論者」であったか否かについては意見が分かれるところであるが、ヒュームは

「神」やその他の超越的権威に訴えることなく、道徳がいかにして「人間本性」に基づいて成立するかを考察したのである(8)。

カルヴァン派が支配するスコットランドで生まれ、その聖地でもあるエディンバラ大学で学んだヒュームではあったが、青年期以降、かれはルネサンス期の人文主義者(ヒューマニスト)によって再興された古代ローマの古典教養に関する研究を通じて、「人間に固有の価値」が最も重要であるという確信に到達すると同時に、すべての科学は人間の認識に依存するという意味での「人間の科学」を構築することを目指した。かれはいち早く「魔術から解放された」人物であったといえるが、その関心は、神なき世界において人間が道徳感情をもつのはなぜか、という点にあった。周知の通り、ヒュームの「人間の科学」の構想は、かれの年下の友人であったアダム・スミスに引き継がれた。スミスの道徳哲学は自然神学、倫理学、法学、政治経済学の4つの部門からなっていたが、倫理学を扱った著作が『道徳感情論』(1759)であり、政治経済学を扱った著作が『諸国民の富』(1776)であった。アダム・スミスの構想した「政治経済学」(political economy)が、その後、「経済学」(economics)と「政治学」(politics)という2つの領域に専門分化したことは、周知の通りである(図2. を参照されたい)。

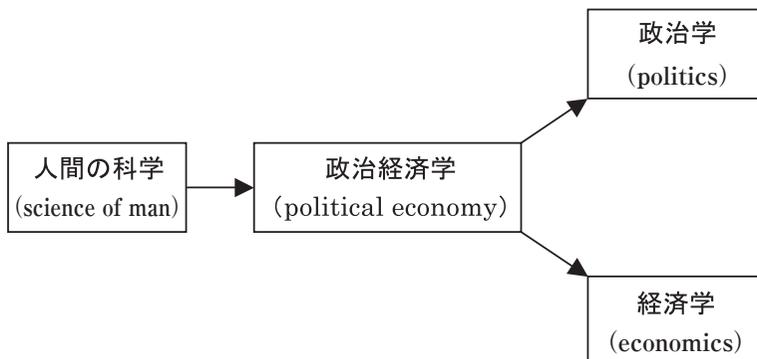
ただし、ヒュームの「人間の科学」まで立ち戻って考えると、他方においてわれわれはヒューム

の『人間本性論』以降に生じたいくつかの重要な変化を無視することはできない。その中で最も重要なものは、やはり「進化論」の登場であろう。ヒュームが『人間本性論』を書いた当時、「人間本性」はいつの時代も一定で変化しないと考えられていた。しかし現在、われわれは、「人間性」とは地球上の生物進化の過程から、途方も無い年月をかけて形成されてきたものであることを知っている。この事実、ヒュームが構築しようとした「人間の科学」(モラル・サイエンス)の構想に重大な変更を迫るものであることは確かであろう。

### 6-3. 「人間の科学」から「人間・社会諸科学」へ

「人間の科学」から「社会諸科学」と「人間諸科学」への専門分化について考えるさいには、19世紀後半のドイツの社会学者たちが、「人間の科学」(Wissenschaft von Menschen)という呼称をどのような文脈で用いていたのか検証してみることも、参考になるように思われる。マルクス、ジンメル、ヴェーバーといった19世紀後半から20世紀にかけてさまざまな方面で多大な影響を与えた社会学者たちは、それぞれの著作のいくつかで自らの学問を「人間の科学」と呼んだ。たとえば、ジンメルはベルリン大学において、まず「歴史学」を学んだ後ラツァールスとシュタインタールによってその研究が開始された「民族心理学」を学んだが、「民族心理学」とは、まず何よりも旧来の思弁的で構成的な形而上学的人間考察に対する、自然科学の刺激をうけた人間についての新しい理解様式

図2. 「人間の科学」から「政治学」・「経済学」への専門分化



の提案であり、「人間の科学」の樹立をめざそうとした当時の典型的な運動のひとつであった。周知の通り、ヴントは、1879年にライプツィヒ大学で演習において心理学実験室を使用したことにより、一般に「実験心理学」の創始者とされているが、他方においてかれは、1900年から没年の1920年までの間に『民族心理学』全10巻、また1912年には『民族心理学要論』を刊行している。ヴントの基本的な考えは、比較的単純な精神作用は、個人を想定しながら「実験的方法」で解明可能であるが、複雑な精神作用は「民族の精神的所産」である言語、因習、芸術、宗教神話などを観察・研究することが必要となる、というものであった。

図3. は、「総合人間学」と「総合人間科学」におけるそれぞれの「総合」の意味について考えるためのきわめて概略的な図である。先に触れたように、ヒュームが「神学」に代わる近代の経験科学として構想した「人間の科学」は、その後、「社会分化」のプロセスに応じて細分化し、さまざまな学問分野が形成され制度化されていった。それらの学問分野は大まかに見て、「経済学」や「政治学」に代表される「社会諸科学」と、「心理学」や「言語学」に代表される「人間諸科学」に分類することができる。

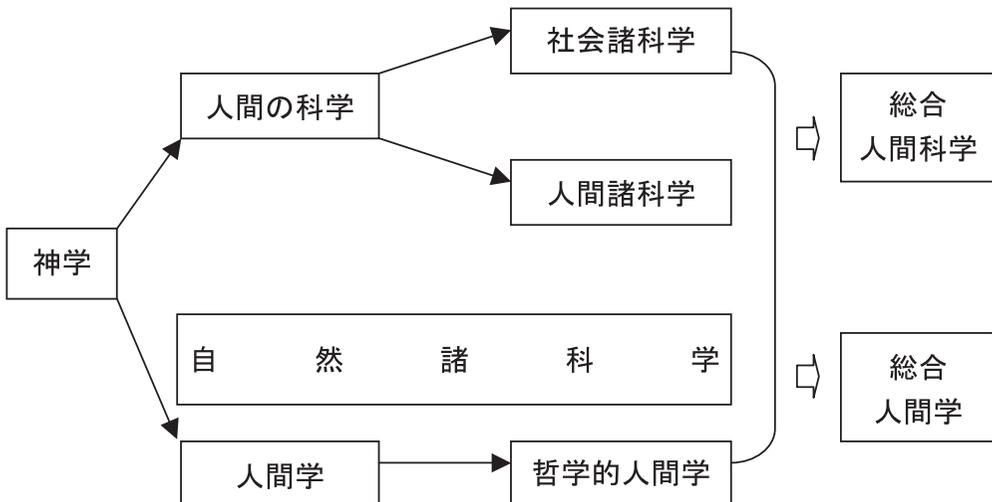
他方において、ヒュームの「人間の科学」から決定的な影響を受けたカントが提唱した「人間学」は、その後、マックス・シェラーによって「哲学的人間学」として完成された。先に触れた通り、我が国において2006年に設立された「総合人間学会」が確立しようとする「総合人間学」とは、「総合人間学会」の英文表記“Japan Association of Synthetic Anthropology”から推察されるように、人類学（自然人類学と文化人類学から成る）と哲学的人間学とを止揚（総合）することを目指していると理解できる。それに対して、「総合人間科学」における「総合」の意味はより複雑であり、その内容を明確なものとする作業はきわめて困難なものになるだろう。

なお、先に述べた通り、図3. はあくまで、「総合人間科学」と「総合人間学」における「総合」の意味について考えるための概略的な図であり、たとえば、「人文学」(humanities)の位置づけ、などについては考慮していない。この点については、機会を改めて検討を加えたいと考えている。

#### 6-4. 「総合」と「統合」

「総合」の意味について考えるという点では、慶應

図3. 総合人間科学における「総合」の意味を考えるための概略的な図



義塾大学文学部人間科学フォーラム(編)『人間生命を考える』所収の座談会「人間科学を考える一新専攻の発足にあたって」(183-197頁)における沢田允茂文学部名誉教授の発言が重要な示唆を与えてくれる。その座談会のなかで沢田名誉教授は、「総合」とは、学問のかつてあったユニフィケーション(統一化)とは異なるものである、と述べている。統一化とは、何か1つの方法で、すべてをその中に押し込んでしまうという「還元主義」を伴うものである。沢田名誉教授によれば、学問・知識は必ず行動に結びつくものであるが、ある目的のもとに行動はなされる。その行動を効果的にするために様々な知識が使われるが、様々な知識を効果的に使いこなすところこそが「総合」である、というのである。つまり、学問としては別々にあってもまったく問題はなく、ただ、ある特定の問題のときに、その問題を対象とするいくつかの学問を選び出し、それらをうまく関連づけるところこそが「総合」である。沢田名誉教授はこのように述べている(9)。

## 7. 「総合人間科学学会」のミッションに関する私見

最後に、「総合人間科学学会」のミッションに関する私見を述べてみたい。

### 7-1. 学会会員がそれぞれの専門分野に固有の用語法や認識枠組みに固執した発言や論述を繰り返さないためのルールをつくる

「総合人間科学学会」が担うべきミッションとして、私がとりわけ重要であると考えるのは、学会会員が、それぞれの専門分野に固有の用語法や認識枠組みに固執した発言や論述を繰り返さないためのルールをつくる、という点である。これまで見てきた通り、我が国では、大学院、大学の学部・学科・専攻・コース等において、「人間科学」を名乗る組織の数が1990年代以降、急速に増加したが、他方では、「人間科学」についてより深く考え議論しようとするいくつかの試み(「フォーラム 人間科学を考える」や「次世代人間科学研究会」など)は、長期的な活動を行うことなく終結した。これは「人間科学を論ずることの困難さ」を象徴する出来事であると思われる。「総合人間科学学会」における議論が有意義なものとなり、それを継続するため

には、議論の過程において、個々の研究者が「方法の一貫性」もしくは「科学的な厳密性」のみを追及し、自らの理論と方法が適用できる「対象」と「問題」にのみ議論を限定しようとする態度を取らないことが必要となるに違いない。「初めにあるのは、方法ではなく、問題である。」われわれはまず、この点を確認すべきであろう。

「人間科学を論ずることの困難さ」については、先に触れた西條剛史氏や養老孟司氏が共通に言及している点でもある。養老氏は次のように述べている。

「日本の場合、とくに総合性を欠きやすい状況が存在する。研究者はそれぞれの専門分野で業績を上げようとする。評価はその専門分野でなされるからである。それなら本人の顔は、実質的には専門分野にしか向かない。そのなかでの毀誉褒貶が将来を決定するからである。学会に出席するとすれば、それぞれの専門分野の学会ということになる。それなら自然に、つきあひもその分野の人ということになる。そこには日本的「世間」が成立する。その世間がつまり「実体としての専門分野」であり、それなら看板である人間科学とは関係がない。その意味では「人間科学」という総論は、実質的には不要だということになってしまう。極論すれば文部科学省向けの看板としておいておけ、ということになる」(10)。

これと同様の認識は、阿部勤也氏の次のような記述においても見ることができる。

「学問に関していえば、学会や学部などが「世間」にあたり、若い研究者のテーマ設定などに影響を与えている。学生は必ずしも自分がやりたいと思うテーマを選ぶことができないのである。指導教官と学生との関係にも「世間」は大きな力を振るっている」(11)。

### 7-2. 自由意志をもつ精神的存在としての「人間」と生物としての「ヒト」という2つの「人間観」の相克を止揚(総合)するための議論を長期的な展望をもって行う

「総合人間科学学会」が担うべきもうひとつのミッションは、自由意志をもつ精神的存在としての「人間」と、生物としての「ヒト」という2つの「人間観」の相克を止揚(総合)するための議論を長期的な展望を

もって行く、という点にあると私は考える。現在われわれは、たとえば「臓器移植法案」に関連して「脳死は人（ヒト）の死なのか」といった問題や、ヒトのクローンを作ることは許されるのか、といった難問に直面している。これらの問題は、今後予想される生命科学や再生医療技術などのめざましい発展に伴い、現代人にとってのより切迫した共通の課題となると予想される。

「総合人間科学学会」において行われる議論が、生物としての「ヒト」と精神的存在としての「人間」という2つの人間観を総合することを常に志向し、現代における「人間の尊厳」の根拠を問いつけることができれば、その存在意義はきわめて大きいに違いない。

(注)

- (1) 三井宏隆『スタディーズ「人間科学」』ブレーン出版12-13頁を参照した。なお、人間科学アゴラのより詳しい内容および人間科学専攻設立時のスタッフ宣言については、文末の資料3-1. および資料3-2. を参照されたい。
- (2) 常磐大学人間科学部紀要『人間科学』第1巻第1号(1984)他、ならびに三井宏隆、前掲書11頁を参照した。
- (3) 西條剛央他(編)『エマージェンス人間科学』北大路書房233-36頁を参照した。
- (4) <http://www.tamagawa.ac.jp/coe/>を参照した。なお、玉川大学21世紀COEプログラム「全人的人間科学プログラム」②生命観研究グループの内容については、文末の資料6. を参照されたい。
- (5) <http://www.ritsumei.ac.jp/acd/re/k-rsc/hs/hs/contents.html>を参照した。
- (6) ヒューム『人性論』岩波文庫21頁。
- (7) 神野慧一郎「ヒュームの哲学的立場」中才敏郎(編)『ヒューム読本』法政大学出版局28頁を参照した。
- (8) 神野慧一郎『われわれはなぜ道徳的か』勁草書房を参照した。
- (9) 慶應義塾大学文学部人間科学フォーラム(編)『人間生命を考える』慶應通信191-92頁、「座談会：人間科学を考える」における沢田允茂名誉教授の発言を要約した。なお、座談会の初出は、慶應義

塾大学通信教育部(編)『三色旗』(昭和56年7月号)である。人間科学における「総合」の意味については、さらに滝内・田畑(編)『人間科学の新展開』における滝内大三氏の「まえがき」(i-iv頁)を参照されたい。

(10) 養老孟司『人間科学』筑摩書房13-14頁。

(11) 阿部謹也『学問と「世間」』岩波新書i-ii頁。

引用・参考文献(引用・参照順)

- 常磐大学十年史編集委員会(編)『常磐大学十年史』常磐大学, 1994.
- 常磐大学人間科学部『人間科学のすすめ』常磐大学, 1995.
- 岩手大学人文社会学部「人間行動科学の教育の新たな展開をめざして」岩手大学人文社会学部報告書, 1998.
- 三井宏隆『スタディーズ「人間科学」』ブレーン出版, 2008.
- 常磐大学人間科学部紀要『人間科学』第1巻第1号, 1984.
- 札幌学院大学『人文学会紀要』第63号, 1998.
- 滝内・田畑(編)『人間科学の新展開』ミネルヴァ書房, 2005.
- 西條剛央『構造主義とは何か：次世代人間科学の原理』北大路書房, 2005.
- 西條剛央他(編)『エマージェンス人間科学』北大路書房, 2007.
- 小林直樹(編)『総合人間学の試み：新しい人間学に向けて』学文社, 2006.
- 総合人間学会(編)『総合人間学1：人間はどこへいくのか』学文社, 2007.
- 山極寿一(編)『ヒトはどのようにしてつくられたか』岩波書店, 2007.
- マッキベン『人間の終焉』(山下訳)河出書房新社, 2005.
- ガザニガ『脳のなかの倫理』紀伊国屋書店, 2006.
- 高橋透『サイボーグ・エシックス』水声社, 2006.
- ヒューム『人性論』(大槻訳)岩波文庫, 1948.
- ヒューム『人間知性研究』(斎藤・一之瀬訳)法政大学出版社, 2004.

- 神野慧一郎『モラル・サイエンスの形成』名古屋大学出版会，1996. 1994.  
 神野慧一郎『我々はなぜ道徳的か』勁草書房，2002. 養老孟司『人間科学』筑摩書房，2002.  
 神野慧一郎「ヒュームの哲学的立場」中才敏郎（編）『ヒューム読本』法政大学出版局，2005. 阿部謹也『学問と「世間」』岩波新書，2001.  
 古賀勝次郎『ヒューム体系の哲学的基礎』行人社，

【資料1. 「人間科学」の組織の主な設立動向（2003年度までのもの）】

年度	新設の組織
1972	大阪大学人間科学部
1976	文教大学（当時「立正女子大学」）人間科学部
1977	札幌学院大学（当時「札幌商科大学」）人間科学科
1981	慶應義塾大学文学部人間関係学科人間科学専攻
1983	常磐大学人間科学部
1987	早稲田大学人間科学部
1989	東洋英和女学院大学人文学部人間科学科・東北学院大学教養学部教養学科人間科学専攻
1992	大阪国際女子大学（現在「大阪国際大学」）人間科学部・久留米大学文学部人間科学科
1993	愛知みずほ大学人間科学部・神戸女学院大学人間科学部
1994	九州大学文学部人文学科人間科学コース
1995	東洋英和女学院大学人間科学部・横浜市立大学国際文化学部人間科学科
1996	名古屋市立大学人文社会学部人間科学科・甲南大学文学部人間科学科 山形大学文学部人間文化学科人間科学コース
1997	大阪府立大学総合科学部人間科学科・熊本大学文学部人間科学科・琉球大学法文学部人間科学科
1998	神戸親和女子大学文学部人間科学科
2000	大阪樟蔭女子大学人間科学部・人間総合科学大学人間科学部人間科学科（通信制） 大正大学人間学部人間科学科（社会学科から名称変更）・梅花女子大学文学部人間科学科（2004年度4月から「現代人間学部」へ改組）・岩手大学人文社会学部行動科学科人間科学課程
2001	大阪人間科学大学人間科学部
2002	大阪経済大学人間科学部・東洋学園大学人文学部人間科学科
2003	北海道文教大学人間科学部

(出典) この表の作成にあたっては、とくに岩手大学人文社会学部「人間行動科学の教育の新たな展開をめざして」岩手大学人文社会学部報告書、89-107頁を基にし、1998年度以降については、各種の大学案内や各大学のパンフレットならびにホームページなどを参照した。それゆえこの表には、人間科学に関するすべての組織の設立動向が網羅されているわけではない。本文でも述べたように、「人間」という言葉を冠する学部や学科は近年著しく増加し、「人間学部」や「人間学科」の他にも、「人間関係学部」や「人間文化学部」さらには「教育人間科学部」、「人間環境学部」などの多様な学部や学科が開設されている。

【資料2. 「人間科学」(「総合人間学」を含む)に関する主な文献】

<邦人文献(出版年順)>

- 1951 『思想の科学研究会』(青山秀夫・岡本太郎・南博他)編集『人間科学の事典』(Dictionary for the Science of Men)河出書房.
- 1969 田中靖政『行動科学：情報時代の人間科学』筑摩書房.
- 1975 筒井健雄『人間科学：発達・教育・臨床心理学の体系化の試み』三一書房.
- 1975 立正女子大学人間科学研究委員会『人間科学の体系』立正女子大学.
- 1976 水島恵一(編)『人間科学入門』有斐閣.
- 1979 樋口伸吾『人間科学への道：心理学の立場から』平河出版社.
- 1984 本間・井口・渡辺(編)『人間を考える：人間科学からのアプローチ』朝倉書房.
- 1984 竹内哲郎他『人間科学』ソルト出版.
- 1985 慶應義塾大学文学部人間科学フォーラム(編)『人間生命を考える』慶應通信.
- 1985 丸山高司『人間科学の方法論争』勁草書房.
- 1985 水島恵一『人間性の探求：人間科学としての人間学』大日本図書.
- 1986 小原・岩城『自然「知」の探求：人間科学から人間学へ』群羊社.
- 1987 梅棹忠男(編)『対論「人間探求」：人間科学の新展開』講談社.
- 1988 田中・菊地(編)『近未来の人間科学事典』朝倉書店.
- 1989 徳永恂「人間科学とは何だろうか」大阪大学人間科学部『紀要』第15巻,1-19頁.
- 1991 井口潔『心の行脚：人間科学への道』九州大学出版会.
- 1991 芳賀繁『うっかりミスはなぜ起きる：ヒューマンエラーの人間科学』中央労働災害防止協会.
- 1992 中島・井上・友田(編)『人間科学への招待』有斐閣.
- 1995 常磐大学人間科学部『人間科学のすすめ』常磐大学.
- 1995 森岡正芳『こころの生態学：臨床人間科学のすすめ』朱鷺書房.
- 1997 奥谷浩一「人間科学の系譜と方法の問題」札幌学院大学『人文学会紀要』第60号,71-91頁.
- 1998 中島・太田(編)『フロンティア人間科学』放送大学教育振興会.
- 1998 高橋他(編)『人間科学研究法ハンドブック』ナカニシヤ出版
- 1999 川野・韻岡・余語(編)『間主観性の人間科学』言叢社.
- 2001 安西祐一郎(他)『人間科学がわかる』朝日新聞社.
- 2002 養老孟司『人間科学』筑摩書房.
- 2004 田畑稔「人間科学の概念史のために」『大阪経大論集』第54巻第5号,99-129頁).
- 2005 滝内・田畑(編)『人間科学の新展開』ミネルヴァ書房.
- 2005 西條剛央『構造構成主義とは何か：次世代人間科学の原理』北大路書房.
- 2005 山口裕之『人間科学の哲学』勁草書房.
- 2005 坂田仁『人間科学の発祥』雄松堂出版.
- 2005 斎藤正夫『制御と学習の人間科学』コロナ社.

- 2006 長谷川幸一『人間諸科学の形成と制度化』東信堂。  
2006 小林直樹(編)『総合人間学の試み』学文社。  
2007 三井宏隆他(編)『人間科学セミナー』ナカニシヤ出版。  
2007 西條剛央他(編)『エマージェンシス人間科学』北大路書房。  
2007 酒木保(編)『人間科学における個別性と一般性』ナカニシヤ出版。  
2007 小泉・志水(編)『実践的研究のすすめ：人間科学のリアリティ』有斐閣。  
2007 中島義明『情報の間人科学：認知心理学から考える』コロナ社。  
2007 総合人間学会(編)『総合人間学1：人間はどこへいくのか』学文社。  
2008 三井宏隆『スタディーズ人間科学』ブレーン出版。  
2008 総合人間学会(編)『総合人間学2：自然と人間の破壊に抗して』学文社。  
2008 中島義明他(編)『人間科学講座全3巻』朝倉書店。

~~~~~  
2007～ 大澤・山極他(編)『シリーズ ヒトの科学 (The Science of Man) 全6巻・別巻1』岩波書店。

(下線は引用者)

<邦訳文献(邦訳の出版年順)>

- 1961 J. ギリン(編)『人間科学の展開』武田良三・米山桂三監修, 早稲田大学出版部。(J.Gillin(ed.), 1954, *For a Science of Social Man*, Macmillan Company.)  
1974 M. フーコー『言葉と物—人文科学の考古学』渡辺・佐々木訳, 新潮社。(M.Foucault, 1966, *Les mots et les choses: Une archéologie des sciences humaines*, Éditions Gallimard.)  
1974 J. フロイント『人間科学の諸理論』竹内・垣田訳, 白水社。(J.Freund, 1973, *Les Théories des Sciences Humaines*, Presses Universitaires de France.)  
1975 R. リントン『世界危機における人間科学(上)(下)』池島重信監訳, 新泉社。(R.Linton, 1945, *The Science of Man in the World Crisis*, Columbia University Press.)  
1976 G. ギュスドルフ『人間の科学と人文科学』片山寿昭訳, 法律文化社。(G.Gusdorf, 1967, *Les Sciences de l'homme sont des Sciences Humaines*, Ophrys, Paris.)  
1976 J. ピアジェ『人間科学序説』波多野完治訳, 岩波書店。(J.Piaget, 1970, Introduction—the place of the sciences of man in the system of sciences, in: *Main Trends of Research in the Social and Human Sciences (Part 1: Social Sciences)*, Unesco; Harper Torchbook, 1974.)  
1978 S. シュトラッサー『人間科学の理念』徳永他訳, 新曜社。(S.Strasser, 1962, *Phänomenologie und Erfahrungswissenschaft vom Menschen*, Walter de Gruyter.)  
1978 J.W.S.プリングル(編)『生物学と人間科学』小原秀雄訳, 三共出版。(J.W.S.Pringle, 1972, *Biology and the Human Sciences*, Oxford University Press.)  
1979 ロワイヨール人間科学研究センター『基礎人間学(上)(下)』荒川幾男他訳, 平凡社。(Centre Royaumont pour une science de l'homme, 1974, *L'unité de l'homme, invariants biologiques et universaux culturels*, essays et discussions présentés et commentés par Edgar Morin et Massimo Piattelli-Palmarini.)  
1983 J. アタリ『情報とエネルギーの人間科学』平田・斉藤訳, 日本評論社。(J.Attali, 1975, *La Parole et L'outil*, Presses Universitaires de France.)  
1988 Q. スキナー『グランドセオリーの復権—現代の人間科学—』加藤尚武他訳, 産業図書。(Q.Skinner, 1985, *The Return of Grand Theory in the Human Sciences*, Cambridge University Press.)

(下線は引用者)

**【資料3-1. 人間科学アゴラの演題と内容】**

第1回「人間科学は可能か」(1981)

〔話題提供者〕 鈴木孝夫 (言語文化研究所教授)・三浦和男 (文学部教授)

〔指定討論者〕 沢田允茂 (文学部名誉教授)・大淵英雄 (文学部教授)・南隆男 (文学部助教授)

〔司会〕 井関利明 (文学部教授)

第2回「動物と人間—人間科学の基底を探る—」(1982)

〔話題提供者〕 沢田允茂 (文学部名誉教授)・佐藤方哉 (文学部教授)・栗本慎一郎 (明治大学教授)・

岸由二 (経済学部教授)〔司会〕 井関利明 (文学部教授)

第3回「21世紀に向けて人間生命を考える」(1983)

〔話題提供者〕 中谷瑾子 (法学部教授)・飯塚理八 (医学部教授)・松浦鉄也 (医学部教授)・饗庭忠男

(弁護士)〔指定討論者〕 木原弘二 (医学部教授)・間瀬啓允 (文学部教授)〔司会〕 横田仁 (文学部教授)

第4回「<生活の質> (Quality of Life) を探る (1984)

〔話題提供者〕 山本和郎 (文学部教授)〔指定討論者〕 沢田允茂 (文学部名誉教授)・加藤寛 (経済学部教授)・

岩男寿美子 (新聞研究所教授)〔司会〕 井関利明 (文学部教授)

第5回「現代社会の狂気の諸相—現代人の心の深層を探る—」(1986)

〔話題提供者〕 上野千鶴子 (平安女学院短期大学助教授)・荻野恒一 (文学部客員教授)・山本和郎 (文学部教授)・

宮坂敬造 (文学部助教授)〔司会〕 井関利明 (文学部教授)

第6回「人間・社会・人生商売」(1987)

〔話題提供者〕 石坂巖 (商学部名誉教授)〔司会〕 大淵英雄 (文学部教授)

第7回「国際化の新段階—第二の開国へ向けて—」(1988)

〔話題提供者〕 青木保 (大阪大学教授)〔指定討論者〕 岩男寿美子 (新聞研究所教授)・島田晴雄 (経済学部教授)・

曾根泰教 (法学部教授)〔司会〕 井関利明 (文学部教授)

(出典) 三井宏隆『スタディーズ「人間科学」』12・13頁。

**【資料3-2. 慶應義塾大学文学部人間科学専攻創設時のスタッフによる宣言】**

現代世界における危機の主要なもののひとつは、よく言われるように、いわゆる“物質化学”の進歩に比べて、“人間に関する科学”が立ち遅れていることにあります。“人間に関する科学”の多くは伝統的に「文学部」に置かれてきました。しかし“人間に関する科学”の分野には、研究・教育活動に実証的要素を含むものが多く、それゆえ教育カリキュラム上でも、調査・実習・実験・資料解析演習などを設けることが強く要求されています。このような状況に対応するために、人間を総合的に把握・理解することを目指す専攻として「人間科学専攻」が設立された次第です。以上の観点から分かるように、人間科学専攻は積極的に人間に関する学際的な研究・共同研究を推し進め、その成果を教育に還元することを考えています。またそうすることによって、社会に貢献できる人材を育成し送り出すことが出来ると考えています。今回は、1専攻の新設にすぎませんが、これは決してそれに留まるものではなく、近い将来まずは「人間科学科」へ、そしてさらに将来は「人間科学部」にまで発展すべきものと我々は考えています。ただいたずらに言挙げせず、出来る所から一歩ずつ堅実に前進していこうというのが我々の基本的な姿勢です。また、塾大学院には現在、社会学研究科（昭和26年新制大学スタートと共に発足、社会学・心理学・教育学の3専攻より成る）があります。これは「人間科学研究科」に近いものであり、将来人間科学研究科に脱皮するものと期待しています。(下線は引用者)

(出典) 三井宏隆, 前掲書, 7頁。

【資料4. 「フォーラム 人間科学を考える」のプログラム (抜粋)】

第1回「フォーラム 人間科学を考える」のプログラム (1995年12月9日:早稲田大学)

総合司会 濱口晴彦 (早稲田大学人間科学部長)

あいさつ 奥島孝康 (早稲田大学総長)

記念講演 井口潔 (九州大学医学部名誉教授; 日本学術振興会「井口記念人間科学振興基金」運営委員)「人間科学を考える」

問題提起 鈴木晶夫 (早稲田大学人間科学部助教授)「人間科学のイメージ」

第3回「フォーラム 人間科学を考える」のプログラム抜粋 (1997年9月13・14日:札幌学院大学)

第2日午前:個人研究発表

- ①奥谷浩一 (札幌学院大学人文学部)「人間科学の系譜と方法」
- ②細見和之 (大阪府立大学総合科学部)「哲学と人間学—アドルノの経験に即して」
- ③圓岡偉男 (早稲田大学人間科学部)「人間科学の行方」

第2日午後:シンポジウム (共通テーマ)「人間科学と大学教育」

- ①濱口晴彦 (早稲田大学人間科学部長)「早稲田大学人間科学部創立から人間科学部宣言まで」
- ②安田健次郎 (常磐大学人間科学部長)「人間科学の教育—現状と課題」
- ③中野徹三 (札幌学院大学人文学部長)「人間学概論Aの講義の経験から」

(札幌学院大学『人文学会紀要』第63号, 31-125頁, 参照)

第5回「フォーラム 人間科学を考える」のプログラム (1999年12月4日:常磐大学)

開会の挨拶 諸澤英道 (常磐大学学長)

記念講演 小此木啓吾 (東京国際大学人間社会学部教授)「母性の人間科学的研究」

シンポジウム「人間科学の実践」(司会:安田健次郎 常磐大学人間科学部長)

- ①中里浩明 (神戸女学院大学人間科学部教授)「神戸女学院大学における人間科学の実践」
- ②森井利夫 (文教大学人間科学部教授)「人間科学の実践—私の場合—」
- ③長谷川幸一 (常磐大学人間科学部助教授)「21世紀パラダイムの模索と人間科学の役割—新しい総合科学の確立に向けて—」

第10回「フォーラム 人間科学を考える」のシンポジウム「人間科学の新展開」(2004年10月9日:大阪経済大学)

- ①田畑稔 (大阪経済大学人間科学部)「人間科学とは何か」
- ②太田裕彦 (関西国際大学人間学部)「人間科学の可能性を探る」
- ③西條剛央 (早稲田大学人間科学研究科修了, 博士:人間科学)「構造構成主義」

【資料5-1. 総合人間学会「設立趣意」(抜粋)】

現代の人類は、高度の物質文明を進展させながら、向かうべき目標を見失い、自らがつくり出したカオスの中に、当てもなく、さまよっている感がある。諸国家は自らの国益追求にのみめりこみ、「人類益」など眼中になく、諸個人もまた目前の利益を追って、倫理なきマンモニズム (拝金主義) を世界中にはびこらせている。その結果、人類はいたるところで自らの生存基盤であるエコシステムを破壊し、自らの墓穴を掘りつつある。人類はまた、大量の破壊兵器を作り、非人道的な殺戮をくりかえして、他の生物には見られない残酷な同種間殺戮を大規模に行っている。さらに現代人は、急速に発達したバイオテクノロジーを使って、これまでは「神の領域」とされていた遺伝子

操作を行い、クローン人間まで作りかねない状態にある。多面で現代人は、飛躍的にすすんだ情報機器と情報システムを駆使して、かつてない便宜を享受しながら、それらの道具にふりまわされて自己を見失い、新しい犯罪や複雑な人間関係に悩まされている。—中略— この半世紀に物理学・生物学・電子工学・脳生理学等々の諸領域で生じた科学革命は、旧来の世界観の変革を促すような新知見をもたらした結果、皮肉にも人間の統一的把握はますます困難になって、この傾向はこれからもますます強まり、人間に対する全体知は、積極的にそれを求めない限りますます遠ざかることになるであろう。—逆説的な言い方になるが、それだからこそ、人間と世界の全体像を得るための研究と討議の場が、必須といわねばならない。もちろんこの仕事は、さしあたり研究・討議の組織だけ考えても、大変な難事である。方法上の観点からも、全体的な把握には、検証不能の領域に踏み込んで科学的認識の範囲を逸脱するという難点もある。しかし、各学問分野が還元論的な個別の研究にとどまって、人間と世界の全体像を失う今日の問題状況の克服をめざさない限り、人間学は決定的に破産し、人間の自己認識も歴史の方向づけも断念されなければならないであろう。つまるところ、各分野での個別の研究を積み重ね、そのなかから人間認識に不可欠な知見をもらさず拾い出し、それらを体系的に整序する作業をくりかえすことで、全体像に接近するしかないであろう。

(出典) 小林直樹 (編) 『総合人間学の試み：新しい人間学に向けて』 学文社, 1-4頁.

#### 【資料5-2. 総合人間学会研究集会のプログラム (抜粋) とその主な内容】

##### 総合人間学会設立記念集会 (2006年5月27日)

記念講演「知の退廃と再生」 1. 小柴昌俊 2. 加藤周一  
シンポジウム「総合人間学は何を目指すのか」

##### 第1回研究集会 (2007年5月26・27日)

シンポジウム「人間の生活とエコシステム①—生命と生活を守るために—」  
講演 1. 宮本憲一 2. 室田武 3. 戸田清  
討論集会「現代いじめ問題を総合人間学はどうとらえるか」

##### 第2回研究集会 (2007年10月13日)

シンポジウム「人間の生活とエコシステム②—生命と生活を守るために—」  
講演 1. 植田和弘 2. 坂本百大 3. 池内了

##### 第3回研究集会 (2008年6月7・8日)

シンポジウム①「生命倫理を考える①—人体をどこまで操作できるか—」  
講演 1. 藤田哲也 2. 棚島次郎 3. 竹内章弄  
シンポジウム②「生命倫理を考える②—いのちの人間学—」  
講演 1. 齊藤寿一 2. 金城清子

##### 第4回研究集会 (2009年6月6・7日)

シンポジウム①「なぜ人間は戦争をするのか」  
講演 1. 吉澤五郎 2. 山極寿一 3. 板垣雄三  
シンポジウム②「戦争は人間を変え、人間は戦争を変える」  
講演 1. 田岡俊次 2. 松本仁一 3. 野田正彰

【資料6. 玉川大学21世紀COEプログラム「全人的人間科学プログラム」心のしくみ研究②[生命観研究グループの研究会（2002～2006）]の内容】

第11回研究会（2002年3月）

村田純一「色彩と空間」 塚田稔「学習と記憶の脳内情報表現」

横山輝雄「20世紀科学哲学の第3世代」

第12回研究会（2002年9月）

音喜多信博「哲学的人間学の基本構想—A. ゲーレンをめぐる—」

土井健司「キリスト教的生命観への一試論」

第13回研究会（2003年3月）

茂木健一郎「脳科学のシステム論的展開」 斎藤秀昭「運動残効の認知特性とその神経機構」

横山輝雄「ダーウィン革命とは何であったか」 野家伸也「生命システムとしての意識」

第14回研究会（2003年10月）

門脇俊介「認知と感情—ハイデガー的アプローチ—」

松丸啓子「ヤスパースの『精神病理学総論』における<理解できないもの>」

第15回研究会（2004年3月）

竹田純郎「デイルタイの生の概念の現代性」 金森修「場所の心」

信原幸弘「相互作用主義的認知観と表象の行方」

第16回研究会（2004年10月）

佐々木正巳「1万個の脳がネットワークをつくる超個体システム・ミツバチの場合」

勝村弘也「古代イスラエルにおける生命観」 音喜多信博「後期シェーラーの知覚論と形而上学」

第17回研究会（2005年3月）

村田純一「色彩の多次元性」 斎藤秀昭「私の研究遍歴」

直江清隆「<しかるべく>なされる行為について」

第18回研究会（2005年10月）

坂上雅道「脳と思考—新しい情報を創り出す」 丹治順「運動と行動の制御に関わる脳の機能」

野家伸也「現象学と芸術理論」

（出典） <http://www.tamagawa.ac.jp/coe/>



第1回総合人間科学学会 特別講演 「総合人間科学学会のミッションに関する私見」



第1回総合人間科学学会 会場風景

## Exploring and reviewing the development of morpheme studies

Takayuki Nakanishi

This study attempts to investigate past studies of morphemes, which was a heated research topic in the 1970s; however, researchers gradually realized the difficulties of researching the acquisition orders of English morphemes, and began to fade away. This study starts out by selecting the most influential articles on English morphemes and reviews as well as critiques them in order. One of the obstacles for morpheme studies was choosing the appropriate way of analysis. Researchers struggled to create better measures along the way; however, it created confusion in this field of research. First, the overview of L1 acquisition order by Brown (1973), which set the benchmark for morpheme studies, will be briefly discussed along with de Villiers and de Villiers (1973). Second, five articles of L2 acquisition order will be critically reviewed in chronological order. Each article will be discussed in terms of four categories: research questions, participants and data collection, analysis and results, and critique.

### Introduction

There have been many studies done on first and second language acquisition of morphemes. Researchers largely attempted to investigate their acquisition orders in the 1970s. What researchers focused on was the learners' use of grammatical morphemes. Morpheme is the smallest unit of language. For, example, "happy" consists of one morpheme. "Unhappy" consists of two morphemes: the stem *happy* and the negative prefix *un-*. A grammatical morpheme is a morpheme which has grammatical functions. For instance, in English the *-s* in *he says* is a grammatical morpheme showing the verb is the third-person singular present-tense form. Some researchers call this the grammatical morphemes functors. One of the issues they tried to solve was that there may be a consistent order

in which first and second language learners acquire proficiency in the use of grammatical morphemes. Researchers found that L2 acquisition is similar to L1 acquisition. They also found the sequence in L2 acquisition to be roughly the same irrespective of the learner's L1 and age. The morpheme study is a very important part of second language acquisition research in history; however, it has begun to fall out of popularity. Recently, Goldschneider and Dekeyser (2001) and Ellis and Barkhuizen (2005) dealt with the morpheme study about thirty years later.

This paper discusses the history and implications of morpheme studies. The main purpose of this article is to review five L2 empirical articles on grammatical morphemes and attempt to rethink and reconceptualize the importance of morpheme study. I also hope to investigate why English irregular past

was acquired faster than English regular past. If you think of the complexity of learning about irregular past, regular past should be relatively easier to acquire, owing to the fact that regular past needs only “*ed*” at the end of the verb. According to the morpheme studies, however, this may not be the case.

First, the overview of L1 acquisition order by Brown (1973) which set the benchmark for morpheme studies will be briefly discussed along with de Villiers and de Villiers (1973). Second, five articles of L2 acquisition order will be critically reviewed in chronological order. Each article will be discussed in terms of four categories: research questions, participants and data collection, analysis and results, and critique.

**L1 Morpheme Studies**

This line of research started in the 1970s, when researchers explored the accuracy rate of morphemes. Brown (1973) developed the formula for calculating the rate (Figure 1). Brown also established the notion of suppliance in obligatory context (SOC). Brown stated:

grammatical morphemes are obligatory in certain contexts, and so one can set an acquisition criterion not simply in terms of output, but in terms of output-where-required. Each obligatory context can be regarded as a kind of test which the child passes by supplying the required morpheme or fails by supplying none or one that is not correct. This performance measure, the percentage of morphemes supplied in obligatory

contexts, should not be dependent on the topic of conversation or the character of the interaction. (1973, p. 255)

$$\frac{\text{number of correct suppliance}}{\text{total obligatory contexts}} \times 100 = \text{accuracy rate}$$

**Figure 1: Formula for calculating the accuracy rate.**

Brown (1973) conducted a longitudinal study of three children who were native speakers of American English. This was the first study dealing with the acquisition order. What Brown found, using the notion of suppliance in obligatory context, was that the three children acquired English morphemes in a very similar order, even though they did not acquire them at exactly the same age. The procedure of this study was adopted by many L1 and L2 researchers.

De Villiers and de Villiers (1973) conducted a cross-sectional study and compared the results to the findings of Brown (1973). Contrary to Brown’s three subjects, de Villiers and de Villiers obtained data from 21 children which made the findings more reliable. Interestingly, their findings were similar to those of Brown. The results are shown in Table 1.

**Table 1  
Order of L1 acquisition of English Morphemes  
(Brown, 1973 and de Villiers and de Villiers, 1973)**

| Order | Morpheme                   | Order | Morpheme                           |
|-------|----------------------------|-------|------------------------------------|
| 1     | Present progressive (-ing) | 2     | Present progressive (-ing)         |
| 2 · 3 | in, on                     | 2     | Plural (-s)                        |
| 4     | Plural (-s)                | 2     | on                                 |
| 5     | irregular past             | 4     | in                                 |
| 6     | Possesive (·s)             | 5     | irregular past                     |
| 7     | copula (be)                | 6     | article                            |
| 8     | a, the                     | 7     | Possesive (·s)                     |
| 9     | regular past (-ed)         | 8.5   | Third person irregular             |
| 10    | Third person singular      | 8.5   | Contracted Copula                  |
|       |                            |       |                                    |
|       | Brown (1973)               |       | de Villiers and de Villiers (1973) |

## L2 Morpheme Studies

### First article: Dulay & Burt (1973)

#### Research Question

Is there a common sequence with which children acquiring English as a second language learn certain structures [i.e. grammatical morphemes]? (p. 252)

#### Participants and data collection

The participants were five-to-eight-year-old Spanish-speaking children learning English as a second language. The Bilingual Syntax Measure (BSM) was used. It is a test to measure proficiency of young children. Learners were shown a picture and asked questions in the BSM. In the example of Dulay & Burt (1973), children were shown a picture of a very fat cartoon character and asked "Why is he so fat?" Many children produced forms of "(because) (s) he eat (s) too much" in similar ways. Therefore, we can see how children form a simple sentence [i.e. word order, gender, agreement for the verb.] In morpheme studies, this method has been predominantly used to collect data to measure the accuracy and acquisition of different grammatical morphemes.

Dulay & Burt (1973) collected data of natural speech from 151 children: 95 Chicano children from Sacramento; 26 Mexican children studying in San Ysidro, California; and 30 Puerto Rican children from East Harlem, New York. The three groups differed in two aspects: amount of exposure to English and English proficiency. The East Harlem children had the least exposure to English. They had moved to the States, but had yet to live there for a year. They were also learning subjects through both Spanish and English in a program called "balanced bilingual program." The children in San Ysidro used English only in school where English was the medium of instruction. They all went home after school to a town called Tijuana, Mexico. The Sacramento children had the most exposure to English since many of them were born in the States, and went to school where subject matter instruction and ESL classes were taught in English.

## Analysis and Results

Dulay & Burt (1973) scored each item as follows (1973, p. 254):

|                            |   |                    |
|----------------------------|---|--------------------|
| no functor supplied        | = | 0 (she's dance)    |
| misformed functor supplied | = | 0.5 (she's dances) |
| correct functor supplied   | = | 1 (she's dancing)  |

The items analyzed were eight of Brown's original fourteen functors: Present progressive (-*ing*), Plural (-*s*), irregular past, Possessive (-*'s*), article (*a*, *the*), third person singular present indicative (-*s*), Contractible copula (*be*), and Contractible auxiliary (*be -v + ing*). They used a figure to show the results. However, they did not indicate raw scores for each functor, therefore I am unable to replicate the figure here. In their results, the acquisition order was as follows: Plural (-*s*) (4<sup>th</sup> in Brown), Present progressive (1<sup>st</sup> in Brown), Contractible copula (*be*) (13<sup>th</sup> in Brown) and so forth.

The three groups had similar orders of acquisition of the eight functors, even though the degrees of acquisition of those functors were not the same for each group. The findings of this research indicated, at least for the three groups of children, that there seems to be a predictable order of acquisition in L2 acquisition, and the order is not the same as in L1 acquisition. Dulay and Burt confirmed their findings in their 1974 study.

#### Critique

This study had a substantial number of subjects which the L1 researchers did not have; therefore, the result is more reliable.

Even though I can see how the three groups acquired each morpheme, Dulay and Burt did not show us raw data. Consequently, it is difficult to see exactly how the order of acquisition was taken place in this study. Dulay and Burt used only a figure to show acquisition of eight English functors by native Spanish speaking children. In this line of criticism, Goldschneider and Dekeyser (2001) also stated "This

can be particularly frustrating when key studies which are the cornerstone of a given area of research cannot be used in a meta-analysis because they do not include original score data” (p. 37-38).

|                      |   |   |
|----------------------|---|---|
| correctly supplied   | = | 2 |
| incorrectly supplied | = | 1 |
| not supplied         | = | 0 |

**Second article: Larsen-Freeman (1975)**

**Research Questions**

1. Would the same acquisition order of morphemes found in Dulay and Burts’ study (1974), or indeed, any acquisition order be exhibited by adult ESL learners? (p. 410)
2. Would this acquisition order be found to exist if different data collection procedures were employed? (p. 410)
3. Would the data from other collection procedures be useful helping to explain the morpheme ordering the BSM consistently elicits? (p. 410)

**Participants and data collection**

The participants were 24 adult students studying in an intensive English program at the English Language Institute of the University of Michigan. They had four language backgrounds: Arabic, Japanese, Persian, and Spanish. All 24 students took a standard placement examination and were considered to be at an elementary level. This study was done prior to any language instruction had taken place.

Larsen-Freeman addressed her concern about data collection procedures used in the previous studies. In the previous morpheme studies, some researchers used Brown’s procedure and a subset of his morphemes, while others administered the BSM for data collection procedure. She claimed, “whether or not the data collection procedure would affect the order of acquisition, and whether data from other collection procedures would have explanatory power in revealing the basis for the BSM morpheme sequence;” therefore, in this study, data were collected through four procedures (tasks) and the BSM for comparability. In other words, if the data showed the same morpheme order in all the five tasks, it could be said that tasks were not causing the different results of the previous studies. In the five tasks, the following scoring system was administered:

The five tasks included five skills: reading, writing, listening, imitating, and speaking for the BSM.

In the reading task, a copy of a story was given to the subjects. Every sentence or a part of sentence was shown with three choices, like the listening task. The subjects had to choose the correct one out of the three choices. Again, there were fifty questions.

In the writing task, the same story as the reading task was used. Blank spaces were made in the story and the subjects were asked to write the correct morpheme or cross out the blank where they felt no morpheme was required.

In the listening task, a picture was shown to the subjects while reading to them three sentences describing the picture. One of the three sentences contained the correct morpheme, one didn’t contain a morpheme, and the other contained an incorrect morpheme. There were fifty questions like this.

In the imitating task, the subjects were read a sentence and were to repeat it. Larsen-Freeman claimed the sentences were constructed of sufficient length to discourage subjects repeating by rote. That resulted in the sentences being 14-18 syllables long.

This study dealt with ten morphemes: progressive (*ing*), progressive auxiliary (*be + v -ing*), short plural, long plural (*es*), third person regular present tense singular (*s*), regular past, irregular past, possessive (NP’s), third person present tense singular copula and article (definite *the* and indefinite *a*).

**Analysis and Results**

Kendall’s coefficients of concordance and Spearman’s rank correlation coefficients were employed. Larsen-Freeman found through the tasks that language background did not affect the results. She concluded that many of Spearman’s rank correlation coefficients between two language groups often were not significant except for the BSM where

all of the six comparisons were significant at the .01 level. She also compared reliability of tasks and found that the BSM was more reliable than the reading task and as reliable as the other tasks. The resulting acquisition order is shown in Table 2.

**Table 2**  
Order of L2 acquisition of English Morpheme  
(Larsen-Freeman, 1975)

| Order | Morpheme                   |
|-------|----------------------------|
| 1     | Present progressive (-ing) |
| 2     | copula (be)                |
| 3     | Article                    |
| 4     | Auxiliary                  |
| 5     | Short Plural               |
| 6     | regular past (-ed)         |
| 7     | singular                   |
| 8     | irregular past (-ed)       |
| 9     | Long Plural                |
| 10    | Possessive ('s)            |

Hakuta (1976), described his study of a five-year-old Japanese girl in detail, did not find the same order as Dulay and Burt did using the BSM. However, Larsen-Freeman mentioned that there was a significant correlation coefficient between Hakuta's data (1974) and Japanese adults in this study ( $\rho = .79, p < .05$ ).

Larsen-Freeman objected to the notion of "invariance" used by L1 researchers. It was apparent that, when looking at individual subjects, there was variability. However, when looking at each of the language groups, the variability disappeared and was considered to be invariant. She continued to argue that each of the language groups produced different morpheme orderings and the difference could usually be explained by the morpheme system of their native language. The significant correlation coefficient between Hakuta's finding and Japanese adults in this study suggested the group differences. Larsen-Freeman also stated in the conclusion that frequency

of occurrence was a factor which had to be considered when ranking morphemes. One example Larsen-Freeman presented was progressive morpheme being the lowest ranked morpheme, which was because of its infrequency use by native speakers.

### Critique

This is the first study to see whether we obtain different results if we employ different tasks. Larsen-Freeman went into detail to explain how she used each task; however, when explaining the writing task, the number of questions was not mentioned, even though readers can predict the number since the same story as the reading task was used. This had to be specifically clear because the tasks were the main focus of this study. The subjects of this study were adult learners. Even though the number of subjects differed, she should have chosen subjects similar to Dulay and Burt's if she hoped to find the clear difference with their study. Larsen-Freeman herself stated there was variability apparent when comparing the performance of individual subjects and when comparing the morpheme orderings produced by each of the language groups. It is obvious that we cannot compare the results of this study using adult learners and the results using children as subjects. These had to be two distinct categories.

### Third article: Rosansky (1976)

#### Research Questions

1. Whether the morpheme order obtained using an elicitation instrument [e.g. the BSM] resembles the order of morphemes obtained from spontaneously collected second language acquisition speech data.
2. Whether the cross-sectional and longitudinal research findings in second language acquisition research are comparable. (p. 414)

#### Participants and data collection

Data were collected twice a month from six Spanish speakers learning English: two children, two adolescents, and two adults. They all came to the US three months before the study began. The data consisted of a one-hour taped speech protocol for the

six participants for the periods of nine months to ten months.

**Analysis and Results**

Contrary to Rosansky’s hypothesis that her spontaneous speech data would not correlate with other L2 researchers’ results, the results of morpheme order in this study correlated with other L2 researchers’ results and correlated even with the de Villiers’ L1 order. However, at the individual level, there was great deal of variability.

The data were also compared based on spontaneous versus elicited speech data. As Larsen-Freeman concluded in her study, Rosansky also found that the BSM might not affect the outcome. It seems, so far, the BSM is the most reliable data collection procedure. Rosansky’s findings are shown in Table 3.

**Table 3**  
**Order of L2 acquisition of English Morpheme**  
**(Rosansky, 1976)**

|     | Morphemes                  |
|-----|----------------------------|
| 1.5 | Present progressive (-ing) |
| 1.5 | Sh.Pl                      |
| 3   | ProCase                    |
| 4   | Article                    |
| 5   | copula (be)                |
| 6   | Auxiliary be               |
| 7   | Possesive (-s)             |
| 8   | irregular past             |
| 9   | Long Plural                |
| 10  | regular past (-ed)         |

**Critique**

Rosansky made an appropriate choice of using three age groups to compare the results with the previous studies; however, the number of the subjects was too small. Rosansky herself stated the limitation about subjects. In addition, subjects were all Spanish speakers, which also limits the conclusion.

In terms of data analysis, Rosansky used a one-hour taped speech protocol for each subject. However, the data collection procedure was not clearly described as to how the data were collected and what

the subjects talked about in the protocol. Rosansky only described that both an experimenter and a bilingual transcriber were present at each of the twice-monthly sessions. Describing what they talked about would be very important in the morpheme study because, as Larsen-Freeman stated, frequency of occurrence could be different for each morpheme depending on the topic of the talk.

Rosansky also expressed her concern that we might end up believing that we have discovered an invariant acquisition sequence for all second language learners based on the rank ordering of the relative accuracy of a few morphemes (p. 410). This also contradicts what she had described in the data collection procedure.

**Fourth article: Pica (1983)**

**Research Question**

To review two commonly employed methods of morpheme quantification: one by suppliance in obligatory contexts and the other, by target-like use.

**Participants and data collection**

In this article, Pica presented a new way of calculating accurate use and distributional patterns for morphemes, which is called Target-Like Use Analysis (TLU). SOC was criticized that it did not explain the over-suppliance of a particular morpheme. It simply counted the number of correct suppliance. For example, learners make mistakes using the correct form of *-ed*, but they also use the *-ed* where it is not necessary, such as “they *haved* lunch”. SOC did not count this, whereas TLU counted this as over-suppliance to make more accurate analysis of learners’ use of grammatical morphemes. The formula for SOC is shown in Figure 2. The formula for TLU is shown in Figure 3.

Participants were 18 adult Spanish speakers learning English. In terms of L2 exposure, the 18 learners consisted of three groups: Classroom instruction only, naturalistic, and a combination of the two.

**Analysis and Results**

Using seven morphemes, namely progressive

(-ing), plural (-s), singular copula (be), progressive auxiliary (be + v -ing), past irregular, past regular, third person singular, the percentage scores were calculated to compare scores of SOC and TLU. The instruction only group outscored the other groups in SOC analysis. However, in TLU analysis, some accuracy scores of the naturalistic and the mixed group became higher than the instruction only group. In terms of the percentage scores of SOC and TLU within the groups, all the scores of SOC were higher than TLU, ranging from 0 to 28 differences.

Pica explained the different results by SOC and TLU as follows. "Analysis by SOC reveals how well a subject has learned to produce a morpheme where it is required, analysis by TLU reveals how well a subject has learned to control production of that morpheme with regard to where it is, and is not required" (p. 74). In other words, SOC looks at only the correct usage of a morpheme, whereas TLU looks at both the correct and the incorrect usage of morphemes.

As a result, Pica concluded that different types of instruction did not influence the order of acquisition.

### Critique

Pica used only 18 subjects, to begin with. Then, the 18 subjects were divided into three groups which also limits the results. Furthermore, the 18 subjects had the same L1 background. Pica also attempted to see the effects of instruction on acquisition; however, teaching methods, items taught, and period of teaching were not mentioned. The data were collected from 18 adults, but the collection procedure

was not specified. Once again, like in Rosansky, the data collection procedure is critical. Especially, in this study, we were looking at the effects of instruction on acquisition. There is no way of knowing the effects without knowing how the subjects were taught, what they were taught, and how long they were taught. Even though the learning contexts which the subjects were in were clearly specified, it would be hard for researchers to see exactly how the three groups are different. For instance, instructed learners can engage in authentic communication outside the class, which makes the group differences feeble.

### Fifth article: Goldschneider and Dekeyser (2001)

#### Research Question

This study investigates whether a combination of contributing factors can provide a better account of the natural order of acquisition like in L1. These factors include perceptual salience, semantic complexity, morphophonological regularity, syntactic category, and frequency.

#### Participants and data collection

This is a meta-analysis of previous research. Meta-analysis is a collection of research procedures for a review and results of studies that investigated the same research questions to come to general conclusions. The data in this article were from 12 previous studies reported between 1973 and 1996 examining over 900 subjects' oral production data. It included data of both children and adults from speakers of 29 first languages.

When choosing studies to include, Goldschneider

$$\frac{(n \text{ correct suppliance in obligatory contexts} \times 2) + (n \text{ misinformations in obligatory contexts} \times 1)}{(\text{total obligatory contexts} \times 2)}$$

Figure 2. Formula for SOC. (Pica, 1983)

$$\frac{n \text{ correct suppliance in obligatory contexts}}{(n \text{ obligatory contexts})} + \frac{(n \text{ suppliance in non-obligatory contexts})}{(n \text{ suppliance in non-obligatory contexts})}$$

Figure 3. Formula for TLU (Pica, 1983)

and Dekeyser decided to include:

1. studies that included oral production data in view of the fact that many studies have used oral data.
2. studies on the acquisition of English as a foreign language.
3. studies that dealt with data from children and adults.
4. studies that had evaluated the functors by SOC. Even though Goldschneider and Dekeyser claimed the limitations of SOC, they had no other choice but to depend on SOC because most of the past morpheme studies had depended on SOC.
5. studies that provided the percentage of correct suppliance in obligatory contexts for each functor.
6. studies that included the six functors: present progressive *-ing*, plural *-s*, possessive *'s*, articles *a, an, the*, 3<sup>rd</sup> person singular present *-s*, and regular past *-ed*.

As a result, Goldschneider and Dekeyser selected 12 studies out of 25 candidate studies.

### Analysis and Results

Even though this was a meta-analysis, this study used the previously researched data for the purpose of testing a new research question. In this study, five variables were investigated. They were perceptual salience, semantical complexity, morpho-phonological regularity, syntactic category, and frequency in the input. It was necessary to develop a score for each functor described above on each variable to test the research question. "For example, the present progressive *-ing* had to be scored on how perceptually salient, semantically complex, etc., it is" (p. 22).

A multiple regression analysis was administered using the five factors. The results showed a very high degree of correlation among the factors. The results also indicated that not only some of the five factors, but the combination of the five accounted for the accuracy order ( $R = .84$ ;  $R^2 = .71$ ;  $p < .001$ ).

### Critique

In terms of the number of subjects and the scale

of study, it seems this is the most revolutionary study in morpheme studies. As Larsen-Freeman (1975) stated in the conclusion of her study, frequency of occurrence has to be considered in morpheme studies since less frequent functors could be ranked lower in the order of acquisition. This study also examined this aspect. Even though Goldschneider and Dekeyser were aware that they only used three sets of data for frequency could imply a slight underestimation of the frequency effect, but it seems better than not considering this effect at all.

Within the 12 studies they chose, nine studies were done in the 1970's, two studies in the 1980's, and one study in the 1990's. It might be interesting to see if data of the three groups would correlate. It could produce many different results.

### Conclusion

As can be seen in some of the articles reviewed in this paper, researchers utilized different scoring systems. Some specified explicitly how they scored each morpheme. In all the morpheme studies, it is always important to state how each morpheme was analyzed, because finding and identifying the items the analysts investigate is not always clear. Dulay and Burt (1974) argued the difficulty of distinguishing between interference errors and first language developmental errors. Identifying obligatory occasions can also be problematic if the analyst does not provide enough and explicit reasons for the decision. Even though many of the studies used oral production data, it appears to be less problematic if the analyst collects written samples rather than oral samples since the analyst faces many repeated phrases where the learner self-corrects in the oral samples. Repeated phrases can be explicitly reduced in the written samples.

Looking at two L1 morpheme studies, irregular past was acquired before regular past. However, we cannot see whether there is a consistent order for both verbs in L2 morpheme studies. Pica (1983) briefly discussed the difference in scores for TLU and SOC analyses using regular past and irregular past. If a learner produces incorrect irregular past (seed, writed, taked), 0 point was given in TLU, but

the partial points (0.5) was given in SOC. As a result, irregular past tends to obtain more partial points which leads to be ranked higher in the order of acquisition. Given the fact that many studies did use SOC, that could be one of the reasons.

Ellis and Barkhuizen (2005) claimed that to tell the full story, we need to consider what learners get right as well as what they get wrong. In this respect, SOC was one kind of performance analysis which focuses on what learners get right. TLU, on the other hand, was another kind of performance analysis, which focuses on both what learners get right and wrong.

Starting with Brown (1973), many L1 researchers conducted morpheme studies. L2 researchers also investigated grammatical morphemes. Dulay and Burt (1973) did find the similar order of acquisition as Brown (1973). Larsen-Freeman (1975) went a step further by exploring different data collection procedures. Rosansky (1976) identified the significance of individual variability. Pica (1983) concluded that types of instruction did not influence the order of acquisition. Goldschneider and DeKeyser (2001) used 12 studies to do a meta-analysis and found frequency was statistically significant; however, the other variables were even more strongly significant. As a result, not only but all the five variables were contributing to the accuracy order. With hope, all the research on morpheme will uncover some features of language learning which will eventually improve language teaching.

Finally, interested readers should refer to recent research and debates (Lardiere, 2003; Shirai, 2007) over SOC.

#### Acknowledgements

Work on this paper was supported by grant from Tokiwa University.

#### References

Brown, R. (1973). *A first language*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

DeVilliers, J. & deVilliers, P. (1973). A cross-sectional study of the acquisition of grammatical morphemes in child speech. *Journal of Psycholinguistic Research*,

2, 267-278.

- Dulay, H., & Burt, T. (1973). Should we teach children syntax? *Language Learning*, 23, 245-258.
- Dulay, H., & Burt, T. (1974). Errors and strategies in child second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 8, 129-136
- Ellis, R., & Barkhuizen, G. (2005). *Analyzing learner language*. Oxford: Oxford University Press.
- Goldschneider, J. M., & DeKeyser, R. M. (2001). Explaining the "Natural order of L2 morpheme acquisition" in English: A meta-analysis of multiple determinants. *Language Learning*, 51, 1-50
- Hakuta, K. (1974). A preliminary report on the development of grammatical morphemes in a Japanese girl learning English as a second language. *Working Papers in Bilingualism*, 3. Toronto, Ontario Institute for Studies in Education.
- Hakuta, K. (1976). A case study of a Japanese child learning English as a second language. *Language Learning*, 26, 321-351.
- Krashen, S. (1977). The monitor model for adult second language performance. In M. Burt, H. Dulay, & M. Finocchiaro (eds.). *Viewpoints on English as a second language*. (pp. 152-161). New York: Regents Publishing.
- Lardiere, D. (2003). Revisiting the comparative fallacy: a reply to Lakshmanan and Selinker, 2001. *Second Language Research*, 19 (2), 129-143.
- Larsen-Freeman, D. E. (1975). The acquisition of grammatical morphemes by adult ESL students. *TESOL Quarterly*, 9, 409-419.
- Pica, T. (1983). Methods of morpheme quantification: Their effect on the interpretation of second language data. *Studies in Second Language Acquisition*, 6, 69-78.
- Rosansky, E. J. (1976). Methods and morphemes in second language acquisition research. *Language Learning*, 26, 406-425.
- Shirai, Y. (2007). The aspect hypothesis, the comparative fallacy and the validity of obligatory context analysis: a reply to Lardiere, 2003. *Second Language Research*, 23 (1), 51-64.



現代ラテンアメリカにおける貧困とカトリック教会 (2)  
—ラテンアメリカ司教会議 (CELAM) 総会決議録の歴史的考察 (第一部) —

武田 和久

Kazuhisa Takeda

Poverty and the Catholic Church in Latin America (2) :  
A Historical Study of the General Assembly Report  
on the Latin American Episcopal Conference (Part I)

My purpose in this article is to analyze the general assembly report of the Latin American Episcopal Conference (CELAM) from the year 1955 onwards, in order to examine the influence of the Holy See in deciding its principal guidelines.

In the first half of 19th century the Catholic Church of Latin America was keen on reclaiming its authority and vested interests of the Spanish colonial period, and yet in the second half a change arose in this policy, a change that was initiated by papal encyclicals linked to poverty that served to motivate the hearts of its Churchmen. From the 1920s to 30s, Churchmen in poorer sections of the city began to carry out activities such as Catholic Action (CA) , and from the 1950s to 60s they organized the Basic Christian Communities (BCC) . The BCC helped in expanding the educational system among the poor, and in enabling them to identify their problems.

Initially, the CELAM, which was founded in 1955, was eager to seek practical means of checking the expansion of the communism in Latin America, in accordance with the policy of the Roman Catholic Church. The resolutions of the Second Vatican Council (1962-65) however initiated a trend among the Churchmen to cooperate in alleviating global poverty, and a definite policy was decided during the Medellin Council (1968) . A central figure in the Council was Gustavo Gutierrez, author of the classical work *Teología de la Liberación* (1971) .

はじめに

全世界のカトリック信者およそ10億5000万人の頂点  
に立つローマ教皇の中でも、特に19世紀末以降の歴代

教皇が、社会的弱者や貧者の権利擁護や彼らの生活改  
善を訴えて回勅 (encyclical) という文書を頻繁に出  
していたことは前稿で論じたとおりである<sup>1</sup>。回勅の

---

<sup>1</sup> 武田和久「現代ラテンアメリカにおける貧困とカトリック教会 (1) -ローマ教皇回勅の歴史的考察 (1800-2008)-」、『人間科学』、第26巻、第2号、2009年、1-14頁。

内容は一般に開発途上国と呼ばれるアジア、アフリカ、ラテンアメリカなどの実際の現場で貧困の撲滅に取り組む教会関係者たちを鼓舞し、また彼らの活動精神の拠り所として、各種会議の決議録にも諸影響を及ぼした。

歴代ローマ教皇が発した諸回勅に刺激を受けた教会関係者たちの活動は、開発途上国の中でもラテンアメリカで顕著だった。このことは、世界全体のカトリック信者のおよそ4割が同地域に集中していること、またこの地域を国別に見た場合、大半の国においてカトリック信者の数が国民の8割から9割を占めることと関連していると思われる<sup>2</sup>。アジアやアフリカと比べてカトリック信者の割合が突出して高いラテンアメリカでは、教会関係者の信者への影響力が大きく、またこれに比例して、大小様々な規模の教会関連組織が設立されている。

ラテンアメリカにおける教会関連組織を域内レヴェルで監督するのがラテンアメリカ司教会議 (Latin American Episcopal Conference) である<sup>3</sup>。1955年の設立から4度にわたり (1968、1979、1992、2007) ラテンアメリカ各地の都市を舞台に大規模な総会が開催されている。総会の終了後には決議録が公にされ、ラテンアメリカ各地で司牧活動に携わる教会関係者の重要な活動指針となっている。

決議録の内容にはローマ教皇回勅の影響が認められ、諸回勅を模範として貧困問題に取り組もうとするラテンアメリカの教会関係者の理想が窺える。しかしその一方で、同書の内容には彼らが直面する現実が反映されていることも確かである。事実CELAMは、掲げた目標の実現を目指しながらも、時のバチカン上層部の動向やラテンアメリカ各国の政治、経済、社会情勢を受けて、その目標を修正せざるをえない場合もあった。ラテンアメリカの教会関係者たちは、いかなる目標を掲げ、そしていかなる現実と直面し、活動の軌道修正を迫られたのか。

本稿では、CELAM総会が過去数回にわたり公にした決議録の内容を、その時々バチカンの動向やラテンアメリカ各国の諸状況を踏まえつつ通時的にたどることにより、貧困の撲滅を謳うローマ教皇回勅のいかなる内容がラテンアメリカで実際に活用され、またいかなる諸情勢がその反映の足かせとなったのかを明らかにする。なお本稿は二部構成というかたちをとり、今回の第一部においては、発足当初は貧困問題への取り組みが及び腰であったCELAMが、20世紀中期以降のカトリック教会を取り巻く状況の世界的変化を受けて、この問題への積極的な関わりを表明するに至った革新的変化を扱う。そしてこれ以後CELAMが同じく諸情勢の影響を受けて保守的ならびに中道的路線をとるまでの経緯については、第二部として別稿で論じる。

## 1. 教会の二つのレヴェル

### 1-1. 階層社会の構築

本論に入る前に、まずはラテンアメリカのカトリック教会の動向や同地域の貧困問題の状況を、政治、経済、国際関係を踏まえつつ、19世紀初頭にまでさかのぼって概観してみたい。ヨーロッパにおけるローマ教皇回勅の内容の歴史的変遷について触れた前稿においても、19世紀後半のレオ13世 (在位1878-1903) の登場前までの歴代教皇の保守的態度を論じたが<sup>4</sup>、同時代のラテンアメリカの状況も極めて保守的だった。両大陸におけるこれら同時代的な状況を理解することで、後述するCELAMの変化を大局的な見地から把握できる。

19世紀ラテンアメリカのカトリック教会は、同時代のヨーロッパのそれと同様に未曾有の危機に直面していた。各地でクリオージョ (criollo) と呼ばれる現地生まれの白人たちを筆頭にスペインからの独立が実現し共和国が誕生していく最中、スペイン統治時代300年を通じて常に体制側であり続けたカトリック教会は、各国新政府の批判的とされ、その変革が熱心に

<sup>2</sup> Bryan T. Froehle and Mary L. Gaurier (eds.) *Global Catholicism: Portrait of a World Church*, Maryknoll: Orbis Books, 2003, 5, 70.

<sup>3</sup> スペイン語名Consejo Episcopal Latinoamericano。以後CELAMと略記。

<sup>4</sup> 武田「現代ラテンアメリカにおける貧困とカトリック教会 (1)」、2-4頁。

議論された。教会は国家の完全なる影響下におかれ、世俗の政治的事柄に関与すべきではないというのが、時のヨーロッパで流行する自由主義や実証主義に鼓舞されたラテンアメリカ各国の新政府要職者たちの多くが共有する考えだった<sup>5</sup>。

このような圧力に対して教会関係者の多くは真っ向から対峙する姿勢を鮮明にした。特に経済成長と富の追及の強力な推進により独立戦争で疲弊した国の建て直しを図ろうという政府の考えは、伝統的に物質的価値よりも精神的価値を重んじる教会関係者には受け入れがたく、彼らの間ではむしろスペイン統治時代の価値体系や一般の通念を温存すべきとの考えが主流を占めていた<sup>6</sup>。

しかしながら19世紀初頭にみられた政治家と教会関係者とのこのような対立は、ほどなくして両者の協調に帰結した。ラテンアメリカ各国ともスペインからの独立を勝ち取り数十年を経ても、政治的権益をめぐる政争や内紛が絶えることはなく、国家発展のために掲げた経済政策も遅々として進まなかった。また教会関係者にとっても、それまで後ろ盾としていた宗主国スペインの権威が消失した19世紀において、新国家との対立を長期にわたり続けるのは得策ではなかった。つまり各国の政治家が、教会がスペイン統治時代300年にわたり培ってきた伝統と権威を新国家建設のためにあますところなく活用し、また教会は、政治家が掲げる自由主義的な政策を自分たちに悪影響が及ばない範囲において受け入れることで、両者の利害が一致したのである。

このことは、新政府要職者と教会関係者が、19世紀中期以降、秩序ある社会建設の基本としてスペイン統治時代のカトリシズムを標榜したことにも表れている。その中でも重視されたのが、独立以後の新生国家

における階層社会の構築である。この世に生きるすべての人間は生まれながらにしてある特定の階層に属しており、下層に属する者は、上層に属する者に盲目的に従うことで社会全体に秩序が生まれるというこの考えは、政争や内紛で混乱を極める独立以後のラテンアメリカの諸国家が希求した考えそのものだった<sup>7</sup>。諸問題の頻発は「神の摂理によって確定された<sup>8</sup>」自らの階層から強引に抜け出そうとして発生する混乱に他ならず、階層を固定することで社会秩序が保たれるという考えが生起するのに長い時間はかからなかった。また下層に属する人々の不満や反発を回避するために、教会関係者と政治家は、「種々の温情的な手段<sup>9</sup>」を政策として立案することで、言葉の上では手厚い保護を約束した。

「神の摂理」により人間の階級が生来的に定まっているとすれば、人の心にある種の諦念が芽生えることはごく自然であり、実際に教会関係者もこの点を貧者に対して長年にわたり強調してきた節があった。1960年代中期から70年代にかけて中米パナマでの司牧活動に従事したフィリップ・ベリマン（Phillip Berryman 1938-）は、自身の体験をもとに、ラテンアメリカの農村社会が悲観的かつ運命論的な世界観を内在する理由として、両親や祖父母、あるいは村全体が、長期にわたり「心の貧しき人は幸いかな」という司祭の朗読の強い影響下にあったことを指摘している<sup>10</sup>。

しかしながら19世紀中期から後半にかけて継続してきた教会と国家の協調は、世紀末から20世紀初頭にかけて徐々に変わった。前述の通り、そもそも両者は、社会秩序の維持という観点から階層社会の強化を共通の利害として結びつきを強めてきた。しかしこの時期ラテンアメリカ各国の識者は、階層社会の温存を教会と国家が是認することにより、一般大衆が政治、経済、社会的に疎外

<sup>5</sup> エリアス [他]『現代世界とキリスト教の発展』（『キリスト教史』第10巻）、上智大学中世思想研究所 [編訳監修]、平凡社、1997年、266頁。

<sup>6</sup> Ibid., 267.

<sup>7</sup> Ibid., 267-268.

<sup>8</sup> Ibid., 276.

<sup>9</sup> Ibid., 276.

<sup>10</sup> ベリマン『解放の神学とラテンアメリカ』、後藤政子 [訳]、同文館、1989年、25頁。

されていると警告し始めた。特に労働者の境遇は憂慮を持って改善されるべき状況とされ、彼らの生活向上の機会が極端に乏しいという批判が出た<sup>11</sup>。また19世紀ラテンアメリカの教会と国家が目指した階層社会の構築は、同世紀後半から末にかけてのヨーロッパ移民の大量流入という事態を前に困難に直面した。階層社会の維持にはこの種の社会が理想という教えを説く存在と、これを受容する存在があって成り立つ。しかしヨーロッパから多種多様な文化・宗教的背景を持つ多くの移民がラテンアメリカに短期間に流入したことにより、彼らにいわゆる「ラテンアメリカの伝統」としての階層社会の存在を論ず時間的ゆとりはなかった。さらに19世紀初頭の独立当初からラテンアメリカ全域で現地生まれの聖職者の数が不足しており、ヨーロッパ出身者を活用することで不足分を埋め合わせる状況だった。そしてこの状況は、同世紀末から20世紀初頭に至っても変わらなかった。結果として、移民と同じく多様な背景を持つヨーロッパ出身の聖職者が、ラテンアメリカ生まれの人々が目指す階層社会の建設を的確に実践できるはずもなかった<sup>12</sup>。

1891年5月16日付けの回勅『レールム・ノヴァルム』(*Rerum Novarum*)でも有名な教皇レオ13世がラテンアメリカの司教をローマに集めて教会会議を開催したのは、同地域の教会・国家関係が過渡期にある1899年5

月から7月にかけてだった<sup>13</sup>。コロンブスのアメリカ「発見」400周年を祝う意味で開催された同会議の主目的は多様・複雑化した教会規律の統一と言われている<sup>14</sup>。しかし会議主催者レオ13世の意図は、教会規範の統一を図ることで、言語、文化、宗教の面で互いに共通点を持つラテンアメリカ各国が団結して、独立戦争以後直面する政治、経済、社会的な困難を克服することだったと指摘する研究がある<sup>15</sup>。

1899年教会会議のラテンアメリカの教会関係者のその後の活動への影響を知るにはさらなる研究が必要だが、同会議以後のラテンアメリカには確かな変化が生まれた。レオ13世の後継者ピウス10世(1903-14)も前任者の方針に倣って教会関係者の社会活動の奨励や貧者の保護を重視したことで知られるが<sup>16</sup>、同教皇が強く支持したカトリック・アクション(Catholic Action)と呼ばれる運動が、教会会議以後のラテンアメリカでも注目されるようになった<sup>17</sup>。カトリック・アクションとは、ベルギー出身の司教で後に枢機卿<sup>18</sup>(cardinal)にまで上り詰めたヨーゼフ・カルダン(Joseph Cardijn 1882-1967)が若い労働者を相手に20世紀初頭に始めた運動である。労働者に対する教会関係者の注意が疎かになることで彼らの間でキリスト教に対する不信の念が生まれると考えたカルダンは、彼らと共に「現場監督の不当な扱い、組合闘争、同僚

<sup>11</sup> エリアス [他]『現代世界とキリスト教の発展』、319-320頁。

<sup>12</sup> Josep Ignasi Saranyana y Carmen-Jose Alejos Grau (eds.), *Teología en América Latina*, Vol. 3 (*El siglo de las teologías latinoamericanistas (1899-2001)*), Madrid: Iberoamericana, 2002, 61.

<sup>13</sup> 詳細は次を参照。Anton M. Pazos y Diego R. Piccardo. *El concilio plenario de América Latina: Roma 1899*, Madrid y Frankfurt: Iberoamericana y Verbuert, 2002.

<sup>14</sup> 乗浩子『宗教と政治変動—ラテンアメリカのカトリック教会を中心に—』、有信堂高文社、1998年、97頁; Francois Houtart, "CELAM: The Forgetting of Origins," Dermot Keogh (ed.) *Church and Politics in Latin America*, Basingstoke: Macmillan, 1990, 66.

<sup>15</sup> Saranyana y Alejos Grau (eds.) *Teología en América Latina*, Vol. 3, 41-42.

<sup>16</sup> ハヤール [他]『現代に生きる教会』(『キリスト教史』第11巻)、上智大学中世思想研究所 [編訳監修]、平凡社、1997年、32-33頁。

<sup>17</sup> Marcos McGrath, "Catholic Social Thought in Latin America: A Brief Overview from Pope Leo XIII to the Present," Oliver F. Williams and John W. Houck (eds.) *Catholic Social Thought and the New World Order: Building on One Hundred Years*, Notre Dame: University of Notre Dame Press, 1993, 246.

<sup>18</sup> 「教会の聖職位階において教皇に次ぐ高い地位にある役職。教会運営において教皇を補佐し、教皇死亡時には教皇選挙に参加する」。バンソン『ローマ教皇事典』、長崎恵子・長崎麻子 [訳]、三交社、2000年、290頁。

の困窮などの現実の問題について協議<sup>19</sup>」することで、産業革命や科学技術の急速な発展を経て衰えがちなキリスト教の権威と伝統の復興に努めた。そして労働者との協議に際して重視されたのが観察 (see)、判断 (judge)、行動 (act) という三つの方法だった<sup>20</sup>。これはある特定の問題に潜む根本的原因を考察し、その問題解決のための方法を編み出し、これを実際の問題に応用していくという一連のプロセスである。この時の判断の指針となるのがキリスト教であり、問題解決のための糸口として重視されたのが聖書の内容だった。

ラテンアメリカにおけるカトリック・アクションの浸透は、それまでの教会・国家関係に変化をもたらした。従来通り教会が国家と協調して階層社会を理想化して是認し続ければ、下層に位置づけられた人々の生活状況の改善は見込めないばかりか、教会に対する彼らの不信が高まることは必至だった。こうして1920年代に入るとそれまで「公的関係<sup>21</sup>」(official linkage) に等しい状態だった教会・国家関係は徐々に崩れていった。

1930年代に入ると、ラテンアメリカ各地でカトリック・アクションを標榜して自分たちの境遇の改善や社会問題の解決を目指す諸団体設立の動きが一般信徒の間で活発になり、各団体は労働者、学生、農民などを母体に徐々に組織化されていった<sup>22</sup>。元は一人のカトリック司祭を発端にヨーロッパで始まったカトリック・アクションが信仰心篤い一般信徒を中心にラテンアメリカで次第に拡大していったことは注目に値する。このような運動の展開には労働者の境遇の改善を訴えた教皇レオ13世の回勅『レールム・ノヴァルム』のインスピレーションが作用していると説く研究もある<sup>23</sup>。カトリック・アクションと同回勅との影響関係に全面的

に同調するにはさらなる調査が必要だが、少なくともラテンアメリカにおいて長きにわたり政治、経済、社会的に冷遇されていた労働者たちが行動を起す際に拠り所としたのが、それまで国家と共に階層社会の維持を謳ってきたカトリック教会が重視する聖書であり、キリスト教的観点からみて是認される問題の解決方法だったことは興味深い。ラテンアメリカにおける教会と一般信徒との多様な関係を示す一例と言える。

## 1-2. 開発主義の光と陰

前述のカトリック・アクションの生起と発展にも明らかなおと、階層社会の維持が必ずしも利益をもたらすとは限らないと気づき始めたラテンアメリカのカトリック教会は、1920年代以降徐々に国家と袂を別つようになった。これに対して国家も、教会の離反を受けて19世紀と同様に階層社会の是認と維持をあからさまに標榜することはなくなった。しかし経済成長の促進が国の発展に寄与するという考えは各国政府要人の中で依然として広く認知されていた。幸運にも第一次・第二次世界大戦(1914-18・1939-45)において戦場となったヨーロッパへ食糧や原材料を供給することで未曾有の好景気を経験したラテンアメリカだったが<sup>24</sup>、世界大戦終結後のヨーロッパが経済の復興により、各国ともそれまでの経済政策の見直しを迫られた。

こうした状況下での1950年代に注目されたのが輸入代替工業化(import substituting industrialization)政策である。これは、従来の一次産品の輸出と工業製品の輸入という図式を改め、欧米諸国を筆頭とする先進工業国をモデルとして、国内市場の拡大や全面的な工業化を推進することで一国内発的発展を目指すという経済政策である<sup>25</sup>。輸入代替工業化政策は、国際

<sup>19</sup> ベリマン『解放の神学とラテンアメリカ』、81頁。

<sup>20</sup> Ibid.

<sup>21</sup> McGrath, "Catholic Social Thought in Latin America," 246.

<sup>22</sup> Ibid.

<sup>23</sup> Edward L. Cleary, *Crisis and Change: The Church in Latin America Today*, Maryknoll: Orbis Books, 1985, 3.

<sup>24</sup> McGrath, "Catholic Social Thought in Latin America," 246-247.

<sup>25</sup> 恒川恵市「南米における解放の神学」、グティエレス [他編]『解放の神学-国際シンポジウム-』、明石書店、1986年、101-102頁。

連合をはじめ多くの国際機関も推奨したことにより、ラテンアメリカ各国に急速に導入されていった。

こうして50年代から60年代にかけて積極的に奨励された輸入代替工業化政策により、ラテンアメリカ各国の工業化は確かに促進された。しかしそれはあくまで一国の経済成長率を数字の上でみた時の話だった。実際には多くの国で貧富の格差が広がり、物価の上昇も深刻だった。結果として低所得者の生活は輸入代替工業化政策の導入前よりほとんど改善されないどころか、さらに悪化した。特に都市と比べて工業化の恩恵をほとんど受けなかった農村における人々の困窮は甚だしく、多くの人が村を捨てて都市へ流入したことも農村の衰退に拍車をかけた<sup>26</sup>。

一方で都市は輸入代替工業化政策により工業化したとはいえ、年率5パーセント以上の勢いで流入し続ける農村住民を吸収できるほど十分な雇用機会を提供できるほど成熟してはならず、街には大量の失業者が溢れた。ラテンアメリカの主要都市でファヴェーラ (favela) やバリアーダ (barriada) と呼ばれるスラムが急速に拡大していくのも、各国で輸入代替工業化政策がもてはやされ始める1950年代以降のことであり、上下水道や電気などの基礎的な生活インフラにもアクセスできない多くの人々が、劣悪な環境の中で飢えや病気に苦しみ命を落としていった<sup>27</sup>。

### 1-3. キリスト教基礎共同体 (BCC) の活動と意識化教育

ラテンアメリカ各国で輸入代替工業化政策が推進され貧富の差が拡大する最中、この状況を憂いてい

たのが教会関係者だった。前述の通りカトリック・アクションの発動を機に社会問題や貧者の境遇の改善に強い関心を持ち始めた彼らは、輸入代替工業化政策の進展に伴う農村の荒廃や都市でのスラムの増加を食い止める術を模索していた。こうした状況下の1960年代に誕生したカトリック・アクションの応用とも言えるのがキリスト教基礎共同体<sup>28</sup> (Basic Christian Community) である。

前述のBCC研究の第一人者ベリマンによれば、BCCとは、在俗者を筆頭とする貧者主体の集団であり、一般に聖職者は彼らの補助者となる。BCCは聖書の朗読や礼拝を通して相互扶助の精神や自分たちの権利擁護のための社会活動の術を学ぶ場である<sup>29</sup>。またBCCが貧者主体ということは、Basicという語が社会の底辺を意味することにも表れている<sup>30</sup>。各BCCの規模は様々で、小規模で12人、大規模だと100人以上からなり、概ね家族単位で形成される。BCCは1960年代の発足以来ラテンアメリカ各地に広まり、70年代ブラジルでその数は8万に達した<sup>31</sup>。

在俗者主体の組織、聖書の内容を踏まえての諸問題の解決方法の模索など、BCCと前述のカトリック・アクションが多くの点で共通することは一目瞭然である。しかしBCCは、ラテンアメリカが直面する現実を背景に生じたものである。従ってカトリック・アクションとは異なる独自の要素があるが、その一つが意識化 (スペイン語でconcientización、ポルトガル語でconscientização) と呼ばれる教育方法の導入と実践である。

意識化とはブラジルの教育学者パウロ・フレイレ

<sup>26</sup> Ibid.

<sup>27</sup> Ibid., 103; エリアス [他] 『現代世界とキリスト教の発展』、352頁。

<sup>28</sup> 以後BCCと略記。なお後述のとおりBCCの活動がラテンアメリカの中でもブラジルで顕著だったことから、同組織のポルトガル語表記Comunidades Eclesiais de Base (CEB) もよくみる。

<sup>29</sup> Phillip Berryman, "Basic Christian Communities and the Future of Latin America," *Monthly Review: An Independent Socialist Magazine*, Vol. 36, No. 3, 1984, 27.

<sup>30</sup> ベリマン 『解放の神学とラテンアメリカ』、85頁。

<sup>31</sup> 後藤政子「第三世界の『解放の神学』」、柴田敏夫 [編] 『政治と宗教のあいだ - 比較政治論の視点から -』、有斐閣、1986年、101-102頁。三田千代子「岐路に立つブラジルのカトリック教会」、『ラテンアメリカ・レポート』、Vol. 8, No. 3, 1991年、17頁。

(Paulo Freire 1921-97) が1950年代末から60年代初頭にかけて実践したもので、文字の学習を通じて諸問題の存在を意識すること、すなわち識字教育のことである。日本におけるフレイレ研究の第一人者である里美実によれば、50年代末のブラジルでは成人のおよそ半分が文字を知らなかったという<sup>32</sup>。またフレイレ自身は自著の中で1964年のブラジルでは400万人の子供が学校へ通えないばかりか、およそ1600万人が文字の読み書きもできなかつたと述べている<sup>33</sup>。人間が主体として世界に向き合うには文字の獲得が必須であり、これなしに自身が直面する諸問題の認識と解決は不可能という考えのもと、フレイレは、ブラジル北東部のペルナンブコ州での識字教育の成功を契機に、他のラテンアメリカ諸国やアフリカなどでも同種の教育に携わった<sup>34</sup>。

識字教育と言うとごくありふれたもののような観があるが、フレイレのそれにはただの文字の読み書き能力の教授にとどまらない点に特徴がある。まずフレイレは、一般に無知蒙昧と思われていた貧しい農民も合理的かつ政治的な主体という前提に立った<sup>35</sup>。これにより彼らに対する教育は、知識を有する教師が上の立場から知識の乏しい下の立場の生徒へと教え諭すというスタイルが否定された。代わりに、農民それぞれが「みずからの主体と責任と役割をかえりみる<sup>36</sup>」ために、馴染みある収穫物や農具などの話題に加えて、土地所有やその権利・紛争に関わる諸問題が識字教育の題材として取り入れられた。つまり識字教育に際して農民たちに身近なテーマを選択させることにより、問題の

解決策を「民衆とともに見つけ出す<sup>37</sup>」という姿勢が生まれたのである<sup>38</sup>。

貧者の主体性を認識し、彼ら自身が批判精神を獲得していく過程を支えるというフレイレの識字教育は、時を待たずしてラテンアメリカの教会関係者の注目の的となり、彼らがBCCを監督・運営するにあたり積極的に導入した方法の一つとなった。やがて意識化教育の恩恵を受けたBCCメンバーの関心は、上下水道、電気、道路などのインフラ整備という身近な問題から、労働組合の設立や政党との連携強化など、政治的な動きへと発展していった。BCCのこのような発展がやがては1970年代以降のラテンアメリカ各国での軍事政権の崩壊や中米での革命の勃発へとつながると指摘する研究もある<sup>39</sup>。

詳しくは次稿の第二部で論じるが、BCCの活動やメンバーの発言が次第に政治的になり、またラテンアメリカの教会関係者の中からこの動きを擁護する立場を表明する者が1960年代末から70年代初頭にかけて出ると、BCCが親元であるカトリック教会から分離して独自の政治運動に乗り出したのではという発言が聴かれたこともあった。しかしBCCのメンバー自身が教会制度からの離脱を公にしたことはなく、また彼らはあくまでもローマ教皇を頂点とした教会位階制度の枠組みの中で自分たちの活動を展開・発展させようと考えていたことは指摘しておくべきである<sup>40</sup>。

<sup>32</sup> フレイレ『伝達か対話か－関係変革の教育学－』、里美実・楠原彰・松垣良子〔訳〕、亜紀書房、1982年、4頁。

<sup>33</sup> Ibid., 91.

<sup>34</sup> Ibid., 4. フレイレの生い立ちと業績については次を参照。三田千代子「二人のフレイレ－貧困地帯が生んだ20世紀の知識人－」、今井圭子〔編〕、『ラテンアメリカ開発の思想』、日本経済評論社、2004年、107-125頁。

<sup>35</sup> ベリマン『解放の神学とラテンアメリカ』、42頁。

<sup>36</sup> フレイレ『伝達か対話か』、41頁。

<sup>37</sup> Ibid., 40.

<sup>38</sup> ベリマン『解放の神学とラテンアメリカ』、39-42頁。

<sup>39</sup> 乗『宗教と政治変動』、132頁。

<sup>40</sup> ベリマン『解放の神学とラテンアメリカ』、98頁。

## 2. CELAMの設立と革新化

### 2-1. バチカン上層部の関心とリオデジャネイロ会議 (1955)

これまで階層社会の維持を共通の目標として結ばれた教会と国家の関係とその終焉、カトリック・アクションの導入やBCCの設立など、19世紀後半から20世紀初頭にかけての貧困問題に対する教会関係者の一連の動きを概観してきた。しかしこの時期の彼らの同問題への取り組みの大半は、往々にして草の根レベルにとどまっていたことは見逃してはならない。詳しくは後述するが、ラテンアメリカの教会上層部は、20世紀前半から中期にかけてのローマ教皇ピウス11世（在位1922-39）ならびにピウス12世（在位1939-58）の意向を受けて、貧困問題とは別種の事柄をより深刻な脅威と捉え、これへの対策を優先させていた。従ってCELAMの設立も当初は貧困とは別の動機と関連していたのだが、まずは同組織の設立の経緯をみていこう。

第二次世界大戦の終結から程なくして資本主義陣営と共産主義陣営との対立が深まりをみせ、この対立が20世紀中期から末にかけての世界史の流れを決定づけたのは周知の通りだが、教会関係者もこの影響から免れることはできなかった。1949年10月1日の中国での共産主義政権の樹立は、共産主義勢力を長年にわたり敵視してきたカトリック教会にとって危険な出来事と映った<sup>41</sup>。また中国の共産主義化に伴う多くのプロテスタント牧師のラテンアメリカへの流入は、同地域のプロテスタント化につながる重大な危機と考えられ、バチカン上層部ではこの問題を扱う特別委員会が設置された<sup>42</sup>。

こうした状況下での1955年7月17日から24日にかけて、第36回国際聖体会議（International Eucharistic Congress）がブラジルのリオデジャネイロで開催された。会議の主要議題はラテンアメリカにおける司牧活動の活性化だったが、会議の開催に先立って教皇ピウス12世が同年6月29日付で発した書簡には、その活性化にあたり、新たな状況に応じた新たな方法を考案することの重要性が説かれた<sup>43</sup>。この「新たな状況」がラテンアメリカの共産主義化ないしプロテスタント化の危険性を示唆していると考えるのは、時代背景を考慮してあながち間違いではないと思われる。事実、国際聖体会議は、ラテンアメリカにおけるカトリック聖職者の不足と一般信徒へのカトリック教育の徹底を重要課題とみなし、同地でのカトリック勢力の建て直しを目指していたからである。そして会議終了直後、これら重要課題に取り組むための具体的な実践として発足したのがCELAMだった。投票の結果CELAMの本部はコロンビアのボゴタにおかれ、ローマにも関連機関の設置が決まった。このことは、CELAMがカトリックの中核バチカンの影響下でその活動が推進されるべきと、関係者の間で当初から考えられていたことを示している<sup>44</sup>。

CELAMはラテンアメリカ各国で構成される司教団の中から2年ごとに選出された代表1名から成る組織である。組織の中核は一人の議長と二人の副議長から成り、その下に5名の事務次官から構成される事務総局がおかれている。主な業務はラテンアメリカのカトリック教会が直面する諸問題の分析とその解決のための司牧計画の立案にある。60年代以降にはラテンメリ

<sup>41</sup> 例えば19世紀以降の教皇の中でも保守派で知られるピウス9世（在位1846-78）が1864年12月8日付けで出した『シラプス』と呼ばれる誤謬表では、共産主義が反教会的思想として非難された。またピウス11世の1937年3月19日付けの回勅『ディヴィニ・レデンプトリス』（*Divini Redemptoris*）も、共産主義に対するカトリック教会の伝統的な対決姿勢を公にしたものとして有名。武田「現代ラテンアメリカにおける貧困とカトリック教会（1）」、3、5、13（注27）頁。

<sup>42</sup> Saranyana y Alejos Grau (eds.) *Teología en América Latina*, Vol. 3, 101, nota 162; エリアス [他]『現代世界とキリスト教の発展』、363頁。

<sup>43</sup> Houtart, "CELAM," 66-67.

<sup>44</sup> *Ibid.*, 67; Saranyana y Alejos Grau (eds.) *Teología en América Latina*, Vol. 3, 95.

カ各地で創設された各種の社会・宗教研究機関と連携し、また誕生して間もないバチカンのラテンアメリカ委員会<sup>45</sup> (Pontifical Commission for Latin America) と密な関係を結ぶなど、パートナーを着実に増やしていった<sup>46</sup>。

国際聖体会議終了直後の1955年7月25日から8月4日に同じくリオデジャネイロで開催された第1回CELAM総会(リオデジャネイロ会議)の関心は、共産主義勢力とプロテスタントからラテンアメリカのカトリックを守る術の模索という一言に尽きる。そのためのも具体策として、米国への活動資金供出の呼びかけやヨーロッパからの聖職者の招聘が決定された。実際にラテンアメリカにおける聖職者不足は深刻な問題だった。19世紀の独立当初はラテンアメリカ全体で聖職者一人が1000人の信徒の霊的指導にあっていた。ところが1890年になると一人の聖職者が指導する信徒の数は3000人に達し、1930年代には5000人にまで膨れ上がっていた<sup>47</sup>。このような状況が共産主義勢力やプロテスタント牧師にラテンアメリカでの勢力拡大のための好機を与えてしまうのではと考えたカトリック側が、リオデジャネイロ会議で聖職者の不足を重要懸案として取り上げたのはごく自然だった。

これまでの議論から判断して、20世紀中期時点でのラテンアメリカのカトリック教会の活動方針が上と下のレヴェルで大きく異なっていたことは明白である。下では貧困改善のためのカトリック・アクションやBCCの活動が顕著になる一方で、上では共産主義勢力やプロテスタントとの闘いが最大の関心事だったのである。1955年のリオデジャネイロ会議終了後も、CELAMはラテンアメリカやヨーロッパの諸都市を舞台に年次大会を開催したが、56年から60年にかけての

議題では貧困は主要テーマとして取り上げられず、むしろカトリック布教活動の推進とそのための組織作りが大きな関心となった。ある研究者も、「CELAMのそもそもの考え方は、古い型の宣教を守り、大衆に逆境を耐えぬく精神的な熱意を再びかきたてることこそ共産主義の脅威に対する最良の反対運動である、とすることにあったようである」と述べており<sup>48</sup>、この一文にCELAMの設立当初の本質が表れている。しかし同研究者は、後のCELAMが社会問題に関する高水準のセミナーを開催するようになり、このセミナーが社会問題の世界的権威者と司教たちに有益な議論の場を提供したと指摘している<sup>49</sup>。つまりある時期のCELAMにおいて、方針転換とでも言うべき出来事が起こり、それまでの共産主義勢力やプロテスタントとの対抗から、貧困や経済格差などの社会問題への積極的な取り組みが重視されたのである。そしてこの転換が、バチカン上層部の意向を受けて、後述の通り1960年代に起きたと考えられるのである。

## 2-2. バチカン上層部の諸改革とメデジン会議(1968)

CELAMの方針転換は、カトリック教会の頂点に君臨する教皇ヨハネス23世(在位1958-63)が在任中に出した一連の回勅の内容と深く関連すると考えられる。前稿で言及したとおり、1961年5月15日の『マテル・エト・マジストラ』(*Mater et Magistra*)では一国内ならびに多国間同士での著しい経済格差の是正が説かれ、また63年4月11日の『パーチェム・イン・テリス』(*Pacem in Terris*)ではカトリック信者以外の「善意あるすべての人々」を対象に共産主義者との対話の促進が提案された<sup>50</sup>。世界各地で布教活動に携わる教会関係者がバチカン上層部からのこのような公式文書

<sup>45</sup> バチカンに設けられた諸省の一つ司教省(Congregation for Bishops)の下にある委員会。スペイン語名 Pontificia Comisión para América Latina。1958年4月19日に教皇ピウス12世により設立。主な業務はラテンアメリカ各国の教会への支援と監督。

<sup>46</sup> エリアス [他]『現代世界とキリスト教の発展』、363-364頁。

<sup>47</sup> Cleary, *Crisis and Change*, 9.

<sup>48</sup> エリアス [他]『現代世界とキリスト教の発展』、364頁。

<sup>49</sup> Ibid.

<sup>50</sup> 武田「現代ラテンアメリカにおける貧困とカトリック教会(1)」、6頁。

の発表を無視できるはずもなく、世界的にみてもカトリック信者の数が際立って多いラテンアメリカでパチカンのこのような公式決定が多大な影響を与えたことは想像に難くない。

1960年代以降にラテンアメリカの教会上層部の意識が確実に変わったことの証左は、20世紀中期以降のカトリック教会の方針を確定した第二パチカン公会議(1962-65)での諸決定に如実に表れている。およそ3年、4度にわたり展開された議論の中核にいたのは、参加司教総数およそ2500人のうち4分の1を占めたラテンアメリカ出身の司教だった<sup>51</sup>。特に公会議が採択した16の公式文書の中でも『現代世界憲章』(*Gaudium et Spes*)の作成には彼らの功績が大きいとされる<sup>52</sup>。これにはラテンアメリカを含む当時の開発途上国で頻繁にみられた全体主義や独裁主義による圧政の下で苦しむ社会的弱者の存在を、彼らが経験的に知っていたことが反映されていると思われる。

CELAMの方針転換は、公会議会期中の最中に徐々に進行していた。1963年には公会議の出席者の一人であり出身のマヌエル・ラライン(Manuel Larráin Errázuriz 1900-66)司教の主導の下でCELAM内部に各種委員会が設けられ、公会議の標語であるアジョルナメント(Aggiornamento)、すなわちキリスト教の教理や儀式を同時代へ適応させる試みがラテンアメリカでいかに実現できるのかと議論され、研究会やワークショップが頻繁に開催されるようになった。また公会議終了直後の66年のCELAM年次大会では、教会が

社会の底辺の立場に立って諸問題を分析することが確認された<sup>53</sup>。

こうしたラテンアメリカのカトリック教会上層部の1960年代以降の変化の集大成が、68年8月にコロンビアのメデジンで開催されたCELAM第2回総会(メデジン会議)である。同会議はかつての自身のラテンアメリカ訪問の体験をもとに前年の67年3月26日に回勅『ポプロールム・プログレシオ』(*Populorum Progressio*)を発した教皇パウロ6世(在位1963-78)の臨席のもとで開催された<sup>54</sup>。会議の主目的は第二パチカン公会議の理念をラテンアメリカに適応するための方法の確立だった。

メデジン会議の決議録を一見してわかるのが、前述のヨハネス23世の諸回勅ならびに第二パチカン公会議の精神の継承である。ラテンアメリカに存在する著しい貧富の差が厳しく批判され<sup>55</sup>、教会が貧者と共にあり彼らの権利の保護に努めていくという主旨の文書が文中の各所に明記された<sup>56</sup>。またヨハネス23世が回勅『マーテル・エト・マジストラ』の中で「新植民地主義」と糾弾した旧宗主国と旧植民地との間の著しい経済格差により制度・構造化された社会的疎外や貧困などを貧者一人ひとりが主体的に「意識」することの重要性が強調された<sup>57</sup>。

このような抑圧的な状況の「意識」にあたり重要なものが教育とされ<sup>58</sup>、決議録のある個所では「解放の教育」(*educación liberadora*)という言葉が使われている。ここでいう「解放の教育」とは、被教育者が自らを発

<sup>51</sup> Ibid.

<sup>52</sup> Hourtart, "CELAM," 74.

<sup>53</sup> 乗『宗教と政治変動』、124頁。

<sup>54</sup> 回勅におけるパウロ6世のラテンアメリカ滞在経験に関する言及は次の通り。「わたしは教皇位に上る前、1960年に南米に、さらに1962年にはアフリカにおもむき、この生命力と希望に満ちたふたつの大陸を締めつけているきびしい諸々の問題に直接触れる機会を得ました」。パウロ6世『ポプロールム・プログレシオー諸民族の進歩推進について-』、上智大学神学部[訳]、中央出版社、1967年、4頁、第4番。

<sup>55</sup> CELAM, *Medellin conclusions: II Conferencia General del Episcopado Latinoamericano Medellin, Colombia 26 de Agosto al 7 de Septiembre de 1968*, 17 ed., Santa Fe de Bogotá: CELAM, 1998, 83, 2. Paz (23) .

<sup>56</sup> Ibid., 211, 14. Pobreza de la Iglesia (8) ; 213, 14. Pobreza de la Iglesia (15) ; 83, 2. Paz (22) .

<sup>57</sup> Ibid., 157-158, 10. Movimiento de Laicos (2).

<sup>58</sup> Ibid., 232, 16. Medios de Comunicacion Social (3).

展させていくための力となり、自らを隷属的状态から解き放つと共に、生活環境をより人間らしい条件へと引き上げるのに貢献する教育のことである。そしてこうした解放の教育の実践の場として相応しいのがBCCとされ、これがカトリック布教推進のための源であることに加えて、人間の発展に不可欠な要素と規定された<sup>59</sup>。これはCELAMが草の根レヴェルでラテンアメリカ各地で1960年代から継続していたBCCの活動を公に高く評価したことの証左である。事実メデジン会議においては、BCCが特に農村地帯での教育活動にあたり効果的とされ<sup>60</sup>、BCCに関連した神学、社会学、歴史学的観点からの研究が推奨されると共に、CELAMがBCCと連携して貧困の改善にあたることが確認された<sup>61</sup>。こうしてBCCを成り立たせる思想や方法論が、CELAMの研究機関を通じてラテンアメリカ各地へさらなる広がりを見せることになり、研究会やセミナーの開催が活発になったのである<sup>62</sup>。

メデジン会議決議録に教育や意識などの用語が散見される理由として、前述のブラジルの教育学者フレイレの影響を指摘しておかねばならない。ベリマンは決議録の作成に彼と共に意識化教育の普及に携わった専門家の関与を指摘している<sup>63</sup>。つまりこのことは、フレイレが独自に始めた意識化教育がBCCを通じて最終的にはラテンアメリカ全域の教会関係業務を統括する司教会議の公式文書に盛り込まれたことを意味する。

メデジン会議の決議録の作成に関してもう一つ指摘すべきは、貧困関連の記述に際して後に『解放の神学』(*Teología de la Liberación*)の出版で世界的に有名になったペルーの神学者グスタボ・グティエレス(Gustavo Gutiérrez 1928-)の深い関与である。グティエレス

の思想ならびに解放の神学の特徴については後述するが、彼を含む第二バチカン公会議以後の進歩的な神学者たちの一部が60年代後半から末にかけて公正な世界の実現のためのキリスト教の役割を心底から模索し<sup>64</sup>、また彼らが幼少期より学んでいた神学が実は欧米諸国発祥のいわゆる「豊かな世界の神学」であると自覚した時<sup>65</sup>、ラテンアメリカの現実に即した神学の確立が求められた。そのためには経済的に困窮する貧者の存在は絶対に無視できなかった。つまり解放の神学の原点はメデジン会議決議録にすでに垣間みえていたのだ。

CELAMがローマ教皇回勅や第二バチカン公会議の影響を受ける以前から草の根レヴェルで展開されていたBCCとの連携を打ち出すことで貧困問題への関心を深めていったことはこれまでみたとおりで、この両者の連携はラテンアメリカ内部の政治状況の変化に触発されて起こったとも考えられる。60年代から70年代中期にかけてのラテンアメリカはいわゆる軍事政権樹立の時期に相当する。64年のブラジルでの軍事クーデターを皮切りに、メキシコ、コロンビア、ベネズエラを除いて、各国とも軍事政権一色となり、議会の廃止や言論の自由の制限は言うに及ばず、拷問、誘拐、暗殺など、国民の無差別虐殺が頻繁に起きた。このためラテンアメリカは世界的にも人権弾圧の激しい場となった<sup>66</sup>。軍部は国家安全保障というイデオロギーを掲げ、ラテンアメリカを共産主義勢力から死守するという名目のもと、国家に進んで従属しない個人が有する人権を否応なく侵害した<sup>67</sup>。こうした軍部の台頭の影響を直に受けたのはラテンアメリカの貧困層であることは言うを待たず、彼らの側に立つ教会関係者の語気が勢い強

<sup>59</sup> Ibid., 221, 15. Pastoral de Conjunto (10).

<sup>60</sup> Ibid., 227, 32. Pastoral de Conjunto (32).

<sup>61</sup> Ibid., 222, 15. Pastoral de Conjunto (12).

<sup>62</sup> ベリマン『解放の神学とラテンアメリカ』、84頁。

<sup>63</sup> Berryman, "Basic Christian Communities," 39, note 3.

<sup>64</sup> ベリマン『解放の神学とラテンアメリカ』、26頁。

<sup>65</sup> Ibid., 25.

<sup>66</sup> 後藤「第三世界の『解放の神学』」、93-94頁。

<sup>67</sup> 乗『宗教と政治変動』、120-121頁。

まり政治的発言が多くなるのもごく当然だった<sup>68</sup>。

### 2-3. メデジン会議のインパクト

貧者が自らの抑圧された状況を認識し、これの改善に主体的に関わっていくために必要なのが解放の教育だとメデジン会議が公にしたことはすでにみたが、同会議の基本理念とでも言うべきこの方針はカトリック教会上層部にも大きなインパクトを与えた。1971年9月30日から11月6日にかけて200人以上が集った世界司教会議 (World Synod of Catholic Bishops, 1971) の公式文書『司祭職と社会正義についてのシノドスの宣言』<sup>69</sup> (*The Ministerial Priesthood: Justice in the World*) では、解放という言葉が始めて用いられた。同文書の第6番には次のようにある。

正義のための戦いと世界の改革への参加は、福音宣布の本質的な構成要素としてわれわれの前に立ちはだかっている。換言すれば、人類の救いと、人びとをあらゆる抑圧された状況から解放するための教会の使命を果たすことが、正義を実現し、世界を改革することだといえる<sup>70</sup> (傍点は筆者)。

また『世界の正義』の他の箇所では、「暴力にしいたげられ、不公平な組織や機構に抑圧されている人びとの叫びに耳を傾け<sup>71</sup>」て、「世界の中心に存在すべき教会の使命を認識<sup>72</sup>」することの重要性が説かれ、教会が「不正義を非難する権利と義務<sup>73</sup>」を有すること、さらに「愛と正義の必要性<sup>74</sup>」を「この世に実際に証

明していく、適切かつ独特な責任<sup>75</sup>」を有することが明記された。「抑圧された状況」からの人々の「解放」が「教会の使命を果たすこと」と明言されたのが、メデジン会議以後にカトリック教会上層部が集う世界司教会議であった点は見逃せない。言うなれば、ラテンアメリカという地域レベルでの決定事項が、世界レベルでの決議に作用したことの証左ともみてとれる。

一方でメデジン会議以後のラテンアメリカでは、軍部の台頭や歴然として存在する貧困などの諸問題を前にした神学者たちの中で解放の意味合いがより能動的なかたちで公にされるようになった。この状況で草分け的な著作『解放の神学』を発表したのが前述のグティエレスである。1971年にペルーのリマで出版された同著は、聖書と現代神学を援用しながら、解放の意味合い、歴史的意義、実践の方法などを体系的に論述しており、今日では世界的にも広く知られた古典的名著となっている。

まずグティエレスは、1960年代末から70年代にかけての世界は「人間を抑圧者と被抑圧者、生産手段の所有者と自らの労働の実りを奪われている者、互いに憎しみ合う社会階級へと分割<sup>76</sup>」する「争いにいろどられている<sup>77</sup>」とみなした。そしてこのような争いの原因として彼が依拠したのがいわゆる従属論者が論じる一連の学説だった。

従属論 (dependency theory) とはドイツ出身の経済史家であり社会学者のアンドレ・G・フランク (Andre Gunder Frank 1929-2005) に代表される説であり、

<sup>68</sup> 1960年代以降のラテンアメリカ各国における軍部の台頭に対する教会の対応については次を参照。Joseph Comblin, *The Church and the National Security State*, Maryknoll: Orbis Books, 1979.

<sup>69</sup> 以後、邦訳題『世界の正義』と表記。

<sup>70</sup> 『世界の正義-1971年シノドス文書-』中央出版社、1974年、7頁、第6番。

<sup>71</sup> Ibid., 6-7, 第5番。

<sup>72</sup> Ibid.

<sup>73</sup> Ibid., 24-25, 第36番。

<sup>74</sup> Ibid.

<sup>75</sup> Ibid.

<sup>76</sup> グティエレス『解放の神学』、関望・山田経三〔訳〕、岩波書店、1985年、276頁。

<sup>77</sup> Ibid.

資本主義が本質的に有する独占性を問題視するものである。先進工業国の巨大経済が開発途上国の富や資源を収奪・領有する状態が長期にわたり継続することにより、両者の間では中枢（core）と衛星（periphery）という枠組みが生れ、衛星に位置づけられた開発途上国は半永久的に中枢である先進工業国の周りを回転し続ける衛星、すなわち先進工業国に従属し続けるという理論である<sup>78</sup>。

従属論は開発途上国が経済発展するための阻害要因を巨視的視点から解明しようという野心的な学説であり、グティエレスがラテンアメリカの現状を分析する際にも欠かせない視座となった。彼自身も「資本主義経済のダイナミクスは「中心」（中枢）と「周辺」（衛星）を生み、数少ない国では進歩と富の増大をもたらす一方で、大半の国々には社会的不均衡や政治的緊張、貧困をもたらす<sup>79</sup>」と指摘し、この種の不均衡は16世紀から18世紀にかけての「スペインの植民地政策<sup>80</sup>」に端を欲する歴史的蓄積とみた。

このような従属状態にあるラテンアメリカにおいてグティエレスが強調するのが解放である。彼は『解放の神学』出版の数年前に開催されたメデジン会議に言及し、ラテンアメリカのカトリック教会が出す各種文書のテーマが発展から解放に移行しつつあることに触れ、「ことばの面でも思想内容においても、従属状況からの解放という熱望が明確に表明されている<sup>81</sup>」と述べている。そして「人間があらゆる従属から解放され、自らの運命を担う者たりうる<sup>82</sup>」には、「新しい人

間<sup>83</sup>」を作り出すことが重要であり、そのための具体的な方法がやはり前述のフレイレの意識化教育とされた。グティエレスは、同教育の実践により「被抑圧者は自らの内に巢食う抑圧的意識を排除し、自らのおかれている状況にめざめ、自分自身のことばを見出すのである。自ら社会の変革と建設に関わるとき、彼は自分自身の力で従属から放たれ、より自由になる<sup>84</sup>」と述べ、個々人の教育を通じての国際関係レベルでの中枢・衛星関係の転換を目指したのである。

またグティエレスは、解放は教育の推進と実践のみならず政治的手段に訴えることでより実現の可能性が高まると説いた。その際に彼はラテンアメリカに根ざした「土着の社会主義<sup>85</sup>」に大きな期待を寄せており、例えば20世紀前半のペルーの思想家ホセ・カルロス・マリアテギ（Jose Carlos Mariátegui 1894-1930）の著作の一節を自著の中で次のように引用している。

我々は、アメリカの社会主義が、そっくりそのままどこかの社会主義の正確なコピーであれと望んでいるのでは、全くない。それは、英雄的な創造でなければならない。我々は、自らの現実から、自らのことばで、インド-アメリカ式社会主義<sup>86</sup>を生活に導き入れなければならない。これこそ、新しい世代に値する使命である<sup>87</sup>。

グティエレスの『解放の神学』は、彼と同様にラテ

<sup>78</sup> 例えば次を参照。フランク『従属的蓄積と低開発』、吾郷健二〔訳〕、岩波書店、1980年。

<sup>79</sup> グティエレス『解放の神学』、86-87頁。

<sup>80</sup> Ibid., 87.

<sup>81</sup> Ibid., 114.

<sup>82</sup> Ibid., 98-99.

<sup>83</sup> Ibid.

<sup>84</sup> Ibid., 100.

<sup>85</sup> Ibid., 96.

<sup>86</sup> インド-アメリカ（indoamericano）とはスペイン語で「アメリカ先住民の」という意味の形容詞。1492年にアメリカを発見したコロンブスは当初インドに到着したと誤解し、また彼に次ぐスペイン人征服者たちも新たに発見した土地をインディアス（Las Indias）と総称した。本文中での「インド-アメリカ式社会主義」は「ラテンアメリカという土着の諸要素を考慮した社会主義」の意味。

<sup>87</sup> グティエレス『解放の神学』、96-97頁。

ンアメリカ全域での解放の実現に取り組む協働者たちの知的関心を刺激した。翌1972年には後に『教会、カリスマと権力』(*Igreja, carisma e poder*)の出版めぐりやはり世界的に有名になったレオナルド・ボフ(Leonardo Boff 1938-)が『解放者イエス・キリスト』(*Jesus Christo Libertador*)をブラジルで出版、解放の神学に基づく独自のキリスト論(christology)を展開した。また同年はアルゼンチン出身のエンリケ・デュッセル(Enrique Dussel 1934)が『ラテンアメリカ教会史』(*Historia de la Iglesia en América Latina: colonización y liberación 1492-1972*)を公にし、ラテンアメリカにおける解放の意味合いと実現をスペイン植民地時代にまで遡ってその歴史的意義を論じた<sup>88</sup>。

#### おわりに

本稿ではラテンアメリカ全域のカトリック教会を統括するCELAMがこれまで開催した総会決議録の内容を当時の政治、経済、国際情勢を踏まえつつ、通時的に考察した。これによりまず明らかになったのが、バチカンでの諸決定がラテンアメリカのカトリック教会の動向に大きな影響を与えつつも、ラテンアメリカでは地域特有の貧困対策が徐々に芽生えるようになったことである。ラテンアメリカにおいて教会関係者が貧者の生活改善に本格的に取り組むようになったのはヨーロッパ在住のローマ教皇が貧困に関する諸回勅を頻繁に出すようになった19世紀後半以降のことだった。また労働者の労働環境を見直す手段としてカトリック・アクションが注目されるようになった時期も、1920年代から30年代にかけてと、ラテンアメリカとヨーロッパの状況には同時代的な連動がみられた。ところがラテンアメリカにおいてはBCCやフレイレの意識化教育など、ヨーロッパとは異なる貧困問題への独自のアプローチがみられた。しかしこの時期の貧困対策は教会の末端組織のレベルで進行していた。高位聖職者を中心にラテンアメリカ全域の教会関係業務を統括する意味でCELAMが設立されたのは1955年のことだが、この時期の域内の教会上層部の関心は、バチカ

ンの意向を受けて貧困とは別種の共産主義勢力やプロテスタントへの対抗にあった。

次に明らかになったことは、ラテンアメリカの教会上層部が貧困問題に関心を抱くようになったのは第二バチカン公会議以降だったということである。公会議を主催した教皇ヨハネス23世やパウルス6世の諸回勅に刺激された彼らは、1968年のメデジン会議において、ラテンアメリカのカトリック教会が上下の立場関係なく一つとなり域内の貧困問題に取り組むことを決定し、その解決のために社会科学の援用や政治運動への積極的な参加も推進された。1971年の『解放の神学』の出版はメデジン会議が目指した方針の集大成にあたるものであり、以後ラテンアメリカ出身の神学者・歴史家たちがこれに続いて貧困からの解放の意義と具体的実践について論じる著作の出版が相次いだ。

しかしこのような勢いも、CELAM上層部の役員交代やバチカンの意向の転換などが重なり、70年代中期以降になると、徐々に陰り始めていく。この経緯ならびに以後の出来事については続く第二部で論じたい。

<sup>88</sup> Alfred T. Hennelly (ed.) *Liberation Theology: A Documentary History*, Maryknoll: Orbis Books, 1992, 122.

## 第 145 回国会における国旗国歌法案審議の分析（5）

岩田 温  
Atsushi Iwata

### Analysis of Deliberation on the Bill of National Flag and Anthem Conducted by the Committee on Cabinet of the House of Representatives (Part 5)

People are obliged to obey the laws of the nation. This obligation is easily fulfilled when the content and meaning of the law are clear and its purpose is acceptable. The sponsors of a proposed law should account for the meaning of it and those who in opposition should conduct cross-examination to make clear the point at issue. This communication process is expected to help the public with their understanding of the law and prepare them to express their opinions as public opinion. This article is part of the effort to investigate the communication aspects of the legislative process of the bill (which was later enacted as the Law Concerning the National Flag and Anthem) and the mass communication aspects of the media coverage of the bill and of the deliberation on it in the Diet. This article ( as part five of the whole investigation ) takes up the sixth speaker in the first session of the deliberation on the Bill of National Flag and Anthem in the Committee on Cabinet of the House of Representatives.

#### はじめに

本稿は拙稿「第 145 回国会における国旗国歌法案審議の分析（4）」<sup>①</sup>に続き 6 番目に質疑をおこなった穀田恵二委員の質疑の内容とその質問に対する政府側答弁を検討の対象とする<sup>②</sup>。

なお、発言内容を整理するにあたり発言者ごとに (a)、(b) の見出しを付して論点を整理した箇所がある。発言者が異なる場合には同一の論点でも (a)、(b) の見出しが異なる場合がある。考察の項で検討を加え

る際の参照の便宜のため、〈(a)「慎重な審議の要請」〉のように論点に呼び名を付して〈 〉付きで挿入した箇所がある。

#### 1 国旗及び国歌に関する法律案に対する第 145 回国会衆議院内閣委員会における第 1 回審議の内容

##### 1-6 穀田恵二委員の質疑

##### 1-6-1 穀田恵二委員の質疑と政府側答弁の内容

穀田恵二委員は26回の質疑をおこなった。なお、穀田恵二委員の質疑に際し委員長が議場に対して静粛を求める発言を2回おこなったほか、穀田委員に政府側答弁を求める意思の有無を確認する旨の発言を1回おこなった。これら3回の委員長の発言を挟む穀田委員の発言はそれぞれ1回分の質疑としてあつかった。

#### （1）穀田委員の最初の質疑の概要

最初の質疑の冒頭で穀田委員は、第1に「私ども日本共産党は、国旗・国歌の問題は国民にとって大事な問題だから、国民的議論を行うべきであって、国民的議論を抜きに国会の数の多数を背景に短兵急に決めてはならぬという考え方を持っています。政府は、本延長国会において、日の丸・君が代を国旗・国歌とする法制化を押しつけようとしていることは、この国民的議論を問答無用で抑えつけるものだと考えます」と述べた〈(a)「短兵急な国会審議に対する批判」〉。

第2に穀田委員は、「国旗・国歌は、もともと国が公の場で国をあらわすシンボルとして使うものであって、したがって、国民に義務づけるものであってはならないし、学校行事として強要すべきでないことは言うまでもありません」と述べた〈(b)「国旗・国歌の国民への義務づけ並びに学校行事における国旗・国歌の強要に反対する立場の表明」〉。

第3に穀田委員は、直前に表明した意見の帰結として「ですから、我が党は、日の丸・君が代が日本国憲法を土台とした今日の日本の国旗・国歌としてふさわしくない、そういう立場から、法制化には反対です」と述べた〈(c)「日の丸・君が代は日本国憲法との関連において日本の国旗・国歌に相応しくないことを理由として法制化に反対する立場の表明」〉。

第4に穀田委員は、「君が代」が国歌に相応しくない理由として「君が代が、戦前、政府によって、天皇の治める時代がいつまでも続くようにという歌だといって国民に押しつけられたもの」であること、および「戦後、新しい憲法のもと、天皇主権から主権在民の世の中になったにもかかわらず、全く同じ歌が、歌詞が、そして曲が同じものが、解釈を変えたということであたかも憲法の国民主権の原則と両立するかのよう

に扱うことは許されない」ことを挙げた〈(d)「君が代は、『戦前、政府によって、天皇の治める時代がいつまでも続くようにという歌だといって国民に押しつけられたものだから』『解釈を変えたということ』『憲法の国民主権の原則と両立するかのよう』に扱うことは許されない』とする反対理由の表明」〉。

第5に穀田委員は、「まず、君が代がどういう役割を果たしてきたのかについてお聞きしたいと思います。戦前の君が代の意味を再確認したいと思います。野中長官、小淵首相は、『君』については、大日本帝国憲法の精神を踏まえ、君が代の『君』は日本を統治する天皇の意味で用いられてまいりましたと答弁していますが、あなたも同じ理解ですね」と質問した〈(e)「1）『君が代』が果たしてきた役割、2）戦前の『君が代』の意味、3）戦前の『君が代』の『君』の意味に関する質問」〉。

これに対して答弁に立った野中広務内閣官房長官は、「戦後、我が国憲法が制定をされまして、天皇の地位も戦前とは変わったことから、日本国憲法下におきまして、国歌君が代の『君』とは日本国及び日本国民統合の象徴であり、その地位が主権の存する日本国民の総意に基づく天皇のことを指しておると認識しております」と応じた〈(a)「戦後の『君が代』の『君』の意味に関する認識の表明」〉。

#### （2）穀田委員の2回目の質疑の概要

2回目の質疑で穀田委員は、「今私がお聞きしたのは、戦前の君が代の意味を再確認したい、小淵総理大臣が述べたことをわざわざ引用しまして、それと同じですねとお聞きしたのですが、もう一度お答えください」と質問した〈(a)「戦前の『君が代』の意味に関する再質問」〉。

これに対して答弁に立った野中内閣官房長官は、「国歌君が代が明治時代に国歌として歌われるようになりましてから、大日本帝国憲法の精神を踏まえ、君が代の『君』は日本を統治する天皇の意味で用いられ〈(a)「戦前の『君が代』の『君』の意味に関する認識の表明」〉、君が代の歌詞も、天皇の治める御代が末永く続き栄えるようにという意味に解釈されてきたことはそのとおりであります〈(b)「戦前の『君が代』の歌詞の意味

に関する認識の表明』）」と応じた。

### （3）穀田委員の3回目の質疑の概要

3回目の質疑で穀田委員は、「戦前の明治憲法についても一つお尋ねしたい」と述べて明治憲法下においては「天皇が絶対であり、天皇礼賛、天皇主権の国のあり方自身が、あの不幸な戦争、アジアへの侵略戦争への道を開いたのではないか。このことについて、野中官房長官はいかがお考えですか」と質問した〈(a)「明治憲法下における天皇の位置づけとアジアへの侵略戦争の因果関係に関する質問」〉。

これに対して答弁に立った野中内閣官房長官は、「当時、戦争を計画した人が国旗あるいは君が代というものをどのように利用したかは、私は詳細にその時代を検証するものではありませんけれども、少なくとも、君が代が戦争をしあるいは日の丸が戦争をしたということには理解をいたしかねるわけでございます」と応じた〈(a)「『君が代・日の丸』が戦争をしたという理解をしていない旨の認識の表明」〉。

### （4）穀田委員の4回目の質疑の概要

4回目の質疑で穀田委員は、「わかりやすく言えば、今、野中官房長官がお話した点は、次に来るのは、歴史観や歴史認識の違い、こう来るんでしょうけれども、そういう意味じゃなくて、天皇主権の国のあり方、天皇絶対、そういう国だからこそアジアへの侵略戦争が行われたのと違うかと。君が代の話ではないんです。まずそこを言っているんです。いかがですか」と質問した〈(a)「明治憲法下における天皇の位置づけとアジアへの侵略戦争の因果関係に関する再質問」〉。

これに対して答弁に立った野中内閣官房長官は、「当時の為政者がそのような方向へと持っていったことがあの不幸な時代をもたらしたと認識しております」と応じた〈(a)「アジアへの侵略戦争の責任は当時の為政者にあるとする認識の表明」〉。

### （5）穀田委員の5回目の質疑の概要

5回目の質疑で穀田委員は、「その為政者の中心人物はだれですか」と質問した〈(a)「アジアへの侵略戦争の責任を負うべき当時の為政者の中心人物は誰か

を問う質問」〉。

これに対して答弁に立った野中内閣官房長官は、「それをいわゆる国権の最高者である天皇と言う人もありますし、あるいは東京裁判で処刑をされたA級戦犯者であったと言う人もございます」と応じた〈(a)「アジアへの侵略戦争の責任を負うべき当時の為政者の中心人物は天皇あるいはA級戦犯者であったと言う人がいる旨の認識の表明」〉。

### （6）穀田委員の6回目の質疑の概要

6回目の質疑で穀田委員は、「あなたの認識はどうかということについてはお触れになりませんでした」〈(a)「答弁者自身の認識が表明されなかったことの指摘」〉と述べたうえで、戦前と戦後とで「体制が変わった時点でどうなったかという問題についても考えてみたいと思う」と述べて話題を転換し、「この時代の転換というものの中心は、天皇主権から国民主権への転換、そして、侵略戦争を行った天皇主権の政治体制の否定ということに中心問題はなと思うのですが、その点はいかがお考えですか」と質問した〈(b)「戦前から戦後への政治体制の変化の中心問題は天皇主権から国民主権への転換であったとする自説に対する意見を求める質問」〉。

これに対して答弁に立った野中内閣官房長官は、「そのように、いわゆる旧憲法を廃止し、新しい憲法が制定されたと存じております」と応じた〈(a)「戦前から戦後への政治体制の変化の中心問題は旧憲法の廃止と新憲法の制定にあったとする認識の表明」〉。

### （7）穀田委員の7回目の質疑の概要

7回目の質疑で穀田委員は、「ようやく私の言っていることについては賛意を示していただいた」と答弁者の発言を評したうえで〈(a)「討論者間の議論の共通基盤の成立の確認」〉、「憲法の精神がその前文に書かれています」と述べて日本国憲法の前文を取り上げ、「まさに、この〔憲法前文に示された〕<sup>(3)</sup>精神の体現は、侵略戦争を行ったあの天皇主権の否定だ、そして、そのことによって改めて国民主権への転換が行われたというふうに理解しておられると見ていいのですね」と質問した〈(b)「憲法前文に示された精神の体現は、

侵略戦争を行った天皇主権の否定と国民主権への転換にあるとする自説に対する意見を求める質問」。

これに対して答弁に立った野中内閣官房長官は、「そのとおりでございます」と応じた〈(a)「質疑者の説の容認」〉。

#### (8) 穀田委員の8回目の質疑の概要

8回目の質疑で穀田委員は、「そこで、大事な問題は、この侵略戦争と天皇の問題というのは切っても切り離せない、そして、さらに君が代の問題についても切っても切り離せない。このことについてはお認めになりますね」と質問した〈(a)「侵略戦争、天皇の問題そして君が代の問題は切っても切り離せないとする自説に対する意見を求める質問」〉。

これに対して答弁に立った野中内閣官房長官は、「そこがあなたの意見と食い違うところがございます」と応じた〈(a)「質疑者の見解と答弁者の見解の間には食い違いがある旨の発言」〉。

#### (9) 穀田委員の9回目の質疑の概要

9回目の質疑で穀田委員は、「どう食い違うのか、少しおっしゃってください」と質問した〈(a)「質疑者の見解と答弁者の見解の食い違いについて説明を求める質問」〉。

これに対して答弁に立った野中内閣官房長官は、「どこが違うかということは、私が先ほど申し上げましたように、いわゆる大日本帝国憲法におきます天皇の位置づけそのものをかつての侵略戦争の責任と考える人と、そうではなしに、そういうものを利用して我が国を不幸な戦争の時代に引っ張っていった、そういう人々を指すものとの見解が違うということでございます」と応じた〈(a)「侵略戦争の責任を大日本帝国憲法における天皇の位置づけに求める質疑者の見解と、天皇の位置づけを利用した人たちに責任を求める答弁者の見解の間には食い違いがあるとする説明」〉。

#### (10) 穀田委員の10回目の質疑の概要

10回目の質疑で穀田委員は、「そうしますと、もう一遍尋ねざるを得ませんね」と切り出し「先ほどお話ししたように、新しい憲法というものをつくった、な

いしはできたその中心問題は、侵略戦争と不可分に結びついていた天皇主権、天皇絶対という、そういう体制の否定から起きているんだということはお認めになるのでしょうか」と質問した〈(a)「旧憲法から新憲法への変化の中心問題は天皇主権体制の否定に起因するとする自説に対する意見を求める質問」〉。

これに対して答弁に立った野中内閣官房長官は、「戦争に敗れて、過去を否定し、新しい憲法でスタートをしたということを認めます」と応じた〈(a)「『戦争に敗れて、過去を否定し、新しい憲法でスタートした』とする認識の表明」〉。

#### (11) 穀田委員の11回目の質疑の概要

11回目の質疑で穀田委員は、まず「どうもそのところが非常にあいまいな感じがしますね」と野中内閣官房長官の答弁を評したうえで〈(a)「答弁内容が『非常にあいまい』であるとする指摘」〉、第2に「私が言っているのは、天皇がいわば大権を用い、そして統治する、そういう国だったからこそ、そしてまた、そのことを君が代という形で礼賛し、そしてそういう治世が行われたからこそ、あのアジアの侵略戦争があったということを私は言っているのです、そのとおり理解していいのですか」と質問した〈(b)「アジアの侵略戦争の原因を天皇主権の統治体制と『そのことを君が代という形で礼賛し』たことに求める自説に対する見解の表明を求める質問」〉。

これに対して答弁に立った野中内閣官房長官は、「私は、そのような理解をいたしておりません」と応じた〈(a)「質疑者の説の否定」〉。

#### (12) 穀田委員の12回目の質疑の概要

12回目の質疑で穀田委員は、第1に「憲法の前文に、その精神が、侵略戦争と結びついている天皇主権について、不可分に結びついていることについて実は反省をしている」と述べたうえで〈(a)「憲法前文は、侵略戦争と天皇主権が不可分に結びついていたことへの反省の意を表しているとする自説の開陳」〉、法学協会の『注解日本国憲法』を引用しつつ憲法前文第一段は「憲法制定の理由を説明したもの」であり、「戦争を起さないようにすることが、憲法制定の究極の目

的」であり、「このためには、過去において日本を戦争に導いた禍根を絶たなければならない。その禍根は、天皇が主権者として統治権を総攬し、軍閥及び官僚が、天皇の名において、統治権を恣にした〔ことにあるのであるから、〕<sup>(4)</sup>この禍根を取除くためには、軍国主義と官僚主義を排することはもちろん、天皇が統治権を総攬する制そのものを廃し、主権が国民に存することを明らかにしなければならぬ。これがこの憲法制定の理由とされているのである」と述べたうえで、「その大日本帝国憲法がこの精神に基づいて廃止されたと同様に、戦争への反省の上を立てて君が代は廃止すべきだった〈(b)「君が代は大日本帝国憲法廃止と同様に戦争への反省の上を立てて廃止されるべきであったとする自説の開陳」〉とする意見ならびに、「だから、侵略戦争と結びついた天皇主権をたたえる歌は、解釈を変えて国民主権の精神とは両立できない御都合主義と言わなければならない〈(c)「侵略戦争と結びついた天皇主権の讃歌としての君が代は解釈を変えても国民主権とは両立しないとする意見の開陳」〉とする意見を表明した。

第2に穀田委員は、「次に、君が代の意味、これを問いたいと思うのです。君が代のフレーズ、三文字について聞きたいと思います」と述べて君が代の意味をとりあげた。穀田委員は小淵首相が「君が代」の「君」と「代」の解釈をすでに示していることに言及したうえで、「残る文字は『が』なんです。『君が』の『が』です」、「これは所有の格助詞であることは間違いありませんね、野中官房長官」と質問した〈(d)「『君が代』の『が』が格助詞であることについて確認を求める質問」〉。

これに対して答弁に立った竹島一彦政府委員（内閣総理大臣官房内政審議室長）は、「君が代の『が』は、所有の助詞でございます」と応じた〈(a)「『君が代』の『が』が所有の助詞であることの確認」〉。

#### (13) 穀田委員の13回目の質疑の概要

13回目の質疑で穀田委員は、「所有の格助詞だということは間違いないとお話がありました」と述べ〈(a)「『君が代』の『が』が所有の格助詞であるとした答弁内容の確認」〉、「そうすると、君が代という三文字の

フレーズの解釈というのは、縮めて言えば、『君』は天皇、『代』というのは時代ないしは国、こういうわけですから、『が』というのは現代語でいえば『の』と言えると思うので、素直に読めば天皇の時代、天皇の国というふうになると思うんです」、「それで間違いありませんね」と質問した〈(b)「君が代の意味が『天皇の時代』、『天皇の国』であることの確認を求める質問」〉。

これに対して答弁に立った竹島政府委員は、「六月二十九日の本会議における総理の御答弁にございますように」「君が代とは、日本国民の総意に基づき天皇を日本国及び日本国民統合の象徴とする我が国のことである、こういうふうにご答弁していらっしゃるわけでございます」〈(a)「君が代の意味が『日本国民の総意に基づき天皇を日本国及び日本国民統合の象徴とする我が国』であるとする説明」〉、「君が代の歌詞も、そのような、今申し上げましたような我が国、その我が国の末永い繁栄を祈念したものである、こういうのが政府の申し上げている解釈でございます」〈(b)「君が代の歌詞の意味に関する解釈の提示」〉と応じた。

#### (14) 穀田委員の14回目の質疑の概要

14回目の質疑で穀田委員は、「私は、全体の歌詞のことまで聞きましたか。なぜそういうふうになるのかな」と述べ〈(a)「竹島政府委員の答弁内容が質疑者の質問への回答として不適切であることに対する不満の意の表明」〉、「『が』というのは支配というか所有という意味になるんだと聞いているんですよ。それをまず教えてください」と質問した〈(b)「『君が代』の『が』が『支配』あるいは『所有』の意味となることについて確認を求める質問」〉。

これに対して答弁に立った竹島政府委員は、「子どもは、そういう、『君』とか『が』とか『代』とかという言葉の国語的解釈をしているわけではなくて」〈(a)「『君が代』の国語的解釈をしているわけではないという政府の立場の表明」〉、「慣習に基づきまして、今回法制化するために〈(b)「政府は慣習に基づいて法制化をすすめているとする説明」〉、『国歌は、君が代とする。』ということにしているわけでございます、君が代の古文的ないし国文学的解釈をしているわ

けではございません（(c)「君が代の国文学的解釈をしているわけではないという政府の立場の表明」）と応じた。

(15) 穀田委員の15回目の質疑の概要

15回目の質疑で穀田委員は、「二つあると思うんですね。まず、国語的解釈もしないでどないして教えるの、あなた。情けないね（(a)「君が代の国語的解釈が君が代教育に不可欠であるとする自説の表明と国語的解釈を回避する政府に対する不満の意の表明」）。それと、そういう、分けて解釈するものじゃないと。分けて解釈したのはそっちでしょうが。『君』という解釈をしたのはだれなのか、『代』という解釈をしたのはだれなのか（(b)「政府が回避する君が代の国語的句解が質疑者の創意ではなく政府の発意に由来することの指摘」）。だから、『が』という残っているものを聞いているんですよ（(c)「『君が代』の3文字のうち唯一政府が国語的句解を回避している『が』の意味を問う質問」）。おかしいじゃないですか、おたく（(d)「竹島政府委員の答弁に対する不満の意の表明」）と述べた。

これに対して答弁に立った竹島政府委員は、「『君』は象徴天皇のことである（(a)「『君が代』の『君』は象徴天皇を指すとする意味解釈」）。君が代の『が』は所有をあらわす助詞である（(b)「『君が代』の『が』は所有をあらわす助詞であるとする文法的説明」）。君が代とは、先ほど申し上げましたように、我が国のことである（(c)「『君が代』は『我が国』を指すとする意味解釈」）。こういうことでございます」と応じた。

(16) 穀田委員の16回目の質疑の概要

16回目の質疑で穀田委員は、「まさか、どうして我が国のことになるんです、「そういう解釈で、どうして『が』と『代』が当たり前、だれが聞いてもわかるんです。だれもわからないですよ。どうして国と なっちゃうんです、いつの間にか（(a)「『君が代』は『我が国』を指すとする竹島政府委員の答弁に対する不満の意の表明」）。そこを教えてください（(b)「『君が代』は『我が国』を指すとする意味解釈がいかにして成立するかを問う質問」）と述べた。

これに対して答弁に立った竹島政府委員は、「先ほども申し上げましたように、『代』というのは一般的には時代をあらわすということでございますけれども、広辞苑にもございますように、それは転じて国をあらわすということになっているわけでございます。したがって、君が代の解釈につきましては、繰り返しのようになって恐縮でございますけれども、日本国民の総意に基づく天皇を日本国及び日本国民の象徴とする我が国、そういう意味であるというふうに解釈することが適当であるというのが、政府が申し上げている見解でございます（(a)「『広辞苑』においても『代』が『国をあらわす』とされていることを論拠として『君が代』が『日本国民の総意に基づく天皇を日本国及び日本国民の象徴とする我が国』を意味するとする説明」）と応じた。

(17) 穀田委員の17回目の質疑の概要

17回目の質疑で穀田委員は、「だれが聞いてもおかしいと思いませんか」と述べ（(a)「竹島政府委員の答弁に対する不満の意の表明」）、「そうすると、『が』というのは、『を象徴する』というふうに読むわけですか。わかる。わからない。あなたが言っているのは、『君』というのは天皇だ、『代』というのは時代ないしは転じて国だということでしょう。だとすると、素直に読めば、天皇の時代、天皇の国ということでしょう。それ以外に何の理屈があるんです。あなたの理屈は、そこから今度はどういうわけか発して、簡単に縮めて言えば天皇を象徴する国だと述べている。そうすると、『が』というのは、『の』とか所有という意味じゃなくて、あなたがおっしゃった言葉からすると、『天皇を』から始まった『を象徴する』という言葉なんですか。いつそんな理解を子供たちに教えることができるんですか。言ってください、もう一度」と質問した（(b)「『君が代』の『が』に『を象徴する』の意味を与える政府解釈がいかにして成立するかについて説明を求める質問」）。

これに対して答弁に立った竹島政府委員は、「確かに戦前の大日本帝国憲法下における時代では、この君が代の意味については、まさに天皇の治める治世、こういうことであったというのが先ほど御紹介した解釈

でございます（(a)「大日本帝国憲法下において『君が代』が『天皇の治める治世』を意味したとする認識の表明」）。

では、この今の日本国憲法下においてそれをどう解釈すべきかということになりますと、『君』とは象徴天皇、その象徴天皇というのは、日本国、日本国民を象徴されておられるわけですね。それで、その地位は、まさに先ほど第一条を読み上げましたように、『日本国民の総意に基く。』こうなっておりますので、ひとり天皇の、天皇の御代とか天皇の治世、天皇の国という解釈は、この今の憲法との関係で適当ではない（(b)「日本国憲法下において『君が代』が『天皇の御代』、『天皇の治世』、『天皇の国』を意味すると解釈することを不適切とする認識の表明」）。それはそうではなくて、先ほど申ししているように、日本国の末永い繁栄、その日本国というのは、象徴天皇というものを、憲法第一条にございますように、そういう日本国である、その国の国歌としてふさわしい、こういうことでございます（(c)「日本国憲法下において『君が代』が『日本国』を意味すると解釈することが『その国の国歌としてふさわしい』ことを理由として『君が代』が『日本国』を意味すると解釈する意思の表明」）と応じた。

#### (18) 穀田委員の18回目の質疑の概要

18回目の質疑で穀田委員は、「今のお話をもし小学校なり中学校でしていたら、だれもわからないじゃないでしょうかね」と述べ（(a)「竹島政府委員の答弁が穀田委員には小中学生の理解しえない内容であると思われることに対する不満の意の表明」）、「あなたの解釈、政府の解釈は、『君』というのは象徴である天皇だ、『代』というのは時代と、ないしは国を指す。とすれば、素直に読めば天皇の時代、天皇の国ということになるじゃないか」、「あなたの先ほどの説明なんか、だれが聞いてわかりますか。教えてください」と質問した（(b)「『君が代』の『君』が象徴天皇を意味し、『代』が『時代』ないしは『国』を指すことを前提として『君が代』が『天皇の国』ではなく『日本国』を指すとする政府の解釈に対して説明を求める質問」）。

これに対して答弁に立った野中内閣官房長官は、次

のように発言した。「穀田委員は、昭和二十年の八月十五日以前の我が国のたどってきたいわゆる出来事の認識と、そしてその後の歴史の変遷とを、日の丸・君が代と一緒にして論じておられるのではなからうかと思うわけでございます。

そうでなかったら、いわゆる共産党は、天皇制を否定して、そして日本国憲法の上に立っていらっしゃるわけですか」（(a)「質疑者は戦前戦後の歴史の変遷を日の丸・君が代と一緒にして論じているか、それとも共産党は天皇制を否定しているかを二者択一で問う質問」）。

#### (19) 穀田委員の19回目の質疑の概要

19回目の質疑で穀田委員は、まず「いつもそういうことを言われるから……」と言いさしたのちに、「まさにそういう話として出すから、私は、それこそおかしいんじゃないかと思えます。ですから、何でしたら、私は、そう言うだろうと思ってきょう持ってきたので後でお渡ししますが、日本共産党の綱領は何と書いてあるかということについて、よく見ていただければわかると思えます」と述べた（(a)「共産党と天皇制に関する質問への応答」）。

次に穀田委員は、「私はあなた方の解釈について言っているんですよ」と述べて話を本題に戻し、「内政審議室長は、『が』というのは所有の格助詞とお認めになった。お認めになるということは、わかりやすく言えば、象徴である天皇の時代ないしは国というふうに理解できるけれども、それでいいなという話をしているだけなんです。そうじゃないですか、室長」と質問した（(b)「内政審議室長が答弁で述べた『君が代』に対する国語的・字句解釈からは『君が代』が『象徴である天皇の時代ないしは国』を意味することになるとする質疑者の認識に対する見解の表明を求める質問」）。

これに対して答弁に立った竹島政府委員は、「先ほど申し上げたとおりでございますが、古文の解釈のような、君が代という言葉の意味は何か、こういう問題として私どもは政府見解を出しているわけじゃございません（(a)「『君が代』の意味に関する政府見解は『君が代』の字句を一字ずつ分解して解釈した論理的帰

結として導かれる『君が代』の意味ではないとする見解の表明』）。

要するに、憲法との関係を踏まえて、この君が代の意味は、総理が本会議で答弁されたとおり、日本国民の総意に基づく天皇を日本国及び日本国民統合の象徴とする我が国のことだ、その平和と安寧を祈念した、そういう歌なんだ、こういうことを申し上げているわけでごさいます（b）『『君が代』は、『日本国民の総意に基づく天皇を日本国及び日本国民統合の象徴とする我が国のこと』であり、『その平和と安寧を祈念した、そういう歌なんだ』とする認識の表明』、それぞれの言葉が、『君』は象徴天皇、『が』は所有の格助詞、『代』は国、よって象徴天皇の国、そういうことを私どもは申し上げているわけではないんです』と応じた（c）『『君が代』の意味に関する政府見解は『君が代』の字句を一字ずつ分解して解釈した論理的帰結として導かれる『君が代』の意味ではないとする見解の表明』）。

#### （20）穀田委員の20回目の質疑の概要

20回目の質疑で穀田委員は、「あなたが申しでないというのではなく、『君』と『代』がそういうふうになったら、『が』という解釈をすれば、素直に読めばそうなるんじゃないかという話をしていますよ（a）『『君が代』の『君』・『代』・『が』を国語的に字句解釈した場合の結論は『君が代』が『象徴である天皇の時代ないしは国』を意味することになるとする質疑者自身の見解の確認』）。

だから、あなたはすぐ歌詞全体の話を持ち出すけれども（b）「政府側答弁は『君が代』の国語的な字句解釈から導かれる意味の説明ではなく『歌詞全体』の意味の説明であるとする認識の表明』、そうじゃなくて、わざわざ分解して解釈をし、新たな見解として打ち出したのは政府なんですよ（c）『『君が代』の『君』・『代』を国語的に字句解釈して新たな見解を打ち出したのは政府であるとする認識の表明』）。その際に、『君』と『代』が打ち出されたから、じゃ『が』はどうですかと聞いているんですよ」と述べた（d）「前回の質疑において『君が代』の字句を一字ずつ分解して解釈する論理的帰結として導かれる『君が代』の意味の

確認を求める質問をしたことへの再答弁の要請』）。

これに対して答弁に立った竹島政府委員は、「先ほど申し上げた君が代というのは、私は君が代の歌詞全体の意味を申し上げたわけじゃなくて（a）「前回の答弁の内容が『君が代』の意味ではなく『歌詞全体』の意味であるとする質疑者の認識を誤りであるとする認識の表明』、「君が代」という三つの言葉から成るそのフレーズの意味は、日本国民の総意に基づく天皇を日本国及び日本国民統合の象徴とする我が国、そのことである、こう申し上げているわけでごさいます」と応じた（b）『『君が代』の三文字は『日本国民の総意に基づく天皇を日本国及び日本国民統合の象徴とする我が国』を意味するとする見解の表明』）。

#### （21）穀田委員の21回目の質疑の概要

21回目の質疑で穀田委員はまず、「何度聞いてもわからない人ですね」と述べた（a）「答弁に対する不満の意の表明』）。次に穀田委員は『『君』を分解し、『代』を分解したのはあなた方だ。そして、『が』というのはこういう意味だと、それをお認めになった。だとしたら、その品詞を一つ一つ問うていけばそれしかないじゃないですか（b）『『君が代』の字句を一字ずつ分解して解釈する論理的帰結として導かれる『君が代』の意味は『象徴である天皇の時代ないしは国』『しかない』とする自説の開陳』）。それを言っているんですよ。ごく自然な、だから、あなたはそうおっしゃるけれども、この問題についていえば、今度の問題についていえば、象徴天皇の時代、象徴天皇の国と解釈することができるから驚いたという方がいらっしゃるんですよ。私は、それも含めて言っているわけでありまして」と述べた（c）『『君が代』の字句を分解して解釈する論理的帰結として導かれる『君が代』の意味は『象徴天皇の時代、象徴天皇の国と解釈できるから驚いたという方がいらっしゃる』事実の指摘』）。

第3に穀田委員は、「結局、個々の品詞の意味を、この解釈はお認めになる。ところが、君が代という三文字になれば、お話しすれば、こう言っているんですね、天皇を象徴とする国と。となりますと、『が』というのを、『を象徴とする国』と読み取ることができるといふ珍妙な解釈になるじゃありませんか。それは

認められないんですよ。それは改めて言うておきたいと思う」と述べた〈(d)『君が代』の意味に関する政府側答弁は『君が代』の字句を一字ずつ分解して解釈する論理的帰結として導かれる『君が代』の意味としては『珍妙』であり『認められない』とする見解の表明〉。

第4に穀田委員は、「個々の意味を問うていることと全体を説明するというのは全く話が違ってきて、次元の違う話になって、説明がつかないということじゃないですか」、「結局説明がつかないということがはっきりしたと思うんです」と述べた〈(e)「政府が解釈する『君が代』の意味は、『君が代』を構成する言葉の『個々の意味を問う』出発点と『全体を説明する』結論部分との間で『全く話が違ってきて、次元の違う話になって、説明がつかない』とする認識の表明〉。

このあと委員長から答弁を求める意思の有無を確認され、「はい。幾ら言っても同じことしか言わないんでしょう。それこそ、あっちからちんぷんかんぷんとなりましたけれども<sup>(5)</sup>、その言葉をそっくりお返ししたいと思います」と述べて答弁を求めない意思を表明した〈(f)『君が代』の意味を巡る質疑に対する政府側の応答が『ちんぷんかんぷん』であったとする総括の表明〉。

#### (22) 穀田委員の22回目の質疑の概要

22回目の質疑で穀田委員は、「君が代」について、「一体全体、何が定着しているのか、君が代の意味はどういうふうに国民に定着していると考えなのか、お聞きしたいと思います」と質問した〈(a)「君が代の定着の意味を問う質問〉。

これに対して答弁に立った竹島政府委員は、政府が昭和49年に実施した世論調査において「日の丸の旗は国旗としてふさわしい」とした回答が84%、「君が代は国歌としてふさわしい」とした回答が77%であった事実ならびに、この年の「三月以来、この法制化のことが議論されるようになったのちに「NHKを含め各新聞社が世論調査」を実施した際に「国民が日の丸・君が代について、それぞれ国旗・国歌としてふさわしいというふうに答えていらっしゃる」という事実を示した〈(a)「日の丸・君が代は国旗・国歌とし

てふさわしいとする世論調査結果の提示〉。

#### (23) 穀田委員の23回目の質疑の概要

23回目の質疑で穀田委員はまず「私は三つあると思う」と述べたうえで、「一つは、今国旗が、国歌が、おおむねそういうふうになっておられること〈(a)「日の丸、君が代は国旗・国歌として相応しいとする世論調査結果の容認〉、第2に、「あの世論調査の内容をもう一つよく、詳しく見ていると、法制化については余りに賛成が多くないという内容も出ていること〈(b)「国旗・国歌の『法制化については余りに賛成が多くない』世論調査結果の指摘〉、そして「三つ目に大事な問題は、私が問うたのは、君が代の意味はどういうふうに国民に定着しているかということをお聞きしたのですね。そして、その点についてはお答えにならなかった〈(c)「君が代の意味の定着に関する質問に対する答弁がないことの指摘〉」と述べた。

次に穀田委員は、「政府が法案を提出した以後の一番直近の世論調査では、『君』は象徴天皇を意味するという方が五〇%、そうは思わないという方が四〇%、その他、答えないという方が一〇%というふうになっているじゃないですか〈(d)「政府が引用しなかった世論調査結果において『君』が象徴天皇を意味するとした回答が50%であった事実の提示〉。だから、このことはあなたがお話しにならなかったが、内容的には、あなた方が六月十一日に打ち出した、象徴天皇を意味するという時点での中身については全く定着していないということは事実だとあなたも判断しますね」と質問した〈(e)『君』が象徴天皇を意味するとした回答が50%であった事実は『君』の意味を象徴天皇とする政府の解釈が国民の間に『全く定着していない』ことを裏付けているという認識の表明ならびに係る認識に対する同意を求める質問〉。

これに対して答弁に立った竹島政府委員は、「私ども、定着しているかどうかについて大事なことは、ふさわしいというお答えではないか。法制化についてどうだとか、細かい質問に対するアンケート調査の結果も承知しておりますが、それは決して反対であるというのが上回っているという実態ではございませんが〈(a)「世論調査結果において法制化に反対の意見は賛

成の意見を上回っていないとする認識の表明』、世論の把握としてより大事なことは、国旗・国歌としてふさわしいと思っていますかということに対して圧倒的、八割、九割の方々がそう思っているという事実が大変重要であるというふうに認識しております（b）「世論の把握に際して法制化に対する賛否『より大事なことは、国旗・国歌としてふさわしいと思っていますかということに対して圧倒的、八割、九割の方々がそう思っているという事実』であるとする認識の表明』。

そういうことに立って、あとは世論を踏まえ、要するに国会においてお決めいただくことである、こういうふうにご政府としては考えております（c）「『圧倒的、八割、九割の方々が』日の丸・君が代は国旗・国歌としてふさわしいと『思っている』『世論を踏まえ』、法制化の是非については『要するに国会においてお決めいただくことである』とする認識の表明』」と応じた。

#### （24）穀田委員の24回目の質疑の概要

24回目の質疑で穀田委員はまず「勝手な解釈というのはこれほどあるかなと思います。それは一つの側面でしょう（a）「世論調査結果の参照方法への異論の表明』」。大事な問題は、今法制化をしようとしている、そして大事なことは、そういう解釈を打ち出しているということですよ（b）「政府の『君が代』解釈の重要性の指摘』」と述べ、上坂冬子氏が産経新聞に「『君が代』を国歌にすることに賛成だった」が「『君』が象徴天皇をさすとは思ってもよらなかった」、「象徴天皇のために歌い上げるとなると抵抗がある」という主旨の意見を寄せていることを紹介した（c）「上坂冬子氏が表明した『君』を象徴天皇とする政府解釈への異論の紹介』」。

第2に穀田委員は、「今、あなた方がやろうとしているのは、国旗にとってふさわしいか、国歌にとってふさわしいかというアンケートをとって、よっしゃと言っているんじゃないんですよ、それを法制化しようとしているんですよ。法制化について、しかも今国会で決めようとしているんですよ（d）「日の丸・君が代の国旗・国歌としての適切性と国旗・国歌の法制化

の適切性の峻別論の提示』」。では、今国会でどういう意見が出ているのか。それで言うならば、私どもは、先ほど言ったように反対だ（e）「法制化反対の態度表明』」。同時に、これについてはいろいろな意見があるけれども、つい先ごろの朝日新聞の世論調査では、六六%の方々が、もっと慎重に審議すべきだと言っているんですよ（f）「慎重な審議を求める人が66%にのぼることを示す世論調査結果の提示』」。そういうことからしましても、まさに都合のいい話だけとっていると云わざるを得ないと思います（g）「法制化の正当性の裏付けとしての世論調査結果の引用の不適切性の指摘』」と述べた。

第3に穀田委員は、「なおかつ、内容の問題について、またあなたは一言もお話しにならなかったが（h）「『君が代』の意味の定着に関する政府側答弁の不在の確認』」、私は、敷衍して言えば、ことしの三月に実施された高校生を対象にした世論調査でも、君が代の歌詞の意味を知らない生徒が過半数を占めているんですよ（i）「高校生の過半数が『君が代』の歌詞の意味を知らないことを示す世論調査結果の提示』」。あなた方はまともに教えてきたことがあったのか、こう云わざるを得ないと思うんですね（j）「高校生に対する『君が代』教育の不適切性の指摘』」。まして、先ほど言ったように、君が代が天皇絶対主権、そして侵略戦争と深く結びついてきた歴史的事実があるわけです（k）「『君が代』と天皇絶対主権および侵略戦争の結びつきを歴史的事実とする認識の表明』」と述べた。

第4に、「これ[日の丸・君が代]<sup>(6)</sup>を国旗・国歌として認められないとする考え方、抵抗感があるというのは、これは歴史的な経過があり（1）「法制化に対する抵抗感の背景としての歴史的経緯の存在の指摘』」、憲法との関係でも客観的な意味があるということが私は大事だと思うんですよ（m）「法制化に対する抵抗感の背景として、日の丸・君が代と憲法との関係があるとする認識の表明』」。だから、これを定着しているとして、与党の幹部の方々がおっしゃるような過激な考え方とか特殊な思想とかを排除することというのが、まさに戦前に君が代が歩んだ道を繰り返すことにつながるんじゃないか（n）「『戦前に君が

代が歩んだ』『過激な考え方だとか特殊な思想だとかを排除する』『道を繰り返す』ことへの懸念の表明）、私は、その道を歩まないようにすることが、戦争を体験したという意味での、野中官房長官、あなたの一つのなさるべきお仕事ではないかと思っているところです。いかがでしょうか（(o)「戦前に『君が代』が歩んだ道を繰り返さないようにすることが戦争体験者のなすべきこととする自説に対する見解の表明を求める質問」）と述べた。

これに対して答弁に立った野中内閣官房長官は、「戦争を体験した私は、戦後五十四年間歩んできました。穀田委員と同じ京都でずっと生かさせていただいてまいりました。過去を余りにも徹底して悪く言うことによって、新しい憲法でスタートした我が国のありようについて、教育現場等で国旗・国歌等が徹底していわゆるこれを認めないという教育を行われ（(a)「京都の教育現場等で国旗・国歌等を認めない教育が行われたとする認識の表明」）、さらには、それはどこにも根拠がないじゃないかということについて、教育現場でそれぞれ激しい交渉になりました経過は、同じ京都におりまして、立場は違いますけれども、ずっと私どもは共有してきたはずであります（(b)「国旗・国歌の根拠の欠缺論が京都の教育現場において激しい交渉を招いたとする認識の表明」）。

あなたは若うございますから、京都が非常にそういう点で激しかった時代を御存じないかもわかりませんが、いわゆる教職員組合やその他すべてにおいて、徹底してそういう、日本の国を否定し、あるいは新憲法をあたかも否定するのではないかと思われるほど、日の丸あるいは君が代について、教職員の場においては徹底した対立が行われ（(c)「日の丸・君が代に対する否定と日本国・新憲法に対する否定との同一視」）、そのことが今の子供たちに影響をして、子供たちが国歌やあるいは国旗を認識することが足らないような時代を築き上げてきたことに（(d)「日の丸・君が代をめぐる京都の教職員の場における対立を子供たちの国旗・国歌認識の不足の原因とする論」）、我々は、一九九九年という年を終わるに対して、新しい二十一世紀を一年半後に控えて、やはりこの国のありようについてしっかりとしたものをしておかなくてはならな

いという意味において、定着してきた国旗・国歌を法制化しようとするところでございます（(e)「日の丸・君が代の定着を前提とする法制化論に託された『この国のありようについてしっかりとしたものをしておかなくてはならないという意味』への言及」）と応じた。

#### (25) 穀田委員の25回目の質疑の概要

25回目の質疑で穀田委員はまず「私は明らかに野中長官の意見とは反対です」と述べ、その理由として「日本国憲法に基づく良心の自由、内心の自由、そしてそれに基づく行動の自由」を挙げた（(a)「『日本国憲法に基づく良心の自由、内心の自由、そしてそれに基づく行動の自由』に依拠する国旗・国歌の法制化に反対する態度表明」）。次に穀田委員は、「平成元年以前は、君が代の歌詞の意味さえも教えずに、ともかく儀式で歌うことだけ強調してきたということの結果でもあったし、そういう強制がいえば良心の自由との闘いの中で、あり得ないとする多くの方々の運動があったことは当然だと私は思います。あわせてその点も関連してお聞きします」と質問した（(b)「『良心の自由』をめぐる教育現場における対立の原因としての『君が代の歌詞の意味さえも教えずに、ともかく儀式で歌うことだけ強調してきた』教育の在り方の問題の指摘とこの問題に対する見解の表明を求める質問」）。

第3に穀田委員は、「国家総動員体制のもとで、実は天皇の名で国民を侵略に駆り立てていったことは紛れもない事実です（(c)「『国家総動員体制のもとで』『天皇の名で国民を侵略に駆り立てていった』『事実』の指摘」）。第二次世界大戦中に行った日本の侵略を受けたアジアの国々は日の丸をどう見ているか（(d)「『第二次世界大戦中に』『日本の侵略を受けたアジアの国々』の日の丸観についての注意喚起」）。先ほどありましたそういう侵略のシンボル、そしてそういうきな臭い動きが起こるたびに、そのことを掲げてやらざるを得ない事態に対して、教え子を再び戦場に送るまいとする多くの声を上げたことは、私は誇りとするものです」と述べた（(e)「教育現場における侵略戦争のシンボルとしての日の丸への懸念の存在の指摘とかかる懸念を『誇りとする』態度表明」）。

第4に穀田委員は、「そういう意味で、日本の侵略

を受けたアジアの国々の方が日本のそういう日の丸をどう見ているのかについて、では内政審議室長にお聞きします」と質問した〈(f)「日本の侵略を受けたアジア諸国の人々の日の丸観に関する認識を問う質問」〉。

これに対して答弁に立った竹島政府委員は、「法制化に対するアジア諸国を中心といたしました海外の反応でございますけれども、一部に批判的な報道もなされていることは承知してございますけれども、アジアを含む、中国等を含め諸外国の政府から何らかの懸念の表明等があったということは、政府として聞いておりません」と応じた〈(a)「法制化に対する一部の批判的報道の存在の容認と外国政府からの懸念の表明の不在論」〉。

#### (26) 穀田委員の26回目の質疑の概要

26回目の質疑で穀田委員はまず「外交問題にならないければよい」「という問題じゃない」、「アジアの諸国民の気持ちを無視してよいのかという問題なんです」と述べた〈(a)「各国人民の日の丸観を問う質問に各国政府の法制化観をもって回答した政府側答弁への不満の意の表明」〉。

次に穀田委員は、「シンガポールでは、教科書に、『昇る太陽を示す日本の旗が家の前に掲げられた。』そして、『シンガポールの人びとは日本の支配下で彼らの生涯のうち、もっとも暗い日々をすごした。』また、マレー<sup>(7)</sup>では、教科書では、『学校ではまた、日本人の生活様式が教えられた。そこでは日本人の挨拶の仕方や日本の慣習、歌が教えられた。いつも愛国的な歌が教えられた。当時、日本の国歌「君が代」は全国でよく知られたものだった。』これはマレーの教科書です。」と述べるなどシンガポールとマレーシアの教科書を引用しながら、両国が戦時中の日本の様子を「現在の問題として学校の中できちんと教えている」ことを指摘した〈(b)「アジア諸国の教科書における日の丸・君が代の扱いについての例証」〉。

第3に、穀田委員は、「政府が法制化を言い出したら、国際的認知どころか、アジア諸国の有力新聞紙上で一斉に危惧が表明されていることも、これまた見逃せない事実ではないでしょうか」と述べて「韓国の東亜日

報」、「中国・香港の日刊紙明報」、「韓国のもう一つの新聞ハンギョレ紙」の記事を紹介し〈(c)「アジア諸国の新聞紙上で日の丸・君が代の扱いの例証」〉、「外交の部面だけではなくて、[諸外国の]<sup>(8)</sup>国民の怒っているそういう事実と」「後世のために、それこそ二十一世紀も含めて展望して残さなければならぬ歴史の事実を教えるというところの中に、アジアにおける侵略の意味の深さがあると私は思うんです」と述べた〈(d)「アジア諸国に対する日本の侵略は21世紀に残すべき歴史の事実として教えるべきだとする自説の開陳」〉。

第4に穀田委員は、「今回の延長国会で多数をもって法制化で押し切ろうというやり方は〈(e)「短兵急な審議方法への批判」〉、歌詞の意味も説明できない、そして君が代を国民に押しつける、侵略戦争のシンボルであった日の丸を押しつけるという〈(f)「侵略戦争のシンボルとしての日の丸の押しつけ論の開陳」〉、二重三重に国民世論と国際世論をないがしろにするものだと私は思います〈(g)「国民世論・国際世論ないがしろ論の開陳」〉。

私ども日本共産党は、国旗・国歌は、内にあっては国民的合意、外にあっては国際的理解が何よりも必要と考えます。二十一世紀の日本の国旗・国歌は、国民の大多数がこだわりなく歌え、日常生活の中で親しまれ、アジアの諸国民からも歓迎されるものとする、これを国民的議論を通してつくり上げることこそ求められており、そのために努力することを表明して質問を終わります〈(h)「国民的合意と国際的理解を前提とする国旗・国歌を国民的議論を通じて作り上げるべきであるとする国旗・国歌創成論の開陳」〉と述べて質疑を終了した。

#### 1-6-2 穀田恵二委員の質疑と政府側答弁の内容に対する考察

1-6-2-1 質疑(1)～(12)「審議の在り方」、「国旗・国歌の国民への義務づけ並びに学校行事における強要」、「日の丸・君が代の国旗・国歌としての適切性」について

最初の質疑で穀田委員は、(a)「短兵急な国会審議

に対する批判」、(b)「国旗・国歌の国民への義務づけ並びに学校行事における国旗・国歌の強要に反対する立場の表明」、(c)「日の丸・君が代は日本国憲法との関連において日本の国旗・国歌に相応しくないことを理由として法制化に反対する立場の表明」、(d)「君が代は、『戦前、政府によって、天皇の治める時代がいつまでも続くようにという歌だといって国民に押しつけられたものだから』『解釈を変えたということ』『憲法の国民主権の原則と両立するかのようによぶことは許されない』とする反対理由の表明」、(e)「1)『君が代』が果たしてきた役割、2)戦前の『君が代』の意味、3)戦前の『君が代』の『君』の意味に関する質問」をおこなった。これに対して答弁に立った野中内閣官房長官は、(a)「戦後の『君が代』の『君』の意味に関する認識の表明」で応じた。

2回目の質疑で穀田委員は、(a)「戦前の『君が代』の意味に関する再質問」をおこなった。これに対して答弁に立った野中内閣官房長官は、(a)「戦前の『君が代』の『君』の意味に関する認識の表明」、(b)「戦前の『君が代』の歌詞の意味に関する認識の表明」で応じた。

3回目の質疑で穀田委員は、(a)「明治憲法下における天皇の位置づけとアジアへの侵略戦争の因果関係に関する質問」をおこなった。これに対して答弁に立った野中内閣官房長官は、(a)「『君が代・日の丸』が戦争をしたという理解をしていない旨の認識の表明」で応じた。

4回目の質疑で穀田委員は、(a)「明治憲法下における天皇の位置づけとアジアへの侵略戦争の因果関係に関する再質問」をおこなった。これに対して答弁に立った野中内閣官房長官は、(a)「アジアへの侵略戦争の責任は当時の為政者にあるとする認識の表明」で応じた。

5回目の質疑で穀田委員は、(a)「アジアへの侵略戦争の責任を負うべき当時の為政者の中心人物は誰かを問う質問」をおこなった。これに対して答弁に立った野中内閣官房長官は、(a)「アジアへの侵略戦争の責任を負うべき当時の為政者の中心人物は天皇あるいはA級戦犯者であったと言う人がいる旨の認識の表明」で応じた。

6回目の質疑で穀田委員は、(a)「答弁者自身の認識が表明されなかったことの指摘」、(b)「戦前から戦後への政治体制の変化の中心問題は天皇主権から国民主権への転換であったとする自説に対する意見を求める質問」をおこなった。これに対して答弁に立った野中内閣官房長官は、(a)「戦前から戦後への政治体制の変化の中心問題は旧憲法の廃止と新憲法の制定にあったとする認識の表明」で応じた。

7回目の質疑で穀田委員は、(a)「討論者間の議論の共通基盤の成立の確認」、(b)「憲法前文に示された精神の体現は、侵略戦争を行った天皇主権の否定と国民主権への転換にあるとする自説に対する意見を求める質問」をおこなった。これに対して答弁に立った野中内閣官房長官は、(a)「質疑者の説の容認」で応じた。

8回目の質疑で穀田委員は、(a)「侵略戦争、天皇の問題そして『君が代』の問題は切っても切り離せないとする自説に対する意見を求める質問」をおこなった。これに対して答弁に立った野中内閣官房長官は、(a)「質疑者の見解と答弁者の見解の間には食い違いがある旨の発言」で応じた。

9回目の質疑で穀田委員は、(a)「質疑者の見解と答弁者の見解の食い違いについて説明を求める質問」をおこなった。これに対して答弁に立った野中内閣官房長官は、(a)「侵略戦争の責任を大日本帝国憲法における天皇の位置づけに求める質疑者の見解と、天皇の位置づけを利用した人たちに責任を求める答弁者の見解の間には食い違いがあるとする説明」で応じた。

10回目の質疑で穀田委員は、(a)「旧憲法から新憲法への変化の中心問題は天皇主権体制の否定に起因するとする自説に対する意見を求める質問」をおこなった。これに対して答弁に立った野中内閣官房長官は、(a)「『戦争に敗れて、過去を否定し、新しい憲法でスタートした』とする認識の表明」で応じた。

11回目の質疑で穀田委員は、(a)「答弁内容が『非常にあいまい』であるとする指摘」、(b)「アジアの侵略戦争の原因を天皇主権の統治体制と『そのことを君が代という形で礼賛し』たことに求める自説に対する見解の表明を求める質問」をおこなった。これに対して答弁に立った野中内閣官房長官は、(a)「質疑者

の説の否定」で応じた。

12回目の質疑の前半で穀田委員は、(a)「憲法前文は、侵略戦争と天皇主権が不可分に結びついていたことへの反省の意を表しているとする自説の開陳」、(b)「『君が代』は大日本帝国憲法廃止と同様に戦争への反省の上に立って廃止されるべきであったとする自説の開陳」、(c)「侵略戦争と結びついた天皇主権の讃歌としての『君が代』は解釈を変えても国民主権とは両立しないとする意見の開陳」をおこなった。

#### 1-6-2-1-1 「短兵急な国会審議に対する批判」について

穀田委員が最初の質疑の際に「短兵急」と評したのは、内閣総理大臣が国旗・国歌法案を提出する意思がない旨の前言を翻して延長国会において法案提出に踏み切ったからである。そこにはディスコミュニケーションの構図を見て取ることができる<sup>(9)</sup>。すなわち法案を提出しないと政府の意思表示を額面通りの意味で受け取った人々の虚をつくように法案が提出されたことで、政府の意思表示に対する信頼は失われ、失われた信頼の回復が図られないままに法案審議が行われている事態が「短兵急」という形容を招いているのである。政府が失われた信頼の回復を図る方法は、政策の変更理由を誠実に説明するためのコミュニケーションに時間を割くことである。

政府が法案提出理由として挙げたのは21世紀論<sup>(10)</sup>であった。21世紀論は百年を単位とする長期的視野のもとで政策を提案するにはふさわしい理由であったかも知れない。しかし、21世紀の到来を間近に控えた1999年6月に、しかも会期中に前言を翻す際に持ち出される理由としてはふさわしくなかった。

法案提出に時間的にもっとも近接したエピソードとしては、広島県の高校における校長の自死が言及されたが<sup>(11)</sup>、その事実と法案提出との因果関係については説明されておらず、もっぱら「日の丸・君が代」の扱いに関する対立の激しさを物語るエピソードとして述べられていた。

「戦略的行為」<sup>(12)</sup>の観点に立つなら、法案を提出する主導権を握る多数派が法案の内容について精査し、想定問答を用意したうえで、反対派に十分な質疑を用意

する時間的余裕を与えない目的で唐突に法案を提出した、という仮説をたてることも可能であろう。法案を提出しない意思を表明していた内閣総理大臣の答弁は、反対派に反論を準備させないための意図的な戦略であったとみなされよう。しかしそうした審議場外での動静を検証することは本稿の範囲を超えている。本稿の目的はあくまでも質疑と答弁の内容を分析することにある。

#### 1-6-2-1-2 「国旗・国歌の国民への義務づけ並びに学校行事における強要」について

国旗・国歌は国が使うものであり、国民に義務づけたり学校行事において強要したりすべきものではないとする穀田委員の主張は自明ではない。しかし穀田委員は、この議論を「言うまでもありません」と締めくくることにより、穀田委員自身がこの議論を自明であると認識していることを言語化するのと引き替えに、この議論が成立する筋道を説明しなかった。穀田委員が自分にとっての自明性を聞き手に投影して聞き手にとってもこの議論が自明であると考えていたとするなら国民の代わりに国民の前で討論する者としての責務への自覚に欠けると言われなければならないであろう。なぜなら穀田委員は、この論点について結論のみを述べ論拠も裏付けも示さなかったからである。政府が法案の提出理由を詳細に説明していないのと同じ意味において、穀田委員の弁論も討論の作法に悖るといって批判を免れない。それでは穀田委員のここでの主張はその主張が成立する筋道を説明せぬまま言い放ち聞き流されるにまかせてよかったのであろうか。

穀田委員の主張は国旗・国歌が日の丸・君が代であるか否かを問わず成立する。理論的には、国旗・国歌とされるべき旗や歌の選定に先立って、国旗・国歌法の在り方が議論されるべきであろう。もしも国旗・国歌をめぐる「国民的討論」ないし「国民的議論」が行われていたなら、国旗・国歌法の在り方論と国旗・国歌の選定論という二段構えの議論として展開されていた可能性は否定できない。しかしこの二段構えの議論は、国旗・国歌の選定論を予定することで日の丸・君が代を国旗・国歌とすることへの否定的態度を内包し

ている。

これに対して政府は日の丸・君が代を国旗・国歌とすることが適切であるとする世論に言及することで、日の丸・君が代に対する国民の心情的な支持と引き替えに国旗・国歌法の在り方論を排除したのである。

また、穀田委員はこの論点について政府側に答弁を求めなかった。そのため国民は、この論点について賛否両論を聴く機会を得られなかった。

### 1-6-2-1-3 「日の丸・君が代の国旗・国歌としての適切性」について

#### 1-6-2-1-3-1 質疑者の質問の構成について

穀田委員が最初の質疑の3番目の主張にあたる(c)「日の丸・君が代は日本国憲法との関連において日本の国旗・国歌に相応しくないことを理由として法制化に反対する立場の表明」と4番目の(d)「君が代は、『戦前、政府によって、天皇の治める時代がいつまでも続くようにという歌だといって国民に押しつけられたものだから』『解釈を変えたということ』『憲法の国民主権の原則と両立するかのように扱うことは許されない』とする反対理由の表明」は結論と論拠の関係にある。

穀田委員の主張は、日の丸・君が代が日本国憲法に相応しくないということであり、その理由は、天皇主権主義と結びつけられていた日の丸・君が代が現行憲法の国民主権原則と両立しないということである。しかし穀田委員は、自らの発言が(c)結論と(d)論拠により構成されていること、そして後に展開される質疑において裏付けとなるべき事実が明らかにされるであろうことを明示しなかった。

また穀田委員は、最初の質疑のなかで「戦前の『君が代』の意味」と「戦前の『君が代』の『君』の意味」を質問し、2回目の質疑のなかで(a)「戦前の『君が代』の意味に関する再質問」をおこなった。その際の言葉づかいは「今私がお聞きしたのは、戦前の君が代の意味を再確認したい、小淵総理大臣が述べたことをわざわざ引用しまして、それと同じですぞとお聞きしたのですが、もう一度お答えください」というもの

であった。穀田委員の表現では、穀田委員が引用した小淵総理大臣の答弁内容に戦前の君が代の意味についての小淵総理大臣の説明が含まれているかのようなのであるが、小淵総理大臣が答弁のなかで説明したのは戦前の「君が代」の意味ではなく戦前の「君が代」の「君」の意味である。従って穀田委員の質問は、ひとつの質問のなかにふたつの異なる質問を含める誤りをおかしていたことになる。次の項でふれるように野中内閣官房長官の答弁に戦前の「君が代」の意味の説明が含まれないことの原因は、穀田委員の質問の構成の不備とそれを活用した野中内閣官房長官の「戦略的行為」の卓抜さにあるといえよう。

#### 1-6-2-1-3-2 「日の丸・君が代の国旗・国歌としての適切性」をめぐる「事実」と「認識」の論争について

穀田委員が1回目の質疑の最後に提起した質問から、12回目の質疑の前半までに提起した質問は、「日の丸・君が代の国旗・国歌としての適切性」に関する政府側の主張をくつがえすことを目的としている。ここでの質疑応答は第1に戦前の「君が代」の意味と役割(質疑1、2)、第2に天皇の戦争責任(質疑3、4、5、6、7)、第3に天皇の戦争責任と「君が代」の不可分性(質疑8、9)、第4に現行憲法における天皇主権体制の否定(質疑10)、そして第5に再度、天皇の戦争責任と「君が代」の不可分性(質疑11)をめぐる行われた。

第1の「君が代」の意味と役割については、答弁に立った野中内閣官房長官との間に戦前の「君が代」の「君」の意味について合意が成立したものの、野中内閣官房長官は戦前の「君が代」の意味については、「そのとおりであります」という表現とは裏腹に回答せず、戦前の「君が代」の歌詞の意味を述べることで済ませ、「『君が代』が果たしてきた役割」については答弁を回避した。

第2の天皇の戦争責任について、野中内閣官房長官は3回目の質疑から6回目の質疑まで一貫して天皇の戦争責任を否定していたものの、7回目の質疑において、穀田委員の質問に「そのとおりでございます」と述べて「質疑者の説の容認」に転じた。

第3の天皇の戦争責任と「君が代」の不可分性について、野中内閣官房長官は答弁を行わず質問とは別の話をした。

第4の現行憲法における天皇主権体制の否定について、野中内閣官房長官はこれを容認した。

第5の天皇の戦争責任と「君が代」の不可分性論をめぐる2度目のやりとりでは、野中内閣官房長官は「質疑者の説の否定」という立場を明確に表明した。

これらのやりとりのなかで注目されるのは、野中内閣官房長官が示した「事実」と「認識」の峻別である。穀田委員は自らが展開する説明に対する同意を野中内閣官房長官に求める形式で質疑をおこなった。そこで提出された説明のうち、野中内閣官房長官が同意しなかったのは、「『君が代』が果たしてきた役割」、「君が代」の意味および「天皇の戦争責任と『君が代』の不可分性」である。これらの項目について自説を展開する際に穀田委員は具体的な事実を挙げていない。いずれの説も穀田委員の「認識」を述べているに過ぎない。穀田委員は彼自身の「認識」が成立する根拠もその裏付けとなるべき事実も示していない。そのために、穀田委員は野中内閣官房長官との立場の相違を確認することはできても、野中内閣官房長官の議論の妥当性を追求することはできないままに終わっている。

もちろん戦前の史実に関するなんらかの知識ないし経験によって穀田委員と野中内閣官房長官のやりとりの不足を補いながら聞く人の脳裡には、それぞれの人の知識ないし経験に応じたイメージが成立するに違いない。穀田委員が冒頭で「短兵急」な国会運営を批判した際に持ち出した「国民的討論」ないし「国民的議論」が実現することを前提とするなら、穀田委員の質疑の不足は「国民的討論」ないし「国民的議論」の主体となるべき国民によって補われることを期待することもできるであろう。しかし、穀田委員が置かれているのは「国民的討論」も「国民的議論」もおこなわれない状況下で、政府が提案している国旗・国歌法案を法律となしえないことを論証することである。その意味において穀田委員は、答弁者が肯定も否定もできる質問をすべきではなかったのであり、動かしがたい事実即ち議論を構成する必要があった。そうした質問構成上の弱点は、穀田委員が12回目の質疑の前半でこ

のテーマに関する総括をおこなった際に、自らの意見を一方的に開陳するばかりで質疑応答の成果を示すことができなかったことからみてもとることができる。

これとは対照的に、野中内閣官房長官は、質問への答弁を無断で回避したり、質問に答える代わりに別の話題を持ち出したりすることにより、質疑者の質問を混乱させ、両者のやりとりをわかりにくくさせた。野中内閣官房長官がここに示した老練なコミュニケーション技術は「戦略的行為」の観点からは高く評価されるであろうが、同時に「コミュニケーション的行為」<sup>(13)</sup>の観点からは国旗・国歌法案について国民が熟慮するために必要な論点を曖昧にする行為と評価されるであろう。とはいえ野中内閣官房長官の「戦略的行為」を可能にしたのは質疑の主導権を握るべき質疑者が具体的事実即ち質問を為しえなかったことにその原因がある。

#### 1-6-2-2 質疑（12）～（21）「君が代の政府解釈の適切性」について

12回目の質疑の後半で穀田委員は、「次に、君が代の意味、これを問いたいと思うのです」と述べて君が代の意味をとりあげ、(d)「『君が代』の『が』が格助詞であることについて確認を求める質問」をおこなった。これに対して答弁に立った竹島一彦政府委員（内閣総理大臣官房内政審議室長）は、(a)「『君が代』の『が』が所有の助詞であることの確認」で応じた。

13回目の質疑で穀田委員は、(a)「『君が代』の『が』が所有の格助詞であるとした答弁内容の確認」、b)「『君が代』の意味が『天皇の時代』、『天皇の国』であることの確認を求める質問」をおこなった。これに対して答弁に立った竹島政府委員は(a)「『君が代』の意味が『日本国民の総意に基づき天皇を日本国及び日本国民統合の象徴とする我が国』であるとする説明」、(b)「『君が代』の歌詞の意味に関する解釈の提示」で応じた。

14回目の質疑で穀田委員は、(a)「竹島政府委員の答弁内容が質疑者の質問への回答として不適切であることに対する不満の意の表明」、(b)「『君が代』の『が』が『支配』あるいは『所有』の意味となることにつ

いて確認を求める質問」をおこなった。これに対して答弁に立った竹島政府委員は (a) 「『君が代』の国語的解釈をしているわけではないという政府の立場の表明」、(b) 「政府は慣習に基づいて法制化をすすめているとする説明」、(c) 「『君が代』の国文学的解釈をしているわけではないという政府の立場の表明」で応じた。

15 回目の質疑で穀田委員は、(a) 「『君が代』の国語的解釈が『君が代』教育に不可欠であるとする自説の表明と国語的解釈を回避する政府に対する不満の意の表明」、(b) 「政府が回避する『君が代』の国語的の字句解釈が質疑者の創意ではなく政府の発意に由来することの指摘」、(c) 「『君が代』の3文字のうち唯一政府が国語的の字句解釈を回避している『が』の意味を問う質問」、(d) 「竹島政府委員の答弁に対する不満の意の表明」をおこなった。これに対して答弁に立った竹島政府委員は、(a) 「『君が代』の『君』は象徴天皇を指すとする意味解釈」、(b) 「『君が代』の『が』は所有をあらわす助詞であるとする文法的説明」、(c) 「『君が代』は『我が国』を指すとする意味解釈」で応じた。

16 回目の質疑で穀田委員は、(a) 「『君が代』は『我が国』を指すとする竹島政府委員の答弁に対する不満の意の表明」、(b) 「『君が代』は『我が国』を指すとする意味解釈がいかにして成立するかを問う質問」をおこなった。これに対して答弁に立った竹島政府委員は、(a) 「『広辞苑』においても『代』が『国』をあらわす」とされていることを論拠として『君が代』が『日本国民の総意に基づく天皇を日本国及び日本国民の象徴とする我が国』を意味するとする説明」で応じた。

17 回目の質疑で穀田委員は、(a) 「竹島政府委員の答弁に対する不満の意の表明」、(b) 「『君が代』の『が』に『を象徴する』の意味を与える政府解釈がいかにして成立するかについて説明を求める質問」をおこなった。これに対して答弁に立った竹島政府委員は、(a) 「大日本帝国憲法下において『君が代』が『天皇の治める治世』を意味したとする認識の表明」、(b) 「日本国憲法下において『君が代』が『天皇の御代』、『天皇の治世』、『天皇の国』を意味すると解釈することを不適切とする認識の表明」、(c) 「日本国憲法下にお

いて『君が代』が『日本国』を意味すると解釈することが『その国の国歌としてふさわしい』ことを理由として『君が代』が『日本国』を意味すると解釈する意思の表明」で応じた。

18 回目の質疑で穀田委員は、(a) 「竹島政府委員の答弁が穀田委員には小中学生の理解しえない内容であると思われることに対する不満の意の表明」、(b) 「『君が代』の『君』が象徴天皇を意味し、『代』が『時代』ないしは『国』を指すことを前提として『君が代』が『天皇の国』ではなく『日本国』を指すとする政府の解釈に対して説明を求める質問」をおこなった。これに対して答弁に立った野中内閣官房長官は、(a) 「質疑者は戦前戦後の歴史の変遷を日の丸・君が代と一緒にして論じているか、それとも共産党は天皇制を否定しているかを二者択一で問う質問」で応じた。

19 回目の質疑で穀田委員は、(a) 「共産党と天皇制に関する質問への応答」、(b) 「内政審議室長が答弁で述べた『君が代』に対する国語的の字句解釈からは『君が代』が『象徴である天皇の時代ないしは国』を意味することになるとする質疑者の認識に対する見解の表明を求める質問」をおこなった。これに対して答弁に立った竹島政府委員は、(a) 「『君が代』の意味に関する政府見解は『君が代』の字句を一字ずつ分解して解釈した論理的帰結として導かれる『君が代』の意味ではないとする見解の表明」、(b) 「『君が代』は、『日本国民の総意に基づく天皇を日本国及び日本国民統合の象徴とする我が国のこと』であり、『その平和と安寧を祈念した、そういう歌なんだ』とする認識の表明」、(c) 「『君が代』の意味に関する政府見解は『君が代』の字句を一字ずつ分解して解釈した論理的帰結として導かれる『君が代』の意味ではないとする見解の表明」で応じた。

20 回目の質疑で穀田委員は、(a) 「『君が代』の『君』・『代』・『が』を国語的に字句解釈した場合の結論は『君が代』が『象徴である天皇の時代ないしは国』を意味することになるとする質疑者自身の見解の確認」、(b) 「政府側答弁は『君が代』の国語的な字句解釈から導かれる意味の説明ではなく『歌詞全体』の意味の説明であるとする認識の表明」、(c) 「『君が代』の『君』・『代』を国語的に字句解釈して新たな見解を打ち出し

たのは政府であるとする認識の表明」、(d)「前回の質疑において『君が代』の字句を一字ずつ分解して解釈する論理的帰結として導かれる『君が代』の意味の確認を求める質問をしたことへの再答弁の要請」をおこなった。これに対して答弁に立った竹島政府委員は、(a)「前回の答弁の内容が『君が代』の意味ではなく『歌詞全体』の意味であるとする質疑者の認識を誤りであるとする認識の表明」、(b)「『君が代』の三文字は『日本国民の総意に基づく天皇を日本国及び日本国民統合の象徴とする我が国』を意味するとする見解の表明」で応じた。

21回目の質疑で穀田委員は、(a)「答弁に対する不満の意の表明」、(b)「『君が代』の字句を一字ずつ分解して解釈する論理的帰結として導かれる『君が代』の意味は『象徴である天皇の時代ないしは国』『しかない』とする自説の開陳」、(c)「『君が代』の字句を分解して解釈する論理的帰結として導かれる『君が代』の意味は『象徴天皇の時代、象徴天皇の国と解釈できるから驚いたという方がいらっしゃる』事実の指摘」、(d)「『君が代』の意味に関する政府側答弁は『君が代』の字句を一字ずつ分解して解釈する論理的帰結として導かれる『君が代』の意味としては『珍妙』であり『認められない』とする見解の表明」、(e)「政府が解釈する『君が代』の意味は、『君が代』を構成する言葉の『個々の意味を問う』出発点と『全体を説明する』結論部分との間で『全く話が違ってきて、次元の違う話になって、説明がつかない』とする認識の表明」、(f)「『君が代』の意味を巡る質疑に対する政府側の応答が『ちんぷんかんぷん』であったとする総括の表明」をおこない答弁は求めなかった。

#### 1-6-2-2-1 「君が代」を構成する個々の字句の意味の喪失について

穀田委員は、質問をおこなった12回目から20回目までの質疑のうち4回の質疑（質疑12、14、15、17）で、国歌に予定されている歌「君が代」の題名を構成する三文字のひとつ「が」の意味について質問し、5回の質疑（質疑13、16、18、19、20）で国歌に予定されている歌「君が代」の題名の意味について質問した。

ここではまず、「君が代」の題名を構成する三文字のうち小渕内閣総理大臣が説明しなかった「が」の意味をめぐる質疑を検討しよう<sup>(14)</sup>。12回目の質疑では、「が」が格助詞である旨が答弁で確認されたが、14回目の質疑で「が」が「支配」あるいは「所有」の意味となるかという質問については答弁がなく、代わりに「君が代」の国語学的解釈および国文学的解釈を拒否する旨の答弁があった。15回目の質疑における答弁では「が」が所有をあらわす助詞であるとする文法的説明がおこなわれた。17回目の質疑では、「が」に「を象徴する」の意味を与える政府解釈が成立する経緯の説明が求められたが、答弁では、「が」が所有を意味する助詞として理解される場合に成立する「天皇の御代」、「天皇の治世」、「天皇の国」という意味はいずれも日本国憲法下における国歌の解釈として不適切であるとする認識が表明された。

こうして「君が代」の題名を構成する三文字の国語学的ないし文法的解釈から導き出される意味は日本国憲法下における解釈として不適切であることが確認された。政府は「君」が天皇を意味し、「代」が国を意味し、「が」が所有をあらわす助詞であることを認め、それらの文法的解釈を前提として大日本帝国憲法下において「君が代」が意味した「天皇の治世」ないし「天皇の御代」、「天皇の国」が日本国憲法下において不適切であるという認識を明快に表明した。これとは対照的に政府が明らかにしなかったのは、大日本帝国憲法下において「君が代」が意味した意味がいつから慣習的に日本国民の間で喪失していたか、また慣習的な意味の喪失をどのようにして事実在即して確認していたかである。

穀田委員のここでの質疑は、政府が国旗・国歌法案の提出を通じて、国歌となるべき歌「君が代」の題名を構成する個々の字句の意味を考えることを放棄するように国民に迫っていることを国民の前に明らかにした。しかし、穀田委員は政府がそのように国民に迫っているということを穀田委員自身の言葉で明快に述べることはできなかった<sup>(15)</sup>。

#### 1-6-2-2-2 「君が代」という題名の意味の説明について

政府は「君が代」の題名の意味について、13回目の質疑の際に「君が代」の意味が「天皇の時代」、「天皇の国」であることの確認を求める質問に対する答弁の中で「君が代」の意味は「我が国」である旨の確認、国語学的解釈ないし国文学的解釈を拒否する旨の意思表示と共に、政府は慣習に基づいて法制化をすすめているとする説明をおこなった。政府は16回目の質疑における答弁では、「君が代」が「我が国」を指すとする意味解釈が成立する筋道を説明するための典拠として国語辞典である『広辞苑』を参照し、「代」が「国」を表すことを説明したが、「君が代」が「日本国」を意味することとなる筋道についての説明はおこなわなかった。18回目の質疑では穀田委員から「君が代」が「天皇の国」ではなく「日本国」であるとする政府の解釈が成立する筋道について説明を求める質問がおこなわれたのに対して、答弁に立った野中内閣官房長官は質問への回答に代えて質疑者に対する質問をおこない、「君が代」が「日本国」を意味することとなる筋道については説明をおこなわなかった。19回目の質疑においては、穀田委員から「君が代」に対する国語的の字句解釈からは「君が代」が「象徴である天皇の時代ないしは国」を意味することになるとする質疑者の認識に対する見解の表明を求める質問がおこなわれたのに対して、政府は「君が代」の意味が「君が代」の字句を一字ずつ分解して解釈した論理的帰結として導かれる「君が代」の意味ではないとする見解の表明をおこなったが、「君が代」が「日本国」を意味することとなる筋道については説明をおこなわなかった。20回目の質疑においては、「君が代」の字句を一字ずつ分解して解釈する論理的帰結として導かれる「君が代」の意味の確認を求める穀田委員からの再質問に対して、政府は「君が代」の三文字は「日本国民の総意に基づく天皇を日本国及び日本国民統合の象徴とする我が国」を意味するとする答弁をおこない、穀田委員の質問には答えなかった。

こうして国歌に予定されている歌の題名「君が代」が「天皇の国」ではなく「我が国」を意味することの筋道の説明を求めた穀田委員の質問に対する政府側答弁は、全く内容空疎であることが判明した。20回目の質疑で穀田委員は「君が代」の国語学的字句解釈を

拒否した政府に対して、「君が代」の意味の確認を求める再質問をしたが、むしろ「君が代」が「天皇の国」ではなく「我が国」を意味することの筋道を再質問することにより、意味が成立する筋道を説明しない政府の姿を浮き彫りにする方が、両者の立場の相違を明確にする上で有効な質問であったろう。

穀田委員の13回目の質疑に対する答弁に見られるように、政府は慣習に基づいて法制化をすすめていると述べることによって、穀田委員からの質問が慣習のなかですでに回答済みである外観を装った。しかし、法制化が慣習に基づいて行われているのであれば「君が代」の意味に関する政府の説明は慣習にもとづいているのではなくなければならない。もし、「君が代」の意味に関する政府の説明が慣習にもとづいているのであれば、政府は「君が代」の意味が慣習に基づいていることを裏付ける事実を提示すればよい。慣習に基づいていることを裏付ける事実を提示できないのであれば、法制化が慣習に基づいて行われているとする政府の説明は説得力に欠ける。政府は「君が代」の意味内容を説明するための論拠として「慣習」を持ち出しているながら、「慣習」に依拠して「君が代」の意味内容を確定できる資料を提示していない。このことは、政府の説明が、「君が代」の意味内容を政府が提案している意味内容にしたいという主張のみで構成されていることを物語っている。

また、穀田委員の16回目の質疑に対する答弁に見られるように、政府は「君が代」という題名の意味を解釈するにあたり、国語辞典である『広辞苑』に依拠している。これは政府が「君が代」を構成する字句の国語学的解釈を拒否した姿勢と対照的である。日本を代表する国語辞典のひとつである『広辞苑』を参照することで、国語学的に正しい解釈をおこなう外観を装いつつ、国語的解釈そのものを拒否しているのである。

国語学的解釈を予定していないにもかかわらず国語学的に正しい解釈をおこなう外観を装う政府のコミュニケーション様式は、何の根拠も示されていない『君が代』の意味が『広辞苑』への言及によってあたかも根拠を与えられているかのような錯覚をオーディエンスの脳裡に演出することにより自らの立ち場を有利に導くことを厭わない態度であり、「戦略的行為」の観

点からは高く評価されるであろうが、「コミュニケーション的行為」の観点からは、全く逆の評価が与えられるであろう。

さらに穀田委員の質問に正面から答えない政府の対応は、質問に回答しないことで質問行為を無意味化し法案の内容に対する判断中止を求める働き掛けである。懐疑から相互理解への前進を目指すコミュニケーションとしての質疑応答に否定的なその態度は、この法案に近代から前近代への回帰の色を添えている。

#### 1-6-2-3 質疑（22）～（24）「君が代の定着の意味」について

22回目の質疑で穀田委員は、(a)「君が代の定着の意味を問う質問」をおこなった。これに対して答弁に立った竹島政府委員は、(a)「日の丸・君が代は国旗・国歌としてふさわしいとする世論調査結果の提示」で応じた。

23回目の質疑で穀田委員は、(a)「日の丸、君が代は国旗・国歌として相応しいとする世論調査結果の容認」、(b)「国旗・国歌の『法制化については余りに賛成が多くない』世論調査結果の指摘」、(c)「君が代の意味の定着に関する質問に対する答弁がないことの指摘」、(d)「政府が引用しなかった世論調査結果において『君』が象徴天皇を意味するとした回答が50%であった事実の提示」、(e)「『君』が象徴天皇を意味するとした回答が50%であった事実は『君』の意味を象徴天皇とする政府の解釈が国民の間に『全く定着していない』ことを裏付けているという認識の表明ならびに係る認識に対する同意を求める質問」をおこなった。これに対して答弁に立った竹島政府委員は、(a)「世論調査結果において法制化に反対の意見は賛成の意見を上回っていないとする認識の表明」、(b)「世論の把握に際して法制化に対する賛否『より大事なことは、国旗・国歌としてふさわしいと思っていますか』ということに対して圧倒的、八割、九割の方々がそう思っているという事実」であるとする認識の表明」、(c)「『圧倒的、八割、九割の方々が』日の丸・君が代は国旗・国歌としてふさわしいと『思っている』『世論を踏まえ』、法制化の是非については『要するに国会に

おいてお決めいただくことである』とする認識の表明」で応じた。

24回目の質疑の前半で穀田委員は、(a)「世論調査結果の参照方法への異論の表明」、(b)「政府の『君が代』解釈の重要性の指摘」、(c)「上坂冬子氏が表明した『君』を象徴天皇とする政府解釈への異論の紹介」、(d)「日の丸・君が代の国旗・国歌としての適切性と国旗・国歌の法制化の適切性の峻別論の提示」、(e)「法制化反対の態度表明」、(f)「慎重な審議を求める人が66%にのぼることを示す世論調査結果の提示」、(g)「法制化の正当性の裏付けとしての世論調査結果の引用の不適切性の指摘」、(h)「『君が代』の意味の定着に関する政府側答弁の不在の確認」、をおこなった。

22回目から24回目の質疑の前半にかけて、穀田委員は、「君が代」の定着の意味を争点とした。穀田委員が「君が代」の定着の意味として問題としたのは、第1に「君が代」の何が定着しているか、そして第2に「君が代」の意味が定着しているか、であった。「君が代」の意味が国民の間でどのような意味として定着しているかについて穀田委員は22回目の質疑で質問した。しかし政府はこの質問に対する答弁をおこなわなかった。23回目の質疑では穀田委員から「政府が引用しなかった世論調査結果において『君』が象徴天皇を意味するとした回答が50%であった事実の提示」がおこなわれたにもかかわらず<sup>26)</sup>、政府は国民の間で「君が代」の意味がどのように受け止められているかについての発言を一切おこなわなかった。23回目と24回目の質疑の際に穀田委員は政府が答弁しなかったことを指摘した。質問に答えない政府の態度は、国民の前で国民の代わりに議論を行うべき立場をわきまえないものとして糾弾されなければならない。

翻って質疑者としての穀田委員は、政府が答弁しない事実を指摘するだけでよかったのであろうか。穀田委員は、政府が答弁しない事実から導き出されるべき議論を提示して国民の前に明らかにすべきであったのではないであろうか。なぜなら、政府が答弁しないことの意味を明らかにしなければ穀田委員の追求の意味が国民の多くには伝わらないであろうからである。

政府が答弁を避けた行為は、それが過失ではなく意図的な行為であったとするならば、そこにどのような

意図が働いていたと考えるべきであろうか。質問は回答を得て完結する。回答されない質問は完成されない質問として未完に終わる。政府は穀田委員の質問を未完に終わらせることで穀田委員が「質問」をしたにもかかわらず、質問がおこなわれる前の状態に討論を引き戻す効果を期待しえたのではないであろうか。穀田委員は政府の期待を裏切らなかった。穀田委員が政府の期待を裏切るためには、答弁がおこなわれない意味を穀田委員が自ら国民の前に明らかにすべきであったろう。

政府は、第2の質問の場合とは対照的に 第1の「君が代」の何が定着しているか、という質問については能弁に語った。すなわち政府は国民の間に「君が代」の国歌としてのふさわしさの意識が定着しているとする認識を述べ、世論調査結果を参照することでその認識の裏付けを事実にして明らかにした。

しかし政府はその「ふさわしさの意識」を立法の正当性に結びつけようとしたことにより却ってその立法に正当性がないことを露呈することとなった。すなわち政府は、一方において「君が代」を国歌としてふさわしいと考える国民の数が多くことが重要であるとしたが、他方において、その国民が「君が代」をどのように考えているかは不問に付した。たとえ政府が不問に付しても、穀田委員は「世論調査結果において『君』が象徴天皇を意味するとした回答が50%であった事実」を提示しており、政府はこの指摘を黙認することで、「君が代」の意味が国民の間で分かれているとする穀田委員の主張とその裏付けに対する反論を一切断念した。これは政府が、国歌となるべき「君が代」の意味の多様性すなわち、国民ひとりひとりがそれぞれ別々の意味で「君が代」を理解することを容認し、そのような容認を前提として成立する「君が代」の国歌としてのふささしさに対する総体としての国民の支持を立法のよりどころとしていることをあらわしている。

政府が「君が代」の意味を問う穀田委員の質問に答えなかったのは、穀田委員の主張と裏付けをくつがえすに足る資料を用意できなかったからであろう。しかし国民の間で定着しているはずの「君が代」をそのまま法律上の国歌とする旨を説明する政府が、国民の

間に存在する「君が代」の意味の多義性、いくつもの意味の「君が代」の存在を無視して、ただひとつの意味を「君が代」に結びつける試みは論理的に破綻している。論理的破綻をそのままに、論理的破綻を不可視化して、論理的破綻が存在しないかのごとくに振る舞うために、政府に残された選択肢は「君が代」の意味を問う質問そのものが存在しない外観を繕う道であったにちがいない。これこそ穀田委員が質疑のなかで国民に対して述べるべきことがらであった。

質疑者は懸命にその役割を果たそうとつとめ、ぎりぎりのところまで政府を追いつめていたにもかかわらず、その成果をはっきりと国民の前に示すことができなかった。答弁者は質疑者の質問への回答を徹底的に避けることで、さもなければ明るみにでたであろう重大な欠陥を不可視化することに成功した。コミュニケーション学の視点に立つなら、質疑者は「コミュニケーション的行為」を志向するあまり「戦略的行為」上の失策を招き、答弁者は巧みな「戦略的行為」により論点を不可視化することで、ともに国民の前に論点を明示して国民に熟慮に基づく判断をもとめるべき責任を果たさなかったといえよう。

#### 1-6-2-4 質疑 (24) ~ (26) 「論点の過多と質問の過少」について

24回目の質疑の後半で穀田委員は、(i)「高校生の過半数が『君が代』の歌詞の意味を知らないことを示す世論調査結果の提示」、(j)「高校生に対する『君が代』教育の不適切性の指摘」、(k)「『君が代』と天皇絶対主権および侵略戦争の結びつきを歴史的事実とする認識の表明」、(l)「法制化に対する抵抗感の背景としての歴史的経緯の存在の指摘」、(m)「法制化に対する抵抗感の背景として、日の丸・君が代と憲法との関係があるとする認識の表明」、(n)「『戦前に君が代が歩んだ』『過激な考え方だとか特殊な思想だとかを排除する』『道を繰り返す』ことへの懸念の表明」、(o)「戦前に『君が代』が歩んだ道を繰り返さないようにすることが戦争体験者のなすべきこととする自説に対する見解の表明を求める質問」をおこなった。

これに対して答弁に立った野中内閣官房長官は、(a)

「京都の教育現場等で国旗・国歌等を認めない教育が行われたとする認識の表明」、(b)「国旗・国歌の根拠の欠缺論が京都の教育現場において激しい交渉を招いたとする認識の表明」、(c)「日の丸・君が代に対する否定と日本国・新憲法に対する否定との同一視」、(d)「日の丸・君が代をめぐる京都の教職員の場における対立を子供たちの国旗・国歌認識の不足の原因とする論」、(e)「日の丸・君が代の定着を前提とする法制化論に託された『この国のありようについてしっかりとしたものをしておかななくてはならないという意味』への言及」で応じた。

25回目の質疑で穀田委員は、(a)「『日本国憲法に基づく良心の自由、内心の自由、そしてそれに基づく行動の自由』に依拠する国旗・国歌の法制化に反対する態度表明」、(b)「『良心の自由』をめぐる教育現場における対立の原因としての『君が代の歌詞の意味さえも教えずに、ともかく儀式で歌うことだけ強調してきた』教育の在り方の問題の指摘とこの問題に対する見解の表明を求める質問」、(c)「『国家総動員体制のもとで』『天皇の名で国民を侵略に駆り立てていった』『事実』の指摘」、(d)「『第二次世界大戦中に』『日本の侵略を受けたアジアの国々』の日の丸観についての注意喚起」、(e)「教育現場における侵略戦争のシンボルとしての日の丸への懸念の存在の指摘とかかる懸念を『誇りとする』態度表明」、(f)「日本の侵略を受けたアジア諸国の人々の日の丸観に関する認識を問う質問」をおこなった。これに対して答弁に立った竹島政府委員は、(a)「法制化に対する一部の批判的報道の存在の容認と外国政府からの懸念の表明の不在論」で応じた。

26回目の質疑で穀田委員は、(a)「各国人民の日の丸観を問う質問に各国政府の法制化観をもって回答した政府側答弁への不満の意の表明」、(b)「アジア諸国の教科書における日の丸・君が代の扱いについての例証」、(c)「アジア諸国の新聞紙上で日の丸・君が代の扱いの例証」、(d)「アジア諸国に対する日本の侵略は21世紀に残すべき歴史の事実として教えるべきだとする自説の開陳」、(e)「短兵急な審議方法への批判」、(f)「侵略戦争のシンボルとしての日の丸の押しつけ論の開陳」、(g)「国民世論・国際世論

ないがしろ論の開陳」、(h)「国民的合意と国際的理解を前提とする国旗・国歌を国民的議論を通じて作り上げるべきであるとする国旗・国歌創成論の開陳」をおこない質疑を終了した。

#### 1-6-2-4-1 質疑の構成について

穀田委員は24回目の質疑において、(a)から(n)まで合計14項目の指摘・表明・提示・紹介を行い、最後に(o)「戦前に『君が代』が歩んだ道を繰り返さないようにすることが戦争体験者のなすべきこととする自説に対する見解の表明を求める質問」をおこなった。この質疑の構成については、コミュニケーション学の視点から次の3点を指摘することができる。

第1に、質疑という審議形式の持ち味が活かされていない。質疑という審議形式では、質問と答弁が繰り返されることで段階的に議論が深められていくことが求められる。たとえば、質疑者の質問に対する相手側答弁を論駁するために、次の発言機会に意見表明や新たな事実の提示をおこなうのは、前回の質問並びに相手側答弁との関連性が保持されている限りにおいて議論を深めていく効果を期待することができる。しかし穀田委員は(a)から(n)までの発言において、さまざまな論点を相互の関連性に関する説明なしに次々と繰り返している。そこには質疑という審議形式の持ち味を活かすために必要な準備の不足がうかがわれる。

第2に、話題の転換が説明されていない。穀田委員は、前回の答弁と関連する(a)から(j)までの発言から離れて(k)「『君が代』と天皇絶対主権および侵略戦争の結びつきを歴史的事実とする認識の表明」をおこなう際に、話題を転換する旨の説明を施さなかった。そのために(k)の前後で話題が転換されていることがわかりにくい。

第3に、答弁者から国民の知る権利に応える重要な回答を引き出すに足りる質問がおこなわれていない。穀田委員の質問には、(k)から(n)までの4項目の発言を最後の質問に収斂されていくことで最後の質問(o)を際立たせるような組み立てが施されていない。むしろ、(k)から(n)までの4項目の発言と最後の質問(o)の関連が散漫であるために、最後の質問(o)

の趣旨が曖昧となり、答弁者がどのような答弁をすることもできる結果を招いた。

質疑という審議形式の持ち味を発揮するためには、穀田委員が質問の際に用いた「戦前に『君が代』が歩んだ道」という表現とそれに先立つ（k）から（n）までの4項目の発言は、政府が国民の前に明らかにしていなくても、是非とも国民の前に明らかにされるべきことがらを政府がやむをえず答弁しなければならないように政府の答弁における選択の自由を狭めるように構成されるべきであった。

穀田委員は、自身が質問の際に用いた「戦前に『君が代』が歩んだ道」という表現の意味を説明していない。野中内閣官房長官が穀田委員の3回目の質疑に対する答弁の中で「君が代が戦争をしあるいは日の丸が戦争をしたということには理解をいたしかねるわけでございます」と述べていたことを想起する余裕があれば、穀田委員は「君が代」を擬人化した表現と受け取られる可能性のある表現を用いるべきではなかった。穀田委員は、自身が「君が代」の外形と意味を追求した際に示したのと同じ慎重さで、質問をおこなうべきであった。結果的に、穀田委員の質問は、事前に「戦前に『君が代』が歩んだ道」という表現の意味を了解している人々に向けて、「戦前に『君が代』が歩んだ道」について質問したというアリバイを残し、事後に「戦前に『君が代』が歩んだ道」について何らかの発言をおこなう際の手がかりを残す以上の意味を持たなかった。

#### 1-6-2-4-2 答弁の構成について

24回目の質疑における答弁に立った野中広務内閣官房長官は、穀田委員の（a）から（n）までの14項目の論点並びに質問（o）のうち、論点（a）から（d）、論点（f）から（h）および論点（m）には言及せず、論点（e）、論点（i）から（l）、論点（n）ならびに質問（o）を選んで答弁した。言及しなかった項目は、政府側答弁に対して穀田委員が問題点を指摘した駁論（a）、（d）、（g）、（h）、政府側提案への反論（b）、（c）、（f）であった。

穀田委員の論点（i）、（j）に対する野中内閣官房

長官の答弁は、穀田委員が（i）で示したデータと（j）で示した論拠を逆手にとって国旗・国歌を認めない態度のデータと法制化の必要性を示す論拠として穀田委員に差し戻すものであり、これにより穀田委員の問題提起は、法制化の必要性の例証という穀田委員の意図とは正反対の意味を付与された。

穀田委員の論点（k）、（l）、（n）および質問（o）は、君が代を穀田委員自身の歴史認識の座標に位置づけようとするものであり、野中内閣官房長官は穀田委員の質問を利用して穀田委員とは全く別の歴史認識の座標に君が代を位置づけた。

野中内閣官房長官は、質疑者が提示した論点のうち反論も駁論もできない論点については一切発言せず、自らの立場を有利に導くことができることからのみを取り上げて発言している。この答弁の構成は政府側の議論の弱点を沈黙によって不可視化し、質疑者の問題提起を切り返して質疑者に差し戻すことで答弁者の優位を演出する効果を発揮している。これは論争のなかで自らを有利に導くことを目的とする「戦略的行為」の観点からは高く評価されるべき振る舞いである半面、利害を離れた相互理解の促進を目的とする「コミュニケーション的行為」の観点からは国民の前に提示されるべき議論を不可視化することで国民の「知る権利」を裏切る振る舞いと評価されなければならないであろう。

25回目の質疑において穀田委員は「日本の侵略を受けたアジア諸国の人々の日の丸観に関する認識を問う質問」をおこない、答弁に立った竹島政府委員は「法制化に対する一部の批判的報道の存在の容認と外国政府からの懸念の表明の不在論」に応じたが、穀田委員が質問したのは「日の丸観」であって「日の丸の法制化観」ではない。竹島政府委員は、「日の丸・君が代」の法制化の根拠としての定着の意味を質問された際には、「法制化」の適切性に関する世論ではなく国旗・国歌としての「ふさわしさ」に関する世論を重視する政府見解を提示し、諸外国の「日の丸観」に関する質問を受けた際には「日の丸観」ではなく日の丸の「法制化観」に関する政府見解を提示している。これは質問に答えずに質問に答えている外観を装うことで質問者の質問を不可視化する行為である。残念なこと

に26回目の質疑で穀田委員は、「各国人民の日の丸観を問う質問に各国政府の法制化観をもって回答した政府側答弁への不満の意の表明」をおこなって政府側答弁の不足を指摘したものの、政府側答弁が「日の丸観」を「法制化観」にすり替えた点を批判することはなかった。この一連のやりとりのなかでの竹島政府委員の振る舞いは、論争のなかで自らを有利に導くことを目的とする「戦略的行為」の観点からは高く評価される半面、利害を離れた相互理解の促進を目的とする「コミュニケーション的行為」の観点からは国民の前に提示されるべき議論を不可視化することで国民の「知る権利」を裏切る行為と評価されなければならないであろう。

#### おわりに

本稿は、第145回国会における国旗国歌法案審議のうち衆議院内閣委員会における第1回審議において行われた穀田恵二委員の質疑と政府側答弁を検討の対象とした。コミュニケーション学の視点からは第1に審議の全般を通じて「コミュニケーション的行為」と「戦略的行為」の相克がみられたこと、第2に穀田委員がおこなった『「君が代」の政府解釈の適切性』に関する執拗な質疑を通して「君が代」の意味と記号の関係を追求するコミュニケーション学の視点が政府の提案する「君が代」の意味の根拠の薄弱性を浮き彫りにしたこと、第3に裏付けを伴わない「慣習」が合理的根拠を示せない法制化に正当性を与えるために内容空疎な魔法の言葉として使用されていること、第4に穀田委員の執拗な質疑に堪えかねた野中内閣官房長官が答弁者としては禁じ手と言わなければならないべき質疑者への質問で状況を打開しようとした過度の「戦略的行為」が却って政府側答弁の根拠の脆弱性を浮き彫りにしたこと、第5に穀田委員がおこなった『「君が代」の定着の意味』の追求ならびに「アジア諸国の日の丸観」の追求を通じて政府が質問への答弁を「ズレ」させることで議論を不可視化する「戦略的行為」が浮き彫りにされたこと、第6に穀田委員の「論点の過多と質問の過少」が質疑の成果の過少を通して却って短兵急な審議の問題性を浮き彫りにしたこと、が特筆される。かかるコミ

ュニケーション特性は国会審議が国民の付託に十分に応えていないことの例証である。

- (1) 拙稿、「第145回国会における国旗国歌法案審議の分析（4）」『常磐大学人間科学部紀要 人間科学』27巻1号2009年41-55頁。
- (2) 審議内容は衆議院サイト (<http://www.shugiin.go.jp>) で提供されている議事録「145-衆-内閣委員会-11号」（会議日：平成11年7月1日）を参照した。
- (3) [ ] 内は引用者の補足。
- (4) [ ] 内は引用者の補足。補足に際しては、法学協会『注解日本国憲法』有斐閣、1953年52頁を参照した。
- (5) 「あっちから」の「あっち」は不規則発言者を指す。「ちんぷんかんぷん」は不規則発言の内容を指す。
- (6) [ ] 内は引用者の補足。
- (7) マレーの公式国名はマレーシア（Malaysia）。
- (8) [ ] 内は引用者の補足。
- (9) 杉山あかし「ディスコミュニケーションの社会学理論へ」『新聞学評論』第38号1989年111-123頁参照。ただし、本稿で用いている「ディスコミュニケーション」は、杉山がいう「意図したことが伝わらない事態」（111頁）ではなく、「一方のコミュニケーション当事者の意図が他方の当事者に共有されない事態」であり、杉山がいう「単に意味が通じないこと、そしてそれにも関わらず、コミュニケーション当事者たちは意味が通じていると思こんでいる事態」（113頁）ではなく「一方のコミュニケーション当事者の意図が共有されないこと、そしてそれゆえに一方のコミュニケーション当事者はコミュニケーションに際して交換される記号の意味を確定できないにも関わらずコミュニケーションを継続している事態」を指す。
- (10) 21世紀論については、拙稿「第145回国会における国旗国歌法案審議の分析（3）」『常磐大学人間科学部紀要 人間科学』第26巻2号2009年31-46頁とりわけ45頁の註（2）参照。

- (11) 野中広務内閣官房長官は石垣一夫委員の法案提出理由に関する質問への答弁のなかで、「あえてその動機を尋ねるならば、直接的な動機は広島の高校長の「あの痛ましい事件にあったと私は思うわけでございます」と答弁した。拙稿、「第145回国会における国旗国歌法案審議の分析(2)」『常磐大学人間科学部紀要 人間科学』26巻1号2008年1-15頁とりわけ5頁参照。
- (12) コミュニケーション的行為および戦略的行為については、ユルゲン・ハーバーマス著『コミュニケーション的行為の理論(上)(中)(下)』未来社、1985、1986、1987年及び大石裕・岩田温・藤田真文著『現代ニュース論』有斐閣、2000年、199～209頁参照。
- (13) 前掲註参照。
- (14) 平成11年6月29日開催の衆議院本会議において小淵恵三内閣総理が「君が代」の解釈について答弁した内容については拙稿「第145回国会における国旗国歌法案審議の分析(3)」『常磐大学人間科学部紀要 人間科学』第26巻2号2009年31-46頁とりわけ45頁の註(3)参照。
- (15) 「君が代」の意味の喪失と再構築については拙稿「第145回国会における国旗国歌法案審議の分析(3)」『常磐大学人間科学部紀要 人間科学』第26巻2号2009年31-46頁とりわけ37頁以下の「1-4-2-3 質疑(3)」参照。
- (16) 平成11年6月29日の衆議院本会議において小淵恵三内閣総理大臣に質問した志位和夫議員は「NHKが六月十五日に発表した世論調査の結果でも、日の丸・君が代の法制化に賛成するという人は四七%、両方とも反対ないしはどちらか一方は反対という人が四八%となっています」と発言している。



## 動物と人における他個体認識の発達過程

森山 哲美

Tetsumi Moriyama

### Developmental processes of conspecific identification in chicks, ducklings, pigeons, and college students

The present study was conducted in order to clarify the developmental processes of conspecific identification in chicks, ducklings, pigeons, and college students. The study consisted of three experiments. The first experiment investigated whether chicks and ducklings can identify heterogeneous and homogeneous others through imprinting. The purpose of the second experiment was to determine whether college students could match adult models to their childhood pictures and elucidate how the participants discriminated the stimuli. The third experiment investigated how preference for others influenced imitation or observational learning in chicks and pigeons. The results of the three experiments were as follows.

For chicks and ducklings, both imprinting and subsequent social interaction played important roles in conspecific identification. However, it was very difficult for students to correctly match the models to their childhood pictures. The students tended to use parts of the human face, such as the eyes, nose or mouth, as cues for identifying the models. Chicks tended to imitate the behaviors of the conspecifics to which they are imprinted, while pigeons also imitated other pigeons' operant behaviors through generalized imitation. Based on these results, the author concludes that conspecific identification is the product of developmental processes.

Social animals, such as chicks, ducklings, and humans identify their own species and conspecifics based on not only their phylogenic contingencies, but also their ontogenic contingencies. Imprinting and social learning, such as imitation and observational learning, are involved in this species and conspecific identification. During the early developmental period, organisms learn individual stimulus features of conspecifics through simple conditioning. Subsequently, through social learning, organisms tend to respond to the complex stimuli of conspecifics through complex and higher-order learning, such as concept learning and stimulus equivalence. Through these ontogenic contingencies, organisms might come to be able to identify their conspecifics and understand their intentions, and adapt to society.

Key Words: conspecific identification, imprinting, imitation, social learning, chicks, ducklings, pigeons, college students.

ヒトを含む社会性の動物は、誕生後、自分を取り囲む他の個体が自分と同種の個体であるのかどうかを認識しなければならない。さらに、同種の他個体が複数

存在する場合、それぞれの個体が自分にとってどのようなかわりをもつ個体であるのかを認識する必要がある。このような認識過程は社会的認識と呼ばれ、そ

れは他個体に対する般化と弁別を基礎としている。その意味で、社会的認識の成立過程は、社会的な文脈における概念形成とも言える。

社会的認識は、系統発生的随伴性に基づく種に特有な行動過程で営まれる場合もあれば<sup>1</sup>、個体発生的随伴性に基づく学習によって形成される場合もある。いずれにしても、社会的認識によって、個体は自分が属する社会的環境の中で適応的に行動することができる。

親と子の共同生活が営まれる種において、個体が最初に経験する社会的認識は、おそらく子どもが自分の親に対して示す認知であるだろう。この認知は、刻印づけのような、個体の発達初期に見られる愛着過程を土台にしたものと考えられる（例えば、Gottlieb, 1976; Johnston & Gottlieb, 1981; 樋口、望月、森山、佐藤、1976; Lorenz, 1935, 1937）。個体が親を認知することで、種の認識と個体認識の両方が可能になる。

種の認識と個体認識を土台にして個体が自らの社会で適応するためには、模倣の関与も必要であろう。他個体の行動トポグラフィと一致した行動を、他個体を観察することによって獲得できるという点で、模倣は節約的な学習と言える。さらに模倣にとどまらず、他個体の行動を観察することで、観察した個体の行動が変容する観察学習も社会的適応には必要である。

以上のように社会性動物は、自分が属する種社会で適応的に生活するために、その発達過程で、刻印づけに基づいた種の認識や個体認識といった社会的認識を成立させ、その上で同種となった他個体の行動で自らの生活に益となるような行動を模倣や観察学習によって獲得する必要があると考えられる。そうであれば、種の認識が成立した個体にとって、個体認識はきわめて重要な社会的認識となる。

個体認識は、ある時点で遭遇した他個体が、これまでに遭遇したことのある個体、あるいは関わりをも

ったことのある個体であるのかどうかの弁別をもとにしている。刻印づけが見られるニワトリのヒナは、馴染みのあるヒナと見知らぬヒナの間で弁別が可能であることが報告されている（Vallortigara, & Andrew, 1991）。人の場合、この弁別は、おもに他者の姿、特に顔、あるいは他者の行動パターンといった視覚的次元や、他者の声のような聴覚的次元に基づいて行われる。これらの刺激次元が、他者認知という個体認識にどのような影響をもたらすのかについての研究は、幅広い領域でかなり行われている。特に顔の研究は、人だけでなく<sup>2</sup>霊長類でもよく研究されている（総説として、Pascalis, Petit, Kim, & Campbell, 2000）。

しかし、それらの研究のほとんどは、ある発達段階の他個体の弁別を問題にしており（その意味で横断的な他個体認識を問題にしており）、個体発生の発達過程で形態的、機能的に変化する他個体の認識を問題にしていない。特に、幼体から成体へとといった個体の成長過程で示される著しい発達の变化にかかわる認識過程、すなわち、縦断的な発達過程における他個体の認識過程は、筆者の知る限り調べられていないようである（ただし、成長するニワトリの個体認識を実験的に調べた研究として、Ryan & Lea, 1990がある）。人の場合、幼児から成人になった他者を弁別する場合、その変化の過程を連続的に経験した者であれば、その弁別は容易であろう。しかし、幼児のときの他者しか知らない者が、成人になった同じ他者を認識する場合、幼児のときの面影をある程度認めることはできても、その弁別はかなり困難になることが予想される。特に、著しい発達の变化を示す種や、変態をとげる種においては、この個体認識はきわめて困難であると思われる。

個体認識が重要であるにもかかわらず、個体発生にもとづく発達の变化を問題にしている他者認識を調べた研究は、Ryan and Lea (1990)を除いてほとんどない。社会性動物が自らの種社会の中で適応的に生きていく

<sup>1</sup> このような社会的認識は、多くの動物種において、おもに行動生物学（ethology）的研究として調べられている。

<sup>2</sup> 自他の顔と名前との認知過程についての関係を調べた研究に、塩田・堀内（2008）がある。人の顔認知については、近年、脳画像技術によって神経生理学的レベルでの検討も行われている（例えば、Haxby, Horwitz, Ungerleider, Maisog, Pietrini, & Grady, 1994）。

ために必要な社会的認識が個体認識であると考えながら、このような発達の変化における他個体認識を問題とする研究、特に幼体と成体の関係性の弁別に関する研究は必要であろう。

ここまでの論をまとめると、次のようになる。人を含む社会性動物は、親に対する刻印づけをもとに、自分が属する種社会を認識し、あわせて個体認識を行う。このような社会的認識は、系統発生的随伴性にもとづくものもあれば、個体発生的随伴性にもとづくものもあり、社会的文脈刺激に対する般化と弁別を土台にしている。個体認識は、基本的に他個体に対する弁別過程である。この弁別は、比較的短期間における他個体の発達の変化を問題にしたものもあれば、他個体の幼体から成体へといった長期的な発達の変化を問題にした弁別もある。個体の発達の变化が連続的であれば、その個体認識は容易であろうが、断続的であれば、その認識は困難になる。後者のような個体認識はどのようにして行われるのか、それを問題にした研究の数は極めて少ない。社会における個体の適応を考慮する場合、このような個体認識の問題は明らかにされる必要がある。

本研究は<sup>3</sup>、個体は他個体をどのように認識するのか、特に、①他個体が同種のものか、それとも異種のものかによって認識は異なるのか、さらに、②個体の発達の変化をどのようにとらえるのか、③個体認識によって観察学習は可能か、という三つの問題を実験的に検討した。①の問題は、刻印づけが個体認識にどのようにかわるのかという問題として、アヒルのヒナとニワトリのヒナで調べられた。②の問題は、成長に伴う人の顔の変化が個体認識にもたらす影響として大学生を対象に調べられた。③の問題は、同種の他個体への好ましさが、その他個体を観察している個体の学

習にどのような影響を及ぼすのかとして、ニワトリのヒナとハトを用いて調べられた。

本研究は、三つの実験からなる。実験1では、アヒルとニワトリのヒナを対象に、上述の①の問題、すなわち個体認識における刻印づけの役割を検討した。実験2では、大学生を対象にして、②の問題、すなわち個体の発達の変化が他個体認識にもたらす影響を調べた。実験3では、ニワトリのヒナとハトを対象にして、③の問題、すなわち他個体に対する好ましさが観察学習に及ぼす影響という問題を調べた<sup>4</sup>。被験体種として、人以外にアヒルとニワトリを用いた理由は、これらの種において刻印づけが見られること、さらに幼体から成体への発達の変化が人と比べて短期間(通常、3か月)であり、さらにその変化が際立っていることの2点である。また、ハトを用いた理由は、この種において観察学習の実験がこれまでに多く行われていることである。

#### 実験1<sup>5</sup>

##### 目的

他個体が同種の場合と異種の場合とで、他個体の認識過程が異なるのかどうかを、アヒルとニワトリのヒナを対象にして刻印づけの文脈で調べた。

##### 方法

**被験体**：実験室の孵卵器で孵化したアヒルとニワトリのヒナ34羽を被験体として用いた。いずれも孵化後8-24時間のうちに以下に述べる四つの群に分けてペアで飼育した。

**装置**：人工孵卵器と、飼育ケージ(市販の虫籠)、さらに、選択テストでは直線走路(120×18×45 cm)

<sup>3</sup> 本研究は、2005年度～2008年度の3年間にわたって支給された本学課題研究費(各個研究：動物と人における他個体認識の発達過程)によって行われた。その内容の一部は、森山(2007)に報告されている。

<sup>4</sup> 幼体と成体の関係性に関わる弁別を問題にするのであれば、実験2でアヒルやニワトリの幼体と成体の関係性の弁別過程を調べ、実験3で人における刻印づけと観察学習の関係を調べる必要があった。しかし、人の場合、刻印づけを実験的に検討することは難しい。また、アヒルやニワトリで、幼体から成体への変化における個体認識の問題を調べるには、刻印づけと観察学習の関係をまず調べる必要がある。このような理由で、本研究では、実験2でアヒルとニワトリを対象にせず、実験3で人を対象にしなかった。

<sup>5</sup> 実験1の結果は、2006年日本動物心理学会第66回年次大会(於 京都大学)で報告された。

を用いた。選択テストでは、被験体の行動を観察するため、ビデオカメラとモニターを使用した。テストの実験手続きを制御するためにApple IIeマイクロコンピュータを用いた。

**手続き：**孵化直後のヒナを四つの群に分けた。四つの群は、DD群（12羽）、DC群（8羽）、CD群（8羽）、CC群（6羽）であった。DD群では、後述の選択テストが実施されるまで、2羽のアヒルが同じケージの中で飼育された。DC群とCD群はどちらも、ニワトリとアヒルのそれぞれが1羽ずつペアで飼育された。CC群では、2羽のニワトリがともに飼育された。

どの群のヒナも、選択テストを受けるまで8時間の照明条件を3セッション受けた。この条件のとき、各ヒナは、ペアの相手を見ることもできたし、じかに触れることもできた。照明されていないとき、相手を見ることはできなかった。なお餌と水は、飼育ケージ内でいつでも摂取できるようにした。

ヒナたちが3日齢のとき、選択テスト1を直線走路で個別に行った。このテストでは、走路の両端に刺激対象となる個体を別々に置き、被験体を走路の中央において、被験体がどちらの対象を選んで接近するのかを調べた。

刺激対象の組み合わせは、ペアの相手の個体と新奇な個体の組み合わせであった。DD群のアヒルは、ペアとなったアヒルと新奇なアヒルの間の選択テスト、ペアとなったアヒルと新奇なニワトリの間の選択テストを受けた。DC群のアヒルは、ペアとなったニワトリと新奇なニワトリ、ペアとなったニワトリと新奇なアヒルの間で選択テストを受けた。CD群のニワトリは、ペアとなったアヒルと新奇なアヒル、ペアとなったアヒルと新奇なニワトリの間に選択テストを受けた。CC群のヒナはペアとなったニワトリと新奇なニワトリ、ペアとなったニワトリと新奇なアヒルの間で選択テストを受けた。どのテストも、二つの対象の位置を逆転して2回行われた。1回のテスト時間は10分間であった。測定された反応は、各刺激対象の近くに被験体がとどまった時間量であった。

選択テスト1以降、さらに飼育条件を細分化した。それはテスト1で示された刺激対象への好みの変化を調べるためであった。テスト前の飼育条件と同様の飼

育が行われ、ヒナが7日齢ごろに2回目の選択テストを行った。

DD群のヒナは、そのままDD条件が続けられたDD-DD群（6羽）と、ニワトリとともに飼育されたDD-DC群（2羽）に、DC群のアヒルは、他のアヒルとともに飼育されたDC-DD群（後にすべて死亡）と、ニワトリといっしょになったDC-DC群（5羽）に、CD群のニワトリは、他のニワトリといっしょになったCD-CC群（2羽）と、引き続きアヒルといっしょになったCD-CD群（6羽）に、CC群のニワトリは、そのまま他のニワトリといっしょに飼育されたCC-CC群（4羽）と、アヒルといっしょに飼育されたCC-CD群（1羽）に分かれた。この新しい仲間とともに、先に実施した選択テスト1が実施されるまでの飼育条件と同じ条件を新たに3セッション実施した。その後で、選択テスト2を実施した。そのときのヒナの日齢は、7日齢ないし8日齢であった。テスト2の方法は、テスト1の方法と同じであった。

## 結果と結論

選択テスト1の結果、DD群のアヒルは、一緒に飼育された同種のヒナをもっとも好み、ついで異種の新奇なニワトリ、同種の新奇なアヒルという順で好みは低下した。DC群のアヒルがもっとも好んだ対象は、一緒に飼育された異種のニワトリであった。ついで同種の新奇なアヒル、新奇なニワトリの順となった。CD群のニワトリがもっとも好んだ対象は、異種の新奇なアヒルで、つぎに新奇なニワトリであった。一緒に飼育された異種のアヒルに対する好みは、新奇なニワトリへの好みと同程度であった。CC群のニワトリがもっとも好んだのは、一緒に飼育されたニワトリであった。ついで新奇なニワトリとなり、新奇なアヒルに対する好みはもっとも低かった。

これらの結果から、CD群を除くすべての群で、一緒に飼育された個体をもっとも好まれる傾向が認められた。また、その傾向は種の異同によって左右されなかった。

一方、選択テスト2の結果は次のとおりであった。反応傾向にかなりの個体間変動が見られたが、アヒルもニワトリも、仲間が変わると、これに好みを替え、

仲間が変わらない場合、これまでの仲間に対する好みを維持した。

以上の結果から、アヒルとニワトリの種の違いにかかわらず、刻印づけは個体の選択に影響すること、そして、その後の飼育条件が変わると、飼育仲間に向けられた初期の刻印づけの効果はなくなり、新たな飼育仲間が選択されるといえる。これは、個体認識において、刻印づけと、その後の他個体とのかわりの双方が重要な役割を持っていることを示す<sup>6</sup>。

## 実験2

### 目的

個体の発達過程における個体認識を問題とする。個体は、成長とともに、姿かたち、声の質などを変化させる。漸次的な変化に対する個体認識は、人において容易であると考えられるが、断続的な変化に対してはどうであろうか？この問題を、人の顔の断続的変化を示した写真刺激を用いて、主に大学生を対象にして調べた。

### 方法

**参加者：**実験参加者は、20歳～22歳の大学生（女性13名、男性10名）と53歳の女性1名、合計23名であった。

**刺激材料：**20歳から53歳までの男女の顔写真（カラー写真11枚で、その内訳は、女性9枚、男性2枚、そして、10枚のモデルが20歳～22歳で、1枚は53歳の男性であった）と、彼らの乳幼児のときの顔写真（17枚、すべて白黒写真に編集）を個別のカード（12.7×8.9 cm）にして刺激材料とした。

**手続き：**上記の乳幼児の写真と、それらのモデルが成人になったときに撮影された写真を大学生一人ひとりに対して同時に机上に提示した。彼ら参加者たちの課題は、それぞれの乳幼児の写真と成人の写真を対応

させて、組み合わせることであった。実験課題は、乳幼児の写真を見本刺激とし、成人の写真を比較刺激とする単純な同時見本合わせ課題であった。判断に制限時間は設けなかった。

乳幼児の写真の中には、それに対応する成人の写真がないものも含めた。さらに、同一人物の乳幼児の写真が2枚あるものもあった。このようにすることで、参加者にでたらめな選択をさせないようにした。参加者たちには、上記の課題のほかに、選択した成人写真の人物について面識があるのかどうかについて、さらに選択した理由についても回答を求めた。

### 結果と結論

上記実験の結果、参加者たちは、乳幼児の写真と成人の写真を正しく対応させることが困難であった（平均正答率は30.2%。標準偏差18.1）。それは、参加者が、刺激対象の人物に面識がある場合も、ない場合も同様であった。正しく対応づけがなされた場合、写真の人物の目、鼻、口、顔の輪郭といった、主に顔面部的際立った特徴の中で乳幼児のときと成人のときとで共通する特徴が抽出されていることがわかった。

Liu, Harris, & Kanwisher (2002) によれば、個体認識における顔の認識の過程は、おもに二つの情報処理の過程があるという。一つは、顔を他の対象物と弁別する過程で、目、鼻、口などの顔の部分要素の処理に関する過程で、もう一つは、その顔が誰の顔なのかを認識する過程である。Liu et al.のMEG (magnetoencephalography) の研究によれば、これら二つの顔処理過程は、人の大脳皮質の異なる領域で行われていると考えられている。

さらに、顔認知の発達の研究によれば、新生児は、物体の絵や図形よりも人の顔の絵や図形に対して選好を示すことが報告されており、それらの反応は、おもにレスポデント的な反射反応であると考えられている。しかし、子どもが成長すると、視覚経験によるオ

<sup>6</sup> 2005年度に行われた別な実験では、アヒルのヒナは、人工的な刺激に刻印づけられた場合、この刺激よりも同種の他個体を選択する傾向が認められた。この場合、系統発生の随伴性による刺激性制御が刻印づけに影響したと言えるだろう。

ベラント的な学習が優位になる。この学習によって見知らぬ人と馴染みのある人の顔の弁別が可能になる。このように、人の顔は、発達の初期の段階で、顔を構成する個々の刺激特徴、特に、目や鼻、顔の輪郭といった個別の特徴にもとづいて認識されることがわかっている。

本実験の結果から、まず人の顔の断続的变化を認識することは大学生にとって比較的困難であること、それは見知らぬ顔であっても、馴染みのある顔であってもそうであるということ、次に、そのような他者の顔認識が困難な場合、人は、目や鼻、口といった人の顔の前額面を構成する物理的的刺激特徴を個別に問題にしながら顔全体を判断するということがわかった。このような認識の仕方は、発達の初期の段階の乳幼児による顔認識の過程と異なるものではないと言えるだろう。

### 実験3

#### 目的

同種の他個体への好ましさが、他個体の行動を観察している個体の学習にどのような影響を及ぼすのか、この問題をニワトリのヒナとハトを用いて調べた<sup>7</sup>。他個体への好ましさは、ニワトリのヒナの場合、刻印づけによって獲得された。一方、ハトは刻印づけを示さないで、他個体を観察する個体と観察の対象となる他個体を同じ飼育環境に置くことで他個体に対する好ましさを操作した。

#### ニワトリの実験

##### 目的

まずニワトリのヒナの実験から述べる。この実験は、同種の他個体に刻印づけられたヒナは、そうでないヒナと比べて、他個体のオペラント行動を模倣する傾向

があるのかどうかを調べるために行われた。

#### 方法

**被験体**：孵化直後のニワトリのヒナ20羽を、ペア群と個別群に分けて飼育した。ペア群の場合、同時期に孵化した2羽を一つの飼育ケージに入れて飼育した。個別群の場合、1個体だけをケージに入れた。どちらにも12時間サイクルでライトを点灯し、餌と水を提示した。

**装置**：後述される選択テストでは、実験2と同じ直線走路を用いた。観察テストでは、二つのヒヨコ用オペラント実験箱（15×15×23cm）を用いた。どちらも円形のキーが一つだけ実験箱前面部に取り付けられていた。キーには白色光を呈示した。実験の制御と反応の記録にはApple IIe マイクロコンピュータを使用した。

**手続き**：上述のように、孵化直後のニワトリのヒナ20羽を、ペア群と個別群に分けて飼育した。ペア群には、同時期に孵化した2羽を一つの飼育ケージに入れ、個別群には、1個体だけをケージに入れた。それぞれのヒナが4日齢のとき、他個体に刻印づけられたのかどうかを調べるため、実験2と同じ直線走路を使って、他個体と赤い円筒形の箱（直径5cm、高さ12.5cm、以後、赤箱と略す）の間の選択テストを行った。赤箱は、筆者がこれまで刻印づけの実験で用いてきた人工的な刺激である。ヒナは、この刺激に対して生得的な選好を示さないが、刻印づけによってこの刺激に対する好みを示すことがわかっている。テストでは、この赤箱と剥製のヒナ（あるいは他個体）を組み合わせた。このテストで、剥製あるいは他個体を選んだヒナが、同種の他個体に刻印づけられたヒナとされた。テストは、1セッションを5分とし、二つの刺激の位置を逆転して2セッション行った。結果、ペア群で他個体を選択した14羽を刻印群、個別群で他個体を選択しな

<sup>7</sup> ニワトリのヒナの実験結果は、2008年日本動物心理学会第68回年次大会（於 常磐大学）で発表された。ハトの実験は、常磐大学人間科学部心理教育学科の斎藤隆行君の卒業研究として2007年度に行われた。

った3羽を非刻印群とした。刻印群14羽の中で6羽を後で述べる観察テストのモデル個体とし、残りの8羽の刻印群と3羽の非刻印群を観察テストの観察個体とした。

モデル個体には、ヒヨコ用のオペラント実験箱の中で餌の提示による連続強化50回 (CRF 50、強化時間は当初5秒であったが、最終的に3秒にした) の訓練を行った。ここでの反応は、実験箱の白色キーに対するヒナのつつき反応であった。連続強化スケジュールにおけるモデル個体の1分間あたりの反応回数 (反応率) が安定したところで、観察個体に対して観察テストを行った。このテストは、モデル個体のキーつつき反応と餌の提示の関係を観察個体に観察させるためのテストであった。この観察テストは、観察個体とモデル個体のそれぞれのオペラント実験箱を隣接させて行った。どちらの実験箱にもキーが一つ取り付けられていた。観察個体が自分の実験箱のキーをつついても餌は提示されなかったが、モデル個体は、連続強化の訓練のときと同じく、餌の提示が行われ、スケジュールはこれまでと同様に連続強化50回であった。

観察テストは、ベーステスト、観察、ポストテストの三つの条件からなり、この順で行われた。ベーステストとポストテストのそれぞれの条件では、モデル個体なしで観察個体だけを実験箱に入れて、このヒナがキーをどの程度つつくのかを調べた。これらのテストで観察個体が自分の実験箱のキーをつついたとしても、餌は呈示されなかった。観察条件では、モデル個体がキーをつつく場面を観察個体に観察させた。モデル個体だけが連続強化50回を受けた。以上の三つの条件を実施して1セッションとし、1日1セッション、3セッション3日間行った。ベースとポストの二つのテストは、それぞれ10分であった。観察条件は、モデル個体が連続強化50回を完了させるまでの時間となった。観察条件での観察個体のキーつつき反応数が、ベーステストとポストテストでの観察個体のキーつつき反応よりも上回る場合、この観察条件での観察個体の反応は、模倣による反応といえる。なお観察テストで観察個体となったのは、8羽の刻印群と3羽の非刻印群で、全部で11羽であった。6羽のモデル個体は、これらの観察個体のモデルになった。モデル個体は、し

たがって、1羽を除いて1日に2回モデルになった。

## 結果と考察

実験の結果、刻印群の観察個体1羽のみで模倣といえる反応が出現した。これは、ベースとポストの二つのテストにおけるキーつつき反応 (回数はどちらも1回) よりも、観察条件での反応が多かった (回数は4回) 個体であった。非刻印群では、そのような行動を示す個体はいなかった。模倣を示した個体の数がきわめて少なかったが、この結果から、同種の他個体に刻印づけられたヒナは、そうでないヒナと比べて、他個体のオペラント行動を模倣する傾向があるといえるだろう。しかし、このように結論するためには、さらなる実験的検討が必要である。

## ハトの実験

### 目的

次に、ハトの実験について述べる。同じ部屋で飼育された他のハト (モデルのハト) の行動を観察した個体が、モデルのハトと同じような行動を観察によって学習するかどうかを検討した。

### 方法

**被験体:** 成体の6羽 (いずれも♂) のハトを被験体として使った。6羽をモデルのハト (モデルハト) と、モデルハトの行動を観察するハト (観察ハト) に分けた。それぞれ3羽であった。モデルハトも観察ハトも同じ飼育室で飼育された。

**装置:** 久保田 (1997) が用いたハト用オペラント実験箱 (40×40×30 cm) を用いた。この実験箱は、通常のハト用オペラント実験箱と比べて、約2倍の大きさがあり、中央部分が透明なアクリル板で仕切られていた。詳細は、久保田を参照されたい。実験手続きの制御、ならびに反応の記録には、MSXマイクロコンピュータを使用した。

**手続き:** 一つのオペラント実験箱を二つの部屋 (モデルハト部屋と観察ハト部屋) に透明なアクリル板で仕切って実験した。モデルハト部屋にも観察ハト部屋にも、一つの側壁に上下二つの円形のキーを取り付けた。

まず、モデルハトに対して、モデルハト部屋の上下

二つのキーのどちらかをつつかせる強制刺激呈示訓練を行った。二つのキーのどちらか一方に白色光を呈示して、点灯しているキーだけをつつかせるようにした。その後、観察バトにも同様の訓練を観察バト部屋のキーに対して行った。これらの強制刺激提示訓練は、モデルバトと観察バトに対して個別に実施した。

その後、モデルバトに対しては、二つのキーの両方を点灯して、上下、正しい方のキーをつつかせる訓練（刺激選択訓練）を実施した。この訓練は、モデルバト部屋に設置された弁別刺激（観察バトからは見えない、モデルバト部屋の側壁部分に取り付けられたランプの色光で、赤か緑の色光であった）に従って、モデルバトが上下二つのキーに弁別的に反応できるようにするための訓練であった。この訓練の間、観察バトには、そのような刺激選択訓練を実施せず、これまでどおりの強制刺激呈示訓練を続けた。

どちらのハトも、それぞれの訓練で上下の二つのキーをきちんとつづくようになったら、モデルバトと観察バトをそれぞれの部屋に同時に入れて、強制反応一致訓練を行った。この訓練では、まず、モデルバト部屋の二つの上下のキーを同時に点灯させ、モデルバトにどちらかのキーをつつかせた。この方法は、刺激選択訓練の手続きと同じであった。それを観察バトに観察させた。モデルバトがキーを選択すると、選択されたキーの位置と同じ位置のキーだけが観察バト部屋で点灯した。観察バトは、このキーだけに反応すればよかった。観察バトにとってこの訓練は、モデルバトが隣室にいることを除けば、強制刺激呈示訓練と同じ条件であった。

強制反応一致訓練で両方のハトが安定して反応できるようになったら、反応一致訓練を実施した。この訓練では、モデルバトが、上下二つのどちらかのキーをつついたら、観察バト部屋の二つのキーが同時に点灯した。強制反応一致訓練では、モデルバトがつついたキーの位置と同じ位置のキーだけが観察バト部屋で点灯したが、反応一致訓練では、観察バト部屋の二つのキーが同時に点灯したのである。この訓練条件で、観察バトが餌を獲得するためには、モデルバトがつついたキーの位置を観察して、それと同じ位置のキーを選択しなければならない。すなわち、モデルバトがつついたキー

の位置と同じ位置にある観察バト部屋のキーを観察バトがつつかない限り（すなわち、モデルバトがモデルバト部屋の上のキーをつついたら、観察バトは観察バト部屋の上のキーをつつかなければならない。下のキーについても同じ）、観察バトは餌を得る事はできなかった。

以上の実験方法は、久保田（1997）と久保田・森山（2001）に紹介したハトの般化模倣の実験方法と同じであった。

### 結果と考察

反応一致訓練によって、観察バトは、モデルバトがつついたキーと同じ位置のキーを正しくつづくようになった。この訓練に習熟すると、観察バトは、モデルバトの行動の中の訓練されていない新奇な行動までも模倣する傾向を示した。たとえば、モデルバトが首を上下に振ると、観察バトも同じように首を上下に振った。このような結果は、久保田（1997）でも報告されている。したがってハトは、同じ部屋で飼育されている他のハトの行動を観察によって獲得するといえる。しかし、このように結論するためには、異なる部屋で飼育されたハト同士をペアにした実験が必要である。

### 実験3の結論

以上の実験結果から、ニワトリとハトの同種の他個体に対する模倣と観察学習は、他個体に対する好ましさによって促進される可能性があると言えるだろう。

### 総合考察

本研究は、社会性動物における他個体認識の三つの問題を実験的に検討した。三つの問題は、①同種他個体と異種他個体の認識の違い、②他個体の発達的变化に対する認識、③模倣や観察学習に及ぼす他個体認識の影響であった。①の問題は、刻印づけが個体認識にどのようにかわるのかという問題として、アヒルのヒナとニワトリのヒナで調べられた。②の問題は、成長に伴う人の顔の変化が個体認識にもたらす影響として主に大学生を対象に調べられた。③の問題は、同種の他個体への好ましさが、その他個体を観察している

個体の学習にどのような影響を及ぼすのかとして、ニワトリのヒナとハトを用いて調べられた。

実験の結果、アヒルとニワトリの個体認識において、刻印づけとその後の他個体とのかかわりの双方が重要な役割を持っていることがわかった。また、人の顔の断続的变化を認識することは大学生にとって比較的困難であり、そのような場合、人は、目や鼻、口といった人の顔を構成する物理的刺激特徴を個別に問題にしながら顔全体を判断することがわかった。さらに、ニワトリのヒナでは、刻印づけが他個体の行動を模倣する傾向を高め、ハトでは、他個体との反応一致の経験が模倣や観察学習を促すことがわかった。

以上の実験結果から、個体認識について、以下のように考察できるかもしれない。ニワトリやアヒル、さらにハトやヒトといった社会性動物は、系統発生的随伴性に基づく生得的な種の認識や個体の認識を行うだけでなく、個体発生的随伴性に基づく社会的学習によっても同様の認識を行う。それらの認識に関与する学習は、刻印づけのような親と子の関係でみられる愛着過程や、他個体を観察することで生じる模倣や観察学習である。他個体の認識過程は、他個体が見知らぬ個体であった場合、主に他個体の身体や行動にかかわる個別の刺激特徴に依存するが、他個体との相互のかかわりが増すと、他個体全体の複合的刺激次元による認識へと発達する。後者の認識には、概念形成や刺激等価性といった過程がおそらく関与するであろう。このような複雑な他者認識が行われることで、他者の意図を理解するといった他者認識が可能になるのである。このようにして、個体は自分が属する社会の中で適応的に行動できるようになるであろう。

以上のように考察できるかもしれない。本研究は限られた種を対象にして行われており、それぞれの実験に参加した個体の数は極めて少なかった。そのため、上記考察を裏付けるためには、さまざまな社会性動物を対象にして同様の実験が今後も繰り返される必要があるだろう。

#### 引用文献

Gottlieb, G. (1976). Early development of species-

specific auditory perception in birds. In G. Gottlieb (Ed.), *Neural and behavioral specificity. Vol. 3. Studies on the development of behavior and the nervous system*. New York: Academic Press. Pp. 237-280.

Haxby, J. V., Horowitz, B., Ungerleider, L. G., Maisog, J. M., Pietrini, P., & Grady, C. L. (1994). The functional organization of human extrastriate cortex: A PET-rCBF study of selective attention to face and locations. *Journal of Neuroscience*, 14, 6336-6353.

樋口義治・望月昭・森山哲美・佐藤方哉 (1976) . 刻印化・同一化・社会化—トリはトリらしく、サルはサルらしく、ヒトはヒトらしく—心理学評論, 19, 249-272.

Johnston, T. D., & Gottlieb, G. (1981). Development of visual species identification in ducklings: What is the role of imprinting? *Animal Behaviour*, 29, 1082-1099.

久保田健 (1997). ハトの般化模倣に必要な反応一致訓練法の検討 人間科学論究, 5, 155-162.

久保田健・森山哲美 (2001). 模倣行動の制御変数としての一致反応強化—行動分析学的視点に基づく般化模倣の研究— 人間科学論究, 9, 57-69.

Liu, J., Harris, A., & Kanwisher, N. (2002). Stages of processing in face perception: An MEG study. *Nature Neuroscience*, 5, 910-916.

Lorenz, K. (1935). Der Kumpan in der Umwelt des Wogels: Die Artgenosse als auslösendes Moment sozialer Verhaltensweisen. *Journal für Ornithologie*, 83, 137-213, & "89-413.

Lorenz, K. (1937). The companion in the bird's world. *Auk*, 54, 245-273.

森山哲美 (2007). 2006年度 課題研究助成報告書 動物と人における他個体認識の発達過程 常磐大学人間科学部紀要「人間科学」, 25, 77.

森山哲美・海老澤功貴・日置言語 (2008). 白色レグホンニワトリのヒナにおける刻印づけと模倣の関係 日本動物心理学会第68回年次大会 (於 常磐大学)

森山哲美・後藤駿 (2006). アヒルとニワトリにおける種と個体の認識 日本動物心理学会第66回年次大会 (於 京都大学)

Pascalis, O., Petit, O., Kim, J. H., & Campbell, R.

(2000). Picture perception in primates: The case of face perception. In J. Fagot (Ed.), *Picture perception in animals*. East Sussex: Psychology Press. Pp. 263-294.

Ryan, C. M. E., & Lea, S. E. G. (1990). Pattern recognition, updating, and filial imprinting in the domestic chicken (*Gallus gallus*). In M. L. Commons, R. J. Herrnstein, S. M. Kosslyn, & D. B. Mumford (Eds.), *Quantitative analyses of behavior: Behavioral approaches to pattern recognition and concept formation*. Vol. 8. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum. Pp. 89-110.

斎藤隆行 (2007). 模倣における制御変数としての反応一致訓練 常磐大学人間科学部心理教育学科2007年度卒業論文 (未公開)

塩田真友子・堀内孝 (2008). 自他の顔と名前の認定過程の相似性－プライミング課題による検討－心理学研究, 79, 432-438.

Vallortigara, G., & Andrew, R. J. (1991). Lateralization of response by chicks to a change in a model partner. *Animal Behaviour*, 41, 187-194.

## 謝辞

本研究は、2005年度～2008年度の3年間にわたって支給された常磐大学課題研究費（各個研究：動物と人における他個体認識の発達過程）によって行われた。

実験1は、常磐大学人間科学部コミュニケーション学科（当時）の後藤駿氏（2005年度卒業）の多大なる援助によって行われた。ここに改めて謝意を述べたい。

実験3のニワトリのヒヨコの実験は、常磐大学人間科学部心理教育学科3年（当時）の海老澤功貴君と日置言語君の協力によって行われた。彼らの献身的な努力を評価したい。一方、ハトの実験は、常磐大学人間科学部心理教育学科の斎藤隆行君（2007年度卒業）の卒業研究（タイトルは、「模倣における制御変数としての反応一致訓練」）として行われたものである。データを提供してくれた斎藤氏に感謝申し上げます。

## コラージュ表現と枠の効果 — 作成者自身と評定者による印象評定についての比較研究 —

三澤 進 狩野 夏美  
Susumu Misawa Natsumi Karino

### Collage Expression and Effect of Framing — Collage Makers' Impressions of Their Own Collages —

#### Abstract

The normal collage makers' impressions of their own collages were investigated in comparison to the other normal subjects' impressions, mainly based on exploratory factor and multiple linear regression analyses. The collage makers had the positive impressions on the rating-scale items which are considered to relate to the improvement of mental condition. In case of collage makers' impressions, factors labeled "expressiveness", "deep impression of richness", and "impression of settlement in expression composition" were extracted as a three-factor solution. However, the first and third factors were strongly correlated with each other when Promax rotation was used, and were combined into one factor in a two-factor solution. The score of the "ordered" ("matomatta" in Japanese) item, which is considered to be important in the study of the collage expression, was predicted mainly by the "expressiveness" combined with "impression of settlement in expression composition" factor. The framing depressed the score of the "expressiveness" subscale significantly in this case. While, in case of other subjects' impressions, the "expressiveness" and "firm settlement impression" factors were extracted. Then, the score of the "ordered" item was predicted mainly by the "firm settlement impression" factor, and the framing produced no significant change.

#### I. 序論

「コラージュ療法」は、雑誌やパンフレットなどから自分の気に入った写真やイラストを切り抜き、台紙の上に好きなように貼って1つの作品にする、きわめて簡単な現代美術の表現技法の1つであるコラージュが、心理療法に導入されたものである。Buck & Provancher (1972) によれば、アメリカのサイナイ病院の作業療法士 Mitchell が、クライアント自身が雑

誌等から写真を切り抜いて貼る方法である「マガジン・ピクチャー・コラージュ法」を創始し、臨床場面に初めて適用したということである。日本では、山中 (1989) や森谷 (1988)、杉浦 (杉浦・入江, 1990; 杉浦, 1992) 等により、積極的にコラージュ療法が導入された。特に森谷 (森谷・杉浦, 1993) は、箱庭療法の研究実践で、持ち運べる箱庭・ミニ箱庭というコンセプトから、セラピストが切り抜いておいた写真をク

クライアントが貼る方法である「コラージュ・ボックス法」を発想し、個人心理療法に導入した。杉浦（1992）は、草月流の生け花からの発想で、主にマガジン・ピクチャー・コラージュ法を個人心理療法に継続的に導入した。

コラージュ表現の特徴について、斉藤（1993）は、河合（1968）が箱庭療法の特性としている「具象性（具体性）」、「直接性」、「集約性」の3点に関連させて、①写真を用いるため、直接的な体験が表現されにくい、生の自分を語ることに抵抗を感じるような成人のクライアントにとっては、箱庭よりコラージュ技法の方がとっつきやすく感じられる可能性があるとして述べている。また、②箱庭療法では箱の枠が守りになるのに対して、コラージュ療法においては、集約性という点で、枠がないことや2次元的な表現であることなどから、全体イメージとしてのまとまりの求められる程度が低くなりがちであると指摘している。しかし、個々の写真イメージの文脈が適度にお互いを牽制する枠になると、個々の写真イメージに自ら語らしめ、なおかつ全体のイメージとしてのまとまりをもっていることが可能となり、意外なほどに自分の感じをびったりと伝えるとも述べている。

このように、また以下にも示すように、コラージュ表現やコラージュ療法の研究においては、「まとまり」や「集約性」、「枠」というものが問題にされてきている。「集約性」という言葉に関しては、我々の知る限りの文献ではっきりした定義を見出すことができなかったが、上述の②の「全体イメージとしてのまとまりをもっている程度」という言葉が最も適切な内容を表しているように考えられる。しかし、これは、作品を全体としてみた場合についてであり、今村（2001, 2006）にみるように、集約性やまとまり具合を実験で評定する際に、写真の切片の関連付けられた組み合わせの有無から判断する手法を用いる傾向があることから、本研究や筆者達の最近の研究（狩野・三澤, 2009）では、「集約性」の定義として、「コラージュ作品上の切片が何らかの1つのテーマへ向かってまとまっている度合」と考えることにした。しかし、「まとまり」については、本研究では、印象評定の実験における回答項目に「まとまった」という項目が入っているので、その印象評

定における意味合いをむしろ他の項目との関係から探っていくことにする。

「枠」に関しては、中井（1974）が、自身の風景構成法において、箱庭療法の砂箱の枠からヒントを得て、台紙の縁近くにサインペンで枠をとったものに描かせる「枠付け法」を創案した。彼は、枠には表出を保護する効果と表出を強いる効果の二重性があると述べている。コラージュ療法における「枠」の有無と「集約性」の関係については、今村（2001, 2006）が、統合失調症者のコラージュ表現に枠付け法を導入したところ、最初はばらばらであったコラージュ表現が構成的なまとまりのあるものとなり、次に内容的なまとまりがみられるようになったと述べている。今村（2001）は、統合失調者と一般人のコラージュ表現について、作品全般の特徴、切り抜きの形、貼り方などの表現、材料、内容等を比較し、枠の効果について検討した。その結果、一般成人に関しては、枠によってイメージや意図の凝縮と内的心性の表出の促進を認めた。今村（2006）は、一般成人と統合失調症のコラージュ表現について3人の評定者による印象評定を行い、主成分分析により「安定性」、「表出性」、「創造性」の3つの因子を得て、コラージュ印象評定尺度（CISS）を作成した。さらに、この尺度を使って、一般成人の方が統合失調症群よりも評定値が有意に高いことを示した。また、枠の効果も調べ、安定性尺度に含まれる「メッセージの読み取れる」と「無秩序な」の逆転項目、そして創造性尺度に含まれる「男性らしい」に主効果が認められたと報告している。岸井（2002, 2003）は、経験のある評定者による印象評定についての研究で、自身が創案した色彩フレーミング法（台紙に色枠による額縁様のフレーミングを施し、その台紙にコラージュを作成してもらう方法）における枠の効果により、コラージュ表現の「内容の焦点化」や「構図のおさまり」が促進されたと報告している。

枠付け法を用いる際の注意としては、中井（1974）が、風景構成法についての記述ではあるが、急性期にある患者、非常に不安定な若年例などにおいて、枠付けが却って形態水準の低下を招くこともみられたといひ、必ずしも良い効果があるとはばかりはいえないと述べている。また、コラージュ表現の研究においても、

今村 (2001) では、「一般成人にとっては、台紙の四辺がある程度枠としての機能を果たすと考えられ、台紙に書かれた枠を構成上の手がかりにする必要はないであろう。むしろ枠は窮屈なものであると感じられるかもしれないし、枠を超えようとして積極的に向き合ったり、そういった動きによって内的な自己表現が促進されることが考えられる」と書かれている。岸井 (2003) では、色彩フレーミング法における枠の効果についてではあるが、「必要以上に内面を露呈させる危険性もはらんだものであり、クライアントによっては必ずしも治療的に働かない可能性があることはいくまでもなく、今後運用対象有効性の範囲を検証していく必要があるだろう」という注意が書かれている。

以上は、主に、評定者からみた集約性についての研究の紹介である。しかし、コラージュ療法が心理療法の一つである限りは、本質的に大切なのは作成者自身の心像であるはずであり、その意味から、作成者自身の心理状態そのものではないにしても、作成者が自分自身の作品に対してどのような印象をいっているのかを調べるのは意味のあることと考えられる。また、フォーカシングや箱庭療法等、コラージュ以外の多くの心理療法や芸術療法では作成者への有効性を確認するような研究がなされている (池見・吉良・村山・田村・弓場, 1986; 後藤, 2003)。それに対して、コラージュ療法については、作成者の感じ方から調べた研究は始まったばかりであり、池見・矢野・三宅・松岡 (2007) の事例研究を除けば、ほとんど学術研究の報告例がなかった。最近、筆者達 (狩野・三澤, 2009) は、コラージュ作品の集約性に対しての評定者による印象評定ばかりでなく、一般の若年者の作成者が自分の作品に感じた集約性についても統計的な分析を行い、白台紙と枠台紙の場合に大きな差はみられないという結果を得た。更に、作成者によっては、枠付け法が悪影響を及ぼし、圧迫感をいだかせ、自己表出を妨げることもあって、集約性が高まらず、結果として台紙間で集約性に違いがあるとはいえなかったのではないかと推察し、コラージュ療法を行う上では、クライアントの状態や枠に対する好みに合わせて、枠付け法の有無を慎重に選択する必要があるということが示唆されるとした。

本研究では、前研究 (狩野・三澤, 2009) に続いて、作成者の側の自作品に対する印象評定から、特に、コラージュ作品の作成による自己心理への影響を自分の作品への印象評定から探ること、コラージュ表現で重視される「まとまった」という印象が他の印象項目からどのように説明されるか、白台紙における同じ作品に対する印象が作成者自身と第3者である一般成人の評定者でどのように異なっているか、白台紙と枠台紙で印象評定に差が生ずるのかについて、主に探索的因子分析法や重回帰分析等により調べた。

## II. 実験の方法

一般の若年者であるI大学の大学生11名に白台紙と枠台紙でコラージュを作成してもらい、自分の作品について、SD法での印象評定で回答してもらった。後日、別の3名の学生に依頼し評定者になってもらい、同じ作品について、同じ印象評定の項目に回答してもらった。

### II. 1 コラージュ作成と自分の作品に対する印象評定の手続き

#### (1) 作成者

作成者は、条件を一定にするために一般的な健常者と推測されるI大学の学生とした。I大学の大学生11名にコラージュを白台紙と枠台紙に作成してもらい、うち2種類の台紙を作成できたのは、10名 (女5名、男5名、 $M=20.5$ 歳、 $SD=0.5$ ) である。作成後、作成者に自分のコラージュ作品をSD法で自己採点してもらった。回収率は91%であった。場所は、I大学の社会調査資料室であった。

#### (2) 材料・台紙・用具

各テーブルに十分な量の雑誌 (ファッション、アニメ、旅行、乗り物など) と人数分のハサミ・糊 (固形、液状) を用意した。コラージュの方式は主にマガジン・ピクチャー・コラージュ方式にし、各種類の切片が各作成者にわたるようにコラージュ・ボックス方式を追加した。コラージュ・ボックスの内容は、佐藤 (1998) で使用された図版シートを参考に人物、動物、植物 (食べ物も含む)、物、乗り物の切片を収集し、それらを

種類ごとに区分した。台紙は2種類用意し、白台紙としてはB4 (257×364 mm) の白ケント紙を用い、枠台紙としてはB4 (257×364 mm) の白ケント紙に外から1 cmの237×344 mmに枠を2 mmの太さで描いたものを用いた。枠の色は黒とした。

### (3) 作成手続き

材料、台紙、用具を各人に配布した後、「雑誌から自由に切り抜き、または、ボックスから選び台紙に貼り付け作品を作ってください」という指示をして、コラージュを作成してもらった。作成時間は、原則として作成者が完成するまでとしたが、作成時間が30分を越えた場合は、「区切りが良いところで終わりにしてください」という指示を行った。しかし、白台紙での作成に続いてあまり間をおかず枠台紙でも作成してもらったので、順序効果が入ってしまっている可能性がある。枠についての結果は、残念ながら、白台紙での作成に続いて枠台紙で作成した場合に限定されたものになる。

### (4) 自分の作品に対する印象評定と質問項目への回答

上記作品の作成直後に、各作成者自身に自分の作品について、相反する対形容詞で印象を数量的にとらえようとする方法であるSD法での印象評定という形式で、以下に示す項目に回答してもらった。尺度は、表2.1に示すように、岡田(1969)がサンドプレイ技法に対して考察した19項目からなるものを用いた。ただし、岡田と同じ対形容詞を同じ順序で用いて調査したものを、本研究の因子分析等では前向き(ポジティブ)と考えた方向(表2.1で対になっているものの最初のもの)に揃えた形容詞のものに改めて扱ったので、表2.1では向きを改めた形式で示し、1点から5点までの5件法に直して解析することにした。項目については、今村(2006)がコラージュに対して用いたものとは異なる。また、以下に示す印象評定の因子分析等の解析を補う意味からも、①テーマ、②作成中に感じたこと、③作成後の感想、④枠の影響を感じたか、⑤枠はあった方がいいか、⑥物語性を感じたかの質問項目に答えてもらい、白台紙と枠台紙に対する回答結果を各々付録の付表1と付表2に示しておく。

表2.1 印象評定に用いた岡田による尺度を前向き(ポジティブ)の方向に揃え再構成したもの

|                    |                     |
|--------------------|---------------------|
| 1. まとまった - 雑然とした   | 11. 明るい - 暗い        |
| 2. 柔らかい - かたい      | 12. 強い - 弱い         |
| 3. 豊かな - 貧弱な       | 13. 充実した - 空虚な      |
| 4. 深い - 浅い         | 14. 調和した - 不調和な     |
| 5. のびのびした - こせこせした | 15. 積極的 - 消極的       |
| 6. 動的 - 静的         | 16. ノーマルな - アブノーマルな |
| 7. 成熟した - 未熟な      | 17. にぎやかな - さびしい    |
| 8. 開放的 - 閉鎖的       | 18. くつろいだ - 緊張した    |
| 9. 大きい - 小さい       | 19. 愉快な - 不愉快な      |
| 10. 安定した - 不安定な    |                     |

## II. 2 評定者による印象評定手続き

上記作成者とは別に、評定者として、一般の若年者である学生3名に依頼し、上記のように作成された白台紙と枠台紙の計20作品に対して、上記作成者に評定してもらったのと同じ項目について評定してもらった。

## III. 作成者自身による印象評定についての結果と考察

### III.1 白台紙の場合の作成者自身による評価とその前向き性

白台紙の場合に、作成者による自分の作品に対する印象評定における評価項目ごとの、作成者全員についての評価の平均M、標準偏差SD、どちらでもないに相当する3点[岡田(1969)の対形容詞のままの形式での得点で考えると0点]との差を考えて自作品への評価の前向き性に関しての検定を行った結果を表3.1に示す。以下に説明するように、我々の分析を進める上でデータの少なさを補うため、岸井(2003)が「構図」に関する考察と「内容」に関する考察を分けて考えていることを参考にして、III.1、III.2での我々の考察も、表3.1のように、この両者に属する項目群を分けて考えることにする。表3.1にみるように、自分の作品への評価の前向き性について、「のびのびした」[ $t(9) = 2.449, p < 0.05$ ]、「安定した」[ $t(9) = 2.586, p < 0.05$ ]、「調和した」[ $t(9) = 3.000, p < 0.05$ ]、「くつろいだ」[ $t(9) = 2.090, p < 0.1$ ]、「積極的な」[ $t(9) = 2.689, p < 0.05$ ]等心理療法においても有用であると考えられる項目の平均が、どちらでもないに相当する3点(対形容詞のままの形式での得点では0点)を有意にまたは有意傾向で超えていた。このことは、自分の

作品に対する印象と自分の心理状態とは必ずしも一致はしないものの、また単に自分に関するものへの評価の前向き性や現在の心理状態の良好さを反映しているだけだという見方もあるかもしれないが、この前向き性が自分の行った心理的な面を含めた作業自体にも向けられているはずであることを考えると、この療法が心理状態の改善に役立つものであることを示唆しているとも思われる。

表3.1 白台紙の場合の作成者自身による印象評定における評価項目ごとの評価の前向き性 (平均が3点を超えているか) の検定

|          | 番号       | 項目     | M     | SD     | t      |        |
|----------|----------|--------|-------|--------|--------|--------|
| 構図に関する項目 | 1        | まとまった  | 3.5   | 1.509  | 1.048  |        |
|          | 16       | ノーマルな  | 3.5   | 1.269  | 1.246  |        |
|          | 5        | のびのびした | 3.8   | 1.033  | 2.449* |        |
|          | 6        | 動的な    | 3.7   | 1.418  | 1.561  |        |
|          | 8        | 開放的な   | 3.7   | 1.418  | 1.561  |        |
|          | 9        | 大きい    | 4.0   | 1.491  | 2.121† |        |
|          | 10       | 安定した   | 3.9   | 1.101  | 2.586* |        |
|          | 14       | 調和した   | 4.0   | 1.054  | 3.000* |        |
|          | 内容に関する項目 | 2      | 柔らかい  | 3.6    | 1.174  | 1.616* |
|          |          | 3      | 豊かな   | 3.4    | 1.578  | 0.802  |
| 4        |          | 深い     | 2.8   | 1.317  | -0.480 |        |
| 7        |          | 成熟した   | 3.5   | 0.527  | 3.000* |        |
| 11       |          | 明るい    | 3.8   | 1.317  | 1.922† |        |
| 12       |          | 強い     | 3.8   | 0.789  | 3.207* |        |
| 13       |          | 充実した   | 3.7   | 1.418  | 1.561  |        |
| 15       |          | 積極的な   | 3.7   | 0.823  | 2.689* |        |
| 17       |          | にぎやかな  | 3.8   | 1.135  | 2.228† |        |
| 18       |          | くつろいだ  | 3.7   | 1.059  | 2.090† |        |
| 19       | 愉快な      | 4.0    | 1.155 | 2.739* |        |        |

注) †:p<0.1, \*:p<0.05, \*\*:p<0.01

### Ⅲ. 2 白台紙の場合の作成者自身による印象評定尺度の構成 (構図と内容の両分野を分けて考えた場合)

我々が用いた19の項目の中で、最初に述べたように、「まとまった」はコラージュ表現の研究では特別な意義をもつ。すなわち、コラージュ療法では箱庭療法と比べて表現の集約性が小さいという欠点があるという指摘があり、「枠」を付けるとそれが補えるという研究がなされてきた。さらに、「まとまった」や集約性は、構図と内容にまたがる意味をもつ上、他の項目に比べて意味がはっきりしないところがあるので、「まとまった」を他の項目とは別立てで扱い、他の項目との関係からの位置づけを考えてみることは意味が

あると考えられる。本研究では、「まとまった」と他の項目との相関係数をみること、また、因子分析で得られた因子を用いて「まとまった」を重回帰分析で説明すること等により考察する。また、「ノーマルな」は19の項目中、唯一、枠の採用によって有意に平均得点が高まっている上に、構図と内容にまたがる意味をもつと考えられるので、これについても、「まとまった」と同様他の項目とは別立てで考察してみる。

残念なことに、本研究ではデータが10人分しか得られてないが、因子分析では変数よりデータの総数が少ないことは正値行列にならないことや収束しないことの原因になる。そこで、本節では、岸井(2003)が、「構図」に関する考察と「内容」に関する考察を分けて考えていることを参考にして、この両者に属する項目を分けて考えて、どのような項目が因子分析で有効に働くことになるのかの見当をつけることにする。

まず、「構図」に関係する項目について考察する。上に述べたような理由で「まとまった」と「ノーマル」を除き、さらに天井効果を考慮して「大きい」と「動的」も除いた4項目に主因子法で因子分析を行ったところ、表3.2.1のような1因子のみが得られた。これは、まわりとのびやかに調和した安定感を表す因子と考えられ「しっくり感」と命名した。ここで、「開放的な」の項目は落とすべきであると考えられるが、我々の場合はサンプル数が少なく、この項目を落とすと収束不能になってしまうので、入れたままにしておくことにした。ここで得られた1因子は、岸井(2003)のいう「構図のおさまり」や我々の「集約性」と関わりをもつような因子と考えられる。この因子と「まとまった」の相関係数は $r=0.921$  ( $p<0.01$ ) で有意に相関があることがわかった。一方、「ノーマルな」については、相関係数が $r=0.447$  ( $p>0.1$ ) であり有意な相関がみられなかった。

表3.2.1 白台紙の場合の作成者自身による印象評定における「構図」に関する項目についての因子分析の結果 (因子負荷量) と信頼性係数 ( $\alpha$ 係数)

| 番号                            | 項目     | 第1因子   |
|-------------------------------|--------|--------|
| 第1因子：しっくり感 ( $\alpha=0.821$ ) |        |        |
| 5                             | のびのびした | 0.999  |
| 10                            | 安定した   | 0.967  |
| 14                            | 調和した   | 0.901  |
| 8                             | 開放的な   | 0.285  |
| 因子寄与率 (%)                     |        | 70.672 |

次に、「内容」（構図にあまり規定されない）に関係する項目について考察する。天井効果を考慮して「明るい」、「充実した」と「愉快的」を除いた7項目に、主因子法で因子分析を行ったところ2つの因子が得られ、この2因子にまたがるような因子負荷量をもった「柔らかい」もはずした。その結果、Promax 回転後の因子パターンが表3.2.2のようになり、次のような2因子が得られた。第1因子は、内容の積極性、強さ、にぎやかさが結びついたものと考えられ、表現の勢いのようなものを表しているということで、今村（2006）の「表出性」に対応するものと考えられるので、本研究でも「表出性」因子と命名することにする。ただし、今村（2006）では、「表出性」は感情表出や積極性を表すと述べられているが、「地味な」の逆転項目や「にぎやかさ」等を中心とするものであり、「強い」自体は評価項目に含まれてなく、完全に一致するものではない。つまり、我々の方が、「強い表出性」や「積極性」というべきものになっている。第2因子は、内容の豊かさや深さ等深い味わいに関係するようなものを表していると考えられ、充実感因子と名づけられるようなものであるが、我々の調査項目に「充実した」が別に存在していたのを外した分析をしているので、「実り深さ感」因子と命名した。我々が集約性との関係で興味をもっている「まとまった」は、第1因子との相関係数が $r=0.687$  ( $p<0.05$ ) で有意に相関があり、第2因子との相関係数は $r=0.353$  ( $p>0.1$ ) であった。一方、「ノーマルな」については、第1因子との相関係数が $r=0.315$  ( $p>0.1$ ) で有意な相関がなく、第2因子との相関係数が $r=0.630$  ( $p<0.1$ ) となり有意傾向であった。以上のように、第1因子が今村（2006）の「表出性」に対応し、岸井（2003）の「内容の焦点化」にも関係するもので、これは我々の「集約性」に関するような部分も大きい因子と考えられる。岸井（2003）の「内容の焦点化」については、ある方向性をもった視線に基づいて内容がまとまっていくということで、やや意味するところが異なるのではないかと考えられる。

表3.2.2 白台紙の場合の作成者自身による印象評定における「内容」に関する項目についての因子分析の結果（因子負荷量）と信頼性係数（ $\alpha$ 係数）

| 番号                           | 項目    | 第1因子   | 第2因子   |
|------------------------------|-------|--------|--------|
| 第1因子：表出性（ $\alpha=0.865$ ）   |       |        |        |
| 12                           | 強い    | 0.984  | -0.127 |
| 15                           | 積極的な  | 0.915  | -0.043 |
| 17                           | にぎやかな | 0.864  | 0.235  |
| 18                           | くつろいだ | 0.555  | 0.012  |
| 7                            | 成熟した  | 0.534  | -0.062 |
| 第2因子：実り深さ感（ $\alpha=0.935$ ） |       |        |        |
| 3                            | 豊かな   | -0.107 | 0.971  |
| 4                            | 深い    | 0.056  | 0.941  |
| 因子寄与率（%）                     |       | 48.804 | 23.253 |

注）因子間相関係数は $r=0.277$

### Ⅲ. 3 白台紙の場合の作成者自身による印象評定尺度の構成（構図と内容の両分野からの8項目全体で2因子構造とした場合）

以上は、サンプル数が少ないことを考慮して、構図に関する項目に関する因子分析と、内容に関する因子分析とを分けて行った結果である。しかし、構図に関して得られた1因子と内容に関して得られた第1因子「表出性」の相関係数を求めてみると $r=0.833$  ( $p<0.05$ ) という高い値になり、別々の因子として扱ってよいか疑問が生ずる。そこで、以上の分析で、因子負荷量に大きな値がみられ重要な役割を果たすことがわかった「のびのびした」、「安定した」、「調和した」、「強い」、「積極的な」、「にぎやかな」、「豊かな」、「深い」の8項目に対して、因子分析を行ってみた。これらは、構図と内容にまたがった構成となっている。ここでも主因子法を用い、Promax 回転後の結果を表3.3.1に示す。第1因子は、構図の方の「しっくり感」因子と内容の方の「表出性」因子が合体したような「しっくり感を伴う表出性」因子と解釈され、第2因子は「実り深さ感」因子と名づけた。我々が興味をもち、構図や内容に関する項目群とは別立てで考えている「まとまった」は、第1因子との相関係数が $r=0.874$  ( $p<0.01$ ) で強い相関があり、第2因子との相関係数は $r=0.483$  ( $p>0.1$ ) であった。一方、「ノーマルな」については、第1因子との相関係数が $r=0.295$  ( $p>0.1$ ) であり有意な相関がなく、第2因子との相関係数が $r=0.616$  ( $p<0.1$ ) となり有意傾向で関係があることがわかった。

次に、「まとまった」を他の印象評定の項目との関

係でとらえるため、「まとまった」を従属変数、2つの因子を独立変数として、ステップワイズ法で重回帰分析を行った。その結果は表3.3.2のようになり、「まとまった」は第1因子の「しっくり感を伴う表出性」因子によって有意に説明されることがわかった [F(1,8) = 25.852, p<0.01]。また、重決定係数自体の値もR<sup>2</sup>=0.764と十分大きく、この回帰式の当てはまりがよいといえることができる。

我々が表2.1の項目について行った実験結果の自然な因子分析の結果は、以上のようなものになる。しかし、先行研究や本研究における評定者による印象評定における因子構造と比較するために、同じ白台紙での作成者自身による印象評定についての因子分析を、以下のⅢ.4、Ⅲ.5やⅢ.6のように他の形でも行うことにする。

表3.3.1 白台紙の場合の作成者自身による印象評定における「構図」と「内容」の両分野からの8項目全体に対する因子分析の結果 (2因子構造とするときの因子負荷量)と信頼性係数 (α係数)

| 番号                         | 項目     | 第1因子   | 第2因子   |
|----------------------------|--------|--------|--------|
| 第1因子：しっくり感を伴う表出性 (α=0.961) |        |        |        |
| 15                         | 積極的な   | 1.008  | -0.207 |
| 5                          | のびのびした | 0.941  | 0.095  |
| 12                         | 強い     | 0.939  | -0.238 |
| 17                         | にぎやかな  | 0.902  | 0.104  |
| 14                         | 調和した   | 0.803  | 0.225  |
| 10                         | 安定した   | 0.790  | 0.159  |
| 第2因子：実り深さ感 (α=0.939)       |        |        |        |
| 3                          | 豊かな    | -0.110 | 1.014  |
| 4                          | 深い     | 0.055  | 0.890  |
| 因子寄与率 (%)                  |        | 66.628 | 19.534 |

注) 因子間相関係数は r=0.392

表3.3.2 白台紙の場合の、「まとまった」を従属変数、作成者自身による印象評定における「構図」と「内容」の両分野からの8項目に対する Promax 回転のときの2因子を独立変数として、ステップワイズ法で重回帰分析した結果

| 従属変数                    | 「まとまった」 |        |
|-------------------------|---------|--------|
| 独立変数                    | β       | t      |
| ステップワイズ法によって採択された変数     |         |        |
| 「しっくり感を伴う表出性」因子         | 0.874** | 5.084  |
| 重決定係数 (R <sup>2</sup> ) | 0.764** |        |
| 除去された変数                 |         |        |
| 「実り深さ感」因子               | -0.023  | -0.102 |

注) †:p<0.1, \*:p<0.05, \*\*:p<0.01

### Ⅲ.4 白台紙の場合の作成者自身による印象評定尺度の構成 (構図と内容の両分野からの7項目全体で2因子構造とした場合)

上で述べたように、因子分析としては、前節の構図と内容の両分野からの8項目全体で2因子構造とした場合が、最も自然な扱いによる結果ということになる。しかし、評定者からみた印象評定ではあるが、今村(2006)で構図と内容分野で分かれた因子が得られていて、それとの比較をしたいということで、以下のⅢ.5やⅢ.6で3因子構造を想定した因子分析を行う。また、Ⅳ.5では、白台紙における評定者による印象評定での因子分析も行う。しかし、それらの因子分析では「のびのびした」を含めると収束しなくなってしまう。そこで、それらの分析と白台紙における作成者自身による印象評定で2因子構造とした場合を比較することを念頭にして、本節では、これを除いた「安定した」、「調和した」、「強い」、「積極的な」、「にぎやかな」、「豊かな」、「深い」の7項目のみに対して、2因子構造の因子分析を行ってみた。主因子法を用い、Promax 回転した後の結果を表3.4.1に示す。

ここでも、第1因子は、構図の方の「おさまり感」と内容の方の「表出性」因子が合体したような因子で「おさまり感を伴う表出性」因子と命名し、第2因子は「実り深さ感」因子と命名した。我々が興味をもち、構図や内容に関する項目群とは別立てで考えている「まとまった」は、第1因子との相関係数が r=0.847 (p<0.01) で強い相関があり、第2因子との相関係数は r=0.383 (p>0.1) であった。一方、「ノーマルな」については、第1因子との相関係数が r=0.360 (p>0.1) であり有意な相関がなく、第2因子との相関係数が r=0.693 (p<0.05) となり有意な相関が認められた。

次に、「まとまった」を他の印象評定の項目との関係でとらえるため、「まとまった」を従属変数、上記の2因子を独立変数として、ステップワイズ法で重回帰分析を行った。その結果は表3.4.2のようになり、「まとまった」は第1因子の「おさまり感を伴う表出性」因子によって有意に説明されることがわかった [F(1,8) = 20.293, p<0.01]。

表3.4.1 白台紙の場合の作成者自身による印象評定における「構図」と「内容」の両分野からの7項目全体に対する因子分析の結果（2因子構造とするときの因子負荷量）と信頼性係数（ $\alpha$ 係数）

| 番号 項目                              | 第1因子   | 第2因子   |
|------------------------------------|--------|--------|
| 第1因子：おさまり感を伴う表出性（ $\alpha=0.942$ ） |        |        |
| 15 積極的な                            | 1.025  | -0.186 |
| 12 強い                              | 0.951  | -0.216 |
| 17 にぎやかな                           | 0.897  | 0.134  |
| 14 調和した                            | 0.778  | 0.254  |
| 10 安定した                            | 0.736  | 0.190  |
| 第2因子：実り深さ感（ $\alpha=0.939$ ）       |        |        |
| 3 豊かな                              | -0.102 | 1.011  |
| 4 深い                               | 0.055  | 0.892  |
| 因子寄与率（%）                           | 52.739 | 20.403 |

注) 因子間相関係数は $r=0.368$

表3.4.2 白台紙の場合の、「まとまった」を従属変数、作成者自身による印象評定における7項目に対する2因子構造 Promax 回転のときの2因子を独立変数として、ステップワイズ法で重回帰分析した結果

| 従属変数                | 「まとまった」 |       |
|---------------------|---------|-------|
| 独立変数                | $\beta$ | t     |
| ステップワイズ法によって採択された変数 |         |       |
| 「おさまり感を伴う表出性」因子     | 0.847** | 4.505 |
| 重決定係数（ $R^2$ ）      | 0.717** |       |
| 除去された変数             |         |       |
| 「実り深さ感」因子           | 0.074   | 0.346 |

注) †: $p<0.1$ , \*: $p<0.05$ , \*\*: $p<0.01$

### Ⅲ. 5 白台紙の場合の作成者自身による印象評定尺度の構成（構図と内容の両分野からの7項目全体で3因子構造とし、Promax 回転を利用した場合）

以上のように、構図と内容の全分野を通してみると、少なくとも我々の扱っている白台紙の作成者自身による印象評定の因子分析では、自然な結果として2因子構造が得られ、そのうちの「おさまり感を伴う表出性」因子は構図と内容の両分野にまたがるようなものであった。しかし、先行研究である岸井（2003）では、色と枠の効果により、コラージュ表現の「内容の焦点化」や「構図のおさまり」が促進されるというように、両分野について分けた形で報告している。また、今村（2006）は、コラージュ印象評定尺度（CISS）を作成し、一般成人と統合失調症のコラージュの3人の評定者による印象評定を主成分分析して、Varimax 回転により「安定性」、「表出性」、「創造性」の3つの因子を得ていて、特に意図しなくとも得られた結果ではある

が、やはり構図と内容の分野に分かれた因子構造をもつ結果になっている。従って、我々の場合も、構図と内容の分野に分かれた因子構造が出るかどうか考察してみた。その結果、Ⅲ. 4と同様に、「のびのびした」、「安定した」、「調和した」、「強い」、「積極的な」、「にぎやかな」、「豊かな」、「深い」の8項目から収束を妨げる「のびのびした」を外した7項目のみに対して因子分析を行えば、構図と内容の分野に分かれた3因子構造が得られることがわかった。ここでも、主因子法を用い、3因子構造を仮定して因子分析した Promax 回転後の結果を表3.5.1に示す。第1因子と第2因子は内容に関する項目からなり、各々「表出性」因子と「実り深さ感」因子と名づけ、第3因子は構図に関する項目からなる因子で「おさまり感」因子と名づけた。第1因子と第3因子は、構図と内容に係る項目を分けて考えたⅢ. 2と同様に0.744という大きな因子間相関係数をもつが、構図と内容に係る項目を通して行った因子分析の結果出てきたものである。

これらの分析により、「強い」、「積極的な」、「にぎやかな」の項目からなる「表出性」をみる下位尺度、「深い」、「豊かな」の項目からなる「実り深さ感」をみる下位尺度、そして「安定した」、「調和した」の項目からなる「おさまり感」をみる下位尺度が得られた。各下位尺度に属する項目間の信頼性係数（Cronbachの $\alpha$ 係数）の値も表3.5.1に示すように高いものになっていて、これらの下位尺度の内的整合性も高いと判断される。ここで得られた下位尺度は、今村（2006）が、一般成人と統合失調症のコラージュ表現について3人の評定者による印象評定を行い、主成分分析により「安定性」、「表出性」、「創造性」の3つの因子を得て作成したコラージュ印象評定尺度（CISS）に対応するものである。我々の「おさまり感」と「表出性」が、各々、今村（2006）の「安定性」と「表出性」に近い内容をもつ因子であると考えられる。しかし、今村（2006）の下位尺度が評定者による印象評定から得られたものであるのに対し、我々のものは作成者自身による印象評定から得られたものであるという点で異なる。また、「安定性」、「表出性」以外の因子が、我々の場合は「実り深さ感」であるのに対して、今村（2006）では「創造性」である点も異なっている。

表3.5.1 白台紙の場合の作成者自身による印象評定における「構図」と「内容」の両分野からの7項目全体に対する因子分析の結果 (3因子構造とし Promax 回転した後の因子負荷量) と信頼性係数 ( $\alpha$  係数)

| 番号                             | 項目    | 第1因子   | 第2因子   | 第3因子   |
|--------------------------------|-------|--------|--------|--------|
| 第1因子: 表出性 ( $\alpha=0.937$ )   |       |        |        |        |
| 12                             | 強い    | 1.017  | -0.051 | -0.091 |
| 15                             | 積極的な  | 0.950  | -0.062 | 0.065  |
| 17                             | にぎやかな | 0.680  | 0.169  | 0.244  |
| 第2因子: 実り深さ感 ( $\alpha=0.939$ ) |       |        |        |        |
| 4                              | 深い    | 0.087  | 0.963  | -0.061 |
| 3                              | 豊かな   | -0.113 | 0.958  | 0.035  |
| 第3因子: おさまり感 ( $\alpha=0.925$ ) |       |        |        |        |
| 10                             | 安定した  | 0.076  | -0.052 | 0.868  |
| 14                             | 調和した  | 0.132  | 0.029  | 0.844  |
| 因子寄与率 (%)                      |       | 63.454 | 19.534 | 4.123  |
| 因子間相関係数                        |       |        |        |        |
|                                | 第1因子  | 1.000  |        |        |
|                                | 第2因子  | 0.243  | 1.000  |        |
|                                | 第3因子  | 0.744  | 0.538  | 1.000  |

我々が特別に扱っている「まとまった」と「ノーマルな」と各因子との相関係数を表3.5.2に示すが、予想されたように、「まとまった」は第1因子の「表出性」( $r=0.761, p<0.05$ )と第3因子の「おさまり感」( $r=0.920, p<0.01$ )、「ノーマルな」は第2因子の「実り深さ感」( $r=0.642, p<0.05$ )との相関が強く有意であることが認められた。しかし、ここでの3因子構造の因子分析は Promax 回転を利用して、下位尺度を求める指針としては有用であったが、表3.5.1にみるように因子間の相関が非常に強くなって共線性の問題が生じる可能性が高まるので、「まとまった」を従属変数としこれらの因子を独立変数とするような重回帰分析は行わず、以下の Varimax 回転を利用した3因子構造因子分析を試みる。Varimax 回転の場合は、実際の因子間相関係数が有限の値に残っていたとしても原理的に微小である。

表3.5.2 白台紙の場合の、「まとまった」、「ノーマルな」と、作成者自身による印象評定における7項目に対する3因子構造 Promax 回転のときの各因子との相関係数

|       | 第1因子   | 第2因子   | 第3因子    |
|-------|--------|--------|---------|
| まとまった | 0.761* | 0.357  | 0.920** |
| ノーマルな | 0.326  | 0.642* | 0.395   |

注) \*:  $p<0.1$ , \*\*:  $p<0.01$

### Ⅲ.6 白台紙の場合の作成者自身による印象評定尺度の構成 (構図と内容の両分野からの7項目全体で3因子構造とし、Varimax 回転を利用した場合)

以上の Promax 回転を利用した因子分析では、因子間の相関が非常に強くなっていて、これらを従属変数とする重回帰分析を行うと共線性の問題が生じる可能性が高まるので、本節では、Varimax 回転を利用した3因子構造因子分析で因子を求め、「まとまった」を従属変数とし、これらの因子を独立変数とするような重回帰分析を行ってみた。表3.6.1に示すように、各因子の構成は前節の Promax 回転の場合と同じようになっているが、因子負荷量の大きさについての項目の順序は多少変化している。しかし、Varimax 回転を用いた結果においても、下位尺度の因子構成は前節の Promax 回転の場合と基本的には同じであった。そこで、以下の作成者による印象評定における枠の効果、白台紙についての作成者と第3者である一般成人(若年者)を評定者とした場合の印象評定の違い、評定者による印象評定における枠の効果は、全て、Ⅲ.5とⅢ.6で得た白台紙の場合における作成者自身の印象評定を3因子構造と仮定した因子分析から求めた下位尺度の得点を用いて考察することにする。枠を付けたり、評定者が別の集団になったりしてしまえば、因子構造も変化してしまい、数量的に合理的な比較をすることは難しいので、この白台紙作成者で得られた下位尺度に基づいて比較するということである。白台紙の場合の評定者による印象評定を考察するときの因子構造自体の変化については、Ⅳ.5で考察する。

表3.6.1 白台紙の場合の作成者自身による印象評定における「構図」と「内容」の両分野からの7項目全体に対する因子分析の結果（3因子構造を仮定し Varimax 回転した後の因子負荷量）と信頼性係数（ $\alpha$ 係数）

| 番号                             | 項目    | 第1因子   | 第2因子   | 第3因子   |
|--------------------------------|-------|--------|--------|--------|
| 第1因子：表出性（ $\alpha = 0.937$ ）   |       |        |        |        |
| 15                             | 積極的な  | 0.923  | 0.041  | 0.341  |
| 12                             | 強い    | 0.911  | 0.005  | 0.238  |
| 17                             | にぎやかな | 0.779  | 0.304  | 0.445  |
| 第2因子：実り深さ感（ $\alpha = 0.939$ ） |       |        |        |        |
| 3                              | 豊かな   | 0.010  | 0.935  | 0.182  |
| 4                              | 深い    | 0.154  | 0.926  | 0.170  |
| 第3因子：おさまり感（ $\alpha = 0.925$ ） |       |        |        |        |
| 14                             | 調和した  | 0.540  | 0.323  | 0.727  |
| 10                             | 安定した  | 0.490  | 0.248  | 0.713  |
| 因子寄与率（%）                       |       | 40.661 | 28.456 | 20.981 |

Ⅲ.5と同様、「まとまった」、「ノーマルな」と各因子との相関係数を表3.6.2に示す。「まとまった」は第1因子の「表出性」（ $r=0.558, p<0.1$ ）との相関は有意傾向であるが、第3因子の「おさまり感」との相関は有意（ $r=0.792, p<0.01$ ）、「ノーマルな」と第2因子の「実り深さ感」との相関は有意傾向であり（ $r=0.621, p<0.1$ ）、Promax 回転の場合より幾分相関が弱く出ている。

表3.6.2 白台紙の場合の、「まとまった」、「ノーマルな」と、作成者自身による印象評定における7項目に対する3因子構造 Varimax 回転のときの各因子との相関係数

|       | 第1因子               | 第2因子               | 第3因子    |
|-------|--------------------|--------------------|---------|
| まとまった | 0.558 <sup>†</sup> | 0.158              | 0.792** |
| ノーマルな | 0.274              | 0.621 <sup>†</sup> | 0.070   |

注) <sup>†</sup>: $p<0.1$ , \*: $p<0.05$ , \*\*: $p<0.01$

次に、「まとまった」を他の印象評定の項目との関係でとらえるため、「まとまった」を従属変数、3つの因子を独立変数として、ステップワイズ法で重回帰分析を行った。その結果、表3.6.3に示すように、「まとまった」は第3因子の「おさまり感」と第1因子の「表出性」によって有意に説明されることがわかった [ $F(2,7) = 23.425, p<0.01$ ]。岸井 (2003) が、色と枠による画面構成によってコラージュ表現の「内容の焦点化」が促進され、「構図のおさまり」が促進されるという結果を得ていること、今村 (2001) が、一

般成人に関して、枠によってイメージや意図の凝縮と内的心性の表出の促進を認めたことを念頭に、枠によって促進されるのが集約性であり「まとまり」なのであると考えれば、この「まとまった」が第3因子の「おさまり感」と第1因子の「表出性」によって有意に説明されることは、まさにそれらに対応する結果ということになる。しかし、以下にみるように、本研究においては、「まとまった」も、第3因子の「おさまり感」についても第1因子の「表出性」についても、枠によって有意に促進されたという結果は、作成者と評定者どちらによる印象評定からも出ては来なかった。

表3.6.3 白台紙の場合の、「まとまった」を従属変数、作成者自身による印象評定における7項目に対する3因子構造 Varimax 回転のときの3因子を独立変数として、ステップワイズ法で重回帰分析した結果

| 従属変数                | 「まとまった」 |       |
|---------------------|---------|-------|
| 独立変数                | $\beta$ | t     |
| ステップワイズ法によって採択された変数 |         |       |
| 第3因子：「おさまり感」        | 0.750** | 5.484 |
| 第1因子：「表出性」          | 0.495** | 3.620 |
| 重決定係数 ( $R^2$ )     | 0.870** |       |
| 除去された変数             |         |       |
| 第2因子：「実り深さ感」因子      | 0.123   | 0.889 |

注) <sup>†</sup>: $p<0.1$ , \*: $p<0.05$ , \*\*: $p<0.01$

### Ⅲ.7 作成者自身による印象評定項目ごとの評価の枠による影響

ここでは、作成者自身による印象評定における項目ごとの評価の、「枠」による影響について考察してみる。表3.7にみるように、枠台紙にすることによって評価の平均が上がっているのは、「まとまった」、「ノーマルな」、「のびのびした」、「開放的な」、「深い」、「明るい」だけであり、このうち有意に変化が認められたのは、「ノーマルな」 [ $t(9) = 2.449, p < 0.05$ ] のみであった。「まとまった」については、2番目に正の変化が大きかった [ $t(9) = 1.048, p > 0.10$ ] が、有意であるとはいえない。逆に、「成熟した」 [ $t(9) = -1.909, p < 0.10$ ]、「強い」では有意に [ $t(9) = -2.333, p < 0.05$ ]、「積極的な」では有意傾向で [ $t(9) = -1.861, p < 0.10$ ]、枠を付けた方の評価が下がってしまっている。つまり、一般の若年者に関する限りは、枠を付けることによって、自身の作品の印象から強さや積極性が落ちてしま

い、よりノーマルでおとなしいものになってしまったと感じているといえる。また、評定者による色枠の効果についての印象評定の研究(岸井, 2003)にみられるような「内容の焦点化」が促進されることや「構図のおさまり」が促進されるというような印象も、あまり作成者自身ははだいていないようである。本研究で

はサンプル数が少なく、順序効果の問題もあって、このような結果を一般化することは難しいが、このような傾向は、付録の付表1、2に示す作成直後における作成者への質問事項とそれに対する回答にも現れている。

表3.7 白台紙と枠台紙の場合の作成者自身による印象評定項目についての比較

|          | 番号       | 項目     | 白台紙作成者 |       | 枠台紙作成者 |       | 平均差   | t       |        |
|----------|----------|--------|--------|-------|--------|-------|-------|---------|--------|
|          |          |        | M      | SD    | M      | SD    |       |         |        |
| 構図に関わる項目 | 1        | まとまった  | 3.5    | 1.509 | 4.0    | 1.247 | 0.5   | 1.048   |        |
|          | 16       | ノーマルな  | 3.5    | 1.269 | 4.3    | 0.823 | 0.8   | 2.449*  |        |
|          | 5        | のびのびした | 3.8    | 1.033 | 3.9    | 0.994 | 0.1   | 0.218   |        |
|          | 6        | 動的な    | 3.7    | 1.418 | 2.7    | 1.337 | -1.0  | -1.732  |        |
|          | 8        | 開放的な   | 3.7    | 1.418 | 3.9    | 0.876 | 0.2   | 0.408   |        |
|          | 9        | 大きい    | 4.0    | 1.491 | 3.5    | 1.269 | -0.5  | -0.764  |        |
|          | 10       | 安定した   | 3.9    | 1.101 | 3.0    | 1.333 | -0.9  | -1.646  |        |
|          | 14       | 調和した   | 4.0    | 1.054 | 3.5    | 1.509 | -0.5  | -1.048  |        |
|          | 内容に関わる項目 | 2      | 柔らかい   | 3.6   | 1.174  | 3.2   | 1.033 | -0.4    | -0.802 |
|          |          | 3      | 豊かな    | 3.4   | 1.578  | 3.3   | 1.494 | -0.1    | -0.139 |
| 4        |          | 深い     | 2.8    | 1.317 | 3.2    | 1.229 | 0.4   | 0.629   |        |
| 7        |          | 成熟した   | 3.5    | 0.527 | 2.8    | 1.033 | -0.7  | -1.909† |        |
| 11       |          | 明るい    | 3.8    | 1.317 | 3.9    | 1.287 | 0.1   | 0.183   |        |
| 12       |          | 強い     | 3.8    | 0.789 | 3.1    | 0.876 | -0.7  | -2.333* |        |
| 13       |          | 充実した   | 3.7    | 1.418 | 3.2    | 1.033 | -0.5  | -1.168  |        |
| 15       |          | 積極的な   | 3.7    | 0.823 | 3.2    | 1.033 | -0.5  | -1.861† |        |
| 17       |          | にぎやかな  | 3.8    | 1.135 | 2.6    | 0.966 | -1.2  | -2.882* |        |
| 18       |          | くつろいだ  | 3.7    | 1.059 | 3.4    | 1.075 | -0.3  | -0.818  |        |
|          | 19       | 愉快的    | 4.0    | 1.155 | 3.2    | 1.135 | -0.8  | -1.809  |        |

注) †:p<0.1, \*:p<0.05, \*\*:p<0.01

### Ⅲ. 8 作成者自身による印象評定の下位尺度評価の枠による影響

次に、Ⅲ.2で求めた白台紙の場合の作成者自身による印象評定から作成した下位尺度について、枠を付けたときの変化を考察する。簡単のため下位尺度得点を下位尺度に含まれる項目の得点の平均として定義し、白台紙と枠台紙の間で、下位尺度得点の差の検定を行った。結果は、表3.8に示すように、枠のある方が下位尺度得点について、「表出性尺度」では有意に下がり [t(9) = -2.579, p<0.05]、「おさまり感尺度」では有意ではないものの幾分下がり、「実り深さ感」では有意ではないものの幾分上がっている。これは、Ⅲ.7で得られた結果では「まとまった」が枠によって幾分得点上がり、Ⅲ.6で「まとまった」が「表出性」因

子と「おさまり感」因子で説明されると述べたことと一見矛盾するようであるが、「まとまった」と他の因子との回帰式の関係、また因子自体の構成も、枠を付けると白台紙のときとは変化してしまうので、矛盾することにはならないことに注意したい。ここでは、あくまでも、白台紙の場合の作成者自身による印象評定から構成した下位尺度についての得点が、枠台紙ではどうなるかのみを考察しているのである。

表3.8 白台紙の場合の作成者自身による印象評定に基づく下位尺度についての、白台紙と枠台紙の場合の作成者得点比較

| 番号        | 項目    | 白台紙作成者 |       | 枠台紙作成者 |       | 平均差    | t       |
|-----------|-------|--------|-------|--------|-------|--------|---------|
|           |       | M      | SD    | M      | SD    |        |         |
| 1         | まとまった | 3.50   | 1.509 | 4.000  | 1.247 | 0.500  | 1.048   |
| 16        | ノーマルな | 3.50   | 1.269 | 4.300  | 0.823 | 0.800  | 2.449*  |
| <表出性尺度>   |       |        |       |        |       |        |         |
| 12        | 強い    | 3.80   | 0.789 | 3.100  | 0.876 | -0.700 | -2.333* |
| 15        | 積極的な  | 3.70   | 0.823 | 3.200  | 1.033 | -0.500 | -1.861† |
| 17        | にぎやかな | 3.80   | 1.135 | 2.600  | 0.966 | -1.200 | -2.882* |
| <実り深さ感尺度> |       |        |       |        |       |        |         |
| 4         | 深い    | 2.80   | 1.317 | 3.200  | 1.229 | 0.400  | 0.629   |
| 3         | 豊かな   | 3.40   | 1.578 | 3.300  | 1.494 | -0.100 | -0.139  |
| <おさまり感尺度> |       |        |       |        |       |        |         |
| 10        | 安定した  | 3.90   | 1.101 | 3.000  | 1.333 | -0.900 | -1.646  |
| 14        | 調和した  | 4.00   | 1.054 | 3.500  | 1.509 | -0.500 | -1.048  |
| <表出性尺度>   |       | 3.70   | 0.720 | 3.020  | 0.763 | -0.680 | -2.579* |
| <実り深さ感尺度> |       | 3.10   | 1.410 | 3.250  | 1.161 | 0.150  | 0.228   |
| <おさまり感尺度> |       | 3.85   | 0.937 | 3.575  | 0.890 | -0.275 | -0.729  |

注) †:p<0.1, \*:p<0.05, \*\*:p<0.01

#### Ⅳ. 一般の他者（若年者）による印象評定についての結果と考察

##### Ⅳ.1 白台紙の場合における作成者自身と一般の他者による印象評定項目の比較

以上で作成者自身による印象評定の考察を行ったコラージュ作品を他者からみれば、どのような印象をもたれることになるのであろうか。同じ作品について、特に経験も訓練もない一般の学生3人に評定者になってもらい、被験者自身と同様に印象評定を行ってもらった。

3人の評価の一致度をみるため、級内相関係数 ICC(2,1) (Shrout & Fleiss, 1979) を求めたところ、表4.1のようになった。ICC(2,1)は0.7以上あれば評定者間の一致度が高いと判断される。白台紙に対する「のびのびした」、「明るい」、「充実した」、「くつろいだ」を除くほとんどの項目について、一致度が足りず同じ評定にいたっていないことがわかった。これは、同一作品の同じ評価項目に対してであっても、特に経験も訓練もしていない一般人が、特別な基準も設けずに、同じ印象をもつということはほとんどあり得ないということを示していると考えられる。今回の調査では、残念ながら、コラージュ療法に長年の経験のある評定者と作成者自身の印象評定の比較はできなかった。この

ような研究と、作成者の心理状態をさぐるような印象評定の基準のようなものを作り上げていくのは、今後の課題といえる。

白台紙の作成者自身と評定者3人の平均による評価の比較を行い、結果を同じく表4.1に示す。項目別にみた場合に、有意に差が出たのは「強い」のみで、評定者による評価の方が有意に低くなった [t(9) = -4.452, p < 0.01]。他の項目でもほとんど評定者による評価の方が低くなっていて、高くなっているのは、「豊かな」と「深い」のみであったが、ともに有意ではない。このように、作成者自身の評価と評定者による項目別の評価平均には、「強い」を除けば、一般にはそれほど大きな差はみられなかった。

表4.1 白台紙の場合の作成者自身と評定者による印象評定項目の比較

|          | 番号 | 項目     | 白台紙作成者 |       | 白台紙評定者 |       |          | 平均差    | t                   |
|----------|----|--------|--------|-------|--------|-------|----------|--------|---------------------|
|          |    |        | M      | SD    | M      | SD    | ICC(2,1) |        |                     |
| 構図に関する項目 | 1  | まとまった  | 3.5    | 1.509 | 3.267  | 0.927 | -0.042   | -0.233 | -0.456              |
|          | 16 | ノーマルな  | 3.5    | 1.269 | 3.233  | 1.031 | 0.257    | -0.267 | -0.760              |
|          | 5  | のびのびした | 3.8    | 1.033 | 3.400  | 1.377 | 0.784    | -0.400 | -0.840              |
|          | 6  | 動的な    | 3.7    | 1.418 | 2.900  | 1.432 | 0.550    | -0.800 | -1.677              |
|          | 8  | 開放的な   | 3.7    | 1.418 | 3.500  | 1.136 | 0.358    | -0.200 | -0.699              |
|          | 9  | 大きい    | 4.0    | 1.491 | 3.267  | 1.004 | 0.132    | -0.733 | -2.091 <sup>†</sup> |
|          | 10 | 安定した   | 3.9    | 1.101 | 3.633  | 0.922 | 0.254    | -0.267 | -0.694              |
|          | 14 | 調和した   | 4.0    | 1.054 | 3.567  | 1.019 | 0.420    | -0.433 | -0.987              |
| 内容に関する項目 | 2  | 柔らかい   | 3.6    | 1.174 | 3.433  | 1.089 | 0.415    | -0.167 | -0.667              |
|          | 3  | 豊かな    | 3.4    | 1.578 | 3.433  | 1.343 | 0.510    | 0.033  | 0.067               |
|          | 4  | 深い     | 2.8    | 1.317 | 3.067  | 0.798 | -0.013   | 0.267  | 0.560               |
|          | 7  | 成熟した   | 3.5    | 0.527 | 3.100  | 1.144 | 0.317    | -0.400 | -1.129              |
|          | 11 | 明るい    | 3.8    | 1.317 | 3.267  | 1.447 | 0.662    | -0.533 | -1.714              |
|          | 12 | 強い     | 3.8    | 0.789 | 2.867  | 0.804 | -0.042   | -0.933 | -4.452**            |
|          | 13 | 充実した   | 3.7    | 1.418 | 3.367  | 1.170 | 0.643    | -0.333 | -0.958              |
|          | 15 | 積極的な   | 3.7    | 0.823 | 3.400  | 0.979 | 0.255    | -0.300 | -1.029              |
|          | 17 | にぎやかな  | 3.8    | 1.135 | 3.467  | 1.113 | 0.419    | -0.333 | -1.342              |
|          | 18 | くつろいだ  | 3.7    | 1.059 | 3.700  | 1.191 | 0.656    | 0.000  | 0.000               |
|          | 19 | 愉快的な   | 4.0    | 1.155 | 3.967  | 0.745 | 0.335    | -0.033 | -0.165              |

注) <sup>†</sup>: $p < 0.1$ , \*: $p < 0.05$ , \*\*: $p < 0.01$

#### Ⅳ. 2 白台紙の場合の作成者自身と一般の他者による印象評定下位尺度評価の比較

白台紙の作成者自身と評定者3人の平均による(白台紙作成者尺度での)下位尺度評価の比較を行った結果を表4.2に示す。有意に差が出たのは「表出性」で、評定者による評価の方が有意に低くなっている [ $t(9) = -2.294, p < 0.05$ ]。これは、作成者からすれば、かなりインパクトの強い作品ができたと思っても、それが少なくとも一般の評定者には伝わっていないことになって、芸術の観点からみれば作成者側の問題であるが、心理療法の観点からすると評定者側の問題といえる。本研究は、特に経験も訓練もない一般の学生3人に、評定者として評価を行ってもらっているためこのような結果が出たのかもしれない。このことも、一般人がコラージュ表現に対して、作成者の意図をくんだり見抜いたりするのは難しいということを表していると考えられる。しかし、この結果は、Ⅵ.1の「強い」だけの作成者と評定者の乖離が大きく効いて起きていると考えられ、最終的な判断は難しい。コラージュ療法を専門とする熟練療法家ではどうなるのか興味のもたれるところであるが、残念ながら、本研究の扱える範囲

を超えている。また、一般成人(若年者)である第3者からの評価としても、やはり、評定者の方の人数を増やさないと確固たる結論とはいえない。

また、表4.2に白台紙作成者尺度での白台紙評定者間の下位尺度得点の級内相関係数 ICC(2,1)も示したが、項目ごとの ICC(2,1)に比べて高くなっているとはいえない。

表4.2 作成者自身の印象評定に基づく下位尺度についての、白台紙の場合の作成者自身と評定者による得点の比較

| 番号        | 項目    | 白台紙作成者 |       | 白台紙評定者 |       |          | 平均差    | t        |
|-----------|-------|--------|-------|--------|-------|----------|--------|----------|
|           |       | M      | SD    | M      | SD    | ICC(2,1) |        |          |
| 1         | まとまった | 3.50   | 1.509 | 3.267  | 0.927 | -0.042   | -0.233 | -0.456   |
| 16        | ノーマルな | 3.50   | 1.269 | 3.233  | 1.031 | 0.257    | -0.267 | -0.760   |
| <表出性尺度>   |       |        |       |        |       |          |        |          |
| 12        | 強い    | 3.80   | 0.789 | 2.867  | 0.804 | -0.042   | -0.933 | -4.452** |
| 15        | 積極的な  | 3.70   | 0.823 | 3.400  | 0.979 | 0.255    | -0.300 | -1.029   |
| 17        | にぎやかな | 3.80   | 1.135 | 3.467  | 1.113 | 0.419    | -0.333 | -1.342   |
| <実り深さ感尺度> |       |        |       |        |       |          |        |          |
| 4         | 深い    | 2.80   | 1.317 | 3.067  | 0.798 | -0.013   | 0.267  | 0.560    |
| 3         | 豊かな   | 3.40   | 1.578 | 3.433  | 1.343 | 0.510    | 0.033  | 0.067    |
| <おさまり感尺度> |       |        |       |        |       |          |        |          |
| 10        | 安定した  | 3.90   | 1.101 | 3.633  | 0.922 | 0.254    | -0.267 | -0.694   |
| 14        | 調和した  | 4.00   | 1.054 | 3.567  | 1.019 | 0.420    | -0.433 | -0.987   |
| <表出性尺度>   |       | 3.95   | 1.039 | 3.244  | 0.910 | 0.272    | -0.523 | -2.294*  |
| <実り深さ感尺度> |       | 3.10   | 1.410 | 3.250  | 0.959 | 0.340    | 0.150  | 0.342    |
| <おさまり感尺度> |       | 3.85   | 0.937 | 3.601  | 0.914 | 0.344    | -0.349 | -0.901   |

注) \*:p<0.1, \*\*:p<0.05, \*\*\*:p<0.01

#### Ⅳ. 3 評定者による印象評定項目ごとの評価の枠による影響

表4.3に、白台紙と枠台紙の評定者3人による印象評定の評価項目についての平均を比較した結果を示す。作成者自身による印象評定では、Ⅲ.7にみたように、「まとまった」、「ノーマルな」、「開放的な」、「のびのびした」、「深い」、「明るい」の項目で、枠台紙にすることによって評価の平均が上がり、「ノーマルな」については、有意な上昇がみられた。それに対し、評定者による印象評定では、「のびのびした」、「深い」、「成熟した」、「強い」、「くつろいだ」のような項目の平均点が枠によって高められたという結果が得られたが、有意に差が出た項目は一つもなかった。

一方、第Ⅰ章で紹介したように、今村(2006)は、一般成人と統合失調症のコラージュ表現について3人の評定者による印象評定を行い、主成分分析により「安定性」、「表出性」「創造性」の3つの因子を得て、コラージュ印象評定尺度(CISS)を作成した。さらに、この尺度を使って、安定性尺度に含まれる「メッセージの読み取れる」と「無秩序な」の逆転項目、創造性尺度に含まれる「男性らしい」に枠による主効果が認められ、枠によって構成がしやすくなり、構造的にも内容的にもまとまりのある作品が作りやすくなった

のではないかとしている。しかし、これは一般成人と統合失調症両群を合わせた結果であり、一般成人の作品の場合には、今村(2006)のCISS評定平均値においても「安定性」、「表出性」、「創造性」の3つの尺度点いずれも枠付けの方が有意ではないものの方が下がってしまっていることをみると、我々の評定者による評価との違いはあまり大きくないようにも思われる。また、今村(2006)は、一般成人では「創造性」尺度に含まれる「抽象的」、「未来的」の項目の評価が枠を付けることによって下がったと報告しているが、これについては本研究と共通の要素がないので何ともいえない。

表4.3 白台紙と枠台紙の場合の評定者による印象評定項目の比較

|          | 番号       | 項目     | 白台紙評定者 |       | 枠台紙評定者 |       |          | 平均差    | t      |        |
|----------|----------|--------|--------|-------|--------|-------|----------|--------|--------|--------|
|          |          |        | M      | SD    | M      | SD    | ICC(2,1) |        |        |        |
| 構図に関する項目 | 1        | まとまった  | 3.27   | 0.927 | 3.067  | 1.174 | 0.418    | -0.200 | -0.574 |        |
|          | 16       | ノーマルな  | 3.23   | 1.031 | 3.167  | 1.210 | 0.564    | -0.067 | -0.254 |        |
|          | 5        | のびのびした | 3.40   | 1.377 | 3.433  | 1.007 | 0.101    | 0.033  | 0.055  |        |
|          | 6        | 動的な    | 2.90   | 1.432 | 2.500  | 0.997 | 0.303    | -0.400 | -0.709 |        |
|          | 8        | 開放的な   | 3.50   | 1.136 | 3.367  | 1.242 | 0.474    | -0.133 | -0.235 |        |
|          | 9        | 大きい    | 3.27   | 1.004 | 3.067  | 0.914 | 0.213    | -0.200 | -0.732 |        |
|          | 10       | 安定した   | 3.63   | 0.922 | 3.233  | 1.258 | 0.383    | -0.400 | -1.189 |        |
|          | 14       | 調和した   | 3.57   | 1.019 | 3.567  | 1.258 | 0.493    | 0.000  | 0.000  |        |
|          | 内容に関する項目 | 2      | 柔らかい   | 3.43  | 1.089  | 2.967 | 1.149    | 0.280  | -0.467 | -0.989 |
|          |          | 3      | 豊かな    | 3.43  | 1.343  | 3.100 | 1.228    | 0.503  | -0.333 | -1.225 |
| 4        |          | 深い     | 3.07   | 0.798 | 3.033  | 0.999 | 0.341    | -0.033 | -0.082 |        |
| 7        |          | 成熟した   | 3.10   | 1.144 | 3.233  | 0.917 | 0.265    | 0.133  | 0.298  |        |
| 11       |          | 明るい    | 3.27   | 1.447 | 3.300  | 1.427 | 0.569    | 0.033  | 0.058  |        |
| 12       |          | 強い     | 2.87   | 0.804 | 2.967  | 0.793 | 0.205    | 0.100  | 0.461  |        |
| 13       |          | 充実した   | 3.37   | 1.170 | 3.267  | 1.245 | 0.594    | -0.100 | -0.322 |        |
| 15       |          | 積極的な   | 3.40   | 0.979 | 3.333  | 0.956 | 0.479    | -0.067 | -0.327 |        |
| 17       |          | にぎやかな  | 3.47   | 1.113 | 3.300  | 1.170 | 0.448    | -0.167 | -0.460 |        |
| 18       |          | くつろいだ  | 3.70   | 1.191 | 3.733  | 1.016 | 0.364    | 0.033  | 0.068  |        |
| 19       | 愉快的な     | 3.97   | 0.745  | 3.867 | 0.849  | 0.442 | -0.100   | -0.271 |        |        |

#### Ⅳ. 4 評定者による下位尺度評価の枠による影響

作成者自身による印象評定から得られた下位尺度で、白台紙と枠台紙間における評定者3人の平均評価の比較をした結果を表4.4に示す。Ⅲ. 6にみたように、枠台紙にすることによって、作成者による下位尺度評価の平均が「表出性」で有意に下がっていた。それに対し、評定者では、枠によってすべての下位尺度の得点が下がっているが、有意に差が出た下位尺度は一つもなかった。本研究では、サンプル数が少ないこと、枠の効果に関して、実験を白台紙に続いてあまり間をとらずに枠台紙の作成に進め、更に逆の順序では行っていないので、順序効果が出ている可能性もあり、限定的な結論としかしかいえない。また、作成者自身による印象評定から得られた下位尺度でみた結果であることもおさえておかなければならない。しかし、ここで述べた下位尺度についての結果は、前節でも述べたように、今村(2006)のCISS評定平均値においても、「安定性」、「表出性」、「創造性」の3つの尺度点いずれも有意ではないものの枠付けの方が下がってしまっていることと、傾向としては一致しているといえる。一方、岸井(2003)が、経験のある評定者による

印象評定についての研究で、色枠によりコラーージュ表現の「内容の焦点化」や「構図のおさまり」が促進されたと報告しているが、我々の結果との相違が、評定者の経験の差によるものか、「内容の焦点化」や「構図のおさまり」そのものについて基準を設けて評定を行ったことによるのか、「焦点化」の定義によるのか、色と枠の相乗効果によるのか、はっきりしない。また、前述のように、「内容の焦点化」の意味すること自体も、表現内容が一つのテーマにまとまるようなことであって、我々の「表出性」とは必ずしも一致しないと考えられる。

表 4.4 白台紙の場合の作成者自身の印象評定に基づく下位尺度についての、白台紙と枠台紙の場合の評定者得点比較

| 番号        | 項目    | 白台紙評定者 |       | 枠台紙評定者 |       | 平均差    | t      |
|-----------|-------|--------|-------|--------|-------|--------|--------|
|           |       | M      | SD    | M      | SD    |        |        |
| 1         | まとまった | 3.267  | 0.927 | 3.067  | 1.174 | -0.200 | -0.574 |
| 16        | ノーマルな | 3.233  | 1.031 | 3.167  | 1.210 | -0.067 | -0.254 |
| <表出性尺度>   |       |        |       |        |       |        |        |
| 12        | 強い    | 2.867  | 0.804 | 2.967  | 0.793 | 0.100  | 0.461  |
| 15        | 積極的な  | 3.400  | 0.979 | 3.333  | 0.956 | -0.067 | -0.327 |
| 17        | にぎやかな | 3.467  | 1.113 | 3.300  | 1.170 | -0.167 | -0.460 |
| <実り深さ感尺度> |       |        |       |        |       |        |        |
| 4         | 深い    | 3.067  | 0.798 | 3.033  | 0.999 | -0.033 | -0.082 |
| 3         | 豊かな   | 3.433  | 1.343 | 3.100  | 1.228 | -0.333 | -1.225 |
| <おさまり感尺度> |       |        |       |        |       |        |        |
| 10        | 安定した  | 3.633  | 0.922 | 3.233  | 1.258 | -0.400 | -1.189 |
| 14        | 調和した  | 3.567  | 1.019 | 3.567  | 1.258 | 0.000  | 0.000  |
| <表出性尺度>   |       | 3.244  | 0.910 | 3.199  | 0.783 | -0.044 | -0.218 |
| <実り深さ感尺度> |       | 3.250  | 0.959 | 3.067  | 0.766 | -0.184 | -0.637 |
| <おさまり感尺度> |       | 3.601  | 0.914 | 3.401  | 1.205 | -0.201 | -0.619 |

注) †:p<0.1, \*:p<0.05, \*\*:p<0.01

#### Ⅳ. 5 白台紙の場合の評定者による印象評定尺度の構成 (構図と内容の両分野からの7項目全体で2因子構造とした場合)

Ⅳ. 2では、白台紙の場合の作成者自身による印象評定における3因子構造を想定した因子分析から得られた下位尺度を用いて、白台紙の場合における作成者自身と一般の他者による印象評定の比較を行ったが、本節では、白台紙の場合の評定者による印象評定における因子構造や下位尺度がどのようなものになるかを考察して、作成者自身による印象評定におけるそれらとの比較を試みた結果を示す。

Ⅲ. 4と同じように、「のびのびした」、「安定した」、「調和した」、「強い」、「積極的な」、「にぎやかな」、「豊かな」、「深い」から、これを含めると収束しなくなってしまう「のびのびした」を外した7項目で分析した。ここでは、収束のために最尤法を用い、Promax回転後の結果を、表4.5.1に示す。第1因子は、「積極的な」、「にぎやかな」、「強い」で因子負荷量が大きく「表出性」因子と解釈し、第2因子は「調和した」、「深い」、「安定した」で因子負荷量が大きく「おさまり深さ感」因子と名づけた。「豊かな」の負荷量は第2因子より第1因子の方がやや大きい程度の値をもつが、Ⅲ. 4

の作成者の場合における2因子構造の場合と比較するためこれはずさず残し、また信頼係数 (Cronbachの $\alpha$ 係数) がより大きくなるように第2因子に含めることにした。Ⅲ. 4とⅢ. 5の作成者自身が自分の作品を評価した場合は、「おさまり感」のような構図に関する要素と「表出性」のような内容に関する要素が連動していて、2因子構造でみると「おさまり感を伴う表出性」因子となっていたのに対し、本節での同じ作品を評定者自身が評価した場合には、「表出性」因子と「おさまり深さ因子」に分かれて感じられていることは興味深い。特に芸術作家でもない一般成人である作成者が一生懸命思いをこめて作品を仕上げるにあたっては、構図のおさまりと内容の表出性が非常に密接にとらえられているのかもしれないし、あるいは、「まとまった」と感ずるには内容面においても十分に表現し尽くしたと感ずることが必要なのかもしれない。これに対し、一般人から選ばれた評定者の方は他者が作成した作品をみるにあたっては、まずは構図のおさまりと内容の表出性を区別してみる傾向があるということが示唆されているように思える。これが、治療者が作成者一人一人に向き合って完成していくようなコラージュ療法の場合は、また異なった状況になるのかもしれない。因みに、前述のように、今村 (2006) が評

定者による印象評定を主成分分析した結果でも、「安定性」、「表出性」「創造性」の3つの因子を得ていて、やはり、構図のおさまりと内容の表出性分野は分かれた結果になっている。なお、白台紙の場合の評定者による印象評定においては、3因子構造を想定しての因子分析は収束が見られなかった。

また、表4.5.2に白台紙評定者尺度での白台紙評定者間の下位尺度得点についての級内相関係数 ICC(2,1)も示したが、表4.2に示した白台紙作成者尺度での白台紙評定者間の下位尺度得点についての級内相関係数 ICC(2,1)の値と比べて、わずかしか高くなっていない。評定者による印象評定に基づく尺度でみるということであっても、下位尺度を構成する評価項目間の3人の平均値についての相関は高くなってはいるものの、3人の一致度がそれほど高くなっているわけではないということであると考えられる。

次に、コラージュ表現の研究で注目されてきた「集約性」に密接に関係していて、構図や内容に関する項目群とは別立てで考えている「まとまった」は、第1因子との相関係数が $r=0.214$  ( $p>0.1$ ) で有意な相関がなく、第2因子との相関係数は $r=0.764$  ( $p<0.05$ ) で有意な相関があった。一方、「ノーマルな」については、第1因子との相関係数が $r=0.556$  ( $p<0.1$ ) であり有意傾向であり、第2因子との相関係数が $r=0.656$  ( $p<0.05$ ) となり有意な関係があることがわかった。

更に、「まとまった」を他の印象評定の項目との関係でとらえるため、「まとまった」を従属変数、2つの因子を独立変数として、ステップワイズ法で重回帰分析を行った。その結果、表4.5.3のように、「まとまった」は、第2因子の「おさまり深さ感」因子によって、有意に説明されることがわかった [ $F(1,8) = 11.241, p<0.05$ ]。これについても、Ⅲ.4での作成者の感ずる「まとまった」が「おさまり感を伴う表出性」のように内容の「表出性」まで含めた因子で説明されたのに対し、本節での評定者の感ずる「まとまった」は「おさまり深さ感」のように「深い」は入っていても基本的には構図の「おさまり感」で説明されているようで、興味深い結果となっている。

表4.5.1 白台紙の場合の評定者による印象評定における「構図」と「内容」の両分野からの7項目全体に対する因子分析の結果 (2因子構造とするときの因子負荷量)と信頼性係数 ( $\alpha$ 係数)

| 番号                              | 項目    | 第1因子   | 第2因子   |
|---------------------------------|-------|--------|--------|
| 第1因子：表出性 ( $\alpha=0.927$ )     |       |        |        |
| 15                              | 積極的な  | 1.067  | -0.203 |
| 17                              | にぎやかな | 0.951  | -0.057 |
| 12                              | 強い    | 0.796  | 0.122  |
| 第2因子：おさまり深さ感 ( $\alpha=0.804$ ) |       |        |        |
| 14                              | 調和した  | 0.012  | 0.994  |
| 4                               | 深い    | -0.256 | 0.681  |
| 10                              | 安定した  | 0.240  | 0.668  |
| 3                               | 豊かな   | 0.425  | 0.421  |
| 因子寄与率 (%)                       |       | 52.739 | 20.403 |

注) 因子間相関係数は $r=0.419$

表4.5.2 白台紙の場合の評定者による印象評定における「構図」と「内容」の両分野からの7項目全体に対する因子分析から得られた下位尺度と下位尺度得点

| 番号          | 項目    | 白台紙評定者 |       |           |
|-------------|-------|--------|-------|-----------|
|             |       | M      | SD    | ICC (2,1) |
| <表出性尺度>     |       |        |       |           |
| 15          | 積極的な  | 3.400  | 0.979 | 0.255     |
| 17          | にぎやかな | 3.467  | 1.113 | 0.419     |
| 12          | 強い    | 2.867  | 0.804 | -0.042    |
| <おさまり深さ感尺度> |       |        |       |           |
| 14          | 調和した  | 3.567  | 1.019 | 0.420     |
| 4           | 深い    | 3.067  | 0.798 | -0.013    |
| 10          | 安定した  | 3.633  | 0.922 | 0.254     |
| 3           | 豊かな   | 3.433  | 1.343 | 0.510     |
| <表出性尺度>     |       | 3.244  | 0.910 | 0.272     |
| <おさまり深さ感尺度> |       | 3.601  | 0.914 | 0.409     |

表4.5.3 白台紙の場合の、「まとまった」を従属変数、評定者による印象評定における7項目に対する2因子構造 Promax 回転のときの2因子を独立変数として、ステップワイズ法で重回帰分析した結果

| 従属変数                | 「まとまった」 |        |
|---------------------|---------|--------|
| 独立変数                | $\beta$ | t      |
| ステップワイズ法によって採択された変数 |         |        |
| 「おさまり深さ感」因子         | 0.764** | 3.353  |
| 重決定係数 ( $R^2$ )     | 0.584*  |        |
| 除去された変数             |         |        |
| 「表出性」因子             | -0.129  | -0.489 |

注) <sup>†</sup>: $p<0.1$ , <sup>\*</sup>: $p<0.05$ , <sup>\*\*</sup>: $p<0.01$

## V. 結論と議論

コラージュ表現の作成者とは別の評定者による印象評定やその枠による効果については、これまでも研究がなされてきているが、作成者自身による印象評定に

についての研究は最近までほとんどなされてなかった。コラージュ療法が心理療法の一つである限りは、本質的に大切なのは作成者自身の心像であるはずであり、その意味から、作成者自身の心理状態そのものではないにしても、作成者が自分自身の作品に対してどのような印象をいだいているのかを調べるのは意味のあることと考えられる。本研究では、作成者の側の自作品に対する印象評定から、特に、コラージュ作成の心理的有効性につながると思われる作品への評価の前向き性や、コラージュ表現の研究で重視されてきた「まとまった」という印象が他の印象項目からどのように説明されるか、白台紙における同じ作品に対する印象が作成者自身と第三者である一般成人の評定者でどのように異なるのか、白台紙と枠台紙でまとまり感に差が生ずるかについて、探索的因子分析や重回帰分析等により調べた。具体的には、岡田（1969）がサンドプレイ技法に対して用いた19項目について、一般の若年者に自身の作品に対して印象評定してもらい、そのうち有効であった7または8項目に対して、2因子構造や3因子構造を想定して分析を行った。

結論としては、まず、コラージュ作品を作成することにより、少なくとも一般の若年者やこれに近い作成者では、自身の作品について心理面の改善につながるような項目で前向き（ポジティブ）の印象をもつ傾向があることがわかった。このことは、自分の作品に対する印象と自分の心理状態とは必ずしも一致はしないものの、この療法が心理状態の改善に役立つことを示唆しているとも考えられる。

因子構造や下位尺度に関しては、白台紙の場合、作成者自身が自分のコラージュ作品を印象評定する際に基礎となる因子として、2因子構造としたときは「おさまり感を伴う表出性」と「実り深さ感」が、3因子構造を想定したときは、主に内容に関する「表出性」、「実り深さ感」、そして構図に関する「おさまり感」が見出されたが、Promax 回転を利用した場合には、「表出性」と「おさまり感」の相関が強いものであった。また、これまでの評定者からみでのコラージュ表現の研究で重要だと考えられてきた「集約性」につながる「まとまった」という評価項目の印象評定は、重回帰分析の結果、主に「表出性」因子と「おさまり感」因

子で説明されることがわかった。これに対し、評定者による印象評定では、「表出性」と「おさまり感」は別々にとらえられ、「まとまった」も主に「おさまり感」で説明される傾向にあることがわかった。更に、「表出性」についての評価が、評定者による方が有意に低くなっていた。これは、作成者からすれば、かなりインパクトの強い作品ができたと思っても、それが少なくとも一般の評定者には伝わっていないことになって、芸術の観点からみれば作成者側の問題であるが、心理療法の観点からすると、評定者側の問題といえる。経験のある評定者の場合にはどのような結果になるのか興味もたれるが、本研究の範囲を超えている。我々の、評定者による印象評定の分析においては、一般成人3人の評価の一致度をみるため級内相関係数 ICC(2,1) を求めたが、多くの項目について一致度が足りず同じ評定にいたっていないことがわかった。これは、同一作品の同じ評価項目に対してであっても、特に経験も訓練もしていない一般人が、特別な基準も設けずに、同じ印象をもつということとはほとんどあり得ないということを示していると考えられる。このことは、一般人がコラージュ療法家に作品の説明を受けても、それを理解するのがなかなか難しいという事実につながっているようにも思える。

「枠」を付ける効果としては、評定者の印象評定についての先行研究で、「内容の焦点化」が促進されること、また「構図のおさまり」が促進されるというような結果が報告されているのに対し、作成者自身からみた「枠」を付けることの効果について、一般の若年者に関する限りは、「表出性」の下位尺度得点が有意に下がってしまったような結果が得られた。一般の若年者に関する限りは、枠を付けることによって、自身の作品の印象から「表出性」が落ちてしまい、よりノーマルでおとなしいものになってしまったと感じているような結果になった。「おさまり感」の下位尺度得点はやや下がるものの有意ではなかった。作成者による印象評定の項目別の結果では「まとまった」が枠によって有意ではないが幾分得点が上がっていて、この結果と「まとまった」が「表出性」因子と「おさまり感」因子で説明されると述べたことと一見矛盾するようであるが、「まとまった」と他の因子との回帰式の関係、

また因子の構成自体も、枠を付けると白台紙のときは変化してしまうので、矛盾することにはならないことに注意したい。本研究では、評定者による印象評定における枠の効果も調べた。その結果、上記の作成者自身による印象評定から得られた下位尺度についての評定者による印象評定において、枠によってすべての下位尺度の得点が下がっているが、有意に差が出た下位尺度は一つもなかった。このことは、一般成人の作品の場合を評定者が評価した今村(2006)のCISS評定平均値においても、「安定性」、「表出性」、「創造性」の3つの尺度点いずれも枠付けの方が有意ではないものの方が下がっていることと、矛盾はないように思われる。また、筆者達(狩野・三澤, 2009)が、コラージュ作品の集約性に対しての評定者による印象評定ばかりでなく、一般の若年者の作成者が自分の作品に感じた集約性についても統計的な分析を行い、白台紙と枠台紙の場合に大きな差はみられないという結果を得たこととも、大筋で合致しているといえる。

残念ながら、我々のサンプル数が少数であったこと、また、作成者の作成手順が白台紙作成に続いての枠台紙作成の実験しか行われていないことを考慮すると、我々の得た結論は限定的な意味しかもち得なく、直ちに一般化することは難しいが、先行研究と重なる部分については、上述のように調査条件を吟味すれば、結果において一部を除いてあまり大きな差はないように思える。

調査項目についての反省点としては、今村(2006)のように、「ストーリー性」の項目を加え調査を行うべきであった。一方、我々の調査項目には、「まとまった」が入っていて、一般の人がコラージュを作ることになったときや見る側になったとき、「集約性」として具体的にどのようなことを指しているのかを、窺い知ることができたと考えられる。また、コラージュ療法では、通常、熟練者の解釈によってのみ治療が行われ、一般の者には何を問題にしているかもよくわからない現状の中で、健常者またはそれに近い若年者に限られるとはいえ、作成者自身が自分の作品に対してどのような印象をいっているのかを知る上でこの方向の研究には意味があり、本研究はその一歩となり得るのではないかと考えられる。

謝辞

中里弘先生、濱崎武子先生には、ご指導ならびに重要なご指摘を多々頂き、深く御礼申し上げます。また、作成者や評定者になって下さった皆さんのご協力に感謝いたします。

#### 引用文献

- Buck, R. E., & Provancher, M. A. (1972). Magazine picture collage as an evaluative technique. *American Journal of Occupational Therapy*, 26, 36-39.
- 山中康裕 (1989). 絵画療法と表現心理学 臨床描画研究, 4, 63-81.
- 森谷寛之 (1988). 心理療法におけるコラージュ (切り貼り遊び) の利用 精神神経学雑誌, 90, 450.
- 杉浦京子・入江茂 (1990). コラージュ療法の試み 日本芸術療法学会誌, 21, 38-45.
- 杉浦京子 (1992). 体験コラージュ療法 山王出版
- 森谷寛之・杉浦京子 (1993). コラージュ技法の導入方法 森谷寛之・杉浦京子・入江茂・山中康裕 (編) コラージュ療法入門 創元社 pp. 5-8.
- 河合隼雄 (1969). 箱庭療法入門 誠信書房
- 斎藤真 (1993). コラージュイメージについて 森谷寛之・杉浦京子・入江茂・山中康裕 (編) コラージュ療法入門 創元社 pp. 183-196.
- 今村友木子 (2001). 分裂病患者のコラージュ表現 - 枠の効果に関する検討 - 日本芸術療法学会誌, 32, 14-25.
- 今村友木子 (2006). コラージュ表現 創元社
- 狩野夏美・三澤進 (2009). 枠付け法がコラージュ表現の集約性へ及ぼす影響 常磐研究紀要, 3, 15-25.
- 岸井謙児 (2002). 色と枠による画面構成がコラージュ表現に及ぼす影響について (その1) - 台紙における色のコラージュ表現に及ぼす影響 - 日本芸術療法学会誌, 33, 22-28.
- 岸井謙児 (2003). 色と枠による画面構成がコラージュ表現に及ぼす影響について (その2) - 台紙における枠がコラージュ表現に及ぼす影響 - 日本芸術療法学会誌, 34, 46-51.

中井久夫 (1974). 枠づけ法覚え書 芸術療法, 5, 15-19.  
 池見陽・吉良安之・村山正治・田村隆一・弓場七重  
 (1986). 体験過程とその評定 EXPスケール評  
 定マニュアル作成の試み 人間性心理学研究, 4,  
 50-64.  
 後藤美佳 (2003). 箱庭表現に伴う「びったり感」に関  
 する基礎的研究—箱庭体験過程スケール (EXPsp  
 スケール) からのアプローチ— 佛教大学教育学部  
 学会紀要, 3, 151-168.  
 池見陽・矢野キエ・三宅麻希・松岡成行 (2007). 体験

過程流コラージュ・ワークーコラージュの意味を  
 言い表す過程とフォーカシングー 心理臨床学研  
 究, 25, 464-475.  
 佐藤静 (1998). コラージュ療法の基礎的研究—コラー  
 ジュ制作過程の分析— 心理学研究, 69, 287-294.  
 岡田康伸 (1969). S.D法によるサンドプレイ技法の研  
 究 臨床心理学研究, 8, 23-35.  
 Shrout, P. E., & Fleiss, J. L. (1979). Intraclass  
 correlations: Uses in assessing rater reliability,  
*Psychological Bulletin*, 86, 420-428.

## 付録 作成者への質問事項とそれに対する回答

付表1. 白台紙の場合の作成者への質問事項とそれに対する回答

| 作成者<br>番号 | タイトル          | 作成中に感じたこと        | 作成後の感想             | 枠の影響を感じ<br>たか   | 枠はあった方<br>がいいか | 物語性を感じ<br>たか |
|-----------|---------------|------------------|--------------------|-----------------|----------------|--------------|
| 1         | 野球            | 面白い              | 時間足りず              | なし              | どちらでも          | 感じた          |
| 2         | ロック           | 材料不足             |                    | なし              | 無い方            | 感じない         |
| 3         | 宝箱            | 楽しい              | よく出来た              | 感じない            | どちらでも          | 感じない         |
| 4         | ババイヤ          | 雑誌不足             | 雑誌不足               | なし              | どちらでも          | 感じない         |
| 5         | とことん並べて<br>やる | 並べることで幸せ<br>を感じた | まとまった。充実感。         | 枠のある写真を<br>選んだ  | 無い方            | 感じない         |
| 6         | どこ行こうかな       | 少し迷いながら<br>作った   | ちょっと物足りない          | なし              | どちらでも          | 感じない         |
| 7         | パズル           | カッターが欲しい         | もっと貼っても良<br>かった    | なし              | どちらでも          | 感じない         |
| 8         | 自由            | イメージがまと<br>まった   | 面白かった              | 枠なしでのびの<br>び作れた | 無い方            | 感じた          |
| 9         | 服と花           | イメージが浮かば<br>ない   | だいたい思うように<br>出来た   | なし              | 無い方が自由         | 感じた          |
| 10        | 地上絵           | アイデアが出て<br>来た    | テーマを決めたから<br>早く出来た | なし              | 無い方            | 感じない         |

付表2. 枠台紙の場合の作成者への質問事項とそれに対する回答

| 作成者<br>番号 | タイトル          | 作成中に感じたこと                 | 作成後の感想               | 枠の影響を感じ<br>たか      | 枠はあった方<br>がいいか | 物語性を感じ<br>たか |
|-----------|---------------|---------------------------|----------------------|--------------------|----------------|--------------|
| 1         | シルバー          | 時間不足                      | 時間不足                 | なし                 | どちらでも          | なし           |
| 2         | 新しい時代         | 材料がたくさん<br>あってよかった        | うまく表現出来た             | 感じない               | 無くて良い          | 感じた          |
| 3         | 北海道           | 面白い                       | よく出来た                | なし                 | どちらでも          | なし           |
| 4         | 叫び            | 同じテーマ                     | 空白があり一つ一<br>つの存在感がある | なし                 | どちらでも          | なし           |
| 5         | 小物            | きれいにまとまっ<br>た             |                      | あり。黒色で暗<br>くなってしまう | どちらでも          | なし           |
| 6         | 選択            | わからなくなった                  | イマイチ                 | あり                 | 無い方            | なし           |
| 7         | 桜             | 画用紙が小さく                   | 楽しかった                | なし                 | どちらでも          | なし           |
| 8         | 女の子が欲しい<br>もの | 枠がありがのびのび<br>作れない         | 楽しかった                | 作りづらい              | 無い方            | なし           |
| 9         | 女性らしさ         | たびたびイメージ<br>するものをつくっ<br>た | 満足                   | なし                 | 無い方が自由<br>に作れる | 感じた          |
| 10        | アメリカ          | アイデアがうか<br>ばなかった          | 中途半端                 | ない                 | どちらでも          | ない           |

## 人間科学部コミュニケーション学科での 学びの動機測定尺度作成の試み

石川 勝博

ISHIKAWA Masahiro

An attempt to construct a scale for learning motive in the Department  
of Communication, College of Human Science

### はじめに

近年、大学入試の形態は多様化しており、推薦・AO入試で合格して入学する学生が一定数存在する。早期に進路を決定した彼らが、入学までの時間をどのように過ごすかは重要な問題となっている。本学では入学前教育として学習課題を用意し、入学予定者に組みませている。その目的は、『2010年度用常磐大学・常磐短期大学パンフレット』によれば、「基礎的能力を形成する訓練になり、同時に大学での学びのあり方を知る良い機会になります (p.128)」とある。

筆者は、入学前教育へのe-learningの活用を検討した(堀口ら, 印刷中)。その利点には以下のものがある。1) 遠隔地においても利用できるのも、遠距離に居住している入学予定者でも容易に課題に取り組むことができる。2) 入学予定者の課題提出の負担(郵送費、手間など)が軽くなり、大学側も提出状況の確認

作業が容易になる。3) パソコンを使える環境であれば、いつでもどこでも課題に取り組むことができる。4) インタラクティブ性を活かしての相互作用が可能となる。その一方、提出者の本人確認方法が確立されていないなどの問題点もあるのも確かである。

入学前教育へのe-learning活用事例を調べてみたところ、基礎学力の涵養などリメディアル教育を目的とするものが多かった。しかし、推薦・AO入試で入学する学生の「学業への意欲の低さ」が指摘される例もあることから、彼らの学びの動機を把握する必要性と、そのためのe-learningの活用を提案した(堀口ら, 印刷中)。

本研究では、その端緒として、人間科学部学生の学びの動機を検討する。大学での学びの動機を措定する研究は、教育心理学などの分野で精力的に行われている。例えば、浅野(2002)は、交友志向、自己向上志

向、経験関与的課題志向、職業・専門性志向、特定課題志向があることを示している。こうした先行研究は大いに示唆を与えるものだが、現在、本学に求められるのは「他ならぬ常磐大学に何を求めて入学してくるのか」を把握することと思われる。

そこで問題となるのは、対象を大学全体、学部、学科のどこまで絞るかである。常磐大学全体を対象とすると、大学一般に共通するような漠然とした動機が抽出されるおそれがある。人間科学部に焦点をあてるとしても、心理学科、教育学科、現代社会学科、コミュニケーション学科、健康栄養学科の5学科があり、それぞれに特色があるので、学びの動機を包括的に測定する尺度の作成は困難と思われる。このような理由から、より具体的な動機を指定するには、学科単位とすべきであると考え、筆者の所属するコミュニケーション学科を対象とした。

以上を鑑み、本研究では、入学前教育と学業への動機に関する問題、さらにコミュニケーション学科での学びの動機把握の問題を指摘した上で、コミュニケーション学科学びの動機尺度の作成を試みる。

## 1. 研究の背景と目的

### 1.1. 入学前教育と学びへの動機に関する問題

入学前教育を実施する一つの理由は、入学予定学部・学科の学びに対応する基礎学力の涵養や学びの習慣づけがあると考えられる。加えて、入学後の導入教育(プレゼミナル関連科目や基盤スキル科目による)で、学習スキルを身につけさせるというのが本学の基本的な考え方であろう。

一般的にも、導入教育による学習スキルの習得は、大学教育において重要な課題となっている。例えば、ノート・テイキングにしても、「何故ノートをとらないのか」という教員からの問いに対して、学生から「ノートをとりやすく板書をしてくれないから」「ノートに書くように指示がなされなかったから」という回答が返ってくるようなことがあるようである。こうした学生に対しては、板書を漫然と書き写すのではなく、意識的に要点を押さえつつ、ノート・テイキングするように指導する必要がある。その他、講義の聴き方、図書館の使い方なども学習スキルとして指導する必要がある

だろう。学習スキルの具体的内容や求めるレベルの設定には議論の余地はあるが、導入教育の必要性は衆目の一致するところであろう。

導入教育の前段階として入学前教育があると捉えられるが、そこで求められる内容については、門外漢である筆者には手に余る。そこで、溝上(2004b)の研究を参考にしたい。彼は、入学前教育を直接扱っていないが、入学前教育を導入教育の前段階とすれば、その指摘は重要と思われる。

彼は、導入教育の目標と内容を次のようにまとめている(表1)。1) 学習スキルの修得、2) 補習教育、3) 動機づけは、いずれもそれだけでは不十分であり相互に関連していると捉えられる。

表1 導入教育の目標と内容(溝上,2004b,p.26)

|             |                                             |                                     |
|-------------|---------------------------------------------|-------------------------------------|
| 1) 学習スキルの修得 | 論文の書き方<br>文献検索<br>調査実験方法<br>文章表現<br>ノートの取り方 | ディスカッション<br>プレゼンテーション<br>情報処理<br>通信 |
| 2) 補習教育     | 高校補習教育                                      |                                     |
| 3) 学業への動機づけ | 学業への動機づけ                                    |                                     |

以下、表1「導入教育の目標と内容」とコミュニケーション学科での教育とを照応させ、研究課題を示すことにしよう。1) 学習スキルの修得については、プレゼミナル相当科目(問題解決法、プレゼンテーション技術演習)、日本語表現法といった必修科目、情報の処理IとIIなどの基盤スキル科目で可能である。2) 補習教育については、プレゼミナル相当科目の課題として、漢字読み書きテストの結果に則っての漢検問題集の学習指導、初歩レベルからは始める数学課題の添削指導などによって対応している。3) 学業への動機づけについては、授業科目としては存在しないが、各教員による授業改善など様々なかたちで対応している。

とはいえ、この問題は、「多くの大学がどのように実践をおこなえばよいか、もっとも苦慮している領域(山田,2001)」であり、「深く学生の自己や人生に関わってくる問題であるだけに扱いが難しい(溝上,2004b)」という一面もある。さらに、溝上(2004a)は次のように指摘する。

「教員がどんなにすばらしい授業をおこなっても、まるで参加して来ない学生が散見されるのは、その学生自身の内面世界が問題になっているからである。学生達の学業への動機は教員のうまい教え方やすばらしい教育システムだけでは必ずしも引き出されない(溝上, 2004a, p.7)」

彼は、勤務先の京都大学の例と断った上で、「コンピュータやネットワークなど情報リテラシー教育を別として、学習スキルよりもまず学業、学問への動機づけがきわめて緊急課題(溝上, 2004b, p.30)」であるとする。

学生がつまづいているのは、学業に動機づけられない、大学で勉強する意味が分からない、学業の意味は分かっているものの意欲が足りないといった動機の面が大きいと論じている。本学の学生を見てきた経験からしても、この指摘には頷けるものがあり、看過できない問題と思われる。

また、新学力観における学力とは「学ぶ力」、学習意欲という潜在的学力を指すと認知されるようになってきた(藤田, 1997)。この意味でも「大学での学びの動機」は、検討すべき重要な問題であると考えられる。

## 1.2. コミュニケーション学科における学びの動機の把握の必要性

それでは、学生は、どのようなことを学びたいと考えてコミュニケーション学科へ入学してくるのだろうか。彼らの多くは、コミュニケーション学科での学びを漠然としたイメージで捉えているようだ。その理由として、例えば、コミュニケーション学に該当する教科が高校までの教育課程にないことがあるだろう。その他には「コミュニケーション」ということばが汎用性のある日常語として定着しており曖昧であること、コミュニケーション学の学際性ゆえに多義的概念となっていることが考えられる。

その一方で、コミュニケーションの概念を狭く捉えている受験生も多い。顕著なのが「対人コミュニケーション」あるいは「対人関係」と同義語と捉えている例である。入試などで受験生と面接をした経験からす

れば、学科の志望動機として頻繁に見られるものに、「対人関係構築のスキルやノウハウを学ぶ」「的確に自分の考えを伝えるためのスキルやノウハウを学ぶ」がある。日常語としてはこうした意味で使われることが多いので、高校生の持つイメージとして無理からぬものがある。さらには、「メディア産業、マスコミ産業に就職して役立つ技術を身につける」「パソコンの使い方や技術を身につける」といったイメージを持つ者も多いようだ。

こうした彼らのイメージは、あながち間違いではないが、学問としての「コミュニケーション学」の実像と必ずしも一致していない。コミュニケーションは様々な位層からなる多義的な概念であり、対人コミュニケーションはその一側面に過ぎない。コミュニケーション学は、実践との結びつきが強い学問であることは確かだが、単にスキルやノウハウを学ぶものではない。したがって、上記のイメージで入学した学生は、授業を受けた際に違和感を覚えるのではなかろうか。これは学生の学びの動機を低下させる一因となりうるだろう。

もちろん、入学前の時点で、コミュニケーション学科での学びを十分に理解している必要はない。その結果、入学前のイメージと入学後の学びとに齟齬をきたすとしても、大学生活を通じて解消するというケースが多々あるからである。「入学前には気にも留めなかった科目を履修したら、興味がわいてきた」という学生の声を聞く機会も多い。すなわち、入学後にいかに学ぶかが重要であり、入学前の時点で、学びの動機を過度に重要視することは適切ではない。この点は強調しておきたい。

とはいうものの、齟齬の程度は小さい方が望ましいであろうし、そうなるように努力する必要があるだろう。「学びたいと思っていたことが、学べる」ということは、学生にとって重要な問題であるように思われるからである。

以上の理由から、コミュニケーション学科の教育の充実のために、学生の学びの動機を適切に把握する必要性を指摘したい。それも、なるべく早い時期が望ましいと思われる。現在、推薦・AO入試による入学者への対応のために、入学前教育の一環として、

e-learningの特徴を活かした調査を実施し、彼らの学びの動機を把握することを計画している（堀口ら、印刷中）。本研究では、その端緒としてコミュニケーション学科での学びの動機測定尺度の作成を試みる。

## 2. 調査

### 2.1. 予備調査

コミュニケーション学科での学びの動機を指定するために、先ず在学生の意見を参考にすることにした。そこで、2008年2月に「メディア論」履修者（64名）と「メディア・コミュニケーション論」履修者（55名）を対象とし、当該科目時間中に集合法による質問紙調査を実施した。調査対象者は、表2に示すとおりである。当時は旧カリキュラムで開講されていたため、「メディア論」は1年次の学科必修科目であり、「メディア・コミュニケーション論」は2年次以上のコミュニケーション学コース選択科目であった。なお、2つの調査に重複して回答した者はいない。

表2 予備調査の調査対象者（学年は2008年2月時）

|     | 男  | 女  | 無回答 | 合計  |
|-----|----|----|-----|-----|
| 1年  | 14 | 36 | 2   | 52  |
| 2年  | 12 | 18 | 0   | 30  |
| 3年  | 10 | 10 | 0   | 20  |
| 4年  | 2  | 7  | 0   | 9   |
| 無回答 | 1  | 0  | 7   | 8   |
| 合計  | 39 | 71 | 9   | 119 |

予備調査では先ず、学年、性別、所属コース（コミュニケーション学コース、メディア表現学コース）を尋ねた。

さらに、「あなたは、どのようなことを学びたいと思ってコミュニケーション学科に入学しましたか？思いつくままに3つ～5つ、箇条書きであげてください」という設問に自由記述させた。その結果、延べで292項目が得られた。内容が重複したり、類似したりしている項目を整理し、表3に示す37項目にまとめた。

表3 予備調査によって得られたコミュニケーション学科学びの動機の項目

- 1) 学生生活を楽しみたかったから
- 2) 高校では学べないことを学びたかったから
- 3) どの業界に進むのか決めるための勉強をしたかったから
- 4) コンピュータについて学びたかったから
- 5) サークル活動を通して、コミュニケーションを学びたかったから
- 6) 社会で活かせるようなことを学びたかったから
- 7) 放送・出版などマスコミ業界について学びたかったから
- 8) パソコンの基礎的な知識・技術を身につけたかったから
- 9) 将来の仕事を見つけたかったから
- 10) 将来の就職について視野を広げたかったから
- 11) パソコンを使っただけの表現を学びたかったから
- 12) マス・コミュニケーションについて学びたかったから
- 13) ウェブデザインについて学びたかったから
- 14) 社会に出ても恥づかしくない一般常識を学びたかったから
- 15) メディアを通してのコミュニケーションを学びたかったから
- 16) 就職に役立つ技術を学びたかったから
- 17) コミュニケーション学について学びたかったから
- 18) 映像技術について学びたかったから
- 19) 語学力を向上させたかったから
- 20) パソコンにくわしくなりたいかったから
- 21) 心理学を学びたかったから
- 22) デザイン学について学びたかったから
- 23) 就職に役立つ知識を学びたかったから
- 24) メディアについて学びたかったから
- 25) 実習科目を学びたかったから
- 26) 対人コミュニケーションについて学びたかったから
- 27) 社会に出た時に役立つ資格を取得したかったから
- 28) 専門的知識を学びたかったから
- 29) 就職に有利になることを学びたかったから
- 30) 一般教養を学びたかったから
- 31) 総合講座等、色々な分野を学びたかったから
- 32) 資格、免許を取りたかったから
- 33) もっと様々な人達と仲良くなりたかったから
- 34) 専門的技術を身につけたかったから
- 35) コミュニケーション能力を身につけたかったから
- 36) 資格についての勉強をしたかったから
- 37) 自分が興味を持っている分野を学びたかったから

### 2.2. 本調査

予備調査の結果に基づき作成した質問紙を用いて、コミュニケーション学科学びを対象として、授業時間を利用し集合法により本調査を実施した。2009年1月

には、「プレゼンテーション技術演習（新カリキュラム1年次学科必修）」と「コミュニケーション基礎演習2（同2年次学科必修）」の履修者を対象とし、さらに、2009年4月に「問題解決法（同1年次学科必修）」履修者を対象とした。その内訳は、表4に示すとおりである。

表4 本調査の調査対象者

|           | 男  | 女   | 合計  |
|-----------|----|-----|-----|
| 2008年度1年生 | 23 | 53  | 76  |
| 2008年度2年生 | 20 | 39  | 59  |
| 2009年度1年生 | 30 | 61  | 91  |
| 合計        | 73 | 153 | 226 |

質問の内容は、学年、性別、所属コース、表3に示したコミュニケーション学科での学びの動機(37項目)である。学びの動機は、リッカート法による5点尺度によって測定した。各選択肢は、それぞれ、全くそう思う(5点)、まあそうだ(4点)、どちらとも言えない(3点)、それほどでもない(2点)、全くそう思わない(1点)のように得点化した。

### 3. 分析

以下、コミュニケーション学科での学びの動機測定尺度を作成のための分析を進める。

#### 3.1. 項目分析

まず、学びの動機37項目のクロンバック $\alpha$ 係数を算出したところ、.92という結果が得られ、内的整合性は高いと判断された。次に、「天井効果」と「床効果」が生じている項目があるか否かを確認することにした。37項目それぞれの平均点 $\pm$ 標準偏差を算出したところ、1項目あたりの最大値である5を上回った項目は、「10.将来の就職について視野を広げたかったから」「37.自分が興味を持っている分野を学びたかったから」であった。最小値1を下回った項目はなかった。上記の2項目は天井効果が生じていると判断できるので除外し、残りの35項目を分析の対象とした。

#### 3.2. 学びの動機の類型化

コミュニケーション学科での学びの動機の類型を明

らかにするために、35項目について主因子法プロマックス回転による因子分析を行ったところ、固有値1を基準として7因子が析出された。プロマックス回転後の因子パターンと因子間相関を134ページの表5に示す。なお、回転前の7因子35項目の全分散を説明する割合は、65.12%であった。

以下では、表5に従って、各因子の内容を解釈する。第1因子は9項目からなる。高い負荷量を示した項目に、「コンピュータについて学びたかったから」「ウェブデザインについて学びたかったから」「パソコンを使つての表現を学びたかったから」がある。その他、映像表現やデザイン学など、メディア表現学コース開講科目と対応した内容が見られる。そこで、この因子を「メディア表現」と名づける。

第2因子は6項目からなる。「就職に役立つ知識を学びたかったから」「将来の仕事を見つけたかったから」「就職に有利になることを学びたかったから」といった項目の負荷量が高かった。以上を踏まえて、この因子を「就職準備」と名づける。

第3因子は4項目からなる。高い負荷量を示した項目として、「マス・コミュニケーションについて学びたかったから」「放送・出版などマスコミ業界について学びたかったから」「メディアについて学びたかったから」といったものがある。これは、コミュニケーション学コース開講科目の中でも、マス・メディアによるコミュニケーションに関する領域の学びを意味していると解釈できる。よって、この因子を「マス・コミュニケーション」と名づける。

第4因子は5項目からなる。高い負荷量を示した項目として、「対人コミュニケーションについて学びたかったから」「コミュニケーション学について学びたかったから」「心理学を学びたかったから」がある。これらは、コミュニケーション学コース開講科目の中でも人と人とのコミュニケーションに関わる領域に関する学びを意味していると解釈できる。よって、この因子を「対人コミュニケーション」と名づける。

第5因子は4項目からなる。「社会に出た時に役立つ資格を取得したかったから」「資格、免許を取りたかったから」「資格についての勉強をしたかったから」といった項目の負荷量が高かった。そこで、この因子

表5 プロマックス回転後の因子パターン

| 項目                              | 第1因子       | 第2因子       | 第3因子       | 第4因子       | 第5因子       | 第6因子       | 第7因子       |
|---------------------------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| 4 コンピュータについて学びたかったから            | <b>.94</b> | .08        | -.13       | -.01       | -.04       | -.17       | .03        |
| 13 ウェブデザインについて学びたかったから          | <b>.90</b> | -.13       | -.02       | -.04       | -.01       | .08        | -.12       |
| 11 パソコンを使つての表現を学びたかったから         | <b>.89</b> | .01        | .05        | -.04       | -.14       | .01        | .03        |
| 20 パソコンにくわしくなりたかったから            | <b>.83</b> | .13        | -.10       | -.08       | .01        | -.04       | .18        |
| 8 パソコンの基礎的な知識・技術を身につけたかったから     | <b>.83</b> | .09        | -.12       | -.03       | -.10       | -.04       | .09        |
| 22 デザイン学について学びたかったから            | <b>.77</b> | -.20       | .03        | .02        | .15        | .08        | .00        |
| 18 映像技術について学びたかったから             | <b>.63</b> | -.08       | .28        | -.13       | -.02       | .07        | .01        |
| 25 実習科目を学びたかったから                | <b>.45</b> | -.05       | .07        | .25        | .11        | -.02       | -.08       |
| 34 専門的技術を身につけたかったから             | <b>.41</b> | .13        | .15        | .05        | .28        | .00        | .05        |
| 23 就職に役立つ知識を学びたかったから            | .00        | <b>.72</b> | -.06       | -.04       | .07        | .16        | -.06       |
| 9 将来の仕事のみつけたかったから               | .03        | <b>.67</b> | .03        | -.07       | .12        | -.14       | .12        |
| 29 就職に有利になることを学びたかったから          | -.15       | <b>.67</b> | .07        | -.22       | .20        | .19        | -.03       |
| 16 就職に役立つ技術を学びたかったから            | .08        | <b>.62</b> | -.04       | -.04       | -.05       | .26        | .03        |
| 6 社会で活かせるようなことを学びたかったから         | -.05       | <b>.56</b> | -.04       | .17        | -.10       | -.06       | .13        |
| 3 どの業界に進むのか決めるために勉強をしたかったから     | .05        | <b>.45</b> | .09        | .25        | .09        | -.22       | -.17       |
| 12 マス・コミュニケーションについて学びたかったから     | -.10       | -.02       | <b>.93</b> | -.02       | -.10       | -.04       | .05        |
| 7 放送・出版などマスコミ業界について学びたかったから     | -.07       | .02        | <b>.87</b> | -.13       | .04        | -.09       | -.01       |
| 24 メディアについて学びたかったから             | .16        | -.04       | <b>.77</b> | -.12       | .05        | -.03       | -.07       |
| 15 メディアを通してのコミュニケーションを学びたかったから  | .21        | .02        | <b>.53</b> | .15        | -.09       | .00        | .05        |
| 26 対人コミュニケーションについて学びたかったから      | .04        | -.12       | -.24       | <b>.92</b> | .05        | .05        | .03        |
| 17 コミュニケーション学について学びたかったから       | -.23       | .13        | .16        | <b>.63</b> | -.16       | .02        | .11        |
| 21 心理学を学びたかったから                 | -.04       | -.10       | -.12       | <b>.59</b> | .13        | .12        | .05        |
| 35 コミュニケーション能力を身につけたかったから       | -.08       | .09        | .13        | <b>.56</b> | -.02       | .01        | .23        |
| 2 高校では学べないことを学びたかったから           | .20        | .17        | .17        | <b>.44</b> | -.21       | .13        | -.21       |
| 36 資格についての勉強をしたかったから            | .11        | -.08       | -.04       | .02        | <b>.81</b> | .02        | .09        |
| 32 資格、免許を取りたかったから               | -.06       | .10        | .01        | -.04       | <b>.77</b> | .09        | .02        |
| 27 社会に出た時に役立つ資格を取得したかったから       | -.11       | .30        | -.07       | .04        | <b>.71</b> | -.14       | -.02       |
| 28 専門的知識を学びたかったから               | .24        | .16        | .20        | .16        | <b>.26</b> | .09        | -.16       |
| 30 一般教養を学びたかったから                | -.04       | .05        | -.12       | .10        | .01        | <b>.78</b> | -.08       |
| 14 社会に出ても恥ずかしくない一般常識を学びたかったから   | .09        | .30        | -.14       | -.08       | -.15       | <b>.69</b> | -.01       |
| 19 語学力を向上させたかったから               | -.08       | -.05       | .16        | .19        | .04        | <b>.46</b> | .07        |
| 31 総合講座等、色々な分野を学びたかったから         | -.08       | -.15       | .00        | .25        | .12        | <b>.42</b> | -.01       |
| 33 もっと様々な人達と仲良くなりたかったから         | .02        | .03        | .11        | .01        | .03        | .18        | <b>.62</b> |
| 1 学生生活を楽しみたかったから                | .08        | .07        | -.11       | .17        | .03        | -.20       | <b>.48</b> |
| 5 サークル活動を通して、コミュニケーションを学びたかったから | .15        | -.06       | .08        | .10        | .08        | .15        | <b>.41</b> |
| 因子相関                            | I          | II         | III        | IV         | V          | VI         | VII        |
| I                               | -          | .29        | .53        | .10        | .47        | .18        | .08        |
| II                              |            | -          | .39        | .42        | .48        | .42        | .12        |
| III                             |            |            | -          | .47        | .36        | .28        | .02        |
| IV                              |            |            |            | -          | .24        | .38        | .22        |
| V                               |            |            |            |            | -          | .35        | .15        |
| VI                              |            |            |            |            |            | -          | .37        |
| VII                             |            |            |            |            |            |            | -          |

を「資格取得」と名づける。

第6因子は4項目からなる。「一般教養を学びたかったから」「社会に出ても恥ずかしくない一般常識を学びたかったから」といった項目が高い負荷量を示している。さらに、総合講座科目と関連する内容の項目も含まれるので、この因子を「一般教養」と名づける。

第7因子は、「もっと様々な人達と仲良くなりたかったから」「学生生活を楽しみたかったから」「サークル活動を通して、コミュニケーションを学びたかったか

ら」の3項目からなる。友人関係の構築などを通じて大学生活を謳歌しようとするものと解釈できるので、「学生生活」と名づける。

以上のように、人間科学部コミュニケーション学科の学びの動機として、「メディア表現」「就職準備」「マス・コミュニケーション」「対人コミュニケーション」「資格取得」「一般教養」「学生生活」の7因子が析出された。さらに、因子負荷量、並びに因子の解釈可能性から項目を検討した。第5因子の「28.専門的知識を学

びたかったから」は、負荷量が低く因子の所属が曖昧であるため削除した。第1因子の「34.専門的技術を身につけたかったから」と第4因子の「2.高校では学べないことを学びたかったから」については、解釈可能性から削除することとした。以上をまとめて、本学人間科学部コミュニケーション学科での学びの動機測定

表6 コミュニケーション学科での学びの動機測定尺度

| 因子名          | 項目                                                                                                                                                                            |
|--------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| メディア表現       | コンピュータについて学びたかったから<br>ウェブデザインについて学びたかったから<br>パソコンを使つての表現を学びたかったから<br>パソコンにくわしくなりたかったから<br>パソコンの基礎的な知識・技術を身につけたかったから<br>デザイン学について学びたかったから<br>映像技術について学びたかったから<br>実習科目を学びたかったから |
| 就職準備         | 就職に役立つ知識を学びたかったから<br>将来の仕事をみつけたかったから<br>就職に有利になることを学びたかったから<br>就職に役立つ技術を学びたかったから<br>社会で活かせるようなことを学びたかったから<br>どの業界に進むのか決めるために勉強をしたかったから                                        |
| マス・コミュニケーション | マス・コミュニケーションについて学びたかったから<br>放送・出版などマスコミ業界について学びたかったから<br>メディアについて学びたかったから<br>メディアを通してのコミュニケーションを学びたかったから                                                                      |
| 対人コミュニケーション  | 対人コミュニケーションについて学びたかったから<br>コミュニケーション学について学びたかったから<br>心理学を学びたかったから<br>コミュニケーション能力を身につけたかったから                                                                                   |
| 資格取得         | 資格についての勉強をしたかったから<br>資格、免許を取りたかったから<br>社会に出た時に役立つ資格を取得したかったから                                                                                                                 |
| 一般教養         | 一般教養を学びたかったから<br>社会に出ても恥ずかしくない一般常識を学びたかったから<br>語学力を向上させたかったから<br>総合講座等、色々な分野を学びたかったから                                                                                         |
| 学生生活         | もっと様々な人達と仲良くなりたかったから<br>学生生活を楽しまたかったから<br>サークル活動を通して、コミュニケーションを学びたかったから                                                                                                       |

尺度を表6に示す。

### 3.3. 下位尺度の検討

次に7つの下位尺度について検討を進める。それぞれの項目数、最小値、最大値、平均値、標準偏差は136ページの表7に示すとおりである。さらに、下位尺度における内的整合性を検討するために、クロンバック $\alpha$ 係数を算出した。第1因子「メディア表現」か

ら第5因子「資格取得」は、概ね信頼性は高く十分な値であると考えられる。しかしながら、第6因子「一般教養」と第7因子「学生生活」については低い結果となった。そこで、さらに項目を削除した場合の $\alpha$ 係数を算出したが、それによって信頼係数が顕著に上がる項目は存在しなかった。よって、削除せずそのまま項目を採用した。

表7 下位尺度に関する基礎データ

|              | 項目数 | 最小値 | 最大値 | 平均値   | 標準偏差 | <i>a</i> | Factor Strength |
|--------------|-----|-----|-----|-------|------|----------|-----------------|
| メディア表現       | 8   | 8   | 40  | 26.30 | 7.20 | .92      | 3.29            |
| 就職準備         | 6   | 6   | 30  | 23.96 | 3.78 | .81      | 3.99            |
| マス・コミュニケーション | 4   | 4   | 20  | 13.39 | 3.71 | .85      | 3.35            |
| 対人コミュニケーション  | 4   | 4   | 20  | 15.19 | 3.32 | .80      | 3.80            |
| 資格取得         | 3   | 3   | 15  | 11.31 | 2.57 | .85      | 3.77            |
| 一般教養         | 4   | 4   | 20  | 14.27 | 2.99 | .73      | 3.57            |
| 学生生活         | 3   | 3   | 15  | 10.54 | 2.31 | .60      | 3.51            |

表8 下位尺度間の相関

|              | メディア表現 | 就職準備   | マス・コミュニケーション | 対人コミュニケーション | 資格取得   | 一般教養   | 学生生活   |
|--------------|--------|--------|--------------|-------------|--------|--------|--------|
| メディア表現       | —      | .26*** | .51***       | -.01        | .37*** | .11    | .25*** |
| 就職準備         |        | —      | .33***       | .35***      | .53*** | .42*** | .27*** |
| マス・コミュニケーション |        |        | —            | .25***      | .27*** | .20**  | .18**  |
| 対人コミュニケーション  |        |        |              | —           | .21**  | .46*** | .36*** |
| 資格取得         |        |        |              |             | —      | .32*** | .29*** |
| 一般教養         |        |        |              |             |        | —      | .39*** |
| 学生生活         |        |        |              |             |        |        | —      |

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

表9 下位尺度の男女差に関する t 検定結果

|              | 男子学生 (N=73) |      | 女子学生 (N=153) |      | t 値       |
|--------------|-------------|------|--------------|------|-----------|
|              | 平均値         | 標準偏差 | 平均値          | 標準偏差 |           |
| メディア表現       | 27.12       | 7.05 | 25.91        | 7.26 | 1.19 n.s. |
| 就職準備         | 23.48       | 4.18 | 24.19        | 3.56 | 1.32 n.s. |
| マス・コミュニケーション | 12.90       | 3.53 | 13.63        | 3.78 | 1.37 n.s. |
| 対人コミュニケーション  | 14.27       | 3.64 | 15.62        | 3.07 | 2.90**    |
| 資格取得         | 10.47       | 2.72 | 11.71        | 2.40 | 3.50***   |
| 一般教養         | 13.93       | 3.33 | 14.43        | 2.81 | 1.18 n.s. |
| 学生生活         | 10.38       | 2.40 | 10.61        | 2.27 | 0.70 n.s. |

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

なお、補足的データを得るために、Factor Strength (もしくはFactor Mean) と呼ばれる各因子の顕在性を表す指標 (Greenberg, 1974; Rubin, 1983など) を用いて、コミュニケーション学科での学びの動機の強さを調べた。Factor Strengthとは、換言すれば、抽出された各因子を構成する1項目あたりの平均点である。算出したところ、得点順に、就職準備 (3.99)、対人コミュニケーション (3.80)、資格取得 (3.77)、一般教養 (3.57)、学生生活 (3.51)、マス・コミュニケーション (3.35)、メディア表現 (3.29) となった。

次に、下位尺度間の相関を示す (表8)。下位尺

度間のほとんどに弱～中程度の相関が認められた ( $r = .18 \sim .53$ )。しかし、メディア表現と対人コミュニケーション、さらにメディア表現と一般教養の相関は有意ではなかった。

続いて男女差を検討するために、各下位尺度得点について t 検定を行った。その結果を表9に示す。対人コミュニケーション ( $t(224) = 2.90, p < .01$ )、資格取得 ( $t(224) = 3.50, p < .001$ ) について、女子学生の方が、男子学生よりも有意に高い傾向が見られた。その他の尺度については、有意な差は認められなかった。女子学生の方が、対人コミュニケーションを学びたい、資格

を取得したいという動機が強いようである。

#### おわりに

本研究の目的は、人間科学部コミュニケーション学科における学びの動機測定尺度を作成することであった。在学生を対象とした質問紙調査の結果、学びの動機の類型として、「メディア表現」「就職準備」「マス・コミュニケーション」「対人コミュニケーション」「資格取得」「一般教養」「学生生活」が析出された。今後は、この尺度を用いて、e-learningシステムによる入学前教育の一環として調査を実施し、学科の教育に活かしていきたい。入学後も定期的に調査（セメスターごと、年度ごと）を実施して、その変化を把握することもできよう（堀口ら、印刷中）。

しかしながら、今後に向けての問題がない訳ではない。今回、浮かび上がってきた課題には次のものがある。第1に、メディア表現学を学ぶ動機と、対人コミュニケーションや一般教養を学ぶ動機との間に、有意な相関が見られなかったことである（表8）。対人コミュニケーション能力は、作品の共同制作の際はもちろん、自らの作品を上演、展示する会場の管理者などとの交渉の際にも求められる。また、一般教養は、優れた作品をつくるために不可欠である。すなわちメディア表現学と対人コミュニケーション能力や一般教養は関連があるはずである。今回の結果は、学生の間でこうした認識が不足している証左と言えるかもしれない。また、メディア表現学コースでの学びで育成される力に関する調査（関根2009）では、「対人コミュニケーション能力」「著作権の知識」「客観的視点」「作品を通しての自己表現」「クリエイターとしての作品の見方」が因子分析によって析出された。学生にこうしたデータを周知する必要があるだろう。

第2に、男子学生が、対人コミュニケーションや資格取得の動機が低いことである（表9）。これは、あくまで「相対的に女子学生の方が高い」という結果であり、男子学生の動機の低さを直接的に意味するものではない。しかしながら、男子学生への指導のあり方について検討する必要性を示唆するものと捉えられよう。

第3には、この尺度では、学生の学びの実像を十分に捉えられないおそれがあることである。望ましいこと

ではないが、明確な学びの動機がないまま入学する学生がいた場合には、この尺度では不十分である。例えば、入学の理由として「周囲のすすめ」「高等学校の学業成績に照らし合わせて」「他に合格した大学がなかったから」「周りの人たちが進学を希望していたから」「親の希望だったから」「すぐに働きたくなかったから」というものが想定できる。

こうした項目を含めるべきかについては、質問紙への回答における「社会的望ましさ」などの問題があるので、慎重に扱わなければならない。

最後に「動機づけ」の問題がある。溝上（2004a）は、学生は「学業に動機づけられない表面的な理由ややる気がしない感情の生起には敏感であるけれども、それを喚起させる『なぜ』の世界はなかなか認識できない（p.17）」と指摘する。したがって、動機の実態を把握した上で、「どう動機づけるか」を検討しなければならない。

「動機づけ」に関する心理学（特に教育心理学）の理論は様々であり、門外漢の筆者には十分な検討はできないが、1.2. で述べた「学びたいと思っていたことが学べる」という点は重要ではないかと思われる。コミュニケーション学科学生の声としては、実学志向の強さがあり、Factor Strengthによれば、就職準備（3.99）、資格取得（3.77）の得点が比較的高い傾向にある（表7）。そこで、資格取得の講座を紹介したり、直接的に就職に役立つ内容を教えたりするといった対応策があるだろう。しかし、学生の動機が「不況下だけに、あるいは、学びたい専門分野が明確でないので、『取りあえず』就職に役立つことを学びたい、資格を取得したい」といった漠然としたものを意味する可能性も考えられる。この場合、対応を誤ると、就職対策に追われてしまいコミュニケーション学科での学びの可能性を狭めるおそれもあるので、十分に留意しなければならない。

本研究では、大学での学業への動機づけの重要性をこれまで指摘してきたが、それが上手くいかない一因に「学習への意味づけ、すなわち学業の意味構造の不十分さ」がある（溝上2004a）。藤田（2005）も「学ぶ意義の方向づけ」の重要性を指摘している。ここで必要とされるのは、「学びたいと思っていたことが学

べる」というニーズに応えるだけでなく、大学での勉強への意識を「役に立つのか?」という問いから「大学の勉強が将来に『どうつながるのか』あるいは『どうつなげるのか』」を考えさせることであろう(溝上, 2006)。すなわち、自らの学びを自ら方向づけられるように促すことが求められる。そのためには、理論と実践との関連づけを学生に意識させながら、コミュニケーション学を学ぶ意義を教授していく必要があると思われる。

#### 参考文献

- 浅野志津子 (2002). 学習動機が生涯学習参加に及ぼす影響とその過程—放送大学学生と一般大学学生を対象にした調査から—. 教育心理学研究, 50, pp.141-151.
- 藤田英典 (1997). 教育改革. 岩波新書.
- 藤田哲也 (2005). 動機づけ理論をふまえた授業運営? 京都光華女子大学における導入教育?. 溝上慎一・藤田哲也(編) 心理学者大学教育への挑戦. ナカニシヤ出版, pp.79-114.
- Greenberg, B. S. (1974). Gratifications of television viewing and their correlates for British children. In J. G. Blumler and E. Katz (Eds.), *The Uses of Mass Communications*. (pp.71-92) Beverly Hills, CA: Sage.
- 堀口秀嗣・石川勝博・寺島哲平・北根精美・塩雅之・町英朋 (印刷中). eラーニングシステムと学部コースウェアの開発. 常磐国際紀要, 14.
- 鄭仁星・久保田賢一 (編) (2006). 遠隔教育とeラーニング. 北大路書房.
- 鎌原雅彦・大野木裕明・宮下一博・中沢潤 (1998). 心理学マニュアル質問紙法. 北大路書房.
- 経済産業省商務情報政策局情報処理振興課 (編) (2007). eラーニング白書 (2007/2008年版) 東京電機大学出版局.
- 小塩真司・西口利文 (編) (2007). 質問紙調査の手順. ナカニシヤ出版.
- 溝上慎一 (2004a). 学び支援プロジェクトの背景. 溝

- 上慎一 (編) 学生の学びを支援する大学教育. 東信堂, pp.4-19.
- 溝上慎一 (2004b). 近年の大学教育改革における学び支援プロジェクトの位置づけ. 溝上慎一 (編) 学生の学びを支援する大学教育. 東信堂, pp.20-33.
- 溝上慎一 (2006). 大学生の学び・入門—大学での勉強は役に立つ!—. 有斐閣アルマ.
- 日本イーラーニングコンソシアム (編) (2008). eラーニング白書 (2008/2009年版). 東京電機大学出版局.
- Rubin, A. M. (1983). Television uses and gratifications: The interactions of viewing patterns and motivations. *Journal of Broadcasting*, 27 (1) , pp.37-51.
- 関根真美 (2009). メディア・リテラシー教育における「メディア表現能力」の類型化に関する実証的研究—常磐大学人間科学部コミュニケーション学科を事例として—. 常磐大学人間科学部石川勝博ゼミナール卒業論文 (未公開) .
- 常磐大学 (2009). 2010年度用常磐大学・常磐短期大学パンフレット.
- 山田礼子 (2001). 大学生の学習力 日本の現実とアメリカの経験. 大学教育学会誌, 23 (2), pp.36-41.

#### 付記

本研究は、2008年度常磐大学課題研究「eラーニングシステムと学部コースウェアの開発」(共同研究代表者: 堀口秀嗣国際学部教授) の助成を受けた研究成果の一部である。

## 大学における質的調査法の授業の現状と課題 —社会学系の実習・演習科目を中心に—

長谷川美貴  
Miki Hasegawa

The Current State and Issues of College-level Practical Classes on Qualitative Research Methods (with special focus on sociology and related fields)  
Miki HASEGAWA

### はじめに

質的調査法とは、「インテンシブなインタビューや参与観察のような余り定型化されない方法でデータを集め、その結果の報告に際しては、数値による記述や統計的な分析というよりは言葉による記述と分析を中心にする調査法」(佐藤 2005: 25)を指す。

この調査法の歴史は古いが、近年の日本では特に 80 年代後半以降、関心が高まっている(佐藤 2007、澤村 2007、山中 2001)。海外の主要な質的研究の入門書が翻訳されるとともに、日本人研究者による関連図書の出版が相次いでいる。それと並行し、大学においても質的調査法を扱う授業が増えた。本稿が明らかにするように、社会学系の実習・演習系の科目に限っても、少なくとも 100 校に近い大学がそうした授業を展開している(2008 年現在)。これに講義科目、そして他の学問分野を含めると、当然その数はもっと大きくなるだろう。社会調査法の教科書の内容も変化した。従

来は量的調査法を扱うのが典型だったが、近年では質的調査法に対しても同程度の注意を払うものが目立つ(e.g., 大谷他 2007、白谷、朴 2007、原田他 2007)。

社会調査で主流を占めるのは、昔も今も量的調査である。だが、質的調査の重要性が広く認識され始めたことは間違いない。その背景として、量的調査の実証主義への批判、質的調査そのものもつ利点、教育上の効果、および「社会調査士認定機構」の設立が挙げられる。量的調査の実証主義への批判については、社会学の分野で言えば、60 年代、米国の象徴的相互行為論者が、当時主流だった T・パーソンズの社会システム論—「主体的に意味づけ作業をしながら相互行為をしている」人間の現実を捨象し、量的調査と親和性をもつ—を批判したことがよく知られる(北澤、古賀 2008)。そこから行為者の視点を重視した質的調査が展開されていったのだが、同様のことが日本でも生じ、今日に至っている。

質的調査自体が有する利点には、一般に、「個性的

な行為や心の動きを解釈の対象にできる」ことや、「人びとが社会・政治・経済によって翻弄されながら社会的世界を構築しつつ適応していく過程を把握・記述」できること（西澤 2007：34,35）がある。また、政策上の利点もある。「無作為抽出標本によって採取することが困難であるが、学術的にも政策的にも重要な研究対象となる個人もしくは集団」や、「文化や習慣の異なる外部の研究者がアクセスすることが困難な集団」—「難民、ゲリラ兵、スラム街で極貧の生活を送る人々」など—の実態、価値観、行動様式などを調べ、それを政策に活かすことができるからだ（西村 2005：234）。さらに、IT 社会においてはかえって「社会に密着した」、「人々が共生するための」質的調査が要請されているとの指摘がある（北澤、古賀 2008：i）。

教育上の効果として特に説得力があるのは、学外において“他者”と交わる授業のそれだろう。フィールドワークの授業では、学生が報告文の他に感想を書くことが多いが、そこに必ずといってよいほど記されているのは、“発見”“驚き”“学び”の体験である（e.g., 河口 2007、関口 2006）。その体験が、「他者の<痛み>」に対する感受性を養い（井上 2005）、自らの世界観を広げたり（西城戸 2005）、「社会をみる眼を養」ったり（木村 1990）、「マクロな社会的事実への新たな接近の視点を獲得」（澤村 2007）したりするうえで役立つのである。特に調査相手・協力者が社会人である場合は、それに加え、社会人としてのマナーや“処世術”を学ぶ機会ともなる（佐藤 2007、鈴木 2007）。このように、質的調査法は、調査結果そのものがもたらす知識や調査法の習得がもたらす就職上のメリットのみならず、教育上極めて有益なポテンシャルを備えている。

最後に、2003年に設立した「社会調査士認定機構」の影響も見逃せない。同機構が社会調査士の資格を供与するようになってから、社会学はもちろん、その他の学問分野における学部や学科においても社会調査教育の重要性が強まり（多賀 2007）、また企業や行政も、調査士資格に対して積極的な評価をするようになっていくという（小野 2006）。この資格を取得するための標準カリキュラムには7科目があるが、そのうち2科目は各々多変量解析と質的調査法を扱うもので、何れかを選択することができる。社会調査への関心が高ま

るなかで、後者を選択する申請校が増え、2004年には全体の65%にのぼっているとのことである（後藤 2005：38）。

以上、質的調査法を学ぶ意義を確認したが、問題は、関心が高まるにつれて教育の内容も一正しく一問われるようになってきている点である（後藤 2005）。今回筆者は可能な限り質的調査法の教育に関する文献資料を収集したが、実際にどのような教育がなされているのかについて、広く体系立てて調査研究を行ったものは極めて限られていた。本稿は、そうした体系的な調査研究へ向けたひとつの試みである。具体的には、大学における社会学系の実習・演習科目に焦点をあて、シラバスを手がかりに、その現状と課題を素描する。

## 1 シラバスの抽出法

まず、本稿が分析対象とするシラバスの抽出法を明らかにしておく。最初に文部科学省のホームページより全国大学一覧（2008年4月11日時点のもの）を入手し、その一覧にある全大学のホームページにアクセスし、シラバスをネット上で公開している大学（211校）を抽出した。次に、これら211校の中から本研究に関連のある科目を開講している大学（128校）を抽出した。抽出にあたっては漏れのないよう、ふたつの工夫をした。ひとつは、まず想定しうる検索用語を考察したうえで、いくつかの大学に当たり、それらの検索用語が必要かつ十分であるかを調べるというものである。<sup>1)</sup> また、シラバスをネット上で公開しているものの検索機能がない大学については、シラバスのページを一枚一枚めくって関連科目を探索していった。これがもうひとつの工夫である。

最後に、これら128校のシラバスを吟味し、社会学の分野を中心とした質的調査法の演習・実習科目（または講義科目であっても実質的に演習・実習科目の内容をもつもの）のシラバスのみを抽出した。その際、社会学部や社会学科などに属さない科目であっても、その実質的内容が社会学的な質的調査法に準じるもの（文化人類学・民俗学系科目や、社会学者が担当する、または社会学者がよく用いる質的調査法の教材を使用する経済学部、法学部などの科目）であれば、これを含めた。他方、“フィールドワーク”という用語が科

目名にあっても、扱う調査法がまったく不明であるか、または実質的に量的調査法のみを扱うものであれば、これを除外した。

以上の結果、最終的に94校の200科目が残った。ここで分析の対象とするのは、これら200科目のシラバスである。(ほとんどすべてのシラバスは2008年度のものだが、2007年度のものしか入手できなかったごく一部の大学については、それらも含めている。)

## 2 現 状

以下、「技法」、「調査地」、「実施単位」、「調査日数・頻度」、「結果報告の形態」、および「教材」という6点について、シラバスに表れた教育内容の現状を概説する。

尚、一般に、シラバスが含む項目は大学によって異なるのみならず、同じ大学であっても科目の種類などによって記載できる項目とできない項目がある。さらに、同じ種類の科目であっても、担当教員によって記載の多寡が異なる。本稿が対象とするシラバスも例外ではなく、1科目当たりA4の半分ほどの簡単なフォーマットを用いている大学もあれば、A4フルに多数の項目を挙げている大学もあった。また、ここで扱う実習・演習系の科目は、その性質から事前に細かな予定を立てにくい場合が多く、シラバスを執筆する時点で記入できない、またはすべきでない項目も少なくない。そしてまた、そのようななかにあっても教員によって記載量が異なっていた。ここで検討する6点は、以上の事柄を前提として、本稿の目的に叶い、かつ析出可能なものに限られる。

### (1) 技法

質的調査法の技法には様々ある。インタビュー、観察、参与観察、言説分析、ドキュメント分析、映像データ分析、ライフヒストリー(生活史)などである。200の授業で指導され、学生が用いていた技法は、次の表の通りであった。

|                   |     |
|-------------------|-----|
| 聞き取り、ヒアリング、インタビュー | 115 |
| 観察                | 45  |
| 参与観察              | 36  |
| アンケート調査も行う        | 42  |
| 言説分析などの静的作業が中心    | 20  |
| 選択制               | 5   |
| フィールドワーク、現地調査     | 63  |

注)「選択制」と「フィールドワーク、現地調査」を除く項目は、重複ケースを含むことがある。

“フィールドワーク、現地調査”というのは、教室外で質的調査を実施することは確かであるが、具体的な技法が不明のケースを示している。その他の全項目は、総数からこのケース数を差し引いた137ケースに関するもので、そのなかで最も多いのが“聞き取り、ヒアリング、インタビュー”であった。実際、この技法のみを扱う授業が少なくなかった。ただし、この技法と合わせて観察そして・または参与観察を扱うケースもかなりあり、さらには何らかの質的技法に加えて“アンケート調査も行う”授業が42ケースにのぼっていた。集中と多文化(次節で触れるマルチメソッドの普及)が同時に読み取れる結果である。“選択制”の授業では、学生が複数の質的技法のなかから自由に選択できるようになっており、これも多文化のひとつの帰結とみてよいかもしれない。

尚、比較的詳しいシラバスのなかに、調査倫理や社会人マナーについて指導すること、問題解決型、政策立案型の調査を志向することを明記したものが散見されたことを付記しておく。何れもアカデミアのみならず、広く社会的に要請されつつある事項である。

### (2) 調査地

調査地は、「技法」、「実施単位」、および「結果報告の形態」とは異なり、予め選択肢を想定することが困難であったが、シラバス分析から浮上した結果は以下の如くである。<sup>2)</sup>

|                      |                     |    |
|----------------------|---------------------|----|
| 周辺エリア(訪問のみ)          |                     | 64 |
| 内 訳                  | 地域・地区               | 41 |
|                      | 行政機関(自治体など)         | 6  |
|                      | 民間施設・組織(NPO、NGO、企業) | 17 |
| 遠隔エリア(旅行を伴う)         |                     | 18 |
| 内 訳                  | 国内地域                | 9  |
|                      | 海外(特定地域または特定テーマ)    | 9  |
| 地域                   |                     | 17 |
| 民間施設・組織(NPO、NGO、企業)  |                     | 2  |
| 特定地域または共通テーマ         |                     | 11 |
| 学内外(>個人に対する生活史の聞き取り) |                     | 9  |
| 学外                   |                     | 27 |
| 不明(>個人が調査先を決めるケース)   |                     | 68 |

注)“不明”と“学外”を除く項目は、重複ケースを含むことがある。

“不明”が70ケース近くあるが、これには(次にみる)調査の「実施単位」が個人で、彼女・彼が調査先を決める授業が含まれる。“学外”は、調査が学外で実施されることは確かだが、調査先については一切言及さ

れていない授業を含めるために設けたカテゴリーである。これらを除く 105 ケースが、大学の“周辺エリア”と“遠隔エリア”に大別される。表が示す通り、両者のうち圧倒的に多いのは“周辺エリア”である。

表からは、しかし、大学からの遠近度とは別に、調査の主眼が地域かテーマかという基準も浮かび上がる。地域研究が多く、“地域”（場所は特定されていないが、地域ベースの調査を行う）を含めると、少なくとも 67 の授業—“周辺エリア”の地域・地区、“遠隔エリア”の国内地域、および“地域”の合計—がこれに当てはまる。ちなみに、“特定地域または共通テーマ”というものは、授業開始後に調査先の地域を決めるか、または共通テーマを決めたうえで、それに従って調査先を決定する場合を指している。何れにせよ、地域調査が盛んなのは、大学の地域への貢献、地域との協力が要請される今日の事情を反映したものと考えられる。

### (3) 実施単位

調査を実施する単位としては、“個人”、“グループ、班、”および“全体”（たとえば全員の学生が常に合同で動く場合など）が考えられるが、多い順に“グループ、班”（42 ケース）、“個人”（32 ケース）、“全体”（6 ケース）という結果となった。“個人”というケースが予想以上に多かったが、“不明”が 101 ケースもあったため、実際のところは分からない。筆者が今回収集した調査報告書その他の文献資料によると、“グループ、班”という形態が最も一般的—少なくとも典型的—であると思われる。

興味深いのは、以上のケースの他に、上記単位のうち複数を組み合わせた“混合”ケースが 9 ケース、学生が“個人”か“グループ、班”の何れかを選ぶ“選択制”を採るケースが 10 ケースあったことである。“混合”は、どの単位で調査を実施するにせよ、それぞれのメリットとデメリットがあることを考えると、組み合わせ方によっては学習上理想的な運営法となるかもしれない。“選択制”の授業は、“個人”、“グループ、班”、“全体”行動の授業と同様、その意味で限られるが、学生の主体性を重視するフィールドワークにおいては、その趣旨に最も適合したものと捉えることもできる。

### (4) 調査日数・頻度

質的調査に費やす日数や調査の頻度についても“不明”が 159 ケースあり、結果の解釈には注意を要する。しかし、確実に言えることがひとつある。それは、かなりの幅があるということだ。最も短いケースは特定調査地を 2 度訪問するというもので、最も長いケースは特定調査地に 3 週間泊り込むというものだった。もちろん、調査日数や訪問の頻度は技法や調査地（そして予算）の影響を受けるが、同じ技法を用いる場合でも、その幅に広がりがあった（たとえば、参与観察では“3、4 回訪問”という授業もあれば、“最低 10 回訪問”という授業もあるなど）。尚、日数・頻度の幅はほぼ均等に広がっており、際立った最頻値を見出すことはできなかった。

### (5) 結果報告の形態

調査結果の扱いについて、“不明”の 53 ケースを除く 147 ケースをみると、多い順に、“報告書”（86 ケース）、“レポート”（54 ケース）、“口頭発表・報告会”（2 ケース）、“卒論”（同）、“レポートまたは卒論”（1 ケース）、“モノグラフ”（同）、“感想文”（同）という結果であった。報告書を作成する教育上のメリットとして、レポートなどと比較して学生の責任感や達成感を喚起できることが挙げられることがあるが（西城戸 2005）、ここで“報告書”のケースが多いのは、そうした利点を意識してのことかどうかは分からない。ただ、報告書の作成は学生にとっても教員にとっても一特に TA 制度が充実していない大学においては多大な時間と労力を要する。それにも拘わらず、多くの授業で報告書を作成していることは、まずは評価に値するといえよう。

尚、作成した報告書を調査先に送付すると明記したシラバスが散見されると同時に、調査報告書その他の文献資料をみると、被調査者に対する報告会を開催する授業も少なくないようである。地域、広くは社会に貢献する調査への志向がみて取れる。

### (6) 教材

本稿が対象とする 200 の授業で、教科書、参考書を明記したものは各々 60 ケース、62 ケースに過ぎなかった。その理由としては、適当な市販の教材がなく、自作の教材そして・または複数の教材から授業に合っ

た箇所を抜粋して用いる場合があることや、シラバス執筆時点で特定の教材を指定できないことが多いことが挙げられよう。

市販されている教材を明記しているケースについて言えることは、一方で一定の教材が比較的頻繁に採用されていると同時に、他方では授業によって実に多様な教材が使われていることである。使われる頻度の高い教科書、参考書は、『フィールドワークの技法：問いを育てる、仮説をきたえる』（佐藤 2002）、『フィールドワーク：書を持って街へ出よう』（佐藤 2005）、および『社会調査へのアプローチ：理論と方法』（大谷他 2007）の3冊一何れも10数の授業が採用一で、その他に挙げられた本は55冊にのぼった。

### 3 課 題

上述したような現状において、教育上のどのような課題が考えられるだろうか。本節では、各々の項目について簡単に触れていく。

先ず、「技法」については、必要に応じて複数の技法を用いるマルチメソッド—“方法のトライアンギュレーション”（方法論的複眼）や、質的調査を実施してからアンケート調査を実施する“多段式調査法”など—の普及をどう捉えるかという問題がある。テーマや問いに沿って様々な技法をミックスするというのは、ひとつの理想かもしれないが、特に学力が相対的に低い学生に対しては、多くの技法を詰め込むよりも、特定の技法を徹底的に教えるほうが効果的だと指摘もある（多賀 2007）。また、教員が多様な技法を指導できるかどうかは、教員自身が受けた調査法の教育内容、大学における必要機器やソフトなどの学習支援道具の装備の具合などによって異なってくる。マルチメソッドを追求するのであれば、教員の教育、調査研究のインフラ、あるいは指導体制（専門の技法が異なる教員が共同体制をとって指導するなど）や社会調査法カリキュラム（異なる技法を“積み上げ式”に学習していくなど）といった側面での工夫が不可欠となる。

「調査地」については、先にみた通り地域が大きな比重を占めているが、地域衰退が嘆かれるなかにおいて、このことは悪いことではないと筆者は考えている。

調査が地域に何らかの貢献をすることができれば、「調査」というものに対する社会の理解も深まるだろう。ここでの課題は、授業の質をどう確保するかという点にある。シラバスを見ると、近隣地域の施設を見学し、関係者に講演をしてもらうことを主な内容とする授業が散見されたが、それで地域への貢献（そして技法の習得）が果たせるのかどうか、検討の余地がありそうだ。また、地域との連携という名のもとに大学の自由や学問の自由が損なわれないよう、連携や協力をどう考え、行うかということにも注意する必要がある。

「実施単位」は、“グループ、班”が主流を占めるなかで、“混合”と“選択制”のケースが目立った。先述したように、こうした手法は教育上好ましいと思われるが、実施単位をどうするかは、実際には受講生数に左右されることが多い。たとえば、大人数のクラスでは、（複数の教員が共同担当しない限り）個人単位の調査を実施するのは事実上不可能といってよい。調査をしても、その後の指導量が教員のキャパシティーを超えるからである。複数の単位をミックスするのであれば、「技法」と同じく、そのための環境づくりが必要となろう。

「調査日数・頻度」にみる大きな幅は、調査地や予算の他にも、受講生の学力や意欲、また教員の指導方針などが大きく異なることを反映していると思われる。ただ、そうではあっても、上の「調査地」でみたように、授業の質を確保することは重要である。本稿は、調査士資格取得のためのカリキュラムの標準化に資することを目的としていないが、そうであっても、所与の技法について、学生の学力も考慮しつつ、最低限のラインを検討する価値はあるのではないかと感じる。

「結果報告の形態」として報告書を作成することが多いことはすでに確認したが、予算などの制約から製本できない場合であっても、たとえばレポートを文集のように重ねたものを複写し、それを記録として保管したり、関係者に提供するなどすれば、報告書が学生にもたらす効果に近い効果が期待できるのではないか。また、多様な報告の形態が教育にもたらす効果について検討していくということも、今後の課題のひとつにしてよいと思われる。

最後に、「教材」について触れると、様々な教科書や参考書が使用されているなかで、スタンダードとも言うべき図書が出てきていたが、筆者自身—そして恐らく他の多くの教員—が痛感しているように、「この1冊ではほぼ事足りる」といった教科書はあまりない。これは質的調査法の多様性や柔軟性を反映しているとも考えられるが、教育の観点からすると、質的調査法に関する図書は増えているが、まだ内容に改善の余地があることを示唆していると考えられる（鏡味2006）。それと関連し、自作の教材を使用している教員も少なくないと思われるので、それを持ち寄って教科書化していく可能性を探る価値があるかもしれない。

#### 終わりに

本稿を締めくくるにあたり、筆者自身の今後の課題を挙げておきたい。まず、本稿で行ったシラバスの分析と考察をより精緻化したい。その際、分析するシラバスの範囲を広げ、実習・演習系の科目だけでなく、質的調査の講義科目についても検討できればと思っている。また、本稿の元となった研究プロセスにおいて、筆者は大学のシラバス以外にも調査報告書や教科書、また教育法について書かれた論考などを広く収集している。本稿においてもこの文献資料から随時引用したが、今後は、この資料についても調査結果を公表していきたいと考えている。

注1) その結果、「質的調査」、「フィールドワーク」、「社会調査」、「社会調査法」、「聞き取り調査」、「インタビュー」、「ケーススタディ」、「事例調査」、「事例研究」、「民族誌」、「民族史法」、「観察法（自然的観察、実験的観察、参与観察）」、「エスノグラフィー」、「生活史」、「生活史法」、「記録法」、「ライフヒストリー」、「質問紙」、「アンケート」、「実態調査」、「意識調査」、「社会学」、「社会科学」、「野外」、「野外調査」、および「リアリティ」という検索用語を用いることにした。（ちなみに、実際には「質的調査」、「フィールドワーク」、「社会調査」、および「社会調査法」という検索用語で、ほとんどの関連

科目を抽出することができた。）

注2) この他、「国内外の行政機関、NGO、施設」を訪問するケース、「学内のみ」で実習を行うケースが各々1ケースあった。また、「教室内」の学びのみで、学内外を問わず調査地のないケース、具体的な場所を特定しない「イベント、祭り、プロジェクト」へ参加するケースが各々3ケースあった。

#### <引用文献>

- 井上芳保 2005 「質的調査に関わる教育課題とは何だろうか：他者の<痛み>への感受性をめぐって」『社会情報』14-2：233-251
- 大谷信介、木下栄二、後藤範章、小松洋、永野武（編著）2007 『社会調査へのアプローチ理論と方法』ミネルヴァ書房
- 小野能文 2006 「社会調査士教育の実践」『現代社会学』7：119-127
- 鏡味治也 2006 「日本の地域社会の質的調査方法論：文化人類学調査実習の実践から」『金沢大学文学部論集：行動科学・哲学篇』26：79-99
- 河口充勇 2007 「フィールドワークの教育効果」『同志社社会学研究』10：67-79
- 北澤毅、古賀正義（編）2008 『質的調査法を学ぶ人のために』世界思想社
- 木村好久 1990 「社会学教育における実習の意義：137人による89年度社会調査実習活動から」『武蔵大学人文学会雑誌』21-34：29-50
- 後藤範章 2005 「集合的写真観察法に基づく教育実践」『社会情報』15-1：37-47
- 佐藤郁哉 2002 『フィールドワークの技法：問いを育てる、仮説をきたえる』新曜社
- 2005 『フィールドワーク：書を持って街へ出よう』新曜社
- 2007 「フィールドワークを意義あるものにするには」『経済セミナー：特集 経済は現場で動いている!』629：16-19
- 澤村信英 2007 「教育開発研究における質的調査法：フィールドワークを通じた現実への接近」『国際教育協力論集』10-3：25-39

- 白谷秀一、朴相権 2007『実践はじめての社会調査：  
テーマ選びから報告まで』自治体研究社
- 鈴木章生 2007「大学教育におけるフィールドワーク  
実践の意義」『人と教育』1：83-86
- 関口靖之 2006「地理歴史科・社会科授業とフィール  
ドワーク」『日本文化史研究』37：41-52
- 多賀太 2007「大学における社会調査教育の効果と課  
題：社会調査実習演習における実践を事例として」  
『久留米大学文学部紀要：情報社会学編』3：151-70
- 西城戸誠 2005「社会調査教育の現状と課題：京都教  
育大学・社会調査実習の実践を事例として」『教育  
実践研究紀要』5：21-31
- 西澤晃彦 2007「社会調査法（2）質的調査法」『よく  
わかる社会学』ミネルヴァ書房
- 西村めぐみ 2005「社会科学における質的調査法・量  
的調査法と混合手法」『立命館法学』6：229-237
- 原田勝弘、水谷史男、和気康太（編著）2007『社会調  
査論：フィールドワークの方法』学文社
- 山中速 2001「フィールドワーク教育をめぐる動向と  
課題：技法教育へのマルチメディア利用に向けて」  
『中央大学文学部紀要』188：113-160

<付記>

- ・本稿は、2008年度常磐大学研究課題（各個研究）の助成を受けた研究成果の一部である。
- ・シラバスを収集したのは、本学大学院生の猪瀬雄哉さんと同研究生（当時）の新井晶子さんである。末筆ながら、お二人に感謝する。最終責任はもちろん筆者にある。