

人間科学

第39巻 第2号

2022年 3月

研究論文

- 学校数学での数の拡張場面における代数的構造の意義に関する一考察
 - 3つのアプローチに着目して - 栗原 和弘 1
- Examining Student Attitudes about Online Communicative Language Tasks: Action
 research from three university-level EFL courses Kevin M. McManus 13
- 関本如髪集成来翰集（第三巻 巨石宛） 二村 博 172 (一)
- ヒューマニズムと人間の科学（4）
 - 2つの人間本性論：ホップズとヒューム③ - 長谷川幸一 31
- 知的能力障害のない発達障害者へのプロセスコンサルテーションと職場適応スキルの向上
 渡辺めぐみ・伊東 昌子 47
- 国語科教科書教材「リヤ王」の検討 渡邊 洋子 57

研究ノート

- 18名の学生はなぜ留学したのか
 - 派遣留学生へのインタビューから - 飯野 令子 75
- 地方小規模乗合バス事業者におけるバリアフリー化の進展
 - 関鉄観光バス本社営業センターを事例として - 大高 皇 85
- 上級英語の現状と展望：F T E C（共通基礎英語）からアカデミック・イングリッシュへの架橋をめざして
 深松亮太・平田亜紀 99
- William Forrest's Representation of Katherine of Aragon in *The History of Grisild the
 Second: A Narrative, in Verse, of the Divorce of Queen Katherine of Aragon* (1558)
 眞部多眞記 111
- 長期間にわたる高グルコース条件での培養が間葉系細胞C3H10T1/2に及ぼす骨芽細胞への分化の阻害
 棚橋 浩 117
- その他・総説
- 新型コロナウイルス感染症（COVID-19）治療薬
 - 現在と近未来 - 田中 基晴 127
-

常磐大学人間科学部紀要『人間科学』編集規程

(目的)

第1条 この規程は、人間科学部紀要編集委員会（以下「委員会」という。）が行う編集作業に関して必要な事項を定めることを目的とする。

(根拠)

第2条 この規程は、人間科学部紀要編集委員会規程（1983年6月15日）第4条に基づく。

(公表)

第3条 常磐大学人間科学部（以下「本学部」という。）の研究発表誌『人間科学』（HUMAN SCIENCE）（以下「研究紀要」という。）は、毎年度に1巻とし、2号に分けて編集し、冊子体を発行するほか、その電子版を常磐大学のホームページに公表する。

(寄稿資格)

第4条 研究紀要へ寄稿する資格を有する者は、本学部の専任教員および委員会が認めた者とする。

(審査)

第5条 委員会は、次のことを寄稿者に確認しなくてはならない。

- 1 提出された論文等が学術論文等として相応しい内容と形式を備えたものであり、かつ未発表のものであること。
- 2 図版、写真等に著作権等の支障がないこと。

(論稿の種類)

第6条 研究紀要に掲載される論稿は、次の各号のいずれかに当てはまるものでなければならない。

- 1 論文 論文とは、学術論文に相応しい内容と形式を備えた理論的または実証的な未発表の研究成果をいう。
- 2 研究ノート 研究ノートとは、研究途上であり、研究の原案や方向性を示した未発表の研究成果をいう。
- 3 書評 書評とは、新たに発表された内外の著書または論文の紹介であって未発表のものをいう。
- 4 学界展望 学界展望とは、諸学界における研究動向の総合的概観であって未発表のものをいう。
- 5 その他 その他の論稿であって委員会が寄稿を認めたものをいう。

(編集)

第7条 研究紀要の編集は、前条までに規定された事項を除くほか、次の各号に従って行われなければならない。

- 1 必要に応じて、片方の号はテーマを決めて特集号とする。
- 2 論文の体裁（紙質、見出し、活字など）は、可能な限り統一する。
- 3 紀要のサイズはB5とし、論文、研究ノート、書評および学界展望は二段組、その他は一段組で、原則として横組で明朝体とする。

附 則

- 1 この規程の改正には、委員会の3分の2以上の委員の同意を必要とする。
- 2 この規定の改正条項は、2020年4月22日から施行する。

常磐大学人間科学部紀要『人間科学』寄稿規程

(目的)

第1条 この規程は、冊子体および電子媒体で公表される常磐大学人間科学部の研究発表誌『人間科学』（HUMAN SCIENCE）（以下「研究紀要」という。）に寄稿を希望する執筆者について必要な事項を定めることを目的とする。

(根拠)

第2条 この規程は、人間科学部紀要編集委員会規程（1983年6月15日）第4条に基づく。

(寄稿資格)

第3条 研究紀要へ寄稿する資格を有する者は、常磐大学人間科学部紀要『人間科学』編集規程（1983年6月15日。以下「編集規程」という。）第4条に定める者とする。

(寄稿希望者の義務)

第4条 研究紀要への寄稿希望者は、寄稿に関してはこの規程を遵守するほか、この規程の解釈については人間科学部紀要編集委員会（以下「委員会」という。）の決定に従わなければならない。

(原稿提出要領)

第5条 寄稿希望者は、委員会が定める原稿募集要領に従って寄稿希望書ならびに原稿を委員会に提出しなければならない。

- ① 委員会に提出する原稿は、編集規程第6条に定める論稿の種類に当てはまるものでなければならない。
- ② 委員会に提出できる原稿は、原則として一号につき一人一編とする。
- ③ 原則として、原稿は電子媒体とそれを印刷した紙媒体とを合わせて提出する。本文は横書きの場合、1ページあたり30行・1行あたり40字に字組みする。本文・図・表・写真などのデータは、それぞれ標準的な形式のファイルとして収録する。なお本文中に、図・表・写真などの挿入箇所を指定する。
- ④ 原稿の長さは、図表等を含め、論文は2万4,000字以内（A4用紙20枚）、研究ノートは1万2,000字以内（A4用紙10枚）、書評は4,000字以内、学界展望は8,000字以内を基準とする。課題研究助成報告は、研究計画年次終了分に関しては、論文又は研究ノートとして寄稿する。そのほかのものについては、委員会が決定する。
- ⑤ 提出原稿は、執筆者がコピーをとり、オリジナルを委員会に提出し、コピーは執筆者が保管する。

(原稿執筆要領)

第6条 寄稿希望者は、原稿執筆に当たっては、次の各号に従わなければならない。

- 1 原稿の1枚目には、原稿の種類、題目、著者名および欧文の題目、ローマ字表記の著者名を書くこと。
- 2 論文には、200語程度の欧文アブストラクトを付すこと。
- 3 書評には、著者名、書名のほか出版社名、発行年、頁数を記載すること。
- 4 日本語以外で執筆された部分については、執筆者の責任においてネイティブチェックを行う。
- 5 数字は、原則として算用数字を使用する。
- 6 人名、数字、用語、注および（参考）文献の表記等は、執筆者の所属する学会などの慣行に従う。
- 7 図表の番号は、図1.、表1.、とする。そのタイトルは、図の場合は図の下に、表の場合は表の上に記載すること。
- 8 図表の補足説明、出典などは、それらの下に書くこと。

(掲載内容の選考)

第7条 委員会は、研究紀要の学問的水準を維持するために、寄稿論文等を検討し、必要な場合には、修正を求めることができる。

(著者校正)

第8条 初校の校正は、執筆者が行う。

(発行報告)

第9条 執筆者は、本人が寄稿した研究紀要の発行報告に代えて、論稿が掲載された当該研究紀要2冊と抜刷50部を学事センターにおいて受け取ることができる。

- ② 執筆者が前項に規定する数量を超える複製を希望する時は、本人がその実費を負担しなければならない。

附 則

- 1 この規程の改正は、委員会の3分の2以上の委員の同意を必要とする。
- 2 この改正規程は、2008年10月22日より施行する。
- 3 この規程の改正条項は、2013年12月18日から施行し、2013年9月5日に遡及して適用する。
- 4 この規程の改正条項は、2020年4月22日から施行する。

学校数学での数の拡張場面における代数的構造の意義に関する一考察 － 3つのアプローチに着目して－

栗原 和弘 (常磐大学人間科学部)

A Study of Significance of Focusing on the Algebraic Structure in the Expansion of
Number Sets in School Mathematics : Focusing on Three Approaches

Kazuhiro KURIHARA (*Faculty of Human Science, Tokiwa University*)

Abstract

In the study of numbers, it is pointed out that it is not a teaching material based on the idea of axiomatic composition and structure, and the problem is that the consideration of numbers from the viewpoint of structure based on mathematical requirements is insufficient.

The purpose of this study is to clarify the significance of focusing on the algebraic structure in the expansion of number sets. The method of this study is theoretical research based on interpretation of literature. From the viewpoint of theoretical necessity, we focus on the approach of introducing numbers in the expansion of numbers, and defined three approaches, "approach by set", "operation approach", and "approach by existence of inverse element".

The conclusion of this study is to foster student's structural ideas through three approaches, to grasp the three approaches in an integrated manner, to apply ideas from the perspective of algebraic structure in later expansion situations, to promote student's understanding of numbers and the expansion of number sets through three approaches as a reflection, as a significance of grasping the expansion of numbers from the viewpoint of the algebraic structure.

1. はじめに

数の概念および数の拡張は、小学校、中学校、高等学校を通して学習されるものであり、数の学習の基盤となっている。学校数学では、数の範囲を拡張することにより、今まで扱うことができなかつた対象を表現することができ、数の概念についての理解を深めることができるかとされている。

小学校における「数と計算」領域及び中学校におけ

る「数と式」領域では、児童生徒が数を拡張し、数の世界を広げていく場面が数多くある。この数を拡張していく際には、構造に着目することが大切である。中島(1982/2015)は、「数概念の拡張は、初等数学の段階における数学的な創造の典型的な場面である」(p.43)とし、拡張に関する指導では「構造」にあたるものをとらえることが極めて重要であることを主張している。また、杉山(1986/2010)は、新しい数の

導入は、量の表現による導入が多いことを指摘する一方で、数の持つ代数的構造の側面からの必要性を考えることに価値があるとしている。したがって、児童生徒が数を拡張していくときには、数の集合のもつ構造に着目し、数をつくっていくことが数学を創造するときの大事な考え方である。

しかし、数の学習では、演算や計算の可能性、方程式において常に解が存在するか、を吟味する学習指導や教材よりも、量を測定することや、量を具体的な数値で表現する学習指導や教材に、重点が置かれている傾向にあることがいえる。杉山(1986/2010)は新しい数の導入に対して、量の表現から導入されることが多いことを指摘し、梶(1979)は、数の拡張において、新しい数を導出する必要性やプロセスの吟味が不十分であることを指摘している。

したがって、このような数の学習では、公理的な構成や構造の考えに基づく教材となっておらず、数学的な創造を行う場面となっていないことが挙げられ、数学的な要求に基づいた、構造の観点からの数の考察が不十分であることが問題点として挙げられる。

本稿は、学校数学における数の拡張場面での問題点を整理し、数の拡張における代数的構造を示して、数の拡張を代数的構造の観点から捉えることの意義を明らかにすることを目的とする。そのため、理論的必要の観点から、数の拡張における数の導入でのアプローチに着目し、3つのアプローチである「集合によるアプローチ」、「演算アプローチ」、「逆元の存在性によるアプローチ」を規定して考察を行う。

2. 数の拡張におけるアプローチの設定

2.1 理論的必要と現実的必要の観点

中学校数学科において、第1学年では、自然数から整数へ、第3学年では有理数から実数への拡張が行われる。学校数学における数の系統は、実際の数学における数の系統とは異なるものである。小学校では、自然数、整数(0と自然数)、正の有理数が扱われる。このため、第1学年での負の数の導入では、自然数から整数への拡張だけではなく、正の有理数から有理数への拡張を意味する形となる。

新しい数の導入による拡張について、クーラントほ

か(2001)は、一般化という数学特有の手続きの現われであるとし、「自然数から有理数への拡張は、減法および除法における制限を取り去るという理論的必要、および測定の結果を表現するという数の現実的必要を、ともに満たすものである」(p.62)と述べている。

したがって、新しい数の導入においては、理論的必要と現実的必要の2つの側面が存在する。真野(2005)は、測定の対象の表記がないことに着目し、現実的必要から新しい数を導入する方法を「測定アプローチ」、代数方程式を解くことに着目し、理論的必要から新しい数を導入する方法を「演算アプローチ」と規定している。

2.2 数の拡張の必要性

メザーブ&ソーベル(1967)は、負でない整数の集合から整数への集合に拡張することにより、次のことが可能となることを示している。

4. 任意の整数 a を任意の整数 b から減ずること
5. 任意の整数 a, b に対して、 $x+a=b$ の形の方程式を解くこと
6. 任意の整数 a に対して、加法における逆元 ($-a$) を得ること、すなわち、加法的逆元を得ること。(メザーブ&ソーベル、1967、p.120)

また、同様にして、整数の集合から有理数の集合に拡張することにより、次のようなことが可能となる。

1. 任意の整数 a を0でない任意の整数 b で割る。
2. a, b は整数、 b は零でないとき、 $bx=a$ の形の方程式を解く。
3. 零でない任意の整数 b に対する乗法に関する逆元 ($1/b$) を得る。

(メザーブ&ソーベル、1967、p.124)

したがって、数の集合を拡張することにより、ある演算に関して集合が閉じていること、方程式が常に解を持つようにすること、ある演算に関して、逆元が存在することを得ることができる。この3点は、拡張を行うための理由であり、それぞれの結果を導くため、

拡張を行う観点として捉えることができる。すなわち、拡張を行う観点は、ある演算に関して集合が閉じているようにするための観点、方程式が常に解を持つようにするための観点、逆元が存在するための観点である。

2.3 数の拡張におけるアプローチの規定

先述において示した観点に基づき、クーラントほか(2001)が示す理論的必要に着目する。理論的必要は、ある演算についての制限を取り去ることであり、集合の観点による理論的必要、方程式の観点による理論的必要、逆元の観点による理論的必要の3つに分けられる。ここでの集合の観点による理論的必要とは、ある演算に関して閉じているかどうかを調べ、閉じていないことから、数を拡張する考え方であり、逆元の観点による理論的必要は、逆元が存在するかを調べ、逆元が存在しないことから、数を拡張する考え方である。また、真野(2005)が示す「演算アプローチ」は、方程式の解の観点による理論的必要から新しい数を導入する方法であるが、そのほかに、集合の観点による理論的必要から新しい数を導入する方法、逆元の観点による理論的必要から新しい数を導入する方法が存在する。

以上のことから、方程式の解の観点による理論的必要から新しい数を導入する方法を「演算アプローチ」、集合の観点による理論的必要から新しい数を導入する方法を「集合によるアプローチ」、逆元の観点による理論的必要から新しい数を導入する方法を、「逆元の存在性によるアプローチ」と規定する。

3. 現行の学習指導要領および教科書の分析

3.1 学習指導要領における数の学習の位置づけ

3.1.1 小学校学習指導要領における数の学習の位置づけ

小学校算数科の内容の骨子の一つに、「数概念の形成とその表現の理解、計算の構成と習得」がある。この内容についての説明では、「算数科では、自然数の概念と分数や小数で表現される数(有理数)の概念について理解するとともに、その表現方法を学習する。また、それぞれの数について、数の集合に定義さ

れる演算の意味とそれに基づく四則計算の方法を学習する。第4学年までに自然数の計算についての四則計算を、第6学年までに正の有理数の範囲での四則計算の学習が完成することになる」(文部科学省、2018a、p.34)とあり、小学校算数科では、自然数、整数(0と自然数)、正の有理数が扱われる。

3.1.2 中学校学習指導要領における数の学習の位置づけ

中学校数学科の内容の骨子の一つに、「数の概念及びその範囲の拡張」がある。数の概念及びその範囲の拡張の項目においては、「中学校数学科における数の範囲の拡張は、公理的な構成とは異なり、具体的な場面と関連付けて、観察や操作、実験などの活動を通して行われ、高等学校に引き継がれる」(文部科学省、2018b、p.33)と記されている。このことから、測定の結果を表現するという現実的必要から数の拡張を行なうことが窺え、「測定アプローチ」に重点が置かれているといえる。

3.2 教科書における数の学習の位置づけ

小学校第3学年『新しい算数3下』(藤井ほか、2020)の小数の単元では、1よりも小さい数の表し方において、小数が導入される。量の表現において、端数部分の大きさを表すために用いることで導入される。

中学校第1学年『新しい数学1』(藤井ほか、2021a)の「正負の数」の単元では、日常の事象からマイナスのついた数に着目し、負の数の導入が行われている。負の数の導入においては、符号に着目し、量を表現することに重点が置かれ、測定の結果を現実的必要に基づき、新しい数を導入する「測定アプローチ」をとっている。また、負の数同士の乗法では、東西の移動を題材とし、距離=速さ×時間の関係に基づき、負の数同士の乗法が正の数になることを確認している。負の数同士の乗法においても、現実的必要から正の数を確認していることが窺える。

一方、「数の範囲と四則」の単元においては、数の集合と四則計算の可能性について取り上げ、自然数の集合、整数の集合、すべての集合(有理数の集合)が、

加法、減法、乗法、除法に関して、閉じているかどうかを確認する教材が扱われている。

したがって、「数の範囲と四則」の単元では、新しい数の導入の場面ではないものの、「集合によるアプローチ」により、これまでの数の集合を振り返る場面として位置づいているといえる。

中学校第3学年『新しい数学3』（藤井ほか、2021b）の「平方根」の単元では、方程式の解の必要性および正方形の1辺の長さを表現する必要性から、平方根が導入され、無理数の学習へと進んでいる。正方形の一辺を実際に測定していないため、本質的には「演算アプローチ」に相当する（真野、2005）。しかし、2乗すると2になる数を考えるという「演算アプローチ」が主であるが、面積が2cm²の正方形の1辺の長さを表現するという「測定アプローチ」の側面もあり、この両面から平方根が導入されているといえる。

3.3 数の拡張の指導における問題点

新しい数の導入では、理論的必要と現実的必要の2つの立場があり、それぞれのアプローチが存在する。数の拡張を行う場面では、この両方の必要性から数を考察する必要がある。

しかし、新しい数の導入では、理論的必要よりも現実的必要をより重要とする傾向にあり、新しい数を導入する必要性や今までの数との関連性が不明確なものとなっている。また、自然数から整数への拡張における負の数の導入では、「測定アプローチ」を主としており、有理数から実数への拡張における無理数の導入では、「演算アプローチ」を主としているため、それぞれの数の拡張において、アプローチが違うことから、そのアプローチを用いる必然性が見えにくくなっている。

以上のことから、現在の数の学習において、数の考察では、現実的必要による「測定アプローチ」が重要視され、理論的必要に基づく、「演算アプローチ」による考察が不十分である。したがって、「測定アプローチ」のみならず、それぞれの「演算アプローチ」に基づく数の考察が必要となり、代数的構造の観点からの数の考察が必要である。

4. 数学的構造の観点による数の拡張の分析

4.1 数学における構造の定義

数学における構造の定義において、フランスの数学者集団であるニコラス・ブルバキが定めたものが挙げられる。ブルバキが出現した1930年代末は、数学の分化が進み、細分化された古典数学と、純粹を追究し形骸化した近代数学との間に対立が生じていた。ブルバキは、この対立に対して、公理的手法を用いることにより、数学全体を再構成することを試みたのである。ブルバキによる数学の再構成の方法は、集合をもとにして、構造を定式化するところにあった。

森（1967）は、ブルバキの「構造の定義」について、「集合を基礎」として構造を定式化しているとし、「ブルバキの『構造の定義』は、集合の要素、部分集合、部分集合の集合などの法則（公理）が集合に付与されたもの、すなわち集合+公理=構造の形をとっている」（p.61）と説明している。集合に法則を公理の形で付与し、「構造」として定式化するのである。

ブルバキの「数学の建築術」では、数学的構造に対し次のように記述されている。

この一般的なことばに包含されるいろいろな概念が持つ共通の特徴は、要素の性質が限定されない集合に、それが適用できるというところにある。数学的構造を定義するには、これらの要素を結びあわせる1つあるいは2つ以上の結合関係を与えればよい（群の場合には、これは任意の3つの要素の間の関係 $z=xy$ であった）。そしてつぎに、この与えられた関係がある条件（それは列挙する）を満足させることを要請する。これが考えている構造の公理になるのである。

（ブルバキ、1960、p.68）

ブルバキの数学の哲学の3つの柱は、数学の一貫性、公理的方法、諸々の構造であった（マシヤル、2002）。ブルバキは、個々の性質から共通するものを取り出し、他の分野においても適用できる一般性を重要視することにより、構造を定め、数学の統一を図ろうとしたことが窺える。

4.2 ブルバキによる代数的構造の定義

代数的構造とは、集合と演算と条件により決定する。『ブルバキ数学原論 代数1』では、内結合算法と外結合算法を定義した後、代数構造を定義している。まず、内結合算法、外結合算法の定義を述べる。

定義1. 集合 E の元の間の内結合算法 (略して、ただ内算法とも言う) とは、 $E \times E$ の部分集合 A から E への写像 f のことである。 $(x, y) \in A$ に対する f の値 $f(x, y)$ のことを、 f による x と y との結合と呼ぶ。

(ブルバキ、1968、p.5)

定義1. 集合 Ω と集合 E が与えられたとき、 $\Omega \times E$ の部分 A から E への写像 f のことを、 Ω の元と E の元の間の外結合算法または略して外算法と呼ぶ。集合 Ω をこの算法の作用域と言う。 $(a, x) \in A$ に対する f の値 $f(a, x)$ をこの算法による a と x の結合と呼ぶ。 Ω の元はこの算法の作用素と呼ばれる。

(ブルバキ、1968、p.37)

次に、代数的構造を定義する。ブルバキは、「代数学の目的は、一つあるいは多くの集合の元の間、一つあるいは多くの内算法・外算法の指定によって定まる構造を研究することにある」(ブルバキ、1968、p.41) と述べている。

定義1. 集合 E の元の間の一つあるいは多くの内算法と、作用域 Ω, Θ, \dots との間の一つあるいは多くの外算法によって、 E 上に定められる構造を、 E の代数構造と呼ぶ。これらの算法がそれぞれある条件 (たとえば、結合性、可換性など) をみたし、さらにたがいにある関係を有することも可能である。

代数構造の内算法と外算法の数、ならびに、これらがみたすべき条件や関係 (これらが、構造の公理系をなす) が、問題の構造の種を特徴づける。

(ブルバキ、1968、p.41)

ブルバキは、内結合算法と外結合算法を基に、代数的構造を定義した。内結合算法は、集合 E の元の間と与えられる算法であり、要素間の結合には加法や乗法の演算が挙げられる。本稿では、ブルバキが定める代数的構造の定義のうち、内結合算法のみにより定められる構造を、代数的構造とする。

以上のことから、構造を定めるものは、集合、要素間での関係、条件 (構造の公理) である。また、加法や乗法の演算に関わらず、内結合算法として定義されるものによって、集合上に定められた構造を、代数的構造として定義する。

4.3 数の拡張における数学的構造の観点

小学校では、自然数、整数 (0 と自然数)、正の有理数を扱う。中学校では、自然数から整数への拡張、有理数から実数への拡張が扱われている。それぞれの数の拡張に対して、数学的構造の観点から捉える。

久米 (1970) は、数の概念を自然数から複素数にまで拡張していく際に、各段階においてとるべき観点について、1. 半群から群への拡大、2. 代数拡大、3. 完備化を挙げている。久米 (1970) 及び Fey (1967) をもとに、各観点に対する数の拡張における構造についてまとめる。

4.3.1 半群から群への拡大

半群から群への拡大では、単位元と逆元の存在するような集合へと拡張するものである。すなわち、逆演算の可能性を示すものである。

それぞれの構成に対して、加法を演算とする半群から群への拡大、乗法を演算とする半群から群への拡大がある。

(I) 加法を演算とする半群から群への拡大

自然数から整数へ、正の有理数から有理数へ、正の実数と0から実数への拡張は、加法に関する半群から群への拡大である。以下、表に記す。

表1 加法に関する半群から群への拡大

集合	\mathbb{N}	\mathbb{Z}	\mathbb{Q}_+	\mathbb{Q}	$\mathbb{R}_+ \cup \{0\}$	\mathbb{R}
演算	加法	加法	加法	加法	加法	加法
①閉じているか	○	○	○	○	○	○
②交換法則	○	○	○	○	○	○
③結合法則	○	○	○	○	○	○
④単位元	×	○	×	○	○	○
⑤逆元	×	○	×	○	×	○

ただし、 $\mathbb{Q}_+ = \{q \in \mathbb{Q} \wedge q > 0\}$ 、 $\mathbb{R}_+ = \{r \in \mathbb{R} \wedge r > 0\}$ とする。

(II) 乗法を演算とする半群から群への拡大

自然数から正の有理数へ、整数から有理数への拡張は、乗法に関する半群から群への拡大である。以下、表に記す。

表2 乗法に関する半群から群への拡大

集合	\mathbb{N}	\mathbb{Q}_+	\mathbb{Z}	\mathbb{Q}
演算	乗法	乗法	乗法	乗法
①閉じているか	○	○	○	○
②交換法則	○	○	○	○
③結合法則	○	○	○	○
⑥単位元	○	○	○	○
⑦逆元	×	○	×	○

ただし、 $\mathbb{Q}_+ = \{q \in \mathbb{Q} \wedge q > 0\}$ とする。

4.3.2 代数拡大

有理数までの数の拡張では、ある演算に関して閉じている集合を構成するという観点のもと、減法、除法を可能にするため、数の拡張が行われていた。有理数は四則について閉じた集合である体の構造を成す。自然数では、加法を定義し、累加から乗法を定義される。久米 (1970) は、この考え方に従い、乗法についても、累乗を考察している。 b が有理数、 c が整数のとき、 $a = b^c$ は、有理数として一意に定義できる関数となる。したがって、有理数体で閉じていることがいえる。この逆関数として、 a が有理数、 c が整数のとき、 $x = a^{\frac{1}{c}}$ 、すなわち、方程式 $x^c = a$ について考える。このことは、累乗の逆算を考え、累乗根を求めることと等しい。

以上のことから、有理数体をもとにして、累乗根を常に存在するような集合を構築するべく、数を拡張していく。ひとつの代数方程式に対して、この根が集合内に存在するように、数を拡張していくことが代数拡

大の考え方であるといえる。

\mathbb{Q} から $\mathbb{Q}(\sqrt{2})$ への拡張を例として取り上げる。

多項式 $x^2 - 2$ の零点は有理数の値として求めることはできない。このため、この多項式の零点を含む新しい数の集合を作ることが必要となる。この新しい数の体系に対して、Fey (1967) では、次の3つの条件を満たさなければならないことを示している。

- ①部分集合として、有理数を含まなければならないこと。
- ② $\sqrt{2}$ と $-\sqrt{2}$ を要素に含まなければならないことである。
- ③新しい体系に有理数体の性質を保持させ、有理数体が構成された体の部分体とする。

具体的には以下のように示される。

新しい数の集合は、 \mathbb{Q} と $\pm\sqrt{2}$ を含み、加法と乗法の演算について閉じているような集合を構成しなければいけない。

乗法について閉じていることから、 $\{b\sqrt{2} \mid b \text{ は有理数}\}$ となるような集合を部分集合として持ち、加法に関して閉じていることから、 $a + b\sqrt{2}$ (a, b は有理数) や $a\sqrt{2} + b\sqrt{2}$ (a, b は有理数) を要素として含む。

また、新しい集合では、交換法則、結合法則、分配法則を満たすように考えられているため、すべての数は $\{a + b\sqrt{2} \mid a, b \text{ は有理数}\}$ として表すことができる。

一方で、複素数体 \mathbb{C} の実数体 \mathbb{R} 上の拡大次数は2であり、実数体 \mathbb{R} に i を添加することに複素数体 \mathbb{C} を生成することができる。

4.3.3 完備化

有理数および実数はともに、体の構造を成している。また、実数体 \mathbb{R} の有理数体 \mathbb{Q} 上での拡大次数は無限大であるため、有理数体 \mathbb{Q} に実数体 \mathbb{R} の要素を有限個添加しても実数体 \mathbb{R} を生成することができない。これは、代数的構造の観点から数を構成することの限界として捉えることができる。

有理数から実数を構成する段階においては、代数的構造の観点ではなく、実数の連続性に着目した、位相構造の観点から捉える。

有理数から実数を構築する方法としては、Dedekind

の方法と、Cantorの方法が代表的なものとして存在する。Dedekindの方法では、有理数の集合 \mathbb{Q} に対して、任意の切断 (A, B) を考える。それぞれの切断が実数に対応する。例えば、 $B = \{x \in \mathbb{Q} | x > 0, x^2 > 2\}, A = \mathbb{Q} \setminus B$ と定義すると、ある有理数では切断できない。実際、この切断は、無理数 $\sqrt{2}$ に対応する。Cantorの方法では、基本列の考え方をを用いる。有理数列 $\{a_n\}$ に対して、有理数の集合に対して、ある有理数の極限值に収束しない場合が生じる。有理数列 $\{a_n\}$ が実数に対応する。

久米(1970)は、以下の図表により、数概念の系統についてまとめている。

- ①、④、⑧は加法を演算とする半群から群への拡大の観点
 - ②、③は乗法を演算とする半群から群への拡大の観点
 - ⑥、⑩は代数拡大の観点
 - ⑤、⑦、⑨は完備化の観点
- である。

5. 考察

5.1 数の拡張を代数的構造の観点から捉えることの意味

5.1.1 3つのアプローチによる児童生徒の構造の考えの育成

第一に、代数的構造に関連する3つのアプローチによって、数の拡張を捉えることにより、児童生徒の構造の考えを育成することができることである。構造の考えを基に、数を代数的構造の観点から考察する立場において、3つのアプローチと構造の考えとの関係を述べていく。

5.1.1.1 構造の考え

数学教育現代化期においては、構造に着目した考え方が重視されていた。

杉山(1986/2010)は、公理的方法の考えを、「根拠(原理)を探ること」と「仮設(公理)をおいて考えること」の二つに分けて捉えている。「根拠(原理)を探ること」は、確かな知識を得るために、根拠を探り、その根拠や原理に基づいてものごとを理解し、そ

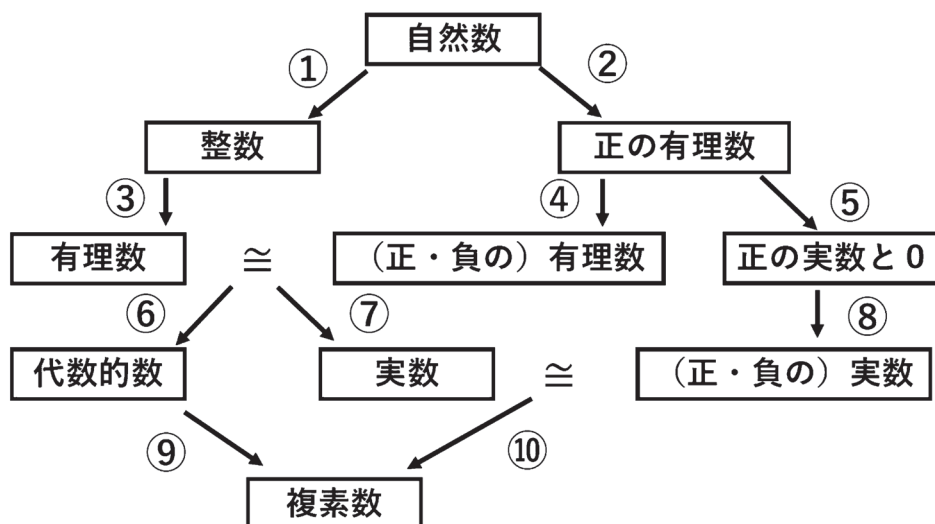


図1 数範囲の発展系統図 (久米、1970、p.32)

の根拠に基づき確かな知識を得ていくことである。一方、「仮設（公理）をおいて考えること」は、公理を仮設とみる考えであり、法則を仮定し、論理的世界を作ることそのものを旨とするものである。また、「構造」を、いくつかのことがらの中に共通に見られる基本的な法則の集まりとしており、構造の把握を「原理を探ること」の考え方に帰着できるとしながらも、両者に関係していることを述べている。

したがって、構造の考えを、構造を把握するということを含む立場で捉えることにより、「根拠（原理）を探ること」と「仮設（公理）をおいて考えること」の両者を要素としてもつ考え方であると捉える。

中島（1982/2015）では、構造の考えとして、数の概念の拡張に関して、単に計算の可能性だけでなく、それまでの「数」というものがどんな特性をもっていたかをまとめてみるのがだいじであることを主張している。拡張による統合においては、数の概念を広げ、具体から抽象へと進めていく中で、残されていく性質を、拡張の過程における「構造」として捉えている。

したがって、構造の考えは、統合の考えであると捉えることができ、数についての構造の考えにおいては、数の性質がどのように変化していったのかをまとめる考えである。

和田（1997）は、構造について集合に与えられる数学的構造を挙げ、基本的な原理・原則、常にそういうことにもとづいてものをみていく、まとめていく、整理する、それが数学的構造であることを述べている。また、構造は、見かけは違っているけれども同じとみることができることであり、構造という目でふだんからまとめておくことであると述べている。

したがって、公理にもとづいてみていくことやまとめていくことは、数学における構造の特性ではあるものの、構造の考えにおいても原理や原則といった根拠に基づいて整理し、まとめるという考え方として捉えることができる。

5.1.1.2 「集合によるアプローチ」と構造の考え

集合がある演算に関して閉じているかという観点からは、数の拡張の一つの観点として捉えることができ

る。佐藤（1970）は、「1つの演算について、その集合が閉じていないとき、その演算について閉じるように新しい数の集合を創造し、構成すること。これが1つの数を拡張し創造していくアイデアであり、契機である」（佐藤、1970、p.143）と述べていることから、集合がある演算に関して閉じているかという観点は数の拡張を行うための重要な観点である。

また、「新数から旧数を見直すことは、統合・統一という重要な見方・考え方である」（佐藤、1970、p.144）ことから、数を拡張した後、拡張する前と拡張した後の集合を比較することにより、統合・統一の考え方を養う。

さらに、数の集合の比較を行い、それまでの「数」というものがどんな特性をもっていたかをまとめてみるという構造の考えと結びついているといえる。

5.1.1.3 「演算アプローチ」と構造の考え

数の拡張における「演算アプローチ」では、方程式の解が常に存在するようにするという立場から、新しい数を導入するものである。負の数の導入では、 $a+x=b$ が解けるようにするためのものであり、 $ax=b$ が常に解けるようにするために、有理数が導出される。さらに、 $x^2=-1$ が解けるようにするために、複素数が導入される。

梶（1979）は、複素数の扱いについて、どのようにして複素数を考え出したかという点や、なぜどのように計算をしてよいかということの吟味が足りないという問題意識のもと、複素数をつくっていくことを生徒に経験させることの指導を行った。ここでの特徴は、方程式が解を持たないことを契機として、平方して負になる数を帰納的に構築することを行い、つくられた新しい集合に対して、演繹的に考察を行っているところである。この帰納的に構築する段階と、演繹的に考察を行う段階において、代数的構造の観点から数を捉えている。具体的には、 \mathbb{R} と i により帰納的に、 $\{a+bi|a,b \in \mathbb{R}\}$ を構成する段階において、閉じているか、閉じさせるためにはどうしたらよいかという観点のもと、 $\{a+bi|a,b \in \mathbb{R}\}$ を構築する。また、 $\{a+bi|a,b \in \mathbb{R}\}$ を演繹的に考察する段階においては、代数的構造の観点から考察を行い、実数の集合との比

較を行う。

したがって、基本的な原理・原則にもとづいてものをみていく、まとめていく、整理するという構造の考えに関連しているといえる。

5.1.1.4 「逆元の存在性によるアプローチ」と構造の考え

数を拡張する立場においては、仮設（公理）において新しい数の世界の体系を構築することが挙げられる。ある演算に関して逆元が存在するということは、ある演算の逆演算が可能であることと同値である。ここでの逆元の存在性は、代数的構造の群の公理の一つであり、公理をもとに拡張を行っていることがいえる。この公理的方法は、公理をもとにして体系を構築し、論理的に結果を導出する方法である。

以上のことから、児童生徒がそれぞれのアプローチに着目し、数の拡張について学習することにより、代数的構造の観点から数の拡張を捉えることができ、児童生徒の構造の考えを育成することができる。

5.1.2 3つのアプローチの関係を統合的に捉えること

第二に、3つのアプローチである「集合によるアプローチ」、「演算アプローチ」、「逆元の存在性によるアプローチ」を代数的構造の観点から統合的に捉えることができることである。自然数から整数への拡張を例として、考察を行う。

5.1.2.1 「集合によるアプローチ」と「演算アプローチ」の関係

a, b を任意の自然数とする。 $b-a$ に対して、 $b > a$ ならば、 $b-a$ は自然数である。しかし、 $b < a$ ならば、 $b-a$ は自然数ではない。すなわち、 $b-a$ は自然数の集合に入っていない。これは、閉じているかどうかという観点に着目している。

一方、 $a+x=b$ の方程式に対して、加法の逆演算 $x=b-a$ を考える。すなわち、方程式の解の集合 $\{x \in \mathbb{N} \mid \forall a, b \in \mathbb{N}, x=b-a\}$ を考える。この集合が、自然数の集合において閉じてないことから、数を拡張する。集合が閉じているかどうかという観点より、捉えているといえる。

5.1.2.2 「演算アプローチ」と「逆元の存在性によるアプローチ」の関係

単位元や逆元の存在は、逆演算の可能性を規定し、数の拡張に寄与するものである。単位元と逆元の必要性和有用性は、逆演算の可能性と関係する。単位元、逆元の存在は、加法の逆演算の減法、乗法の逆演算の除法の可能性を導くものであるため、その対象となる集合において単位元が存在することと、集合の任意の要素に対して逆元が存在することにより、逆演算が可能であることがいえる。

したがって、方程式についてもいえることである。方程式の解の集合 $\{x \in \mathbb{N} \mid \forall a, b \in \mathbb{N}, x=b-a\}$ を考える。この集合が、自然数の集合において閉じてないことから、数を拡張する。集合が閉じているかどうかという観点、逆元が存在するかという観点より捉えている。ここで、逆元の存在性に着目すると、 $x=b-a=b+(-a)$ により、減法を加法に直すことができる。

5.1.2.3 「逆元の存在性によるアプローチ」と「集合によるアプローチ」の関係

先述と同様に、単位元と逆元の存在は、逆演算の可能性を導くものであるため、 $x=b-a=b+(-a)$ とみることができ、その要素 x が自然数の集合に含まれているということと逆元の存在性から捉えることができるといえる。

5.1.3 数の拡張の応用

第三に、代数的構造の観点からの考えを後の拡張の場面でも適用できることである。

数学的構造の観点から数の拡張の分析により、自然数から整数へ、正の有理数から有理数へ、正の実数と0から、実数への拡張では、加法に関する半群から群での拡大、自然数から正の有理数へ、整数から有理数への拡張では乗法に関する半群から群での拡大である。一方、有理数体から代数的数へ、実数から複素数への拡張では、代数拡大が行われている。4章で示した数範囲の発展系統図に基づき、考察を行うと、①④⑧、②③および⑥⑩は、代数的構造の観点に着目した数の拡張であり、①④⑧および②③は群の考えに基づ

き、⑥⑩は体の考えに基づく。①④⑧および②③では、3つのアプローチにより、数の拡張を行うことができる。⑥⑧は、代数拡大であるため、「演算アプローチ」を用いることにより、数を拡張することができるが、「集合によるアプローチ」や「逆元の存在性によるアプローチ」を用いて、数の拡張を行うことができない。

したがって、学校数学での数の拡張の場面において、代数的構造の観点より同様の考え方を用いることにより、数を拡張している。Fey (1967) は、自然数から複素数へのそれぞれの拡張の必要性とテクニックを知っている生徒は数学への価値ある見解を持っているとしている。

以上のことから、数の拡張を代数的構造の観点から捉えることは、代数的構造についての理解を深め、拡張する前の集合と拡張後の集合を比較し、構造的な見方を養うといえる。

5.1.4 ふり返りとしての3つのアプローチによる児童生徒の理解の促進

第四に、ふり返りとしての3つのアプローチによる児童生徒の理解の促進である。3つのアプローチは、数の拡張の導入によるアプローチとして位置づけたが、数を学習した後、振り返る場面においても有用であり、数の拡張の必要性や有用性を理解できるとともに、数の本質的な理解につながる。また、集合によるアプローチでは、閉じているかどうかということや、基本法則に着目した学習指導により、中学校第1学年における負の数の乗法の学習に対し、負の数同士の乗法が正の数になるということを構造的に捉えることができる。さらに、逆元の存在性によるアプローチにより、小学校で学習した分数の除法の計算の仕組みを、単位元や逆元の観点から捉え、逆数をかける意味を理解することができる。

以上のように、それぞれのアプローチが、既習の形式的な計算として処理されているものに対して、代数的構造の観点からの本質的な理解を伴う学習指導につながるため、教育的な意義をなすといえる。

5.2 数の教材の要点の提案

以下の3つの表を記す。

表3 「集合によるアプローチ」に焦点を当てた数の拡張

集合	自然数	整数	有理数
加法	○	○	○
減法	×	○	○
乗法	○	○	○
除法	×	×	○

表4 方程式の解の集合に基づく「演算アプローチ」に焦点を当てた数の拡張

変域	自然数	整数	有理数
$a+x=b (b>a)$	○	○	○
$a+x=b (b<a)$	×	○	○
$ax=b$	×	×	○
$x^2=a (a\geq 0)$	×	×	×

表5 「逆元の存在性によるアプローチ」に焦点を当てた数の拡張

集合	自然数		整数		有理数	
	加法	乗法	加法	乗法	加法	乗法
演算						
単位元	×	○	○	○	○	○
逆元	×	×	○	×	○	○

「集合によるアプローチ」と「演算アプローチ」と「逆元の存在性によるアプローチ」に焦点を当て、代数的構造の観点のもと、数の拡張の必要性を捉えることができる教材が必要となる。

以上の表を比較することにより、方程式の解の集合の拡張を考えることができ、逆演算の可能性ということに着目して、方程式を集合と関連させて捉えることができる教材となりうる。

6. まとめと今後の課題

本稿は、学校数学における数の拡張場面での問題点を整理し、数の拡張における代数的構造を示して、数の拡張を代数的構造の観点から捉えることの意義を明らかにした。そのため、理論的必要な観点から、数の

拡張における数の導入でのアプローチに着目し、3つのアプローチである「集合によるアプローチ」、「演算アプローチ」、「逆元の存在性によるアプローチ」を規定して考察を行った。

本研究の結論は、数の拡張を代数的構造の観点から捉えることの意義として、3つのアプローチにより児童生徒の構造の考えを育成することができること、3つのアプローチを統合的に捉えることができること、代数的構造の観点による考えを後の拡張の場面で適用できること、ふり返りとしての3つのアプローチによる児童生徒の理解の促進である。

今後の課題は、3つのアプローチを基にして、数の拡張を代数的構造の観点から捉えるための具体的な学習指導を検討していくことである。

引用・参考文献

- ブルバキ (1968). 『ブルバキ数学原論 代数1 [原著第2版]』(銀林浩・清水達雄 (訳)). 東京: 東京図書. (原著出版 1964年)
- ブルバキ, N. (1960). 「資料 数学の建築術 (I)」(銀林浩 (訳)). 数学教育協議会編『数学教室』, 76号, pp.62-69. (原著出版 1948年)
- クーラント, R.& ロビンズ, H. E.& スチュアート, I. (2001). 『数学とはなにか—考え方と方法への初等的接近— [原書第2版]』(森口繁一 (訳)). 東京: 岩波書店. (原著出版 1941年)
- Fey, J. (1967). What's between Q and R?. *The Mathematics Teacher*. Vol. 60. No.4. pp.308-314.
- 藤井齊亮ほか (2020). 『新しい算数3下』. 東京: 東京書籍.
- 藤井齊亮ほか (2021a). 『新しい数学1』. 東京: 東京書籍.
- 藤井齊亮ほか (2021b). 『新しい数学3』. 東京: 東京書籍.
- 梶外志子 (1979). 「数を拡張する立場にたつての複素数の指導」. 『日本数学教育学会誌』, 第61巻, 7号, pp.155-161.
- 久米成夫 (1970). 「数概念の発展系統の指導に用いられる数学的構造について」. 『山形大学紀要教育科学』, 第5巻, 1号. pp.29-42.
- マシヤル, M. (2002). 『ブルバキ 数学者達の秘密 結社』(高橋礼司 (訳)). 東京: シュプリンガー・フェアラーク東京. (原著出版 2002年)
- メザーブ, B. E.& ソーベル, M. A. (1967). 『これからの数学—数学の現代化をめざして—』(田島一郎 (訳)). 東京: 培風館. (原著出版 1962年)
- 文部科学省 (2018a). 『小学校学習指導要領解説 (平成29年告示) 算数編』. 東京: 日本文教出版.
- 文部科学省 (2018b). 『中学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説 数学編』. 東京: 日本文教出版.
- 森毅 (1967). 『現代数学とブルバキ』. 東京: 東京図書.
- 中島健三 (2015). 『復刻版 算数・数学教育と数学的な考え方—その進展のための考察—』. 東京: 東洋館出版. (原著出版 1982年)
- 佐藤栄義 (1970). 「第II部 指導内容の現代的考察と指導の要点 第3章 数の構造的理解」. 大野清四郎ほか編『中学校数学教育現代化全書 第3巻 数と構造』. 東京: 金子書房. pp.135-165.
- 真野祐輔 (2005). 「数学学習における概念変容に関する研究 (Ⅲ) —新しい数が導入されるとき2つのアプローチの関係性に着目して—」. 『第38回数学教育論文発表会論文集』, pp.241-246.
- 杉山吉茂 (2010). 『復刻 公理的方法に基づく算数・数学の学習指導』. 東京: 東洋館出版. (原著出版 1986年)
- 和田義信 (1997). 『和田義信著作・講演集5 数学教育の現代化』. 東京: 東洋館出版.

Examining Student Attitudes about Online Communicative Language Tasks: Action research from three university-level EFL courses

Kevin M. MCMANUS (*Faculty of Human Science, Tokiwa University*)

Abstract

In this study, an action research approach is taken to measure and evaluate student attitudes in three communicative English language courses towards two types of communicative language tasks in an online setting: “live” group discussion via online conferencing software and written interactions through “forum-style” software functions. Data was collected in the form of a short online questionnaire administered at the end of each course’s respective term. Responses indicated that students generally held positive attitudes towards both types of online communicative task, but that students who engaged in “live” discussion in addition to written forum-style interaction tended to be more motivated to study, feel more improvement to their language ability, and feel more satisfied overall with the interactive components of the course. The study concludes with a brief discussion of the findings and their implications for future improvements to the three surveyed language courses.

Keywords

Communicative English, Online Language Learning, Google Classroom, Microsoft Teams, COVID-19

Introduction

In early 2020, the novel coronavirus disease (COVID-19) quickly spread across the globe, and the ensuing pandemic had a profound effect on every aspect of society. One of the most heavily impacted of these areas was education. Early in the pandemic, the highly contagious airborne virus was found by experts to thrive in close indoor spaces, turning traditional classroom settings in which dozens (and sometimes, hundreds) of students closely packed together into a dangerously enclosed area with high risk of spreading the virus. Governments and schools struggled to balance the need for maintaining

student safety with the need to fulfill their duties as educational providers.

For many universities in Japan (as well as schools at all levels of education), the most feasible option to try to meet both needs was to switch to an online learning system. By organizing classes and other educational content online, universities could prioritize student safety and still offer most classes in a given curriculum (with practicum-style classes that required hands-on training being a common notable exception).

This “solution” was not without significant challenges. First, online education was relatively uncommon in Japan, and thus many universities did not have a system for organizing class content in place at the start of the pandemic. Furthermore, many teachers had little or no experience teaching

online, nor did they have their class material in a format that could quickly and easily be digitized. Perhaps most critically, many students did not have access to home computers for completing and organizing their weekly assignments or an inexpensive and reliable Internet connection from which to participate in weekly online lectures.

This struggle was difficult to overcome for students, teachers, and administrators alike, and some class “types” fared better than others in the transition. Traditional lecture-style classes in which the teacher disseminated information weekly and required of students only a single final report or exam tended to be easier to adapt to the online setting, as the basic structure of teacher-to-student information flow was unchanged. As previously noted, practicum style classes, such as “teaching experience” classes required for a teaching license, could not be held online and were either granted special permission to occur or were cancelled outright. Classes that had a strong discussion-centered or otherwise interactive component, however, were particularly difficult to adapt to an online setting, as teachers needed to arrange the course not only to disseminate information, but to also provide students with a platform for meaningful interaction. This problem was further compounded in communicative language classes, as meaningful interaction is a critical component for second language development (Gass, 1997; Krashen, 1994; Pica, 1996).

In this study, the author first describes the approaches he took to creating an authentic online communicative environment in three English language classes between April 2020 and August 2021. He then analyzes student questionnaire responses from each of the three classes and discusses their future relevance.

Background

Learning Languages with Technology

Computer Assisted Language Learning (CALL) is often associated with a traditional teaching model in which computers are used to supplement or otherwise reinforce language teaching in a physical classroom setting. Many schools with relatively extensive second language learning curricula will dedicate significant parts of their budget to purchase and maintain one or more CALL computer rooms where teachers can prepare learning material—often focused on listening practice or interaction—that engages students beyond the textbook. However, modern CALL practitioners tend to define CALL more broadly. Levy (1997) defined CALL broadly as “the search for and study of applications of the computer in language teaching and learning.” Gamper and Knapp (2002) define it in more precise terms as a “field which explores the use of computational methods and techniques as well as new media for language learning and teaching.”

The history of computer assisted learning dates to the 1960s, when large mainframe computers systems started to become more common in universities. One of the first and arguable most influential early uses of computer for learning was the PLATO Project, initiated by the university of Illinois in 1960. In the following decades it developed into a massive system and database containing thousands of hours of instructional material—including language instruction—in computer systems in countries around the world (Etherington, 2017). Later, in the 1980s and 90s, as personal computing became more affordable and commonplace, there was an increase in use of computers for language instruction and related research. At the time, CALL tended to be programmed instruction, but this gradually evolved overtime with new technology for multimedia such as the CD-ROM and the increasing use of the World Wide Web. As a result, CALL instruction gradually

shifted to web-based, multimedia-focused, and often interactive programs and modules (Davies, 2016).

Recent Changes in Online Language Learning

More recently, as increasingly larger portions of the population have steady Internet access as well as access to affordable computing devices like the PC and tablet computers, online-based education has grown in application and popularity. Online Language Learning (OLL) is a term that refers to a category of language learning systems including Web-facilitated physical language classes, hybrid online/physical language classes, and fully virtual language classes. (The latter is also often referred to as distance learning.) In their study of online enrollments between 2002 and 2008, Allen and Seaman (2010) noted that the annual growth rate of online courses in the United States increased an average of 19%, while online enrollment grew about 1.5% annually during the same period.

More than a decade later, this trend has continued not only in the US, but also abroad, as more and more universities and K-12 schools have taken advantage of the convenience of technology. It is no surprise that the COVID-19 pandemic has only served to accelerate this trend. According to UNESCO (2021), more than 1.2 billion children in 186 countries were affected by school closures. In cases where the technology was available, most of these students experienced some (or in some cases, all) of their education in a learning environment that was at least partially supported by online content.

There has also been a sharp trend towards online learning in Japan. According to a 2020 survey by McAfee (n=1356), following the Japanese government recommendations for moving more classroom content online in wake of the COVID-19 pandemic, 91.6% of university students had taken online course in the previous year (McAfee, 2020).

E-learning Suites and Second Language Learning

With the sudden and unexpected onset of the COVID-19 pandemic and the safety restrictions that followed, many schools simply did not have the time or other resources (including allocated budget) to “shop around” for an online e-learning suite that best fit their needs. Knowing this, web conferencing software developers such as Google and Zoom offered free conferencing services that were previously hidden behind paywalls, or at the very least, were more content-restrictive. Thanks to this, schools all over the world could, at the very minimum, set up a free environment in which teachers could teach and otherwise communicate with pupils.

For schools in higher education, however, simple access to conferencing software was not enough. The complex and integrated curricula at the university level require a greater level of software options to properly organize file download access for students and allow for setting deadlines, giving out assignments, posting different media types, and administering tests and quizzes. There were popular options on the market from major developers that offered these capabilities such as Google Classroom and Microsoft Teams, as well as legacy education-focused software suites such as Moodle. With these tools at their disposal, the challenge for educators became how to use e-learning suites to best help students meet the objectives of the coursework with as few compromises as possible.

In the realm of second-language teaching, this was a difficult task, as the impersonal and independent nature of virtual classroom-based learning naturally creates barriers to authentic communication. Several studies in recent years have examined this. In their study on the use of Moodle for teaching EFL at the tertiary level, Suppasetserree and Dennis (2010) found that pre-pandemic, a third (6 of 18) of their university’s teaching faculty used Moodle to supplement language lesson content online. The

most commonly used features included content management, forums and chat for language dialogue, and creating workgroups and peer review groups, among others. Furthermore, they found that students had positive attitudes towards learning English using Moodle, rating that the suite was generally easy to use for a variety of classroom tasks including written communication with classmates. Students also said they felt confident that Moodle effectively enhanced their learning, but also indicated that they preferred to have face-to-face discussion with classmates and teachers (Suppasetserree & Dennis, 2010).

In recent years, Google Classroom has been used as the e-learning suite of choice for many language programs. Aini (2018) described several reasons why Google Classroom is well suited for language teaching, including ease of access for students and intuitive user interface for teachers, particularly for organizing video and audio media for language input and creating opportunities for assessment through quizzes and assignments. Haggag (2019) echoed these points in his study of using Google Classroom to enhance communicative grammar instruction for post-graduate students. In the study, he asked participants to participate in a Google Classroom-based communicative grammar module, measuring the progress with pre- and post-tests. Students were also asked to make regular reflective “blog” posts about the experience, which served as a platform for written discussion with the teacher and other students. Following this, he surveyed student attitudes about the experience and found that students not only developed better mastery over their grammar use (measured through testing), but that they also developed more positive attitudes towards use of communicative grammar.

More recently, Salam (2020) investigated the attitudes of EFL majors who had extensively used Google Classroom to participate in a variety of language classes over the majority of an academic

year. The results indicated that students were generally positive overall about the use of Google Classroom for their language classes during the pandemic. They were particularly positive about Google Classroom’s functions for punctual assignment submission and direct feedback from the teacher. They rated Classroom as a “comfortable” space for communication and that it functioned to help students engage in “productive discussion.” Negatively, however, some students indicated dissatisfaction with the “always on” nature of the e-learning suite. In other words, these students, who regularly spent time on their smartphones and computers in their daily lives, found that they were often thinking about and checking in on their enrolled classes on Google Classroom for updates.

There are still relatively few recent studies published in English about the use of online classroom suites when teaching communication, but some studies have indicated that Japanese students are generally unwilling or uninterested in taking online courses and lack keyboarding skills, potentially impacting their attitude toward extensive online learning (Mehran et. al., 2017; Ushida, 2005; Lockley and Promnitz-Hayashi, 2012).

Research Questions

Based on the previous research and the conditions described in the introduction, this case study aims to answer the following questions:

RQ1. What are student attitudes regarding written forum-based online interactions when learning communicative English as a foreign language?

RQ2. What are student attitudes regarding online interactions using web conferencing software-based interactions when learning communicative English as a foreign language?

RQ3. Is there any difference between student attitudes regarding written forum based interactions versus web conferencing software-based interactions when learning communicative English as a foreign language?

RQ4. How can both employed online communicative teaching activities be improved for future implementation?

Method

Theoretical Approach

Rather than seek to identify significant implications that can be generalized in the greater communicative language teaching context, with this study the author primarily aims to assess his own incorporation of communicative practices in a virtual classroom setting for the purpose of evaluating their effectiveness, understanding students' attitudes toward them, and considering how to improve them in future classes. To this end, the author structured this study according to Johnson's (2005) Action Research Process and Descriptors. This process focuses on a systematic planning and observation of a class in a very specific context but acknowledges that the small—and in this case, varied—sample size means that making generalizations for the larger population beyond the specific context in which the data was collected is futile. As such, statistical quantitative analysis is maintained at a minimum in favor of case study-like approach that focuses on varied data sources.

Data Sources and Collection

To answer the research questions, the author collected original quantitative and qualitative data from a single thirteen-item questionnaire between the 13th and 15th weeks of instruction in three different communicative language courses taught by the author. The questionnaire was administered using the freely available software "Google Forms." While a separate questionnaire form was created for

each of the three classes, the thirteen items featured in this study were the same in each. (Other items were asked of participants, but were omitted from this study for lack of relevance.)

Of the thirteen items on the questionnaire, eight were based on a five-point Likert scale, four were open-ended questions, and one was a three-option multiple choice question. The eight Likert questions were each written to gauge different student attitudes regarding the use of online communication activities in their respective classes. The attitude categories included participation (the students' indicated level of their own active participation in the activities), authenticity (the students' evaluation of how "authentic" the online interactions felt), improvement (the students' perceived level of improvement of their own English communication ability as a result of the activities), motivation (the students' indicated level of motivation to participate in the activities), continuance (the students' indicated desire to participate in similar activities again in the future), frequency (students' perceptions of the appropriateness of the frequency of online interactions), online satisfaction (the students indicated level of overall satisfaction in the online communicative portion of the course) and overall satisfaction (the students' indicated level of overall satisfaction in the course as a whole).

The questionnaire was administered in Japanese, created by the author using free translation software on DeepL.com and later checked by a native speaker of Japanese. The English version of the full questionnaire can be found in Appendix A. Participation in the study was optional and the questionnaire was conducted anonymously. The results were not viewed by the author until after each relative course's grading period had ended to prevent any possible bias in grading on the part of the author. All participants agreed to a statement of informed consent before participating in the study.

The following sections describe each of the three courses in which the study was conducted, including the course goals, student demographics, and other important contextual details.

Course A: Content-based Discussion Course

The first course (henceforth, “Course A”) was a content-based discussion course held as an elective course in the Department of Education at Ibaraki University in Mito, Ibaraki in the spring semester of 2020. The primary goal of the course was to give students a foundational vocabulary and knowledge base from which to discuss a range of topics related to the course theme, “Discussion about Contemporary American Culture from the Perspective of Californian Society.” Twenty students enrolled and participated in the course throughout the semester. Sixteen students responded to the questionnaire (a response rate of 80%).

Prior to the COVID-19 pandemic, the author taught Course A three times in a traditional “in-person” format. Because of Ibaraki University’s policy following the onset of the pandemic, all fifteen 90-minute class sessions in the spring 2020 semester were taught online using Microsoft Teams online classroom suite.

While there was some variation among sessions, the basic format for each class period in Course A was to start each class with a warm-up group discussion question, followed by a short (20-to-30 minute) PowerPoint presentation by the teacher on a topic related to American culture. Topics included immigration, gun violence, the obesity epidemic, bilingual education, and homelessness, among others. Following the teacher’s presentation, students were given a task related to the lecture topic in which students had to work in small groups to solve. The communicative tasks varied in complexity. In some cases, they just required students to share their opinions and reactions about the class topic. In

other cases, they were more involved. For example, the discussion task for the “bilingual education” class period asked students to roll play as different stakeholders in a community—a school board member, a teacher, a parent of immigrant child, a parent of local child, etc.—and through discussion come to a consensus about which type of bilingual education policy was best for their community. Following discussion, a representative from each group summarized his/her group’s discussion to the entire class.

Communicative Task A: Simultaneous Live Meetings

Because of the heavily discussion-based nature of Course A, the teacher utilized Microsoft Teams’ ability to create multiple simultaneous “meetings.” By creating the meeting “rooms” before class began, the teacher could easily direct students to go to one of the pre-determined rooms during discussion time. The nature of Microsoft Teams also allowed the teacher to easily “jump” between rooms and participate in or otherwise observe student group discussions at any time. To save time and minimize confusion, the teacher decided on group composition and posted the information to students before the class began. Groups were almost always made up of four students.

Communicative Task B: Written Reflection Dialogues

In addition to the simultaneous meetings, the teacher utilized a second, written interaction component to Course A. Using the “comment” function on Microsoft Teams, the teacher posted weekly reflection questions. Students were asked to not only post their own reflections, but to leave two or more “meaningful” comments on their classmates’ reflections. (Students were also asked to respond in part to any comments left on their own reflection, creating an authentic communicative exchange about the class material.)

Course B: Four Skills-based Compulsory Course

The second “course” (Henceforth, “Course B”) was actually two compulsory English courses in the “Framework for Tokiwa English Curriculum” (FTEC) at Tokiwa University in Mito, Ibaraki in the fall semester of 2020. The two courses were English IV (compulsory for first-year students) and English VI (a continuation course following English IV, compulsory for second-year students), both taught by the author. Both courses in Course B followed a four-skills approach based on Cambridge Learning’s *Interchange Book 2*. Being part of the same core FTEC curriculum, both courses followed the same basic structure and were thus grouped into a single “Course B” for the purposes of this study. Eighty-nine combined students enrolled in the author’s English IV and VI classes, with a combined 33 respondents to the questionnaire (response rate of 37%).

Prior to the COVID-19 pandemic, the author taught Course B three times in a traditional “in-person” format. Similarly with Ibaraki University’s policy described above, Tokiwa University also adopted an online-only format from the middle of spring semester, lasting throughout the fall semester. Differing from Course A, Course B was taught using Google Classroom, as it was the preferred online suite at Tokiwa University. (Tokiwa University also offers teachers and students the option of using Moodle for online classwork. The author used Moodle for Course B in the spring 2020 semester but switched to Google Classroom in the fall 2020 semester period surveyed in the current study.)

Also differing from Course A, Course B was taught entirely in an “on-demand” style during the survey period. This decision was made at the request of the university, which asked teachers to avoid giving “live, simultaneous lectures” and instead provide downloadable content which students could access at their convenience and according to their available

PC resources and Internet connectivity. In Course B, the author prepared a short weekly lesson on a select language point in the form of a 15-to-20-minute recorded PowerPoint presentation uploaded to a private YouTube channel. In addition to this explanatory presentation, frequent class activities included grammar practice assignments, sentence building assignments, and listening and reading assignments directly from the course textbook. The author also created short original audio files based on textbook themes for additional listening practice.

Communicative Task: Group-based Written Dialogues

For the interactive portion of Course B relevant to this study, the author decided against live simultaneous group discussions via conferencing software (as in Course A) for two reasons: first, the 40+ student class size made managing groups and “breakout rooms” extremely difficult; second, a university survey of students indicated that many a had neither reliable Internet access nor access to a microphone, meaning that simultaneous live conferencing would likely leave some students unable to participate. (Furthermore, at the time this course was conducted, the Google Classroom suite did not offer effective tools for holding live simultaneous breakout sessions.) Rather, the interactive portion was managed as “online group discussion” based on the “question” function in Google Classroom. For this task, students were pre-assigned to groups and were asked to share their opinions on a question and reply to their group members’ opinions in kind. Students were also encouraged to always reply to someone who left an opinion on their original post. As a minimum the task required one original opinion post and three replies, but some students would post well beyond that.

Course C: Content-based Reading and Discussion Course

The third course (henceforth, “Course C”) was a content-based reading and discussion course offered in the Communication Department at Tokiwa University in the spring 2021 semester. The primary goal of the course was to introduce students to the Sustainable Development Goals (SDGs) through extended reading passages and give them a foundational vocabulary and knowledge base from which to discuss a range of topics related to the SDGs. The course textbook was “Living as Global Citizens: An Introduction to the Sustainable Development Goals.” Nineteen students enrolled and participated in the course throughout the semester. Thirteen students responded to the questionnaire (a response rate of 68%).

Unlike Courses A and B above, Course C was held primarily in person following the more relaxed COVID-19-related classroom guidelines initiated from the 2021 academic year. These new guidelines, while mandating in-person classes, discouraged group work in class as a safety precaution against the virus. As a result, the author structured most in-class time around textbook exercises and other input-related tasks such as searching about a particular SDG online. Pair work was used sparingly and always in strict accordance with the university’s guidelines for social distancing and other protective measures.

Communicative Task: Written Reflection Dialogues

The addition of an online discussion component was added to supplement the opportunities for interaction considering the aforementioned COVID-19-related in-class guidelines. Similarly to Course B, the author utilized the “Question” function on Google Classroom, allowing students to post their opinion on a topic and reply to other students in kind. Also similarly to Course B, these tasks required students to reply to three or more classmates in addition to posting

their own opinion. Due to the relatively small class size, however, the author did not mandate specific groups. Instead, students could comment and reply on whoever’s post they wanted.

Results

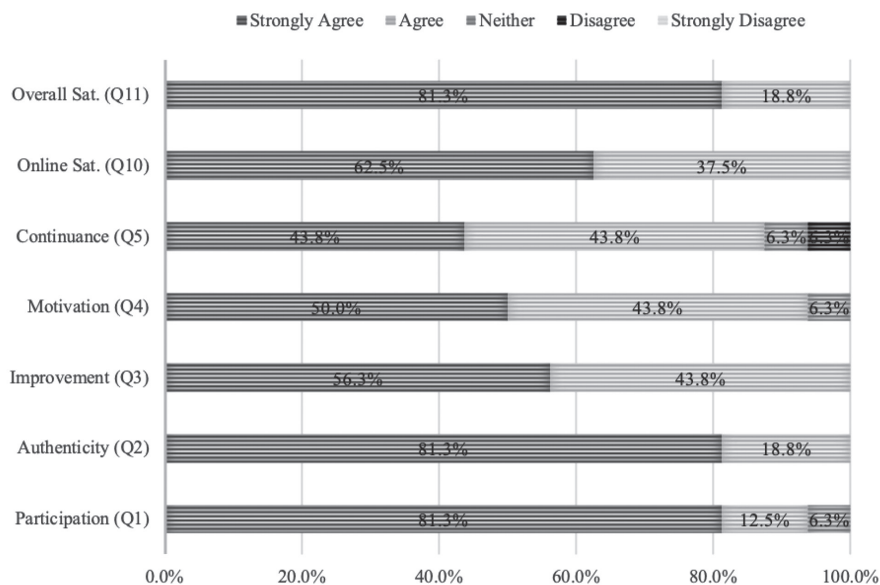
Course A

As described in the previous section, Course A (n=16) was taught entirely online and contained two “communicative” sections: weekly live discussion groups via video conferencing software and weekly written reflection dialogues.

On a standard 5-point Likert scale in which 5 represented the answer “strongly agree” and 1 represented the answer “strongly disagree,” most students described themselves as having a high participation rate in all activities (Q1; mean=4.75, SD=0.58). When describing how “authentic” they felt their online interactions with classmates were, students strongly agreed that the activities were authentic (Q2; mean=4.81, SD=0.4), the highest rated category in the entire survey. Students also tended to rate that their interactions helped them improve their communicative English ability (Q3; mean=4.56, SD=0.51) and motivated them to participate in class (Q4; mean=4.44, SD=0.63). With regards to whether they would like to do similar online interactions in other classes, students generally agreed, though at a lower rate than any other item in the survey (Q5; mean=4.25, SD=0.86). The satisfaction rate was positive, but slightly lower for the online interactive portion of the course (Q10; mean=4.63, SD=0.5) than for the course as a whole (Q11; mean=4.81, SD=0.4). A percentage-based breakdown of each question can be found in Figure 1.

Figure 1

Course A (n=16) Selected Responses



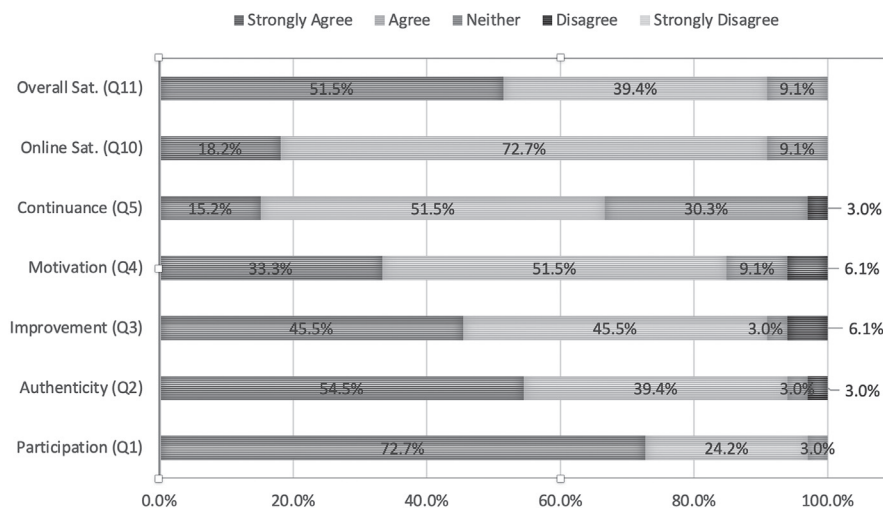
Regarding the desired frequency of the online interactive component of the course, students tended to rate as “just the right amount” (Q6; mean=3.19, SD=0.66). Finally, when asked how they would have wanted to participate in the class if COVID-19 restrictions were not in place (Q13), 62.5% (n=10) indicated they would rather take the class entirely in person, and 25% (n=4) indicated that they would want to take it completely online again, and 12.5% (n=2) indicated they would want to take a class that incorporated in-person and online elements.

Course B

As described in the previous section, Course B (n=33) was taught entirely online but with the caveat that all material be provided “on-demand” (i.e. simultaneous interactions via net conferencing were not possible). Thus, the online communicative interaction component of this course consisted of semi-weekly group-based “forum” responses.

On the same “agree/disagree” Likert scale as

Course A, most students described themselves as having a high participation rate in all activities (Q1; mean=4.7, SD=0.53). Students also tended to rate their written interactions as “authentic” (Q2; mean=4.45, SD=0.71), while fewer students indicated that their interactions helped them improve their communicative English ability (Q3; mean=4.30, SD=0.81) and even fewer that the interactions motivated them to participate in class (Q4; mean=4.12, SD=0.82). With regards to whether they would like to do similar online interactions in other classes, students indicated mixed feelings, rating this item lower than any other in the survey (Q5; mean=3.88, SD=0.78). Similarly with Course A, the satisfaction rate of Course B was positive, but slightly lower for the online interactive portion of the course (Q10; mean=4.09, SD=0.57) than for the course as a whole (Q11; mean=4.42, SD=0.66). A percentage-based breakdown of each question can be found in Figure 2.

Figure 2*Course B (n=33) Selected Responses*

Regarding the desired frequency of the online interactive component of the course, students tended to rate as “just the right amount” (Q6; mean=3.39, SD=0.5). Finally, when asked how they would have wanted to participate in the class if COVID-19 restrictions were not in place (Q13), 78.8% (n=26) indicated they would rather take the class entirely in person, and 3.0% (n=1) indicated that they would want to take it completely online again, and 18.2% (n=6) indicated they would want to take a class that incorporated in-person and online elements.

Course C

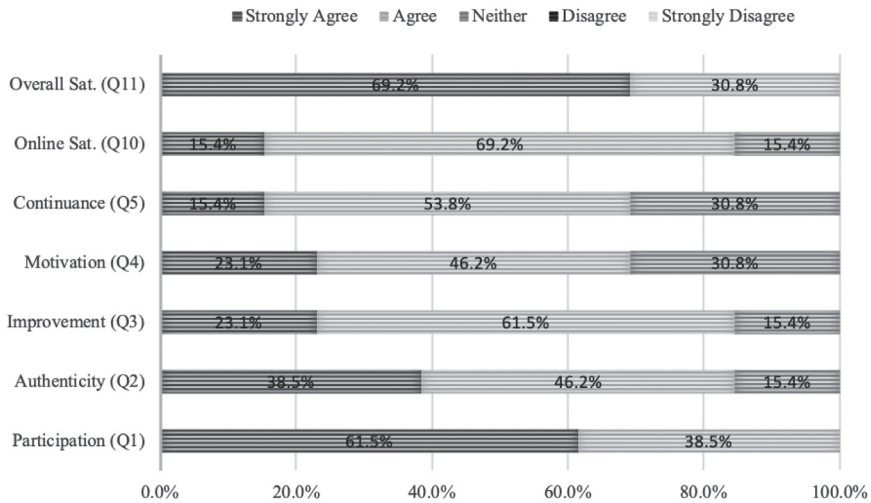
Course C (n=13) was the only course of the three that was taught primarily in person, with the online communicative portion serving as an additional supplement. Similarly with Course B, the online interactive component was writing based, centered on written dialogues in response to student reactions to class themes.

On the “agree/disagree” Likert scale questions, most students described themselves as having a high participation rate in all activities (Q1; mean=4.62,

SD=0.51). Students generally tended to rate their written interactions as “authentic” (Q2; mean=4.23, SD=0.73), while, similarly with Course B, fewer students indicated that their interactions helped them improve their communicative English ability (Q3; mean=4.08, SD=0.64) and motivated them to participate in class (Q4; mean=3.92, SD=0.76). With regards to whether they would like to do similar online interactions in other classes, students indicated mixed feelings, rating this item lower than any other in the survey, drawing another parallel to Course B (Q5; mean=3.77, SD=0.73). Similarly with Courses A and B, the satisfaction rate of Course B was generally positive, but lower for the online interactive portion of the course (Q10; mean=4.0, SD=0.58) than for the course as a whole (Q11; mean=4.69, SD=0.48). A percentage-based breakdown of each question can be found in Figure 3.

Figure 3

Course C (n=13) Selected Responses



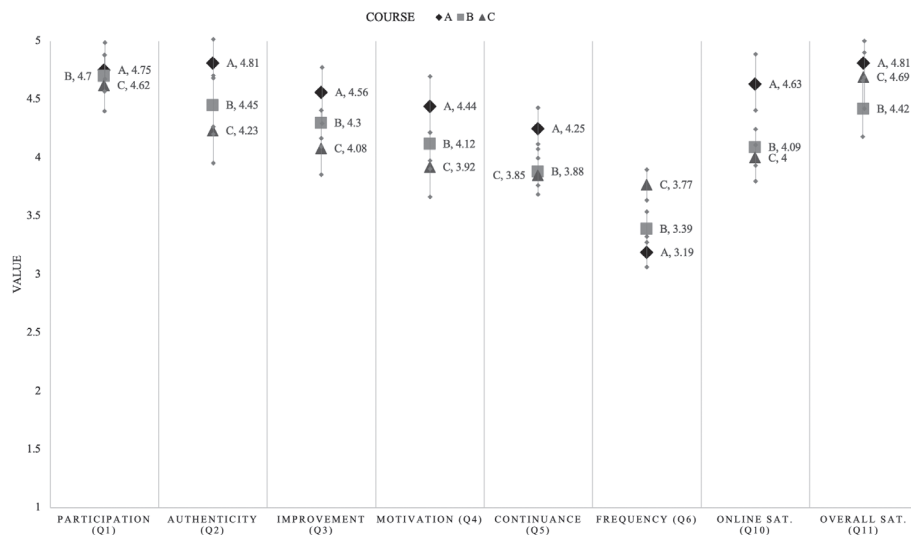
Regarding the desired frequency of the online interactive component of the course, students tended to rate towards “too much” more than the other two courses (Q6; mean=3.77, SD=0.73). Finally, when asked how they would have wanted to participate in the class if COVID-19 restrictions were not in place (Q13), 84.6% (n=11) indicated they would rather take the class entirely in person and 15.4% (n=2) indicated they would want to take a class that incorporated in-person and online elements. No students responded that they would want to take the class again completely online.

Combined Results

A combined visual representation that compares the above means for questions 1 through 6, 10, and 11 in ascending order can be found in Figure 4. (Note that Q6 “Frequency” is included in this figure for convenience despite being the only item not based on the same “agree/disagree” Likert scale as the other questions. Instead, as previously indicated, it was based on a 5-point scale spanning the answer options of “too little/just right/too much” with regards to the students’ opinion about frequency of online communicative tasks.

Figure 4

Courses A, B, and C Combined Results Comparison



This figure demonstrates a clear pattern among the three courses in which Course A (live virtual discussions and written reaction forums) was clearly rated higher in almost all categories except for Q1 “Participation” (higher than but with no clear discrepancy with Course B) and Q6 “Frequency.” Similarly, Course C (mainly in-person with an online interaction component based around written reactions) was rated lower than the other courses in most categories, save for Q6 “Frequency” and Q11 “Overall Satisfaction.”

Discussion

Research Question 1

The first research question seeks to explore student attitudes regarding their written interactions with classmates. This was selected by the author as the foremost area of interest in this study because it was the only type of interaction that was shared by all three courses. As described above, Course B was the only among the three courses to feature written interaction as the sole sources of online interaction, while Course C, a primarily “in-person”

course, used written interaction to supplement the reduction of face-to-face interactions due to safety measures. When just comparing the results of these two courses, students who used written interaction as their only means of communication with classmates and the teacher (Course B) tended to rate that those interactions as more authentic and as leading to more motivation and improvement of their communication skills than when students has written interactions in addition to in-person interactions with classmates and the teacher (Course C).

There could be some possible reasons for this trend in the results. One possibility is that Course B students, who had no other means of interaction as the course was taught entirely “on-demand,” tended to appreciate the significance of having an opportunity to interact with classmates and teacher over the prospect of having essentially zero opportunities for authentic communication in a language course. This interpretation is supported by a few of the comments by students in Course B for Questions 7 and 8 (See Table 1).

Table 1

Select Responses for Questions 7 and 8 from Course B

Student	Comment (translated from Japanese)
A	Q7. "I appreciated that I could talk with my classmates every week, especially because I could not interact with them in person." Q8. "I was happy to get feedback every week from the teacher. It made me want to do my best."
B	Q7. "Sometimes I felt tired doing textbook exercises. But [interacting with classmates] was a lot of fun. I wish we could do it more." Q8. "Thank you [to the teacher] for your comments. I could learn from them."
C	Q7. "I wish more of my classes had a chance to interact with others." Q8. "It was helpful when [the teacher] corrected my errors. I also felt happy when he commented casually about my opinion."

On the other hand, Course C students, who were already meeting their teacher and classmates in the weekly 90-minute classes, may not have felt as much novelty from the additional online interactions. This is supported both by the relatively highest perception of frequency leaning towards "too often" ($M=3.77$, $SD=0.73$) and lowest satisfaction rate for the online portion of the class. Two students echoed this in their responses to Question 7: "I felt that the online discussions were unnecessary. It would have been better if we talked more in class instead of online." –Student D; "There was a lot of homework in this class that included reading, vocabulary, and preparation sheets for class sessions. To be honest, the online reaction assignments were too much." –Student E. Similarly with Course B, however, comments by students in Course C were appreciative of feedback and other interaction involving the course instructor.

As for the written discussion component of Course A, it was difficult to parse the students' opinions towards only the written portion of the course because of the wording of the questionnaire (which combined both written and "live" interactions into a single category). However, one student commented specifically on the written tasks: "I enjoyed exchanging my ideas with classmates using

the 'reaction forum.' Sometimes I had difficulty expressing my opinion during the [live] discussion sessions, so [having the opportunity to write my reactions and comments to others] was useful for me." –Student F.

Research Question 2

The second research question sought to specifically identify student attitudes about using conference software for "live" video interactions with other students and the teacher. Course A was the only course of the three with this option. While it is impossible to attribute the average ratings in the question categories specifically to the "live" video interactions, the results are telling. Course A was rated as the highest mean score in all question categories. (For Q6 "Frequency," Course A was rated as the closest to 3.00, indicated it was rated as being closest to "just the right frequency of activity," the "ideal" option.) Because having the "live" interactions was the most prominent differing feature between Course A and Courses B and C, it can be assumed that this was one likely reason for higher ratings across the board. In other words, it is possible that the "live" interactive element was more motivating to students and helped them feel more improvement of their communication ability than if

the class only had written interactions. This positive sentiment is further reflected in several student comments from Course A, as seen in Table 2. Of note, two of the four selected comments mention

the “challenge” of holding discussions “live” rather than through writing. It can be implied that students rated “live” interactions higher than written ones despite the increased challenge.

Table 2

Select Responses for Questions 7 from Course A

Student	Comment (translated from Japanese)
G	Q7. “Having a chance to talk to my classmates every week was my favorite part of class. I miss seeing my classmates because we cannot meet on campus, so I was happy to talk with them online.”
H	Q7. “I really enjoyed the discussion sessions. It was sometimes challenging, but I did my best.”
I	Q7. “The weekly discussions were fun. I was so nervous when I was the group leader, but my group members were supportive. It was a good experience.”
J	Q7. “Some of the discussion topics about American society were challenging. However, this made me want to prepare before every class. I felt my English improved from this class.”

Research Question 3

The third research question seeks to find the differences between student attitudes regarding “live” simultaneous interaction over conferences software and forum-based written discussions. The very different nature of the academic content and pacing between the three Courses makes this question difficult to answer with any certainty. However, the clear trend towards highest positivity rates for the categories of “authenticity,” “improvement,” “motivation,” and “satisfaction” from students who participated in the class with “live” interactions hints that these interactions were a significant factor in the students’ responses. The results for Question 10 (“satisfaction for online interactions”) is perhaps the most telling of these answers, as it indicates a clear preference for online activities that include a “live” oral communication element. This is not necessarily surprising, as simulated discussion groups over video conferencing can be viewed as “closer” to a traditional education environment than written forums alone. By hearing their classmates’ and teacher’s voice in real-time,

students may have almost felt as if they were in a virtual interactive classroom and not completely isolated to self-study.

Research Question 4 and Future Implications

The final research question asks how the methods of interaction described in this study could be improved for implementation in future classes. Firstly, it is important to note that students in all three courses rated relatively high “overall satisfaction” (Q11) for the course as a whole. These responses alone indicate that drastic changes to the curriculum or and course content are not immediately necessary. As the saying goes: “If it ain’t broke, don’t fix it.”

Considering individual student responses when asked “how to improve the course,” most students were reluctant to answer, either leaving the question blank or writing “nothing” (or its equivalent). However, there were a few noteworthy comments from the three Courses, as seen in Table 3.

Table 3

Select Responses for Question 12

Course	Comment (translated from Japanese)
A	<p>"I sometimes had connectivity problems and could not participate in the discussions. I felt bad about missing out."</p> <p>"I wanted to have more time for group work. Sometimes my group didn't have enough time to finish was asked of us."</p> <p>"It would have been nice to have more feedback on my speaking."</p>
B	<p>"It was difficult to participate in class from my smartphone." (Variations of this were indicated by several students.)</p> <p>"I wish we could have held this class in person. I really hate COVID-19."</p> <p>"There was a little too much homework."</p>
C	<p>"I wish there were fewer assignments."</p> <p>"Sometimes the online discussions felt repetitive. I received the same reply from many classmates."</p> <p>"I wanted to have more time to do group work in class."</p>

When comparing the higher overall satisfaction ratings to the "online component satisfaction" ratings, Course A, the only course to have live simultaneous interactions, was clearly more well regarded than the others. This implies that, all things being equal, using conferencing software to simulate authentic interaction is preferable whenever possible. However, as indicated previously, this can be difficult in some settings as students may not have access to a stable Internet connection or even a microphone-equipped PC. Likewise, larger class sizes can create class management challenges for simultaneous group discussions. Therefore, "live" discussions should be seriously considered in an online language class setting in which (a) there is a manageable number of students and (b) the students have confirmed that they all have access to stable Internet and basic conferencing equipment (such as a smartphone). Student level is not addressed in this study, but it would of course be another important consideration for a virtual language classroom. (Lower-level students will likely not appreciate nor benefit as much from live discussions compared to intermediate or advanced language students.)

The combined responses indicate that, absent of other options for interaction, written forum-based interactions will likely be appreciated by students as a worthwhile addition to a language course. However, as indicated by the differences between ratings in Courses B and C, such written interactions may not be as well received by students who are already meeting and having other interactions in person in a traditional classroom setting. Such students may be more likely to not want to continue the activity as well as feel that the activity occurred too frequently in the course syllabus. Considering the eventual return to traditional in-person classes as the COVID-19 pandemic slowly subsides, this is perhaps the most important implication for future class planning: written forum-based interactions can successfully add an interactive dimension to a language course, but it should be used sparingly when appropriate, and with due consideration of the overall language goals and workload in a language course.

Conclusion

As stated in a previous section, this study follows an “action research” format that seeks to find areas of improvement for the specific language courses in the study rather than making sweeping conclusions or implications for language teaching in general. With that in mind, the results of this study suggest that for the specific classes described in the study, online-based tasks to promote written and oral interaction were generally useful to create authentic and motivating opportunities for communication between students and student/teacher, with the caveat that students still tend to prefer authentic face-to-face communication. Specific benefits to using online-based interaction may include primarily being able to simulate an environment for authentic language use in the virtual space. Other benefits included ensuring student safety and using time flexibly and efficiently. Drawbacks, on the other hand, included barriers to participation because of student connectivity and access to necessary equipment, task fatigue from students in “hybrid” classes, and that no matter how “authentic,” students may feel that virtual interaction doesn’t substitute for real in-person interaction.

References

- Aini, Y. I. (2018). The Use of Google Classroom as an English Learning Media. *Dr. Hazairin SH University Journal of English Education and Linguistics*, 2(1) 11-19. Retrieved on October 13, 2021 from <https://journals.unihaz.ac.id/index.php/edu-ling/issue/view/110>.
- Davies, G. (2016). “CALL (Computer Assisted Language Learning)” Subject Centre for Languages, Linguistics and Area Studies Good Practice Guide. Retrieved on October 10, 2021 from <https://www.llas.ac.uk/resources/gpg/61>.
- Etherington, C. (2017). How PLATO Changed the World... in 1960. *E-Learning Inside*. Retrieved on October 10, 2021 from <https://news.elearninginside.com/how-plato-changed-the-world-in-1960/>.
- Gamper, J. & Knapp, J. (2002). A review of intelligent CALL systems. *Computer Assisted Language Learning*, 15(4), 329-342.
- Gass, S. M. (1997). *Input, Interaction, and the Second Language Learner*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. Mahwah, NJ.
- Haggag, H. M. (2019). Using Google Classroom in Enhancing Communicative Grammar Use and Attitudes of Non-English Specialized Post Graduates. *European Scientific Journal*, 15(1), 261-281. Retrieved on October 12, 2021 from <http://dx.doi.org/10.19044/esj.2019.v15n1p261>.
- Johnson, A. P. (2005). *A Short Guide to Action Research*. Pearson Education, Inc. Boston, MA.
- Krashen, S. (1994). *The Input Hypothesis and Its Rivals*. In N. Ellis (Ed.) *Implicit and explicit learning of languages*. (45-77). London: Academic Press.
- Levy, M. (1997). *Computer-assisted language learning: Context and conceptualization*. Oxford, UK: Clarendon Press
- Lockley, T. & Promnitz-Hayashi, L. (2012). Japanese University Students’ CALL Attitudes, Aspirations and Motivations. *CALL-EJ*, 13(1), 1-16. Retrieved on October 5, 2021 from http://callej.org/journal/13-1/Lockley_Promnitz-Hayashi_2012.pdf.
- McAfee. (2020). *Koronaka ni okeru IT riyō ya sekyuriti ni kansuru chōusakekka wo happyō* [Announcing the results of a survey on IT usage and security at Corona Peripherals]. Retrieved on October 10, 2021 from <https://kyodonewsprwire.jp/release/202010065338>.
- Mehran, P., Alizadeh, M., Koguchi, I., & Takemura, H. (2017). Are Japanese Digital Natives Ready for Learning English online? A preliminary case study at Osaka University. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*,

- 14(8). Retrieved on October 13, 2021 from <https://doi.org/10.1186/s41239-017-0047-0>.
- Oseki, K. & McManus, K. M. (2021). *Living as Global Citizens: An Introduction to the Sustainable Development Goals*. Nan'un-do Publishing. Tokyo.
- Pica, T. (1996). Second Language Learning Through Interaction: Multiple Perspectives. *Working Papers in Educational Linguistics (WPEL)*, 12 (1). Retrieved on October 9, 2021 from <https://repository.upenn.edu/wpel/vol12/iss1/1>.
- Richards, J. C., Hull, J. & Proctor, S. (2013). *Interchange: 2 (5th ed.)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Salam, U. (2020). The Students' Use of Google Classroom in Learning English. *Journal Pendidikan Indonesia (JPI)*, 9(4), 628-638. Retrieved on October 10, 2021 from <https://ejournal.undiksha.ac.id/index.php/JPI/issue/view/1623>.
- Suppasetserree, S. & Dennis, N. (2010). The Use of Moodle for Teaching and Learning English at Tertiary Level in Thailand. *International Journal of the Humanities*, 8(6), 29-46. Accessed on October 10, 2021 from https://www.researchgate.net/publication/291281931_The_Use_of_Moodle_for_Teaching_and_Learning_English_at_Tertiary_Level_in_Thailand.
- Ushida, E. (2005). The role of Students' Attitudes and Motivation in Second Language Learning in Online Language Courses. *CALICO Journal*, 23 (1), 49-78. Retrieved on October 9, 2021 from <https://www.jstor.org/stable/24156232>.
- UNESCO. (2021). Education: From disruption to recovery. UNESCO COVID-19 Global Education Coalition. Retrieved on October 9, 2021 from <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>.

Appendix A

Questionnaire Items

1. I participated earnestly in all or most online class activities.
(1=strongly disagree; 5=strongly agree)
2. The online section of this class allowed me to use English for authentic communication with other people.
(1=strongly disagree; 5=strongly agree)
3. The online section of this class effectively helped me improve my overall communication ability in English.
(1=strongly disagree; 5=strongly agree)
4. I felt motivated to participate in the online section of this class every week because of the interactive component.
(1=strongly disagree; 5=strongly agree)
5. I would like to do similar online interaction in my other non-language classes.
(1=strongly disagree; 5=strongly agree)
6. The frequency of online interaction in this class was:
(1=Not enough; 3=just right; 5=too much)
7. What did you think about the online section of this class that allowed you to interact with your classmates (i.e. TEAMS group discussions; Interaction forum)?
(Open answer)
8. What did you think about the online section of this class that allowed you to interact with your teacher (i.e. weekly attendance check question and class Q&A forum)?
(Open answer)
9. Did you encounter any technical problems at least once that affected your ability to participate in class? If so, please specify.
(Open answer)
10. Overall, I was satisfied with the online communicative activities (live discussion groups, written discussion forums, etc.) in this class.

(1=strongly disagree; 5=strongly agree)

11. I was satisfied with this class overall.

(1=strongly disagree; 5=strongly agree)

12. If you could improve something about this class, what would it be? Please explain your answer.

(Open answer)

13. If COVID-19 was not an influencing factor, how would you have preferred to participate in this class?

(a. Completely in person; b. Completely online; c. Combination of online and in-person)

ヒューマニズムと人間の科学（４） — ２つの人間本性論：ホッブズとヒューム③ —

長谷川幸一 （常磐大学人間科学部）

“Humanism” and “Science of Man”（４） — Two Theories of Human Nature: Hobbes and Hume ③ —

Kouichi HASEGAWA (*Faculty of Human Science, Tokiwa University*)

Abstract

In a previous study, I compared Hobbes and Hume's theory of intelligence. Both emphasized the imagination and the causal thinking habits as human nature. This treatise examines their theories of passion. What they have in common is that they think that passion, not reason, motivates human behaviour. In this respect, Hobbes and Hume's theory of passion is different from traditional theories of passion. Hume insisted that reason is the slave of the passions and can never pretend to any other office than to serve and obey them. Hume sought to explain the creation of personality and the social world based on the concept of sympathy. Hobbs and Hume agreed that they emphasized human causal thinking habits and viewed passions as the root of human behavior, but their social theories were completely different because Hume thought that society was not founded on contract, but on sympathy.

1. 人間の科学における「情念（感情）論」の位置づけ

前稿ではホッブズ (Th. Hobbes, 1588-1679) とヒューム (D. Hume, 1711-76) の「知性論」について検討を加えた(1)。両者は共に「人間本性」としての「想像力」と「因果的思考習性」を重視している。さらに人間以外の「動物の知性」を認める点も共通である。本稿ではホッブズとヒュームの「情念論」を比較検討する。両者は共に「情念」(Passion; *Passio*)を人間の行動を導く根源的存在であると理解し、情念（感情）は理性を阻害するとは考えない。ただ、ヒュームが「共感」（情念の受容とコミュニケーション）を人

間本性のなかで最も重要な性向であると考え、それに基づいて「人格」と「社会的（間主観的）世界」の生成を説明したことから、かれの描く「社会」と「社会理論」はホッブズとは大きく異なるものとなった。

想像力と因果的思考習性の重視、理性に対する情念の優位、などの点で共通認識に立つホッブズとヒュームが、まったく性質の異なる「社会（契約）理論」を展開するのはなぜか。それは「2つの人間本性論」と題した考察の重要なテーマであるが、「情念論」はそれを解く鍵であり、その考察を通して「人間の科学」(the science of man)ならびに「人間科学」(the

human sciences)における「感情(情念)論」の重要性が明らかになるはずである。

ところで、「情念」という言葉は現在のわたしたちにはあまりなじみがなく、日々の生活のなかでこの言葉を聞くことは稀である。普通それは「感情」という言葉に置き換えられている。ホッブズとヒュームの議論においても、情念を感情と言い換えても差し支えないと思われる部分も多いが、両者において情念は人間存在の根源であり、文脈によっては、それを感情と言い換えてしまうとその意味が失われてしまう場合がある。ホッブズとヒュームは、人間の生命活動を支える基本的な活動、生理的な欲求や欲望も情念として理解している。また、ホッブズは「宗教」も情念のひとつであると考えている。かれによれば、宗教とは「恐怖」という情念が変化したものである。

ただ他方において、ヒュームが人格と社会的世界の生成を説明するときに重視する「誇り」と「卑下」、「愛」と「憎しみ」などの「間接情念」は、わたしたちにとって「感情」そのものであり、感情と人格の生成、共感と社会的世界の構成をめぐるヒュームの考察は、現在においても興味深いものである。ヒュームは間接情念と共感に着目することで、人格と間主観的世界の生成を説明しようと試みたが、それは後の「社会学」が行った社会的世界に関する考察を先取りするものであった。またヒュームの言う共感とは「他者とのコミュニケーションによって感情を受け取ること」であるが、ヒュームは人間以外の「動物も共感する」と考えており、わたしたちはその意味を詳しく吟味すべきであろう(2)。

本稿の主題であるホッブズとヒューム以前の「情念論」の多くは、「理性によって情念を制御する」ことを主題としていた(3)。その背景には、社会秩序を維持するための基盤である「道徳」は人間の無軌道な感情を理性的にコントロールすることによって生まれる、という共通理解があった。17世紀に生じた自然学の刷新と人間の身体に関する知見に基づき、新たな観点から情念についての総合的な分析を行ったデカルト(R. Descartes, 1596-1650)においても、それは同じであった。

それに対して、デカルトの同時代人であり論敵でも

あったホッブズにはそのような発想はなく、かれは道徳に依拠しない「社会契約論」を提示した。ホッブズによれば、「善・悪」とは「人格」との関係において決まるものであり、単純かつ絶対的にそうであるものではない。それゆえ、対象自体の本性から引きだされる「善・悪」についての共通規則もない。統一的な道徳を導くはずであったキリスト教内部の諸宗派間の激烈な抗争を目の当たりにしたホッブズにとって、「理性的意志によって情念を抑制することが道徳的行為を生み、社会の秩序が維持される」という従来の考えは受け入れがたいものであった。宗教(心情倫理)と政治(責任倫理)との明確な分離に基づく「社会契約」によって人間の生命と尊厳を守ろうとしたホッブズの思想は、近代政治学の基礎となったのである(4)。

人間の行動を導くものは理性ではなく相対立する情念(感情)であるという理解は、「人間の科学」、ならびに、後の「社会科学」、「人間科学」への道を開くものであった。つまり、人間はさまざまな情念によって突き動かされる存在であり、「善・悪」についての共通規則もないとすれば、人間に関する科学は実際の人間行動を観察し、超越的な要因(神)に頼ることなく、それを説明しなければならないのである。以下で見るホッブズとヒュームの情念論は、17世紀から18世紀においてそれを実践する試みであったと見なすことができる(5)。

2. 「理性対情念」という思考法

ヒュームは『人間本性論』第2巻「情念について」第3部「意志と直接情念について」第3節「意志に影響する動機について」の冒頭で、理性と情念を対立するものとして捉え、人間は理性に従う限りにおいてのみ有徳であると考えような思考法が古代から当までの「道徳哲学」(moral philosophy)を支配しているが、そのような思考法はすべて誤りであるとしている(Hume T 2.3.3.1)。それゆえここではまず、ヒュームが批判の対象とした古代からの「情念論」について見ておくことが有用であろう。ただ筆者はそれらの議論を網羅的に論ずることはできないので、以下では、ホッブズが(動物論を除けば)「最悪の教師」だとしているアリストテレス(Aristoteles, BC384-22)

と「論敵」であったデカルトの情念論をとりあげることにしたい。アリストテレスの情念論と道徳論は、ヒュームの議論について考えるうえで重要なものである。また、ヒュームが『人間本性論』の原稿を書くために1735年から3年間滞在したフランスのラ・フレーシュはデカルトの生地であり、当時のヨーロッパにおけるデカルト主義の中心地でもあった。ヒュームは1737年8月友人ラムジーに宛てた手紙で、『人間本性論』第1巻を読む前にデカルトの『省察』を読むことを勧めている (Mossner 1980 : 626-7) (6)。そのことからヒュームの議論を理解するうえでデカルトは重要な位置にあると言えよう。

2-1. アリストテレスの情念論

アリストテレスの情念論は、情念そのものの分析ではなく、その対処法、あるいはそれを「徳」の確立につなげるための方策を中心に展開されている。それが論じられている『ニコマコス倫理学』では、「幸福に生きることはどういうことか」が最高善の問題として探求されている(7)。アリストテレスによれば、人間が真の幸福を得るためには、人間に固有の働き(エルゴン)が必要であり、それは植物的な働き(機能)である栄養の摂取や身体の成長、あるいは馬や牛などの感覚的働きとも異なる理をもった(理性的な)行為なのである (Aristotelis EN 1.7)。

アリストテレスは「徳」が成立するためには、行為者が行為の状況や行為そのものについて知識や自覚をもち、自覚的な選択を行い、それを恒常的に行っていないとしないとしている。それゆえ、一回的行為としての素朴な正義や無自覚な善行は徳のある行為ではない (Aristotelis EN 2.4)。アリストテレスは、道徳を「人間の恒常的なあり方」(本論の文脈では人格)に関わるものとしている。

『ニコマコス倫理学』第2巻第5章では、魂には「情念(パトス)」、「能力(デユナミス)」、「性向(ヘクシス)」が生ずるとされ、徳の問題は情念と性向との関係から論じられる。つまり「情念の表出方法(統制法)」が徳なのである。アリストテレスは情念として、欲望、怒り、恐れ、自信、妬み、喜び、愛、憎しみ、憧れ、羨望、憐れみを挙げ、快楽と苦痛を伴うもの

ことだとしている。「能力」とは、こうしたさまざまな情念を人が受け取るにあたって依拠しているとわたしたちが述べているもののことであり、これに基づいて人が怒ったり、苦しんだり、憐れんだりすることが可能となるものである。そして「性向」とは、それに基づいてそれらの情念にたいしてわたしたちのもつ善きあり方もしくは悪しきあり方であり、たとえば激しく怒ったり、逆に軟弱にしか怒らなかつたりするならば、わたしたちは悪しきあり方をしており、その中間の怒り方をするならば、善きあり方をしていることになる (Aristotelis EN 2.5)。

2-2. デカルトの情念論

(1) デカルトとホッブズ

デカルトの『情念論』(1649)は、ホッブズの『法の原理』(1640)と『リヴァイアサン』(1651)の2つの著作のあいだの時期に出版されている。デカルトとホッブズとのそれまでの人的交流の経緯を考えれば(8)、ホッブズがデカルトの『情念論』を読み、『法の原理』第1部で展開した「情念論」を『リヴァイアサン』第1部第6章において修正したと推測できるように思われる。『法の原理』と『リヴァイアサン』で展開された2つの「情念論」のあいだの分かり易い違いは、『リヴァイアサン』では『法の原理』にはなかった「単純情念」(simple passions)と多様に変化した情念の分類が導入されたことである。以下で見る通り、デカルトは6つの「基本情念」(passions primitives)を挙げ、それから多様な情念を説明している。ホッブズは『リヴァイアサン』第6章の途中で7つの単純情念を挙げ、それらの変形として多くの多様な情念を説明しているが、7つの単純情念の取り上げ方と内容がその前の部分との整合性を欠くように思われるのは以上のような理由があるのではないかと推測する。ただ現時点で筆者にはそれを裏づける資料はない。

(2) 『情念論』の概要

デカルトは『情念論』の冒頭で、「わたしたちが古人から受け継いだ学問がいかに欠陥あるものか、何よりもそれがよく現れているのは、情念について古人の書いたものである」(Descartes P 1.1)と述べて

いる。デカルトの言う「古人」とはプラトン（Plátōn, BC427-374）やアリストテレス、ストア派、スコラ哲学者たちであり、デカルトはホッブズの友人であったハーヴィ（W.Harvey, 1578-1657）の『血液循環論』などから学んだ人体に関する医学・生理学的知見から、情念を論じようと試みた(9)。

デカルトは、「心の情念（受動）」(passions de l'âme)を認識するには、心の機能と身体の機能との関係に注目すべきだと主張する。心において「受動」であるものは、身体において「能動」である。したがって、情念（受動）を理解するためにとるべき最善の方法は、心と身体の区別を検討することであり、それはわたしたちのうちにある諸機能の各々を心と身体のいずれに帰すべきかを知るために行われる（Descartes P 1.2）。

つぎにデカルトは、いかなる意味でも物体が思考するとは考えられないから、わたしたちのうちにあるすべての種類の思考は心に属すると見なしてよいとしている。他方、わたしたちの身体と同程度かそれ以上に多様なしかたで運動でき、同程度かそれ以上の熱をもつ心のない諸物体がないとは考えられないから、わたしたちのうちにある熱や運動のすべては、思考に依存しない限り、身体にのみ属するのである（Descartes P 1.4）。

「心身二元論」と「身体機械論」に依拠するデカルトは、生きた人間の身体と死んだ人間の身体との違いは、時計や他の自動機械がゼンマイを巻かれていて、しかもその機械に設定されている運動の物理的原理が活動に要されるすべてとともに内部に備わっている場合と、その同じ時計や他の機械が壊れていて、その運動の原理が活動しなくなる場合との違いと同じであると述べている（Descartes P 1.6）。

デカルトは、プラトンやアリストテレスに見られる理性、気概、欲求からなる「階層的秩序」の考えを否定して、感覚と理性、自然的欲求と意志との対立を、身体と心の対立に置き換えた。心身二元論からは、心の能動である「意志」と心の受動である「情念」の対立は心内部のものではなく、心と身体の対立から生ずるものとされる。心は意志に統一されて、身体からの精気から生ずる情念と対立するのである。デカルトは、「わたしたちの内にはただ1つの心しかなく、こ

の心にはいかなる部分の相違もない。感覚的であるものが同時に理性的なものであり、心の欲求はすべて意志なのである」（Descartes P 1.47）と述べ、理性と意志による感覚と欲求の抑制から、後者の自立と解放への近代的転換が示唆されている。ただデカルトにおいて、心の強い人とは意志によって情念にともなう身体の運動を制止できる人であり（Descartes P 1.48）、かれの主要な関心は、身体と結びつけられた情念をどのようにしてコントロールするかという点に向けられていた。つまり、真理の認識に依拠する自由意志によって情念を制御することがデカルトの議論の基本にあったのである（角田 1999：7）。

3. ホッブズとヒュームの情念論

「理性は情念の奴隷である」というヒュームの言葉は良く知られている。この言葉は一般に、理性に対する情念の優位性を主張したものと受け取られているが、以下で見るように、ヒュームは「理性と情念は対立することはない」とも述べている。ヒュームの議論には、アリストテレスやデカルトに見られる「理性によって情念をコントロールする」という発想がないだけでなく、そもそも「理性対情念」という2項対立的な認識図式も見いだせない。理性と情念に関するヒュームの考察の革新性は、人間以外の動物の理性と共感（情念の受容と伝達）を当然の事実とした点にあると思われるが、その点については項目をあらためて論ずるので、ここではホッブズとヒュームの共通点に注目して、両者の情念論を検討しよう。

3-1. 「理性対情念」という思考法からの脱却

(1) ホッブズ：情念＝意志の内的端緒

『リヴァイアサン』第6章の表題は「一般に情念と呼ばれる意志による運動の内的端緒について。およびそれらが表現される言葉」である。それゆえホッブズは、デカルトとは異なり、情念を意志と対立するものではなく、むしろその内的端緒と捉えていることがわかる。そして情念と意志についてのこのような基本認識は、かれの「自由意志論」を導くものでもある。

ホッブズは、第6章の後半で「熟慮」（Deliberation; *Deliberatio*）と「意志」（Will; *Voluntas*）について論

じている。熟慮とは人間の心のなかの欲求、嫌悪、希望、恐怖の総計であり、それが熟慮と呼ばれるのは、われわれが自分の欲求または嫌悪に応じて行ったり回避したりすることの「自由」(Liberty; *Libertas*)を終わらせることだからである。ホッブズはこのような欲求、嫌悪、希望、恐怖のかわるがわるの連鎖は他の被造物にも見られ、獣たちもまた熟慮するとしている。そしてすべての熟慮は、熟慮している物事が行われるか、不可能と判断されるかするときに終わると言われる。というのは、われわれはその時まで自分の欲求や嫌悪に応じて、行かう回避するかの「自由」を保持しているからである(Hobbes L 1.6.27-30) (10)。

ホッブズはさらに「意志」について次のように説明している。

熟慮において、行為またはその回避に直接につながる最後の欲求または嫌悪は、われわれが意志と呼ぶもの、意志するという行為(能力ではなく)である。熟慮する獣はかならず意志をも有するに違いない。スコラ学派によって一般に与えられている意志の定義、すなわちそれは理性的欲求であるという定義は良くない。なぜなら、もしそうであれば、理性に反する意志的行為は存在しないからである。つまり、意志的行為は意志以外のものからは生じない。(Hobbes L 1.6.31, 強調点は引用者)

ここでホッブズはスコラ学派を批判しているが、「熟慮する獣は意志をもつ」という主張は、「動物機械論」を展開したデカルトとも決定的に対立するものである。

ホッブズによれば、動物(Animals; *Animalis*)には2種類の「運動」(Motion; *Motus*)がある。ひとつは「生命的なもの」(Vital; *Vitalis*)と呼ばれ、出生とともに始り全生涯にわたって絶えることなく継続される。それは血行、脈拍、呼吸、消化、栄養、排泄などの行程であり、「想像力」(Imagination; *Imaginatio*)の助けを必要としない。

もうひとつは「精神的運動」(Animall motion; *Motus Animalis*)であり(11)、「意志による運動」

(Voluntary motion; *Motus Voluntarius*)とも呼ばれ、初めに心のなかで思い描かれた通りに、歩いたり、話したり、手足を動かしたりするといった運動である。これらの意志的行為は、つねに「どこへ」、「どの道で」、「何を」についての先行する思考に依存するから、「想像力」がすべての意志による運動の最初の内的端緒であることは明らかであり、それが目に見える行為として現れる前には「努力」(Endeavour; *Conatus*)と呼ばれる。このような「努力」のうち、ホッブズが基本的なものとして挙げるのは、「欲求」(Appetite; *Appetitus*)、「欲望」(Desire; *Cupido*)、「嫌悪」(Aversion; *Aversio*)である。「努力」は、それを引き起こしたものに向かう場合には「欲求」や「欲望」と呼ばれ、あるものから離れるためになされる時には「嫌悪」と呼ばれる(Hobbes T 1.6.1-2)。

ホッブズは「善・悪」についても情念によって説明している。ホッブズによれば、誰かの欲求もしくは欲望の対象はどんなものであってもかれ自身としては「善」(Good; *Bonum*)と呼ぶものであり、憎悪と嫌悪の対象は「悪」(Evil; *Malum*)である。また、かれの軽視の対象はつまらない、とるに足らないものである。それゆえ、これら「善」、「悪」、「軽視すべきもの」という言葉はつねにそれを使用する「人格」(Person)との関係において使用されるのであり、単純かつ絶対的にそうであるものではなく、対象自体の本性から引きだされる「善・悪」についての共通の規則もない。ただ、(コモンウェルスがない場合は)その人の人格から、(コモンウェルスにおいては)それを代表する人格から、あるいは相互に一致しない人々が合意によって設置して、その判決をそれらのことについての規則とする仲裁者ないし裁判官から、引きだされた共通の規則があるのである(Hobbes L 1.6.7)。

この部分はヒュームの「正義論」との異同を考えるうえで重要な箇所であるが、その点については機会をあらためて論じたい。

ところで前稿で見たように、ホッブズは『リヴァイアサン』第5章で「理性(推論)」(Reason; *Ratio*)を、「われわれの思考を印づけ、表すために同意された一般的諸名辞の帰結の計算」(Reckoning; *Computatio*)に他ならない(Hobbes L 1.5.2)と定義している。ま

たデカルトの第2省察への反論4では、「推論は身体的器官の運動に依拠し、心は有機体の若干の部分における運動以外の何ものでもありえないだろう」（12）と述べている。

「理性」と「情念」との関係に関する考察においても、ホッブズは「唯物論的一元論」の立場を堅持し、「理性の本来的な機能」は、「自己保存」という人間の根本的な欲求（善）を充足する手段を考案することであると主張する。それゆえホッブズには、理性的な意志によって情念を制御するという考えは見いだせない。すべての情念は欲求に還元されるものである。ホッブズの議論では、理性は情念に導かれるものであることになる（川添 2010: 109-10）。

（2）ヒューム：情念＝反省的印象

ヒュームによれば、情念は「根源的な存在」（original existence）であり、これをそれ以外の存在や存在の様態の模倣とするような表象的性質は何も含んでいない（Hume T 2.3.35）。ヒュームの情念論においてまず確認すべきなのは、それが「知覚論」の枠内に位置づけられるという点であろう。かれによれば、情念は「観念」ではなく、すべて「印象」であるが、観念は行為を動機づけることはない。「知性論」で示されたように、「理性」および「知性」の次元は、観念および想像の次元であるので、理性のみでは行為を生み出すことはできない。それゆえ、「道徳」が行為や感情に影響を及ぼすものであるとすれば、それは理性からのみ出てくるものではない。「道徳的区別」は印象に基づくものであり、道徳的承認や不承認は、ある種の情念として理解されるのである。このように、ヒュームの「情念論」は「知性論」と「道徳論」とをつなぐ位置にある（神野 1996: 43-6）。

以上のような理由から、ヒュームは第1巻「知性について」と同様、第2巻においても印象と観念についての説明から始めている。そして、身体組織や精神的精気（animal spirits）から、もしくは対象が外的感覚器官へ作用することから、心に生ずるような印象（根源的印象）を身体的な「快・苦」と呼び、これらの根源的印象のあるものから直接に生じるか、その印象の観念があいだに入ることによって生ずるような印象（反省的印象）を「情念」と呼んでいる（Hume T

2.1.1.1）。

ヒュームはこれに続けて、最も根本的な印象は自然で身体的な諸原因に依存するので、それを検討しようとするれば、解剖学や自然哲学に導かれてしまうから、反省的（2次的）印象（情念）に考察を限定するとしている。それゆえヒュームは、先に見たデカルトとは違う観点から情念を論ずると宣言していると言えるだろう。

（3）ヒューム：理性は情念の奴隷である

3. で触れた通り、ヒュームは第2巻第3部第3節において、古代と近代の道徳哲学の大部分は「情念と理性の闘争」について語りながら、理性を情念に優先させ、人間は理性の指令に従う限りにおいてのみ「有徳」であると論じているが、それは誤りであると主張する。ヒュームはこのような哲学がすべて誤っていることを示すために、まず第1に、理性だけでは意志のどんな働きの動機となることもできないことを証明し、第2に、理性は意志に指示するという点において情念と対立することは絶対にありえないことを証明するよう努めよう（Hume T 2.3.3.1, 強調点は引用者）と述べている。

ヒュームによれば、第1の点について考えるには、第1巻「知性論」で見たように「知性」の働きが「論証から判断する場合」と「蓋然性から判断する場合」に分けられることが重要な意味をもっている。前者の種類の推論がそれだけで何らかの行為の原因となると主張される可能性はない。つまり、数学はすべての力学的操作において有用であり、算術はほとんどすべての技術と職業で役に立つが、これらの抽象的な学問はそれ自身では行為の動機とはならないのである（Hume T 2.3.3.2）。

わたしたちが何らかの対象を嫌悪するか、もしくはそれに向かう「情動」（emotion）（13）を感じるのは、苦や快を予期することからであり、行為の衝動は理性から生じるのではなく、方向づけられるだけである。ヒュームは、理性だけではいかなる行為の動機ともなりえないと主張したのち、第2の論点、つまり意志を導くさいに「理性と情念の対立」はありえない、ということの説明を行っている。ヒュームによれば、理性だけでは何の行為も生み出すことができず、「意志作

用」(volition)も生みだすこともできないということから、同じ理性という機能が意志作用を妨げること、あるいは情念や情動と優先権を争うことも不可能である、ということが推理される。このように論じたあと、ヒュームはつぎのように述べている。

われわれが情念と理性の闘争について語るときには、厳密に哲学的に話しているのではない。理性は情念の奴隷であり、ただ情念の奴隷であるべきであって、理性が情念に仕え従う以外の役割を要求することはけっしてできない。この意見はいくらも突飛なもののように思われるかもしれないので、これを確証するためにいくつか別の考察をしておくことも不適切ではないだろう。(Hume T 2.3.3.4, 強調点は引用者)

ヒューム自身がこの部分の後半で述べている通り、「理性は情念の奴隷であり、かつそうあるべきである」という表現は突飛で刺激的であるので、それを補うための考察が必要になる。一般にこの文章は、ヒュームの倫理的理性主義批判のスローガンとして理解されているが、それを前後の文脈から切り離してしまうとこれの本来の意図を見誤ることになりかねない。

ヒュームはこれに続き、情念と理性の関係についてさらに検討を加えている。先に触れたように情念は根源的な存在であり、これをそれ以外の存在や存在の様態の模倣とするような表象的性質は何も含んでいない。私が怒っているとき、私は現実にもその情念(怒り)にとらわれているのであり、私が喉の渇きを感じるとき、気分が悪いとき、身長5フィート以上であるときと同じく、私はその情動のなかに、それ以外の対象との関係をもってはいない。それゆえ、この情念が真理と理性に対立あるいは矛盾することは不可能である(Hume T 2.3.3.5)。

ヒュームによれば、何らかの「感情」(affection)を理性に反すと呼ぶことができるのは、第1に、希望や恐れ、悲しみや喜び、絶望や安心といった情念が、実際には存在しない対象が存在するという想定に基づいている場合、第2に、何らかの情念を働かせる(情念によって行動を起こす)さいに、計画された目

的にたいして不十分な手段をわたしたちが選択し、因果についての判断において思い違いをする場合、の2つである。したがって、たとえばわたしがより大きな善と認めているものよりも、より劣った善と認めているほうを選び、前者より後者にたいしてより熱烈な感情をもつことも同様に、理性に反するわけではない。その場合、理性に反するのは情念ではなく判断なのである(Hume T 2.3.3.6)。

3—2. 情念の分類

ここではホップズとヒュームに加えて、デカルトの情念の分類についてもとりあげてみたい。以下で見る通り、3者が列挙する情念の種類にはそれほど大きな違いはない。ただデカルトは、情念にはそれぞれの重要性の点で違いがあり、「基本情念」は6つしかなく、それにも序列があると断言しているのに対して、ヒュームは「直接情念」と「間接情念」の区別を正当化する根拠はないとしている。

「感情」に関する考察にはどうしても一定の曖昧さがつきまとうが、それにもかかわらず三者が「感情(情念)」についての議論を展開したのは、「人間(本性)論」を展開するうえでこの問題を選ばないとは考えていたからであろう。

(1) デカルト

デカルトは『情念論』第2部でわたしたちを突き動かす情念をその重要性にしたがって順序だてて枚挙することができるとして、「驚き」(admiration)から説明を始めている。デカルトによれば、わたしたちは何らかの未知の対象と出会うことで、驚き、激しく揺り動かされる。それは対象がわたしたちに適したものかそうでないかまったくわからないうちに起こるので、驚きはあらゆる情念のなかで最初のものである。驚きには反対の情念がない。現れる対象のなかにわたしたちの意表を突くものが何もないければ、わたしたちはまったく動かされず、情念なしにそれを見つめるからである(Descartes P 2.53)。

続いてデカルトは驚きから派生するいくつかの情念について説明している。わたしたちが驚くのが対象の大きさによるか小ささによるかに応じて、驚きには重視と軽視が結びつく。これに応じてわたしたちは自分

を重視したり、軽視したりする。そこから生じるのが、「高潔」(magnanimité)と「高慢」(orgueil)、「謙虚」(humilité)と「卑屈」(basse)であり、続いて「習性」(habitude)が生じる (Descartes P 254)。

また、あるものがわたしたちにとって善いものとして現れるとき、わたしたちはそれにたいして「愛」(amour)をいだし、悪として現れるときには「憎しみ」(haine)をいさぐ。そして「善・悪」のこの同じ考察から他の情念が生まれる。デカルトは、それらの情念を順序だてて説明するため時間を区別するとし、現在や過去よりも、なおいっそう未来へわたしたちを向かわせる情念として「欲望」(désir)をあげている。欲望するものを獲得する見込みが多いと思われるものは、わたしたちに「希望」(espérance)をあたえ、見込みがわずかであれば「不安」(crainte)になる。希望が極度に大きいと「安心」(sécurité)と呼ばれ、極度の不安は「絶望」(désespoir)となる (Descartes P 256-8)。

デカルトはこの後さらに、勇気や恐怖、悔恨、憐みなどのさまざまな情念を列挙しているが、単純で基本的な情念は「驚き」、「愛」、「憎しみ」、「欲望」、「喜び」(joie)、「悲しみ」(tristesse)の6つしかなく、他のすべての情念はこれら6つの情念のいくつかの複合であると述べている (Descartes P 269)。

先に触れた通り、デカルトは情念にはその重要性の点で序列があり、「驚き」が最も重要であるとしているが、かれはそれを情念の効用という観点から説明している。つまり、情念の効用とは心のなかに思考を強化し持続させることのみにある。たとえば、驚きが有益であるのは、それまで知らなかったことをわたしたちに学ばせ、記憶にとどめさせることにおいてである (Descartes P 275)。このように、デカルトは情念をあくまで思考に従属するものと捉えている。

(2) ホッブズ

2-1. で見たようにホッブズは『リヴァイアサン』第6章において、人間の根本的な運動である「努力」として「欲求」、「欲望」、「嫌悪」をあげた。かれは、それらに「愛」(Love; *Amare*)と「憎しみ」(Hate; *Odium*)、「喜び」(Joy; *Gaudium*)と「悲しみ」(Grief; *Dolor*)を加えた7つの情念を「単純な情念」と呼び、

それをもとに「多様に変化した情念」の説明を試みている。ホッブズは次の4つの項目によって、単純な情念はより具体的な呼称を与えられるとしているが、それが整合的なものとなっているかについては判断しにくい。第1の項目は、自分が望むものを獲得できるか否かについての人々の判断であり、第2は、愛と憎しみが向けられる対象である。第3の項目は、それらにたいする総体的な考慮であり、第4は、変更あるいは継続そのものである。

このような基準によって、ホッブズはさまざまな情念の説明を試みている (表1. を参照されたい)。たとえば「希望」(Hope; *Spes*)とは、あるものを獲得できるという判断をともなった欲求であり、「絶望」(Despair; *Desperatio*)とはその逆である。「恐怖」(Fear; *Metus*)とは、対象から害を受けるという判断をともなった「嫌悪」であり、「勇気」(Courage; *Fortitudo*)とは同じものが、その害を抵抗によって除去するという希望をともなう場合であり、突然の勇気は「怒り」(Anger; *Ira*)と呼ばれる。「継続的な希望」は、わたしたち自身にたいする「確信」(Confidence; *Fiducia*)であり、「継続的な絶望」は、わたしたち自身にたいする「不信」(Diffidence; *Indignatio*)である (Hobbes L 1.6.12)。

このような形でホッブズはデカルト同様、多種多様な情念をとりあげているが、「宗教」もまた情念のひとつとして説明されている。ホッブズによれば、宗教とは心によって仮想されるか、公共的に認められた物語から想像された見えない力への恐怖である。未来への配慮においてあまりにも遠い先を見る人は、かれの心を昼のあいだじゅう、死や貧困やその他の災禍への恐怖に苦しめられて、眠りのなかにおいてしか恐怖から逃れることができない。古代の神々はこのような人間の恐怖から創造されたのである (Hobbes L 1.12.6)。

一般にホッブズは人間の利己心のみを強調したように言われているが、かれは「慈愛」(Benevolence; *Benevolentia*)や「慈恵」(Charity; *Charitas*)などの他人に善(利益)をもたらそうとする意欲も、人間の情念であるとしている。またデカルトが人間の情念のなかで最も重要であるとした「驚き」は、ホッブズにおいては基本的なものではなく、目新しさから生ずる

表1. ホブズによる「情念」の分類

単純な情念 (simple passions)	欲求 (Appetite) 憎しみ (Hate)	欲望 (Desire) 喜び (Joy)	愛 (Love) 悲しみ (Grief)	嫌悪 (Aversion)
多種多様な情念 (diversified passions)	希望 (Hope)	絶望 (Despair)	恐怖 (Feare)	勇気 (Courage)
	怒り (Anger)	確信 (Confidence)	不信 (Diffidence)	憤慨 (Indignation)
	慈愛 (Benevolence)	善意 (Good-Will)	慈善 (Charity)	善良な本性 (Good Nature)
	貪欲 (Covetousnesse)	野心 (Ambition)	小心 (Pusillanimity)	度量 (Magnanimity)
	勇敢 (Valour)	剛毅 (Fortitude)	気前の良さ (Liberality)	卑劣 (Wretchednesse)
	惨めさ (Miserableness)	けち (Parsimony)	親切 (Kindnesse)	自然の情欲 (Naturall Lust)
	悦楽 (Luxury)	愛の情念 (Passion of Love)	嫉妬 (Jealousie)	復讐心 (Revengefulness)
	好奇心 (Curiosity)	宗教 (Religion)	迷信 (Superstition)	真の宗教 (True Religion)
	恐慌 (Panique Terror)	驚き (Admiration)	得意 (Glorying)	自惚れ (Vain-Glory)
	失意 (Dejection)	突然の得意 (Sudden Glory)	突然の失意 (Sudden Dejection)	恥 (Shame)
	生意気 (Impudence)	憐み (Pitty)	同情 (Compassion)	同胞感情 (Fellow-Feeling)
冷酷 (Cruelty)	競争心 (Emulation)	妬み (Envy)		

(出典) (Hobbes L.6.13) . "Griefe", "Feare", "Covetousnesse", "Wretchednesse", "Miserableness", "Kindnesse", "Naturall Lust", "Jealousie", "Revengefulness", "Panique Terror", "Pitty"は原典のまま表記した。

表2. ヒュームによる「情念」の分類

一次情念 (primary passions)	激しい (violent)	敵に罰を加え、友に幸福を与えたいという欲望 (the desire of punishment to our enemies, and of happiness to our friends) 飢え (hunger) 性欲 (lust) その他いくつかの肉体的欲求 (a few other bodily appetites)			
	穏やか (calm)	慈愛 (benevolence)	憤り (resentment)	生への愛着 (the love of life) 子どもたちへの優しさ (kindness to children)	
二次情念 (secondary passions)	直接 (direct) 情念	激しい (violent)	欲望 (desire)	嫌悪 (aversion) 喜び (joy) 悲しみ (grief) 希望 (hope) 恐怖 (fear) 絶望 (despair) 安心 (security)	
		穏やか (calm)	善への一般的欲求 (the general appetite for good) 悪への嫌悪 (aversion to evil)		
	間接 (indirect) 情念	激しい (violent)	誇り (pride)	卑下 (humility)	野心 (ambition) 自負心 (vanity) 愛 (love) 憎しみ (hatred) 妬み (envy) 哀れみ (pity) 悪意 (malice) 寛大 (generosity)
		穏やか (calm)	人格の是認と否認 (approval and disapproval of person)		

(出典) この表は、神野 (1996: 49) がArdal (1966: 10-1) の内容をまとめたものである。

楽しみであり、原因を知ろうとする欲求を駆り立てるという点で人間固有のものであるとされている。

(3) ヒューム

ヒュームの情念に関する分類の叙述は、それを「直接」と「間接」に分けることから始められている。「直接情念」(direct passions)とは、善悪と快苦から直接に生じるものであり、「欲望」(desire)、「嫌悪」(aversion)、「悲しみ」(grief)、「喜び」(joy)、「希望」(hope)、「恐怖」(fear)、「絶望」(despair)、「安心」(security)の8つがそれにあたる。「間接情念」(indirect passions)は直接情念と同様、善悪と快苦からではあるが他の諸性質と結合することで生じるような情念である。

ヒュームは「直接情念」と「間接情念」の区別については一般的に言うことができるだけであり、その

根拠を正当化することはできないとしている。間接情念としてあげられるのは、「誇り」(pride)、「卑下」(humility)、「野心」(ambition)、「自負心」(vanity)、「愛」(love)、「憎しみ」(hatred)、「妬み」(envy)、「哀れみ」(pity)、「悪意」(malice)、「寛大」(generosity)およびそれらに従属するものである (Hume T 2.1.1.4)。

ヒュームはこれに続き、第1部と第2部で間接情念の「誇り」と「卑下」、「愛」と「憎しみ」について詳細な説明を行い、直接情念についての考察は第2巻の末尾に近い第3部第9節で行われる。しかもかれは、直接情念と間接情念という分類からはとらえられない人間の本能とも呼ぶべき情念として、第3節では「慈愛」、「憤り」、「生への愛着」、「子どもたちへの優しさ」(Hume T 2.3.3.8)、第9節では「敵に罰を加え、友に

幸福を与えたいという欲求」、「飢え」、「性欲」、「その他いくつかの肉体的欲望」をあげている(Hume T 239.8)。

したがって、ヒュームの情念論には「直接情念」と「間接情念」との区別以前に、「人間の本能から生じる情念」と「それ以外の情念」という区別があることになる。それについてはすでにいくつかの先行研究において指摘がなされ、「一次情念」と「二次情念」という呼称が与えられている。そしてさらにヒュームは、「激しい」と「穏やか」という基準による区別も行っているが、以上の点については、Árdal (1966: 10- 1) が詳細な説明を行い、それに基づき神野 (1996: 49) が分類表を作成している(表2. を参照されたい)。

3-3. ヒューム：人格と情念をめぐる社会的(間主観的)世界の探究

繰り返し述べてきたように、ヒュームの情念論は知性論と道徳論をつなぐ位置にある。人間の感情と人格の生成に関するヒュームの考察は、社会的世界の構成を問うものであり、後の「社会学」を先取りしている。ヒュームは人間本性としての「共感」(sympathy)に目を向けることによって、人格が「身体」を備え、他者との関係において成り立つものであることを示したのである。

(1) 間接情念(感情)の原因と対象：自己と他者

ヒュームは間接情念の発生を説明するにあたって、その「対象」(object)と原因を区別する。間接情念の対象は「人格」であり、誇りと卑下については「自己」(self)、愛と憎しみについては「他者」(other person)がその対象となる。原因と呼ばれるのは、対象である人格と関係をもつ物事であり、それが「快の印象」を与えるか「不快の印象」を与えるかによって、誇りや愛、卑下の念や憎しみを引き起こす。原因についてはさらに、快や不快を引き起こす「性質」(quality)と、その性質を備えた物事自体すなわち「基体」(subject)とが区別される。そして、間接情念の対象(自己・他者)と原因(徳・悪徳、その他)とは、近接や因果によって結合していると同時に、原因が引き起こす快や不快の印象と間接情念そのものもつ快や不快の感じが結びつくという仕方でも二重の関

係をもつ(14)。

間接情念に関する議論においては、以上のようにその対象である「人格」が重要な位置にあるが、ヒュームは第1巻を締め括る項目として「人格の同一性」について考察し、さらに「付録」では「人格の同一性」について、私は大変な迷宮に迷い込んでしまっており、どのようにして私の以前の意見を訂正すべきか、矛盾の無いものにすべきか知らない、と告白しなければならない(Hume T App.10)と述べている。ヒュームのこの部分の論述に関してはさまざまな解釈があり(15)、「人格の同一性」はそれ自体で固有の意義を有する問題である。「人格論」はホッブズにおいても、「人間本性論」と「社会契約論」をつなぐ重要な位置にあるので、この問題については項目を別にして論ずることとし(16)、ここでの議論は「間接情念」についての考察との関連で明らかになる「人格」に限定して行いたい。ヒュームは第1巻第4部第6節で次のように述べている。

それでは、何が、わたしたちにこれらの継ぎする諸知覚に同一性を帰し、一生を通じてわたしたちが不変で中断のない存在をもつと想定する、このように大きな傾向を与えるのであろうか。この問題に答えるためには、わたしたちは、わたしたちの思惟または想像に関わる人格の同一性(personal identity)と、わたしたちの情念とわたしたちのわたしたち自身にたいする気遣いに関わる人格の同一性とを区別しなければならない。(Hume T 1.46.5, 強調点は引用者)

このように「思惟と想像に関わる人格の同一性」と「情念に関わる人格の同一性」とを区別すべきだとしたヒュームは、第1巻では前者の考察に専念しその節を完結させたが、「付録」においては先のように述べたのである。ヒューム自身の言葉からはかれの言う「迷宮」が、「情念に関する人格の同一性」とどのように関連しているのか明らかではない。ただ以下で見るように、情念との関りで展開される人格論はホッブズやロックには見られない新しい観点から展開されると言える。

情念論では、ヒュームはまず、誇りと卑下の対象と原因について検討を加えている。誇りと卑下は正反對のものであるが、「自己」、つまり、わたしたちがそれについて詳細に (intimate) 記憶し、意識している、互いに関係する観念や印象の継起、という対象をもつ (Hume T 2.1.2.2)。ヒュームによれば、間接情念の原因と対象の区別とは、情念を引き起こす観念と、引き起こされたときにそれらの情念が視線を向ける観念との区別を意味する。ここでは、ひとつの情念が2つの観念のあいだに置かれているのであり、それらの観念の一方 (原因) がその情念を生みだし、他方 (自己) がその情念によって生みだされるのである (Hume T 2.1.2.4)。

ヒュームによれば、「自己」は情念とその「基体」と結びついたときに構成されるのであり、情念と基体なしに自己は存在しない。この時基体には、機知や良識の他に「身体」も含まれる。美貌や強さ、機敏さは誇りを生む重要な原因となる。

人格が身体を備えていることの含意のひとつは、人格が他者から見られる対象だということである (伊勢 2002)。このことは“person”という語のももとの意味が、演劇において役者がつける「仮面」、転じて「役柄」であり、人の外見であることからすれば意外ではなく、ホップズの『リヴァイアサン』における「人格論 (代表性論)」はこの観点から展開されている。

(2) 共感と人格

人格が身体を備え、他者から観察される対象であるという理解がヒュームの社会理論にもたらす重要な帰結は、誇りや卑下の生成において「共感」(sympathy) による他者との一致が不可欠の契機となることである (伊勢 2002)。ヒュームは次のように述べている。

わたしたちの世評、令名、名声は巨大な重みと重要性をもった考慮すべき事柄である。そして誇りの一方の原因である徳や美しさや富でさえも、他人の意見や気持ちによって支えられていない場合には、ほとんど影響力をもたない。その現象を説明するためには、少し回り道をして、まず「共感」の本性を解明することが必要となる。(Hume T 2.1.11.1)

一般に「共感」が論じられるのは、窮地に立たされた人との関係においてであると想定されるが、ヒュームは以上のように、わたしたちがいだく誇りの感情に関する説明において初めて共感をとりあげている。その意味とは、誇りにおいて表現される自己意識が孤立した独我論的意識ではなく、自己に向けられた他者の視線を予想し、それとの重なりを志向しているということである (伊勢 2002)。ヒュームはさらに次のように述べている。

人間本性の性質のなかで、それ自体においても、その帰結においても、何より注目すべきものは、わたしたちのもつ他者と共感する傾向である。つまり、他者の欲求性向や気持ちがどれほどわたしたち自身のものと異なっている、あるいは反対の場合でさえも、それらをコミュニケーションによって受け取るという傾向である。(Hume T 2.1.11.2)

ヒュームは、憎しみ、憤り、敬意、愛、勇気、陽気と憂鬱などの感情 (情念) は、わたし自身の自然な気質と状態からよりも、他者の感情の伝達から生ずることの方が多くと主張する。つまり、他人の朗らかな顔つきはわたしの心にはっきりと感じることのできる満足と晴朗さを吹き込み、他者の怒った顔つきや悲しそうな顔つきはすぐさまわたしの気分をくじくのである。

ヒュームは第11節を締め括るにあたり、具体的な例に基づき「共感」について説明している。その例とは、よい家系に生まれながらも窮乏した境遇にある人の多くは、自分の出自や学歴を知らない見ず知らずの他人のあいだで、いやしい手仕事を職として生計の手段を求め、というものである。このような人たちは、みずからの出自を知らない人たちのあいだで生活することが、現在の窮乏した境遇に耐えることをより容易にする、と考えるのである。ヒュームはこのような人たちの気持ち (sentiment) を分析することで、人間における共感を説明できるとしている (Hume T 2.1.11.14)。

この例からまず明らかになるのは、軽蔑されること
の不快感が共感に依存していること、共感
は諸対象のわたしたち自身への関係に依存
していることである。つまり、血縁関係に
あるか近所に住む人たちの軽蔑がわたし
たちをもっとも不快にするから、わたした
ちはこれらの関係から逃れることで、共感
と不快を減じようとするのである（Hume
T 2.1.11.15）。

またこの例のような境遇にある人は、誰
かが現在のかれの暮らしよりもはるかに
立派な家系の出ではないかと疑いでもし
ようものなら、非常に不快となる。その
理由の根本は、この世のすべてのこと
は比較によって判断されるということに
ある。たとえば、平民の紳士にとっての
莫大な財産は君主にとっては貧窮であ
り、紳士にとっては必需品にも欠くよう
な境遇でも、小作人は自分が幸福だと
感じる。つまり、良い家系の出であり
ながら窮乏した境遇にある人は、みず
からの不運を知りながらもみずからの思
いを隠し、現在共に暮らしている人た
ちがそれを知らないことは、かれを気
楽にするのである（Hume T 2.1.11.18）。

（3）誇りと卑下の原因としての徳と悪徳

ヒュームの情念論は知性論と道徳論をつ
なぐ位置にあると繰り返し述べてきたが、
かれは誇りと卑下のもっとも明白な原
因である「悪徳」（vice）と「徳」（
virtue）について論じ、道徳論への布
石を打っている。

ヒュームはまず、近年世間の知的関心
をあれほど呼び起こした論争、つまり
（徳と悪徳との）道徳的区別が自然で
根源的な原理に基づいているのか、そ
れとも利害と教育から生ずるのか、と
いう論争をとりあげることがわたしの
現在の目的とは関係ないことであり、
この論争の吟味は次巻「道徳について」
にゆずると述べている（Hume T 2.1.7.2）。
ヒュームは、どちらの立場をとるとし
ても、みずからの議論が妥当性を有す
ると主張しているが、かれがこう述べ
たのは、みずからの立場が従来の2つ
の立場とはまったく異なるものである
ことを明確にしたいと考えたからであ
らう。

なお、邦訳者である中釜浩一が訳注
2.1.7（1）で指摘している通り、18
世紀前半で道徳的区別は利害と教育
から生じると主張した代表的な論者
は『蜂の寓話』（1714）が広範な論
争を巻き起こしたマンドゥヴ

イル（B. Mandeville, 1670-1733）
であり、それに対して、道徳的区別は
自然で根源的な原理に基づいてると
主張したのは、クラーク（S. Clarke,
1675-1726）らの合理主義者とシャ
フトゥベリ（Shaftesbury, 1671-
1713）、ハチスン（F. Hutcheson,
1694-1752）らの道徳感覚論者であ
る。この論争は17世紀におけるホッ
ブズとカドワース（R. Cudworth,
1617-88）らケンブリッジ・プラ
トン学派とのあいだの対立、さらには
モンテーニュ（M. de Montaigne,
1533-92）の著作に見られる道徳に
関する懐疑論的議論とグロティウス
（H. Grotius, 1583-1645）による
道徳の基礎づけの試みにまでさかの
ぼることができる。

ヒュームは、モンテーニュ、ホッブ
ズ、マンドゥヴィルらの立場、つまり
道徳は自然のうちには基礎をもたない
とする議論を、みずからの分析視点
から再解釈している。かれらは、われ
われに利益になったり害を与えたり
する傾向をもつ、あらゆる情念、慣
習、性格の傾向は、喜悅（delight）
または不快（uneasiness）を与え、
そこから道徳的な承認や否認が生じ
ると主張する。他人の卑下はわれ
われを得意な気持ちにするが、誇
りはわれわれに悔しい思いをさせる。
これらの理由で、前者の性質は「徳」
と評価され、後者は「悪徳」と見
なされるが、ヒュームはこの立場に
基づいても喜悅や不快があらゆる種
類の長所や欠点に伴うことが認めら
れているから、自分の主張が妥当すと
述べている（Hume T 2.1.7.3）。

またヒュームは、道徳的区別は自然
で根源的な原理に基づくとする立場
をとるとしても、みずからの理論が
適用できるとしている。この立場に
よれば、ある人の性格や情念は、人
間本性の根源的な構成から、ただ
それらを見ることや思い描くこと
だけで「苦」を生みだし、別の性格
や情念は同じ理由で「快」を引き起
す。つまり、不快と満足は悪徳と徳
の本性であり、ある性格を道徳的に
是認するとは、それが現れたときに
根源的な喜悅をいдаくということ
である。このように考えれば、苦と
快は悪徳と徳の根本原因であること
になり、悪徳と徳のすべての結果
の原因でもあることになる。それゆ
え、快と苦は誇りと卑下の原因でも
なければならぬのである（Hume T
2.1.7.5）。

4. 結語

これまで見てきたように、ホッブズとヒュームは共に、理性ではなく、欲求と欲望、愛と憎しみ、希望や恐怖、誇りといった情念（感情）こそが人間の行為を導くと主張した。人間の行為を動機づけるのは相対立するさまざまな情念なのであり、理性的な思考はそれを補助するものでしかない。そのため、人間が形成する社会の成立条件について検討するにあたって、かれらはさまざまな情念（感情）が生じるプロセスを考慮することを第一に考えたのである。

ホッブズとヒュームの「人間本性論」はかれらの時代においても影響力をもっていたスコラ哲学の思考法とは相いれないものであり、道徳と正義、社会秩序の生成を、超越的な存在（神）に頼ることなく、あくまで動物としての人間に備わる自然本性を明らかにすることで説明しようとするものであった。両者は共に「無神論者」と呼ばれたが、それはかれらが超越的な存在を想定することなく、人間本性と社会について考察する「人間の科学」の確立を目指したことに起因する。当時の神学者と道徳哲学者たちにとって、人間と同様に、動物（獣）は知性と情念（誇りや愛）をもつとする議論は、神の似姿としての人間の尊厳を著しく傷つけるものであった。アリストテレスとキリスト教に由来する伝統的な思考法（スコラ哲学）と道徳観を否定した点において、ホッブズとヒュームは立場を共にしていたと言える。

ただ、理性ではなく情念を重視するという点において共通であったにも関わらず、ホッブズとヒュームが描いた社会像はまったく異なるものであった。よく知られているようにホッブズは、争いを導く人間本性として「競争」（Competition）、「不信」（Diffidence）、「誇り」（Glory）をあげた（Hobbes L 1.13.6）。自然状態において人間は平等であり「誇り」をもつから、競争と相互不信が生まれ、相互不信から「人間の人間に対する戦争」が生ずるのである。ヒュームはホッブズと同様、人間の情念のなかで「誇り」を重視し、その感情の生成プロセスを解明しようと試みたが、それに関する詳細な分析を経て描かれた社会はホッブズとは異なるものとなった。両者の「社会（契約）理論」が異質なものである理由のひとつとして、かれらが生き

た時代背景の違いがあることは確かであろうが⁽¹⁷⁾、理由がそれだけではないことは本論で見た両者の情念論から明らかになったように思われる。つまり、ホッブズの情念論で想定されている人間が機械論的に運動する個体であるのに対して、ヒュームが描く人間（人格）はさまざまな情念と他者との共感の関係によってのみ成り立つ存在であり、そのことが両者の社会像の違いを導いていると考えられるのである。

ホッブズとヒュームが各々の「社会（契約）理論」を構成する際に核とした2つの概念、「信約」（Covenant; *Pactum*）と「合意（自生的秩序）」（Convention）との違いは、人間存在の根源を導く情念と人格の生成プロセスについての両者の考え方の違いと密接に関わっている。なお両者の正義論・社会理論の違いを考えるさいには「自然法」の理解が重要な意味をもつが、この点については機会をあらためて論じたい。

[注]

(1) 前稿は、長谷川（2021b）である。本稿を含む一連の考察の目的は、ホッブズとヒュームの「人間本性論」が「人間の科学」（the science of man）の誕生に果たした役割について検討を加えることにある。今回は「情念（感情）論」をとりあげるが、ホッブズとヒュームの「人間本性論」を比較検討するという意味では、「人格論」、「自由意志論」、「動物論」、「道徳・正義論」、「宗教論」についての議論も欠かせない。これらの検討項目に関しては機会をあらためて論じたい。なお筆者の根本的な問題関心は、「人間科学」（human sciences）の歴史的な位置づけとそれが担うべき理念にあるが、この点については、長谷川（2006; 2013; 2021a）を参照されたい。

(2) 筆者の知る限り、わが国ではホッブズとヒュームの「動物論」を中心なテーマとした論考はない。ヒト以外の動物の知性・理性と情念に関する考察は、両者が「人間本性論」において、人間の知性や感情、自由意志をどのように理解しようとしているのかを見極めるうえで重要な意味をもっている。長谷川（2021a: 21）で示したように、ヒュームは『人間本性論』第1巻第3部第16節で「動物の理性」を論じ、第2巻第

1部第12節で「動物の誇りと卑下」、第2部第12節で「動物の愛と憎しみ」を論じている。ヒュームは人間以外の動物もまた、理性をもち、誇りと卑下、愛と憎しみの感情をもつと主張している。現代の人間科学においても、ヒトとヒト以外の動物との異同を問うという作業はきわめて重要なものである。「進化論」以前に、動物の理性と感情（心）の存在を当然のこととして論じたヒュームの考察はわたしたちにとっても興味深い。なお、アリストテレス以来の哲学者たちの動物論を論じたものとしては、金森（2012）があるが、ホッブズとヒュームの動物論はとりあげられていない。

(3) 理性と情念の関係をめぐる問題は、古代の哲学者から、スコラ哲学、デカルト、そして現代の脳科学者・哲学者にいたるまで、人間の心を考えるうえでの焦点とされてきた。脳科学を中心とした現代の科学的知見は、「情念（感情）は理性を阻害するものである」という考えを否定し、ホッブズとヒュームの議論を支持しているように思われる。この点については、Damasio ([1994]2005) を参照されたい。

(4) 人間の行動は理性ではなく感情に従うという認識は、統治者にとって重要な意味をもっている。現代の民主主義においても、人間の感情を徹底的に分析し、人々の支持を集める方策を見つけた者が政治の世界を支配している。ホッブズが生きた17世紀においてもすでに、有能な統治者たちは人間の感情を理解することがみずからの統治を揺るぎないものとする礎であると気づいていたはずである。この点については、James (1997) を参照されたい。

(5) 近年、わが国においても「感情」をテーマとする出版物を眼にする機会が多いように思う。それらは共通に、西欧思想史のなかで置き去りにされてきた「感情の歴史」に光を当てることで、従来の議論とは異なる視点から歴史を描くことを標榜している。17世紀と18世紀において、人間の感情（情念）を重視し、「理性対感情」という思考様式にとらわれない議論を行ったホッブズとヒュームの情念論は、以上のような文脈においても興味深いものである。近年の出版物としては、Plamper (2012 = 2020)、Rosenwein/Cristiani (2018 = 2021)、Corbin/Courine/Vigarelo (2016-7 =

2020)、などがある。

(6) この点については、Baier (1991: 298)、角田 (1999: 6) を参照した。

(7) ここでの議論に関しては、廣川 (2000)、藤江 (2005) を参照した。

(8) この点について長谷川 (2021a:24) において触れたが、その詳細については梅田 (2005: 55-9) を参照した。ホッブズはデカルトの『方法序説』(1637) を熱心に読み、1640年にメルセンヌ (M. Mersenne, 1588-1648) にそれに対する長い批判の手紙を送った。これをきっかけにデカルトとホッブズは、メルセンヌを介して手紙のやり取りを始め、ホッブズはデカルトの『省察』(1641) の第3反論を書くことになった。

(9) ここでの議論については、村上 (1980)、谷川 (1993)、藤江 (1999; 2005) を参照した。

(10) ホッブズは第6章においてさまざまな情念を列挙しており、その部分を段落とするか否かによって、この箇所の表記も異なるものとなる。それゆえここでは原典と邦訳の頁数も示しておきたい。(Hobbes [1651]2012: 91-2 = 1954: 110)。

(11) “animal” の語源である “animus” の意味は、精神、思惟、意識である。この点については、ヒューム『人間本性論』邦訳の木曾好能の訳注、340頁を参照した。なお、ホッブズの原典では、“animal” は “Animall” である。

(12) この文献については邦訳のみ参照した (邦訳 216)。

(13) ヒュームは感情を表す複数の言葉、“affection”、“feeling”、“emotion”、“sentiment” を用いている。それらは文脈に応じて使い分けられているが、明確な定義は行われていない。本論では邦訳に従い、次のような訳語を充てることにする。“affection” (感情)、“feeling” (感じ)、“emotion” (情動)、“sentiment” (気持、心情)。

(14) ここでの議論に関しては、とくに伊勢 (2002) を参照した。

(15) この点については、木曾 (2011)、久米 (1997)、菅原 (2020) を参照されたい。

(16) 「人格の同一性」に関する議論を行うとすれば、ロックの議論についての検討が欠かせない (Locke

[1690]1997: 302-14 = 1974: 312-35)。この点については、一ノ瀬 (1997)、福田 (2002)、今村 (2010) を参照されたい。

(17) ホッブズ研究において繰り返し指摘されてきたことであるが、ホッブズが執筆活動を行った当時のイングランドはまさに宗教と政治の混乱が頂点に達し、国王の支配の権利と臣民の服従のあり方に関する議論が激しく戦わされていた時代であった。長谷川 (2021: 19) において触れた通り、1650年に前半部が『人間本性』(2月)、後半部が『政治体について』(5月)としてホッブズの許可なく匿名で出版された『法の原理』が書かれ、手稿のまま回覧された1640年は、4月に開かれたいわゆる「短期議会」がわずか3週間で終わり、11月から「長期議会」が開かれた時期であった。他方、1707年の合邦直後にイングランドとの国境に近いスコットランドのナインウェルズに生まれたヒュームにとっての実践的課題とは、スコットランド社会の自立を根拠づけるような道徳論・社会理論を構築することにあった。この点については、田中 (1991; 1996; 2002; 2010)、古家 (2015) を参照されたい。

[文献]

※本稿におけるアリストテレス、デカルト、ホッブズ、ヒュームの著作の表記は以下の略号を用い、文中の引用は()内に著者、著作の略号、巻、部、章、節、段落の順に示す。

[アリストテレスの著作の略号]

EN: *Aristotelis Ethica Nicomachea*, ed. F. Susemihl, Leipzig, 1880. (2014, 神崎繁訳『ニコマコス倫理学: アリストテレス全集15』岩波書店.)

[デカルトの著作の略号]

P: *Les passions de l'âme*, ed. P. D'arcy, GF Flammarion, Paris, [1649]1996. (2008, 谷川多佳子訳『情念論』岩波書店.)

[ホッブズの著作の略号]

EL: *The Elements of Law, Natural and Politic*, ed. Friedrich Tönnies, Frank CasS, [1640]1969. (2016, 田中・重森・新井訳『法の原理——人間の本性と政治体』岩波書店.)

L: *Leviathan*, ed. N. Malcolm, Oxford University Press, [1651]2012. (1954-1985, 水田洋訳『リヴァイアサン』(1)~(4)岩波書店.)

[ヒュームの著作の略号]

T: *A Treatise of Human Nature*, ed. D. F. Norton/M. J. Norton, Oxford University Press, [1739-40]2000. (2011-12, 木曾好能他訳『人間本性論』[第1巻~第3巻]法政大学出版局.)

※上記以外の文献からの引用は、()内に著者、原典初版の出版年を[]内、本稿で参照した版の出版年を[]外、頁数を:の後、続いて翻訳の出版年を=の後、頁数を:の後に示す。

[アリストテレス、デカルト、ホッブズ、ヒュームの著作以外の文献]

Årdal, P., 1966, *Passion and Value in Hume's Treatise*, Edinburgh University Press.

Baier, C., 1991, *A Progress of Sentiments: Reflections on Hume's Treatise*, Harvard University Press.

Corbin, A./Courine, J.-J./Vigarello, G., 2016-7, *Histoire de Emotions*, Seuil, Paris. (2020, 片木・小倉監訳『感情の歴史I・II』藤原書店.)

Damasio, A., [1994]2005, *Descartes' Error: Emotion, Reason, and the Human Brain*, Penguin Group. (2010, 田中三彦訳『デカルトの誤り——情動、理性、人間の脳』筑摩書房.)

藤江泰男, 1999, 「情念の解析幾何学に向けて」『椋山女学園大学研究論集 人文科学編』30: 147-165.

———, 2005, 「情念論の起源を求めて——デカルトからアリストテレスへ」『椋山女学園大学研究論集 人文科学編』36: 57-72.

福田敦史, 2002, 「人格の同一性と『現在からの視点』」『科学基礎論研究』98 (29-2): 37-43.

古家弘幸, 2015, 「社会、言語、思想——スコットランド啓蒙の諸相」国際基督教大学『人文科学研究(キリスト教と文化)』46: 89-147.

長谷川幸一, 2006, 『人間諸科学の形成と制度化——社会諸科学との比較研究』東信堂.

———, 2013, 「ヒューマニズムと人間の科学(1)——人間性をめぐる議論の歴史」常磐大学人間科

- 学部紀要『人間科学』31(1): 1-25.
- , 2021a, 「ヒューマニズムと人間の科学（２）
— 2つの人間本性論：ホッブズとヒューム①」
常磐大学人間科学部紀要『人間科学』38(2): 17-34.
- , 2021b, 「ヒューマニズムと人間の科学（３）
— 2つの人間本性論：ホッブズとヒューム②」
常磐大学人間科学部紀要『人間科学』39(1): 1-16.
- 廣川洋一, 2000, 『古代感情論——プラトンからストア派まで』岩波書店.
- 今村健一郎, 2010, 「ジョン・ロックの人格同一性論」
『イギリス哲学研究』33: 19-33.
- 伊勢俊彦, 2002, 「ヒュームの情念論における人格
と因果性」(2021年6月8日取得, <http://www.ritsumei.ac.jp/~tit03611/2002a.html>. 2002年7月27日 京都哲学史研究会における発表).
- 一ノ瀬正樹, 1997, 『人格知識論の生成——ジョン・ロックの瞬間』東京大学出版会.
- James, S., 1997, *Passion and Action: The Emotions in Seventeenth-Century Philosophy*, Clarendon Press, Oxford.
- 神野慧一郎, 1996, 『モラル・サイエンスの形成—ヒューム哲学の基本構造』名古屋大学出版会.
- 金森修, 2012, 『動物に魂はあるのか』中央公論新社.
- 川添美央子, 2010, 『ホッブズ 人為と自然—自由意志論争から政治思想へ』創文社.
- 久米暁, 1997, 「人格の同一性についてのヒュームによる再考」『哲学論叢』24: 26-38.
- Locke, L., [1690]1997, *An Essay Concerning Human Understanding*, ed. Woodhouse, Penguin Books. (1972-7, 大槻春彦訳『人間知性論』(1)~(4)岩波書店.)
- Mossner, E.C., [1954]1980, *The Life of David Hume*, 2ed., Oxford University Press.
- 村上伸子, 1980, 「デカルト『情念論』への試み——情念の統御をめぐる」『哲学年報』39: 119-35.
- Plamper, J., 2012, *Geschichte und Gefühl: Grundlagen der Emotionsgeschichte*, Siedler. (2020, 森田直子訳『感情史の始まり』みすず書房.)
- Rosenwein.B/Cristiani.R., 2018, *What is the History of Emotions?*, Polity Press, Cambridge. (2021, 伊藤・森田・小田原・舘訳『感情史とは何か』岩波書店.)
- 菅原弘道, 2020, 「人格の構成要素にみるヒュームの道徳論」『モラリア』27: 1-19.
- 田中秀夫, 1991, 『スコットランド啓蒙思想史研究——文明社会と国制』名古屋大学出版会.
- , 1996, 『文明社会と公共精神——スコットランド啓蒙の地層』昭和堂.
- , 2002, 『社会の学問の革新——自然法思想から社会科学へ』ナカニシヤ出版.
- , 2010, 「若きヒュームの思想形成」『経済論叢』(京都大学) 184(1): 1-15.
- 谷川多佳子, 1993, 「『情念論』とデカルト」『筑波哲学』4: 24-35.
- 角田俊男, 1999, 「ヒュームの情念論と判断力——『人間本性論』を通して」『名城大学経済研究所研究報告』22: 1-48.
- 梅田百合香, 2005, 『ホッブズ 政治と宗教』名古屋大学出版会.

知的能力障害のない発達障害者へのプロセスコンサルテーションと 職場適応スキルの向上

渡辺めぐみ (常磐大学人間科学部)

伊東 昌子 (成城大学経済研究所)

Process Consultation and Workplace Adjustment Skills for People with Developmental
Disabilities without Intellectual Ability Disabilities

Megumi WATANABE (*Faculty of Human Science, Tokiwa University*)

Masako ITOH (*Economic Research Institute Seijyo University*)

Abstract

The purpose of this paper is to clarify whether people with developmental disabilities who do not have intellectual disabilities can improve their adaptive skills when they work, through a survey of people with developmental disabilities and their supporters, and to explore what kind of support is necessary for people with disabilities to form their careers autonomously and independently.

The case studies of the participants and their supporters suggest that, in addition to the improvement of specific skills, there is learning of "adaptive skills themselves" by continuing to work while changing workplaces. It is suggested that this adaptive learning occurs when the supporters provide well-balanced process consultation to both the workplace and the disabled person. It was also suggested that continuous process consultation and appropriate interventions from supporters who have established a trusting relationship are necessary to improve this social constructive adaptive skill. The need for tools that promote understanding and environmental design among the parties involved, including the participants, was discussed in order to continue useful interventions from the supporters on a broad and long-term basis.

Key Words People with developmental disabilities, autonomous career model, support methods, social constructive adaptive skill

1. 研究背景と目的

1.1 発達障害者のキャリアモデル

本稿は、気づかれにくい社会で困難・不便を抱えやすい障害である“知的能力障害のない発達障害”と

診断を受けた方々のキャリア育成・支援に職場学習心理学の観点からアプローチしようと試みるものである。“知的能力障害のない発達障害”であっても、発達障害者雇用は、期間限定の雇用、非正規雇用などが圧倒的に多く、キャリアの進展を職場任せにはできな

いのが現状である。職場や役割が変わっても、過去に仕事から得た経験知を市場価値とし、自ら自己を次のキャリアへと繋ぎ、自律的なキャリアパスを作っていくことが求められる（武石、2016）。

これまで提唱されてきたキャリアモデルはキャリアを適応（マッチング）過程もしくは個人の成長に伴う構築物として捉える考え方が主流であった（Szymanski, Enright, Hershenson, & Ettinger, 2003）。代表的な例としては、新卒採用終身雇用を前提とした伝統的なキャリアモデルである。キャリアとは組織で昇進するための尺度、あるいは地位や給与の指標のような垂直に積み上げていくものであり、年月の経過に伴って専門的技術の向上か、専門性に加えて組織で生き残る総合的マネジメント力が求められてきた。一方で、新たなキャリアモデルに、米ボストン大学のダグラス・ホール教授によって1976年に提唱された「プロティアン・キャリア」がある（ホール、2016）。これは組織任せではなく、キャリアオーナーシップを持って、自律的・主体的にキャリアを形成していこうとする生きざまである。「プロティアン」の語は、ギリシア神話に登場するプロテウス神に由来する。火や水、竜や獅子など、自らの姿を思うがままに変えることのできる変幻自在の神のことである。プロティアン・キャリアは、キャリアを変形し続けるという意味ではなく、個人が主体となり心理的満足感を志向するモデルである。過去の仕事から得た経験知は、役割や環境が変わっても自分の中に個性として身につけており、市場価値となる。キャリアは、新たな市場価値を培った自己と新たな仕事をつなぎ、さらなる個性の成長をもたらすものとして作用すると考えられる。この考え方によれば、キャリアの発達とは、社会や周囲の人々との相互関係を保ちつつ、自分らしい生き方を展望し、実現していく過程にはかならない。

発達障害者雇用の現状では、伝統的キャリアモデルを適応することは困難であり、プロティアン・キャリアに近いものが求められるだろう。しかし、発達障害者が個人あるいは家族のみで、キャリア育成を行っていくのもまた困難が予想される。これまでどのような対策がなされてきたのかを次に振り返り、現状の問題点を考察する。

1.2 大人の発達障害者への対策の変遷

我々大人の発達障害者への対策の流れを文献研究から次の三つの時期に分類した。

第一期（2005年～2015年）：2005年「発達障害者支援法」が施行され、それまでは、主に児童、未成年者の発達障害が研究・支援対象であったが、大人の発達障害も研究・支援対象に含まれることになり、大人の発達障害の症状の発見、分類、診断基準の整備、支援や相互行為の取り方の模索が始まった。

第二期（2016年～2019年）：2015年に国連総会において採択されたSDGs（Sustainable Development Goals）の影響を受け、2016年4月に「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」（障害者差別解消法）が施行された。それをきっかけに就職活動、就労支援にも行政の資金が投入されるようになった。研究面では脳機能・内分泌と症状の関係の解明が進んだ。職場でのトラブルの事例や対処法などが蓄積され、対処法を案内する本も多く出版されている。先に述べたように2018年4月1日から障害者雇用義務の対象として、精神障害者が加わり、共生社会の実現、労働力の確保、生産性の向上が期待されている。これらの社会背景から、2018年には関連する研究成果や実践事例、トラブルへの対処療法的書籍が数多く出版された。一方、職場環境の受け入れ体制にはばらつきがあり、雇用主と障害者従業員との間に困難が生じるケースが多くなった（星野、2017）。知的能力障害のない自閉スペクトラム症の人々は、組織の一員となって初めて周囲との問題が発生し、医療機関にかかることで、やっと自身が発達障害と理解した事例があることが判明してきたのも第二期の特徴である。

第三期（2019年～）：基礎研究や職場における事例の研究が進み、従来のようにパターン化した発達障害者の特性と発達障害者の周囲で発生する職場トラブルへの対処に関するHOWTO的観点を超えて、発達障害者の強みを生かしたキャリア形成やその推進によって組織がどう成長するかという観点が求められるようになり、関連書籍が出版されるようになった。山崎（2019）は、発達障害者の特性とそこから生じる問題理解において、システム論的理解を提唱している。システム論的理解では、個人をその上位の家族、コミ

ユニティ、社会システムに属するシステムの一つととらえるため、個人の問題を個人内だけに還元するのではなく、周囲の人間と物理的環境との相互作用によって生じると考える。この観点に立てば、職場で生じる発達障害者の問題は、個人の特性に対処・改善することにとどまらず、システム全体の変化が求められる。このように、一対一対応の合理的配慮を超えて、発達障害者が、職場学習や人生設計の展望を持てるキャリア・アイデンティティを醸成するための支援環境に関する議論は始まったばかりで、障害者のキャリア成長モデル研究は道半ばである。

1.3. 本稿の目的

本研究のゴールは、知的能力障害のない発達障害者のキャリア支援に資するため、障害者と就労先の事業所および支援者の三者らが共有できるキャリアモデルを構築し、三者間の相互理解と対応にとどまらず、理解・支援促進ツールの設計へと踏み出すことである。その第一段階として、本稿では、当事者は、職場に応じた“適応的スキル”を変容させることができるのかを事例調査を通して明らかにし、障害者が自律的・主体的にキャリアを形成するために必要な介入とはどのようなものかの端緒を探ることである。

当事者への支援・援助のあり方は、従来、次の3つのタイプが区別されている (Schein, 1999)。発達障害者のキャリアデザイン支援にあてはめると、1) 情報・購入型の専門家モデル; 雇用する障害者の特性や成功事例を調査して報告するような支援タイプ。2) 医師-患者モデル; 専門家に機能障害を診断させ、専門的知見から対処を提供されるような支援タイプ。3) プロセス・コンサルテーション; このタイプは当事者と共にコンサルタントが積極的聞き取りをしながら問題を探索し、互いに学べる関係性を作りながら、学び方を獲得する。本稿では、キャリアデザイン支援の観点から、3つのどれが有用で望ましい支援かを、当事者のキャリアストーリーのナラティブや支援者達へのインタビュー結果に基づき検討する。

2. 事例調査

本稿で紹介する事例を学術研究誌に公開するにあたっては、ご本人の文書による同意を得ている。

2.1 当事者のナラティブによるキャリアヒストリー

1) 事例プロフィール: A氏 50代男性、診断名; 自閉スペクトラム症 (American Psychiatric Association, 2014)。A氏の認知特性は対人場面において表情や視線などの非言語性情報を受け取ったり、発信することが不得意なために、臨機応変な対人関係は苦手であり、適切な社会的コミュニケーションがとりにくい。さらに社会的コミュニケーションの障害を顕著にするもう一つの特性として“自分の関心・やり方・ペースの維持を最優先させたい”という本能的志向の強さ、いわゆる“こだわりの強さ”を持っている。

2) 職場の変遷と生じた問題、および本人の気づき: 高校卒業後30代まで、本人が希望する自動車整備関係の仕事や技術系の仕事などで就労した。職場環境によってはコツコツと仕事に従事する人と認識される一方で、職場で求められる対応と本人の意向が合わないと、人間関係にトラブルが生じ、転職を繰り返す中でうつ状態となり、医療機関を受診、うつ病およびアスペルガー障害 (現、自閉スペクトラム症) の診断を受けた。それまでの仕事は退職し、療養期間となったのは30歳代前半であった。診断を受ける以前、職場では、常に人に怯え、緊張しながら働いていたという。発達障害の診断を受けたことと、30代まで働いた全ての職場で人間関係の問題が生じた経験から、トラブルの原因が自分の発達特性にあるとの省察ができた。数年間、デイケアでのリハビリを経て、障害者就業・生活支援センターの支援を受け、40歳代から障害者枠での就労を再開した。

第一の職場: 障害者就業・生活支援センターからの紹介で主に食料品を売るスーパーで、棚卸し業務に携わった。最初の1ヶ月が無給のトライアル雇用、2ヶ月目以降は障害者枠の有給雇用であった。スタッフ達とは業務内容の指示と報告など以外の会話は必要なかった。毎日、ほぼ決まった内容の仕事を決められた時間内に行うというルーチン作業を一人でコツコツ実施した。忘年会などの宴会には誘われれば出席し、同

僚・先輩女性との人間関係のトラブルなく穏やかに過ごせた。早朝からの勤務であったが、2年間欠勤・遅刻なく就労した。給与条件のよい職場に転職するため退職した。「退職時にあのように残念がられるのは初めてだ。」と本人が述べていた。

第一の職場の職場行動とキャリア志向性の要点：仕事内容は決まったルーティン作業であり、本人の特性に適合性の高い仕事であった。毎日出勤し、限定的ではあるが職場の同僚との平穏な交流を経験することで、就労意識が育成され、常勤雇用や給与アップの可能性のある職場への転職を希望するキャリアアップ志向が芽生えた。

第二の職場：障害者就業・生活支援センターからの紹介で農作物直売所にレストランが併設された施設に就職した。本人は事務作業を希望していたにもかかわらず、作業内容はアウトドア作業が多く、客の多少や季節ごとのイベント、敷地内の雑草の生育状況などによって、臨機応変に異なる種類の仕事を実施しなければならなかった。本人は、与えられる作業が希望とは異なること、作業内容の予測がつきにくく、予定が立てられないことがストレスとなっていた。本人は管理者に対して作業内容の今後の予定を明確にしてほしい、と何度か訴えたが、事業所側からは本人が自分のやり方・ペースを維持できるような作業割当てへの配慮はなかった。同僚達とは目立ったトラブルはなかったものの、管理者に対する不信感が強くなり、1年の勤務後に転職した。

職場行動とキャリア志向性の要点：キャリアアップを希望して転職したが、仕事内容、仕事の進め方に関して、職場と本人の間ですりあわせができなかった。どのように働きたいかという職場に対する前向きな姿勢が育っている一方、その姿勢を職場が受けとめ、育成しようという姿勢がないことにストレスを感じることになり、転職を希望した。

第三の職場：障害者就業・生活支援センターからの紹介で、ある企業の特例子会社に就職した。正社員への登用可能性もあり、仕事の内容が本人の得意とするPC操作を使う事務作業であることから、マッチングは良好とのことで就職が決まった。本人は自分の作業が関連する仕事全体の流れを把握して、自分の作業工

程計画を立てたいというこだわりがあったが、事業所側は、本人担当の作業の情報についてのみを知らせる管理体制であった。本人は自分の作業工程のメンタルモデルを作るために部署全体の作業に関わる情報を求める一方、管理者は本人がなぜ自分の作業に関係のない情報を求めるのかを理解できず、要求に応えなかったため、本人には不満があった。本人の要求を理解できない直属の上司との人間関係に軋轢が生じた。職場側は所属を変えるなどの対応をとったが、元上司とのトラブルへの事業所側の態度には不満が残り、信頼関係が構築できなくなった（渡辺、2020）。正職員への登用は難しいとの事業所側からの意向を受けて、本人はこの職場での、今以上のキャリアアップが望めないと理解し、4年余りの勤務後、転職した。

職場行動とキャリア志向性の要点：この職場を通して、本人は自分が仕事のやり方にこだわりがあり、それが満足できないと組織内人間関係にも支障がおきることに気づいた。本人のキャリア意識と理解が深まる一方、職場側は、本人を育てる意識は薄く、与える仕事をこなすことだけを求めていたため、本人のキャリア向上への意思が絶たれた。

第四の職場：公立小・中学校のスクールサポーターであった。作業内容は清掃・園芸、教員の事務のサポートなど、大まかに決められているだけで、仕事の実施順序は本人の裁量に任されていた。本人の希望と仕事内容自体のマッチングが良いわけではなかったが、作業を一人で自分のペース・やり方でできることは、本人の発達特性に適していた。職場の人間の役割・職位関係が、頻繁にかわる民間事業所に比べて、学校は「大人は先生、子どもは生徒」と固定化されていて、本人にとって理解しやすく、人間関係の安定的メンタルモデルを作りやすいことも本人にとってストレスが少ない職場環境となった。管理者である校長は、本人の清掃や園芸作業の成果を広報誌に掲載して、校内で大きく取りあげたり、児童達に感謝のメッセージを送らせるなどした。教員達にはスクールサポーターに依頼する作業範囲を広げるように指示するなど、本人の職場での存在感を育成した。職場側の本人への評価は、与えられた仕事も自律的に行っている仕事も期待していた以上の成果をあげている、というものと思

われた。校内の児童達は、「教員ではない大人」であるA氏になつき、「一輪車の練習につきあって!」とリクエストをしてくるようになっていた。職場環境からの仕事の成果の肯定的フィードバックと育成的支援により、本人の職場への帰属感、仕事へのモチベーションが高まると共に、慢性的な身体症状(不眠・胃痛・腰痛など)が緩和し、体調が良くなった。趣味の活動(釣り)も活発に行えるようになったことで、生活全体の満足度が向上した。

職場行動とキャリア志向性の要点:この職場は自分のペースで業務内容をコントロールすることを尊重する職場であり、支援的フィードバックが得られる職場であった。そのような環境が自分にとってストレスの少ない職場であることを体験を通して理解すると共に、職場への適応が体調の改善や趣味の充実にも繋がることに気づいた。本人は職場でも生活でも自律的な活動が営めるようになっていた。4つの職場における不適応からの学びを蓄積することで、生活全体から得られる充足感・幸福感をキャリアの適切さを構成する一つととらえ始め、自分なりのキャリアモデルを構築しつつあった。

3) 介入した支援者達の役割と限界:この事例の支援者達と役割を以下に記す。

・障害者就業・生活支援センターの支援員は、第二、第三、第四の職場への転職を支援することで、職場を確保しつつ、ミスマッチングのストレスの解消を支援した。

・心理カウンセラーは、職場のストレスへのセルフケアサポート、職場の人間関係トラブルの状況を本人と共に省察し、本人の特性と周囲の困惑の内容をフィードバックすることで、自己理解を支援した。第三の職場において生じたトラブルは、上司と本人との間で仕事に必要と考える情報の食い違いが元で生じたものであった。トラブルの解決には、三者が問題と本人の特性を共有して話し合う介入が必要とされたが、実現できなかった。三者が連携するためのシステムが存在せず、三者が一同に会して話し合う機会を作る役割が不在だったためである。事業所側は、トラブルは本人の問題であり、支援者達が積極的に職場に来訪して、本人の適応力を支援してくれることを期待していた。障

害者就業・生活支援センターの支援員は事業所側に立ち、不満を受けとめたものの、支援員自身が本人の仕事のやり方へのこだわりの理解が十分でなく、事業所側との架け橋にはならなかった。心理カウンセラーは本人側にたつ支援者の役割となり、職場の上司に本人の認知特性を説明したが、先方は、発達障害とうつ病との違いも十分でない状態で、本人の特性を理解しようとするモチベーションは低いため、解決に結びつく対処を起すには至らなかった。

4) A氏の職場・仕事についての気づきと適応的スキルの変化:A氏が就労した4つの職場はいずれも就労契約は3ヶ月ごとや単年度ごとの非正規雇用である。発達障害の特性自体が消失・変化することはないが、職場という問題空間が次々と変遷しながらも、就労を継続する中で、次のように本人なりの適応スキルを積みかねていることがわかった。第一の職場では、仕事をしながら生活リズムを作っていくという適応が進んだ。第二の職場では、自己の仕事内容への希望や発達特性の自己理解が進んだ。第三の職場では、仕事で関わる他者との関係性の問題に気づいた。第四の職場では、自己の特性を発揮できる職場環境(仕事を自分なりの裁量で行えること、職場を構成する人々の役割の分かりやすさ、評価される点のフィードバックなど)の要件に気づいた。また、そのような職場であれば、自身の体調を整え生活に余裕を持つことも可能になった。

5) 自己理解の促進と職場環境の影響:職場を変遷した後、第四の職場に落ち着くことを通じ、A氏は仕事と関わる中で顕著になる認知特性についての自己理解が進み、自閉スペクトラム症の特性に適合した職場の要件が次の3点であると、自分で説明できるようになった。①作業内容が自分の能力や希望と適合していること、②作業を自分のペース・やり方でできること、③職場内の人間関係の枠組み(役割関係)が安定していることである。また、職場環境に関しては、職場内での本人やその仕事に対する理解と状況に応じた仕事の拡張を見守り支援することが、仕事面だけではなく健康面や生活面の向上に自律的に取り組むことを可能にすることがわかった。A氏は、自己理解と職場環境との関係性の理解が進んだ現在は、正規雇用な

どのより待遇のよい職場での継続雇用の希望を持ちつつも、仕事への自信と自身の特性による軋轢がない生活が維持される持続的キャリアを模索している。本事例から示唆されるのは、職場でトラブルが生じ転職することは、本人にとって不快な経験であるが、支援環境が本人を支えれば、その中から職場適応に関して学びがあり、キャリアを継続できる可能性が高まるということである。

2.2. 支援者へのインタビュー

2.2.1 方法

研究対象者：B氏、女性、60代、就労支援施設職員、医療機関非常勤職員、民間支援団体サポーター、産業カウンセラー等の経験を有する支援の専門家である。なお、B氏は、2.1. に記載された事例の支援者ではない。

調査の方法・内容；インタビュー調査は対面あるいはWEBを介して複数回実施された。質問は、支援プロセス（状況調査、本人と職場環境のアセスメント、支援の設計、支援結果評価）に沿う形でなされ、次の7つの項目についてプロトコル情報を得た。1 支援が必要と判断する手がかり・手法について、2 支援によって当事者は変化するか、変化には何年必要か。変化しないことは何か。3 本人と職場のアセスメントの重点項目、4 支援設計・内容・介入方法、5 職場変更後の支援のあり方、6 障害者と職場担当者（当事者間）の関係が悪化した事例と好事例との違い、7 支援継続・発展の方向性

2.2.2 結果

質問項目1～7についてのプロトコルに示された内容を1) 初期の支援の手がかりをつかむステップ1、2) 続くステップ2として職場への支援設計と職場で働く当事者への支援内容に分類した。さらに3) 支援が進まなかった事例を好事例と比較したときの特徴についてのプロトコルをまとめた。

1) 支援のステップ1；支援の手がかりをつかむ段階：この段階での支援内容の構成は、信頼関係作り、基本的対人スキルの支援、自己理解支援、問題状況の表現支援の4つである。

①信頼関係づくり：この段階では信頼関係を作るた

めに、週に1回程度、電子メールや電話によって頻繁に連絡をとり、当事者本人との1対1での信頼関係を作りながら、当事者本人への介入の手段を探ることが目標である。一対一関係が築けたら、職場外で自由参加できるグループのグループワークに誘い、メンバー全員でチーム作りを学ぶ。本人に複数の支援者がいるときは、支援者間の関係作りを第一歩とする。

②基本的対人スキル育成支援：面談の中で本人の対人スキルを評価しながら、不足しているスキルの訓練を織り込んでいく工夫をする。例えば、何かしてもらったら感謝（ありがとう）をする、「お疲れになっていませんか？」など相手への気遣いを表現する話し方などの会話訓練から始める。本人があまりに横柄な話し方をする場合には、「私があなただの友達や同僚なら、絶交です。でも、あえて教えます。」と言って職場の上司・同僚などを想定した言葉遣いを教える。

③自己理解の支援：GATB・WAISなどの一般適性検査を参照しながら、認知機能の凹凸査定もふまえた本人の得意・不得意なことを支援者自身がしっかりと見極め、職場適応に必要な本人の認知能力・作業能力を見積もることを重視しているとのことだった。支援者の本人の特性を理解しながら、本人にフィードバックしていく支援は、次の自己表現の支援へと積み重ねていくとのことだった。

④問題状況の表現の支援：1)～3)の支援を続けることによって、当事者本人が、自己理解に基づいて、“障害特性を自分で説明できる”ようになることを支援する。さらに“職場で問題が起きた状況をストーリーとして語る”訓練を行うことによって、本人の会話の中から職場での問題を拾い出すことができ、対処を設計することに繋がる。当初は、上司から仕事が遅くミスが多いことで頻繁に注意を受けることに対して、本人は「上司が嫌いだ！」といった感情表出のみだったが、支援者との信頼関係づくりと自己理解支援を通して、「忙しくなると、うっかりミスが多発します。忙しくなるとその分、整理ができなくて、悪循環に

なります。整理整頓をいかに確保するかが重要で
す。」と問題点を具体的に自分の言葉で語るこ
とができるようになった。このように職場のど
のような場面で困難が生じているかを語れるよ
うになれば、本人の語りを最重要視しながら、
支援者が当事者である本人と職場の同僚・上
司らとの間の問題点を支援者があぶり出し、
理解することができる、とのことだった。

4つの支援を通して、個人差はあるものの、
殆どの発達障害者は半年～1年ぐらいで、対
人スキルが向上し、相まって、特性の自己理
解が進むとのことだった。さらに支援者の言
語化訓練により、職場のトラブルで何が起
こったのか、事象の流れをナラティブとし
て再構成し、問題を差異化・焦点化・統合
化することで、出来事の理解が深まり、ある
程度の長さで、自分で分析して話すことが
できる。変化が遅い部分はあるが、全く変
わらない人はいない、とのことだった。

2) 支援ステップ2: 職場環境における本人と
職場担当者への支援: この段階の支援内容の
構成は、職場環境に即した本人への支援、
職場担当者への支援であり、双方をバラン
スよく行うことが目標となる。

① 職場環境の本人への支援: 職場環境への
適応で目指すのは、支援者の介入がなくて
も、本人が自分の特性を説明でき、職場側
と関係を築く力を持つことなので、ここ
での支援内容は主に次の3点となっている。
社会・組織ルールの教育、自分の特性を
伝える練習、困難の元となる障害特性と
仕事内容の齟齬をフィードバックすること
である。具体的には次のようなケースがあ
った。文書作成をする事務仕事の部署に
配属された本人は、パソコンとマニュアル
を両方見ながら、横で先輩が話すことを
聞きながらする作業であり、視線の移動
と耳で聞くという多重同時課題となってい
たため、2重課題が苦手な本人には困難な
作業であった。本人自身は理由がわからな
いまま、体調が悪くなった。本人の語り
から支援者が作業環境の問題点を評価し、
職場の上司に単一課題になるような作業
環境を作ってくれるように依頼する、とい
う介入をすることができた。さらに、片寄
った思考や

本人が気づけない他者の気持ちをフィード
バックすることで職場上の対人スキルを支
援することも必要である。例えば、「会社
の上司に、見下された」という人には、「
それは、あなたの発言にびっくりして、目
が点になっているだけだよ」と伝えること
などである。

実際の職場環境で生じる本人の問題に対
して、上記のような支援・介入を継続的に
行うことにより、本人は自分と仕事内容
と周囲の人々との関係性の中でどのよう
に行動すれば職場に適応し、仕事を継続
できるのかを学習していくことができる
のである。このように培われた職場適応
力、一つの職場にしか使えない能力では
ない。転職した場合にも本人は、職場ご
とに使えるスキルが増え、新たな職場
の仕事内容と人間関係へ適応するための
基礎力となる。支援者は、新たな職場
側の障害特性理解のレベルを確認しつづ
け、本人と職場の担当者との間に適応
的関係を構築できるように支援すること
になる。現在の仕事がミスマッチであ
っても、次のキャリアに活かせるスキル
の獲得を目指すなど、キャリアデザイン
の観点から支援を継続する。

② 職場担当者への支援: 支援者と職場
の担当者との関係作りが第一歩となる。
ここでの支援内容は、障害特性の理解
と対処方法支援、障害特性が適応しや
すい職場環境の設計支援の2点であ
った。例えば「作業が遅くてミスが多
い」という問題があれば、職場担当
者には、職場の動線の改善や、作業
の構造化などの環境整備を具体的に
アドバイスする。本人へはミス
を減らすアドバイスの本を紹介し、
共に学ぶことを支援する。本人が
職場に定着後も当事者双方に頻
りに連絡をとりつづ、生じる問
題に継続支援をすること、本人
と職場担当者への支援はバラン
ス良く行うことがポイントだ、
とのことだった。

事業所が障害者就労を継続する場合、
職場担当者には、当事者本人を承認し、
育てる対応を依頼する。現在就労中
の方が継続できない場合は、職場に
来る次の就労者への支援を継続す
る。職場の担当者に経験から学ん
でいただく一方、支援者側は複数
回カウンセリング

グした障害者の本人を送り出すように配慮する。本人と事業所が、それぞれある程度納得して再スタートできるようなサポートが大切とのことだった。

3) 本人・事業所側双方への支援がうまくいかない事例の特徴：大半の困難事例は、当事者である本人と担当者間の問題がこじれてから、SOSを受けて介入している。そのため、本人の障害特性を本人はもとより支援者が把握しきれていない状態であり、会社側の受け入れ体制も出来ていない、という当事者達と支援者の関係性が十分でないまま、職場側に対策を依頼することになる。問題が発生している職場では、担当者がすぐに交代する、既に疲弊していて、職場側が適切な対応をとれない状態であった。事業所側は障害者キャリアを育成する意識は希薄で、使い捨て労働力としてだけ考えていて、共に学ぶ意識はない、などの特徴がみられるとのことだった。このような場合、支援者は職場側にも本人にも即効的対応を“処方”することとなり、医者-患者モデルあるいはパターンリズムの支援に陥ってしまう。それは、相互に理解のプロセスがなく、対処法のみが示されるため、職場担当者・本人双方に抵抗や防衛、相手への悪感情が生じて、一層、相互の信頼関係は構築できなくなる悪循環が生じ、双方にも適応的で未来志向的な変化が生じなくなる。

事業所側への支援が困難になるケースには、担当者の頻繁な交代によって、支援者との信頼関係が構築できなくなることが原因となることもしばしばあるとして、B氏は次のような事例を述べた。「支援を中断したきっかけは、担当者が異動させられてしまったことが影響しています。担当者の考えに賛同しない上層部の一部が、彼を異動させました。次の担当者は新入社員で、以前の会社でメンタルが不調になった青年でした。なにも分からない職員を、周囲はサポートしてくれませんでした。彼自身の事務スキルも低く、段取りが出来ないため、私のスケジュールを合わせるのが難しくなり、2回を1回に減らしました。私が上司の方々に働きかけても動かず、支援を諦めました。分かっているのに、助けられないもどかしさ、無力感がありました。」

2.2.3 考察

支援者のプロトコルを概観すると、キャリアデザインへの支援の有用な土台は、次の3点が挙げられる。一つは当事者である障害者本人とその人に直接関わる職場の上司・同僚と支援者の関係性構築、次に双方の当事者のバランスのとれた支援、障害者本人が、自ら事象を意味づけしたナラティブとして問題を語れるスキルの育成、三つ目に、互いに学び合う場を作る支援などの要件を含むプロセス・コンサルテーションタイプの支援が必須であることである。困難事例では関係性が十分でない場合が多く、支援が医師-患者モデルタイプとなり、相互に理解のプロセスが欠落したまま対処法を示される形であり、その結果、双方に抵抗や防衛、相手への悪感情が生じ、職場側にも本人にも適応的で未来志向的な変化が生じにくくなることも示唆された。

3. 全体の考察：知的能力障害のない発達障害者の適応的スキルの変容とキャリア育成に繋がる介入のあり方

障害者枠で就労する発達障害者のキャリア変遷の一事例および支援者の活動の事例を上述した。全体の考察を次の3つの視点から述べる。

1) 変化しない機能障害への対応から変化し向上する適応性の理解へ

本事例では、発達障害の特性自体は変化しないものの、様々な支援者との相互作用と複数の職場環境への適応経験を通して、職場に映し出される自分の特性理解が深まり、他者との関わりにおいて、自律的適応調整を可能とする適応的スキルの変化が生じる可能性が示唆された。支援者へのインタビュー結果からも1年程度で、社会人としての会話力や、職場で起きる事象を言語表現するスキルが向上することが示されている。このイメージを向上の垂直的成長を想定する伝統的キャリアモデルと比較して、“模索型キャリアモデル”として図1に示す。仕事を継続することで、特定技能の向上のほかに、「適応力そのもの」の向上があることが示唆される。

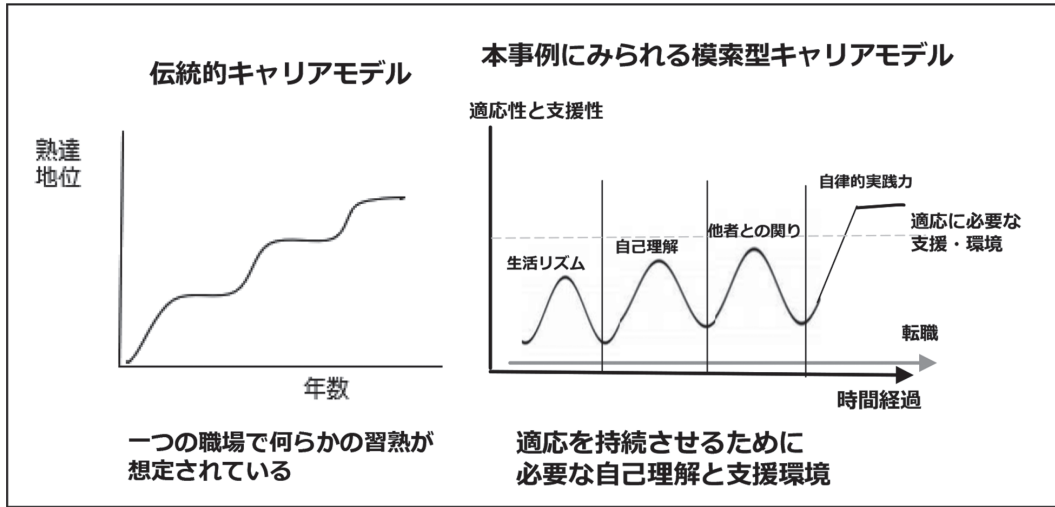


図1 本事例にみられる模索型キャリアモデル

2) 支援プロセスの理解と当事者の捉え方の拡大

状況が変わったときに、次の職場を目指すことができる社会にすることが、流動的で多様性の高い社会では求められる。障害者雇用に限らず、外国人や高齢者などの多様な雇用においてもそれは同じであろう。伝統的キャリアモデルでは成功指標は組織内評価であるが、発達障害者の方々の事例では、成功指標はいかに満足な生活が得られているかの自己評価であり、上昇志向の枠組みだけではとらえきれない側面がある。1.1で述べたプロティアン・キャリアにとって必要なコンピテンシーを、ダグラス・ホール教授は、「アイデンティティ(自我同一性)」と「アダプタビリティ(適応能力)」の2つとしている。これを障害者雇用にあてはめて考察すると、脳機能障害としての発達障害の特性は、本人も周囲も気づきにくいいため、上述の2つのコンピテンシーを職場内で醸成してゆくには、事業所側と本人が意識的に適切な環境の要件を相互に学習しあいながら適応的な場を創り上げていく必要があるだろう。したがって障害者就労では、支援を必要とする当事者とは障害者従業員と事業所の担当者との両方であると考えられる。障害者が職場に適応してキャリアを継続するためには、どちらか一方への処方箋的対応のみではなく、職場の担当者と障害者本人の相互理解のプロセスが必要になる、ということである。従来

の処方箋的対応は支援の中心と考えられてきたが、本稿の事例からも、従来の対応は環境的に無理が生じたり、当事者間で納得がいなくなり、問題の解決にならないという課題が示された。本人と事業所の双方への理解支援の必要性が示唆された。双方の当事者同士および当事者と支援者が学びあう関係を築いていくために、双方の当事者に対して、支援者がバランスよくプロセスコンサルテーションを継続していくときに、障害者従業員のキャリア育成の環境が整い、自律的キャリアの進展の可能性が生じる。山崎(2019)が障害者の問題は当事者のみの問題ではなく、当事者を取り巻く環境システム全体との相互作用で生じると述べているように、プロセスコンサルテーションがそのシステムの一つとして機能していける環境づくりが求められることとなる。

3) 理解と対応から理解・支援促進ツールの設計へ

発達障害者の就労において、信頼関係を築いた支援者からのプロセスコンサルテーションと適切な介入があれば、適応力の向上が引き起こせることが事例から示唆された。発達障害者へのキャリア支援は職場環境との相互関係からアプローチすることが効果をあげている事例を踏まえると、障害者本人だけを、職場経験と切り離して訓練を行うことよりも、職場の経験を学びの材料として能力的成長が可能になる支援環境を設

計することが、職場適応スキルの向上とキャリア育成に大切であることが示唆されている。しかし支援環境を設計するには、障害者本人と職場担当者に適切にプロセスコンサルテーションができる支援者達が必要である。現状では支援者の働きは属人的である場合が多く、“その人ならではの”のスキルを活用しているため、有用な対応・支援を行える方々は、支援を求める事業所に対して圧倒的に数が少なく、非常に多忙となる。2.2.2の3)に示したように事業所の担当者の頻繁な交代があり、ハローワークなどの公的施設の支援者は部署が移動することは希ではない。支援者研修の機会はあるものの、現場では支援担当者自身が非正規雇用で頻繁に入れ替わってしまう現実があり、有用な支援力が経験的に継承されにくくなっていく。この事態を改善するには、支援者、事業所、障害者本人の三者の連携を支援するツールが必要であろう。将来的には、模索的キャリア支援モデルを構築し、そのモデルに基づいた、ジョブマッチツールや、双方の当事者と支援者の三方の理解とコミュニケーションの促進を図ることが可能になる情報共有ツールの開発に踏み出し、対策の立案、計画的支援の設計などが、より多くの方々に実施できるようにしていかなければならないだろう。また、スキルの向上のメカニズムをどのように捉えるかの検討も進めていきたい。

4. 引用文献

- American Psychiatric Association (2014). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.), APA, Washington, DC (2013): 高橋三郎・大野裕監訳 DSM-5 精神疾患の診断・統計マニュアル; 医学書院.
- 星野仁彦 (2017). 会社の中の発達障害 - 心療内科医として接した 20 事例; 集英社.
- ダグラス ティム ホール (著) (2016). 尾川 丈一, 梶原 誠, 藤井 博, 宮内 正臣 (翻訳): プロティアン・キャリア・生涯を通じて生き続けるキャリア; 亀田ブックサービス.
- 武石恵美子 (2016). キャリア開発論 自立性と多様性に向き合う; 中央経済社.
- Schein, E.H. (1999). Addison-Wesley publishing Company, Inc, Process Consultation Revisited (シャイン, E.H. 稲葉元吉・尾川丈一 (訳) (2002). プロセス・コンサルテーション 援助関係を築くこと 白桃書房).
- Szymanski, E.M., Enright, M.S., Hershenson, D.B. & Ettinger, J.M. (2003). 4 章 Career development theories, constructs, and research: Implications for people with disabilities Szymanski, E.M. & Parker, R.M. (Eds.) Work and Disability- Issues and Strategies in Career Development and Job Placement, pp. 91-153 :pro-ed.
- 山崎晃史 (2019). 発達障害支援における公認心理師・臨床心理士の役割 大石幸二監修・山崎晃史編著. 発達障害論ーインクルージョンを基盤とした理解と支援, 学苑社. p3-18.
- 渡辺めぐみ (2020). インクルーシブな職場環境をつくる学び: 伊東昌子・渡辺めぐみ (編著) 職場学習の心理学; 勁草書房. pp187-207.

国語科教科書教材「リヤ王」の検討

渡邊 洋子 (常磐大学人間科学部)

A study on the use of the text *King Lear* for Japanese lessons in elementary school.

Yoko WATANABE (*Faculty of Human Science, Tokiwa University*)

Abstract

In *Reiwa no Nihongata gakkokyoiku no kochiku wo mezashite(tousin)of 2021* presented in January of the same year, it was indicated that the world would become "a complex and unpredictable age" in the future. It clearly indicated that children will be required to have "the ability to create new and convincing solutions" rather than only produce "correct answers".

In addition, the "Guidelines for the Course of Study for Elementary School Japanese Language" published in 2009 indicated the importance of capturing the "interrelationships and feelings of characters" in the area of "reading," especially in literary texts.

In this context, so-called standard teaching materials in Japanese language textbooks for upper elementary school students as literary texts only deal with two or three characters and works in which the central character is the viewpoint character. For example, in *Gonghitsu*, we read about Gon's change of heart toward Hyoju. In *Daizo-jisan to Gan*, we read about Daizo-jisan's change of heart toward Zansetsu. In *Yamanashi*, the theme of the story is the growth of the crab brothers and the light and darkness of life. All of these materials have a high literary value and have gained sympathy across the ages. However, the question is whether they should remain as such.

In this paper, I present *King Lear* as a teaching material to be incorporated in elementary school lessons. *King Lear* is a teaching material that has been used in the Japanese language textbook for 6th graders published by Mitsumura-Tosho Shuppan Corporation from 1971 to 1979. There are seven characters in the story in the textbook, and each of them has his or her own viewpoints, so it is necessary to read what is behind the words. In addition, because this is a "script", it is necessary for students to read the thoughts of each character from their "conversations", distinguishing it from teaching material in which the central character is the viewpoint character. This is an appropriate material for learning about the interrelationships and feelings of the characters. It is also a valuable teaching material for realizing "independent, interactive, and deep learning" in an age when "the ability to create new and convincing solutions" is required.

1. はじめに

国語科の授業を行う上で教材の担う役割は大きい。そのため、学習指導要領においては、新しい学習指導

要領が告示される度、「教材についての配慮事項」が明記されてきている。説明的な文章に関しては、時代の進む速度に合わせ、教材に記載されている研究年代

やデータ年代の更新、内容の見直しが求められるため、40年、50年といった長期に渡って教科書に掲載されている文章はない。一方、文学的な文章においては、教材としての価値が認められ、部分的に修正されながらも昭和46年度版から現在まで掲載され続けている作品も見られる。

本研究では、平成29年度告示の小学校国語科学習指導要領解説に示されている「1 改定の経緯及び基本方針」及び、「第5学年及び第6学年の内容」の「C読むこと」領域、その文学的な文章に関わる内容を踏まえつつ、その学習指導要領を具現化するために掲載されている文学的な文章の中から、『小学校国語』（光村図書）4年生教材「ごんぎつね」、『小学校国語』（光村図書）5年生教材「大造じいさんとガン」、『小学校国語』（光村図書）6年生教材「やまなし」と、『新国語』（光村図書）6年生教材「リヤ王」を比較検討する。「ごんぎつね」は昭和46年度版教科書から現在まで、「大造じいさんとガン」は昭和55年度版から現在まで、「やまなし」は昭和49年度版教科書から現在まで、光村図書の国語科教科書で掲載され続けている教材である。一方、「リヤ王」は、昭和46年度版『新国語』（光村図書）から昭和54年度版『新国語』まで掲載された作品となっている。この4教材を比較検討する中で、小学校第5学年及び第6学年において、これからの教科書教材に求められる新たな視点を明らかにすることが本研究の課題である。

国語科の教科書教材の在り方に関して、文学作品をそのまま掲載することの是非が以前から課題として指摘されてきている。今後もその側面からの研究も進められることと考えるが、今回の研究では、「学習指導要領 国語編」の教材についての配慮事項に沿った検討を行っているため、その点には触れていない。

2. 「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～すべての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、共同的な学びの実現～（答申）」に見る、これからの子供に求められる資質・能力

2021年1月に示された「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～すべての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、共同的な学びの実現～

（答申）」（以下、「令和の日本型学校教育（答申）」と省略して呼称する）の「第1部 総論」,「1. 急激に変化する時代の中で育むべき資質・能力」中で、学校教育においてこれからの子供たちを育てる上で求められる資質・能力が上げられている⁽¹⁾。

○ 人工知能（AI）、ビッグデータ、Internet of Things（IoT）、ロボティクス等の先端技術が高度化してあらゆる産業や社会生活に取り入れられた Society5.0 時代が到来しつつあり、社会の在り方そのものがこれまでとは「非連続」と言えるほど劇的に変わる状況が生じつつある。

また、学習指導要領の改訂に関する「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」（平成28（2016）年12月21日中央教育審議会。以下「平成28年答申」という。）においても、社会の変化が加速度を増し、複雑で予測困難となってきたことが指摘されたが、新型コロナウイルス感染症の世界的な感染拡大により、その指摘が現実のものとなっている。

○ このように急激に変化する時代の中で、我が国の学校教育には、一人一人の児童生徒が、自分のよさや可能性を認識するとともに、あらゆる他者を価値のある存在として尊重し、多様な人々と協働しながら様々な社会的変化を乗り越え、豊かな人生を切り拓き、持続可能な社会の創り手となることができるよう、その資質・能力を育成することが求められている。

現在、社会情勢はここで述べられているように、「社会の在り方そのものがこれまでとは「非連続」と言えるほど劇的に変わる状況が生じつつある」といえる。その状況は、学校教育においても例外ではなく、その現実を日々実感しつつある。その中にあり、「令和の日本型学校教育（答申）」では、「一人一人の児童生徒が、自分のよさや可能性を認識するとともに、あらゆる他者を価値のある存在として尊重し、多様な人々と協働しながら様々な社会的変化を乗り越え、豊かな人生を切り拓き、持続可能な社会の創り手となることが

できるよう、その資質・能力を育成すること」が明確に示された。

この「資質・能力」とは何を示しているのか、以下に述べられている⁽²⁾。

○ この資質・能力とは、具体的にはどのようなものであろうか。中央教育審議会では、平成28年答申において、社会の変化にいかに対処していくかという受け身の観点に立つのであれば難しい時代になる可能性を指摘した上で、変化を前向きに受け止め、社会や人生、生活を、人間ならではの感性を働かせてより豊かなものにする必要性等を指摘した。とりわけ、その審議の際にAIの専門家も交えて議論を行った結果、次代を切り拓く子供たちに求められる資質・能力としては、文章の意味を正確に理解する読解力、教科等固有の見方・考え方を働かせて自分の頭で考えて表現する力、対話や協働を通じて知識やアイデアを共有し新しい解や納得解を生み出す力などが挙げられた。

また、豊かな情操や規範意識、自他の生命の尊重、自己肯定感・自己有用感、他者への思いやり、対面でのコミュニケーションを通じて人間関係を築く力、困難を乗り越え、ものごとを成し遂げる力、公共の精神の育成等を図るとともに、子供の頃から各教育段階に応じて体力の向上、健康の確保を図ることなどは、どのような時代であっても変わらず重要である。

「社会の在り方そのものがこれまでとは「非連続」と言えるほど劇的に変わる状況が生じつつある」こと、また、「社会の変化が加速度を増し、複雑で予測困難となってきている」こと、「予測困難な時代」であり、「先行き不透明」、「答えのない問いにどう立ち向かうのが問われている」と、今後の社会、また生活に対する不安を前提とする見解が示されている。それらの言葉をとおして、私たちは、これまでどおりの考え方では立ち行かない、どうしたら良いのかと、まさしく「先行き不透明」な不安に陥る思いをしがちである。それに対し、平成28年の「中央教育審議会答

申」では「社会の変化にいかに対処していくかという受け身の観点に立つのであれば難しい時代になる可能性を指摘した上で、変化を前向きに受け止め、社会や人生、生活を、人間ならではの感性を働かせてより豊かなものにする必要性等を指摘した」ことがここで述べられている。

この「変化を前向きに受け止め、社会や人生、生活を、人間ならではの感性を働かせてより豊かなものにする必要性等を指摘した」点は、今後の社会を考える上で、非常に重要な考え方である。そのことをここで押さえておきたい。

その上で、①「次代を切り拓く子供たちに求められる資質・能力としては、文章の意味を正確に理解する読解力」がまず挙げられている。②として「教科等固有の見方・考え方を働かせて自分の頭で考えて表現する力」、③「対話や協働を通じて知識やアイデアを共有し、新しい解や納得解を生み出す力」、④「豊かな情操や規範意識、自他の生命の尊重、自己肯定感・自己有用感、他者への思いやり、対面でのコミュニケーションを通じて人間関係を築く力」、⑤「困難を乗り越え、ものごとを成し遂げる力」、⑥「公共の精神の育成等を図る」こと、⑦「子供の頃から各教育段階に応じて体力の向上、健康の確保を図ることなど」が挙げられ、「どのような時代であっても変わらず重要である」としている。③にある「新しい解や納得解を生み出す力」という部分に着目したい。「正解」という言葉ではなく、「新しい解や納得解」と記載されている。これらの言葉は「令和の日本型学校教育（答申）」の一つの象徴的な文言とすることができる。これまで、過たず「正解」にたどり着くこと、決められた時間の中でどれだけ正確に「正解」が答えられるかが問われてきたのが日本の教育であり、教師はそのための指導力を求められてきたのではないだろうか。しかし、先に触れたように「予測困難な時代」であり、「先行き不透明」、「答えのない問いにどう立ち向かうのが問われている」今、もはや「正解」が正確に答えられることが求められているのではない。「新しい解や納得解を生み出す力」が求められていることが明確に示されている。その「新しい解や納得解」を得るためには、独りよがりでは到達できない、「対話や協

働を通じて知識やアイデアを共有」する過程が重要視されることもここには述べられている。

国語に関する資質・能力と関わる内容として①～⑥は深く関わってくる。そのことを念頭に置き、以下、⁽³⁾「学習指導要領」との関わりについて見ていきたい。

○ これらの資質・能力を育むためには、新学習指導要領の着実な実施が重要である。このことを前提とし、今後の社会状況の変化を見据え、初等中等教育の現状及び課題を踏まえながら新しい時代の学校教育の在り方について中央教育審議会において審議を重ねている最中、世界は新型コロナウイルス感染症の感染拡大という危機的な事態に直面した。感染状況がどうなるのかという予測が極めて困難な中、学校教育を含む社会経済活動の在り方をどうすべきか、私たちはどう行動すべきか、確信を持った答えは誰も見いだせない状況が我が国のみならず世界中で続いている。

新型コロナウイルス感染症の感染拡大に伴う甚大な影響は、私たちの生命や生活のみならず、社会、経済、私たちの行動・意識・価値観にまで多方面に波及しつつある。この影響は広範で長期にわたるため、感染収束後の「ポストコロナ」の世界は、新たな世界、いわゆる「ニューノーマル」に移行していくことが求められる。

平成29年（2017年）7月新学習指導要領の告示は、「新型コロナウイルス感染症」の拡大が明確となった2020年3月の3年前となる。そのため、ここで言われている「ポストコロナ」、「ニューノーマル」は反映されていない。新学習指導要領は、新型コロナ感染症全世界感染拡大を予測していたものではないが、しかし、先行き不透明な新たな時代に向け「主体的、対話的で深い学び」を主軸として提示された。そのため、基本的な学びの位置づけとしては「学習指導要領」に因ることを繰り返し指摘している⁽⁴⁾。

○ 「予測困難な時代」であり、新型コロナウイルス感染症により一層先行き不透明となる中、私たち一人一人、そして社会全体が、答えのない問い

にどう立ち向かうのかが問われている。目の前の事象から解決すべき課題を見だし、主体的に考え、多様な立場の者が協働的に議論し、納得解を生み出すことなど、正に新学習指導要領で育成を目指す資質・能力が一層強く求められていると言えよう。

学習指導要領は上で触れたように、「予測困難な社会の変化」を予測し、その社会状況に「主体的に関わることが述べられている。そうではあるが、ここに示されているように、「新型コロナウイルス感染症により一層先行き不透明」となっている社会状況が目の前に繰り広げられている。そのため、学習指導要領の記述に不足を感じる部分が多くなっていることは否めない。「目の前の事象から解決すべき課題を見だし、主体的に考え、多様な立場の者が協働的に議論し、納得解を生み出すことなど、正に新学習指導要領で育成を目指す資質・能力が一層強く求められている」とあるように、「一層強く求められている」にその実情が反映されていることを感じる。

「私たち一人一人、そして社会全体が、答えのない問いにどう立ち向かうのかが問われている」現在、「目の前の事象から解決すべき課題を見だし、主体的に考え、多様な立場の者が協働的に議論し、納得解を生み出すことなど」が求められていると指摘している。これが、「令和の日本型学校教育（答申）」で示されている資質・能力である。「納得解」という言葉は先にも触れている今回の答申の一つの象徴的な言葉といえる。「答えのない問い」への答えは、「正解」ではなく、「協働的に議論し」た中での「納得解」である。

ここで見てくるのは、教室での学びの姿の変容である。これまでは、「正解」を知っている教師が、「正解」に気付けない、「正解」を知らない、「正解」にたどり着けない子どもたちに「正解」を教えること、また、「正解」へ最も早くスムーズにたどり着くその方法を教えること、その方法を繰り返し練習し定着させることが授業であった。しかし、「納得解を生み出す」ためには、まず、必要で有効な「問い」を立てることが必要である。次に、お互いの考えを出し合い、すりあわせ、接点を見いだしていく必要がある。それ

が、「目の前の事象から解決すべき課題を見だし、主体的に考え、多様な立場の者が協働的に議論し」という部分に述べられている。まず、その時点で最も必要で有効な「問い」を、構成している集団で見いだすことを重視したい。その訓練は、まさしく「目の前の事象から解決すべき課題を見だし、主体的に考え、多様な立場の者が協働的に議論し」ていくための原点となるだろう。その問いに、構成している集団の一人一人全員が「主体的に考え」、「多様な立場」を生かして「協働的に議論」していくことが求められている。教師は、時にその道先案内人であり、常に協働的に議論していく集団の一員となるであろう。

繰り返しになるが、「社会の変化にいかに対処していくかという受け身の観点に立つのであれば難しい時代になる可能性を指摘した上で、変化を前向きに受け止め、社会や人生、生活を、人間ならではの感性を働かせてより豊かなものにする必要性等を指摘した」との立場を強調したい。

3. 『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 国語編』

平成29年告示の『小学校学習指導要領解説 国語編』（以下『小学校学習指導要領 国語編』と呼称する。）の第5学年及び第6学年の内容、C「読むこと」の文学的文章についての内容項目を確認して行きたい⁽⁵⁾。

C 読むこと

(1) 読むことに関する次の事項を身に付けることができるよう指導する。

ア (概ね説明的な文章に関する内容項目のため割愛)

イ 登場人物の相互関係や心情などについて、描写を基に捉えること。

ウ (概ね説明的な文章に関する内容項目のため割愛)

エ 人物像や物語などの全体像を具体的に想像したり、表現の効果を考えたりすること。

オ 文章を読んで理解したことに基づいて、自分の考えをまとめること。

カ 文章を読んでまとめた意見や感想を共有し、自分の考えを広げること。

(2) (1) に示す事項については、例えば、次のような言語活動を通して指導するものとする。

ア 説明や解説などの文章を比較するなどして読み、わかったことや考えたことを、話し合ったり文章にまとめたりする活動。

イ 詩や物語、伝記などを読み、内容を説明したり、自分の生き方などについて考えたことを伝え合ったりする活動。

ウ 学校図書館などを利用し、複数の本や新聞などを活用して、調べたり考えたりしたことを報告する活動。

この指導内容に添って、文学的文章にかかる項目について以下にみていきたい。

3.1 「〇構造と内容の把握（文学的文章）」

文学的文章の「構造と内容の把握」項目について、「小学校学習指導要領（解説）」において以下のように示されている⁽⁶⁾。

第1学年及び第2学年	第3学年及び第4学年	第5学年及び第6学年	中学校第1学年
イ 場面の様子や登場人物の行動など、内容の大体を捉えること。	イ 登場人物の行動や気持ちなどについて、叙述を基に捉えること。	イ 登場人物の相互関係や心情などについて、描写を基に捉えること。	イ 場面の展開や登場人物の変化などについて、描写を基に捉えること。

第5学年及び第6学年における本項目では「登場人物の相互関係や心情などについて」捉えることが示されている。

また、その部分について以下のように解説している⁽⁷⁾。

イ 登場人物の相互関係や心情などについて、描写を基に捉えること。

第3学年及び第4学年のイを受けて、登場人物の相互関係や心情の変化などを、病者を基に捉えることを示している。

登場人物の相互関係や心情などには、登場人物

の性格や情景なども含まれる。

描写とは、物事の様子や場面、行動や心情などを、読み手が想像できるように描いたものである。第5学年及び第6学年においては、描写に着目しながら読み進めていくことが重要である。登場人物の心情は、直接的に描写されている場合もあるが、登場人物相互の関係に基づいた行動や会話、情景などを通して暗示的に表現されている場合もある。このような表現の仕方にも注意し、想像を豊かにしながら読むことが大切になる。

また、登場人物の相互関係や心情などについて、描写を基に捉えることは、「エ 人物像や物語などの全体像を具体的に想像したり、表現の効果を考えたりすること。」につながる。

ここに、「登場人物の心情は、直接的に描写されている場合もあるが、登場人物相互の関係に基づいた行動や会話、情景などを通して暗示的に表現されている場合もある。このような表現の仕方にも注意し、想像を豊かにしながら読むことが大切になる」と指摘されている。第5学年や第6学年になると、「登場人物相互の関係に基づいた行動や会話、情景などを通して暗示的に表現」されている教材を読み込んでいくことが求められている。

3.2 「○精査・解釈（文学的な文章）」

文学的な文章に関する精査・解釈の項目は以下の通り示されている。⁽⁸⁾

第1学年及び第2学年	第3学年及び第4学年	第5学年及び第6学年	中学校第1学年
エ 場面の様子に着目して、登場人物の行動を具体的に想像すること。	エ 登場人物の気持ちの変化や性格、情景について、場面の移り変わりと結びつけて具体的に想像すること。	エ 人物像や物語などの全体像を具体的に想像したり、表現の効果を考えたりすること。	ウ 目的に応じて必要な情報に着目して要約したり、場面と場面、場面と描写などを結びつけて、内容を解釈すること。 エ 文章の構成や展開、表現のこうかについて、根拠を明確にして考えること。

第5学年及び第6学年における本項目では「人物像や物語などの全体像を具体的に想像したり、表現の効果を考えたりすること」が示されている。

また、その部分について以下のように解説している。⁽⁹⁾

「エ 人物像や物語などの全体像を具体的に想像したり、表現の効果を考えたりすること。」

第3学年及び第4学年のエを受けて、イの指導事項で捉えた登場人物の相互関係などを手掛かりに、その人物像や物語などの全体像を具体的に思い描くことや、優れた叙述に着目しながら様々な表現の効果について考えることを示している。

登場人物の人物像を具体的に想像するためには、登場人物の行動や会話、様子などを表している複数の叙述を結びつけ、それらを基に性格や考え方などを総合して判断することが必要である。イの指導事項で捉えた性格や心情を踏まえ、物語などの展開と結び付けながら読んでいくことが重要である。

物語などの全体像は、登場人物や場面設定、個々の叙述などを基に、その世界や人物像を豊かに想像することで捉えられる。「何が書かれているか」という内容面だけでなく、「どのように描かれているか」という表現面にも着目して読むことが、物語などの全体像を具体的にイメージすることにつながる。

第3学年及び第4学年で登場人物の性格について具体的に想像することが、第5学年及び第6学年では、人物像を捉えることに結び付き、同様に、場面の移り変わりを捉えることが物語などの全体像を捉えることへとつながっていく。また、物語などの全体像を具体的に想像することは、中学校第1学年の指導事項の「内容を解釈すること」へと発展していくものである。

表現の効果を考えるとは、想像した人物像や全体像と関わらせながら、様々な表現が読み手に与える効果について自分の考えを明らかにしていくことである。感動やユーモアなどを生み出す優れた叙述、暗示性の高い表現、メッセージや題材を

強く意識させる表現などに着目しながら読むことが重要である。

なお、表現の効果を考えることができるようにするためには、例えば、[知識及び技能]の(1)「ク比喩や反復などの表現の工夫に気付くこと。」と関連付けて指導することも有効である。

4以降の具体的な教材検討に関わる点で着目したいのは「登場人物の人物像を具体的に想像するためには、登場人物の行動や会話、様子などを表している複数の叙述を結びつけ、それらを基に性格や考え方などを総合して判断することが必要である。この指導事項で捉えた性格や心情を踏まえ、物語などの展開と結び付けながら読んでいくことが重要である」という部分である。また、「想像した人物像や全体像と関わらせながら、様々な表現が読み手に与える効果について自分の考えを明らかにしていくことである。感動やユーモアなどを生み出す優れた叙述、暗示性の高い表現、メッセージや題材を強く意識させる表現などに着目しながら読むことが重要である」という部分にも着目したい。

3.3 「○考えの形成」

文学的文章の「考えの形成」項目について、「小学校学習指導要領（解説）」において以下のように示されている⁽¹⁰⁾。

第1学年及び第2学年	第3学年及び第4学年	第5学年及び第6学年	中学校第1学年
オ 文章の内容と自分の体験とを結びつけて、感想を持つこと。	オ 文章を読んで理解したことに基づいて、感想や考えを持つこと。	オ 文章を読んで理解したことに基づいて、自分の考えをまとめること。	オ 文章を読んで理解したことに基づいて、自分の考えを確かなものにすること。

第5学年及び第6学年における本項目では「文章を読んで理解したことに基づいて、自分の考えをまとめること」が示されている。

また、その部分について以下のように解説している⁽¹¹⁾。

オ 文章を読んで理解したことに基づいて、自分の考えをまとめること。

第3学年及び第4学年のオを受けて、文章を読んで自分の考えをまとめることを示している。第5学年及び第6学年においては、感想や考えを持つことに加えて、それらをまとめることに重点を置いている。

文章を読んで理解したことに基づくとは、文章の内容や構造を捉え、精査・解釈しながら考えた理解したりしたことを基にするということである。また、**自分の考えをまとめる**とは、文章を読んで理解したことについて、既有的知識や理解した内容と結び付けて自分の考えを形成することである。

これまでみてきた項目での学習を経た上で、ここで示されているように「第5学年及び第6学年においては、感想や考えを持つことに加えて、それらをまとめることに重点を置いて」学習を進めることが示されている。

3.4 「○共有」

「共有」項目について、「小学校学習指導要領（解説）」において以下のように示されている⁽¹²⁾。

第1学年及び第2学年	第3学年及び第4学年	第5学年及び第6学年	中学校第1学年
カ 文章を読んで感じたことや分かったことを共有すること。	カ 文章を読んで感じたことや考えたことを共有し、一人一人の感じ方などに違いがあることに気付くこと。	カ 文章を読んでまとめた意見や感想を共有し、自分の考えを広げること。	

第5学年及び第6学年における本項目では「文章を読んでまとめた意見や感想を共有し、自分の考えを広げること」が示されている。

また、その部分について以下のように解説している⁽¹³⁾。

カ 文章を読んでまとめた意見や感想を共有し、自分の考えを広げること。

第3学年及び第4学年の力を受けて、意見や感想を共有し、自分の考えを広げることが示している。第5学年及び第6学年においては、共有することを通して自分の考えを広げること重点を置いている。

文章を読んでまとめた意見や感想とは、文章の構造と内容を把握し、精査・解釈することを通して、意見や感想を持つことである。また、**自分の考えを広げる**ためには、互いの意見や感想の違いを明らかにしたり、互いの意見や感想のよさを認め合ったりすることが大切である。

「第5学年及び第6学年においては、共有することを通して自分の考えを広げること重点を置いている」とあるように、お互いの考えから学び合い、「自分の考えを広げる」ことが求められている。

3.5 「○言語活動例」

言語活動例にはア・イ・ウとあるが、ここで必要なイ⁽¹⁴⁾に関して以下で考察していく。

第1学年及び第2学年	第3学年及び第4学年	第5学年及び第6学年	中学校第1学年
イ 読み聞かせを聞いたり物語などを読んだりして、内容や感想などを伝え合ったり、演じたりする活動。	イ 詩や物語などを読み、内容を説明したり、考えたことなどを伝え合ったりする活動。	イ 詩や物語、伝記などを読み、内容を説明したり、自分の生き方などについて考えたことを伝え合ったりする活動。	

第5学年及び第6学年における本項目では「詩や物語、伝記などを読み、内容を説明したり、自分の生き方などについて考えたことを伝え合ったりする活動」が例示されている。

また、その部分について以下のように解説している⁽¹⁵⁾。

イ 詩や物語、伝記などを読み、内容を説明したり、自分の生き方などについて考えたことを伝え合ったりする活動。

文学的な文章を読んで、その内容を説明したり、読んで考えたことなどを伝え合ったりする言語活動を例示している。

取り上げる文章としては、詩や物語、短編小説、伝記などが考えられる。

伝記は、物語や詩のような行動や会話、心情などを基軸に物語る文学的な描写と、事実の記述や説明の表現が用いられている。

自分の生き方などについて考えたことを伝え合ったりするとは、例えば、読み取った人物の生き方などから、これからの自分のことについて考え、文章にまとめたり発表したりすることである。

国語科の教材として取り上げる文章が提示されている部分である。和歌や現代短歌、俳句、随筆、エッセイ、戯曲、脚本などの細かな提示はなされていない。大まかな区分けを示し、それ以外は「など」に含めた言い回しであることが窺える。

3.6 「○主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善に関する配慮事項」

平成29年告示の学習指導要領において示された配慮事項であり、国語科だけでなく、各教科において示されている。その中で、言葉を学ぶ国語科は重要な位置を占めるものと考えなければならない。

○主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善に関する配慮事項⁽¹⁶⁾

1 指導計画の作成に当たっては、次の事項に配慮するものとする。

(1) 単元など内容や時間のまとまりを見通して、その中で育む資質・能力の育成に向けて、児童の主体的・対話的で深い学びの実現を図るようにつとめること。その際、言葉による見方・考え方を働かせ、言語活動を通して、言葉の特徴や使い方

などを理解し自分の思いや考えを深める学習の充実を図ること。

特に国語科が扱う部分について「その際、言葉による見方・考え方を働かせ、言語活動を通して、言葉の特徴や使い方などを理解し自分の思いや考えを深める学習の充実を図る」ことが示されている。

このことについて、以下のように解説されている⁽¹⁷⁾。

国語科は、様々な事物、経験、思い、考え等をどのように言葉で理解し、どのように言葉で表現するか、という言葉を通じた理解や表現及びそこで用いられる言葉そのものを学習対象としている。言葉による見方・考え方を働かせるとは、児童が学習の中で、対象と言葉、言葉と言葉との関係を、言葉の意味、働き、使い方等に着目して捉えたり問い直したりして、言葉への自覚を高めることであると考えられる。この「対象と言葉、言葉と言葉との関係を、言葉の意味、働き、使い方等に着目して捉えたり問い直したり」するとは、ことばで表される話や文章を、意味や働き、使い方などの言葉の様々な側面から総合的に思考・判断し、理解したり表現したりすること、また、その理解や表現について、改めて言葉に着目して吟味することを示したものと言える。

なお、このことは、話や文章を理解したり表現したりする際に必要となるものであるため、これまでも国語科の授業実践の中で、児童が言葉に着目して学習に取り組むことにより「知識及び技能」や「思考力、判断力、表現力等」が身に付くよう、授業改善の創意工夫が図られてきたところである。

「深い学び」の視点として、各教科の「習得・活用・探求」の過程の中で「見方・考え方」を働かせていくことにより、より質の高い深い学びにつなげていくことを求めている。その上で、国語科においては、上記のように、「様々な事物、経験、思い、考え等をどのように言葉で理解し、どのように言葉で表現するか、という言葉を通じた理解や表現及びそこで用いられる

言葉そのものを学習対象としている」ことが明確に示されている。「言葉による見方・考え方を働かせるとは、児童が学習の中で、対象と言葉、言葉と言葉との関係を、言葉の意味、働き、使い方等に着目して捉えたり問い直したりして、言葉への自覚を高めることであると考えられる。この「対象と言葉、言葉と言葉との関係を、言葉の意味、働き、使い方等に着目して捉えたり問い直したり」するとは、ことばで表される話や文章を、意味や働き、使い方などの言葉の様々な側面から総合的に思考・判断し、理解したり表現したりすること、また、その理解や表現について、改めて言葉に着目して吟味することを示したものと言える」と述べられており、これは国語の授業を構想する上で根本を支える非常に重要な指摘であると考える。

4. 「ごんぎつね」新美南吉

「ごんぎつね」は小学校4年生下の教科書で扱われている教材である。第5学年、第6学年での学習を考える上で第4学年の後半にどのような教材で学んでいるのか押さえておきたい⁽¹⁸⁾。

—

これは、わたしが小さいときに、村の茂平^{もへい}というおじいさんから聞いたお話です。

昔は、わたしたちの村の近くの中山という所に、小さなお城があって、中山様というおとの様がおられたそうです。

「ごんぎつね」冒頭は、上記のように語り手の言葉から始まる。この語り手は次のように、中心人物である「ごん」を視点人物として語り始める⁽¹⁹⁾。

ある秋のことでした。二、三日雨がふり続いたその間、ごんは、外へも出られなくて、あなの中にしゃがんでいました。

雨が上がると、ごんは、ほっとしてあなからはい出ました。空はからっと晴れていて、もずの声がかんかんひびいていました。

第五場面までは視点人物は「ごん」になっている。
第六場面の4行目で視点人物が「ごん」から「兵十」
に入れ替わる⁽²⁰⁾。

六

その明るく日も、ごんは、くりを持って、兵十のうちへ出かけました。兵十は、物置で縄をなっていました。それで、ごんは、うちのうら口から、こっそり中へ入りました。

そのとき、兵十は、ふと顔を上げました。と、きつねがうちの中へ入ったではありませんか。こないだ、うなぎをぬすみやがったあのごんぎつねめが、またいたずらをしに来たな。

「ようし。」

兵十は立ち上がって、なやにかけてある火縄じゅうを取って、火薬をつめました。

「そのとき、兵十は、ふと顔を上げました。」は行動のため、語り手が「ごん」と「兵十」のどちらを視点人物にしているか分からない。場面途中での視点人物の入れ替えが違和感を残さないように、この部分が橋渡しの役割を果たしているとも言える。その後は「と、きつねがうちの中へ入ったではありませんか。こないだ、うなぎをぬすみやがったあのごんぎつねめが、またいたずらをしに来たな。」と、作品の最後まで「兵十」の視点で進む。

教科書では、以下の学習が挙げられている⁽²¹⁾。

気持ちの変化を読み、考えたことを話し合おう。

- ・気持ちを表す言葉や、情景のえがかれ方に気をつけましょう。
- ・物語について話し合い、考えを深めましょう。

学習のまとめは次のように押さえられている⁽²²⁾。

たいせつ

人物や物語に対する考えを深める

- 行動や気持ちを表す言葉とともに、情景からも、登場人物の気持ちを想像する。
- 場面と場面を、結びつけたりくらべたりして、

気持ちの変化をとらえる。

- 他の人の考えや、自分とはちがう見方を知ると、物語に対する考え方を深めることができる。

いかそう

物語を読むときには、情景のえがかれ方から、人物の気持ちを想像しましょう。

この作品は、主に「ごん」、「兵十」、「加助」が登場する。上記にあるように、この作品をとおして、主に「ごん」と「兵十」の心情や心情の変化を読み取ること、情景の描き方を学ぶこと、情景を読み取ること等が挙げられる。

5. 「大造じいさんとガン」 椋 鳩十

「大造じいさんとガン」は小学校5年生の教科書で扱われている教材である⁽²³⁾。

(前略) その話の中に、今から三十五、六年も前、まだ栗野岳のふもとのぬま地に、ガンがさかんに来たころの、ガンがりの話もありました。わたしは、その折りの話を土台として、この物語を書いてみました。

さあ、大きな丸太がパチパチと燃え上がり、しようじには自在かぎとなべのかげがうつり、すがすがしい木のおいのするけむりのたちこめている、^{やまが}山家のろばたを想像しながら、この物語をお読みください。

1

今年も、残雪は、ガンの群れを率いて、ぬま地にやって来ました。

(読み仮名のルビは教科書のままとしている。)

上記の冒頭は、語り手が直接「わたし」として語っている部分である。この語り手が物語の中では、「大造じいさん」に成り代わって語っている。

以下の部分は、大造じいさんが視点人物となって描かれていることによく分かる部分である⁽²⁴⁾。

これも、あの残雪が、仲間を指導してやったにちががありません。

「ううむ。」

大造じいさんは、思わず感嘆^{たん}の声をもらしてしまいました。

ガンとかカモとかいう鳥は、鳥類の中で、あまりりこうなほうではないといわれていますが、どうしてなかなか、あの小さい頭の中に、たいしたちえをもっているものだなということを、今さらのように感じたのであります。

(読み仮名のルビは教科書のままとしている。)

以下の部分は、語り手が、限りなく「残雪」の視点に近づいている部分になる。⁽²⁵⁾

ところが、残雪は、油断なく地上を見下ろしながら、群れを率いてやってきました。そして、ふと、いつものえさ場に、昨日までなかった小さな小屋をみとめました。

教科書では、以下の学習が挙げられている。⁽²⁶⁾

すぐれた表現に着目して読み、物語のみりよくをまとめよう。

- ・人物の心情や場面の様子を表す表現を味わい、朗読で表現しよう。
- ・効果的に用いられている表現について自分の考えをまとめ、伝え合おう。

学習のまとめは次のように押さえられている。⁽²⁷⁾

たいせつ

すぐれた表現に着目する。

●物語では、人物の心情や性格を、情景をえがくことによって読者に想像させるなど、さまざまな工夫が用いられている。

●表現の工夫や効果に着目して読むことで、物語をより味わうことができる。

いかそう

物語を読むときには、どのような表現が、自分の感想に結び付いているかを考えましょう。

この作品は、主に「大造じいさん」、「残雪」、「飼いならしたガン」、「はやぶさ」が登場する。それ以外に、ガンの大群が登場するが、ほとんどの場面は題名が表しているように大造じいさんとガン残雪との関係で構成されている。大造じいさんの猟師としての積年の思い、大自然を生き抜いてきたガン残雪の、人間の浅知恵を先読みし見透かす首領としての賢明さ、潔さ等、叙述から心情、場面の様子、登場人物の性格、表現の効果等を読み取る学習課題が基本となっている。

6. 「やまなし」宮沢賢治

「やまなし」は小学校6年生の教科書で扱われている教材である。学年の前半で扱う教材として掲載されている。⁽²⁸⁾

小さな谷川の底を映した、二枚の青い幻灯^{げん}です。

一 五月

二ひきのかにの子どもらが、青白い水の底ではなしていました。

「クラムボン⁽²⁹⁾は笑ったよ。」

「クラムボンはかぶかぶ笑ったよ。」

(読み仮名のルビは教科書のままとしている。)

作品の冒頭、語り手が場面を説明し、物語が始まる。

この作品は、谷川の底を映した幻灯として終始するため、視点人物として人物の中に入って心情を語ることなく、会話と情景で描いていく手法をとっている。⁽²⁹⁾

まもなく、水はサラサラ鳴り、天井の波はいよいよ青いほのおを上げ、やまなしは横になって木の枝に引っかかって止まり、その上には、月光のにじがもかもか集まりました。

「どうだ、やっぱりやまなしだよ。よく熟しているいいにおいだろう。」

「おいしそうだね、お父さん。」

「待て待て。もう二日ばかり待つとね、こいつは

下へしずんでくる。それから、ひとりでおいしいお酒ができるから。さあ、もう帰ってねよう。おいで。」

親子のかには三びき、自分らの穴へ帰っていきます。

波は、いよいよ青白いほのおをゆらゆらと上げました。それはまた、金剛石こうごうせきの粉をはいているようでした。

わたくし私の幻灯は、これでおしまいであります。
(読み仮名のルビは教科書のままとしている。)

教科書では、以下の学習が挙げられている⁽³⁰⁾。

作品の世界をとらえ、自分の考えを書こう。

- ・作者の独特な表現を味わおう。
- ・作品に描かれた世界を、表現や構成から自分なりにとらえよう。

この作品は、「やまなし」単独ではなく、資料として畑山博の「イーハトーヴの夢」も扱う単元となっている。ただ、扱いはあくまでも「やまなし」をより深く味わうための「資料」となっていることが上記の学習からも窺える。

学習のまとめは次のように押さえられている⁽³¹⁾。

たいせつ

作品の世界をとらえる。

- 内容とともに、次のような点からも、作者が作品に込めた思いを考える。

- ・題名のつけ方
- ・構成
- ・方言の仕方や言葉の使い方

- 作者の表現によって、どのような作品世界が生まれているかを考える。

- 作者の生き方や、他の作品の書かれ方と関連させて、考えを深める。

いかそう

物語を読むときには、構成や表現のしかた、使われている言葉などに着目し、作品の世界を想像

して読み深めましょう。

以上の導きが書かれている。

この作品は、主に「かにの兄さん」、「かにの弟」、「かにのお父さん」、「カワセミ」、「お魚」、「やまなし」が登場する。主に、「かにの兄弟」と「かにのお父さん」の会話、情景描写で成り立っている。五月と十二月の「かにの兄弟」の成長の比較、色の表現、五月と十二月の対比等から、作者が作品に込めた思いを考える学習がなされている。また、題名・構成・表現等から作品の世界をとらえることも学習課題になっている。

7. 「リヤ王」シェークスピア

「リヤ王」は、はじめにでも述べたが、昭和46年度版から昭和54年度まで掲載された教材である。現在、「脚本」は教材として取り上げられることが少なくなっている。4～6で取り上げた教材は教科書に長く掲載されて来ていることもあり、作品を手にしやすい状況にある。しかし、この「リヤ王」は、教科書教材のためにあら筋なども工夫されているが、現在手元でみるのが難しい教材であるため、ここで作品自体を掲載する⁽³²⁾。

六、人物の性格について考えながら読もう。

脚本

リヤ王

「リヤ王」は、イギリスの生んだ大劇作家、シェークスピアが書いた悲劇である。

あら筋

イギリスのブリテンという国を治めていたリヤ王には、三人のむすめがあった。国の政治から身を引く決心をした王は、末むすめコーディーリアを除いた二人のむすめに領地を分けてやる。

二人のむすめをたよりにしたリヤ王は、百人の家臣を連れて、まず長女のゴナリルの城をおとずれる。ところが、ゴナリルは、半月もたたないう

ちに、王に対して冷たく当たるだけでなく、自分の家臣たちにも、王を大切な客としてもてなす必要はないと命じたりする。

リヤ王が、ゴナリルに会いたいと言っても、病氣と言って顔を見せようとししない。

そのうえ、王が知らない間に、家臣の数も半分減らしてしまう。がまんがまんを重ねていた王も、ついにたまりかねて、むすめの不孝をなじりながら城を出ていく。

リヤ王は、二番目のむすめリーガンの城にやってくるが、こどもまた、王の安住の場所ではない。姉と内密に打ち合わせたリーガンは、年を取った王に、初めからつくづく当たる。王の家臣の数も、五十人どころか、十人でも五人でも多過ぎると言い、姉にあやまるように勧めて、王をおこらせる。王は、恩知らずとののしったが、リーガンは相手にもしない。いかりくった王が、あらしの中に飛び出すと、リーガンは城の門を閉じてしまう。

家臣たちからもはなれたリヤ王は、その運命の前兆のようなはげしいあらしの中をさまよう。そして、大声で不幸なむすめたちをのろい、自分の愚かさをなげいているうちに、しだいに気がくるってくる。

そうしたリヤ王を、ケントが救いに来る。ケントは、王にブリテンから追われた家臣であるが、王を守るため、姿形を変えて百人の家臣にまぎれこんでいたのである。

ケントは、王を救い出すと、自分の友人の城に預けて、急いでフランスにわたる。そして、フランス王とそのさききになっているコーディーリアに助けを求める。おどろいたコーディーリアは、フランス軍とともに海をわたってやってくる。

一方、ゴナリルとリーガンは、うるさい父王を追い出して、取るものを取ってしまうと、あとは相談し合うこともない。自分がいちばんすぐれていると思ひこんでいる二人は、ことごとに相手を疑ったり、ねたんだりするようになる。ことにわがままなゴナリルは、自分の夫さえじゃま者にし始める。その挙げ句、ゴナリルは、リーガンがい

なければ、^{ばか}万事自分の思いどおりになると思い、毒を飲ませてしまう。そのことが、夫にも、外の人々にも知られ、ついには、自分もまた自害してしまう。

こうしたことが起こっている間に、フランス軍は敗れ、リヤ王とコーディーリアはとらわれてしまう。二人は、ろう屋に連れていかれるが、正気を取りもどした王は、コーディーリアのやさしい気持ちが初めて分かり、二人でくらせるなら、ろう屋でもかまわないとさえ言う。王は、初めて、名声や富や口先だけのお世辞よりも、もっと大事なものがあることを知る。しかし、もうおそかった。コーディーリアは、二人の姉が死ぬ前に命じておいた悪人のために、命を絶たれてしまった。リヤ王は、冷たくなったむすめをかかえて泣きさげびながら、息を引き取ってしまう。そして、ケントもまた、二人の後を追うのである。

第一幕から

リヤ王の宮殿^{でん}

合図のラッパがすい奏される。リヤ王を先頭に、三人のむすめ(ゴナリル、リーガン、コーディーリア)、その他、重臣ケントをはじめ、大勢の家臣が登場する。

リヤ王 みなもの者も知っているとおり、フランスの国王とバーガンディ公が、コーディーリアをよめにほしいと言われて、宮殿に来ておられる。そのご返事をする前に、今までひめていたわたしの考えを話すことにする。そこの地図をくれ。(家来の一人から地図を受け取って、)このとおり、私が治めているブリテンの国は、三つに分けることにしている。というのは、わたしは、もう老人になってしまった。これ以上政治に心をつかう王の座にいるわけにはいかない。そこで、この三つの領地を三人のむすめに分けてやることにする。いいか、むすめたち、お前たちに王の権力も領地もみんなゆずってし

まうのだが、今後だれがわたしに最も孝養をつくしてくれるか、それを話してくれ。心がけの良い者には、その分に応じ、領地をさずけよう。ゴナリル、お前は長女だ。第一にお前から聞くことにしよう。

ゴナリル わたしは、言葉では言えないほどお父様のことを思っています。お父様は、仁徳も、健康も、やさしさも、名声も備えたご立派なお方です。そのお方のためなら、広い土地も、わたしの目も、いいえ、わたしの命もおしいとは思いません。

コーディーリア（独白） わたしはなんと言おう。心からお仕えしたいのだけれど。

リヤ王（地図を指しながら、） よく言った。お前には、この境界線の中の領地をやろう。この土地は、いつまでもお前とお前の夫、そして、子孫のものとするがいい。さあ、次のむすめリーガン、お前はどうか。

リーガン わたしも姉上と全く同じでございます。付け加えるとすれば、親に孝行するのは子の楽しみ、その楽しみ以外のものは、みんなわたしの敵でございます。ただ、お父上に誠意でお仕えするだけが、わたしの幸せと思っております。

コーディーリア（独白） 今度はわたしの番だわ。わたしの気持ちは、言葉で言うよりはっきりしている。そうだ、わたしはだまっています。

リヤ王 よし、では、この三分の一をお前とお前の主人の領地にするがよからう。子孫にまで、幸せな土地として残してやるがいい。さて、次は、末っ子のコーディーリア、わたしのいちばんかわいいむすめ、お前には、姉たちよりもっとすばらしい領地を用意しているぞ。そのおくり物を手にするのに、お前はどんな言葉でわたしを喜ばせてくれる。さあ、話してみよ。

コーディーリア 何も申し上げることはございません。

リヤ王（おどろいて、） 何もない。

コーディーリア はい、なんにも。

リヤ王 何もなければ、何もやらないぞ。さあ、

言い直せ。

コーディーリア わたしは、お父様と親子でございます。心からお父様をおたいしています。それ以上、かざり立てた言葉でわたしの真心を口にすることは――。

リヤ王 コーディーリア。ただそれだけか。もっとほかに言いようはないのか。

コーディーリア お父様。お父様は、わたしがおよめに行くことを望んでいらっしゃいます。わたしが姉上たちのおよめに行けば、いつもお父様のおそばにいることはできません。そうなったら、どうなるのでございましょう。孝行は必ずいたしますが、口先だけでおちかいすることは、わたしには――。

リヤ王 できないというのか。お前の心は、その言葉どおりなのか。

コーディーリア はい。

リヤ王 よし。もう聞かまい。勝手にするがいい。これからは、子として認めるわけにはいかないぞ。お前も、わたしを父と思うな。わたしたち二人を結んでいたものは、これで切れたのだ。

ケント（思わず席をはなれて、） それは、王様。

リヤ王 だれも口をはさむな。事は決まった。残りの三分の一の領地も、わたしの財産も、すべてゴナリルとリーガンの夫婦におくる。その代わり、わたしは、百人だけ家来を残し、ひと月ごとに両家を訪ねることにする。それでよいな。

ケント わたしは、王様を常に敬ってまいりました。しかし――。

リヤ王 だまれ、ケント。まだ申すことがあるのか。もう矢は放たれたぞ。

ケント その矢で、わたしの胸を射ぬいてもかまいません。王様が本心を失われたのなら、わたしは、遠りよく申します。（リヤ王が刀に手をかけたのを見て、）何をなさいます。わたしは、だまっておれませんが。命をかけて申しますが、すべてをおゆずりになることはおやめください。それに、コーディーリア様の本当のお気

持ちがお分かりにならないとは——。

リヤ王 目ざわりだ。さっさと出ていけ。

ケント いいえ、申します。王様はまちがっています。

リヤ王 ええい、無礼者。もう許さぬ。すぐに出ていけ。もし、七日目になってもまだこの国におれば、その場でしばり首だ。

ケント 分かりました。お別れいたしますよう。(コーディーリアに、)あなたのお考えは立派です。(二人の姉に、)お言葉が実行されますように。(一同に、)さようなら。

ケント退場する。

ラッパがすい奏されて、バーガンディ公とフランスの王が、家臣の案内で登場する。

リヤ王 バーガンディ公、まずあなたにおたずねします。あなたが望んでおられるむすめは、父のきげんをそこねてしまいました。それでもよろしいですか。

バーガンディ公 え、それはいったい——。

リヤ王 このむすめは、いいところは一つなく、友人もなく、あなたの所へ持っていく財産もないのですよ。

バーガンディ公 国王陛下、それではお話になりません。

リヤ王 では、おやめなさがいい。(フランスの王に)あなたはどうです。

フランス王 わたしには、王様のお言葉がよく分かりません。ついさっきまでは、目の中に入れても痛くないほど大事になさっていたコーディーリアひめが、いったい何をなさったのです。コーディーリア(ひざまずいて)お父様、心にもないことを言うことが、わたしにはできないのです。言うことよりも先に実行したいのがわたしの本心です。そのことが、お父様のお気に入らなかったのだと、はっきりおっしゃってください。

リヤ王 釈明など、もう聞きとらない。

フランス王 そうですか。分かりました。

ところで、バーガンディ閣下、あなたは、コーディーリアひめに何かおっしゃることがありますか。

バーガンディ公(リヤ王に向かって、)国王陛下、お取り消しになった分を元どおりにしてくださいませんか。それなら、コーディーリアひめを。

リヤ王 いや。もうわたしは断言しました。

バーガンディ公 そうですか。(コーディーリアに、)お気の毒ですが。

コーディーリア はい。わたしも、財産目当ての方はお断り申し上げます。

フランス王 コーディーリアひめ、あなたは、このうえなくご立派です。あなたは、今こそわたしの、国民一同の、そして、フランスのきさきです。さあ、わたしといっしょに行きましょう。

リヤ王 こんな不孝者の顔は、見たくもない。さっさと連れて行ってください。

リヤ王立ち上がる。ラッパがすい奏される。

リヤ王はじめ、一同、フランス王と三人のむすめを残して退場する。

フランス王 コーディーリアひめ、姉上たちにさようならをおっしゃい。

コーディーリア さようなら。お二人は、お父様の宝物です。おちかひになられたとおりに、どうぞお父様を大事にしてあげてください。お願いします。

リーガン 大きにお世話さま。

ゴナリル あなたは、フランスの国王に拾ってもらったようなものよ。ひとのことを心配するより、自分のことに気を付けたがいいわ。

フランス王 さ、コーディーリアひめ、行きましょう。

フランス王とコーディーリアが退場する。

ゴナリル お父さんは、今晚じゅうにも出発らし

いのね。

リーガン そうよ。今月はあなたのほうにとまって、来月はわたしのほうよ。

ゴナリル お父さんときたら、年のせいで、ずいぶんおこりっぽくて、気が変わるのね。あんなにいつも妹をかわいがっていたのに。

リーガン ケントまで追い出すんだから、これからも大変よ。

ゴナリル 始末に負えないわがままね。今度は、それをわたしたちがしょいこむのよ。しっかり協同してやりましょうよ。今のような気持ちでいばり散らされては、たとえごいんきよになってもかなわないわ。

リーガン そうね。二人でよく相談して、やりましょうね。

二人が退場する。

— 幕 —

この作品の特徴は、1対1の心情の読み取り、中心人物1～2名の心情の変化の読み取りだけではなく、登場人物7名が次々と会話で自分の考えを表現しているため、相互の人間関係をもとにして、目まぐるしく変わるそれぞれの登場人物の心情等を「会話」をもとに考えていくことができるころにある。登場人物であるリヤ王、ゴナリル、リーガン、コーディーリア、ケント、フランス国王、バーガンディ公がそれぞれ異なる性格を持ち、それぞれの思惑のもとに会話している。しかし、その会話の言葉は、ゴナリルやリーガンのように口先だけのもので、心を映した真実ではない場合もある。同時にその場にいる多くの人の考えを言葉を頼りに読み取る必要に迫られる。この点が、他の教材には見られない大きな特徴である。

また、バーガンディ公のように、自分の欲望に沿わない者を切り捨てる考え方にもであう。読み手として、自分の判断を迫られる場面が設定されている。同時に、仲間の考えを聞き、自分の考えを深めたり、受け止め方の違いを学んだりする機会を得ることが可能である。

さらに、コーディーリアのように、言葉に表さない思いの深さや価値も描いているところに言葉の表現の豊かさが現れている点も忘れてはならない。言葉にならない言葉の重みが読み手に自然と伝わる場面が設定されている。

読み進めていくにしたいが、先程挙げたように、発せられた言葉が真実でない場合もあることに気づく。リヤ王のように、表面的な言葉をそのまま信じたが故の不幸を追体験することによって、コーディーリアのような、心清らかに言葉を大切に生活する人物への憧れを抱く作品となっている。

8. これからの教科書教材に求められる新たな視点

2で見えてきたように、これからの社会を生き抜いて行く子どもたちに求められる観点として、多面的・多角的な視点で物事をとらえ考えること、また「正解」ではなく「納得解」を求めていく姿勢を育んでいくことが挙げられる。

現実の社会で、子どもたちは、視点人物に寄り添った内言のような情報を得られる生活をしているわけではない。一瞬一瞬変化していく多数を相手にして、「会話」「振る舞い」「表情」等から、ほぼ同時に複数の相手の心を感じ取っている。

小学校低学年から中学年で、丁寧に視点人物に沿って心情などを理解していくこと、叙述で追体験し、言葉でこのように表現できること、その深みを味わう経験をたくさんすることは重要であると考えられる。その上で、小学校高学年から中学校では、1対1の心情のやりとりや心情の変化の読み取りだけでなく、現実社会により近い状況で、同時に多くの人物が登場し、それぞれ異なる性格を持つ人物が、同時に多方向から、それぞれの思惑の中で表現する言葉を手がかりに読み取っていく教材を取り入れていく必要があるのではないだろうか。

1対1のやりとりは人間関係の基本であり、言葉や、表情や振る舞い等、叙述から相手の心情を読み取る学習はこれからも大切な観点であろう。その流れを軽々に否定するものではないが、これからの世の中を生き抜いていく子どもたちの言語環境を考える時、「リヤ王」の持つ教材としての価値の高いことに改め

て気づく。

高学年において、「人物像や物語などの全体像を具体的に想像したり、表現の効果を考えたりすること」という「読むこと」Cのエの項目について、また、自分の意見をまとめ、学級で共有する活動を行う上で、それぞれの考えを出し合い、話し合いを活発に行うことのできる教材開発が求められる。それは多面的、多角的に対象を見、判断していく力を養うことにつながるが、「リヤ王」という教材にはその環境を創りやすい状況が存在する。読んだ折りに抱く感情がそれぞれ違うからである。また、脚本であるため、それぞれの思いが「会話」で表現されるからである。

教材として、外国の文学であることも、かつては難点となっていたが、グローバル化の進む現在、むしろ進んで取り上げたい教材となるだろう。内容が前向きなものではないことが指摘される場合もあるが、闇が描かれることでコーディーリアの心の清らかさ、美しい言葉が読者を引きつけ、作品の深い味わいを醸し出していることを読み取る機会が持てる教材でもある。

「主体的・対話的で深い学び」を具現化する際、「問い自体を立てられる」こと、「正解」ではなく「納得解」を求められることが重要となってくる現在、教材を見る目を変えていかななくてはいけないのではないだろうか。

9. おわりに

6年生教材「海の命」、中学校1年生教材「少年の日の思い出」、中学校2年生教材「盆土産」、走れメロス」、中学校3年生教材「握手」、「故郷」と定番教材を挙げると、この中で見てきた作品と同様に、ある特定の人物を視点人物として描いた作品が多く、視点人物の心情の読み取り、心情の変化の読み取り、関わる人物との1対1のやりとり、同じようにその人物の心情の変化、情景描写から学ぶ学習が繰り返し行われている。繰り返しになるが、その学習が必要であることは否めないが、先行き不透明な世の中をよりコミュニケーション力を高めながらたくましく生き抜いていく子どもたちの育成のために、特に小学校高学年から中学校での文学的な文章において、どのような教材を開発していく必要があるのか。立ち止まって改めて再

考したい。

今回、小学校高学年の定番とされる文学的文章に絞って検討を進めてきた。今後、さらに中学校教材等においても幅広く検討を進めていきたいと考えている。

注

- (1) 「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～すべての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、共同的な学びの実現～(答申)」文部科学省
- (2) 同答申
- (3) 同答申
- (4) 同答申
- (5) 『小学校学習指導要領 解説』平成29年告示 国語編』文部科学省 平成29年7月東洋館出版 146頁
- (6) 同著 147頁
- (7) 同著 147頁
- (8) 同著 149頁
- (9) 同著 149～150頁
- (10) 同著 150頁
- (11) 同著 150頁
- (12) 同著 150頁
- (13) 同著 150～151頁
- (14) 同著 151頁
- (15) 同著 151～152頁
- (16) 同著 153頁
- (17) 同著 154頁
- (18) 『国語四年下 はばたき』光村図書出版株式会社 令和2年6月 12頁
- (19) 同著13頁
- (20) 同著27～28頁
- (21) 同著30頁
- (22) 同著32頁
- (23) 『国語五年 銀河』光村図書出版株式会社 令和2年2月 219頁
- (24) 同著225頁
- (25) 同著227頁
- (26) 同著238頁
- (27) 同著240頁

国語科教科書教材「リヤ王」の検討

- (28) 『国語六年 創造』光村図書出版株式会社 令和
2年2月 104頁
- (29) 同著 114頁
- (30) 同著 124頁
- (31) 同著 126頁
- (32) 光村図書出版のご協力により、資料をご提供いただいたことをここに御礼申しあげる次第である。本教材は、『小学 新国語 六年下』（昭和52年度版）「リヤ王」、pp56-66、光村図書出版株式会社、本文のみ（挿絵は割愛）を掲載している。一般社団法人教科書著作権協会【許諾番号】第18-274号。

18名の学生はなぜ留学したのか —派遣留学生へのインタビューから—

飯野 令子 (常磐大学人間科学部)

Why did the 18 Students Study Abroad? :
From Interviews with Japanese International Exchange Students

Reiko IINO (*Faculty of Human Science, Tokiwa University*)

1. はじめに

OECD等の調査によると、日本人の海外留学は2004年の約8.3万人をピークに減少し、2017年は約5.8万人(文部科学省2020)で、ピーク時からは30%減少した。この現象から、日本の若者が、海外留学に興味を示さない「内向き志向」であることが問題視されるようになった。ただし、この海外留学者数は、主に留学先で学位を取るような「長期留学」を調査したものであるとされる(小林2017)。一方で、日本人学生の協定校等への派遣留学者数は、2009年度には約3.6万人であったのが、その後年々増加し、2018年度は約11.5万人となり、この10年間で約3倍となった(日本学生支援機構2020)。つまり、以前は海外留学が、一部の特別な学生が費用と時間をかけて行くものであったのに対し、近年は留学の裾野が広がり、短期間で海外を体験する学生が増えたということである(飯野2020)。

常磐大学(以下、本学)においては、2003年にアメリカの大学と交換留学の協定を締結して以降、派遣留学が可能な協定大学を増やし、整備してきた。本学のディプロマ・ポリシーでは、「社会や地域に貢献するための社会適応力および社会活動力を身に付けた人材を養成」すること、その人材として、「グローバル化の中で展開する知識基盤社会において、豊かな国際感覚で問題を捉え、その問題解決に真摯に取り組むことができる」ことを挙げている。「豊かな国際感覚」を持って、「社会や地域に貢献」するためには、海外留学は最も有効な手段だと考えられる。

しかし本学では、派遣留学を志望する学生が少ないことが大きな課題である。国際交流語学学習センター(以下、国際センター)職員や、国際センター委員の教員は毎年、派遣留学志望者をいかに増やすかに腐心してきた。その解決方法の一つとして、これまでの派遣留学生たち¹の留学に至る経緯や置かれた環境など

¹ 2020年度は新型コロナウイルス感染拡大によって、アメリカ2名、カナダ2名、タイ1名、韓国2名の派遣留学予定者が留学できなかった。2021年度はカナダ2名、タイ2名、韓国4名(うち1名は韓国の国費で1年間)が準備を進め、韓国への派遣のみ実施された。本学への受け入れは2020年度、2021年度とも中止となった(台湾からの1名が来日見込みを前提に、2021年度初めからオンラインで交換留学生となったが、2022年1月現在、来日できていない)。

を調査し、なぜ留学したのかを明らかにすることが挙げられる。その結果をもとに今後、本学学生に寄り添った留学指導を行えば、留学する学生が増えると考えた。

2. 先行研究と本研究の視座

日本人の海外留学に関する調査・研究は、国内外において海外留学の効果を大規模に調査するもの（例えば、横田・小林 2013、横田・太田・新見 2018 など）、大学ごとに留学プログラムを評価するもの（例えば、大津・佐竹 2016a、2016b など）がある。ただし本研究は、留学した本学学生一人ひとりが留学した経緯や置かれた環境などを理解しようとするものである。そのため、研究者による大規模な調査や、教員による留学プログラムを評価する調査とは異なる方法が必要である。そのためには、派遣留学を経験した学生一人ひとりに目を向け、学生自身の視点から留学経験を意味づける、質的な調査が有効であると考えられた。

学生一人ひとりへのインタビュー調査などから、質的に留学の効果を検討した研究はいくつか見られる（例えば、岩城 2017、新見 2016、前田 2017 など）。しかしいずれも、留学の経験のみに焦点を当てたものである。本研究の特徴は、学生の幼少期から大学卒業後まで、長期的視野に立って学生の認識を聞き取り、そこに留学がどう位置づけられているか、という視点で調査することである。

そうした研究として、飯野（2019）では本学の派遣留学生1名のライフストーリーを分析した。その結果を、本学の後輩学生や教職員の今後の参考となる、留学経験の意味づけ方の一例として示した。また、飯野（2020）では、2018年度の派遣留学生7名を対象に、留学経験の意味づけを、先行研究から援用した5つの視点で分析した。その結果から、教職員が留学指導するための視点を示した。

本稿はこうした筆者が行ってきた研究の一環として、派遣留学した学生が、留学に至った経緯や置かれてきた環境に焦点を当てる。それによって教職員が、これまで学生たちがどのように留学に至ったかを理解し、今後、留学への一歩を踏み出せない学生たちの背中を押すような指導につなげることを目的とする。

3. 研究方法

筆者は2017年度から、帰国した派遣留学生にライフストーリー・インタビューを行ってきた。ライフストーリーを聞き取ることは、その人の人生における出来事をどのように組織し、意味づけるかを理解することであるとされる（やまだ 2000）。学生たちが派遣留学に至る経緯は、一人ひとり異なり、大学入学前の、中学や高校時代にさかのぼることも少なくない。留学した学生の人生全体から、留学の意味を探るには、ライフストーリー・インタビューが有効な方法であると考ええる。

本稿では、2015年度から2019年度までに、本学の交換留学制度によってアメリカ、カナダ、タイ²の協定校に派遣留学した学生18名を協力者とする（表1）。2015年度と2016年度の学生はインタビュー時、帰国後1年から2年を経過していたが、筆者との個人的なつながりで、協力を依頼した。2017年度以降の派遣留学生には全員に、帰国後1～6か月のうちにインタビューを行った。その際、本インタビュー調査が①学生自身の留学経験の振り返り、②教職員や後輩学生が留学の意義を理解すること、③留学生研究のデータとすることを説明し、了承を得た。

² この3か国以外に、2018年度から韓国、2019年度から中国、台湾の協定校への派遣留学が始まり、2年間で計6名が留学した。学生たちにとって、韓国、中国、台湾への派遣留学は、アメリカ、カナダ、タイへの留学とは目的や位置づけに違いが大きい。そのため本稿では韓国、中国、台湾への派遣留学生を分析対象としなかった。

表1：協力学生一覧

	年度	派遣国	学科	留学した学年	性別	インタビュー日	録音時間
A	2015	タイ	経営	3年	男	2018年1月31日	110分
B	2016	カナダ	英米語	3年	女	2018年1月31日	98分
C	2016	タイ	英米語	3年	女	2018年1月24日	101分
D	2017	アメリカ	地域政策	3年	男	2018年4月11日	117分
E	2017	カナダ	英米語	3年	男	2018年4月13日	90分
F	2017	タイ	英米語	3年	女	2018年2月1日	88分
G	2017	タイ	英米語	3年	女	2018年4月13日	134分
H	2017	タイ	ヒューマンサービス	3年	女	2018年4月19日	114分
I	2018	アメリカ	英米語	3年	男	2019年2月13日	114分
J	2018	アメリカ	英米語	3年	女	2019年2月12日	109分
K	2018	カナダ	英米語	3年	女	2019年2月12日	84分
L	2018	カナダ	英米語	3年	男	2019年2月19日	118分
M	2018	カナダ	心理	3年	男	2019年2月22日	131分
N	2018	タイ	経営	3年	女	2019年2月12日	93分
O	2018	タイ	教育	2年	女	2019年2月21日	116分
P	2019	カナダ	英米語	4年	男	2020年2月13日	92分
Q	2019	カナダ	経営	3年	男	2020年2月3日	110分
R	2019	カナダ	コミュニケーション	2年	男	2020年3月2日	103分

4. 分析

インタビューは、なぜ本学に入ったか、という質問から始め、幼少期から大学入学、そして留学へ至る経緯、留学中の経験、そして帰国後と将来の計画までを聞き取った。インタビュー内容は文字化し、読み込んで、学生たちの語りの内容を横断的に比較した。そして、(1) 大学受験と留学との関係、(2) 留学を決めた時期ときっかけ、(3) 留学する国の選択、(4) 留学前の英語学習、(5) 留学費用、(6) 周囲との関係、(7) 留学と就活や資格との関係の7つの視点から分析した。この7点としたのは、何人もの学生が迷い、葛藤を抱え、苦労した項目として、浮かび上がってきたからである。

以下に、各項目について、学生が語った内容をまとめて記述し、特に具体的な学生の発言は、学生を示すアルファベットとともに、発言内容をかぎ括弧で囲んで示した。

(1) 大学受験と留学との関係

すべての学生にインタビューの最初に、本学に入学した経緯を質問すると、何名もの学生が、「正直に言っていますか」「本当のこと言っていますか」と

いう言葉から語り始めた。筆者が学生たちの語りから拾い上げた結果では、18名中10名が他の大学が第一志望だったが、思いがかなわず本学に来たと言った。国立大学や東京の有名私立大学を受験したが失敗した、などである。

中でも、受験で悔しい思いをして、それを留学へのばねにしている学生が何名かいた。例えばBは「高校時代の友達がみな東京の有名大学に進学し、焦りを感じた。就職を考えた時、(本学は)有名大学ではないから、やれることを片っ端からやっておこう、という気持ちだった」、Mは「(高校時代の友人に対する)劣等感はめっちゃめっちゃあった。もうやるしかないという気持ちだった」、Oは「友達の多くが国立大学に行っているため、本学に来たことがすごく嫌だった。仕方ない、やるしかないと思った」という。

その一方で、本学を積極的に選んで入ってきた学生もいた。Cは「英語をやるなら近隣の他大学のイメージがあったが、国際センターと国際寮の存在で(本学のほうがいいと)両親を説得した」と語った。またFは「1セメスターの留学制度があって、ちょうどいいと思った」、またHやPは「家から通えて、自分の学びたいことが学べる」として、積極的に本学を選んで

入ってきたことを語った。

(2) 留学を決めた時期ときっかけ

18名中9名は、入学前から留学を考えていた、あるいは留学に憧れを持っていたと語った。C,F,G,Hは高校時代に海外に渡った経験から、再び海外に行きたいという気持ちを持っていたという。また受験と関係して、例えばMは、「有名大学ではない本学に入学することになったからこそ、プラスアルファで何かを得て、本学に入ったことを誇りにしたかった」と、受験と絡めて、入学前から留学を決めていたことを語った。

一方、入学後に留学を考えるようになった中では、例えばAは、国際寮に入り、国際センターに出入りしていたことで、国際センターの職員に声をかけられ、留学について考えるようになったという。また、BやNは、留学経験者の先輩と知り合い、仲良くなって、留学の良さを聞き、行きたいと思うようになった。さらに、Kは交換留学で本学に来ていた留学生と仲良くなり、自分も留学して、また会いたいと強く思ったことが動機だと言った。

さらに、英米語学科では定期的に学内でTOEICが実施されており、英語教員は英検やTOEICの自主的な勉強会を開いて、学生を指導するケースがあった。IやNは派遣留学の条件³を満たしたことで教員から声をかけられ、初めて留学を意識し、目指すようになったという。

なお、入学後に留学を意識した学生たちも、遅くとも1年次の終わり頃の留学説明会には参加し、留学に向けて行動を始めている。

(3) 留学する国の選択

留学する国を選ぶのに影響するのは、大きく分け

て、費用と英語力という2つの要素がある。まず、費用面で英語圏（アメリカ、カナダ）に行くことをあきらめ、タイを選ぶ学生がいる⁴。例えばCは英語圏に行きたかったが、留学資金を自分で用意する必要があり、タイへ行くことにした。Hは「トビタテ!留学JAPAN」（以下、トビタテ）に応募し奨学金を得ようとしていた。ただし、トビタテに通らなくても留学するつもりであり、その場合、留学資金は自分で用意する必要があったため、タイを選んだ。Oも自分で費用を出せる範囲で留学に行くため、タイを選んだという。

英語圏を志望する学生は、費用面に問題がなければ、まずはTOEICでカナダに行けるだけの点数を目指す。TOEICで高得点が取れば、アメリカが視野に入り、TOEFL-iBT（以下、TOEFL）の対策に本格的に取り組む。最終的に、基準点に達した学生がアメリカに行くことになる。

そして、TOEICの得点が英語圏の基準に満たないため、タイにする学生がいる。ただし、タイに行く学生は、不満を持ったまま行くのではない。Cは、タイでも英語を学べて、その上、英語圏以外の文化にも触れられることに、次第に大きな魅力を感じるようになった。Gは、本学に来たタイ人留学生と仲良くなって、ぜひまた会いたいから強くタイに行きたい気持ちになったという。またNのように、継続的に英語学習の努力をしてきて、タイに留学できるだけの点数が取れたから、留学できるならぜひ行きたいと思った、という学生もいる。

一方で、費用や英語力の問題ではなく、積極的にタイを選ぶ学生もいた。Aは、経営学科ということもあり、経済成長著しいタイだからこそ、行ってみたいかったという。またFは、ホームステイに抵抗があるから、カナダではなく、タイにしたという。

³ 協定校への派遣条件は、アメリカ TOEFL-iBT62点以上、カナダ TOEIC500点以上、タイ TOEIC400点以上である。アメリカの場合は協定校が提示している基準であるが、カナダとタイについては、留学先での学修を効果的に進めるための英語力として、本学で定めている基準である。

⁴ アメリカ、カナダは留学の総費用が高いが、本学からの奨学金も大きく、自己負担金は50万円程度である。タイは自己負担金は30万円程度である。

(4) 留学前の英語学習

上述のように、英語の得点は派遣国を決める重要な要素になる。学生の英語力と希望する国とのバランスで、大きな困難なく派遣国の基準点を越える学生は一定数いる。その一方で、留学前、応募ぎりぎりまで大変な苦勞をして、基準点をクリアする学生もいる。例えば、Eは派遣留学に応募する半年ぐらい前から、アルバイトも辞め、カナダ派遣の基準点を越えるために一日中TOEICの勉強をしていたという。Gはタイを目指していたが、3名の枠に応募者が4名いた。毎日必死でTOEICの勉強をしていたが、点数がとれなかったらどうしようと、不安に押しつぶされそうだったという。さらにJはTOEFLを応募ぎりぎりのタイミングまで計3回受け、3回目で基準点をクリアした。TOEFLは受験料が高額で、しかも県内で受験できないため、宿泊費もかかり、一回の受験でも大きな出費となる。最後は父親に「情性で受けるならやめろ」と言われ、奮起したという。

そのほか、英語専攻ではないが、本学入学直後から英語学習が大学生活の中心となり、それが留学に結び付いた学生もいる。Dは、大学になじめず専攻に興味も持てず、ただひたすら毎日英語を勉強し、英語圏へ留学するための基準点をクリアすることが、大学生活の目標になっていたという。またNは、英語ができないことがとにかく悔しく、必修英語の担当教員と出会い、その教員の勉強会に通い続けたことで、タイへ行く基準点の突破につながった。Qも専攻に興味も持てず、1年次から必修英語の担当教員の指導を受けながら、留学を視野に入れた英語の勉強に集中し、結果的にカナダに留学することができた。

(5) 留学費用

インタビューでの語りから、18名中11名が、留学費用のほとんどを学生自身が用意したことがわかった。その中の何人かは、最後の足りない分だけ、家族や親せきが援助してくれたと話している。もちろん、家族が費用の大部分を負担してくれた場合でも、すべての学生がアルバイトをし、留学を意識してお金を貯めたと語っている。

学生自身が留学費用を用意した中でも、例えばA

は、留学を考える前からアルバイトをして貯めていたお金を留学に使ったという。またFは、大学入学前から留学を考えており、高校生の頃からアルバイト代をこつこつ貯めていた。

本学学生は自宅生が多いが、Cは寮に住み、DとLは一人暮らしだった。アルバイトで、生活費に加えて、留学費用を貯めるのは当然のことながら、大きな苦勞があった。特にDは留学前、アルバイトを掛け持ちした大変さを語った。

他方、Bは保護者が留学費用を出してくれたが、「もし東京の大学に行っていれば、留学の費用は出せなかった」と言われたという。本学には自宅から通えて、学業特待生にもなっていたことが大きかった。また、Eは1年生の時から日本学生支援機構の奨学金を受け、貯めていたため、それを留学資金にできたという。さらにMは、幼少時から貯めていたお年玉を全部、留学費用として使った。

そしてHは、「この年になって、やりたいことのために親に大きなお金を出してもらうのは、違う」と思ったという。自分で留学資金を貯めていたが、結果的にトビタテに合格し、奨学金を得て留学することができた。

(6) 周囲との関係

学生たちが留学するには、保護者の承諾が必要である。また、留学することは大学生活や友人とのかかわりにも影響を与える。そのため、留学に関する①家族の理解、②友人関係について、学生たちが語ったことを取り上げる。

①家族の理解

留学に関して、家族から大きな反対を受けたという学生はおらず、むしろ喜んで受け入れられる場合が多い。J、P、Rは、英語を専攻していることもあり、本人以上に保護者が、英語圏に留学してほしいという気持ちを持っていた。Kは、家族に留学したいと話すと、初めは驚きと心配で反対されたが、一つひとつ説明して理解してもらったという。そして親族の中に留学経験者がいないことから、最後は親戚中から応援されて旅立った。またLも、留学できるほど成長したことを家族や親戚がとても喜び、援助してくれたという。

一方で、留学について話した段階で、行くのはいいが、費用は自分で出すように言われたり、保護者に承諾書の記入を頼んだ時、反対ではないが「本当に行くのか」と驚かれたという学生もいる。また、タイへ留学したC、F、Oは、「留学するなら英語圏だろう、なぜタイなのか」と、初めはタイに行くことに理解を得られなかった。しかし、タイでも英語が学べること、異なる文化に触れられることなど、タイに留学するメリットをひとつひとつ説明したという。

②友人との関係

英語を専攻する学生にとって、留学は誰もが一度は考えることであり、留学に向けて努力することは同じ学科の友人たちにも自然に受け入れられることである。

しかし本学で、英語以外を専攻しながら、留学を志望する学生は、他の学生とは異質な、いわゆる「意識が高い」学生であったり、本学に入学したものの、学科の学修に興味を持っていないという共通点があった。そのため、同じ学科の学生となじんでいない様子が、語りから浮かび上がった。例えばDは、大学の選択も入学した学科も、周りの大人の言いなりだった。そのため入学後は学科の学修に興味を持てず、周りの友人ともなじみず、興味のある英語を生かして留学するため、ただひたすら家で英語の勉強をしていたという。またHは、1年生のころから国際センターに入りし、留学にほんやりとした憧れを持っていた。しかし同じ学科の学生たちは英語が苦手で海外にも関心がなく、行動がまるで違っていた。自分は自分だと思い、「国際センターに行けば海外に興味のある子たちがいて交流がある」から、それでよかったという。さらにMは、家が大学から近いので、授業の時だけ大学に行き、あまり大学にいなかったという。サークルにも入らず、友達を作ろうともしなかった。周りとは方向性が違うと感じ、他の学生に対して「いいのかこのままで？もっと高みを目指していこうぜ」という気持ちだったという。加えてQも、学科の学修に興味を持てなかったところ、必修英語の担当教員の留学経験談を聞いて興味を持ち、苦手な英語もきちんとやってみようかという気持ちになった。経営学科であったが、簿記よりも英語学習への興味が強くなり、学科で

特別親しい友人も作らず、サークルにも入らなかったという。

英語専攻以外の学科では、海外に興味がなく、英語を苦手とする学生が圧倒的である。その中で留学した学生たちは、自分は自分だと割り切り、英語学習に打ち込んできたことがわかる。そして、留学に向けて英語学習を続けていくと、今度は英語専攻ではないことで孤独を感じ、同じ境遇の者同士で刺激を受けていたことがわかった。例えばQは、学内のTOEFL準備講座でMと仲良くなり、「英語専攻じゃなくても目標に向かってやっている学生がいるから、自分もやろう」という気持ちになったという。

また、英語専攻の学生の中でも、留学を目指す学生は、自分を持った「意識が高い」学生たちであることがわかった。例えばEは、「英米語学科でも、英語ができなくてもいいという友達もいたが、自分ではできるようになりたかった。周りのやる気のなさがかかりしていた」という。英米語学科の学生たちも、留学が決まるまでは、自分の目指す留学先の基準点に達するために、友達との付き合い、サークル、アルバイトなどを最小限にして、勉強に打ち込んでいた学生がほとんどである。

(7) 留学と就職や資格との関係

2017年度まで、派遣留学は3年次の秋 semester に行くのが通例であった。2年次の年度末に派遣留学に応募するために、入学から2年間で英語力を伸ばすのである。4年生になると、就職活動と卒業論文があり、日本にいないと不利になる心配がある。また、留学を学生時代の経験の一つとして、就職活動に生かすことを考えると、4年次の留学では遅いと思われる。

さらに、必修科目や資格科目のために、1 semester の留学は難しいと言われている学科もある。教育学科もその一つであったが、Oは、重要な科目がある3年次ではなく、2年次なら留学できるのではないかと行動を起こした。学科教員が協力してくれ、3年次に1学年下の学生と履修する科目もあるものの、何とかやりくりができた。「本気で動けば誰でも留学に行けるのだと思った」という。

同じく2年次に、カナダに留学したRは、高校時代、英語圏の高校に留学していたことから、1年次には既にカナダへ留学するためのTOEICの基準点を超えていた。資格科目の心配がなく、英語の得点や費用に問題がなければ、Rのように2年次に英語圏に留学することもできる。一方、J,Kは3年次に留学したが、英語の教職課程を履修しており、履修科目の調整が必要であった。2人とも教育実習は4年次に行くことになった。特にKは教員になることを第一志望としており、教員採用試験の勉強のことを考えると、「時間がない」という危機感を語った。

近年の就職活動では、3年次の夏にインターンシップに行く学生が多く、3年次の秋セメスターには会社説明会が本格化する。留学する学生たちはちょうどその時期に日本にいないことで焦りや不安を持つことが多い。そのため、留学している間も、就職に関する情報を検索したという学生は多い。また留学中に思いを巡らし、就きたい業種や職種の方向性、さらには将来について見つめ直す学生もいる。

他方、Pは4年次にカナダに留学した。Pは前年度、3年次にカナダに応募していたが、競争相手が多く、3名の枠から漏れてしまった。その後、4年次での留学を決意し、留学前に就職先から内定を得て、卒業論文にも目途を立てて、留学へ出発した。就職先には満足しているが、英語を使う仕事ではない。「4年次に留学することに意味があるのか」と、自分自身でも大きな迷いはあったと言う。しかし、「今後の人生で岐路に立った時、自分の中に多くの引き出しを持っていることは決して無駄ではない」と考え、念願の留学に旅立った。

5. 考察

学生たちの語りから、一人ひとりの留学の物語は、それぞれ個別的であることがわかる。一方で、共通する部分も見えてきた。本稿では、学生たちがどのように留学に至ったかを理解し、留学に迷う後輩学生たちへの指導に役立てることを目的としている。ここでは、学生たちの語りを、時間的な視点と空間的な視点から横断的に考察し、後輩学生への留学指導の在り方を考える。

5-1 長い時間的な視野を持って指導する

留学した学生の半数以上が、本学が第一志望ではなく、悔しい思いや、高校の同級生と比較した焦りを抱えたまま本学に入学し、その気持ちが留学につながっていることは注目すべき点である。中には高校受験でも失敗しており、挫折続きであることを語る学生もいた。そうした学生にとって、留学を決意し、英語学習に努力し、選抜され、留学生生活をやり遂げ、帰って来ること、それ自体が1つの成功体験となっていた。また、本学が全国区の有名大学ではないからこそ、就職に際して、プラスアルファとなる経験として、留学を位置づける学生もいた。

一方で、多くの学生が留学によって、就職活動や資格取得に大きな不安や迷いを持つのも事実である。本稿の協力者の留学年次は、2年次から4年次までいるが、それぞれに留学前の行動、留学中の将来についての思索、帰国後の就職活動や資格取得への不安や迷いが語られた。学生たちの語りからわかるのは、留学を考えたその時点から、卒業後までを見据えた行動を、長期的視野で計画的に行っていく必要がある、ということである。

また、現実的な問題として、留学のためには資金が不可欠である。今回の調査で分かったことは、18名中11名という、実に3分の2近くの学生がほぼ自分で留学費用を出していたことである。その中でも、大変な苦勞をして勉強とアルバイトを両立させて費用を捻出した学生もいるが、長期的なアルバイトでコツコツ貯めていた学生、貸与型の奨学金や長年貯めたお年玉を使った者もいる。いずれにしろ、長期的な計画があれば、学生自身が支払うことはできるということである。また、保護者が出している場合も、自宅から通っていること、特待生になっていることなど、入学以降にかかる総費用から、家庭によっては留学費用を支払える可能性が出てくる。森本他(2018)の本学2018年度入学生の調査では、海外留学を「考えていない」「全く考えていない」学生を合わせて全体の48.5%で、その理由として最も多かったのが「経済的理由」であった。しかし、本稿の協力者のように、留学を志望する学生たちにとって留学費用は、留学しない理由にはならなかったといえる。

留学は学生たちにとって、単に英語を専攻しているから留学する、英語を上達させるために留学するというものではない。長い時間的な視野で派遣留学生を理解すると、高校時代から続く様々な思いを持って本学に入り、その思いを引きずったままの学生たちが、その思いを乗り越え、次に進む装置として留学を位置づけることができる。教職員は、様々な思いを抱えて入学してくる学生たちに対して、こうした先輩たちの経験を伝え、学生たちの将来をよりよい方向に切り拓ききっかけを作ることができる。そして、少しでも留学を考える学生たちに、英語の基準点突破のための勉強だけでなく、資金面でもすぐに行動を起こすよう促すとともに、帰国後の就職活動や資格取得、そして卒業後も視野に入れた長期的な計画を指導する必要がある。長い時間的な視野から指導することで、留学による学生たちの不安や迷いを緩和していくことは可能であろう。

5-2 広い空間的な視野を持って指導する

学生たちが留学を意識したり本気で考えるようになったりしたきっかけには、教職員が深く関わっていることが、学生たちの語りにも表れていた。学内TOEICの点数から「留学に行ける」と教員に言われた学生、英語の勉強会に参加しているうちに英検2級を取得でき、教員から留学を勧められた学生、さらに国際センターには縁がなかったが、国際センター委員の学科教員から、相談に行くよう勧められたという学生もいた。また、国際センターのイベントや職員に声をかけられたことがきっかけで留学を考えるようになったという学生も多い。加えて、英語圏からタイへ志望を変更した学生の中には、気持ちを切り替えられた理由として、国際センター職員や教員から話を聞いたことを挙げる者もいた。学生たちのこのような語りから、各学科の教員が学生たちの様子を詳細に把握し、留学に少しでも関心を持つ学生がいれば国際センターにつなぎ、国際センターのイベントや職員との交流の中で、留学へ向けて気持ちを高めていく、大学の空間全体を利用した支援が必要であることがわかる。

一方で、特に英語専攻ではない学生には、留学へ向けたサポートだけでなく、その学生が学科内で異質な

存在となって孤立している問題に、教職員が目を向ける必要があるのではないだろうか。教職員は、学生生活から留学だけを切り取ってサポートすればいいわけではない。その学生が、充実した大学生活を送れるように、広い視野を持ってサポートしていく必要があると考える。それには大学全体として、英語専攻生に限らない留学の意義を、共通の認識として理解している必要がある。その認識を持って教職員が学生に働き掛け、大学全体として留学に向けた雰囲気を作っていくことである。そうすれば、留学する学生が孤立することはなくなるのではないだろうか。

6. まとめ

筆者をはじめ、国際センターに関係する教職員は毎年、どの国に何人の学生を派遣できたかという人数を第一に考えがちである。しかし派遣留学生を増やすためには、数だけを見るのではなく、これまでに留学を経験した学生一人ひとりに、どのような困難や葛藤があったかを理解し、それらを解消していく必要があるだろう。教職員ができることは、入学直後から、英語専攻生に限らず、少しでも留学に興味を持つ学生に対して、留学を見越した学生生活全般の相談に乗っていくことが重要である。また、留学への興味があるなしにかかわらず、アドバイザー教員などを中心に、学生たちがどのような思いで本学に入って来たかを理解し、人生における留学の意義を伝えていくことも必要である。さらに、留学を目指す学生が孤立しないような、大学を挙げた留学への雰囲気づくり、そして就職活動や資格取得にも不安を感じさせない体制づくりを教職員が協力して取り組めれば理想的である。入学直後から卒業後を見越した、大学を挙げた留学サポート体制があり、留学の意義が学生たちに浸透していけば、留学の恩恵を受ける学生は今まで以上に多くなるだろう。

最後に今後の課題として、本稿の分析はアメリカ、カナダ、タイに留学した学生にとどまったが、今後は韓国、中国、台湾へ留学した学生のインタビュー・データも合わせ、本学の派遣留学全体の支援体制を検討していきたい。

謝辞

本研究は常磐大学課題研究助成（「海外留学・研修プログラム参加学生の海外体験の意味づけに関する研究」代表：飯野令子）を受けたものである。

参考文献

飯野令子（2019）「日本人学生の留学経験の意味づけ—派遣留学を担当する大学教職員ができること—」『留学交流』Vol.95、pp.19-25

飯野令子（2020）「派遣留学生の経験を理解し今後の指導につなげる—学生のライフストーリーの聞き取りを中心に—」『常磐大学人間科学部紀要人間科学』第38巻、第1号、pp.1-16

岩城奈巳（2017）「交換留学決定後から出発までの学生支援に関する考察」『名古屋大学国際教育交流センター紀要』第4号、pp.27-33

大津理香・佐竹正夫（2016a）「短期海外語学研修の効果—先行研究と常磐大学の事例—」『常磐国際紀要』第20号、pp.123-146

大津理香・佐竹正夫（2016b）「短期海外語学研修はどれほどの効果があるのか—常磐大学の場合—」『留学交流』Vol.65、pp.16-24

小林元気（2017）「若年層の『内向き』イメージの社会的構成プロセスと海外留学の変容」『留学生教育』22、pp.59-68

新見有紀子（2016）「短期海外留学経験が就職・進路に関する意識に与える影響について—帰国後インタビューからの考察」『留学生交流・指導研究』18、pp.31-44

森本俊・桑原秀則・上野真悠子・Kevin McManus（2018）『2018年度「語学学習に関するアンケート」報告書』日本学生支援機構（2020）『2018（平成30）年度 日本学生留学状況調査結果』

文部科学省（2020）『「外国人留学生在籍状況調査」及び「日本人の海外留学者数」等について』

前田ひとみ（2017）「個人別態度構造分析による日本人学生の海外留学における学び」『高等教育研究』第23号、pp.1-10

やまだようこ（2000）「人生を物語ることの意味—ライフストーリーの心理学—」やまだようこ編著『人

生を物語る—生成のライフストーリー』ミネルヴァ書房、pp.1-38

横田雅弘・太田浩・新見有紀子編（2018）『海外留学がキャリアと人生に与えるインパクト—大規模調査による留学の効果測定—』学文社

横田雅弘・小林明編（2013）『大学の国際化と日本人学生の国際志向性』学文社

地方小規模乗合バス事業者におけるバリアフリー化の進展 －関鉄観光バス本社営業センターを事例として－

大高 皇 (常磐大学人間科学部)

Progress in Barrier-Free Transportation at Small Local Bus Operators
-A Case Study of Kantetsu Kanko Bus Head Office Center

Tadasu OHTAKA (*Faculty of Human Science, Tokiwa University*)

Abstract

In this paper, I focused on Kantetsu Kanko Bus, which operates passenger buses mainly in Tsuchiura City, and analyzed the progress of barrier-free transportation by reviewing its recent passenger bus fleet. As a result, it became clear that the barrier-free system was promoted and achieved mainly by transferring vehicles from Kanto Railway, the parent company. It can be pointed out that although the introduction of one-step and non-step vehicles through the promotion of barrier-free systems is important for improving the convenience of the elderly and wheelchair users, as well as their lives themselves, it is not an overnight process for local transit bus operators.

1. はじめに

(1) 本稿の目的と方法

2006年12月24日に閣議決定した障害者基本計画によれば、バリアフリーとは「高齢者・障害者等が社会生活をしていく上で障壁（バリア）となるものを除去（フリー）する」ことを指し、社会的、制度的、心理的なすべての障壁を除去するという意味でも用いられる、とされている¹⁾。

乗合バスに係るバリアフリーに関しては、1980年代後半よりまず国産のワンステップ車が市販されるようになったが、乗降口部分の床の地上高は63～58cm程度に留まり、特に折り畳みの困難な電動車椅子での乗車には車椅子リフトが必要であった。一方で

車椅子リフトを装備する車両は装備しない車両に比べて100万円程高価であり、車椅子リフトの普及も進まなかった。しかし1994年に市販が開始された、日産ディーゼルが西日本車体工業と共同で開発した中型ロング車U-JP211NTNは、乗降口部分の床の地上高を53cmとすることで車椅子スロープによる電動車椅子での乗車を可能にした²⁾。

1997年に市販が開始された三菱自動車工業の大型車KC-MP747KおよびKC-MP747Mは市販されるものとしては初のノンステップ車となり、乗降口部分の床の地上高は30cmまで下がり、更にエアサスペンションの空気圧を下げるニーリング機構により23cmまで下げることが可能になった。これらを皮切りに

1990年代後半には国内の各メーカーから、電動車椅子での乗車が可能なワンステップ車・ノンステップ車の市販が始まったが、特にノンステップ車の価格は2,500万円以上となり、全国的な普及には至らなかった³⁾。

2000年11月15日に「高齢者、身体障害者等の公共交通機関を利用した移動の円滑化の促進に関する法律」、いわゆる交通バリアフリー法が施行された⁴⁾。この交通バリアフリー法施行により、乗合バス事業に供する車両を新車登録する場合、基本的に車椅子スロープをもつワンステップ車かノンステップ車を選択することが求められたため、ワンステップ車やノンステップ車の普及の契機となった³⁾。

しかし、もとより新車の購入が困難な地方の、かつ、小規模な乗合バス事業者においては、ワンステップ車やノンステップ車の投入によるバリアフリー化は一般的に困難であると考えられる。但し、こうした地方の、かつ、小規模な乗合バス事業者におけるバリアフリー化の進展に関する地理学的な分析は管見の限り見当たらない。そこで、本稿では土浦市内を中心に乗合バスを運行する事業者である関鉄観光バスに着目し、同事業者の近年の乗合バス車両を概観しながら、バリアフリー化の進展を分析する。なお、紙幅の関係から、本稿では主に車椅子利用者への対応の観点からバリアフリー化を論ずるが、交通バリアフリー法施行により、乗合バス事業に供する車両には、例えば視覚障害者に配慮した車内への停留所名表示器の設置など、車椅子利用者以外の利用者にも対応したバリアフリー化も求められている。

関鉄観光バスは1998年に設立された関東鉄道の子会社である。1999年にはこれまで関東鉄道の傘下にあり、貸切バス専業であった竜ヶ崎観光バス、観光バス事業と乗合バス事業を兼業していた日本観光バス・日本水郷観光自動車の全てのバス事業、及び、関東鉄道の貸切バス事業と、関東鉄道田伏営業所・潮来営業所の乗合バス事業を同社に委譲した。これに伴い、既存の営業所を整理・統合する形で、関鉄観光バス水戸営業センター・石岡営業センター・潮来営業センター・佐原営業センター・竜ヶ崎営業センター・水海道営業センター・下館営業センター・本社営業センター・田

伏営業所が開設された⁵⁾。

2009年には石岡営業センター・竜ヶ崎営業センター・田伏営業所が廃止された。2010年には潮来営業センターが廃止され、潮来営業センターの乗合バス事業は佐原営業センターへと移管された。2014年には下館営業センターが廃止された。2019年には水海道営業センターを移転する形で下妻営業センターが開設され、水海道営業センターは廃止された。

(2) 関鉄観光バス本社営業センターの乗合バス事業の概況

関鉄観光バス設立当初、乗合バス事業は潮来営業センター・本社営業センター・田伏営業所のみが担当していた。しかし、2009年3月には本社営業センターと田伏営業所で運行を担当していた安食線の神立駅～安食間、土浦湖北高校線の神立駅～湖北高校、及び、神立駅東口～湖北高校間、玉造田伏線のおおつ野台～田伏車庫間、及び、おおつ野台～玉造駅間の3路線が廃止となった。

2012年にはおおつ野線の木田余三又～土浦五中～おおつ野～沖宿～手野坂下間が廃止された一方、霞ヶ浦環境科学センター線の土浦駅・土浦駅東口～おおつ野～霞ヶ浦環境科学センター間が開業、また土浦湖北高校線の神立駅～湖北高校間が復活した。

2016年の土浦協同病院の移転に際しては、既存のおおつ野線を延長する形で、土浦協同病院線のおおつ野台～土浦協同病院間が開通し、JFE商事が販売する「土浦ニュータウンおおつのヒルズ」⁶⁾を一巡する、土浦駅～おおつ野台～おおつ野七丁目～土浦協同病院と、おおつ野八丁目から土浦協同病院へ短絡する土浦駅～おおつ野台～樗の木公園～土浦協同病院の2系統が新設され、霞ヶ浦環境科学センター線も土浦協同病院を経由するように改められた。

しかし、2018年には霞ヶ浦環境科学センター線と土浦協同病院線のおおつ野台～おおつ野七丁目～土浦協同病院間が廃止、また佐原営業センターで運行を担当していた与田浦線の県立佐原病院～扇島～潮来車庫間が廃止となり、併せて佐原営業センターの乗合バス事業が廃止となった。一方、2018年3月16日には与田浦線以外の全線で交通系ICカードSuica、PASMO

を導入し、相互利用できる全国交通系ICカード10種類への対応が図られた。現在の路線図を図1に示す。このように同事業者の乗合バス事業は縮小が進んでお

り、その結果、現在は本社営業センターのみが乗合バス事業を行っている。

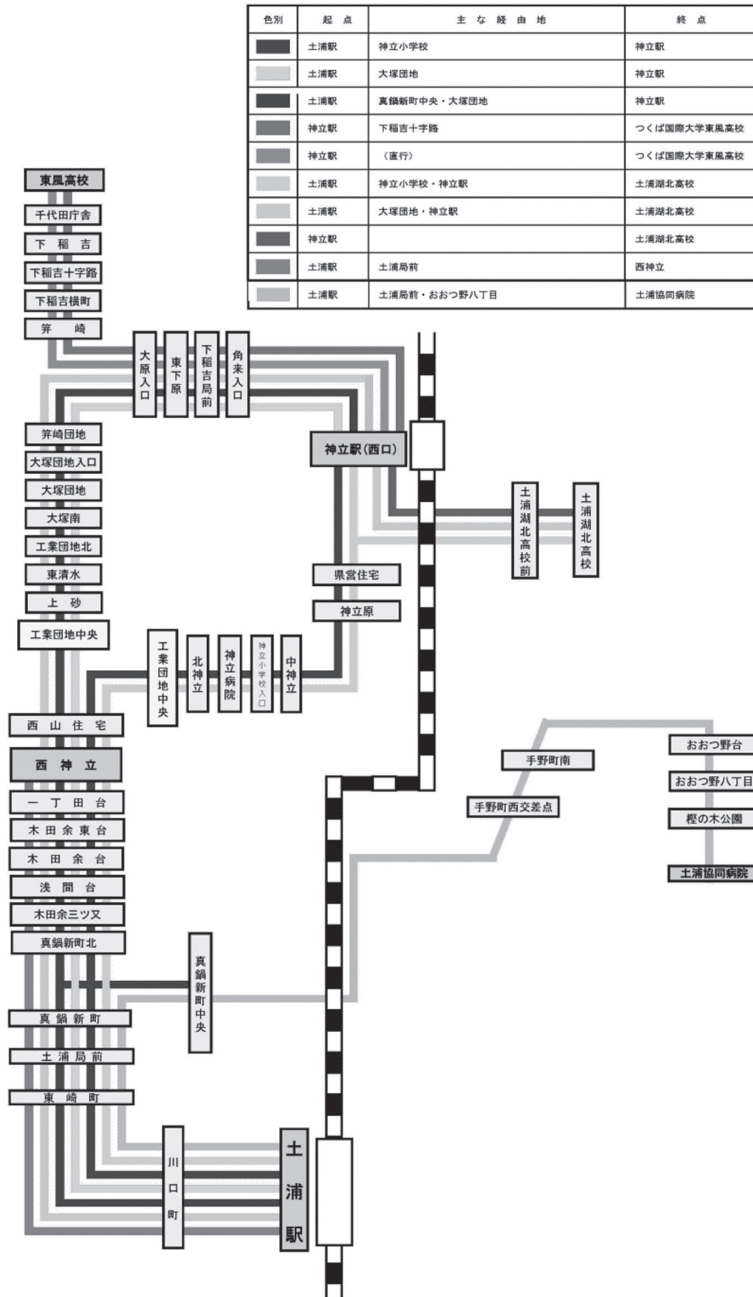


図1 関鉄観光バス本社営業センターの路線図

出典:関鉄観光バス (2021) ⁷⁾

2. 関鉄観光バス本社営業センターにおける乗合バス車両の概況

以下、シャシーメーカー別に2013年4月以降、全乗合バス車両のバリアフリー化が完了した2018年4月までの5年間に本社営業センターに在籍した乗合バス用の車両について論じる。なお、車両の調査は2013年4月から2019年3月にかけて実施した。但し、土浦協同病院附属看護専門学校スクールバスとして専ら運用される車(1688TC・9225TC・9253TC・9295TC・9327TC・9335TC)は対象外とした。

なお、関鉄鉄道および子会社の関鉄観光バス、関鉄グリーンバス、関鉄パープルバス(以下、関鉄グループ)では自動車登録番号標(ナンバープレート)に記載された自動車登録番号とは別に付番された車両コードによって車両の管理を行っている。

この車両コードは、通し番号と所属を表す略号の組み合わせからなる。通し番号は、関東鉄道が投入した自社発注車、および、関東鉄道よりリースを受けている関東鉄道の自社発注車は0001～、関東鉄道が投入した中古車(社内では更生車と呼称)、および、関東鉄道よりリースを受けている関東鉄道の中古車は9001～、関鉄観光バスが独自に投入した路線車(中古車を含む)、及び、日本観光バス・日本水郷観光自動車から関鉄観光バスへ引き継がれた路線車は7001～、関鉄観光バスが独自に投入した貸切車(中古車を含む)、及び、竜ヶ崎観光バス・日本観光バス・日本水郷観光自動車から関鉄観光バスへ引き継がれた貸切車が8001～のという体系で付番されている。関東鉄道から分離子会社へ転入する場合は通し番号は維持されるが、分離子会社間で転入する際は新たな通し番号が振られることもある。

本社営業センターの略号は所在地の土浦市真鍋に因んでTC(TsuChiuraの略)となっている。

乗合バス車両は、全長9mクラス・車幅2.3mクラスの中型車を主力としており、全長10.5mクラス・車幅2.3mクラスの中型ロング車は9448TCのみ、全長7mクラス・車幅2.0mクラスの小型車は1913TCのみとなっている。

(1) いすゞ自動車製乗合バス車両

①いすゞ自動車製中型車 U-LR332J

1992年式の1609TC(図2)、及び、1994年式の1665TC・1666TC・1667TC・1668TCは関東鉄道自社発注車で、いずれも平成元年排出ガス規制適合、ホイールベース4.3m・リーフサスペンションのU-LR332Jである。1609TC・1667TCは2011年に関東鉄道江戸崎車庫から、1665TCは2011年に関鉄グリーンバス石岡本社営業所から、1668TCは2013年に関東鉄道江戸崎車庫から転入してきた。1666TCは1999年に関東鉄道田伏営業所より引き継がれている。

車体はいずれも富士重工工業製6Eを架装するツーステップ車でバリアフリーには対応していない。シフターはロッドシフトである。

扉配置は中引戸で側面窓は銀サッシの二段窓である。テールランプは角型のゴールドキング製TSLとされた(図3)。クーラーはゼクセル製である。また、サイドミラーがいわゆる幽霊ミラーの形態となっている。

うち1609TCは車体更生時にテールランプがゴールドキング製TSLから、ゴールドキング製TSL-1に取り換えられていた(図4)。1666TCは2010年より土浦ニュータウンおおつ野ヒルズのラッピング広告が施されている(図5)。1668TCは車体更生時に側面行先表示器周囲が黒色に塗装されている(図6)。また1667TC・1668TCは2010年にオージ製HS-701-24Vハイマウントストップランプが取り付けられた。

車内は上半分白色・下半分肌色で、床は木床である。座席配置は前半部が前向き一人掛け、後半部が横向きとなっている。優先席は乗降口側に設定されているが、1994年式の1665TC・1666TC・1667TC・1668TCは優先席が非常口側に設定された上、通路側にオフセットされている。座席表皮は新製当初は緑色であったが、交換が行われ1609TC・1666TC・1668TCは一般席が紫色地に灰色・緑色の模様が入るもの、優先席が水色地に緑色・薄紫色の帯と紺色の格子が入るチェック柄のもの、1667TCは全席が紫色地に灰色・緑色の模様が入るものとなっていた。握り棒は黒色の緩衝材が巻かれている。降車鉤はオージ製WS-220である。

1609TC・1667TCが2014年に、1665TC・1666TC・1668TCが2015年に廃車となった。



図2 1609TC 土浦駅西口にて筆者撮影



図3 1666TC 本社営業センターにて筆者撮影



図4 1609TC 本社営業センターにて筆者撮影



図5 1666TC 土浦駅東口にて筆者撮影



図6 1668TC 土浦駅西口にて筆者撮影

②いすゞ自動車製中型車 KC-LR333J

1997年式の1733TC(図7)は関東鉄道自社発注車、1999年式の7017TC(図8)は京成電鉄中古車で、いずれも平成6年排出ガス規制適合、ホイールベース4.3m・リーフサスペンションのKC-LR333Jである。

1733TCは2016年に関東鉄道つくば北営業所から転入してきた。車体はいすゞバス製造製Journey Kを架装するツーステップ車でバリアフリーには対応していない。シフターはロッドシフトである。扉配置は中引戸で側面窓は銀サッシの二段窓である。テールランプは角型のレシップ製SFL-9000で、クーラーはゼクセル製屋根上集中式である。またサイドミラーがいわゆる幽霊ミラーの形態となっている。2011年より関東鉄道傘下の関鉄自動車工業のラッピング広告が施されている。

車内は上半分白色・下半分肌色で、床は木床である。座席配置は、前半部が前向き一人掛け、後半部が横向きとなる、往年の関東鉄道自社発注車らしい仕様となっている。座席表皮は新製時のままで一般席が緑色、優先席が赤色のものとなっている。握り棒は黒色の緩衝材が巻かれたものである。降車鉤はオージ製 WS-220 である。2017 年に廃車となった。

7017TC は元京成電鉄佐倉営業所 S135 で、2000 年に京成電鉄佐倉営業所のちばグリーンバスへの移管に伴い、ちばグリーンバス S135 となった後、2008 年にちばシティバスへ移籍しちばシティバス C187 となった。2012 年に関鉄観光バス佐原営業センターに投入されたが、当初付された車両コードは 8065SW であった。2014 年に本社営業センターに転入した。

車体はいすゞバス製造製 Journey K でワンステップ車であり、中扉に車椅子乗降に対応した車椅子スロープを装備するバリアフリー対応車両である。シフターはフィンガーシフトである。

扉配置は中四枚折戸で、側面窓は京成電鉄のワンステップ車においては 1997 年式から黒サッシの逆 T 字窓が採用されているにも拘わらずなぜか銀サッシの逆 T 字窓とされている。行先表示器は LED 行先表示器で、後面行先表示器は、表示機そのものに台座を付けて天井から吊り下げている。テールランプは角型のレシップ製 SFL-9000 で、車椅子乗降中表示灯付の乗降中表示灯を左側に装備する。クーラーはゼクセル製である。

塗装はストライプが半径の大きな曲線とされ、側面窓周囲が黒色となるワンステップ車・ノンステップ車用の塗装（以下、低床塗装）となっているが、黒色に塗装された部分は乗降口側の前扉、中扉の鴨居・吹寄部、非常口側の運転席部の窓周囲、非常口の鴨居・吹寄部に留められており目立つ。

車内は白色で、床は深緑色の滑り止めの突起付きの床材が張られているが、車椅子固定箇所の床面は灰茶色の石目調となっている他、後半部の通路部のみ、紅色の滑り止めの突起付きの床材とされている。また、運転席周囲は薄緑色である。座席配置は、前半部は横向き、後半部は前向き二人掛けとなっている。座席表皮は、一般席が黄緑色地に桃色・緑色・青色・橙色と

緑色の帯を配したチェック柄のもの、優先席が灰色地に桃色・緑色・青色・橙色と濃灰色の帯を配したチェック柄のものである。握り棒は黒色の緩衝材が巻かれている。降車鉤はオージ製 WS-220 主体であるが、座席の側面・背面にオージ製 WS-240 が取り付けられていることが目を惹く。2017 年に廃車となった。



図7 1733TC 本社営業センターにて筆者撮影



図8 7017TC 土浦駅東口にて筆者撮影

③いすゞ自動車製中型車 KK-LR233J1

2003 年式の 7020TC (図 9) は京成バス中古車で、平成 10 年排出ガス規制適合、ホイールベース 4.4m・エアサスペンションの KK-LR233J1 である。元京成バス千葉営業所 5197 で、2013 年に同社長沼営業所へと転入し N131 となった後、2015 年に関鉄観光バス本社営業所へ投入された。

車体はいすゞバス製造製 ERGAmio でワンステップ

車であり、中扉に車椅子乗降に対応した車椅子スロープを装備するバリアフリー対応車両である。シフターはフィンガーシフトである。扉配置は中引戸で、側面窓は黒サッシで上部引き違いの逆T字窓である。テールランプは角型のレシップ製 SFL-9000 で、乗降中表示灯を左側に装備する。クーラーはゼクセル製である。塗装は低床塗装とされていた。

車内は灰色一色で、床は通路部が平滑な濃緑色の床材張りとなされ、それ以外が平滑な濃緑色の床材張りである。座席配置は、前半部は左側が横向き主体、右側が前向き一人掛けで、後半部は前向き二人掛けとなっている。座席表皮は全席とも群青色の柄物となっている。握り棒は乗降口付近が黄色の緩衝材が、それ以外は黒色の緩衝材が巻かれ、降車鉤はオージ製の WS-220・240 のほかに、側面窓の中棧に WS-250 が設置されている。



図9 7020TC 本社営業センターにて筆者撮影

子スロープを装備するバリアフリー対応車両である。シフターはフィンガーシフトである。

扉配置は中引戸で、側面窓は黒サッシで上部引き違いの逆T字窓である。テールランプは角型のゴールドキング製 TSL-2 で、クーラーはゼクセル製である。塗装はワンステップ車のためストライプが半径の大きな曲線となされ、側面窓周囲が黒色となる低床塗装となっている。

車内は上半分白色・下半分肌色で、床は前半部灰茶色石目調・後半部灰色石目調の床材張りである。座席配置は、前半部は左側が横向き主体、右側が前向き一人掛けで、後半部は前向き二人掛けとなっている。座席表皮は青色地に紺色のジグザグ模様と赤色・黄色の点を配したものである。握り棒は橙色の緩衝材が巻かれ、降車鉤はオージ製 WS-260 である。



図10 1972TC 土浦駅西口にて筆者撮影

④いすゞ自動車製中型車 PDG-LR234J1

2008年式の1972TC(図10)、2009年式の1986TCは関東鉄道自社発注車で平成17年排出ガス規制適合・平成27年度重量車燃費基準未達成または不適用、ホイールベース4.4m・エアサスペンションのPDG-LR234J1ある。1972TCは2018年に関東鉄道つくば中央営業所から、1986TCは2018年に関東鉄道水戸営業所から転入してきた。

車体はいずれもいすゞバス製造製 ERGA mio でワンステップ車であり、中扉に車椅子乗降に対応した車椅

(2) 日産ディーゼル工業製乗合バス車両

①日産ディーゼル工業製中型車 U-RM210GSN

1994年式の1664TC、及び、1995年式の1685TC・1686TC(図11)・1712TCは関東鉄道自社発注車で、平成元年排出ガス規制適合、ホイールベース4.28m・リーフサスペンションのU-RM210GSNである。1664TCは2014年に、1685TC・1686TC・1712TCは2015年に関東鉄道水戸営業所から転入してきた。

車体はいずれも富士重工工業製 8E を架装するツーステップ車でバリアフリーには対応していない。扉配置

は中引戸で側面窓は銀サッシの二段窓である。テールランプは角型のゴールドキング製 TSL-1 とされた (図 12)。クーラーは富士重工業製である。また、サイドミラーがいわゆる幽霊ミラーの形態をとっているのが特徴である。

うち 1664TC は補助ブレーキランプの下に補助ウィンカーとバックランプのコンビネーションランプが取り付けられており目立つ (図 13)。またいずれも 2010 年にオージ製 HS-701-24V ハイマウントストップランプが取り付けられた。

車内は上半分白色・下半分肌色で、床は木床である。座席配置は前半部が前向き一人掛け、後半部は横向きとなっている。優先席は乗降口側に設定されており、優先席が通路側にオフセットされている。ただし、1664MT のみ優先席が非常口側に設定されている。座席表皮は新製当初は一般席が緑色、優先席が赤色であったが、交換が行われ 1664TC・1685TC・1686TC は一般席が紫色地に灰色・緑色の模様が入るもの、優先席が水色地に緑色・薄紫色の帯と紺色の格子が入るチェック柄のもの、1712TC は全席が紫色地に灰色・緑色の模様が入るものとなっていた。握り棒は黒色の緩衝材が巻かれている。降車鉤はオージ製 WS-220 である。

1664TC・1685TC・1712TC は 2016 年に、1686TC は 2018 年に廃車となった。



図 11 1686TC 土浦駅東口にて筆者撮影



図 12 1686TC 本社営業センターにて筆者撮影



図 13 1664TC 土浦駅西口にて筆者撮影

②日産ディーゼル工業製中型車 KC-RM211GSN

1998 年式 1746TC (図 14)・1747TC は関東鉄道自社発注車で、平成 6 年排出ガス規制適合、ホイールベース 4.28m・リーフサスペンションの KC-RM211GSN である。いずれも 2016 年に関東鉄道土浦営業所より転入してきた。

車体は富士重工業製 8E を架装するツーステップ車でバリアフリーには対応していない。シフターはロードシフトである。扉配置は中引戸で側面窓は銀サッシの二段窓である。テールランプは角型のゴールドキング製 TSL-1 で、クーラーは富士重工業製である。またサイドミラーがいわゆる幽霊ミラーの形態となっている。またいずれも 2010 年にオージ製 HS-701-24V ハイマウントストップランプが取り付けられた。いずれも 2011 年より関鉄自動車工業のラッピング広告が施されている。

車内は上半分白色・下半分肌色で、床は木床である。座席配置は前半部が前向き一人掛け主体、後半部が前向き二人掛け主体で、関東鉄道自社発注車で伝統的に採用されてきた後半部の横向き座席は廃された。座席表皮は新製時のままで一般席が緑色、優先席が赤色のものとなっている。握り棒は黒色の緩衝材が巻かれたものである。降車鉤はオージ製 WS-220 である。



図 14 1746TC 土浦駅西口にて筆者撮影

(3) 日野自動車製乗合バス車両

①日野自動車製中型ロング車 KL-HR1JNEE

2004年式の9448TC(図15)は京成バス中古車で、平成11年排出ガス規制適合、ホイールベース5.48m・エアサスペンションのKL-HR1JNEEである。元京成バス長沼営業所草野車庫N494で、2017年に投入された。

車体は日野車体工業製レインボーHRを架装するノンステップ車であり、中扉に車椅子乗降に対応した車椅子スロープを装備するバリアフリー対応車両である。シフターはフィンガーシフトである。扉配置は中引戸で、側面窓は黒サッシで上部引き違いの逆T字窓、テールランプは市光工業製4414・4415である。また京成時代にフロントバンパー下部に取り付けられた青色LEDのデイライトが目を惹く。クーラーはデンソー製となっている。塗装は低床塗装となっている。

車内は灰色で、床は通路部が濃緑色で滑り止めの突起付きの床材張り、それ以外が濃緑色の平滑な床材張

りとなっている。

座席配置は、前半部は前向き一人掛けで、後半部は前向き二人掛けとなっている。座席表皮は群青色の派手な柄物となっている。握り棒は乗降口付近が黄色、他は橙色の緩衝材が巻かれている。降車鉤はオージ製WS-220・WS-240である。



図 15 9448TC 本社営業センターにて筆者撮影

②日野自動車製中型車 PDG-KR234J2

2007年式の1948TC・1954TC(図16)は関東鉄道自社発注車で、平成17年排出ガス規制適合・平成27年度重量車燃費基準未達成又は不適用、ホイールベース4.4m・エアサスペンションのPDG-KR234J2である。いずれも2017年に関東鉄道北海道営業所から転入してきた。

車体はジェイ・バス製造製Rainbow IIを架装するワンステップ車であり、中扉に車椅子乗降に対応した車椅子スロープを装備するバリアフリー対応車両である。シフターはフィンガーシフトである。扉配置は中引戸で、側面窓は黒サッシで上部引き違いの逆T字窓である。テールランプは角型のゴールドキング製TSL-2で、乗降中表示灯を左側に装備する。クーラーはデンソー製である。塗装は低床塗装とされている。

車内は明灰色で、床は濃灰色石目調の平滑な床材張りとなっている。座席配置は前半部は左側が横向き主体、右側が前向き一人掛けで、後半部は前向き二人掛けとなっている。座席表皮は青色地に紺色のジグザク模様と赤色・黄色の点を配したものである。握り棒は

橙色の緩衝材が巻かれている。降車鉤はオージ製 WS-260 である。



図 16 1954TC 本社営業センターにて筆者撮影

(4) 三菱ふそうトラック・バス製乗合バス車両

①三菱ふそうトラック・バス製小型車 PA-ME17DF

2006 年式の 1913TC (図 17) は自社発注車で、平成 15 年排出ガス規制適合・平成 12 年基準粒状物質 75% 低減レベル適合、ホイールベース 3.56m・エアサスペンションの PA-ME17DF である。かつては、つくば市コミュニティバス「つくバス」の「地域循環」専用車として関東鉄道土浦営業所に配置されていたが、2011 年の「つくバス」再編に伴い一般路線車へ転用され、関鉄観光バス本社営業センターへ転入した。2015 年に前述の 7017SW と入れ替わりに佐原営業センターに転出した。

車体は三菱ふそうバス製造製 Aero Midi ME を架装するノンステップ車であり、中扉に車椅子乗降に対応した車椅子スロープを装備するバリアフリー対応車両である。シフターはフィンガーシフトである。扉配置は中折戸で、側面窓は黒サッシの上部引き違いの逆 T 字窓、テールランプはゴールドキング製 TSL-2 である。またクーラーはデンソー製となっている。塗装は転用時に「地域循環」専用の外装から改められたが、なぜか低床塗装ではなくストライプが直線の一般塗装とされた。

車内は上半分白色・下半分肌色で、床は灰色石目調の床材張りである。また中扉内側が黄色に塗装されて

いるのが目立つ。転用前は、運賃表示器・整理券発行機は省略され、前扉脇には一日券発行機が設置されていたが、転用時に整理券発行機・デジタル運賃表示器が追設され、一日券発行機が撤去された。

座席配置は、前半部は乗降口側が横向き、後半部は乗降口側が前向き一人掛け、非常口側が前向き二人掛けで、座席表皮は座席表皮は青色地に紺色のジグザク模様と赤色・黄色の点を配したものである。握り棒は橙色の緩衝材が巻かれ、降車鉤はオージ製 WS-260 である。



図 17 1913TC 佐原駅にて筆者撮影

3. 関鉄観光バス本社営業センターにおける乗合バス車両の代替とバリアフリー化の推移

前章で述べた関鉄観光バスの乗合バス車両の概況を基に、乗合バス車両の代替の推移を車両コード順に整理したものが表 1 である。

表 1 から車両総数自体は殆ど変化がないものの、毎年 2～4 両程度の車両が代替されていることがわかる。また、前章で述べてきたように 2017 年までは主に関東鉄道で 15～18 年程度使用した車両を転入させることにより、車両代替を進めていたものの、転入時点で経年が進んでいることもあり、こうした車両は概ね 1～3 年程度で代替されていることがわかる。従って、関鉄観光バスにおいては親会社である関東鉄道からの乗合バス車両を転入することで高頻度に車両の代替が進められていると言える。

また関鉄観光バス本社営業センターにおける乗合バ

表1 関鉄観光バス本社営業センターにおける乗合バス車両の代替

車両コード	2013年	2014年	2015年	2016年	2017年	2018年
1609TC	→	×				
1664TC		○	→	×		
1665TC	→	→	×			
1666TC	→	→	×			
1667TC	→	×				
1668TC	→	→				
1685TC			○	×		
1686TC			○	→	→	×
1712TC			○	×		
1733TC				○	×	
1746TC				○	→	×
1747TC				○	→	×
1913TC	→	→	×			
1948TC					○	→
1954TC					○	→
1986TC						○
1972TC						○
7017TC		○	→	→	×	
7020TC			○	→	→	→
9448TC					○	→

凡例 ○：投入または転入 ×：廃車または転出 →：在籍
網掛：バリアフリー対応車両

ス車両のバリアフリー化の推移を整理したものが表2である。

表2から、2017年までは少しずつバリアフリー化を進めてきたものの、2018年に一挙にバリアフリー化が達成されたことがわかる。前章で述べてきたように関鉄観光バスでは2017年までは新車の投入ではなく関東鉄道の親会社である京成電鉄、および、京成

電鉄の乗合バス事業等を2003年に分社化した京成バス、ちばシティバスからバリアフリー対応の更生車を2014年、2015年、2017年に1両ずつ投入してきた。しかし2017年から2018年に関東鉄道で10年使用された車両を転入させることによって一挙にバリアフリー化を達成した。従って、関鉄観光バスのバリアフリー化の達成にあたっては、親会社からの車両の転入に

表2 関鉄観光バス本社営業センターにおける乗合バス車両のバリアフリー化の推移

	2013年	2014年	2015年	2016年	2017年	2018年
車両総数	6	6	6	6	6	6
バリアフリー対応車両数	1	1	2	2	2	6
バリアフリー対応車両率	16.7%	16.7%	33.3%	33.3%	33.3%	100%

注) いずれも4月末日時点での値を示す

拠るところが大きいと言える。

4. おわりに

本稿では関鉄観光バスの乗合バス車両を概観しながら、バリアフリー化の進展を分析してきた。その結果、主として親会社である関東鉄道からの車両の転入によってバリアフリー化を進め、そして達成したことが明らかとなった。換言すれば、関鉄観光バスにおいては車両の供給を関東鉄道に大きく依存しており、関東鉄道からの車両の供給がなされなければ車両の代替は困難だったものと推察される。

地方の乗合バス事業者においては、「自動車から排出される窒素酸化物及び粒子状物質の特定地域における総量の削減等に関する特別措置法」⁸⁾、いわゆる自動車NOx・PM法の対象地域ではないことから、都市部の乗合バス事業者の車を中古車として投入する機会が多く見られた。自動車NOx・PM法は、排出ガス規制を満たしていない車種の対象地域での新規登録・移転登録・継続登録を認めない、という車種規制の方法をとっており、対象地域での新車代替を促進するものである。関鉄観光バスの親会社である関東鉄道においても1989年以降、中古車の投入がなされている⁹⁾。

加えて、東京都の「都民の健康と安全を確保する環境に関する条例」¹⁰⁾、神奈川県「神奈川県生活環境の保全等に関する条例」¹¹⁾など、いわゆるディーゼル車規制条例が2003年10月から東京都・神奈川県・埼玉県・千葉県で施行されたことに伴い、これら条例の対象地域で運行できなくなった排出基準を満たさない車両が、都市部の乗合バス事業者から売却されるようになり、地方の乗合バス事業者においても中古車の投入が盛んになった。ディーゼル車規制条例は、排出ガス規制を満たしていない車種の対象地域での運行(対象地域外からの流入を含む)を認めない、という運行規制の方法をとっており、対象地域外で登録された車両にも粒子状物質を捕集するDPFの装着や、排出ガス規制を満たす車種への代替を求めるものである。関東鉄道においても2002年までは親会社である京成電鉄から車両の供給を受けていなかったが、ディーゼル車規制条例を控えた2002年から京成電鉄にお

ける車両代替が活発化したことから、車両の供給を受けるようになった⁹⁾。

しかし、2010年代後半から都市部の乗合バス事業者でもディーゼル車規制条例の対象外である平成22年排出ガス規制に対応する車両をはじめとする排出基準を満たす車両への代替が進んだことや、都市部の乗合バス事業者においても少子高齢化の進展で収益が悪化したことにより、車両代替が停滞化したことから、地方の事業者では中古車の投入が困難になっている。

バリアフリー化の促進によるワンステップ車・ノンステップ車の投入は、高齢者や車椅子利用者の利便性、さらには生活そのものを向上させる上で重要であるものの、地方の乗合バス事業者においては、一朝一夕に進むものではないということが指摘できる。

参考文献

- 1) 内閣府(2006)「障害者基本計画」
- 2) 鈴木文彦(2010)「路線バス低床化へのあゆみ 前編 ツーステップでの低床化～ワンステップバスの時代」『洋泉社MOOK バス移籍車両最新情報ガイド』pp.60-65
- 3) 鈴木文彦(2010)「路線バス低床化へのあゆみ 後編 ノンステップバスの時代へ」『洋泉社MOOK バス移籍車両最新情報ガイド』pp.66-70
- 4) 平成12年5月17日法律第68号 高齢者、身体障害者等の公共交通機関を利用した移動の円滑化の促進に関する法律
- 5) 鈴木文彦(2017)「関鉄バスのあゆみ」『BUSJAPAN HANDBOOK SERIES S』96、pp.41-51
- 6) 矢ヶ崎太洋・竹下和希・松山周一・川添航・竹原繭子・曾宇霆・玉小・益田理広(2018)「茨城県土浦市おおつ野におけるニュータウンの開発と変化」『地域研究年報』40、pp.75-103
- 7) 関鉄観光バス系統略図 <https://www.kantetsu.co.jp/kanbus/img/rosen/map.gif> (2021年10月13日閲覧)
- 8) 平成4年法律第70号 自動車から排出される窒素酸化物及び粒子状物質の特定地域における総量の削減等に関する特別措置法
- 9) 加藤佳一(2008)「関鉄バス9000番台の系譜」18

年間 250 両の中古車の変化を追う」『洋泉社 MOOK
僕たちの大好きなあのバスたち』 pp.58-65

- 10) 平成 12 年 12 月 22 日条例第 215 号 都民の健康
と安全を確保する環境に関する条例
- 11) 平成 14 年 10 月 1 日条例第 55 号 神奈川県生活
環境の保全等に関する条例

上級英語の現状と展望：FTEC（共通基礎英語）から アカデミック・イングリッシュへの架橋をめざして

深松 亮太（常磐大学人間科学部）

平田 亜紀（常磐大学総合政策学部）

Current Status and Future Prospect of *Jyokyu-Eigo*: Bridging the Gap Between University-
Wide Required and Elective English Courses

R. Fukamatsu (*Faculty of Human Science, Tokiwa University*)

A. Hirata (*Faculty of Management and Administration, Tokiwa University*)

Abstract

This research note is aimed at addressing some of the issues reported during the proposal of coming *jyokyu-eigo* (advance elective English course) program as of this date. Results shown at the faculty development last year on the Tokiwa University's required English courses, *kyoutsu-eigo* (required English course known as FTEC offered as part of the University-wide common education) shed lights on the lack of liaison between required English courses and elective English courses. Upon further assessment, authors and *Eigo-Bukai* (English subcommittee) members deduced that the lack of liaison, evident in enrollment rate, may be due to multiple constraints. Some of these constraints addressed in this paper are: the low priority of elective courses combined with the conflict with students' schedule; the relevance and appropriateness of goals and objectives of current *jyokyu-eigo* in relation to diploma/curriculum policies; the probable costs of aloofness of the course title; and finally, the lack and its necessity of a need driven course. Hopefully, this report will contribute to the future reform of English program in Tokiwa University.

はじめに

経済のグローバル化が急速に進む中、日本の大学においてもグローバル社会で求められる異文化コミュニケーション能力を有する人材の育成に大きな関心が寄せられている。そのような世間の流れを受け、本学も2018年度より必修英語科目において、主に第二言語習得論に基づいた共通シラバス、学部別習熟度クラス、外部試験による単位認定、共通教材などの点に

おいて改革が行われ Framework of Tokiwa English Curriculum が誕生した（以下 FTEC）。2021年3月、FTEC 実施後3年が経過したことから、2020年度FDフォーラムにてFTECの目標達成を含めた検証が報告された。そこでは、CASECの受講者の平均得点は微増していることが明らかにされた。しかしその反面、FTECとその上位に位置づけられる上級英語との関連性や運営方法が課題となっていることが報

告された。

本稿では、2020年度FDフォーラムで提起された全学共通英語科目であるFTECとその発展科目としての上級英語を、今後いかにして有機的に結びつけていくのか、その方向性を主に教務上の運営の視点から探ることを目的とする。その構成は以下の通りである。第1に、FTECが運営する英語Ⅰ～英語Ⅵの概要と現状の課題について報告する。続いて第2に、上級英語の授業運営上の課題を提示する。そして第3に、両科目群を有機的に結びつけていく上で考えられる課題と方向性について提言したい。これらの考察を通じて、FTECによる本学の英語教育改革が完成年を迎える2022年3月時点での諸課題が明らかとなり、今後のさらなる改革の手がかりが示されるであろう。

1. 英語Ⅰ～Ⅵ（FTEC）の現状と課題

FTECワーキング・グループを主体として運営している本学の共通英語では、英語Ⅰ～Ⅵの6科目（計12単位）のコースが用意されている。これらの科目は、学部単位でのクラス編成がなされており、入学年度の4月のオリエンテーション時と上の学年に上がる前の年の12月に実施するCASECの得点に準じて履修クラスを決定している。総合政策学部および人間科学部は、上記6科目（各2単位）の全てが必修科目となっており、看護学部はⅠ～Ⅳの4科目が必修科目である。履修年次は、学部・学科により異なる。なおクラスの収容人数は30名を基本とし、収容人数の1.5倍程度で運営されている。2021年度は人間科学部が各科目10クラス、総合政策学部が各科目6～7クラス、看護学部が各科目2クラス（英語Ⅴ・Ⅵは他学部と合同開講）で運営されている。入学者数が不確定なかでは、クラスサイズや専門的な知識を要する教員の確保とのバランスを保つことは常に教務上の課題としてあがり、過去にも入学生の実人数が確定した後にクラス数を増やさざるを得ない状況が生じたことがある。なお、各学部学科の履修経路を整理すると以下ようになる。

- ・人間科学部（健康栄養学科を除く全学科）及び総合政策学部（全学科）

英語Ⅰ～Ⅳ（1年次必修）英語Ⅴ・Ⅵ（2年次必修）

- ・人間科学部健康栄養学科

英語Ⅰ・Ⅱ（1年次必修）英語Ⅲ・Ⅳ（2年次必修）英語Ⅴ・Ⅵ（3年次必修）

- ・看護学部

英語Ⅰ・Ⅱ（1年次必修）英語Ⅲ・Ⅳ（2年次必修）英語Ⅴ・Ⅵ（3年次選択）

前述したように、英語Ⅰから英語Ⅵは、共通シラバスに基づいた運営がなされている。その共通の到達目標は以下のように設定している。英語Ⅰおよび英語Ⅱの到達目標は、次の4点である。①与えられた状況において適切な文法項目を選択し、正確に用いることができる。②与えられた状況において適切な語彙・慣用表現を選択し、正確に用いることができる。③グローバル化の中で展開する知識基盤社会において、豊かな国際感覚で問題を捉え、その問題解決に真摯に取り組むことができる（ディプロマポリシー②）。④各レベルで設定された外部試験の到達目標を達成することができる（シラバスの内容は本学ウェブシラバスより。常磐大学、2021）。

英語Ⅲおよび英語Ⅳの到達目標は、次の6点である。①自分に関連した話題について、基本的な語を使用した表現や初歩的な手順や指示等の音声を、視覚補助教材等を使って理解できる。（聞く）②自分に関連がある話題について、挿絵付等の基本的な文の要点を理解し必要な情報を取り出すことができる。（読む）③基本的な英語を使用し、なじみのある話題について意見の交換・勧誘・順序立てた説明などができる。（話す：やり取り）④事前準備することを前提に、視覚補助教材等を使って、自己紹介・自分の住む地域など身近な話題について、簡単なスピーチや日常生活、自分の意見について基本的な説明等ができる。（話すこと：表現）⑤自分の経験や趣味などについて基本的な英語を使用して書ける。また、個人的なメールなどを作成したり、写真等の説明文を作ったりすることができる。（書く）⑥グローバル化の中で展開する知識基盤社会において、豊かな国際感覚で問題を捉え、その問題解決に真摯に取り組むことができる（ディプロマポリシ

一②)。

英語Vおよび英語VIの到達目標は、次の6点である。①簡潔な動作の手順などを理解し指示通りに行動できる。また、具体的な事実の概要を理解できる。(聞く) ②平易な英語で表現される説明文などを理解し必要な情報を取り出すことができる。(読む) ③賛成や反対など自分の意見を伝えると同時に意見の交換ができる。また、物や人を比べたり、手順について説明ができる。(話す：やり取り) ④効果的に視覚教材等を使って自分の生活に関連することについて発表ができる。また、意見や行動の計画を理由などとともに説明することができる。(話す：表現) ⑤自分の経験等の説明文等を書くことができる。平易な語彙や表現を使用しながら自分に関連のあることについて意見を述べたり物事の手順について書いたりできる。(書く) ⑥グローバル化の中で展開する知識基盤社会において、豊かな国際感覚で問題を捉え、その問題解決に真摯に取り組むことができる(ディプロマポリシー②)。

つまり、英語Iおよび英語IIにおいて英語を運用する上で必要となる語彙や文法事項を確認し、英語III～英語VIでは、上記の理解に基づいたアウトプット(話す・書く)ができるように指導していくことがFTECの共通目標とされているのである。履修クラスによって、上記に掲げた諸目標にバラつきが生じないようにするために、FTECでは、共通の教科書を使用している。英語Iおよび英語IIでは、成美堂発行の『コミュニケーションのためのベーシック・グラマー』を使用し、英語III～英語VIは、ケンブリッジ大学出版から発行されている *Interchange 5th edition* を使用している。また、副教材として、英語III～英語VIではeラーニング*1も活用している。

以上、FTECワーキング・グループが主体となって運営している英語I～英語VIの概要について説明してきた。次に当該科目群を運営していく上での課題について検討してみたい。第一に挙げられる課題は、クラス規模についてである。前述したように、英語科目のクラス収容人数は30名の1.5倍程度つまりは45名程度である。履修クラスは、1年生は春のCASECの点数に基づいて、また2年生は冬に実施するキャンセルに基づいて編成している。具体的な例として、

人間科学部では学生の取得した点数に応じて上位クラス(A1・A2)、中位クラス(B1～B3)、下位クラス(C1～C5)として編成し、再履修者は下位クラスを受講するようにしている。また、CASECの得点に応じて、英語Iから英語VIの単位を認定する制度も用意されている。上記のようなクラス編成を行なっている都合上、特にCクラスでは毎年50名程度の収容人数となっており、基本的なクラス編成を超える人数となっている。また、45名程度の収容人数での授業実施となるため、クラス内でのアクティビティーが限定的な実施となっていることも課題となっている。

ただし、FTEC共通英語の目的が英語の基礎運用能力の獲得に主眼が置かれていることから、この課題については、その他の英語科目へと架橋していくことで解決しうるものであると考えられる。つまり、本稿の課題である共通英語から上級英語へと架橋していくプログラムを策定することによって、学生の学びを深める仕組みを構築すると共に、学生のニーズによりきめ細かく対応することが必要なのである。

2. 上級英語(現行カリキュラム)の現状と課題

前節では、FTECワーキング・グループが主体となって運営している英語I～英語VIの概要について説明するとともに、同科目群が抱える問題について提起した。また、その具体的な解決策として、「共通英語と上級英語の架橋」が必要であることを示唆した。本節では、この具体的な解決策について論じるのに先立ち、上級英語の概要と課題について提示していく。

上級英語の概要

「上級英語」は、前節で紹介した本学の共通英語である英語Iから英語VIの上位科目として位置付けられる科目である。本科目群は、上級英語Iから上級英語IVまでの名称で展開されており、2021年度現在の運用においては、担当教員の専門分野と関連した科目や資格テスト対策講座が設置されている。そのため、科目ごとに目指す教育内容は、科目のサブタイトルによって表現されている。2021年度に開講が準備された科目を例にとってみると、上級英語Iでは、「Global

Citizenship」と「基礎からの TOEIC 演習」が設置されている。同様に上級英語Ⅱでは、「英語で学ぶ『健康生活と食育と栄養（入門編）』と「TOEIC 全パート演習」が設置された。また上級英語Ⅲでは、「Caring for People—病院内の『専門用語の入り交じった日常会話』修得を目指して」が設置されている。そして、上級英語Ⅳでは、「TOEIC トレーニング イディオムと語彙を中心に」と「くまのプーさんを丁寧に読もう！」が設置されている。

上級英語の課題

本稿「はじめに」で前述した 2020 年度 FD フォーラムでの報告では、上級英語の解決すべき課題として、以下の 4 点が示された。その第 1 は、時間割の編成と履修状況についてである。本学の桑原、森本（当時）、上野（当時）、McManus が実施した単位認定者追跡調査^{*2}によると、C A S E C により単位認定さ

れた学生が上級英語や第 2 外国語を履修していないことがわかってきている。その原因の一旦は、専門科目が上級英語と同じ時間に開講されているために上級英語に関心があっても履修登録ができなかったことにあると考えられる。また、2016 年度入学生カリキュラムまでは、上級英語は選択必修科目として指定されていたが、2017 年度以降の入学生適用カリキュラムでは選択必修の適用外科目となっていることも影響していると推察できる。これらの状況は履修者数の推移に現れている。2018 年度は、開設科目数として 14 科目が準備されたが、結果として 5 科目が 10 名以下の履修者数であった。同様に 2019 年度は、10 科目準備されたのに対して、5 科目が履修者 10 名以下であった。さらに 2020 年度は、10 科目が準備されたのに対して、履修者が 10 名以下であったのは 5 科目であった。なお 2021 年度は、7 科目が準備され、1 科目が 10 名以下である（表 1 参照）。

表 1. 「上級英語」科目一覧と履修者数

科目	2018年度			2019年度			2020年度			2021年度		
	学期	時間	履修者数	学期	時間	履修者数	学期	時間	履修者数	学期	時間	履修者数
春 上級英語Ⅰ	春木5	Global Citizenship	25	春木4	Global Citizenship	27	春木5	Global Citizenship	0	春金2	Global Citizenship	22
	春木5		46	春火3	基礎からのTOEIC	41	春火3	基礎からのTOEIC	28	春火3	基礎からのTOEIC	35
	春木4		36	春火1	リーディングスキル向上	9	春木2	若藤	5			
	春火3		40									
春 上級英語Ⅲ	春木4		9	春木5	通訳訓練	6	春金3	TOEIC 全パート演習 & 目標500点	20	春木2	若藤	18
	春月1		3									
	春火2		8									
秋 上級英語Ⅱ	秋木5		27	秋火4	英語能力の進捗: 実習レベル	29	秋木5	英語能力の進捗: 実習レベル	11	秋火1	健康食育授業	15
	秋火5		34	秋火3	TOEIC全パート演習	32	秋火3	TOEIC全パート演習	16	秋火3	TOEIC全パート演習	29
	秋火3	リーディングスキルを向上	11	秋火1	リーディングスキルを向上	3	秋火1	リーディングスキルを向上	4			
	秋木4		29									
秋 上級英語Ⅳ	秋木4		7	秋木5	通訳訓練	1	秋月2	TOEIC 全パート演習(Target: 650) & イディオム	15	秋月1	TOEICトレーニング イディオムと語彙を中心に	16
	秋月1		12	秋月2		33	秋木1	異文化コミュニケーション	3	秋金1	くまのプーさん	10
	秋木2		5	秋木1	TOEFL	2	秋金2	くまのプーさん	4			

解説. 元データは学事センターから（筆者たちが本稿のためにレイアウトを変更）。科目の名称は正式のものではなく略称を採用。編みかけ部分は、履修者数 10 名以下。

上記でみた直近4年間に準備された上級英語のうち、履修者数が10名以下であった16科目をさらに詳細に検討すると、その内7科目が1限に設定されており、3科目が5限に設定されている。学生たちは、これらの時間帯の科目履修を一般的に避ける傾向がみられる。しかし、数字でみると上級英語の過小人数科目とされた1限および5限の科目は、全体の62.5%であることを考えると、別の要因を考慮に入れて検討する必要がある。ただし、先に言及した科目の位置付けについては、強調する必要がある。つまり、上級英語は学部共通科目として位置付けられながらも他の科目群とは異なり、「教養科目」の6系とは別枠の「語学科目」に分類されているのである。さらには、各学科の専攻科目でもないため、学生が履修した際には「相互履修」の科目としてカウントされる。筆者のひとり、コミュニケーション学科の教務委員を担当し、学生の履修相談業務に当たっているなかで、「相互履修」に関する質問を多く寄せられた。それらの質問に対しては、「他学科の科目や上級英語を履修することで、より幅広い学びを得られるように設定されている」旨を回答している。しかしながら、履修規定上で所定数を超えて履修した教養科目や学科専攻科目も「相互履修」としてカウントされることを踏まえると、同様の「相互履修」としてカウントされる「上級英語」を履修することの動機付けが低くなっている感を否めない。もちろん、学科専攻科目を多く履修することは、当該分野をより専門的に深く学ぶことに繋がることも事実であり、このことを否定する目的を持って言及しているわけではないことを追記しておく。

上級英語の第2の課題としては、「FTECとの連動性とポリシーとのつながり」を挙げることができる。現在、上級英語として開講されている科目はI～IVに振り分けられている。これは「国際共通語としての英語に焦点を当て、一人ひとりが段階的に学べるように英語科目を編成する」というカリキュラムポリシー2に準じた表記を意識し、学生にとって理解しやすいナンバリングとして付されることが想定されている。ところが、便宜的に振り分けられているのが実情であった。2020年度において複数開講されたTOEIC関連科目では、階層性を持たせるための目標値という

形でI～IVを設定した。さらに2021年は看護学部の学生が履修することが想定される「Caring for People 一病院内の『専門用語の入り交じった日常会話』修得を目指して」をIからIIIに移動させることで難易度の高さを示した。しかしいずれも微調整にとどまっており、上級英語の科目名称で開講されている科目全体を俯瞰した上で精査したわけではない。また、同じく総合講座で開講されている必修英語のFTECとの連続性や、その到達目標も明確に記されてはおらず、英語使用ニーズに基づいた科目群の構成・編成になっていることが保証できていない。

第3の課題は、「学生のなじみやすさ」についてである。本件を検討するなかで、「上級」英語という科目名自体が、主として1年生・2年生にとって、敷居が高いイメージを示唆している可能性が英語部会内外で指摘された。つまり、大学共通英語としての英語Iから英語VIを履修した上で、さらなる学びを得ることのように、学生たちにイメージされてしまっており、共通英語の履修と同時並行的な学び(履修)を敬遠させてしまっているという懸念である。また科目名やサブタイトルも学生にとって授業内容のイメージが掴みにくい内容となっている点も指摘しておくべきであろう。

さらに第4の課題として、「学習ニーズへの対応」を再検討する必要がある。上級英語の概要において説明したように、同科目群は、担当者の専門性に学生が触れる場として位置づけられていたものの、それは必ずしも学生のニーズや卒業後の進路を見据えた内容とはいえなかった。以上のような課題を踏まえて、総合講座における上級英語の見直しを行い、1・2年次に行われる共通教育であるFTECを本学の英語教育の入り口とするならば、英語運用能力の応用・発展の機会と位置付ける上級英語のカリキュラムについても、FTECと同様に科目群を再整備し、達成目標やその位置づけなどを明確にするべきである。

3. 全学共通英語と上級英語の架橋をめざして 2021年8月初案(「目的別英語」)の再検討

上記で述べた上級英語の現状を打開するため、以下の6点の提案を行なった。その第1は、コース名およ

び科目名を平易なものに変更することである。このことにより、前節で提起した第3の課題の解決、すなわち学生たちにとってより馴染みやすい科目として位置づけることが可能になると考えられる。2021年8月時点の初案（以下「初案」と表記）では、現在の「上級英語 X」から「目的別英語 X（案）」へ変更することを提案した。初案の趣旨は、学生の心理的な抵抗感を軽減し、学生の学習ニーズに応じた様々な科目を提供することを明確にすることであった。また、サブタイトルの英語や漢字での標記を平易なものに改め、学習内容を想像しやすくするための配慮も施した。さらに、これらの科目群の英語表記は、「目的別英語」に対し「Goal-oriented Tokiwa English Courses: GOTEC」とする案が出された。

第2の提案として、学生および企業人へのニーズ調査に基づき、目的別英語のカリキュラムの再編成を示した。その目的は、前節で言及した第4の課題、すなわち「学習ニーズに対応すること」である。前述した「学生ニーズ調査」、および桑原、McManusが行った社会人（企業）ニーズ調査から表2と表3のような傾向があることが報告された。

表2. 学生を対象としたニーズ調査

（対象は1年生、725名）

順位	分野	割合
1	語彙・表現・文法	28%
2	日常的に使われる英語（スキル等）	25%
3	語学試験	19%
3	将来の状況特定の英語使用	19%

表3. 企業を対象としたニーズ調査

（対象は茨城県内の就労者、1000名）

順位	分野	割合
1	日常的使用	11.30%
2	職務特化	10.90%
3	語学試験	6.20%

解説. 表2表3ともに出所は2021年度7月臨時総合講座運営連絡会議資料に提出された英語部会の資料より。

表2と表3を総合すると、日常的に使われる英語、語彙・表現・文法、職務に特化した英語、語学試験などのニーズが学生と社会人の双方からあることがわかる。このことを踏まえ、さらに本学DPを念頭に、学生と企業人の中で学習ニーズが高かった3つの分野の英語を学べる科目を類型（表4参照）にまとめて科目の編成を行う。

表4. 英語学習ニーズと目的別英語の履修モデルの関連性

英語学習ニーズ	ニーズを当てはめた目的別英語の分類
日常的に使われる英語、語彙・表現・文法	社会に発信するための英語学習
職務に特化した英語（就職・資格以外）	多文化共生のための英語学習
語学試験	就職・資格のための英語学習

解説. 表4出所は2021年度7月臨時総合講座運営連絡会議資料に提出された英語部会の資料より。

初案では、「職務に特化した英語」（就職・資格以外）、「多文化共生のための英語学習」、「語学試験、就職・資格のための英語学習」、「日常的に使われる英語、語彙・表現・文法」への学習ニーズに対応するために「社会に発信するための英語学習」という分類とその履修モデルを提案した。この履修モデルでは、FTECで身に付けたリーディング、ライティング、スピーキングを更に発展させ、英語でのプレゼンテーション、ライティング、リーディングのスキルを学ぶことができる。また、「職務に特化した英語」を学びたい学生に対し、「多文化共生のための英語学習」という分類の科目を開講する。これらの科目は、多文化共生時代の職場で求められるコミュニケーション能力、職場でも活用できる英語でのプレゼンテーション等の技術の育成を図るものである。最後に、「語学試験」に備えて勉強したいという学生のニーズに応えるため、「就職・資格のための英語学習」の分類のもとでの履修モデルを提案した。この分類下の履修フローに従うことで、TOEICや英検で高得点を取るための英語力を身に付けることが期待できる。それを一覧に示すと表5のようになる。

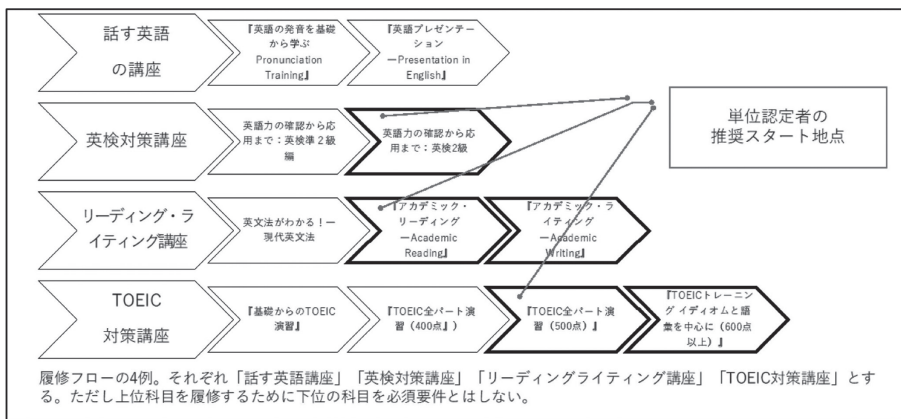
表5. 目的別英語 (仮) の分類と科目および開講のシミュレーション

科目名	サブタイトル	担当者	2022年度		2023年度		2024年度		2025年度		2026年度		備考
			春	秋	春	秋	春	秋	春	秋	春	秋	
目的別英語 (グローバル社会における発信のための英語学習)	I 英語の発音を基礎から学ぶ—Pronunciation Training		【休講】		○	【休講】		【休講】	○	【休講】		【休講】	隔年開講。23年は人間科学部Pronunciationと合同開講
	II 英文法がわかる！—現代英文法と食と栄養		【休講】		○	【休講】		【休講】	○	【休講】		【休講】	隔年開講。23年は人間科学部現代英文法と合同開講、25年から春へ以降
	I 英語プレゼンテーション—Presentation in English		○	【休講】		○	【休講】		○	【休講】		【休講】	隔年開講。22年24年は人間科学部 presentation in Englishと合同開講、25年以降は偶数年へ移動
	III *アカデミック・リーディング—Academic Reading		○	【休講】		○	【休講】		○	【休講】		○	隔年開講、単位認定者推奨科目、22年24年は人間科学部Academic Readingと合同開講、26年は開講期を移動
IV *アカデミック・ライティング—Academic Writing		○	【休講】		○	【休講】		○	【休講】		○	隔年開講、単位認定者推奨科目、22年24年は人間科学部Academic Writingと合同開講、26年は開講期を移動	
目的別英語 (独立型・多文化共生)	I グローバルシチズンシップ—Global Citizenship		○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	隔年開講
	II 英語で学ぶ健康生活と食と栄養		○	【休講】		○	【休講】		○	【休講】		○	隔年開講
	III 病院内の専門用語と日常会話		○	○		○	○		○	○		○	開講期は固定
	IV 英語で読む世界の児童文学		【休講】		○	【休講】		○	【休講】		○	【休講】	隔年開講
目的別英語 (英検対策講座)	I *英語力の確認から応用まで：英検準2級編		○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	単位認定者推奨科目
	II *英語力の確認から応用まで：英検2級編		○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	単位認定者推奨科目 (上級英語と開講期が異なる)
	III *英語力の確認から応用まで：英検2級編		【休講】	【休講】	【休講】	【休講】	【休講】	【休講】	【休講】	【休講】	【休講】	【休講】	
目的別英語 (TOEIC対策講座)	I 基礎からのTOEIC演習		○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	24年度以降は後任非常講師の予定
	II TOEIC全パート演習 (400点)		○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	24年度以降は後任非常講師の予定
	III *TOEIC全パート演習 (500点)		【休講】	○	○	【休講】	○	○	○	○	○	○	隔年開講、単位認定者推奨科目
	IV *TOEICトレーニング (600点以上)		【休講】	○	○	【休講】	○	○	○	○	○	○	隔年開講、単位認定者推奨科目

解説. 表5出所は2021年度7月臨時 総合講座運営連絡会議資料に提出された英語部会の資料より。科目担当者の部分は削除している。

第3の提案として、目的別英語をFTEC（英語Ⅰ～Ⅵ）の応用・発展科目として位置付けた。その目的は、前節で提起した第2の課題、すなわち「FTECとの連動性とポリシーとのつながり」を意識することである。カリキュラムポリシーの2番と4番に基づき、目的別英語Ⅰ～ⅣをFTEC（英語Ⅰ～Ⅵ）の応

用・発展の科目として位置付け、FTEC履修時にその基礎知識の応用ができる科目や、終了時・単位認定後にさらなる英語学習を支援する科目を用意する。具体的にここで提案した目的別英語の科目名称は、表5の通りであり、これらの諸科目を通じた段階的な学習を促すための指導モデルとして図1を作成した。

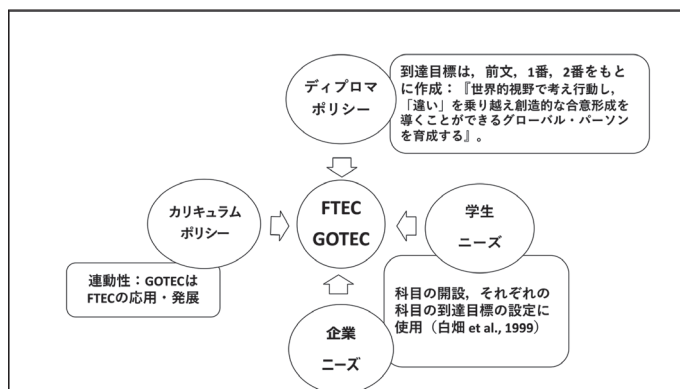


解説. 図1の出所は2021年度7月臨時 総合講座運営連絡会議資料に提出された英語部会の資料より。

図1. 推奨される履修モデル

前記に加えて、ディプロマポリシー1と2の達成をめざすことも同時に実施しなければならない。そのために、上級英語の到達目標として、ディプロマポリシーの前文、1番、2番に挙げられている「グローバル化の中で展開する知識基盤社会における英語による社会適応力、専門性、国際感覚、問題解決力の向上を目

指す」ことも念頭に置く必要がある。また、これらのDPとの関連性をより深めた科目を設置することによって、「常磐大学・常磐短期大学の国際化方針（2020-2023）」にも同時に貢献することが可能となる。これらを概念化したのが図2である。



解説. 図2の出所は2021年度7月臨時 総合講座運営連絡会議資料に提出された英語部会の資料より。

図2. FTECとGOTECの目標・関連性

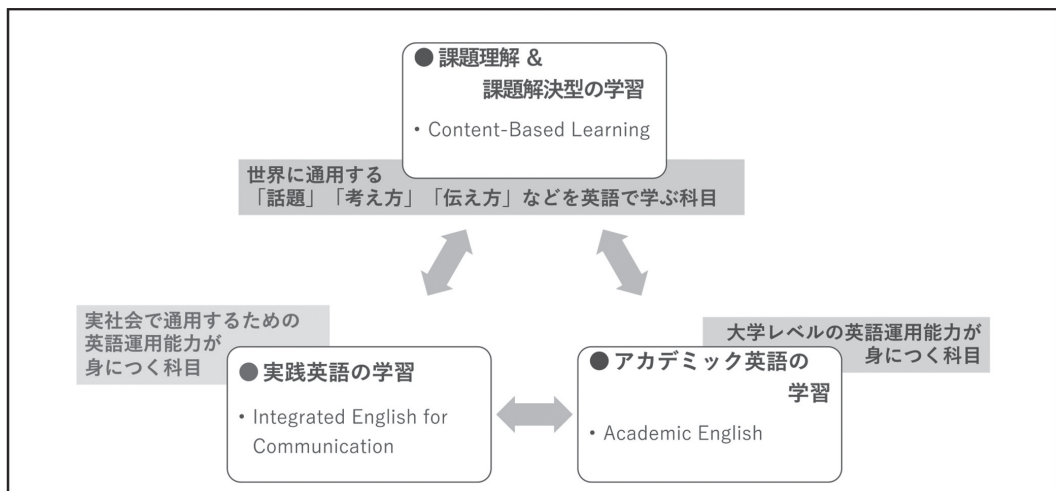
また、科目ごとに固有の到達目標を設定し、評価することも重要な課題である。FTECは共通シラバス・教材を使用しているため、2年間で3回行われるCASECの得点を到達の指標として利用し、習熟度別に目標点を設定している*3。しかし、目的別英語の科目群では、多種多様なコースが展開されるため、それぞれの授業ごとに固有の学習目標を設定し、評価する必要がある。そこで、目的別英語を受講した学生の習熟度を評価する方法として、通常の評価に加え、授業担当者が授業ごとの達成目標を基にしたCAN-DO形式の評価ツールを作成し、担当者と受講者の双方の視点で科目ごとの固有の到達目標を評価することを検討した。

そして最後に、最も重要な提案としては、「時間割上の配慮」についてである。上記の諸提案が実施・実行に移されたとしても、専門科目など同一時限での開講などの時間割上の問題が解消されない限り、過小人数科目となる可能性が大いに残っている。そのため、特に重点的強化の対象となる単位認定者を想定した科目（アカデミック・リーディング—Academic Reading、アカデミック・ライティング—Academic Writing、英語力の確認から応用まで：英検準2級編、英語力の確認から応用まで：英検2級編、TOEIC全パート演習（500点）、TOEICトレーニング イディ

オムと語彙を中心に（600点以上）については、当該学生の履修が容易になるように、時間割上の工夫が必要不可欠である。

第2案：「選択英語」の提案

以上論じてきたように、初案としての「目的別英語」への移行は、全学共通英語と上級英語を有機的に架橋していくことを念頭に置き、また企業や学生のニーズを踏まえた上での提案であった。しかしながら、学内での検討のなかで、大学レベルでの教育のなかで「目的別」の語学学習、とりわけ外部機関による検定のための授業が展開されることに対して懸念が示された。2021年11月現在においては、この懸念を解消する目的で再検討を行なっているところである。そのなかで提案されたのが、「選択英語」の構想である。この「選択英語」の構想では、①学生・企業双方のニーズに応える英語教育、②次世代を生きる地球市民として、時流を読む能力を養成することに主眼を置き、大学教育として相応しい枠組を構築することである。具体的なカリキュラムの内容としては、（1）課題を理解し、解決するための学習、（2）実践英語の学習（3）アカデミック英語の学習を3つの軸として設定し、その軸に諸科目を紐づけている。この理念を示した概念図が図3である。



解説. 図3は本稿第二執筆者が2021年10月実施英語部会会議資料のために作成したもの。

図3. 選択英語の概念図

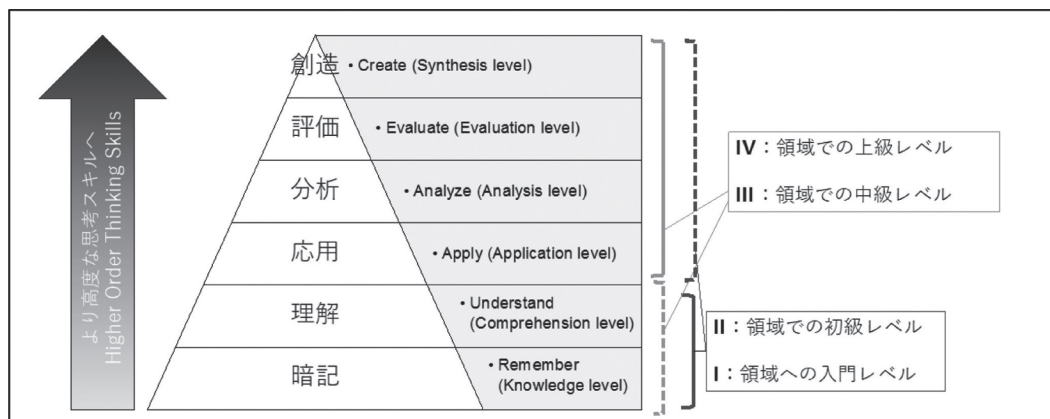
上記の概念図で示された「3つの軸」は以下の通りである。第1に「選択英語A（アカデミック英語）」では、大学教育レベル（留学含む）のアカデミックスキルのひとつひとつに特化した英語力の育成に焦点をあて、将来的に専門分野において英語を使って活躍できる能力の養成を目指す。第2に、「選択英語I（実践英語）」では、日常会話から様々なビジネスシーンまで幅広く対応できるコミュニケーション力の向上を目指すことを目的としている。そして、第3の軸「選択英語C（コンテンツ重視英語）」では、実生活に根ざした英語資料（英字新聞やインターネット配信ニュースなど実用的な学習素材）を教材の一部として活用し、多文化共生の時代特有の課題や、地球規模の課題への理解を深め、将来的な目標として自らの考えを発信できるコミュニケーション能力の育成を目指すことを目的としている。

この提案を補強する形でさらに、大学での英語教育としてのバランスを考えた授業内容を構成するために、ブルームの「タキノミー」の考え方を導入する有用性が教務委員（本稿第二筆者）から示された。この「タキノミー」とは、教育目標を単純な思考力が養成される学習から、より高次の思考を要求される学習へと段階的に図式化した学習モデルである。このモデルは、指導者が授業で修得させるスキルを明確にさ

せるために役立つものとして、教育現場で広く採用されている。このブルームの分類法を参考にして、選択英語で開講される科目の到達目標となる思考力を整理したのが、図4である。この概念図に示されたレベル別の到達目標に照準を合わせて、展開科目の設定を行なった。まず、「選択英語A（アカデミック英語）」では、Iレベルとして、英語の発音を学ぶ科目を設定し、IIレベルでは、文法を強化するための科目を設定した。そしてIIIレベルでは、学術レベルの読解力を身につける科目を設定し、レベルIVでは、英語で学術的な文章を作成する能力およびプレゼンテーションを実施する能力を形成するための科目を設定した。

つづいて、「選択英語I（実践英語）」では、実践的なコミュニケーションを学ぶ過程を通じて、外部検定試験に耐えうる英語力を修得することを目的として、レベルIおよびレベルIIで初級レベルを設定し、レベルIIIおよびレベルIVで中級から上級レベルのコミュニケーション力を養成する科目を設定した。

そして「選択英語C（コンテンツ重視英語）」では、レベルIで地球規模の課題としてのSDGsを英語学習のなかで学び、レベルIIでは、時事問題と文学を通じてグローバル思考力を養成する科目群を設定した。これらの学びを土台として、レベルIIIでは異文化とコミュニケーションを学び、続くレベルIVでは、共生社会



解説. 図4は本稿第二執筆者が2021年10月実施英語部会会議資料のために作成したものである。図左のピラミッドはブルームのタキノミー（Anderson et al., 2013）から。図右は上級英語の階層を検討するため追記。

図4. ブルームの「タキノミー」の概念図と「選択英語」のレベル別到達目標

の実現について英語で学んでいくことを目指す科目を設定している。当初案では、「選択英語 A」および「選択英語 I」がそれぞれ5科目、「選択英語 C」で6科目の合計16科目の設置を構想していた。しかしながら、大学全体がカリキュラムのスリム化の方向へと進んでいるなかで、当初案の見直しを検討しており、現在は3つの軸となる科目群からそれぞれ数科目減らした形で展開とすることを課題としている。また、大学共通英語としてのFTECと上級英語の改革案として示した「選択英語」の双方の科目群を専任教員が中心となって無理なく運営していく方向性を見極めていくことも教務的に大きな課題であるといえる。

おわりに

以上、本稿では、本学の全学共通英語科目である英語 I から英語 VI とその上位科目として位置付けられる現行の「上級英語」を有機的に結びつける方向性を模索することを目的として、FTEC が抱える諸問題に言及しつつ検討してきた。本改革案は、本学が全体として取り組むグローバル化の進展に寄与するものであると同時に、ディプロマポリシーや学びの質保証の可視化が課題とされる今日において重要な試みであることを改めて強調したい。すなわち、ルーブリックによる評価を実施する上で、特に卒業論文などにおいては、先行研究を可能な限り網羅することができたか否かは重要な尺度である。一定数の学生がアカデミック・レベルの英語運用能力を得て卒業していくことは、まさに目に見える形で学修成果を学外に対して明確に示すことが可能になると考えられるのである。

ここで提案した「選択英語」は、そのための一助となる試みである。現状における最大の課題は、先に提起した科目の位置付けの問題、すなわち現行カリキュラムの「上級英語」が学生にとって履修することのメリットを見出しにくいことである。この課題を解決するためには、学士力を強化するための一つの方法として英語教育の強化が必要であることを、学部・学科を超えて認識を共有することが必要である。英語部会では、2023年度の実施を目指して、本稿で提起した改革案の再考を進めているのだが、より良い改革案を完成させるために、学部・学科を超えた全学的な議論へ

と深化していくことを願っている。

注釈

注釈1. 英語学習用の自習型eラーニングは、CHIERuスーパー英語および成美堂 English Central である。なお年度によって紐づけされる科目は異なる。

注釈2. 文中の教員による18、19年度課題研究による調査に基づく。

注釈3. 人間科学部健康栄養学科のみ2年間ではなく3年間を通して履修することから受験回数異なる。

出典

Anderson, L., Krathwohl, D., Airasian, P., Cruikshank, K., Mayer, R., Pintrich, P., Raths, J., and Wittrock, M. (2013). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: Pearson New International Edition: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives, Abridged Edition*. Pearson Education Limited

常磐大学 (2021). 常磐大学 CampusPlan Web Service シラバス検索 . https://cpw.tokiwa.ac.jp/public/web/Syllabus/WebSyllabusKensaku/UI/WSL_SyllabusKensaku.aspx. (閲覧日 2021.11.19).

常磐大学総合講座委員会運営連絡会議 (2021). 2021年度7月臨時 総合講座運営連絡会議資料 . <https://grweb.tokiwa.ac.jp/scripts/dneo/dneo.exe>. (閲覧日 2021.11.19).

謝辞

本研究ノートは、FTECワーキンググループの教員各位から示された英語教育の見地から着想を得ている。この場を借りてお礼を申し上げたい。

William Forrest's Representation of Katherine of Aragon in *The History of Grisild the Second: A Narrative, in Verse, of the Divorce of Queen Katherine of Aragon* (1558)

Tamaki MANABE (Faculty of Human Science, Tokiwa University)

I

Henry VIII was ever a faithful Catholic, and in 1521, was granted the title of Defender of the Faith by the Pope for his pamphlet against Luther's radical act. It is well known that the divorce was a key moment in the history of England and led to the Henrician schism. However, in fact, it was difficult for people to automatically link the Henrician schism to the English Reformation because Henry VIII's children, Edward and Elizabeth, were generally thought of as the true reformers, not Henry VIII himself¹. Indeed, Henry VIII's attitude toward religion was so complex that it was hard to detect consistency in it. In literary works such as ballads and plays, Henry VIII's approach to religion was also confusing, and William Forrest's Henry VIII is no exception. In stark contrast, Katherine of Aragon remains faithful to Roman Catholicism and to her marriage. She continues to defend her marriage to her husband even though she is forced to be patient with him.

In this paper, above all the consistency of Katherine will be focused on. In the ballads and plays about Henry VIII, while the King is usually described as an insolent, gay, lavish, and lascivious ruler, his queens must endure his unmerciful actions and the malicious plots of religious rivals. One example is William Forrest's verse narrative,

The History of Grisild the Second: A Narrative, in Verse, of the Divorce of Queen Katherine of Aragon (1558). Forrest was chaplain to Mary Tudor and describes the divorce proceedings on her mother's behalf. It is worth noting that as the title indicates, Forrest uses the structure of the story of the patient Griselda to mirror Katherine's perseverance. The story of Griselda had been widely known before Chaucer wrote *The Canterbury Tales*, and when used in ballads, narratives and plays, there were some variants, but the basic story remained almost the same: Griselda is sorely afflicted by her husband's unkindness. Forrest portrayed the similarities between Griselda and Katherine as consistency, affection for children, and honesty. At the same time, he perceived Walter's cold-heartedness as akin to Henry VIII's demand for a divorce.

In the following sections I would like to place the representation of Katherine of Aragon within the Griselda tradition and discuss what her consistency presents. First, I will analyze Chaucer's description of Griselda and discuss the original form of Griselda's constancy. In the second section, I will deal with William Forrest's verse narrative and reconsider Katherine's property robbed by a tyrannical husband. Investigation of her perseverance in her property will tell us how easy a woman's right of property was infringed under English common law.

II

We are not much acquainted with the original form of the Griselda story, but it is well known that Boccaccio's tale of Griselda in *The Decameron* was the first full-fledged narrative of it. Then, Francesco Petrarch translated it into Latin, and the popularity of the Griselda story increased considerably. Using both of Petrarch's Latin and the French versions, Chaucer created the patient Grisilde (Griselda) in the Clerk's Tale of *The Canterbury Tales* (Matsuda 101-102). A poor peasant's daughter, Grisilde, is proposed to by Lord Walter and they get married. On the wedding day, Walter tells the female attendants to change Grisilde's clothes. They remove her simple smock and immediately dress her in an aristocratic garment.

And for that nothing of hir olde gere
 She sholde bringe into his hous, he bad
 That wommen sholde dispoilen hir right there;
 Of which these ladies were noght right glad
 To handle hir clothes wherinne she was clad.
 But natheless, this maide bright of hewe
 Fro foot to heed they clothed han al newe.

(The Clerk's Tale 372-378) ²

This act of reclothing represents her ennoblement, and as a result of the social system of marriage with Walter, Grisilde enters aristocratic society and gains possessions befitting a lady of noble birth. However, she never becomes proud of her status and wealth, and devotes herself to her family as well as occasionally resolving troubles in the realm on behalf of her husband. She has a good reputation as a wise and dedicated wife, but Walter decides to put her fidelity to the test.

This markis in his herte longeth so
 To tempte his wif, hir sadnesse for to knowe,
 That he ne mighte out of his herte throwe
 This merveillous desir, his wif t'assaye;

(451-454)

"Sad (ness)" means "consist" and "steadfast" (OED, sad, *adj.* 2a), which Walter wishes to confirm her

loyalty given that she had promised to obey him in all things and never question his will. To know to what extent she can keep this consistency, he first takes away her children, and then, acts as though he married another noble woman and cast her off. Although she is depressed by these misfortunes, she behaves humbly doing as he says and does not falter. For example, when she is separated from her daughter, she does not allow herself to show any emotion.

Whan she hadde herd al this, she noght
 ameved,

Neither in word or cheere or contenance
 (498-499)

Moreover, Walter expects Grisilde to be inconsolable about her daughter and rage at him, but she remains claim.

For now goth he (Walter) ful faste imagining
 If by his wives cheere he mighte se,
 Or by hir word aperceive, that she
 Were chaunged; but he nevere hir koude finde
 But evere in oon ilike sad and kinde.

(598-602)

He cannot detect any change in his wife, and she continues to be kind and honest to him as always. Indeed, he is surprised at her being unwaveringly steadfast ("sad"). Remaining loyal, she does not show her grief at being separated from her daughter. Rather, her immutability represents her strength. No matter what transpires, she continues to believe in Walter's affection, and loves her children even when she thinks they may no longer be alive. Chaucer finds value in her steadfastness. In fact, Walter admires her loyalty, comparing it to a wall.

And whan this Walter saw her pacience,
 Hir glade cheere, and no malice at al,
 And he so ofte had doon to hire offence,
And she ay sad and constant as a wal,
 Continuinge evere hir innocence overal,
 This sturdy markis gan his herte dresse

To rewen upon hir wify stedfastnesse.

(1044-1050 italics mine)

As Chaucer says in “L’envoy de Chaucer,” the story of Walter’s excessively cold-hearted actions and Grisilde’s innocent patience could be monotonous and unreasonable to some people. To those people, however, Chaucer explains how very precious Grisilde’s loyalty is. Walter alters the world where she lives in a cruel way, but if, as a result, she had changed, she would not have overcome the difficulties in her life nor have been reconciled to her husband once more. Her immutability thus makes a great deal of sense.

In England, Chaucer’s Grisilde story had been used in various ballads, chapbooks, and popular plays. One of them is William Forrest’s *The History of Grisild the Second: A Narrative, in Verse, of the Divorce of Queen Katherine of Aragon*. This verse narrative deals with the divorce of King Henry VIII and Katherine of Aragon, a key moment in the English Reformation. The narrative about Henry VIII—Henry’s sudden claim concerning the invalidity of the marriage, his endeavors to bring about announcement of the divorce, Katherine’s perseverance, and Henry VIII’s control of her possessions—was popular, and there is indeed an analogy between Forrest’s verse narrative and the Griselda story. In particular, in his version, Forrest seemed to be interested in Walter’s unkindness and Griselda’s patience. In the next section, I would like to discuss the story of Griselda in which Forrest found similarities with Katherine of Aragon.

III

In the Griselda story, the changing of Grisilda’s clothes represents her moving across social boundaries. For instance, when Chaucer’s Grisilde has her smock taken away by the female servants and a new court-made garment put on, she crosses over to Walter’s aristocratic world. However, when she finds

out about Walter’s second marriage and that she must leave the house, she takes off the gorgeous clothes given to her by her husband and returns to her father’s home in that plain smock. It is worth noting that when she leaves his house, Grisilde gives back to Walter every single one of the possessions she had gained through marriage.

And here again youre clothing I restore,

And eek youre wedding ring for everemoore.

’The remenant of youre jewels redy be

Inwith youre chambre, dar I sauffy sayn.

(867-870)

Grisilde’s wearing a simple smock again symbolizes her downfall from the aristocratic world. It is she herself who decided to return home with no possession. However, in fact, Walter forced her to do so, and it is no exaggeration to say that he robs her of her property.

When Griselda’s story was adopted into English literary works, the context was also rendered more English. In particular, it is worth considering how the property of Griselda is treated under English common law. In the history of English common law, women’s ownership of property had been repeatedly discussed and circumscribed. Henry VIII attempted to limit further a wife’s rights of insisting on the ownership of possessions through the use of a will. For example, “Explanation of the Statute of Wills” (34 & 35 Hen. VIII, c.5), published in 1542, stated that women’s wills to maintain possessions including movables were not lawful:

And it is further declared and enacted by the authority aforesaid that wills or testaments made of any manors, lands, tenements or other hereditaments by any woman covert, or person within the age of 21 years, or by any person *de non sane memory*, shall not be taken to be good or effectual in the law.

(Baker 140)

As John E. Paul explains, Henry VIII had struggled

to obtain Katherine's property and force her to reduce her household since he had decided to divorce her, and this act came about because of the effects of the ongoing strife between the King and Queen (122-125).³ Historically, it is well known that Katherine continued to reject Henry VIII's impertinent demands. In her will, she requested that Henry VIII refrain from taking possession of her property.

In the name of the Father, of the Son, and of the Holy Ghost, Amen. I, Katherine, &c. supplicate and desire King Henry VIII. my good Lord, that is please him of his grace, and in alms, and for the service of God, to let me have the goods which I do hold, as well in gold and silver as other things, and also the same that is due to me in money for the time passed, to the intent that I may pay my debts and recompense my servants for the good service they have done unto me, and the same I desire as effectuously as I may, for the necessity wherein I am ready to die and to yield my soul unto God.

(Harris 39)

Katherine believed that even after death her ownership of the property should be recognized. The will listed people to whom she wanted to distribute her money and possessions in detail.⁴ In the list, she insists on her ownership of the possessions which should not be disapproved of by her husband. Similar to Griselda who was given new luxurious clothes and jewelry on the wedding day and whose possessions were taken away when she left his house, Katherine was provided for and then had property taken away by her husband, but unlike Griselda, she was never obedient to his disdainful demands. Literary works often allude to this determined attitude of Katherine, whose steadfastness reminds us of Griselda.

William Forrest, chaplain to Mary Tudor, presented a manuscript poem to her in 1558. As the title indicates, he describes the divorce of her parents.

It is interesting that he recounts the matter of the divorce by drawing an analogy to Katherine and Griselda.

Her I heere lyken to Grysilde the goode,
As well I so maye, for her *great patience*;
Consyderinge althingis withe her howe it
stoode,
Her geauynge that name theare is none
offense;
Your noble Father workinge like pretence
As Walter to Grysilde, by *much vnkyndenes*,
By name of Walter I dooe hym expresse.

(5 italics mine)⁵

Because Katherine was Queen of England, her circumstances were quite different from those of Griselda as a poor woman. Actually, Forrest's Griselda (Katherine) wears a mantilla at martins while Griselda puts on a simple smock. However, Forrest places great emphasis on Katherine's meekness so very similar to that of Griselda. For example, in spite of Henry VIII's cruel demands, Forrest's Griselda forbears them patiently and never curses or laments her own misfortune (17). In addition, Forrest praises his Griselda for her charitable works among the poor.

As she was cheerful to creatures all,
So was she euermore muche pitfull;
Her charitee to the pooare was not small,
To dooe the comfote she wolde not bee dull,
No virtuous deade she wolde disanull
But muche rather the vttermuste she might,
Wheare slacknes was, the partyes to exite.

(28 italics mine)

Her princely behaviour is respected by both the poor and the rich, and although she is a Spanish, her presence is desired in England (29). Her devotion to God is also praised (10), and his Griselda never loses fidelity no matter what happened.

Forrest's Griselda has her possessions taken away by Walter (Henry VIII) when she gets divorced. Forrest's focus lies in this point, and he represents

Walter's disrobing of Griselda as similar to Henry VIII's uncrowning Katherine by divorce.

At Brydewell (his place) that season hee laye,
 And there was also goode Grysilidis;
 Though in his presence shee came nyght nor
 daye,
 Shee muste there attende, his pleasure so is;
To whom he sent then, by certayne of his,
Her Crowne to resigne of foarse shee else
sholde,
Whiche playne shee denyed, vse her as hee
wolde.

(82 italics mine)

Although Katherine's identity as the Queen of England depends on her marriage with Henry VIII, the divorce robs her of that royal status. It is for this reason that she insists on the validity of their marriage and desperately refuses to give up the crown (84). Henry VIII became furious at her rejection and caused her to be secluded from the court. Forrest regards this seclusion as Henry VIII's most inhumane act because it results in Katherine's separation from her daughter. Henry VIII's claim for the divorce is based on the fact that he has no son to succeed him as heir (49). This causes Katherine to agonize over her daughter's legitimacy:

If (as does seeme) his purpose take effecte,
 To geue her vpp, assumynge the other
 Mee also withe her hee sure will reiecte,
 Aswell the Daughter as so the Mother.

(87)

Although Mary is his first legitimate child, it seems that if Henry VIII had a son by another woman, he might not hesitate to get rid of Mary. In the light of this reasoning, Katherine desperately rejects the divorce and endeavours to protect her daughter from his tyrannical behaviour.

As mentioned above, as a consequence of the divorce, Katherine was robbed of all her possessions allocated to her by Henry VIII. According to John

E. Paul, during the divorce proceedings Henry VIII informed her that he would no longer pay her personal expenses nor the wages of her servants. She insisted that he be responsible for her, but he implied that if she continued to go against him, he might also abandon his daughter (Paul 122-123). Katherine was forced to agree to reducing her household. Moreover, the King often demanded Mary's jewels for Anne Boleyn, and in turn, Anne Boleyn wanted Katherine's "triumphal cloth" which she had brought from Spain and had wrapped her children in at their baptisms (Paul 136). Anne Boleyn called for the cloth for her infant, Elizabeth. In other words, she tried to undress Mary in favour of her own daughter. Forrest exposes Anne Boleyn's cruel behavior towards Katherine, which reminds us of Walter and Henry VIII. He implies that Henry VIII's "unkindness" threatened not only Katherine but also Mary.

In the Clerk's Tale, Walter's "undressing" of Griselda is not seen in a negative light because this action symbolizes rather her climbing the social ladder even though she must continue to endure his inhumanity. However, Forrest regards Henry VIII's "uncrowning" of Katherine as an abuse of his legal rights. Chaucer's Grisilde was patiently obedient to her husband as she devoted herself to God (Matsuda 106-108), but Forrest completely disagrees with this interpretation. By using the Griselda story, he reveals Henry VIII's cold-hearted act to be that of a tyrant.

¹ At the beginning of the chapter on Edward VI, John Foxe expresses dissatisfaction with his father's incomplete reform in *Acts and Monuments*. See Foxe 1563, 675.

² All references to *The Canterbury Tales* are taken from Geoffrey Chaucer, *The Canterbury Tales*, ed. Jill Mann, (Penguin Classics, 2005) .

³ According to John E. Paul, the divorce forced

Katherine to reduce her household to a bare minimum and to move to a new residence. Separated from the court and many of her friends, she experienced the bitterness of divorce. See John E. Paul 121-125, 135-136.

⁴ Katherine requested the distribution of property and payment of wages in her will as follows: "I ordain to Mistress Blanche x £sterling. Item, I ordain to Mistress Margery, and to Mistress Whiller, to each of them x £sterling. Item, I ordain to Mistress Mary, my physician's wife, and to Mistress Isabel, daughter of Mistress Margery, to each of them xl £sterling. ... Item, I ordain that my goldsmith be paid of his wages for the year coming, and besides all that is due to him hitherto. Item, I ordain that my launderer be paid of that is due unto her, and besides that of her wages for the year coming." (Harris 39)

⁵ All references to *The History of Grisild the Second: A Narrative, in Verse, of the Divorce of Queen Katherine of Aragon* are taken from William Forrest, *The History of Grisild the Second: A Narrative, in Verse, of the Divorce of Queen Katherine of Aragon*, ed. W.D. Macray, (The Chiswick Press, 1875) .

beginning at duke William the Norman, commonly called the Conqueror; and descending by degrees of years to all the kings and queens of England in their orderly successions, 1586, Early English Books (EEBO) Edition. STC13569-272-1-273-01.

Matsuda, Takami. *The Canterbury Tales: Reconsidering the Genre*. Keio University Press, 2019. In Japanese.

Paul, John E. *Catherine of Aragon and Her Friends*. Fordham University Press, 1966.

Works Cited

Baker, John. *Sources of English Legal History: Private Law to 1750*. 2nd edition. Oxford University Press, 2010.

Chaucer, Geoffrey. *The Canterbury Tales*, edited by Jill Mann. Penguin Books, 2005.

Forrest, William. *The History of Grisild the Second: A Narrative, in Verse, of the Divorce of Queen Katherine of Arragon*. 1558, Leopold Classic Library.

Foxe, John. *Acts and Monuments*, 1563, Early English Books (EEBO) Edition. STC11222-230-08.

Harris, Virgil M. *Ancient, Curious, and Famous Wills*. Little Brown and Company, 1911.

Holinshed, Raphael. *The Third volume of Chronicles*,

長期間にわたる高グルコース条件での培養が間葉系細胞 C3H10T1/2 に及ぼす骨芽細胞への分化の阻害

棚橋 浩 (常磐大学人間科学部)

Long-term cultures under hyperglycemic conditions inhibit osteogenic differentiation of C3H10T1/2 mesenchymal cells

Hiroshi TANAHASHI (*Faculty of Human Science, Tokiwa University*)

Abstract

Hyperglycemia in diabetics reduces bone strength and increases fracture risk. I had previously reported that short-term (6 or 8 days) cultures under hyperglycemic conditions did not inhibit bone morphogenetic protein-2 (BMP2) -induced osteogenic differentiation of C2C12 myoblasts and C3H10T1/2 mesenchymal cells.

In this study, I examined the effect of long-term (21 or 28 days) cultures under hyperglycemic conditions on osteogenic differentiation of C3H10T1/2 cells. Osteogenic differentiation was analyzed by analyses of alkaline phosphatase (ALP) activity and levels of osteocalcin protein including γ -carboxyglutamate residues, that are markers in the initial and late stage of differentiation, respectively. Cell treatment with high glucose did not change cell viability, but decreased both markers expression, and furthermore led to a decrease in the mRNA expression levels of osteoblast marker genes (ALP, collagen type I α , osteocalcin, Runx2). These results suggest that long-term cultures under hyperglycemic conditions inhibit the osteogenic differentiation of C3H10T1/2 cells.

要旨

糖尿病を模倣した長期間にわたる高濃度グルコースへの暴露が骨芽細胞分化に及ぼす影響を調べるために間葉系幹細胞 C3H10T1/2 をモデルとして 100 mg/dL 標準濃度グルコース含有培地あるいは 450 mg/dL 高濃度グルコース含有培地で 2 週間、4 週間培養した。MTT アッセイではこれらの細胞には細胞増殖度に有意な差は見られなかった。更にこれらの細胞に骨形成因子 2 (bone morphogenetic protein-2: BMP2) を添加して 1 週間培養することで骨芽細胞へ分化誘導した。分化マーカーとしてアルカリフォスファター

ゼ (ALP) 活性、骨基質となる活性型オステオカルシンの発現を指標にして骨芽細胞分化の程度を検討したところ高濃度グルコース含有培地で継続して 3 週間以上培養すると骨芽細胞への分化が抑制されていた。またリアルタイム PCR でも骨芽細胞分化マーカーとなる ALP, collagen type I α , osteocalcin, Runx2 の mRNA の発現が有意に低下していた。

1. 序論

日本糖尿病学会の糖尿病治療ガイドラインでは空腹時静脈血漿の血糖値が 126 mg/dL 以上、75 g 糖負荷

試験 2 時間後の血糖値 (75 g OGTT) が 200 mg/dL 以上、随時血糖値が 200 mg/dL 以上、HbA1c (NGSP) が 6.5% 以上の何れかに当てはまる場合を糖尿病型、前者 3 つの何れかと HbA1c 6.5% 以上が確認された場合に糖尿病と診断している (1)。糖尿病はインスリン作用不足による慢性の高血糖状態になることを特徴とする代謝症候群であり自己免疫疾患を基礎にした膵β細胞の破壊病変によるインスリン欠乏によって発症する 1 型糖尿病、インスリン分泌不足やインスリン抵抗性をきたす遺伝的な素因と環境因子によって発症する 2 型糖尿病、その他の特定の機序や疾患によって発症する二次性糖尿病、妊娠糖尿病に分けられる (1)。空腹時血糖値が 200 mg/dL を超えたぐらいでは自覚症状がほとんどないが 300 ~ 400 mg/dL では喉が渇く、尿量が増える、倦怠感、皮膚に出来物ができやすくなる、集中力がなくなる、空腹感、体重減少といった症状が現れ 500 mg/dL を超えると吐き気、嘔吐、意識混濁、昏睡状態に陥る (1)。一方、55 mg/dL 程度まで下がるとアドレナリン分泌により発汗、振戦、動悸、悪心などの交感神経症状が現れ、50 mg/dL 程度になると眠気、脱力、めまい、見当識低下などのグルコースの欠乏症状や抑うつ、攻撃的変化、不機嫌などの精神症状などの中枢神経症状脳が生じ、30 mg/dL 程度になると大脳機能低下が進行し、痙攣、意識消失、昏睡に陥る (1)。その為、血糖値の生物学的正常平衡を保つ為に細胞内での代謝 (グリコーゲンの合成と分解および解糖、糖新生など)、トランスポーターを介した組織への取り込み、ホルモンの作用により協調的に調節されている。

糖尿病の合併症として易骨折性と骨折治癒機転の遅延が見られる (2,3)。1 型糖尿病の場合は骨芽細胞を増やす作用のあるインスリン分泌の減少により骨量の減少が起こる。一方、2 型糖尿病の場合は骨密度が変わらないかむしろ増えている時でさえ脆弱性骨折が起こりやすくなる (4)。これは骨質の劣化が重要な要因である。骨基質を構成する主要蛋白質であるコラーゲン線維の線維間はコラーゲン架橋により秩序だった構造をとり粘弾性を保っているが、高血糖によってコラーゲン線維間に終末糖化産物 (advanced glycation end products: AGEs) が糖化反応により架橋すること

で生理的なコラーゲン架橋の形成を阻害することで骨質の劣化がおこるとする考えがある (5,6)。また脆弱性骨折を伴う 2 型糖尿病患者では皮質の多孔性が増加していること (7,8) や海綿骨微細構造の緻密度が低下していることも報告されている (9,10)。

骨のリモデリングは骨芽細胞による骨形成と破骨細胞による骨吸収によるバランスにより恒常性が保たれている。骨組織に特異的に存在するアルカリフォスファターゼ (ALP) はホスファチジルイノシトールを介して膜に結合しており骨形成に伴って骨芽細胞により 4 量体として産生された後にホスホリパーゼによる分解を受け 2 量体として血中に放出される。骨芽細胞で産生された骨型 ALP は有機リン酸エステルやピロリン酸を分解して骨芽細胞周囲のリン酸塩濃度を上昇させ骨の無機成分である骨塩ハイドロキシアパタイトの結晶の形成を促進することによって石灰化を促進させる。また骨芽細胞は骨基質の有機成分である 1 型コラーゲンやオステオカルシンを産生する。ここで ALP は骨芽細胞の分化初期のマーカーでオステオカルシンはより分化した骨芽細胞機能を反映している。

先に筆者は高濃度のグルコースへの暴露が骨芽細胞への分化に及ぼす影響を調べるためにマウス筋芽細胞株 C2C12 とマウス間葉系幹細胞株 C3H10T1/2-clone8 細胞を用いて 100 mg/dL 標準濃度グルコース含有培地あるいは 450 mg/dL 高濃度グルコース含有培地に骨形成因子 2 (bone morphogenetic protein-2: BMP2) を添加して骨芽細胞への分化誘導を行い短期間 (6 日あるいは 8 日間) 培養して ALP 活性指標に骨芽細胞への分化の程度を調べた。短期間の高濃度のグルコースへの暴露は骨芽細胞への分化に顕著な影響を与えなかったが (11)、両細胞とも培地中のグルコースを急速に消費するので標準濃度グルコース含有培地で培養するには 12 時間ごとに培地の交換を行う必要があり、既報で散見される 2 ~ 3 日に一度の培地交換だと培地中のグルコース濃度の低下による影響を考慮する必要がある事を報告した (11)。本研究では糖尿病患者を模倣した長期間にわたる高濃度グルコースへの暴露が C3H10T1/2-clone8 細胞の骨芽細胞への分化に及ぼす影響について報告する。

2. 材料及び方法

2-1. 細胞培養

マウス間葉系幹細胞株 C3H10T1/2-clone8 細胞 (12) は国立研究開発法人医薬基盤・健康・栄養研究所 JCRB 細胞バンクより分譲してもらい標準グルコース濃度 (100 mg/dL) に設定した 10%FBS 添加イーグル基礎培地 (Sigma-Aldrich) 中で炭酸ガス培養器の温度は 37°C、炭酸ガス濃度は 5% で継代培養した。長期間にわたる高濃度グルコース (450 mg/dL) に暴露した細胞を調整するために細胞は 3×10^4 cells/cm² で標準グルコース濃度あるいは高濃度グルコース濃度に設定した培地の入った 6 well Cell Culture Plate (TrueLine) に接種し、12 時間ごとに培地を交換した。2 日ごとにサブカルチャーを行い 14 日間、28 日間培養した後に細胞ストックを 24 本ずつ作製し -80°C に保存した。培地中の残存グルコース濃度は培地交換の度にラボアッセイ™ グルコース (富士フィルム和光純薬) を用いて紫外可視分光光度計 ASUV-1100 (アズワン) で 505 nm の吸光度を測定して残存グルコース濃度が 50 mg/dL 以上になっていることを確認した。

2-2. C3H10T1/2-clone8 細胞の分化誘導

上記の条件で凍結保存した C3H10T1/2-clone8 細胞をそれぞれの培地の入った 35 mm Cell Culture Dish (Corning) に接種し、24 時間後に 200 ng/mL ヒト組み換え BMP2 (GIBCO あるいはオリエンタル酵母) の入った 24-well (ALP 活性、リアルタイム PCR 用) あるいは 96-well (MTT assay、Osteocalcin EIA 用) Cell Culture Plate (TrueLine) に 3×10^4 cells/cm² でまき直し、12 時間ごとに培地を交換した。2 日ごとにサブカルチャーを行い 7 日間培養した。7 日目に細胞溶解液、total RNA、細胞培養上清を回収した。残存グルコース濃度は培地交換の度に測定して 50 mg/dL 以上になっていることを確認した。

2-3. アルカリフォスファターゼ (ALP) 活性の測定

組織化学的に ALP 活性を検出するために細胞を 10% ホルマリン溶液中、室温で 2 分間固定し PBS (-) で 3 回洗浄後に染色液 (100 mM 2-アミノ-2-メチル-1-プロパノール pH9.6 [関東化学]、100 mM NaCl、

5 mM MgCl₂、330 μg/mL 5-プロモ-4-クロロ-3-インドリルリン酸 2 ナトリウム 1.5 水和物 (BCIP) [東京化成]、165 μg/mL ニトロブルーテトラゾリウム (NBT) [富士フィルム和光純薬]、9.9 μL/mL N,N-ジメチルホルムアミド [ナカライ]) 中 37°C で 2 時間染色後、20 mM EDTA 含有 PBS (-) で反応を止め、後固定を 1 時間した後に培養顕微鏡 CKX53 (オリンパス) で観察しデジタル顕微鏡カメラ MIC-139R (アズワン) で撮影後 ScopeView3.1TM (アズワン) で解析した。生化学的に ALP 活性を測定するために細胞を溶解液 (50 mM トリス緩衝液 pH7.5、0.1% ポリオキシエチレン (10) オクタフルフェニルエーテル [富士フィルム和光純薬]、5 mM ベンジルスルホニルフルオリド [富士フィルム和光純薬]) で回収し、凍結融解を 2 度繰り返した後、14 kg で 20 分間遠心後に上清を回収して細胞溶解液として解析に使用した。蛋白質量を Pierce®660 nm Protein Assay Reagent (Thermo Scientific) で定量し、蛋白質量を合わせた細胞溶解液 60 μL を 300 μL の基質緩衝液 (100 mM 2-アミノ-2-メチル-1-プロパノール pH10.3、2 mM MgCl₂、6.7 mM p-ニトロフェニルリン酸 2 ナトリウム (pNPP) [ナカライ]) 中、室温で 90 分間反応した後、240 μL の 0.2 M NaOH を加え反応を止め 405 nm の吸光度を測定した。

2-4. Osteocalcin enzyme immunoassay (EIA)

上記 2-2 の様に調整した 7 日目の細胞から培養上清を回収し、分子中に γ-カルボキシグルタミン酸を持つ活性型オステオカルシンの濃度を mouse Osteocalcin high sensitive EIA kit (Takara Bio) を使用して Multiscan FC プレートリーダー (Thermo Scientific) で 450 nm の吸光度から測定した。

2-5. 定量的 RT-PCR

上記 2-2 の様に調整した 7 日目の細胞から total RNA を Sepasol-RNA I Super G (ナカライテスク) で抽出し RNA 濃度を 260 nm の吸光度より決定した。1 μg の RNA から ReverTraAce® qPCR RT Master Mix with gDNA Remover (東洋紡) を用いて 20 μL の系で cDNA を合成した。定量的 RT-PCR は 1 μL

表 1. リアルタイム PCR に使用したオリゴヌクレオチドプライマー

	Forward	Reverse
ALP	TGCAGTACGAGCTGAACAGGAACA	TCCACCAAATGTGAAGACGTGGGA
collagen type 1 α	GCTCCTCTTAGGGGCCACT	CCACGTCTCACCATTGGGG
osteocalcin	CTGACAAAGCCTTCATGTCCAA	GCGCCGGAGTCTGTTCACTA
Runx2	TCCGGAATGCCTCTGTTATGA	ACTGAGGCGGTCTAGAGAACAACT
18S ribosomal RNA	GTAACCCGTTGAACCCCAT	CCATCCAATCGGTAGTAGCG

の cDNA、0.4 μ M のプライマー（表 1）と SYBR® *Premix ExTaq™ II Tli RNaseH Plus* (Takara Bio) の 5 μ l の反応系で *Eco™ Real-Time PCR System* (illumina) を用いて初期変性 95°C 1 分の後、PCR サイクル（変性 95°C 15 秒、アニーリング 55°C 15 秒、伸長 72°C 1 分）45 サイクルの反応を行った。S18 RNA を用いて標準化し、相対的 mRNA レベルは 2^{- $\Delta\Delta$ Cq} 法 (13) で解析した。

2-6. MTT assay

細胞増殖度を測定する為にミトコンドリア内でデヒドロゲナーゼによりテトラゾリウム（淡黄色）がホルマゾン（暗緑色）に還元される反応を利用した MTT (3-(4,5-dimethylthiazol-2-yl)-2,5-diphenyl tetrazolium bromide) assay を行った。本方法ではホルマゾン生成量がチミジン取り込みと同等に生細胞数と有意に相関することが報告されている (14)。PBS (-) に溶解した 5 mg/ml MTT (Sigma-Aldrich) を FBS-free の培地に 0.5 mg/ml の濃度に希釈し、その 200 μ l を上記 2-2 の様に調整した 7 日目の well から培地を取り除き加えた。5% 炭酸ガス培養器の中で 37°C、2 時間反応させ MTT 反応溶液を取り除き 100 μ l の DMSO を各 well に加えて 37°C、10 分間反応させ Multiscan FC プレートリーダーで 570 nm の吸光度を測定した。

2-6. 統計処理

PRISM version 6.0d (GraphPad) ソフトプログラムを用いて F-test で normal distribution を確認後 Student' s

t-test により解析し、P<0.05 を有意差ありとした。

3. 結果

3-1. 培地中のグルコース濃度の差による細胞増殖度の差

標準グルコース濃度あるいは高濃度グルコース濃度に設定した培地で C3H10T1/2-clone8 細胞を継代し、継代中は 12 時間ごとに培地を交換し、培地中のグルコース濃度が 50 mg/dL 以上になるようにモニターした。継体を繰り返しながら 14 日間、28 日間培養した後に 96-well plate に細胞を摂取し、24 時間後に MTT アッセイを行った。標準グルコース濃度と高濃度グルコース濃度で 14 日間、28 日間継代培養した細胞には、グルコース濃度による細胞増殖度に有意な差は見られなかった (図 1)。

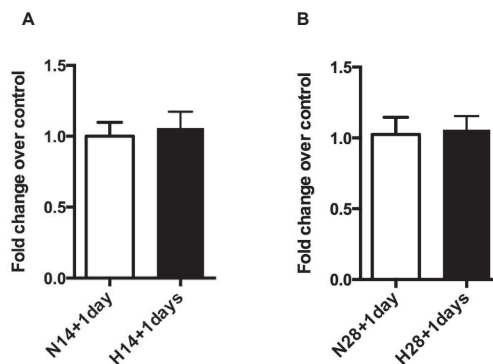


図 1. 長期間にわたる高濃度グルコース濃度での培養は C3H10T1/2 細胞の細胞増殖度に顕著な影響を与えない。C3H10T1/2 細胞を 100 mg/dl グルコース (N) および 450 mg/dl グルコース (H) 含有培地で 14 日間 (A) あるいは 28 日間 (B) 継代培養後に 96-well plate に細胞を摂取し、1 日後に MTT アッセイを行った。A, B とも 100 mg/dl グルコース含有培地で培養した細胞の OD570 nm 値の平均値を 1 として比較した。それぞれ 4 検体を比較した。平均値 \pm SD を示す。

3-2. 長期間にわたる高グルコース濃度での培養が BMP2 による分化誘導後の ALP 活性に及ぼす影響

上記のごとく C3H10T1/2-clone8 細胞を 14 日間、28 日間継代培養した後に終濃度 200 ng/mL の BMP2 を加えて 12 時間ごとに培地を交換し、更に 7 日間培養した後、骨芽細胞への初期の分化マーカーである細胞の ALP 活性を検出染色試薬 BCIP-NBT で染色して組織化学的に評価したところ BMP2 を添加した細胞では ALP 活性が見られたが、高グルコース濃度で培

養した細胞は標準グルコース濃度で培養した細胞より ALP 活性陽性の細胞数が少なかった (図 2)。次に pNPP 基質試薬を用いて ALP 活性を生化学的に定量したところ BMP2 を添加して分化誘導した細胞では高グルコース濃度で培養した方は標準グルコース濃度で培養した方より計 21 日間培養したもので 28% (図 3A)、計 35 日間培養したもので 35% (図 3B) ALP 活性が低かった。

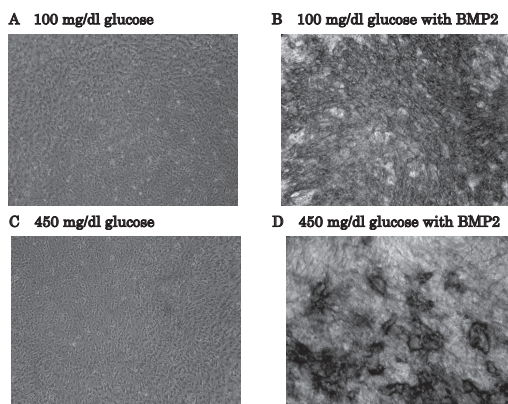


図 2. 長期間にわたる高グルコース濃度での培養が骨芽細胞分化マーカーの ALP 活性に及ぼす影響を見た組織化学染色 C3H10T1/2 細胞を 100 mg/dl グルコース (A, B) および 450 mg/dl グルコース (C, D) 含有培地で 2 週間あるいは 4 週間培養後に 200 ng/ml BMP2 を添加 (B, D) して分化誘導し 1 週間後に BCIP-NBT 試薬で ALP 活性を組織化学的に検出した。計 3 週間培養したものも計 5 週間培養したものも同様の結果を得た。図は計 5 週間培養したもの。

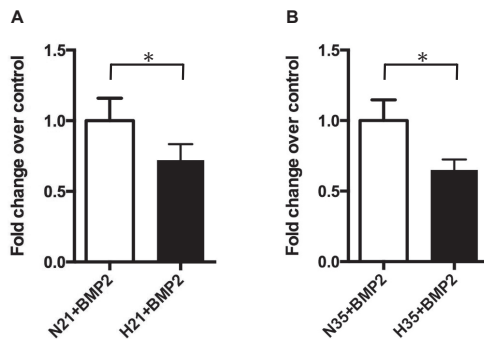


図 3. 長期間にわたる高濃度グルコース濃度での培養は C3H10T1/2 細胞の ALP 活性に顕著な影響を与える。C3H10T1/2 細胞を 100 mg/dl グルコース (N) および 450 mg/dl グルコース (H) 含有培地で 14 日間 (A) あるいは 28 日間 (B) 継代培養後に BMP2 を添加して分化誘導を行い 7 日後に pNPP 基質試薬を用いて ALP 活性を測定した。A, B とも 100 mg/dl グルコース含有培地で培養した細胞の OD 405 nm 値の平均値を 1 として比較した。それぞれ 4 検体を比較した。平均値 ± SD を示す。* $P < 0.05$

3-3. 長期間にわたる高グルコース濃度での培養が BMP2 による分化誘導後のオステオカルシン活性に及ぼす影響

骨芽細胞への後期の分化マーカーである分子中に γ -カルボキシグルタミン酸を持つ活性型オステオカルシン蛋白質の培地中に分泌された濃度を EIA で測定

したところ BMP2 を添加して分化誘導した細胞では高グルコース濃度で培養した方は標準グルコース濃度で培養した方より計 21 日間培養したもので 27% (図 4A)、計 35 日間培養したもので 37% (図 4B) 活性型オステオカルシンの濃度が低かった。

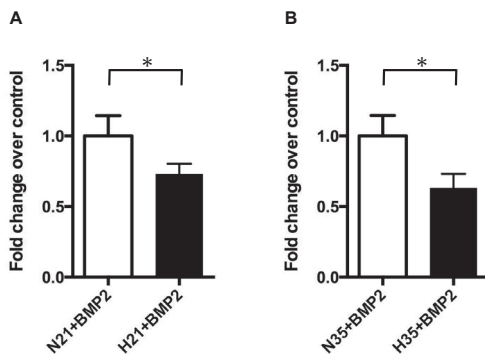


図4. 長期間にわたる高濃度グルコース濃度での培養はC3H10T1/2細胞から分泌された活性型オステオカルシン濃度に顕著な影響を与える。C3H10T1/2細胞を100 mg/dlグルコース(N)および450 mg/dlグルコース(H)含有培地で14日間(A)あるいは28日間(B)継代培養後にBMP2を添加して分化誘導を行い7日後にEIAで分泌された活性型オステオカルシン濃度を測定した。A, Bとも100 mg/dlグルコース含有培地で培養した細胞のOD450 nm値の平均値を1として比較した。平均値±SDを示す。それぞれ4検体を比較した。* $P < 0.05$

3-4. 定量的 RT-PCR による分化マーカー mRNA の解析

リアルタイム PCR でも骨芽細胞分化マーカーとなる ALP, collagen type I α , osteocalcin 及び Runx2 mRNA の発現を調べたところ BMP2 を添加して高グルコース濃度で培養した細胞では標準グルコース濃度で培養した細胞よりこれらの骨芽細胞分化マーカーとなる mRNA の発現が ALP では計 21 日間培養した細

胞で 38% (図 5A)、計 35 日間培養した細胞で 43% (図 5B)、collagen type I α では計 21 日間培養した細胞で 36% (図 5C)、計 35 日間培養した細胞で 43% (図 5D)、osteocalcin では計 21 日間培養した細胞 39% (図 5E)、計 35 日間培養した細胞で 47% (図 5F)、Runx2 では計 21 日間培養した細胞で 54% (図 5G)、計 35 日間培養した細胞で 57% (図 5H) の減少が高グルコース濃度で培養した細胞で見られた。

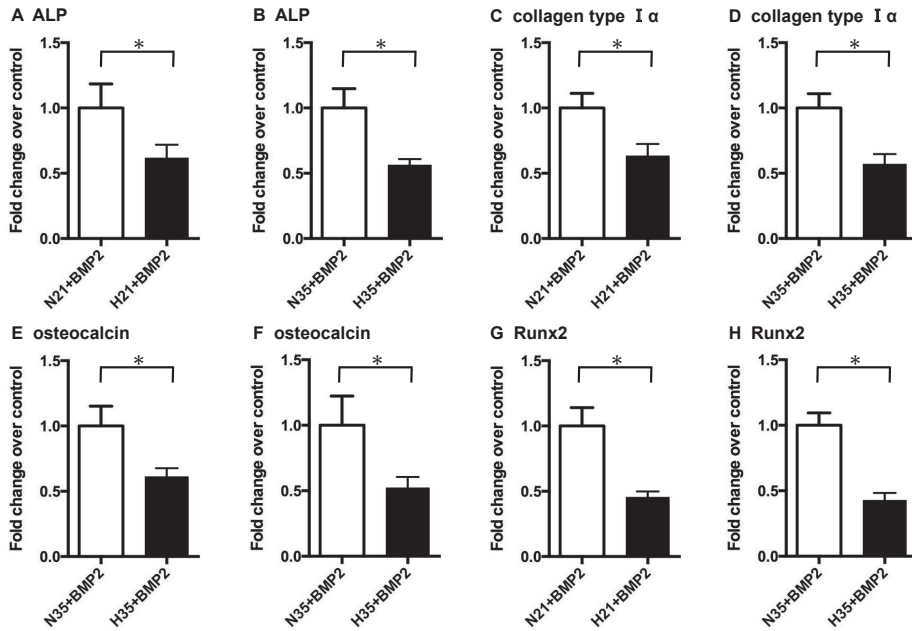


図5. 長期間にわたる高濃度グルコース濃度での培養はC3H10T1/2細胞の骨芽細胞分化マーカーmRNAの発現に顕著な影響を与える。C3H10T1/2細胞を100 mg/dlグルコース(N)および450 mg/dlグルコース(H)含有培地で14日間(A)あるいは28日間(B)継代培養後にBMP2を添加して分化誘導を行い7日後にRNAを回収し、定量的PCRを行いS18 RNAを用いて標準化し、相対的mRNAレベルを解析した。A~Hとも100 mg/dlグルコース含有培地で培養した細胞の値の平均値を1として比較した。それぞれ4検体を比較した。平均値±SDを示す。* P <0.05

4. 考察

マウス間葉系幹細胞 C3H10T1/2 細胞は DNA のメチル化阻害剤 5-アザシチジン処理によって前脂肪細胞、骨格筋芽細胞、軟骨芽細胞に分化し、更に一定条件下で脂肪細胞、筋管細胞、軟骨細胞に分化する(15,16)。また BMP2 により骨芽細胞に分化する(17)。これまでに C3H10T1/2 細胞を用いて高濃度のグルコースへの暴露が骨芽細胞分化に及ぼす影響を調べた論文は著者の知るところない。先に筆者は C2C12 と C3H10T1/2-clone8 細胞を用いて短期間(6日あるいは8日間)の高濃度のグルコースへの暴露が骨芽細胞への分化に及ぼす影響を ALP 活性を指標にして調べたが、顕著な影響はなかった(11)。本研究で長期間(3週間あるいは5週間)の高濃度のグルコースへの暴露について。残存グルコース濃度が 50 mg/dL 未満にならない様に培地交換を 12 時間ごとに行って調べたところ細胞増殖能には顕著な影響を及ぼさない

が、骨芽細胞への初期分化マーカーである ALP 活性、後期分化マーカーであるオステオカルシン蛋白質の分泌量、骨芽細胞分化マーカーとなる mRNA (ALP, collagen type I α , osteocalcin, Runx2) の発現、何れも有意に下がっていた。これらの結果から高濃度グルコースに3週間以上暴露すると C3H10T1/2-clone8 細胞は BMP2 による骨芽細胞への分化が阻害されると考えられる。

これまでに骨芽細胞分化に高グルコースの暴露が及ぼす影響について他の細胞株で調べられた例はある。新生マウス MC3T3-E1 頭蓋冠細胞では高グルコースの暴露が骨芽細胞分化を阻害したという報告(18-21)がある一方、骨芽細胞分化を促進したという報告もある(22)。またマウス筋芽細胞 C2C12 細胞の BMP2 による骨芽細胞への分化が高グルコースの暴露により阻害されたという報告もある(23)。しかし、そのグルコース濃度は 40 mM (721 mg/dL) - 60 mM (1,081

mg/dL) とあまりにも高濃度で多くの副次反応の可能性が考えられる。

本研究で高濃度のグルコースへの暴露が細胞増殖度に顕著な影響を与えず、短期間（6日あるいは8日間）ではなく長期間（3週間あるいは5週間）の高濃度のグルコースへの暴露が骨芽細胞への分化を阻害した理由は不明であるが、高濃度のグルコースへの暴露によるエピジェネティクスな変化が血管（24）や腎臓（25,26）で報告されており、今後の課題である。

引用文献

1. 日本糖尿病学会編・著：糖尿病診療ガイドライン 2019. 南江堂, (2019)
2. Cozen L. Does diabetes delay fracture healing? (1972) *Clin Orthop Relat Res* 82, 134-140.
3. Jiao H, Xiao E, Graves DT. Diabetes and its effect on bone and fracture healing. (2015) *Curr Osteoporos Rep* 13, 327-335.
4. Oei L, Zillikens MC, Dehghan A, Buitendijk GH, Castano-Betancourt MC, Estrada K, StoIk L, Oei EH, van Meurs JB, Janssen JA, Hofman A, van Leeuwen JP, Witteman JC, Pols HA, Uitterlinden AG, Klaver CC, Franco OH, Rivadeneira F. High bone mineral density and fracture risk in type 2 diabetes as skeletal complications of inadequate glucose control: the Rotterdam Study. (2013) *Diabetes Care* 36, 1619-1628.
5. Saito M, Fujii K, Mori Y, Marumo K. Role of collagen enzymatic and glycation induced cross-links as a determinant of bone quality in spontaneously diabetic WBN/Kob rats. (2006) *Osteoporos Int* 17, 1514-1523.
6. Farlay D, Armas LAG, Gineyts E, Akhter MP, Recker RR, Boivin G. Nonenzymatic glycation and degree of mineralization are higher in bone from fractured patients with type 1 diabetes mellitus. (2016) *J Bone Miner Res* 31, 190-195.
7. Burghardt AJ, Issever AS, Schwart AV, Davis KA, Masharani U, Majumdar S, Link TM. High-resolution peripheral quantitative computed tomographic imaging of cortical and trabecular bone microarchitecture in patients with type 2 diabetes mellitus. (2010) *J Clin Endocrinol Metab* 95, 5045-5055.
8. Samelson EJ, Demissie S, Cupples LA, Zhang X, Xu H, Liu CT, Boyd SK, McLean RR, Bone KE, Kiel DP, Bouxsein ML. Diabetes and deficits in cortical bone density, microarchitecture, and bone size: Framingham HR-pQCT study. (2017) *J Bone Miner Res* 33, 54-62.
9. Dhaliwal R, Cibula D, Ghosh C, Weinstock RS, Moses AM. Bone quality assessment in type 2 diabetes mellitus. (2014) *Osteoporos Int* 25, 1969-1973.
10. Iki M, Fujita Y, Kouda K, Yura A, Tachiki T, Tamaki J, Winzenrieth R, Sato Y, Moon JS, Okamoto N, Kurumatani N. Hyperglycemia is associated with increased bone mineral density and decreased trabecular bone score in elderly Japanese men: The Fujiwara-kyo osteoporosis risk in men (FORMEN) study. (2017) *Bone* 105, 18-25.
11. 棚橋 浩. 高グルコース培養条件が筋芽細胞 C2C12 と間葉系細胞 C3H10T1/2 の骨芽細胞への分化に及ぼす影響の検討. (2020) 常磐大学人間科学部紀要人間科学 38, 43-50.
12. Livak KJ, Schmittgen TD. Analysis of relative gene expression data using real-time quantitative PCR and the 2^{-ΔΔC_T} method. (2001) *Methods* 25, 402-408.
13. Reznikoff KA, Brankow DW, Heidelberger C. Establishment and characterization of a cloned line of C3H mouse embryo cells sensitive to postconfluence inhibition of division. (1973) *Cancer Res* 33, 3231-3238.
14. Mosmann T. Rapid colorimetric assay for cellular growth and survival: Application to proliferation and cytotoxicity assays. (1983) *J Immunol Meth* 65, 55-63.
15. Taylor SM, Jones PA. Multiple new phenotypes induced in 10T1/2 and 3T3 cells treated with 5-azacytidine. (1979) *Cell* 17, 771-779.

16. Tang QQ, Otto TC, Lane MD. Commitment of C3H10T1/2 pluripotent stem cells to the adipocyte lineage. (2004) *Proc Natl Acad Sci USA* 101, 9607-9611.
17. Katagiri T, Yamaguchi A, Ikeda T, Yoshiki S, Wozney JM, Rosen V, Wang EA, Tanaka H, Omura S, Suda T. The non-osteogenic mouse pluripotent cell line, C3H10T1/2, is induced to differentiate into osteoblastic cells by recombinant human bone morphogenetic protein-2. (1990) *Biochem Biophys Res Commun* 172, 295-299.
18. Cunha JS, Ferreira VN, Maquigussa E, Naves MA, Boim MA. Effects of high glucose and high insulin concentrations on osteoblast function in vitro. (2014) *Cell Tissue Res* 358, 249-256.
19. Gong K, Qu B, Wang C, Zhou J, Liao D, Zheng W, Pan X. Peroxisome proliferator-activated receptor α facilitates osteogenic differentiation in MC3T3-E1 cells via the Sirtuin 1-dependent signaling pathway. (2017) *Mol Cells* 40, 393-400.
20. Yang J, Ma C, Zhang M. High glucose inhibits osteogenic differentiation and proliferation of MC3T3-E1 cells by regulating P2X7. (2019) *Mol Med Rep* 20, 5084-5090.
21. Lee EJ, Kang MK, Kim YH, Kim DY, Oh H, Kim SI, Oh SY, Na W, Kang YH. Coumarin ameliorates impaired bone turnover by inhibiting the formation of advanced glycation end products in diabetic osteoblasts and osteoclasts. (2020) *Biomolecules* 10, 1052.
22. Pahwa H, Khan MT, Sharan K. Hyperglycemia impairs osteoblast cell migration and chemotaxis due to a decrease in mitochondrial biogenesis. (2020) *Mol Cell Biochem* 469, 109-118.
23. Gu H, Song M, Boonantananasarn K, Baek K, Woo KM, Ryoo HM, Baek JH. Conditions inducing excessive O-GlcNAcylation inhibit BMP2-induced osteogenic differentiation of C2C12 cells. *Int J Mol Sci* 19, 202.
24. El-Osta A, Brasacchio D, Yao D, Poci A, Jones PL, Roeder RG, Cooper ME, Brownlee M. Transient high glucose causes persistent epigenetic changes and altered gene expression during subsequent normoglycemia. (2008) *J Exp Med* 205, 2409-2417.
25. Cai M, Bompada P, Atac D, Laakso M, Groop L, De Marinis Y. Epigenetic regulation of glucose-stimulated osteopontin (OPN) expression in diabetic kidney. (2016) *Biochem Biophys Res Commun* 469, 108-113.
26. De Marinis YD, Cai M, Bompada P, Atac D, Kotoca O, Johansson ME, Garcia-Vaz E, Gomez MF, Laakso M, Groop L. Epigenetic regulation of the thioredoxin-interacting protein (TXNIP) gene by hyperglycemia in kidney. (2016) *Kidney Int* 89, 342-353.

本研究において開示すべき利益相反状態はない。

新型コロナウイルス感染症（COVID-19）治療薬 －現在と近未来－

田中 基晴（常磐大学人間科学部）

Therapeutic agents against COVID-19
－ Current status and near future －

Motoharu TANAKA (*Faculty of Human Science, Tokiwa University*)

Abstract

At the beginning of 2020, a respiratory tract infection, COVID-19, suddenly appeared and spread promptly worldwide, and results in large amount of death. Several mRNA vaccines have been developed and used for prevention. As the variants with higher infectivity emerged and dominate, effectiveness of vaccination would be declining. Although efficacious drugs are eagerly anticipated, currently, 8 drugs are barely approved for the treatment of COVID-19 in Japan. As it takes several years to create a new medicine from the scratch, currently commercially available drugs are being screened to find efficacious ones. Effective drugs with oral administration have been eagerly awaited, and orally available 2 drugs were just approved by the Ministry of Health, Labour and Welfare in December 2021 and February 2022. Drugs could be categorized into two types. One is the drugs preventing infection and proliferation, and the other is the ones suppressing the over-activation of immunity. Now, I summarize the drugs currently approved in Japan, some commercially available drugs being screened for the treatment of COVID-19 and some candidates which seem promising for the treatment of COVID-19.

はじめに

新型コロナウイルス感染症（COVID-19）は、2020年初頭より蔓延し、世界中で多くの感染者と死亡者を出した。COVID-19による重篤化率と死亡率は基礎疾患を持つ者と高齢者で高いが、若年者でも後遺症が長引くことがあり問題となっている。ワクチン接種が広く行き亘りつつあるが、感染は未だに終息していない。さらには、感染力の高い変異株が次々と出現し（1、2）、ワクチンの有効性も徐々に低下してきている兆しがある（3）。治療には酸素補充療法等、患者の重

症度や身体状態に応じた様々な対症的手段がとられているが、画期的治療薬こそが根本的解決になると考えられる。海外で製造された抗体製剤（4、5）と既存薬を含め、現在、日本ではかろうじて8剤がCOVID-19用治療薬として承認されている（2022年2月15日現在）。

世間は有効かつ飲み薬のような扱いやすい薬剤を待ち望んでいる。新たに開発を開始すると市販されるまで一般に数年の期間を必要とするため（6）、他の適応症で既に承認されている薬剤がCOVID-19に使えな

テムラ)の効能追加で承認された(19)。また、中等症Ⅱから重症患者にはデキサメタゾン(一般名)(販売名:デカドロン錠、他、多数)も使用可能となっている(20)。

抗ウイルス薬等の治療対象と投薬開始のタイミングとして、日本感染症学会は以下のように4つの参考基準を提示している。1) 酸素吸入等を必要とする低酸素症、酸素飽和度94%以下、等の症例、2) 高齢者・基礎疾患を有する患者では、重症化や死亡のリスクが高く慎重な経過観察を行いながら開始時期を検討する、3) 無症状者や低酸素症を伴わない軽症者では薬

物治療を推奨しない、4) COVID-19の確定診断がついていない患者は薬物治療の適応とはならない(21)。

SARS-CoV-2の体内への侵入と増殖の抑制

図2に細胞へのウイルス感染と増殖プロセスの概要を図示した。各ステップにおける現時点の治療薬と開発品について以下に概説する。なお、前臨床段階には数多くの開発品が存在するとみられるが、主に臨床段階に進んでいる薬剤について記載する。本稿を通して大文字のアルファベット(A~H)は図2、3における薬剤の標的部位に対応している。

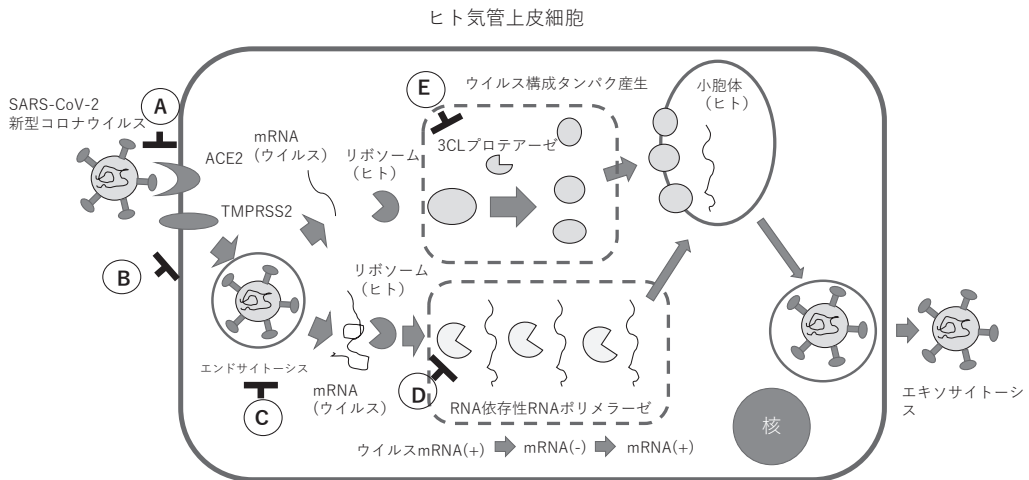


図2 SARS-CoV-2のヒト細胞への感染と増殖プロセス(概要)

A) Sタンパク結合阻害(12、13、14、22)

SARS-CoV-2のスパイクタンパク質(Sタンパク質)がヒトのアンギオテンシン変換酵素Ⅱ(ACE2)に結合した後(図2A)、Sタンパク質はヒトの細胞表面にあるtransmembrane protease, serine 2(TMPRSS2)というセリンプロテアーゼによって分解・活性化され、エンドサイトーシスによって細胞内に侵入する。よって、Sタンパク質とACE2の結合は感染の最初のステップであり重要な阻害ターゲットとなる(22)。現在、広く使われているmRNAワクチンは体内でSタンパク質を作り抗体を感染前に作らせておくことで、その

後ウイルス侵入時にACE2との結合を阻害する(22)。一方、治療薬としては、逆に、感染後にSタンパク質の抗体を投与してSARS-CoV-2とACE2の結合を阻止するため、ワクチンと基本的考え方は同じであるが、戦略が異なっている。カシリピマブ・イムデピマブはこの戦略に基づいて承認された薬剤である(12、13)。

カシリピマブ・イムデピマブ

カシリピマブ・イムデピマブは以下のような判断で2021年7月に特例承認に至った(12)。

（有効性）

カシリビマブ・イムデビマブは国内で有効性に関する臨床データは得られていないものの、1）レムデシビル、デキサメタゾン等が国内外で同様に臨床使用されており治療方針に国内外で著しい違いがない、2）カシリビマブ・イムデビマブは外来性因子（SARS-CoV-2）というウイルスに対する抗体製剤であること（つまり、ヒト成分を標的としていない）、3）日本人と外国人の間で両剤のPK（薬物動態）に明らかな差異が認められないことから、COV-2067（海外第3相パート）成績を基に日本人の有効性評価が可能と考えられ、有効性は期待できる、と判断された（12）。

なお、後に、海外第III相試験（COV-2069試験）より、濃厚接触した未感染者及び無症候性のSARS-CoV-2感染者に対する発症抑制効果が示された。従って、重症化リスク因子を有し、ワクチン接種歴を有しない者、またはワクチン接種歴を有する場合でその効果が不十分と考えられる者に限定して「発症抑制」という効能・効果が追加された。添付文書には、予防の基本はワクチンによる予防であり、本剤はワクチンに置き換わるものでないという警告文が記載された

（13）。

（安全性）

過敏性反応、急性輸液反応等が認められており、当該リスクについて添付文書において注意喚起することとなった。また、海外入院患者による第2相パート登録中に、独立データモニタリング委員会が併用によるベネフィット・リスクバランスが良好でないこと、及び、安全性シグナルを理由にコホート2及びコホート3の被験者登録を中止するよう勧告したため、早期中止となった。これを受けて、「原則として高流量酸素投与を要する患者かそれ以上の重症度の患者には投与しないことを注意喚起する」を添付文書に記載されることとなった。

なお、カシリビマブ・イムデビマブは、2つの抗体から成るが、両者は別々のエピトープを認識しており、しかも高い結合親和性をもっている。しかし、ウイルスの変異と共に親和性が低下し有効性は減弱していくことが予想され、変異に伴って頻繁に新しい薬剤を開発していくことが必要と思われる。詳細を表1に記載した。

表1 カシリビマブ・イムデビマブ概要（12、13）

薬剤名 コード	（一般名）カシリビマブ（遺伝子組換え）及びイムデビマブ（遺伝子組換え） （販売名）ロナブリーブ点滴静注セット 300,1332
開発元	（申請者）中外製薬
承認状況	特例承認（2021年7月）
本質	カシリビマブ：遺伝子組換え抗SARS-CoV-2スパイクタンパク質モノクローナル抗体（ヒトIgG由来）Mw約14.8万 イムデビマブ：遺伝子組換え抗SARS-CoV-2スパイクタンパク質モノクローナル抗体（ヒトIgG由来）Mw約14.7万 （チャイニーズハムスター卵巣細胞より産生）
標的	SARS-CoV-2のSタンパク質上の受容体結合ドメイン
効能・効果	SARS-CoV-2による感染症及びその予防
効能・効果に関連する注意	重症化リスク因子を有する酸素投与を要しない（軽症～中等症）SARS-CoV-2による感染症患者
禁忌	本剤の成分に対し重篤な過敏症の既往歴のある患者
投与方法	各々を単回点滴静注、または単回皮下注射
臨床データ概要 （海外）	主要評価項目のイベント発現リスク減少率（平均値、95%信頼区間）（COV-2067試験）70.4%（31.6～87.1%）各600mg（7/736例・薬剤群、24/748例・プラセボ群）（ $p=0.0024$ ） SARS-CoV-2抗体陰性・陽性の有無に関わらず有意性は異ならない。 家庭内で最初のSARS-CoV-2感染者と同居するSARS-CoV-2による感染症の症状がない12歳以上の被感染者を対象に、単回皮下注射時の有効性及び安全性を評価 リスク減少率（平均値、95%信頼区間）（COV-2069試験）81.4%（65.3～90.1%）各600mg（11/753例・薬剤群、59/752例・プラセボ群）

臨床データ概要 (国内)	有害事象 各 600mg: 7.1% (59/827 例)、各 1200mg: 7.7% (142/1849 例)、各 4000mg: 8.4% (85/1012 例)、プラセボ: 10.3% (189/1843 例) 悪心、嘔吐、刺激反応低下例、多汗症、各例 (重症例は治験薬との因果関係否定できず、転帰はいずれも回復)
分布	両抗体のサルへの単回静脈内投与後における定常状態での分布容積は血漿容積と同程度より、組織移行性は低いと考えられた。但し、IgG より、胎盤移行性、乳汁移行性の可能性がある。
非臨床データ	結合親和性: SARS-CoV-2 の S タンパク質上の受容体結合ドメイン (RBD) 平衡解離定数 (KD): カシリビマブ: 1,830pmol/L (RBD 単量体)、18.7pmol/L (RBD 二量体)、45.8pmol/L (S タンパク質三量体) イムデビマブ: 31,500pmol/L (RBD 単量体)、98.5pmol/L (RBD 二量体)、46.7pmol/L (S タンパク質三量体) 認識部位: カシリビマブ、イムデビマブ、夫々の結合部位のエピトープのアミノ酸残基は重複しないことから認識部位は異なっている。 作用機序: In vitro、in vivo (シリアンハムスター) の試験から抗体依存性感染増強は認められていない。 - 正常ヒト血清 (補体源) 存在下で S タンパク発現細胞に対する CDC 活性は認められなかった。(0.48pmol/L - 500nmol/L) - 初代ヒト NK 細胞をエフェクター細胞として S タンパク発現細胞に対する ADCC 活性は濃度依存性に認められた。 - カシリビマブ、イムデビマブは Fc γ 受容体への結合性を除去した場合と、シリアンハムスターでの治療効果に差がなかったことから、主な作用は、Fc 領域を介したエフェクター機能ではなく、中和活性であると考えられた。 変異株に対する作用: 様々な人工変異体に対する中和活性は低下するものの、懸念された変異株 (VOC)、注目すべき変異株 (VOI) に対する中和活性は大きく低下していない。 効力を裏付ける試験: - シリアンハムスター、アカゲザルに対するウイルス曝露前投与において抗ウイルス活性が認められた。

ソトロビマブ (14)

今回、ソトロビマブは 2021 年 9 月に特例承認された。日本人のデータが含まれていない状況で承認されたことは異例のことと思われるが、承認理由は以下の通りである (14)。

(有効性)

本剤は医療現場において緊急に求められている医薬品であることを踏まえると、現時点で日本人の成績が得られていないことは止むを得ないと考えられた。

1) 国内外で診断基準、病態及び重症化リスク因子が同様であり、2) 酸素療法を中心とした治療指針や使用できる薬剤の種類に大きな違いがないこと、3) 本薬は外来性因子に対する抗体製剤であること、4) 本薬の PK が日本人と外国人で大きく異なる可能性は低いと考えられること、を踏まえ、COMET-ICE 試験

の成績に基づき、日本人患者における本薬の有効性は期待できると考えられた。

(安全性)

本薬の安全性プロファイルは許容可能であると考えられた。本薬はタンパク製剤であること、臨床試験において過敏症 (アナフィラキシーを含む) が認められていることから、当該リスクについて添付文書において注意喚起することとなった。

しかし、現在実施中の健康成人 (日本人及び白人) を対象に PK、安全性を検討する第 I 相試験の成績が得られ次第、有効性、安全性に及ぼす影響を含め、医療現場に速やかに情報提供する必要があること、また、SARS-CoV-2 への抗体の有無による本剤の有効性への影響等について、製造販売後にも引き続き情報を収集し、新たな知見が得られた場合には適切に医療現

場に情報提供する必要があるとされた。

なお、本薬は in vitro において SARS-CoV-2 の S タンパク質上の受容体結合ドメイン（RBD）と ACE2 との結合を阻害せず、本薬が RBD に結合してから中

和活性に至る機序は不明である。しかし、IgG 特異的な二価結合の機序（3量体Sタンパク質との結合、立体的障害またはウイルス粒子の凝集等の寄与）の可能性が考えられている。詳細を表2に記載した。

表2 ソトロビマブ概要（14）

薬剤名 コード	(一般名) ソトロビマブ (遺伝子組換え) (販売名) ゼビュディ点滴静注液 500mg
開発元	(申請者) グラクソ・スミスクライン (株)
承認状況	特例承認 (2021年9月)
本質	遺伝子組換え抗 SARS-CoV-2 S タンパク質モノクローナル抗体 (ヒト IgG 由来) Mw 約 14.9 万 (チャイニーズハムスター卵巣細胞より産生)
標的	SARS-CoV-2 の S タンパク質 (但し、受容体結合ドメイン上の ACE2 受容体結合部位とは異なる部位に結合)
効能・効果	SARS-CoV-2 による感染症
効能・効果に関連する注意	重症化リスク因子を有し、酸素投与を要しない (軽症～中等症) SARS-CoV-2 による感染症患者
禁忌	本剤の成分に対し重篤な過敏症の既往歴のある患者
投与方法	点滴静注
臨床データ概要 (海外)	18歳以上の SARS-CoV-2 による感染症患者 (重症化リスクを有し酸素投与を有しない患者) 対象、プラセボ対照無作為化二重盲検並行群間比較試験を5ヶ国57施設で実施 (イベント: 29日までの疾患の急性期管理のための24時間を超える入院又は理由を問わない死亡) 主要評価項目 (最終解析結果): イベント発現割合: 本薬群 1% (6/528例)、プラセボ群 6% (30/529例) リスク比 (95%信頼区間): 0.21 (0.09～0.50)、P < 0.001 安全姓: COMET-ICE 試験: 過敏症を含む注入に伴う反応は、本薬群1%、プラセボ群1%に認められ、本薬群で認められた事象はいずれもグレード1または2であり、治験薬との因果関係は否定され、転帰は回復であった。なお、プラセボ群と比較して本薬群で事象の発現割合が高い傾向は認められなかった。 COMET-PEAK 試験: 重篤な有害事象は点滴静脈内投与群1例、筋肉内投与群3例 ACTIV-3 試験: 7例、内3例は治験薬との因果関係が否定されず、転帰はいずれも回復であった。11例が死亡し、2例を除いて、COVID-19に起因するものと判断された。
臨床データ概要 (国内)	なし (現在、実施中)
PK・分布	- 日本人の PK は得られていないものの、本薬は外来性因子に対する抗体であること、体内の IgG 抗体と同様に代謝を受けアミノ酸に分解されるため、消失過程に民族差が生じる可能性は低いと考えられること等から本薬の PK が日本人と外国人で大きく異なる可能性は低いと考えられた。 - 抗体のサルへの単回静脈内投与後における定常状態での分布容積は血漿容積と大きく変わらないことより、血管腔外への分布は限定的と考えられた。但し、IgG より、胎盤移行性、乳汁移行性の可能性がある。

非臨床データ	<p>結合親和性：Sタンパク質及びRBDに対する本薬の結合親和性 平衡解離定数 (K_D) (SPR法による本薬と単量体RBDとの結合) : 0.21nmol/L ELISA法による本薬と単量体RBDとの結合 : EC50: 20.40ng/mL Sタンパク質またはRBDとACE2の結合に対する競合性： 単量体RBDまたは三量体Sタンパク質とACE2との結合に対して抗体は競合せず、結晶構造解析からも抗体のFab領域はRBD上のACE2結合部位とは異なる部位に結合した。</p> <p>In vitro 抗ウイルス活性 細胞を用いた感染実験：濃度依存的な中和活性：EC50: 100.1ng/mL, EC90: 186.3ng/mL エフェクター機能について： 本薬はヒトFcγRに結合し、ヒトC1qにも結合した。 本薬はヒトFcγRIIIa (高親和性H131多型) 及びFcγRIIIa (高親和性V158多型) を活性化させ、FcγRIIIa (低親和性F158多型) および抑制性受容体FcγRIIIb に対しては弱い活性化作用を示した。</p> <p>In vivo 抗ウイルス活性： シリアンハムスターを用いた感染実験で本薬は感染予防効果、治療効果を示した。</p> <p>変異株に対する作用： 懸念された変異株 (VOC)、注目すべき変異株 (VOI) に対する中和活性低下は確認されておらず、現時点で本薬の中和活性に影響を及ぼす変異株は認められていない、と考えられた。</p>
--------	--

B) TMPRSS2 阻害 (22、23、24)

SARS-CoV-2のSタンパク質がヒト細胞表面に存在するACE2に結合した後、Sタンパク質がタンパク分解酵素であるTMPRSS2で切断され、活性化した後、ウイルス外膜と細胞膜が融合することから (図2B) (22)、TMPRSS2も薬剤の1つの適切な標的と考えられる。また、TMPRSS2はヒトのセリンプロテアーゼであることから、変異を起こして有効性が低下することは考えられない。しかしながら、ヒトのセリンプロテアーゼであるということは、類似プロテアーゼが体内に数多く存在すると考えられ、特異性の高い阻害剤の開発は困難と思われる。事実、ナファモスタットでは高カリウム、低ナトリウム、血小板数低下、肝機能障害等が報告されており (23)、カモスタットでも有効性を確認できなかった (24)。

C) 小胞膜融合阻害 (25、26、27)

小胞内に取り込まれたウイルスは細胞内で膜が融解し、ウイルス成分が細胞内に放出されることで感染する (図2C)。このプロセスに小胞内のpH低下が必要であるが、このpH低下を抑制する働きをもつ薬剤として、ヒドロキシクロロキンやイベルメクチンがある。

ヒドロキシクロロキンは抗マラリア薬として多くの国で承認されている。その作用機序は十分には解明されていないものの、リソソームの酸性コンパートメントに蓄積しpH低下を抑制することが主体で、抗原提示阻害、サイトカイン放出抑制なども加わり多岐に亘ると考えられている (25)。一時、COVID-19に対する有効性が報告されたものの、現時点で確認できていない (26)。また、イベルメクチンについても現時点において臨床試験で有効性は確認されていない (27)。

D) RNA 依存性 RNA ポリメラーゼ阻害 (15、17、28-30)

ウイルスのゲノムはプラス鎖のmRNAからできており、複製するためには、一旦、マイナス鎖を合成し、次いで再度、プラス鎖を合成する必要がある。すなわち、まず、ヒトのリボソームによりウイルスのRNA依存性RNAポリメラーゼが翻訳される。次いで、このRNA依存性RNAポリメラーゼは、ウイルスのプラス鎖mRNAを基にマイナス鎖mRNAを合成する。このマイナス鎖mRNAは、再度RNA依存性RNAポリメラーゼによってプラス鎖mRNAを合成することで、ウイルスゲノムの複製が完成する (図2D) (28)。ヒトのリボソームは全身の細胞でmRNA

からタンパク質を翻訳していることから、当然、標的にはできない。しかし、RNA 依存性 RNA ポリメラーゼはヒトには存在せず、この酵素を標的とすることは、ヒトに影響が少ない阻害薬ができる見込みが高いと考えられる。このような阻害剤としてモルヌピラビル（15）とレムデシビル（17）が承認された。

モルヌピラビル（15）
軽症から中等症の患者を対象に2021年12月に特例承認された初めての経口投与製剤であり、利便性が高い。非臨床試験から潜在的な催奇形性リスクが指摘されており、妊婦または妊娠している可能性のある女性には禁忌となっている（表3）（15）。

表3 モルヌピラビル概要（15）

薬剤名 コード	（一般名）モルヌピラビル （販売名）ラゲブリオカプセル 200mg
申請者	MSD 株式会社
承認状況	特例承認（2021年12月）
本質	低分子化合物（分子量：329.31）
標的	SARS-CoV-2 の RNA 依存性 RNA ポリメラーゼ
効能・効果	SARS-CoV-2 による感染症
効能・効果に関連する注意	重症化リスク因子を有する等、本剤の投与が必要と考えられる患者（軽症から中等症） 重症患者に対する有効性が確立していない
禁忌	過敏症の既往歴のある患者 妊娠または妊娠している可能性のある女性
投与方法	経口投与（1日2回、5日間）
臨床データ概要 （海外）	SARS-CoV-2 感染症患者を対象にプラセボ対照無作為化二重盲検並行群間比較試験（国際共同第 II/III 相試験 [MoVe-OUT (002) 試験] 有効性：無作為化 29 日目までに理由を問わない入院又は死亡から認められた被験者の割合 本薬（モルヌピラビル 800mg）群：7.3%（28/385 例）、プラセボ群：14.1%（53/377 例） 割合の群間差：-6.8%（-11.3～-2.4%） 安全性：有害事象及び副作用 本薬（モルヌピラビル 800mg）群：35%（135/386 例）：12.4%（48/386 例）、プラセボ群：39.6%（150/379 例）：11.1%（42/379 例） 副作用（1% 以上 5% 未満）下痢、悪心、不動性めまい、頭痛
臨床データ概要 （国内）	国際共同第 II/III 相試験（MK-4482-002 試験）に 8 例及び国内第 I 相試験（MK-4482-008 試験）（速報値）における投与中止：本薬（モルヌピラビル 800mg）1 例（中毒性皮疹）、重篤な事象及び死亡なし
非臨床データ	In vitro: 活性本体の抗ウイルス活性：EC50=0.78～2.03 μ mol/L、 α 、 β 、 γ 、 δ 株に対する抗ウイルス活性は従来株と同程度。In vivo: マウス、ハムスター、フェレットのウイルス感染モデルで抗ウイルス活性を示す。 ラットの胚・胎児発生に関する試験で骨格奇形等が認められ、潜在的催奇形性リスクを有する可能性がある。

レムデシビル（17）

レムデシビルはアデニンまたはグアニンのヌクレオチドアナログであり RNA の合成を阻害する。ウイルスには修復機能があるものの、修復を上回る速度でレムデシビルが組み込まれていくと考えられており、日

本人での臨床経験には乏しいものの以下のような理由で2020年5月に特例承認された。

1) 非臨床での検討において SARS-CoV-2 に対する抗ウイルス活性が報告されていること、2) 感染症患者を対象にプラセボ対照試験として実施された国際共

同第3相試験において治療効果が示唆されていること、3) 臨床試験等における安全性は許容可能と考えられたこと、4) 米国FDAにおいて「緊急使用許可」が得られていること、を踏まえ、健康危機管理上の観点から緊急に使用する一定の意義はあると判断された。しかしながら、確かに海外で実施された第3相試

験では回復までの期間がプラセボ群に比して短かったものの、非盲検試験であったこと、中国で実施されたプラセボ対照試験で有効性を示せなかったことなどから、改めて評価が必要と判断された。詳細は表4に示した(17)。

表4 レムデシビル概要 (17)

薬剤名 コード	(一般名) レムデシビル (販売名) ベクルリー点滴静注液 100mg、ベクルリー点滴静注用 100mg
申請者	ギリアド・サイエンス (株)
承認状況	特例承認 (2020年5月)
本質	低分子化合物 (固体) (分子量: 602.58)
標的	SARS-CoV-2 の RNA 依存性 RNA ポリメラーゼ
効能・効果	SARS-CoV-2 による感染症
効能・効果に関連する注意	SARS-CoV-2 による肺炎を有する患者 (中等症から重症)
禁忌	本剤の成分に対し過敏症の既往歴のある患者
投与方法	点滴静注 (総投与期間 10 日まで)
臨床データ概要 (海外)	SARS-CoV-2 感染症患者を対象にプラセボ対照試験 (国際共同第3相試験 (ATCC 試験) 倫理的見地から非盲検試験 回復までの期間 (中央値); 本剤: 11 日、プラセボ: 15 日、ハザード比 1.31(1.12, 1.54, p<0.001) 死亡率; 本剤: 8.0%、プラセボ: 11.6%、p=0.059 重大な副作用: 急性腎障害、肝機能障害
臨床データ概要 (国内)	Compassionate Use としての使用報告がある (9 名)。 Grein J et al. Compassionate use NEJM 2020
非臨床データ	- 生体内で加水分解酵素の代謝を経て生成するアデノシン 3 リン酸類似体が、RNA ウイルスの複製に必要な RNA ポリメラーゼを阻害 (JBC, 2020, 295, 4773-9) - in vitro で SARS-CoV-2 に対する EC50=0.77 μ M (Wang M et al. Remdesivir Cell Res 2020, 30: 269-71) - in vitro、in vivo の感染動物モデルの非臨床試験で抗ウイルス活性 - ラットの反復静脈内投与毒性試験で中間代謝物により腎尿管トランスポーターを介する尿管障害がみられたものの、このトランスポーターはヒトで発現が認められていない。

その他 (29, 30)

なお、アビガンは抗インフルエンザ薬として承認を受けており (29)、SARS-CoV-2 と RNA ウイルスという点で共通していることから COVID-19 に対しても有効性が期待された。しかし、臨床試験が単盲検であったことでデータの信頼性に乏しく、追加試験を実施することが必要となった (29)。従って、評価は定まっていない。また、AT-527 は軽症から中等症を対象とした治験が実施されている (30)。

E) 3CL プロテアーゼ阻害 (16, 31-34)

(3C-like) 3CL プロテアーゼは ppla/pplab ポリタンパク質に作用してウイルスの複製、転写に必要な非構造タンパクを産生する (図 2E) (31,32)。ウイルスのシステインプロテアーゼである 3CL プロテアーゼはヒトに類似の物質はなく、特異的阻害薬を開発すれば副作用の懸念は少ないと考えられており (32)、事実、後天性免疫不全症候群 (エイズ) や C 型肝炎で薬剤開発に成功している。新規薬剤の開発が進められていた

が（16,33,34）、2022年2月にニルマトレルビル・リトナビルが承認された（表5）（16）。

ニルマトレルビル・リトナビル（16）

薬の成分の分解を遅らせるリトナビルの作用により、ニルマトレルビルの成分が体内に長く留まり、ウイルス構成タンパクの複製を抑制する。但し、このメカニズム故に、他の併用薬剤の作用も強める恐れがある。

表5 ニルマトレルビル・リトナビル概要（16）

薬剤名 コード	（一般名）ニルマトレルビル錠及びリトナビル錠 （販売名）パキロビッドパック
開発元	（申請者）ファイザー社
承認状況	特例承認（2022年2月）
本質	ニルマトレルビル：低分子化合物（分子量：499.53） リトナビル：低分子化合物（分子量：720.94）
標的	ニルマトレルビル：3CLプロテアーゼ リトナビル：CYP3A
効能・効果	SARS-CoV-2による感染症
効能・効果に関連する注意	感染症の重症化リスク因子を有する等、本剤の投与が必要と考えられる患者
禁忌	本剤の成分に対し過敏症の既往歴のある患者 コルヒチンを投与中に腎機能又は肝機能障害のある患者 併用禁忌薬剤多数
投与方法	経口投与（ニルマトレルビル1回300mg、リトナビル1回100mgを同時に1日2回、5日間）
臨床データ概要 （海外）	国際共同第II/III相試験[C4671005（EPICHR）試験]（中間解析） プラセボ対照無作為化二重盲検並行群間比較試験 主要評価項目は無作為化28日目までのSARS-CoV-2による感染症に関連のある入院又は理由を問わない死亡のイベントが認められた被験者の割合 ニルマトレルビル・リトナビル併用群：0.8%（3/389例） プラセボ群：7.0%（27/385例） 群間差：-6.317%[95%CI：-9.041~-3.593] 副作用発現頻度：ニルマトレルビル・リトナビル併用群：7.3%（49/672例）主な副作用：味覚不全（3.7%）、下痢（1.9%） プレセボ群：4.3%（29/677例）
臨床データ （国内）	なし
非臨床データ	ニルマトレルビル：3CLプロテアーゼ阻害（IC ₅₀ =19.2nmol/L） リトナビル：CYP3A阻害（ニルマトレルビルの代謝阻害） In vitro ニルマトレルビル：SARS-CoV-2臨床分離株に対して抗ウイルス活性 In vivo マウスにおいて抗ウイルス活性、肺のウイルス力価減少、感染に伴う体重減少の抑制、肺の病変の改善

重篤化抑制

F) TLR4 阻害 (35)

ウイルスに対する免疫反応と治療薬の作用部位について概要を図3に記載した。マクロファージや樹状細胞の表面に発現している toll like receptor-4 (TLR4) は異物を認識し自然免疫を開始させるキーとなる受容体である (図3F)。TLR4はウイルスのSタンパク質と結合すると、(a) サーファクタントを分泌するタ

イプII肺胞細胞を破壊し、(b) 心筋炎および多臓器障害を生じ、(c) 自然免疫を活性化する。このことが、感染後のサイトカインストームによる重症化に大きく関与していると考えられる。このコロナウイルスのSタンパク質とTLRの結合を阻害することが重症化を防ぐ1つの方法と考えられており、エリトランはこのTLR4との結合を抑制する薬剤として開発段階にある(35)。

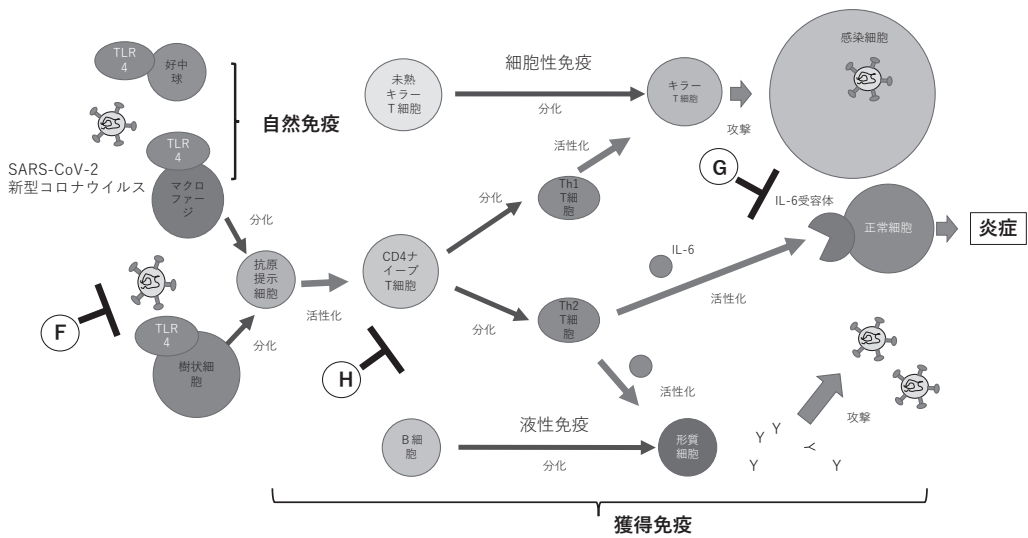


図3 SARS-CoV-2に対する免疫反応と治療薬 (概要)

G) 炎症性サイトカイン阻害 (18, 19, 36-39)

COVID-19患者の血中で増加が報告されている炎症性サイトカインには、インターロイキン-6 (IL-6)、IL-1β、腫瘍壊死因子-σ (TNF-σ)、インターフェロン-σ/β (IFN-σ/β) 等がある (図3G)。IL-1, TNF-σは核内因子κB (NFκB)、IL-6, IFN-σ/βには janus kinase-signal transducer and activator of transcription (JAK/STAT) が下流に存在し炎症性の転写因子として機能している。また、重篤化には (レニン・アンギオテンシン系) RAS系の亢進も関与し

ていると考えられている。これらは複雑なネットワークを形成している (36,37) が、単純に図式化した (図4)。

現在、日本ではIL-6下流のJAK1, 2を阻害するバリシチニブ (18) が、さらに2022年2月にはIL-6のモノクローナル抗体トシリズマブ (19) が、共にSARS-CoV-2による肺炎について適応症拡大で承認された。なお、IL-1βモノクローナル抗体であるカナキヌマブでは症状の改善が認められなかった (38)。

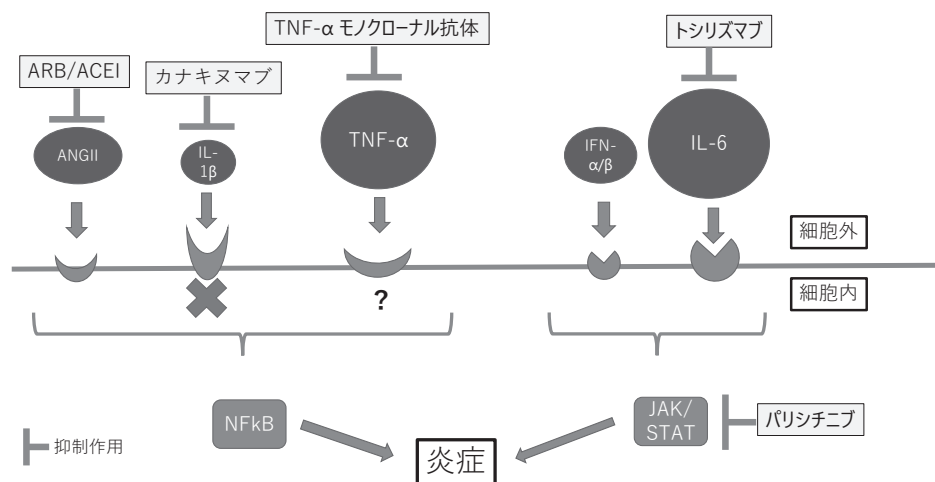


図4 COVID-19重症患者でみられる炎症性サイトカインのシグナル伝達と治療薬（概要）

バリシチニブ（18）

審査結果報告書によると、日本人はプラセボに1例が組み入れられただけであるが、治療方針に海外と著しい違いがなく、本剤のPKや既承認の他疾患における有効性、安全性に明らかな違いがないことから評価可能とされた。日本で既に他疾患で市販されており安全性評価は終わっていることから審査は簡略化されている。IL-6等の炎症性サイトカインのシグナル伝達に関与するJAK/STATシグナル伝達経路阻害が主

なメカニズムである。本薬についてはウイルスのエンドサイトーシスを促進させる numb-associated kinase (NAK) ファミリーに対する阻害作用も報告されているが、臨床的意義に関しては現時点で不明と判断された。また、ラットの反復投与毒性試験では、いくつかの所見がみられたが、これらのいくつかは薬理作用で説明可能なこと、投与終了後に回復していること、患者への投与期間は最長14日間と短いことから懸念は少ないと判断された。詳細を表6に記載した（18）。

表6 バリシチニブ概要（18）

薬剤名 コード	(一般名) バリシチニブ (販売名) オルミエント錠 2mg、同 4mg
開発元・申請者	インサイト社、イーライリリー
承認状況	適応症拡大
本質	低分子化合物（分子量：341.72）白色の粉末
標的	ヤヌスキナーゼ（JAK）
効能・効果	SARS-CoV-2による肺炎（但し、酸素吸入を要する患者に限る）（中等症IIから重症）
効能・効果に関連する注意	酸素吸入、人工呼吸管理又は体外式膜型人工肺（ECMO）導入を要する患者を対象に入院下で投与を行うこと

禁忌	(効能共通) 本剤の成分に対し過敏症の既往歴のある患者 活動性結核の患者 好中球数 500/mm ³ 未満の患者 妊娠又は妊娠している可能性のある患者 (SARS-CoV-2による肺炎の場合) 透析患者又は末期腎不全 リンパ球数が 200/mm ³ 未満の患者
投与方法	経口投与 (1日1回)、投与期間 14日間までとする
臨床データ概要 (海外)	無作為化後 28日時点での回復までの期間 (ITT 集団) 中央値 (95% 信頼区間) 本薬群: 7.0日 (6.0~8.0) (515例)、プラセボ群: 8.0日 (7.0~9.0) (518例) p=0.047 重篤な有害事象 本薬群: 15.2%、プラセボ群: 20.2% (本薬群 6例、プラセボ群 5例、治験薬との因果関係否定されず)、本薬群 (肺塞栓症 4例、急性腎障害および椎間板炎、各 1例)
臨床データ概要 (国内)	プラセボに日本人が 1例のみ組み入れられた
非臨床データ	IL-6等の炎症性サイトカインのシグナル伝達に関する JAK/STAT シグナル伝達経路阻害 JAK1: IC50=5.9nM, JAK2: IC50=5.7nM - 幼弱ラットへの反復投与毒性試験では、免疫抑制作用、赤血球パラメータ異常、腎臓への所見 - 成熟ラットへの反復投与毒性試験では、骨組織への影響、免疫系細胞への異常等がみられている。

トシリズマブとバリシチニブ (18, 19)

トシリズマブとバリシチニブ、両者の特徴を表7に要約した。

トシリズマブはIL-6を強く抑制するが、抗体製剤であり、点滴静注を必要とする (19)。一方、バリシチニブは経口投与可能で扱いやすく、しかも細胞内の JAK/STAT を抑制することで IL-6 以外に IFN α / β の作用も抑制する。すなわち、トシリズマブより、

バリシチニブの方が抑制できるサイトカインは広く、トシリズマブよりバリシチニブの方が優れているように見受けられる。しかし、有効性は標的部位における濃度など様々な要因に支配されると共に、作用が広汎に及ぶことから副作用の懸念もまた大きい。よって選択は最終的には臨床データから判断すべきものであろう。いずれにせよ、当然、選択肢は多いに越したことはない。

表7 トシリズマブとバリシチニブの概要 (18, 19)

	トシリズマブ	バリシチニブ
本体	ヒト型モノクローナル抗体	低分子化合物
作用機序	IL-6 受容体拮抗薬	JAK1,2/STAT 阻害 (IL-6 受容体の下流)
特徴	IL-6 特異的に強力に阻害	多くのサイトカイン下流に位置しており、IL-6 以外に IFN α / β など広範囲に阻害する
投与経路	点滴静注 (投与量: 体重により異なる)	経口投与 (1日1回 4mg)
懸念事項	アナフィラキシーショックの懸念 宿主免疫能低下に伴う感染症の懸念 但し、投与期間は限定的かつヒト型のため、中和抗体出現等、懸念は少ないと考えられる	宿主免疫能低下に伴う感染症の懸念など 但し、投与期間は限定的

なお、炎症性サイトカインとして、TNF- σ 、IL-1 β も増加していると報告されているものの、IL-1 β 拮抗薬のカナキマブで有効性が確認できなかったことからIL-1 β の寄与は比較的少ないものと考えられる(図4)(38)。従ってIL-6とTNF- σ がやはり慢性炎症の主因であると考えられ、Feldmannらも提案している(39)ようにインフリキシマブやアダリムマブといったTNF- σ 抗体も候補となりえるのではないだろうか。さらには、夫々の抗体またはそれぞれの下流に位置するJAK/STATとNF κ Bを共に抑制できれば、より強力な作用が期待できるのではないかと思われる(図4)。

H) 抗炎症薬・免疫抑制 (20、40-44)

暴走した免疫を全身的に抑制する薬剤としてステロイド性抗炎症剤が使われている(図3H)。

デキサメタゾン (20、40-42)

古くから用いられてきた糖質コルチコイドである。細胞質にある受容体に結合して核内で様々な遺伝子発現を活性化または抑制し、起炎物質の生合成抑制と炎症細胞の遊走抑制により抗炎症作用を現す。適応症として「重症感染症」が承認されており、COVID-19の重症者を対象に使用可能である(20、40)。英国で行われた入院患者を対象とした大規模多施設無作為化オープンラベル試験では、デキサメタゾンの投与を受けた患者は標準治療を受けた患者と比較して死亡率が減少したことが示された(40)。当然、シクレソニドなど他の糖質コルチコイドも同様の効果が期待できると考えられ実証研究が行われている(41)。但し、このようなステロイド性抗炎症剤は免疫による感染抑制を解除してしまう恐れがあり、早すぎる服用は却って病状を悪化させるとの報告もある(42)。

その他 (43,44)

なお、抗炎症作用を持つコルヒチンに関しては統計学的に有意な改善効果は認められず(43)、C5補体抗体も重症肺炎、急性肺損傷または急性呼吸窮迫症候群に対して効果を確認することができなかった(44)。

I) 血液凝固抑制 (45-52)

血栓形成に関する検討もいくつか報告されている。COVID-19の重篤化に伴って発生する血栓は深刻であり、ヘパリン等の抗凝固剤の有効性が複数の試験で検討されている(45-51)。結果は有効、無効と様々であり解釈については議論の余地があるが、日本静脈学会等4学会は連名で抗凝固剤が出血リスクを高めることを考慮して慎重な扱いを促している(52)。

J) その他 (37、53、54)

多くの高血圧患者は、ACEI/ARBといったRASの薬剤を服用している。このような患者がSARS-CoV-2に感染した場合の予後について懸念されていた。しかし、システマテックレビューにより多数のデータを解析した結果、重篤化や死亡数に影響せず、むしろリスクは減少すると結論された(53)。このことは、COVID-19でRAS系の活性化が重篤化に関与しているとの考え方(37)と一致している(図4)。一方、RAS系においてACEはANGII産生を促進するが、ビタミンDはACE2の発現を高めることでANGIIの分解を促進すること、及びレニンの分泌を抑制することで肺血管攣縮リスクを低下させることが期待されていた。しかしながら、感染、入院、重症化に対する有効性は確認できなかった(54)。

なお、「SARS-CoV-2の体内への侵入と増殖の抑制」を目的とする薬剤の主なものは表8に、「重篤化抑制」を目的とする薬剤の主なものは表9に、「その他」の薬剤に関して主なものは表10に掲載し、夫々の概要、概況を記載した。

表8 「SARS-CoV-2の体内への侵入と増殖の抑制」を目的とする薬剤

標的部位 (文献番号)	メカニズム	一般名 (商品名)	会社名 (国)	臨床結果・特記事項
A (12, 13)	スパイクタンパクに対する中和抗体	カシリビマブ(遺伝子組換え)及びイムデビマブ(遺伝子組換え)(ロナプリーブ点滴静注セット300、同1332)	リジェネロン(米)、中外製薬	重症化リスクもつ軽症～中等症 点滴静注 2021年7月、特例承認 2021年11月、特例承認(承認事項の一部変更等)
A (14)	スパイクタンパクに対する中和抗体	ソトロビマブ(遺伝子組換え)(ゼビュディ点滴静注液500mg)	グラクソ・スミスクライン(株)	重症化リスク因子を有し酸素投与を要しない軽症～中等症 点滴 2021年9月、特例承認
B (23)	ヒトTMPRSS2セリンプロテアーゼ阻害	ナファモスタット	第一三共	他適応症で承認済 持続点滴 安全性に対する懸念あり、開発中止
B (24)	ヒトTMPRSS2セリンプロテアーゼ阻害	カモスタット	小野薬品	有効性示せず 開発中止
C (26)	小胞膜融合阻害	ヒドロキシクロロキン	—	非盲検、クラスター無作為化試験、第3相PCR(+)患者接触健常者の感染予防できず
C (27)	小胞膜融合阻害	イベルメクチン	—	複数の臨床試験で有効性を確認できず FDA推奨せず
D (17)	RNA依存性RNAポリメラーゼ阻害	レムデシビル(ベクルリー点滴静注用)	ギリアド社	中等症～重症 点滴静注 他適応症でも承認済
D (29)	RNA依存性RNAポリメラーゼ阻害	ファビピラビル(アビガン)	富士フイルム・富山化学	新型・再興インフルエンザ感染症治療薬追加試験実施中(申請データは単盲検試験だったため評価できず)
D (15)	RNA依存性RNAポリメラーゼ阻害	モルヌピラビル(ラゲプリオカプセル)	メルク	重症化リスク因子を有する等、本剤の投与が必要と考えられる患者 軽症から中等症 カプセル(経口) 2021年12月、特例承認
D (30)	RNA依存性RNAポリメラーゼ阻害	AT-527	ロシュ(中外)	軽症から中等症 経口投与 治験最終段階
E (16)	3CLプロテアーゼ阻害	ニルマトレルビル・リトナビル(パキロビッドパック)	ファイザー	経口投与 併用薬剤との相互作用の恐れあり
E (33)	3CLプロテアーゼ阻害	PF-07304814	ファイザー	静脈内投与 プロドラッグ(活性本体:PF-00835321)
E (34)	3CLプロテアーゼ阻害	S-217622	塩野義	経口投与 フェーズ1開始(2021.07)

背景グレー:COVID-19治療薬として承認された薬剤

表9 「重篤化抑制」を目的とする薬剤

標的	メカニズム	一般名 (商品名)	会社名 (国)	臨床結果・特記事項
F (35)	TLR4拮抗薬	エリトラン	エーザイ	サイトカインストーム抑制
G (18)	JAK1,2阻害	バリシチニブ (オルミエント錠)	イーライリ リー (米)	中等症～重症 経口投与 特例承認 レムデシビルと併用
G (19)	ヒト化抗ヒト IL-6受容体モノ クローナル抗体	トシリズマブ (アクテムラ)	ロシュ (スイス) 中外	SARS-CoV-2による肺炎 (ただし、酸素吸入を要する患者に限る) 副腎皮質ステロイド薬併用下、有効性示す
G (38)	IL-1 β モノクロー ナル抗体	カナキヌマブ (イラリス)	—	COVID-19の重症入院患者 2重盲検無作為化プラセボ対照第3相試験 カナキヌマブは侵襲的機械換気を要さない 生存可能性を向上せず、COVID-19関連死 を抑制できず CANCOVID試験
H (20,40)	ステロイド性抗 炎症薬	デキサメタゾン (デカドロン錠、 等)	—	重症感染症
H (41)	ステロイド性抗 炎症薬	シクレソニド (オルベスコ)	—	吸入ステロイド薬
H (43)	抗炎症作用	コルヒチン	—	世界6ヶ国、4000名以上の臨床試験、第3相 無作為化、2重盲検プラセボ対照試験 多施設 COVID-19患者 通常量(1日0.5～1.0mg)服用により、入 院割合が25%低下、人口呼吸器を必要とす る割合が50%低下、死亡に至る割合が44% 低下 統計学的に有意差なし
H (44)	抗補体(C5)抗 体	ラブリズマブ	—	COVID-19による重症肺炎、急性肺損傷ま たは急性呼吸窮迫症候群 第3相、非盲検、ランダム化、ベストサポ ーティブケア対照試験 効果不十分 参加者募集中断
I (45～49)	抗凝固作用	ヘパリン	—	COVID-19入院患者(重篤度異なる)対象 に複数の臨床試験実施済 死亡率について 減少:2試験、変化なしまたは統計学的有 意差なし:3試験
I (50)	抗凝固作用	リバーロキサバ ンまたはエノキ サパリンまたは 未分画ヘパリン (直接第Xa因子 阻害)	—	Dダイマー濃度上昇伴うCOVID-19患者 (615名) 予防的抗凝固療法の比較:非盲検、多施設 共同、無作為化、対照試験 安定した患者:リバーロキサバン、不安定 な患者:エノキサパリン、後にリバーロ キサバン、と院内予防的抗凝固療法を比較 (ACTION) 臨床転帰改善せず、出血増加 結論:エビデンス無しでは、リバーロキサ バン使用は避けるべき
I (51)	抗凝固作用	イコサベント酸 エチル	—	健常者、COVID-19非感染者、ワクチン未 接種者1712名(18歳以上) 非盲検、感染率、高用量IPE、60日間、プ ラセボ対照 IPE群:7.9%、プラセボ群:7.1%(P=0.58) 有効性認められず

背景グレー:COVID-19治療薬として承認された薬剤

表10「その他」の薬剤

薬剤 (作用機序)	対象	試験方法	試験結果・特記事項
ACEI/ARB (53)	ACEI/ARB 服用者	ACEI/ARB 服用者、非服用者のアウトカムに差があるか、について系統的レビューとメタアナリシス	ACEI/ARB 服用者に死亡数や重症化のリスク増加はみられず、逆にリスク減少が示唆された。
ビタミンD (54)	COVID-19 感染者 (14134 例) と非感染者 (128476 例)	ゲノム解析、入院の有無、重症化の有無	遺伝的に推定されたビタミンDの血中濃度は、COVID-19の感染、入院、重症化と関連するという証拠確認できず ビタミンDをサプリメントで血中濃度を上げても COVID-19 に対する抵抗力は向上しないことが示唆された

おわりに

今回、記載したように、現在、ウイルス侵入、増殖抑制の観点から、SARS-CoV-2のSタンパク質とヒト細胞表面に発現するACE2受容体との結合阻害薬(12,13,14)、ウイルス由来RNA依存性RNAポリメラーゼに対する阻害薬(15,17)およびウイルス特異かつ主要な酵素である3CLプロテアーゼ阻害薬も承認された(16)。ウイルス特有の酵素を阻害し、しかも経口投与可能な薬剤が臨床使用可能になった意義は大きい。また、重症化抑制については、IL-6のシグナル伝達に関わるJAK1,2の阻害剤(18)、IL-6のモノクローナル抗体(19)、ステロイド系抗炎症薬デキサメタゾンが使用可能である(20)。ヘパリンなどの血液凝固抑制剤は出血リスクを伴うため使用上慎重さが求められている一方(52)、重篤化にRAS系亢進が関与していると考えられておりACEI/ARBは有用のようである(53)。このように薬剤開発は進展している。

令和4年2月、内閣官房健康・医療戦略室から国内外の研究開発動向が発表された(55)。開発中の主な治療薬がリストアップされており、既承認薬に加えこれら臨床段階にある主な薬剤について概要を記載した。今回、世間で話題となっている薬剤については必ずしも有効性が確認できていなくても記載するように努めたが必ずしも網羅できていないかもしれない。今回、有効とした薬剤もパイロット試験が含まれており、最終的にはプラセボまたは標準治療との二重盲検比較試験にて検証する必要がある。

合成から始めると一般に開発には数年の長い期間を

必要とする(6)。よって、現在、膨大な数の既存の薬剤について非臨床、臨床レベルで有効性、安全性に関する検討が進められているようである。急を要することから既承認薬がCOVID-19治療に使えないか、洗い出しが行われている。しかし、それらは他の病原体ウイルスを対象に開発された薬剤である。当然、アミノ酸配列は病原体ウイルス間で異なっており、高い選択性、特異性は期待できない。やはり、COVID-19に特化した新規薬剤の開発が必要である。安全性が問題となって開発が中止されることが多いが、COVID-19は呼吸器系のウイルス感染症であり投与期間は限られている。深刻な副作用でない以上、有効性を重視した開発を行い、早急に承認されることが重要である。

ヒト成分を標的のすると、作用が全身に及び副作用の少ない特異的薬剤を作るのが困難である。一方、ウイルス固有の酵素は保存性が高いと考えられるものの、薬剤耐性を持った変異株が出現する可能性はありいつまでも有効とは限らない。従って、作用部位の異なる複数の薬剤が継続的に上市されることが望ましい。また、当然、注射剤より錠剤やカプセル剤といった経口薬が使いやすい。

さらに、回復後も倦怠感、嗅覚・味覚障害、息苦しさや記憶障害といった後遺症が長く続くケースが報告されている(56)。記憶障害では脳に炎症が起こっていると言われているが、原因と共に治療方法がまだよく分かっていない(56)。様々な対症療法がとられているようだが、このような後遺症についてもメカニズム解明と共に有効な薬剤が待たれる。

COI

開示すべき COI はない。

引用文献

2022年2月15日時点でアクセス可能（紙面の都合により一部 URL を省略）

- 1) WHO. Tracking SARS-CoV-2 variants.
<https://www.who.int/en/activities/tracking-SARS-CoV-2-variants/>
- 2) UCDAVIS HEALTH. Omicron variant: What we know so far about this COVID-19 strain
<https://health.ucdavis.edu/coronavirus/covid-19-information/omicron-variant>
- 3) Fowlkes A, et al. Effectiveness of COVID-19 vaccines in preventing SARS-CoV-2 infection among frontline workers before and during B.1.617.2 (delta) variant predominance — eight U.S. locations, December 2020–August 2021.
<https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/70/wr/mm7034e4.htm>
- 4) 中外製薬. 抗体カクテル療法「ロナプリーブ点滴静注セット」、新型コロナウイルス感染症（COVID-19）に対し、世界で初めて製造販売承認を取得
https://www.chugai-pharm.co.jp/news/detail/20210719220000_1129.html
- 5) 厚労省. コロナ新薬「ソトロビマブ」を特例承認 産経新聞 2021年9月27日
- 6) 田中基晴. 新薬開発プロセスとその変遷について. 薬理と治療, 47:15-21 (2021)
- 7) Aktar J, et al. Can face masks offer protection from airborne sneeze and cough droplets in close-up, face-to-face human interactions?-A quantitative study. Phys Fluids, 32:127112-1-6 (2020)
- 8) Clin-Lab Navigator. SARS-CoV-2 Infectious dose.
<http://www.clinlabnavigator.com/sars-cov-2-infectious-dose.html>
- 9) Crist C. UK to infect healthy volunteers in challenge trial
<https://www.webmd.com/lung/news/20210218/uk-to-infect-healthy-volunteers-in-challenge-trial>
- 10) 国立感染症研究所. 新型コロナウイルス感染症について
<https://www.mhlw.go.jp/content/10906000/000720345.pdf>
- 11) 宮坂昌之. 新型コロナ7つの謎 最新免疫学からわかった病原体の正体 講談社ブルーバックス P38～P70
- 12) 厚生労働省. ロナプリーブ点滴静注セット 300、同点滴静注セット 1332 審議結果報告書 令和3年7月19日
- 13) 厚生労働省. ロナプリーブ点滴静注セット 300、同点滴静注セット 1332 審議結果報告書 令和3年11月4日
- 14) 厚生労働省. ゼビュディ点滴静注液 500mg 審議結果報告書 令和3年9月27日
- 15) 厚生労働省. ラゲブリオカプセル 200mg 審議結果報告書 令和3年12月24日
- 16) 厚生労働省. パキロビッドパック 審議結果報告書 令和4年2月10日
- 17) 厚生労働省. ベクルリー点滴静注液 100mg、静注用 100mg 審議結果報告書 令和2年5月7日
- 18) 厚生労働省. オルミエント錠 4mg、2mg 審議結果報告書 令和2年12月9日
- 19) 厚生労働省. アクテムラ点滴静注 80mg、200mg、400mg 審査報告書 令和4年1月7日
- 20) 日医工（株）. デカドロン錠 添付文書 0.5mg、4mg
- 21) 日本感染症学会. COVID-19 に対する薬物療法の考え方 第6版 2020年8月13日
Recovery Collaborative Group, NEJM, 2020.7.17 doi.10...
- 22) Huang Y, et al. Yang C, Xu X, Xu W and Liu S. Structural and functional properties of SARS-CoV-2 spike protein: potential antiviral drug development for COVID-19. Acta Pharmacologica Sinica. 41, 1141-1149 (2020)
- 23) 藤田医科大学抗ウイルス薬 観察研究事務局. COVID-19 ナファモスタット観察研究中間報告

- 2020年12月15日
- 24) 小野薬品. 蛋白分解酵素阻害剤「フオイパン®錠」新型コロナウイルス感染症 (COVID-19) を対象とした国内第Ⅲ相試験の結果について 2021年6月11日
- 25) Schrezenmeier E, et al. Mechanisms of action of hydroxychloroquine and chloroquine: implications for rheumatology. *Nature review*, 16, 155-166(2020)
- 26) Mitja OM, et al. A cluster-randomized trial of hydroxychloroquine for prevention of covid-19. *N Engl J Med*. 384, 417-427 (2021)
- 27) FDA. Why you should not use ivermectin to treat or prevent COVID-19. <https://www.fda.gov/consumers/consumer-updates/why-you-should-not-use-ivermectin-treat-or-prevent-covid-19>
- 28) Zhu W, et al. RNA-dependent RNA polymerase as a target for COVID-19 drug discovery. *SLAS Discovery*, 25, 1141-1151 (2020)
- 29) 厚生労働省. コロナウイルス感染症に対するアビガン (一般名: ファビピラビル) に係る観察研究の概要及び同研究に使用するための医薬品の提供について <https://www.mhlw.go.jp/content/000625757.pdf>
- 30) 中外製薬. ロシュ社より COVID-19 に対する経口新薬候補品導入 2021年02月19日 プレスリリース
- 31) Stobart CC, et al. Temperature-sensitive mutants and revertants in the coronavirus nonstructural protein 5 protease (3CLpro) define residues involved in long-distance communication and regulation of protease activity. *J Virol.*, 86, 4801-4810 (2012)
- 32) Anand K, et al. Coronavirus main proteinase (3CLpro) structure: basis for design of anti-SARS drugs. *Science*, 300, 1763-1767 (2003)
- 33) Boras B, et al. Title: Discover of a novel inhibitor of coronavirus 3CL protease for the potential treatment of COVID-19. <https://www.biorxiv.org/content/10.1101/2020.09.12.293498v3.full.pdf>
- 34) 塩野義製薬株式会社. 新型コロナウイルス感染症 (COVID-19) 治療薬 S-217622 の臨床試験開始について - 経口抗ウイルス薬の国内第 1 相臨床試験開始 <https://www.shionogi.com/content/dam/shionogi/jp/news/pdf/2021/07/210726.pdf>
- 35) Tsukahara K. Contribution to development of remedies for COVID-19: Focusing on Eritoran. Proceeding for the 94th annual meeting of the Japanese Pharmacological Society 1-S07-3 (2021)
- 36) Ragab D, et al. The COVID-19 cytokine storm; what we know so far. *Frontiers in immunology*, 11:1446 (2020)
- 37) Hojyo S, et al. How COVID-19 induces cytokine storm with high mortality. *Inflammation and regeneration*, 40: 37 (2020)
- 38) Caricchio R, et al. Effect of canakinumab vs placebo on survival without invasive mechanical ventilation in patients hospitalized with severe COVID-19 A randomized clinical trial. *JAMA*, 326, 230-239 (2021)
- 39) Feldmann M, et al. Trials of anti-tumour necrosis factor therapy for COVID-19 are urgently needed. *Lancet*, 395, 1407-1409 (2020)
- 40) Horby P, et al. Dexamethasone in hospitalized patients with Covid-19. *N Engl J Med*. 384, 693-704 (2021)
- 41) 日本小児科学会 予防接種・感染症対策委員会 新興・再興感染症対策小委員会. 新型コロナウイルス感染症 (COVID-19) に対するシクレソニド吸入薬の適正使用について. 2020年3月17日
- 42) 朝日新聞. コロナ治療のステロイド 服用早いと病状悪化も. 2021年10月4日
- 43) Tardif J-C, et al. Colchicine for community-treated patients with COVID-19 (COLCORONA) : a phase 3, randomised, double-blinded, adaptive, placebo-controlled, multicentre trial. *Lancet Respir Med*, 9:924-932 (2021)
- 44) Park B. Phase 3 study evaluating ravulizumab for COVID-19-paused <https://www.empr.com/home/news/drugs-in-the-pipeline/ravulizumab-cwvz-ultomiris-severe-covid>

- 19-mechanical-ventilation/
- 45) Lawler PR, et al. Therapeutic anticoagulation with heparin in noncritically ill patients with Covid-19. *N Engl J Med.*, 385: 790-802 (2021)
- 46) Ionescu F, et al. Association of anticoagulation dose and survival in hospitalized COVID-19 patients: a retrospective propensity score-weighted analysis. *Eur J Haematol.* 00,1-10 (2020)
- 47) Girish NN, et al. Anticoagulation, bleeding, mortality, and pathology in hospitalized patients with COVID-19
<https://www.jacc.org/doi/abs/10.1016/j.jacc.2020.08.041>
- 48) Gologher EC, et al. Therapeutic anticoagulation with heparin in critically ill patients with covid-19. *N Engl J Med.* 385, 777-789 (2021)
- 49) Sadeghipour P, et al. Effect of intermediate-dose vs standard-dose prophylactic anticoagulation on thrombotic events, extracorporeal membrane oxygenation treatment, or mortality among patients with COVID-19 admitted to the intensive care unit. *JAMA.* 325, 1620-1629 (2021)
- 50) Lopes RD, et al. Therapeutic versus prophylactic anticoagulation for patients admitted to hospital with COVID-19 and elevated d-dimer concentration (ACTION) : an open-label, multicenter, randomized, controlled trial. *Lancet.* 397, 2253-2262 (2021)
- 51) Kumbhani DJ. PREPARE-IT 1: Icosapent ethyl does not reduce SARS-CoV-2 infection rate vs. placebo prevention and treatment of COVID19 with EPA in subjects at risk - IntErvention trial - PREPARE-IT 1. *Ame College Cardiology.* Aug 29, 2021
- 52) 日本静脈学会、肺塞栓症学会、日本血管外科学会、日本脈管学会. 新型コロナウイルス感染症（COVID-19）における静脈血栓塞栓症予防の診療指針 2021年4月5日版
- 53) Baral R, et al. Association between renin-angiotensin-aldosterone system inhibitors and clinical outcomes in patients with COVID-19: a systematic review and meta-analysis. *JAMA Net Open:* 4 (3) ;2021.e213594.
- 54) Butler-Laporte B, et al. Vitamin D and COVID-19 susceptibility and severity in the COVID-19 host genetics initiative: a mendelian randomization study. *PLOS Medicine.* 18, E1003605.
- 55) 内閣官房健康・医療戦略室. 「新型コロナウイルス感染症に関する国内外の研究開発動向について」, 令和4年2月10日
- 56) 武見基金 COVID-19 有識者会議. 新型コロナウイルス感染症後遺症について 2021年5月28日

なお本稿は、科研費（基盤研究（C）課題番号20K00345）の研究助成による成果の一部である。

- 茂良◎(122) 若夢◎(124化九) 春坡(初代)◎(134化五)
 佳山◎(135) 梅室◎(163政六)
 龍門司(関叟)◎(29化十二) 瓦全◎(225)
 四弦△(234) 春坡(二世)□(241)
 素玩◎(247) 蕪里◎(250) 蝶夢(32安永二)
 文下(341明和七)
- 丹波
 似藻◎(227)
- 兵庫
 可大○(半岱宛)(162)
- 播磨
 布舟△(36安永二) 瓜坊□(310)、□(五葉庵363)
- 但馬
 松主□(343) 木卯△(359) 馬吹△▽(362)
- 備前
 孤嶋□(335安永六)
- 備中
 宜朝△▽(354)
- 備後
 古声△(38)
- 石見
 鎌度△(319)
- 讃岐
 履視◎(131) 禹柳△(329) 閑鷺△(331安永四)
- 土佐
 白許△(316) 百和・度雄△(318)
- 豊前
 李完△▽(37) 素尾△(314)
- 豊後
 蘭里△▽(339) 一幹△▽(348)
- 筑前
 漫々△▽(360)
- 日向
 真彦◎(229) 一橘□(233)
- 肥前
 鯨丈△▽(33) 桃国?△(344)
- 行脚
 蚊牛□(150) 蕪衛□(151) 对竹□(212)
 閑斎□(242)
- 不明
 庄七▽(320) 舎了△(334) 見雅(346)
 徐々△(352) 潮波□(355)

った著名人の書簡が含まれている。これらにより、中興期の名家と巨石が知友関係にあったことが判明した。また、土佐、豊前、豊後、筑前、肥前といった四国、九州からの書簡は如髮宛(第一、二巻)には見られなかった地域からの来翰だが、これは『謡百番発句合』(原本未見)の投句を全国から募ったことによるものであろう。

今回紹介した資料の1旧国(大坂)、2蝶夢(京都)、5二日坊(伊勢)、12如髮(伊豆)、18百和・度雄(土佐)、32寸馬(浪花)、36父斧(下総)、42青寄(近江)、54宜朝(備中)に『謡百番発句合』に関する言及がみられる。同書は明和八年(一七七二)頃から安永二年(一七七三)頃にかけて(さらに後年の可能性もあり)企画されていたようで、「夕顔」「錦木」「熊坂」といった謡曲の題に因んで詠んだ句を諸国の俳人に投句依頼していたことが書簡から判明する。また、巨石は度々関西に訪れ、京都の五升庵蝶夢に師事していたことが判明する。今後『謡百番発句合』自体が発見されれば、本書簡群の内容について判明することも多くなるだろう。

本書簡群によれば巨石のおばにあたる可直は、女流俳人として精力的に活動していたことがわかる。巨石、可直両名宛の書簡は十二通もあり、可直個人宛の書簡も二通ある。巨石宛書簡の中にも度々可直のことが述べられており、熱心に俳諧を嗜んでいたことがわかる。可直は会津若松の家城而後の妻だが、喜多方の関本家から嫁いだと考えられる。

如髮が文化期に関西に旅をして交流を広めていたことは、如髮集成来翰集(第一、二巻)によって明らかだが、如髮の父である巨石の代から関西との繋がりが深かった。これは東海道から京都、大坂へ向かう関本家の商用ルートが代々活用されてきたことを示唆している。

〔付記〕

本稿に翻刻した『関本如髮集成来翰集』(第三巻 巨石宛)は、大阪府立大学総合図書館中百舌鳥所蔵資料「名家消息」第三巻である。今回資料掲載の許可をいただいたことを深謝申し上げる。

- 米沢 瓊山○(①61半岱宛) 稻丸○(②46) 舟山△(③57)
 白石 乙二●(①58冥々宛 化十二)、△(②1) 春魯○(②54)
 松川 絶階□(③9)
 本宮 冥々○(①6) 秋夫○(①47) 五陵□(①55)
 青龍□(③49) 篤甫△(③58)
 二本松与人○(①48) 紫明□(②55)
 郡山 子容○(②52) 露秀□(③21)
 三春 旧臺□(①49) 掬明○(②53)
 会津 寒蟬△(③30) 玄淳△(③45) 漣昔△(③61)
 巨石□(③64)
 須賀川 雨考○(②31) 多代女○(②40)
 岩城 沾橘○(①53)
 会津 月歩○(54) ① 文窓□(②56)
 稲国(柳舎、鳴露宛) (②57) 香村○(②58)
 越後 蓬袖○(②39) 牧之△(③15享和二) 花桂△(③40)
 桃路△(③56)
 新潟 鬼磨○(①16)
 加賀 すえ女▽(③22)
 北越 春室○(①64直有宛)
 常陸 湖中□(①59) 五峰(三日坊) □(③53)
 下総 太筈○(②5) 玉斧△(③36) 麦雨△(③37)
 上総 碓嶺○(②32)
 江戸 成美□(①5)、●(①57冥々宛 化八) 蕉雨○(①7政二)
 護物□(①8) 久臈○(①11) 春蟻□(①17)
 粗文□(①23) 且々□(①33政十一春 一峨○(①52)
 茶静□(①60) 巢兆○(②2化九) 白雄□(②6 安永期)
 夢南□(②15) 芝山○(②18政元) 何丸○(②26)
 湖十△○(③13)
- 武蔵 国村○(①37) 燕市□(①43)
 相模 雉啄□(②24)
 信濃 素壁○(①政二頃) ふと根□(①26) 太翠□(①27)
 石羊○(①45) 雲帯○(②17)
 飛騨 滄洲△(③33)
 遠江 仏卵○(②38)
 駿河 菅雅○(②35化十二)
 伊豆 如髮△(③12)
 尾張 岳輅□(①3) 梅間○(①14) 楚山○(①20)
 大巢○(①21) 吳山○(①29) 逸人○(①36)
 木老□(①41) 鱸亭○(②10) 塊翁○(②16)
 木天○(②21) 雪居□(②28) 暁台□(③4)
 蝶羅△▽(③17) 蘿隱(也有) □(③47) 吟山△(③50)
 三河 秋拳○(①13) 榎老○(①28) 木芽□(①41)
 卓池○(②13) 米林△▽(③24) 明和三
 近江 亜溪□(①25) 千影○(②14) 烏頂○(②22)
 青岨△▽(③42)
 伊勢 翠川□(①18) 桃林□(①32) 雨木□(①40)
 省吾□(①42) 六車□(①46) 野渡□(①56)
 宗古□(②48) きむ女○(②45)
 二日坊(掃旧坊) △▽(③5)、□(③26) 許道△(③23)
 坐秋△(③27安永七)
- 伊賀 笛人○(①30) 李東□(①38) 寄流○(②30)
 閑竹○(②43) 無牛□(②49) 曾秋△(③28)
 大坂 大江丸□(①9) 井眉○(①19) 月居□(②8)
 長斎○(②11) 星譜○(②19) 霞中○(②20)
 旧国△(③1明和八) 寸馬△(③32明和八)
- 京都 蒼虬○(①1化十三) 定雅○(①10化十三)、□(②23)

※漣音は会津若松の人。漣音が巨石から『奥の細道菅菰抄』を借りていたことがわかる。

62 馬吹書簡巨石、可直宛

丹州宮津之人

尚く。(以下無記)

改陽之加慶重畳目出度申納候。先以貴地御社中様御安康被遊御越年候半与奉珍賀候。当方無異事加寿仕候。乍憚御安意可被下候。将当年も不相替御風雅追く承度奉待候。余期永日之時候。恐々不備。

正月二日

馬吹

巨石様

可直女様

尊床下

猫の恋物喰ふひまもなきけしき

柳垂れくつゝ日の永さ

陽炎に畑うつ歟の光り哉

など申捨候。御一笑可被下候。

※馬吹は丹後国与謝郡宮津の人。

63 五葉庵句稿

別楮

春雨や梢けぶりて霽かゝる

瀧の鳶つたれながらに芽ばりけり

春風やもの狂はしき妹が髪

蠢きて世界造る歟春の蟻

五葉庵

などおくれた事申捨候。

※五葉道人の別号を持つ瓜坊の句稿か。

64 巨石句稿

青陽

書初や人のこゝろの種卸

人日 病後の唸

七種や腰をたゝいて床はなれ

右巨石草

※如髪が父巨石の句稿を第三巻の巻末に貼ったものであろう。

来翰集第一〜三巻のまとめ

如髪集成来翰集第一巻64点の内訳は、如髪宛書簡32通、如髪以外に宛てた書簡6通、句稿26点、第二巻58点の内訳は如髪宛書簡39通、巨石宛2通、宛名不明、その他4通、句稿が13通であった。第一巻、二巻を合計すると、如髪宛書簡71通、巨石宛書簡2通、その他、不明宛が10通、句稿が39点である。

今回紹介した第三巻64点の内訳は、巨石宛書簡47通(そのうち巨石・可直両名宛12通、巨石・如髪両名宛1通)、可直宛書簡2通、宛名未詳書簡1通、句稿14点(そのうち巨石句稿1点)である。

差出人(句稿執筆者)の地域別分類は以下の通りである。

なお、如髪宛書簡は○、巨石宛書簡は△、可直宛書簡は▽、関本家中の人宛は○、著名人宛は●、句稿及び宛名不明は□と記号化して示した。また、カッコ内に第一巻所収のものは①、第二巻所収のものは②として通し番号を添え、年代の推定できたものには年代を記した。その際「文化五年」のものは「化五」、「文政二年」のものは「政二」といった形で略号を用いた。

南部 平角◎(①4) 卓堂◎(①39) 素郷◎(②3)、□(③11)

仙台 雄測◎(①12) 百非◎(①15) 日人□(②4) 巢居□(②7)

丈葉◎(②37) 士由◎(②44) 白居△▽(③8)

知昂△(③25) 江山◎(②51) 休粋△(③51)

出羽 淋山◎(②36)

58 篤甫書簡関本巨石、菊尾宛

奥州本宮

一、春来嚙々御風雅被察申候。すり物御惠贈感吟不浅候。申上度事纏々三月頃仍候向の御出あるとも参るとも亦申候。どなた様にもよろしく奉頼上候。急ぎあらく申上候。已上。

二月廿日 篤甫

巨石様

菊尾様

春の月淀へ果報の娘入哉

いかゞ。御評々々。

※篤甫は陸奥国本宮の人。

59 木卯書簡関本巨石宛

但州豊岡之人蕉門李由翁嫡孫

尚く。御報可被下候ハ書林たち花や迄御出し可被下候。

雖事舊之御慶申納候。愈御清安御迎陽可被成恭喜不少存候。弊社安全嘉寿いたし候。御安慮可被下候。如嘉例春興相催候間入貴覧候。不珍恥入申候。乍御面動^①追々御風流承度奉存候。唯当境風流未熟事御坐候。格別御教示希處御坐候。早く頓首。

正月六日

冬籠たゞミンあら野炭俵

聞てさへ尊ときものを寒念佛

負ふた子はせめて男や若なつみ

かげろふや朝寝の顔にももの着せん

申出候。御直可被下候。

木卯

巨石様 几下

※木卯は但馬邦豊岡の光行寺住職。法名は正音、停雲亭と号す。蝶夢門。本書簡付箋によれば、蕉門の河野李由（近江国平田村真宗光明遍照寺住職）の孫にあたる人物である。

60 漫々書簡巨石、可直宛

筑前鶴岡

尔来此方御疎遠二被存候。弥御安全御風雅御楽可被成奉欣喜候。野老無様二在申候。

一、小集存念申候。来春二越雪の句其外共二御惠投可被下候。尚期幸使候。

頓首。

九月廿八日 筑前 漫々

会津 巨石様

可直様

こがらしのくるひやみけり明の鐘

白露も老にけらしな草の霜

右御報評可被下候。

※漫々は筑前鶴岡の人。

61 漣昔書簡関本巨石宛

会津若松

安永八年く文化二年

口上

恩借之^①『菅菰抄』和久之書簡御返進申候。得貴慮御礼可申候。

十月三日 漣昔

巨石様

時雨會

しぐれ会や露も木の葉も川音も

ばせを忌

芭蕉忌や其角の像も餘所ならず

ばせをきや其葉其根の艸の菴

初雪

初雪や梢の隙をかりて咲

御一笑可被下候。

①『菅菰抄』・『奥の細道菅菰抄』（安永七年 梨一著）のこと。奥の細道の注釈書として最初に出版された本。

54 宜朝書簡巨石、可直宛 備中笠岡

尚く。愚書御推見可被下奉願上候。

未得御意候得共一翰致啓上候。秋冷相増候所御両子様方御揃愈御庄栄可被成御座奉賀候。野子相替義無御座乍憚安休可被下候。扱は①蝶夢師②「謡番組」之内熊坂詠吟致候様被仰越当連中老分も有之遠慮も御座候得共愚案仕候。御添削之上御加入奉頼上候。外二連中短冊両様共③五升庵迄遣し置申候。宜様奉頼上候。且御両所様玉句短冊御恵投奉希候。此以後追々御風流承度奉存候。折節取込早々申上残候。恐惶謹言。

菊月末八日 宜朝

巨石様

可直様

此間申捨候句々乍序申上候。ケ様申も甚恥入申御事御座候。

橋迄は行くも戻るや後の月

朝寒やどちらにも待わし舟

淋しさの幾日か暮て種ふくへ

①蝶夢・京の俳僧。

②「謡番組」・巨石が編集を企画した「謡百番発句合」のこと。

③五升庵・蝶夢の庵号。京都の僧。明和五年洛東岡崎に五升庵を結び、以後

約三十年間、蕉風復興に尽力する。寛政七年十二月二十四日、六十四歳。

※差出人の宜朝は備中国笠岡の人。「謡百番発句合」が蝶夢の斡旋によって

編纂されていたことが本書簡より窺える。

55 潮波書簡

笥舟の寝ごろ重し夜の雪

夜風の吹ほど永き水柱哉

杯申捨候へども、よくもなく打捨候。越国之句共御坐候へども此節は取込、

跡方可申上候。以上。

潮波

※潮波は「越国之句共御坐候へども」とあるので越後の人であろう。

56 桃路書簡関本巨石宛 越後十日町

春中より申捨候内思出候分少々申進候。

鶯の見へて三日の初音哉

愛さるゝ綱手恨みん猫の恋

白魚の網にかゝるもふしぎかな

花咲て行に答えし散ル日哉

織機の音のミ高し春の暮

右御聞可被下候。いつもく埒明ぬ事にて恥入斗二候。已上。

三月十八日 桃路

巨石様 玉几下

※差出人の桃路は越後十日町の人。

57 舟山知石書簡関本巨石宛 羽州米沢 舟山謹助

新春之御慶目出度申納候。弥御地御清栄二可被御越年珍重奉賀候。随而当方

無異二致加年候。乍憚御安意可被下候。然ハ野子取立新連歳日今年ハ野子方

ハ先つ上ケ申候様二御坐候而、則備貴覽候。御笑見可被下候。貴境御物数奇

永日拝見奉待候。可祝。

正月六日 知石

巨石様 貴下

歳旦

予が別荘の辺りに延命水の井あり。常に寄つどふを

聞馴れし事ながら萬物改る春の賑ハひとなりて

水汲の集る声や初あした 呼鶯園主

右御笑捨可被下候。可祝。

※差出人の知石は出羽国米沢の人。舟山謹助。

5 1 休粋書簡関本巨石宛

陸奥仙台岩沼人

六月末二日之貴礼八月初八日二相届忝拜見仕候。弥御壮健被成御座之由奉珍重仕候。拙覽無異義罷在申候。如来尔先頃は御尋被下不浅恭以後本宮迄書状相出申候。今頃は相達申候半と奉存候。二木の御作も加入置申候。大黒天及不申候。玩物は望之一義忝拜見仕候。祇川も羽陽へ行脚仕申候。澄月方へ之御言伝相心得申候。尚後便可申達候。已上。

八月十一日 休粋

巨石君 返答

※休粋は、陸奥国仙台岩沼の人。巨石が仙台方面に訪れ、武隈の松の二木の句を詠んで休粋の編著に入集しようだが編著は伝本を確認できない。

5 2 徐々書簡関本巨石宛

鳳曆之御慶萬福申納候。愈御平寧御重齡被成目出度奉賀候。随而野境無異二加寿仕候。依而歳旦一葉備貴覽候。御笑評可被下候。尚永日御地御物数奇拝吟奉待候。恐惶可祝。

正月吉日 徐々（花押）

巨石様 玉几下

※徐々は不明である。新年の挨拶書簡。

5 3 中島五峰（三日坊）句稿

常陸水戸

四季

艸の戸は芳野を背戸や梅の花
あちへ着く舟を待けり朧月
仰向けハ華降夜半や啼蛙
半輪は籬にかくす牡丹哉
蔓艸に日をくらしけり蝸牛
ひとり来て男の植る山田哉
魂棚や給仕の袖も艸の露

月の出る峰をうしろや鹿の声

ひツじ田に水はふとりて秋暮ぬ

水仙や折し葉をとれば華寒し

日の岡を月夜でかよふ十夜哉

煤掃や転べば摺る家ながら

右 三日坊

※三日坊は中島五峰の別号。常陸国額田（現茨城県那珂郡額田）の人。中島佐原太。無礙庵とも号す。明和八年（一七七二）六月一日、奥羽旅行途中の諸九尼が額田の五峰を訪れていることが『秋風の記』（湖白庵諸九尼全集増訂版）大内初夫・飯野松子・阿部王樹編 一九八六年 和泉書院）に記されている。

水無月朔日、額田の三日坊の許に着けるに、過しとし都にてむつびかたらひし人々のことなど問ひきゝてんと、なをさりなくとゞめられければ、我もまた語りなくさまんととゞまりける。

三日、あるじの御坊名残おしみて、道の程二里あまりを送来る。かしてに大きなる川の流たるに、甲斐くしく我を背に負ひて、むかひなる岸にのこして、さのみやはとて別ぬ。その日は折端（久慈郡里美村）といふ所にやどりぬ。

三日逗留した諸九尼を五峰は二里ほどの道を見送り、諸九尼を背負つて久慈川を渡りそこで別れた。『秋風の記』下巻には「要害は橋から先やかきつばた 額田 五峯」が入集している。これは仙台、松島、白河へと向かう諸九尼の旅先の安全を祈つて見送った際の送別句であろう。

芭蕉百回忌にあたる寛政五年、額田東郷の元有ヶ池畔に芭蕉句碑「松風の落葉か水の音涼し 芭蕉翁」（碑陰に「寛政五癸丑歳十月十二日」の句碑を建立した。文化八年（一八一二）二月二十九日没。編著に「頭陀の時雨」がある。「参考」芭蕉句碑を歩く・茨城の五十八基・一 堀込喜八郎 筑波書林

肥取に麦問ふ春の行衛哉

下女ひとり夜なべに起てほととぎす

水鶏啼や氣のつく門のたて忘れ

放されて急にも逃ぬほたるかな

右羅隠

※羅隠は横井也有の別号。也有は二千石の尾張藩士。初め野有と号し、半掃庵、知雨亭、菖水翁、羅隠等の別号がある。天明三年八月十六日没、八十二歳。

48 一幹書簡巨石、可直宛 [豊後杵築之人] 安永七年頃

鳳曆之嘉祥申治候。愈御清福被成御加寿奉喜候。且おかしからぬすり物入御覽候。御笑評可被下候。猶御風流御きかせ被下候様奉希申候。佳祝。

正月十五日 一幹

巨石様
可直様

尚々。先使^①蘭里追悼御詠草被送下遠路奉謝思召忝奉存候。追々追善集
出板仕存意御坐候後使二申上候。以上。

①蘭里追悼・蓬戸亭蘭里三回忌追善集『雪の味』(安永七年 一幹編)であらう。

※一幹は豊後国杵築の人。巨石に摺物を贈っている。

49 青龍句稿 [陸奥本宮]

春

鶯の菜の葉拾ふや洗柵

春の月ゆふへハ赤く出にけり

夕暮をとゞかぬ鎌や藤の花

夏

わたぬぎやひとり男の仕末もの

咲て居る牡丹や麦の垣となり

けしちるや重りたるよし責うり

ほととぎす消てゆくへの谷深し

女湯の貝吹空やほととぎす

夏の雨初夜一時をふりに見

鶯の林に啼や夏の雨

短夜や尾上の月の雲がくれ

吹ちるや鷓ぶねの簞瀬をはやミ

棟斗見へる家ありかんこ鳥

人去ハ水を澄すやかんこ鳥

端午

家ふりてあやめもわかぬ祈かな

右 青龍

※青龍は陸奥国本宮の人。塩田冥々の初学の師である。ころく庵。

50 佐藤吟山書簡関本巨石宛 [尾州佐屋間屋佐藤彦八郎]

一、今般御志願之義ニ付別紙御書付送り被下候。取あへず桜川句仕差出し申候。御間合申候ハゞ宜御頼上候。外二短尺御望被遊候御方御座候よし、野子八四季並二内苗一牧之外兩人式牧ツゞ吉牧竹雨と申風人を遣申候。皆く連中に御座候。其外取あつめ進上申度候。猶又跡を御望候ハゞ仰可被下候。右之句二而御取立之集二御入被成被下候ハゞいづれとも思召可然御頼入候。

一、いせ山田辺へ御文通も被成度候ハゞ堀川氏へ御頼可被成候。早速相届キ申候。当秋比ハ御上京等も被成候ハゞ御立寄可被下候。緩く御物語承可申候。猶重便と申残候。以上。

五月七日 吟山

巨石秀士 貴報

※吟山は尾張国佐屋の人。佐藤彦八郎。問屋。巨石の秋の上京を期待している。

43 谷田松主句稿

但州三谷谷田治右衛門

両風人の送別

行笠や村は踊の狡けれバ

松主艸

※松主は但馬国三谷の人。谷田治右衛門。

44 桃国書簡関本巨石宛

二白。御城下段々御馴染之御方も出来仕候得とも只貴君のミ日夜御なツ
かしく奉存候。何とぞ御節句まへ御来駕之程奉希候。旅宿八赤井町中条
藤右衛門方二御ざ候。必々奉侍候。已上。

一筆啓上仕候。酷暑之節候得共弥御安福被成御凌奉喜候。随而野子事先年
貴公①可直子御同伴二而松島御遊観之節、末松山八幡にて懸御目候楚石にて
御坐候。其八月彼地出立、出羽、越後経廻、夫々東都へ罷出候處、所々二而
御両子御経歴之御様子ども致承知候。段々承候得共弥御執心二而出情之段珍
重御儀奉存候。一日もはやく得貴意及非談度奉存候。先ツは御様子承度艸々
如此御坐候。頓首。可祝。

七月二日

紫桃国

巨石雅君几下

蓮の花おのが匂ひにくもるかな

朝戸出や青田の風に目を洗ふ

味へば松風おりの清水かな

御一笑可被下候。

①可直御同伴二而松島御遊観・巨石、可直の松島旅行が確認される。

※桃国は長月庵若翁のことか。若翁は肥前大村藩士大村家に生まれ、堀家を
継ぐ。藩主の急逝により脱藩、俳士となる。号に長月庵、桃国。伊賀、大坂
等を流浪し、文化十年（一八一三）信州柏原にて八十歳で客死。一茶の俳諧
初学の師とされたこともあった。

本書簡によれば桃国は末の松山で巨石、可直に会い、その後出羽、越後を
経巡り東都へ出ている。

45 佐藤玄淳関本巨石宛

会陽若松島橋佐藤氏

秋冷相増候慮愈御渾家御平安二被成御座候由奉恭喜候。且此間は摺物被仰聞
候之處紛失仕御人費多発恐入奉存候。入御念美酒料昏御患投被下何とも痛入
忝受領仕候。家内よりも宜敷御礼申上候様申付候。ちと御登之節御訊来被下
度奉願候。御人待セ申候二付、草々御礼申上候。尚期拜顔候。乱筆御免許可
被下候。以上。

九月一日

佐藤玄淳

巨石様

※玄敦は会津若松島橋の人。佐藤氏。巨石に美酒と料紙を贈られた御礼を述
べている。

46 見雅書簡

號尽夕亭

四季発句

物おもふ宮女のさまや梨子の花
暮鳴や焔硝作る椽の下

蚊遣火にむせてふたりと知れにけり

狼の欠伸に散か花茨

川霧やおほつかなくも戻り橋

深山路や蝸の鳴朝ほらけ

帰花はもまよひのひとツ哉

神仏にも嫌ハれず納豆哉

右愚作何れ成とも御撰集二御加入被下度奉希候。以上。

尽夕庭 見雅

※見雅は居所不明。尽夕亭と号した。巨石の撰集への加入を依頼している。

47 横井蘿隠（也有）句稿

暮春已来

菜の花や車の通ふ道ならず

尚く。名利につかれれ久々御文通中絶心外旁打過申候。乍御世話様御便之節此一对家城様へ御届可被下奉頼上候。
※花桂は越後国坂井村の人。長谷川六助。

4 1 文下書簡関本巨石宛

洛陽寺町伊勢屋庄三郎

明和七年六月二十八日

尚く。御地御連中春蝶春興之摺物御贈惠被下忝驚入御坐候。①諸九留主故一枚摺二出し申候。

三月十五日出尊書、去ル卯月十九日相達し奉拝覽仕候。益以御安靜被成御坐候旨重畳奉珍賀候。随而当方無変風雅も不絶相楽申事御坐候。誠以去秋八珍敷対顔仕時々申出候。懐敷存候。乍慮外可直婦人君へ宜御伝へさせ可被下候。諸九尼も去七月より九州表行脚被致未帰京不致候。当盆後登京可致と相待申候。

一、②粟津祖翁堂当三月成就仕候。扱々見事出来為致申候。弥生十五日於彼地二堂供養千句執行仕候。中、西国、北国江戸近辺凡七十輩余集り申候。近年中③『銘録集』出し可申候。右為寄附ト金式百疋御上被遊別納置候。追而集出来次第下し可申候。其外委細義④蝶夢師より可申参候。近年中又々御上洛奉待候。貴答艸々。以上。

洛五橋辺

六月廿八日

文下

巨石雅伯 貴答

猶々。玉句御見せ被下候所何れも御出来と承候。別而上巳吟、若草等御秀逸と承り申候。

愚吟

四条河原納涼

加茂川をたつ横にしてすゞみ哉
閑守の鶏さへなくてはすゞみかな

①諸九・筑後国出身で、大坂・京都・筑前等で活躍した女流俳人。

②粟津祖翁堂・粟津義仲寺内の芭蕉堂。蝶夢は明和五年四月から募金を始

め、明和七年三月十五日に落成供養を営んでいる(『蝶夢全集』田中道雄・田坂英俊・中森康之編著 P790 2013年 和泉書院)。

③『銘録集』・『芭蕉堂施主名録発句集』三卷(明和七年十月 蝶夢編)のこと。

④蝶夢・京都の僧。明和五年洛東岡崎に五升庵を結び、以後約三十年間、蕉

風復興に尽力する。寛政七年十二月二十四日、六十四歳。

※文下は京都寺町の人。伊勢屋庄三郎。本書簡は粟津の義仲寺芭蕉堂完成後の明和七年六月二十八日に認められたものである。如髪はその際、金二百疋を寄附していたことが判明する。『蝶夢全集』(P790)によれば、伊勢久居俳壇の十五名の寄付額は、金百疋(一名 荷遊)、銀五匁(二名 交桜・桃溪)、式匁五分(二名)、式匁(二名)、壹匁五分(六名)である。

4 2 青寄書簡巨石、可直宛

江州粟津

尚々。遅来如何敷候得共秋興一葉懸御目申候。

寒冷暮候得共愈御安寧可被成御凌欣喜之至奉存候。然ば『謠合発句御集』被成候旨、先達而①五升庵より御申越二付速延引候得共此度龜句並社中持合之句共別幣二相認入高覧候。且亦先年御上京被成候由其節は間違於当津御出会も無之残懐不少奉存候。野生儀飯二在津之もの別而未熟故此度も寄申候得共、蝶夢子御達二まかせ愚句共備高覧候。何分無御遠慮御風評被仰付候様奉希候。不備。

時雨月望日

青寄(花押)

巨石様

可直様

①五升庵・京の俳僧蝶夢の庵号。京都の僧。明和五年洛東岡崎に五升庵を結び、以後約三十年間、蕉風復興に尽力する。寛政七年十二月二十四日、六十四歳。

※青寄は近江国粟津の人。『謠百番発句合』に社中の投句を取りまとめている。「4-1文下書簡」とともに蝶夢との親交が窺える書簡である。

人玉斧・両総俳壇の展開とともに」加藤定彦『関東俳壇史叢稿』2013年 若草書房所収。「玉斧」は松風庵を継承する以前、「玉父」と号していたと思われる。本書簡では『謡百番発句合』に投句していることがわかるが、同書（未見）は明和八年から安永二年頃に全国から投句を募っている。

37 麦雨書簡関本巨石宛

〔下総古河江刺屋文十郎〕

尚く。おかしからず候得共すり物進上仕候。以上。

未得芳慮候。益御安康可被成御座奉賀候。野子無為義罷在候。乍慮外御安慮可被下候。且志願之儀御座候而諸国御好士の色幣へ御句奉乞候。別紙之通御認被下度希候。兼而御高名故懇望仕罷在候。最早百題相揃申候。御流筆被下候ハ夏中慥成ル御便喜被遣被下度奉待候。何様追々書中を以御礼旁可得芳意候。恐惶謹言。

古川駅江刺屋文十郎事 麦雨

卯月五日

巨石様几下

馬洗ふ里の夕べや夏隣

友ずれの音又涼し今とし竹

申捨恥入候。御直し可被下候。已上。

※麦雨は下総国古河の人。江刺屋文十郎。

38 古声書簡関本巨石宛

〔備後田房之人〕

春賀目出度申納候。先以糸寒砌御坐候得共愈御安静御凌可被成珍重奉存候。

野子別条之義無御坐候。旧年御短尺所望之由申上候。嘸相届可申上と奉存候。可直殿御筆御調被下候様二と奉頼上候。此節春興相催申候二付入御高覧申候。御笑評被成可被下候。尚貴境御風流承度奉存候。艸々可祝。

正月廿日

古声

巨石様

竹に来てつぎなき松の嵐哉

銅中は菰のからむや煤のはな
川淀やゆられてのびる声角
右御聞評奉希申候。

※古声は備後国田房の人。古声が巨石に短冊を贈り、古声は可直（巨石のおば）の句を所望しており、交流が確認される。

39 蘭里書簡可直、巨石宛

〔豊後杵築之人〕

御慶申治候。弥御安静可被成御越年奉賀候。随而すりもの進申候。其後打絶御床しく毎々御噂共仕事御坐候。豊前宇佐八幡大宰府天満宮御参詣被成候へバ難波る此地江御下り被成候へバ向寄よく候間近年之内まち入候。余事後音申残候。以上。

正月十五日

蘭里

可直様

巨石様

元日御手洗川にて

七日にはやう伸揃へ芹なツ菜

しめり気のなひ土くれに重哉

など申捨候まゝ入御覧候。

※蘭里は豊後国杵築の人。巨石が浪花に來た際には豊後（宇佐神宮・大宰府天満宮）まで足をのばして欲しいと願っている。巨石らが関西にたびたび訪れていたことが推察される。

40 長谷川花桂書簡関本巨石宛

〔越後坂井村長谷川六助〕

新正之御慶賀目出度申納候。先以愈御清福可被成御積年珍重奉賀候。此方無異儀加寿仕候。仍而年賀奉貴覧入候。御一笑可被下候。貴境御風雅拜吟仕度奉待候。猶期永日之時候。恐惶謹言。

正月五日

花桂

巨石様芳案下

から一竹杖を贈られ、記念集を出版しようとしている。

孤島

34 舎了書簡関本巨石宛

舊年八すり物三葉御恵送拜吟仕候。不存ながら何れも金玉格別之事ノやう詠申候。随而はち入候得共摺物一葉並に野句一二書印迄二懸御高覧候。御笑見可被下候。

潮ミな水にもならで五月雨

うら枯や分れバ青き草の原

さばかりの風にもちらで艸の霜

此程、

月八最中に一定なれバあいなし。雪ハふれ

るを期としはべれバ不定なりけらし。一定

不定の間を思慮せんこそ虚実に遊ぶ風雅の

情ならんかしと

ひらきミン花と茶摘に初暦

大方の春をめでけり年おこて

御高評奉希候。早々頓首。

正月十八日 舎了(花押)

巨石様 玉案下

※舎了は不明である。巨石とは摺物のやり取りがあり、交流が確認される。

35 孤嶋書簡 備前岡山 安永六年春

① 丁酉歳旦

孫曾孫梅も笑ふや初日影

② 丙申歳暮

鞭つたで歩ミハはやし年の駒

桃の花咲やあたりの石なとり

右御一笑被下度候。かしく。

① 丁酉・安永六年(一七七七)
② 丙申・安永五年(一七七六)

※孤島は備前国岡山の人。安永五年の歳暮、安永六年の歳旦吟を詠んでいるので、安永六年春に巨石に送られたものである。

36 大木玉父書簡関本巨石宛 下総蕪里之人

去秋出之華翰当五月晦日着仕拜見仕候。弥御清康奉珍重候。不佞専無異打過

申候。日外は御立寄忝御床敷奉存候。御摺物おもしろく感吟仕候。玉句御聞

せさてくおもしろき事ども二御さ候。かんこどりの玉句さびありと奉存

候。日かさ文月御出来鯛も珍らしく覚候。又々御佳作承申度候。『百番諷』

之愚句急使ゆへいたし見候得共句に成べき物候哉。心もとなしながら左に印

御め二かけ申候。連中句之義も急使ゆへ出来かね申候。乍慮外御序之節①可

直様へもよろしく御心得被遊可被下候。何事も遠路ゆへ心のミニ二御さ候。当

境摺物入御覧候。御一笑可被下候。尚期後便之時候。以上。

六月二日 玉父(花押)

巨石様

尚々。山姥の題に

月花の間や涼しき山めぐり

右御聞可被下候。

鶯に咲か誘ふ躑躅の花

真直に雨あて居柳哉

五月雨や何の事なし海の端

時鳥幾夜の蚊屋のもぬけ哉

右おかしからず候へども御聞被遊可被下候。以上。

※差出人の玉父(玉斧)は、下総国匝瑳郡蕪里の豪農。大木幸太夫邦吉。天

明七年(一七八七)頃、松風庵三世を継承した。寛政五年(一七九三)二月

二十七日没、八十二歳。編著に『矢さしが浦』がある(参考「下総蕪里の俳

被下面白御事二御坐候。又々御秀吟可被下奉待入候。出都の頃ハ必々御尋問可被下候。

苗しろや雨とぬらす手一合
セハしな心に波や汐干駄

鶯や籠にも谷の丸木橋

申捨候。①改名小集致候間御届ケ上候。別時ばせを塚玉句可被下候。乱文早々已上。

三月七日 閑鷺

巨石様

其外様へ御致声可被下候。

①改名小集・『果報冠者』（安永四年 閑鷺編）のこと。元旦に白鷺の夢を

見た阿誰の息子浙江が、閑鷺と改号した折の記念集。俳諧集成5収録。

※閑鷺は讃岐高松の人。柴田氏。前号は浙江。巨石に編著の『果報冠者』を送付している。

32 小山寸馬書簡関本巨石宛

浪花船越町小山伝兵衛

明和八年六月二十五日

貴翰忝奉拜誦候。先以酷暑二御坐候得共其御地御連中様愈御安康二て御風流御案候由珍重之御義奉存候。当方不佞無変罷在候。然ば此度『謡番組発句合』思召付候由、野夫へも夕顔可仕候由御題被下不出来二御坐候へ共懸御目候。宜御引直し御加入可被下候。其外社中四季一両輩取集申候。①可直様へも可然様御伝達可被下候。

一、②旧国子事其御地へ御出府被致候間其御吟御聞被遊可被下候。当年八洛

③諸九尼其辺行脚被致候間定而御逢可被下与奉存候。此辺相替義無御坐候。

右貴答申上度早々頓首。

六月廿五日 寸馬

巨石様

昼顔やねむたき事をおもい出し

右御笑評可被下候。以上。

①可直・巨石のおぼ。

②旧国・安井旧國は大坂の飛脚問屋。寛政七年に大伴大江丸と改号している。西国行脚中の一茶が世話になったことで知られる。文化二年三月十八日没、八十四歳。

③諸九尼・筑後国唐島村の庄屋永松家に生まれ、同族の中原村庄屋に嫁いたが、三十歳の頃、湖白（のち浮風）と駆け落ちして大坂、京で活動する。

明和八年陸奥松島に遊ぶ。天明元年九月十日没、六十八歳。

※寸馬は浪花船越町の人。小山伝兵衛。『謡百番発句合』では、巨石から夕顔の句を依頼されていたことが本書簡からわかる。

33 滄洲書簡関本巨石宛

号義見飛驒高山之人

以来は御無音二打過申候。愈御堅固可被成御座奉珍重候。当方無異二罷在申候。しかれば去ル頃^ら又通遠ざかり申候。若^もや御病氣二も無之候や。無御心元奉存候。小子①近年六十二相成右之賀二長崎^ら一竹杖を被患、夫と所々^ら賀章を得申候。貴句御患被下候ハ加入仕度奉存候。此度商人使有之候二付御見舞得御意度候故旁如此二御坐候。頓首。

四月廿七日 滄洲（花押）

巨石様

長崎なる枕山老士八千里の風友なりしに、

予が六そじを賀して美竹の杖に古哥と自詠
とを刻て都の便に送り給ふ。其厚情に催さ
れて吟じ遊せんとするに、名におふ梅の花

笠も今この時かは、

枕ひかんいざ鶯の啼日より

諸風子の詠吟若干爰にもらす。 滄洲

①滄洲の六十歳がいつであるかは不明。

※滄洲は飛驒高山の人。義見と号す。滄洲が還暦を迎えた年の書簡で、長崎

※坐秋は伊勢国津の人。二日坊社中の人。二日坊三回忌追善集「笠と杖」(安永七年 林下編)出版のことがみえるので、安永七年の書簡である。坐秋は天明元年(一七八一)没、七十歳。坐秋一周忌追善集に「雪の台」(林下編)がある。

28 曾秋書簡関本巨石宛

伊賀上野人

未得貴意候へ共一筆啓上仕候。先以新春之御慶千里同風目出度申納候。貴牒弥御安泰二可被成御越年奉賀候。兼而御高名承及候上^①。蓑虫老人毎度御尊二申御風雅懐敷奉存候。小子は勿論甚々初心二御座候得共祝義有之春興出来候故人貴覧候。貴評可被下候。何卒御地御風流追々承度奉存候故可得貴意如此二御座候。猶奉期永日候。恐惶謹言。

正月十二日 曾秋

巨石様几下

川筋に竹のひかるや夕霞
春の野に吹かれてもなく小鳥哉
右けしからぬ物二思召可被下候。

①蓑虫老人・蓑虫庵は伊賀蕉門の服部土芳の草庵で、蓑虫庵二世は伊賀上野の富商築山桐雨(天明二年六月三日没)が継承した。蓑虫庵三世は服部猪来だが、彼は文政七年に『蓑虫庵小集』を編集した人なので、本書簡の蓑虫老人は二世の桐雨と考えてよいだろう。

※曾秋は伊賀国上野の人。曾秋は本書簡で「蓑虫老人毎度御尊二申御風雅懐敷奉存候。」と述べているので、巨石はかつて伊賀上野を訪れ、蓑虫庵二世桐雨と曾秋に会っていたようである。

29 禹柳書簡関本巨石宛

讃州大野之人

其後は御様子も不承候。弥御安静二御風雅御楽ニ可被成御坐奉珍重候。小子無為御放意可被下候。随而野生伊せ紀行晋上仕候。御覧可被下候。今般諸国文通繁多故是迄二申残候。書鴻御風雅御聞セ可被下候。敬白。

二月五日

麦籬禹柳

関本巨石様 参

冬の吟

菜種植ゆ手もとも寒し¹の声

里の雨晴て深山は淡雪哉

春

宵月や梅匂ふかたは薄曇

砂がちの流れにひらむ小鮎哉

など申捨候。御笑評可被下候。以上。

※禹柳は讃岐国大野の人。麦籬と号す。禹柳が伊勢紀行をした記念集を巨石に贈っている。

30 小山田寒蟬書簡関本巨石宛

会陽之藩士小山田氏

尚以此ほど不揃之気候候得共御平安之由珍重御義御座候。以上。

安部井方より出来敏差上候処便不自由^{まよ}速遅滞申候。就御届申とくと御熟覧之上思召叶不申所も有之候ハ、無遠慮可被仰聞安部井へ申談為直可申候。一序ハ拙者書千候様二と被仰聞まゝ委曲演達相心得申候由申處兼而愚筆之上老衰別而見苦布其上近頃ハ眼疾尚以相及かね候間清書ハ外ト被仰下可被下候。中々板下など認候躰ニ無御坐候故如是二御座候。弟方へは夫より宜様御申伝頼入候。已上。

卯月下一 寒蟬

巨石様

※寒蟬は会津藩士。小山田氏。

31 柴田閑鷺書簡関本巨石宛

安永四年三月七日(推定)

仙台二五丈坊のやらん申巧者御坐候由承候。是れもばせを塚ノ句もらひ申たきもの也。御もらい寄可被下候。乍御世話奉頼上候。

此間貴翰被下再三捧読候。春暖御平安奉賀候。小子無為銷光候。且御すり物

歳可被成奉慶賀候。^①愚老無恙古稀迎齡則別紙長寿年祝草貴覽二入候。御風雅可被下候。近年八御文通不被下御なつかしく候。鳴海の^②蝶羅子を折ふし玉句など承候内二、

最ふ雪はよごれてもよし梅の花 可直

皆く眼耳を驚かし申候。今とし浪華^③旧国子御出府春中は御府内御逗留之由、右御頼申候。尚奉期永春之時候。恐惶謹言。

正月二日 米林書 才二(花押)

可直様

巨石様 玉床下

春興

摘めと雪の青ふ解たる若菜哉

米林

長閑さを見よと柳の臍かな

同

年内立春

同

としのうち合点か猫の声がハリ 以上。

高評奉希候。写章相認殊更老眼龜末之一本御免可被下候。以上。

①愚老無恙古稀迎、米林は明和三年に七十歳になったようである。

②蝶羅、尾張鳴海宿の人。千代倉氏。別号に春麗園、鈴波。安永五年(一七七六)五月六日没、五十四歳。

③旧国・大坂の旧国(大江丸)が松島に遊んだのは明和三年(一七六六)のことである。

※米林は三河国の人。明和三年に七十歳になっている。

25 知昂書簡関本巨石宛

陸奥仙台宮城野

刻春之慶賀目出度申納候。弥々御安詠ニ御風雅御案奉賀候。野生無異ニ罷在申候。然ハ先頃ハ御集物被成貴意拝吟感じ入申候。遠路御存念忝奉存候。早速貴報可申上候所拙庵歳旦出来不仕候二付、此度幸使ニ大歳旦入貴覧候。先日貴簡相届被下候御方江一葉上申度候。乍慮外御届可被下候。猶追々御風雅可承候。取込略筆御免可被下候。以上。

二月四日 知昂

巨石様

雪解や田中へ誘ふ友がらす

咲まへの苦八世の中や梅の花

春の日や舞戻りたる今朝の蝶

屋根越しの海山幾へ猫の恋

春の夜や名の付そめて它からす

など申捨候。御笑評可被下候。

※知昂は陸奥国仙台宮城野の人。巨石に歳旦集を送っている。

26 帰旧(二日坊)句稿

冬景

たゝかれてかた山おる雪見かな

春興

むつかしい枝とつれるや梅の花

帰旧坊

※帰旧坊は二日坊(伊勢国津の人)の別号。「27坐秋書簡」に帰旧追善集のことが述べられている。安永四年五月没、六十五歳。

27 坐秋書簡関本巨石宛

安永七年五月二十三日

益御安寧奉賀候。且^①帰旧坊追善集出版候二付入御覧候。御旧交被出思召可被下候。以上。

坐秋

五月廿三日

社中

巨石様

せめてもに見て草臥ん田うへかな

蚊屋つるや老の宵寝の娑婆ふさけ

御笑評可被下候。

①帰旧坊・伊勢国津の菊地二日坊の別号。

21 佐々木露秀句稿 [奥州郡山号謙斎又不孤庵]

宵の程は雨をつゝミたりし空雲の頓て打晴てそゝろに清光のさしのほりし頃

月しろのすゝみて荻のさやぎけり

人々と共に題を探りて

露散や肩打過し花すゝき

別れ鹿川越て猶哀なり 露秀

※露秀は陸奥国郡山の人。謙斎、不孤庵と号す。本宮の塩田冥々の兄。

22 すえ女書簡家城可直宛 [加州松任相川久兵衛妻]

かへすく折くの草くども御両様とも御聞せ被下おもしろき御事に候。いかばかり慎はいしまいらせ候。こなた慮外も益く申安賀の事に候。猶くあとよりくはしく御申遣度、とかく御ぶさた候とも御ゆるし可被下候。御こたへまで申残上候。以上。

御覧じ候のち、両度まで毎くの御文被下もたるなく御ゆかしさ拜しまいらせ候。まつく御機嫌よくかハラず御風雅御たのしみあそばされ候ハハ御事御目出度存上候。此節賑々敷過まいらせ候。扱とや此たびほうし様へこまの御つたへ春の御ふもしにも色く御ことの御とりくに御くはんもつ思し召し申迄にて仰被下其まゝ尼ぎみへもさんじ御取合申かへ候。かやうの御事となたへも御ことハリもでき不申ゆへワればかりハほいなき事と御返事もおくれまいらせ候。此よし巨石様へもおもいらし可被下候。益く御つたへさせくれく御願ひ申上候。せめての御申わけまでもらいおさまいらせ候。尼公たんざく一、しきし一、ワがたんざく、こはおかしからず候へどもあと右行候。折ふし早くとりあへず申上候。めで度かしく。

月見月中三日 すえ

可直様

※すえ女は加賀松任の人。相川久兵衛の妻。可直とは女流俳人同志の交流があったようである。

23 の場許道書簡関本巨石宛 [伊勢山田の場藤太輔]

尚く。①可直女へよろしく御申つたへ願上候。②入替只今在京移次第申遣し養花之句取寄置可申候。御事。

御参宮衆御立寄御伝声之趣承知仕候。先達而其御地甥御之御便貴札配府慥二落手仕置候而先々江相達置申候所いまだいづれちも不参候。野吟入御覧候。尚又津③二日坊当地④樽良之風など之短冊さし追々鳥羽楊貴妃、津二日錦木等之句又々申入後便二さし上可申候。遅わり間二合不申候ハゞ此度は御除御集物へは番組之外之句御加入願上候。当宮只今御陰参と申事始り、諸国之御参詣夥敷、賑々敷御事二而只騒敷罷在候。先達而甥御之便へも乱筆之御報仕候。小子病目こまり果申候。可然御推請奉願候。何事も急便早々如此候。恐惶謹言。

卯月廿二日 許道(花押)

巨石様

①可直・巨石のおば。

②入素・伊勢の人。神風館(伊勢の俳諧流派)八世。

③二日坊・伊勢国津の人。『みち奥日記』(宝暦十三年 二日坊、巴凌編)は、

巴凌とともに陸奥を旅した折の紀行。

④樽良・三浦元克。志摩国鳥羽藩士の子。父の致仕により伊勢山田岡本町に移る。のち京都に無為庵を結び蕪村らと交流。安永九年伊勢山田に帰り、

十一月十六日没、五十二歳。

※差出人の許道は伊勢山田の人。巨石の甥らがお伊勢参りに行っていたことが確認される。

24 米林書簡可直・巨石宛 [三州国府之人]

明和三年一月二日(推定)

尚々。当夏など風松島江趣申候やと存候。蛙歩候ハゞゆるく懸御目御世話二相成可申候。○御地御物好承度候。以上。

改年御慶千里同風不可有尽期御座何方も御同前目出度申納候。益御平静御超

存候。四海兄弟天涯比隣とやら申候へバ、書信成共不絶仕度奉存候。去年貴報可仕處、度雄事旅行いたし遅々及今日申候。其段御怒看奉希候。先は貴答頃日後安否承度如此御坐候。猶期後鴻時候。恐惶謹言。

百和

初秋廿二日

度雄

巨石関君

けふ下りるものともみへず夕雲雀

百和

蛤の岩から落ちる汐干かな

>

雨晴て椿のこぼす水の音

度雄

鍋炭は誰が背戸からぞ杜若

>

秋たつや風の世となる萩薄

>

物申を火燧へ通す頭巾哉

>

此句申捨おかしからねど書付申候。御笑吟奉希候。以上。

①蝶夢・京都の僧。明和五年洛東岡崎に五升庵を結び、以後約三十年間、蕉

風復興に尽力する。寛政七年十二月二十四日、六十四歳。

②謡の題・巨石が出版を企画していた『謡百番発句合』の題のこと。

※差出人の一人、度雄は本書簡付箋によれば土佐中村藩士。加藤武内。百和も土佐の人であろう。

19 鯨度書簡関本巨石宛

〔石見日原之住〕

尚く、老書乱文等眞平御高免被下度候。近く御風姿拜受奉待候。以上。

弥生十五日出之華翰漸々今月十五日到来落手仕候。御對話之心地忝拜誦仕候。冷寒弥増之節二候へ共愈御安健ニ御風情御暮可被成恭賀不過之、愚老事無恙候得とも当六月長男世二才之もの失心候而万事悲月も抜心中御察可被下候。自是も春帳得貴意申候。相届候哉。今般巨御暮之御祝書共御摺物数章御投惠扱々御物数奇御風情と申御羨敷遠境ながら隣有りて几上蒙爵を散御深切之至忝慰ニ申候。去年仙台へ御頼候由玉句数章和哥人交坂ノ下連中と御坐候。御詠州相届き申候。直々橋治迄貴意御礼申上候が貴雅を被下候事いかゞ

覚不申幞面改候處ニ沼木佳勇子御社中斗二候。早々御吟味来春中御登奉待

候。外文通御届被成下候由別而忝奉存候。四五年來式三百之文通毎々諸国御

頼申触候所扱々深切之風人無之もの二御坐候。入料立腹候哉。是は愚老ノ文

字ニ申御銘々直筆申請手鑑ニ張付奉納万代之宝物ニ相備候事ニ付少々思召寄

候を御断申たる事と是非と申にハ無之自己之小集と申候は度く仕候へども

一向不申上候。松前^①巴角子故人之由何とぞ貴雅彼ノ地風人之短尺御所持候

ハ一枚御投惠可被下候。国数揃申度念願斗に候。先貴意御礼如斯近々貴翰

拜受奉希候。可祝。

鯨度

十月廿一日

巨石様

貴意

①巴角・松前の人。没年がわかれば本書簡の執筆年代も特定できるが不明。

※鯨度は岩見国日原の人。書簡によれば、鯨度は四、五年で一、三百の文通を

諸国の俳人に出して撰集発行を企てたようだが、高い入花料が良くなかった

のか、なかなか句を集めることができないでいた。撰集発行に資金が欠かせ

ないのは当然だが、人脈や企画力も必要であった。

20 大町庄七書簡家城可直宛

投花文辱封閉之処悉慰諸九宛如面白愈貴家清甚に而口珍重々々殊更珍作之秀句画々然而清越感珠玉数花下事好奇似斗院云中交鏡申候。

大町庄七

夏半中津

可直花宵人 玉几下

たんとく任貴報候。

※庄七は未詳。

巨石翁 玉机下

涼しさやもし火うごく水のうへ

若竹や庭に日影の少しツゝ

杜若匂ひあらバと思ひけり

右御賞評毎々奉待上候。以上。

①『十評撰集』・『十評発句集』（享和元年 牧之序）のこと。同書は享和

二年（一八〇二）越後国南魚沼郡大和浦佐の善光寺に掲げた十評による奉

納の高点集。茂夸を催主とするが、牧之の力によるところが大きい。近在・

諸国から寄せられた四千二百余吟を、鳥明、八千坊、蒼虬、重厚、其堂、

博和、杜春、坡仄、二柳、丈左が選んだ。

※差出人の牧之は越後南魚沼郡塩沢の縮仲買商兼質商。鈴木儀右衛門。俳号

は牧水で、別号に秋月庵、周月庵。寛政元年（一七八九）二十歳で家督を継

いだ。随筆『北越雪譜』（天保十二年完結）の著者として名高い。天保十三

年（一八四二）五月十五日没、七十三歳。書簡では牧之が収集した手鑑に句

を寄せた会津の人たちの発句作者について、姓名を尋ねている。

16 白許書簡関本巨石宛

土佐中村人

未得貴意候得共一筆啓上仕候。雖事旧候新春之御吉慶無尽期申納候。先以其

御地御安康二可被成御迎陽御坐奉慶賀候。当境小亭無異変加年仕候。依之春

興呈高覧申候。御笑評可被下候。貴辺御歳悦拜吟可被仰付猶期永春時候。恐

惶謹言。

正月廿五日 白許

巨石様

きじ啼くや垣根の椿落やせん

春風や紅の裏ふく長縄手

右御高評可被下候。

※差出人の白許は土佐中村の人。

17 千代倉蝶羅書簡巨石、可直宛

尾州鳴海駅千代倉氏

安永四年以前

尔来以書中不得御意候得共暑中無恙御凌被成候哉。呈不正之気のミ新涼相催

申候。御揃愈平安奉賀候。弊家無異儀罷有候。御安慮可被下候。然バすゞみ

摺もの時後レ候へども書中折迄二入御覧申候。猶又貴辺御秀吟ども拜見仕度

候。

一、貴丈及可直女御短尺四季共二申請度候。爰元手鑑二載置申度候間、重便

為御登可被下候。右得御意度如此御坐候。恐惶謹言。

七月三日 蝶羅

巨石様

可直様

尚く

去月月次之俳諧

みそぎせむ芦のワかばに笙の音

立秋

秋たツや爰にも一ツあふむ石

御一笑く。

※尾張鳴海宿の人。芭蕉と交流のあった下里知足の孫にあたる。千代倉氏。

別号に春麗園、鈴波。安永五年（一七七六）五月六日没、五十四歳。

18 百和・度雄書簡関本巨石宛

度雄・土佐中村藩士 加藤武内

二白。御社中何茂様へも宜御致声希候。当連句々も一同二申上候。且御

社中蛙之吟短冊二御したゝめ一葉つゝ御惠投奉希候。少々入用之義御座

候而如此御坐候。以上。

去年二月之華牘、京師^①蝶夢御坊が相達辱拜見仕候。然ば以時秋暑被行候

處、愈御安康可被成御坐奉恭喜候。随而当境不佞未無別事相暮申候。貴意易

思召可被下候。然ば先達而蒙仰候^②、諷の題之発句社中一同呈上申候處、相達

候而御賞嘗詠解^③不堪汗顔候。将又貴地春帖御見せ扱々御風骨面白感吟不少奉

如髮様 几下

蚤飛や星を押へる不破閑

下手よりも哀れ上手のうかひ哉

粽結手の鹿子より手づまかな

小夜更て女のごゑや夏の日

蝉啼や小河の水は枯てから

秋

鶴よりも比翼に乗んつま迎

沖の火にまがふ漁村の燈籠かな

きりくす啼や拂子の糸薄

右申捨候。久々玉声不承候。近々御聞せ可被下候。乍毎度所々書状御頼申上

候。以上。

①如髮様御越・春に如髮が江戸深川の湖十ところに来訪していたことがわかる。

※差出人の湖十は江戸の人。深川氏。龍牙斎晋窓と号す。一世湖十は其角の点印「半面美人」の継承を喧伝している。四世湖十の別号は晋窓であり、本書簡の付箋と一致する。黄花庵、歛雷完車とも号す。はじめ藜太門で、のちに三世湖十に師事した。安永三（一七七四）、四年頃に湖十四世を継承した。寛政元年（一七八九）五月二十七日没。山谷宗林寺に葬る。

14 川江素尾書簡関本巨石宛

豊前小倉社司 川江常陸之助

尔来御疎遠無申斗毎事遠境之處被懸御心頭御信書難有。彼是他用其上老衰仕候而、筆無性二任セ我侶二乱書も揮しがたく乍存御無礼御怒容。是祈筑後①蘭陵子へ御文通相達、此辺方も便宜稀二御座候而漸此節送り遣候。去年来八御詠詠も甘吟不仕御鴻風之節、御書付被成可被下候。慰老申度奉頼候。②可直殿御安康被成御座候哉。宜奉頼候。折節野興懸御目候。御批判可被下候。折から急幸便草々。春吉申上納候。萬慶期嗣音候。恐惶謹言。

小ぐら宮尾社司 川江常陸介 素尾識

二月十五日

関巨石雅丈 足下

春興

照る物は櫛笄や臍月

或人に訪れて

鶯や花のそだゝぬ敷の内

若竹や氈（カ）に籠るハ乳母独り

春雨や案じ過して夢と成

梅が枝の結ぶるにしや糸桜

右札之事共御批判是祈。

①蘭陵・筑後の人。

②可直・巨石のおば。

※差出人の素尾は本書簡付箋によれば、豊前国の小倉社司。川江常陸之助。

15 鈴木牧之書簡関本巨石宛

越後鹽沢之人 享和二年六月五日

尺書啓達仕候。逐日萬里向暑之砌其御境御社中様愈御清寧可被遊御起居欣喜不少奉雀躍候。随而当场蝸舍無栄枯罷過申候。乍憚御休意可被下候。然バ①「十評撰集」出来候間御手柄之玉句有之候二付小冊奉備進覽候。当地などで八五七十唸ツゝ入句仕候。旁多分一句も出ぬ者有之候事御坐候。扱々余り延々二相成候而申分ケも無之候。

一、御手柄之玉章何卒短冊二御患被下的便之節御患投奉希上候。外二花桜之題二而其御地御近友様より二三枚も御世話奉頼上候。尤短冊之うら二国所性名御知らせ奉頼上候。

一、先年手鑑二御ほ句被下候御連中性名相分り不申候。而ハ末代何国之何人と不明二候間此度御尋申上候。①鶯上、芦笛女、可栄、故日、一峯、東菊女右之御方所書性名御知らせ奉頼上候。折節祭礼市中内外甚取込机上も紛々早々乱毫御免可被下候。可祝。

水無月五日 牧之拜

どれしても高き枕やかんこ鳥
葵祭り傘もちもなまめかし

老衲の咳にも似たり秋の風
ほどく／＼にひとツの庭や草の花

かゝる時下戸も物憂し冬の月
鷹居て酒屋尋ぬるまなこつき

右 南部素郷

※素郷は陸奥国盛岡の富商、小野永二。別号に松濤舎、蝶夢門人。編著に『みちのくぶり』(天明三年 重厚序)がある。白石の乙二、秋田の五明、本宮の冥々とともに奥羽四天王に数えられる著名人である。文政三年(一八二〇)四月二十九日没、七十二歳。巨石七回忌追善集『しのおやま』(文化七年如髮編)に、「かんこ鳥青き外に八色もなし 南部 素郷」が入集する。

1 2 如髮 (伊豆三島人) 書簡関本巨石宛 豆州三嶋

尚々。何れ茂様未得貴意候へ共宜御伝奉希候。括羽方へ御加毫申聞候へば忝段尚又私方宜御礼申上候様申事に有之候。括羽家内別義無御坐候。乍憚御安慮可被下候。久々に而御文通拝見仕候。床しく候由呉々御噂申尽候。何卒御近年之内御行脚候様二と申御事御坐候。かしこ。

一翰呈上仕候。漸暖気罷成候へ共其御地御渾家無御碍まじり益御清安可被遊御坐恭喜至極二奉存候。当方弊屋無難罷在候。乍憚貴意易思召可被下候。誠二去年霜月之御文通当春相達忝拜見仕候。然ハ古園詣記行呈越申候所相達御落手被下御風聴之由、御熟情之御返翰忝於僕大慶之至二奉存候。將御志願義御坐候而①『誦百番発句合』諸国御集被成候由、多年御深切之思召立有之候。依て当国之義ハ小生御加入仕候様二伝聞思召千万忝奉存候。併野生事甚未熟なる事二而御辞退可申上本意二御坐候へ共遠境之義殊更余国不残相揃候との御事二て嘸々御大望御義於当国相洩候ハ御心懸可思召推斗むしほり乍愚案今度丹尺二葉相認メ呈上仕候。不苦思召候ハ右之内二て御加入可被下候。駿州之義も我等知音之方江申入候様承知仕則御達申候。野生義も幸駿府江用向御坐候處

先達而相越右②金亀与申仁江兼題相渡頼置候處、此間至來仕候故一所二呈上仕候。金亀与申は駿府菴原屋甚四郎殿与申仁に有之候。俳事志深き人二有之候。重而御上京も御坐候ハ野拙宅御尋可被下候。三島宮之前二而御聞候へハ早束相知申候。先は右之段尊答可得貴意如斯御坐候。余情重而可申承候。頓首不備。

如髮拜

三月廿日

巨石雅伯 玉几下

①『誦百番発句合』・巨石が編集を企図した編著。伊豆国の如髮は求めに応じて短冊に句を認めて巨石に贈っていたことがわかる。

②金亀・駿府の人。駿府菴。原屋甚四郎。本簡本文による。

※差出人の如髮は伊豆国三島の人。巨石の子にあたる関本如髮とは別人である。巨石に『誦百番発句合』の投句依頼に謙遜しながら応じている。『誦百番発句合』の編集が長年にわたり(多年御深切之思召)行われていること、日本全国の作者から掲載しようとしていること(余国不残相揃候との御事)が書簡内容からわかる。伊豆の如髮はこの意向を受けて恐縮しつつも投句した。また、他の投句候補者として駿府の金亀を紹介している。巨石が上京する折には三島宮付近の如髮宅に立ち寄るように頼んでいる。

1 3 深川湖十(四世) 書簡関本巨石、如髮宛

号龍牙齋晋窓 其角門人東都深川之人

一翰呈上。未残暑候御座候得共、弥御揃御安静奉賀候。然らば以来は久々御文通も不申御疎疎打過候。時々御噂而已申暮候。春中①如髮様御越後いかゞ、御安否承不申御床敷候。今般御安否承度早々如此御座候。尚期後音之時候。頓首。

湖十

文月廿七日

巨石様

郡山右 丈芝坊白居

八月六日

可直様

巨石様

夜は又よるの都や川すゞみ

唯たのし竹植る日もひとり坊

二見夜行

心爰に潮のあらし身にしむ夜

時にしバシ夕雨はしる紅葉かな

妹が出て馬ひき入るゝ雪吹かな

など申様成事御座候。其御地御風流御申こし被下度相待候事ニ御座候。以上。

※差出人の白居は仙台国分寺町の人。山田庄兵衛。屋号は小田屋。『奥の細道』

に登場する画工加右衛門の子との伝承がある（白居七回忌集『たまくしげ』

雄淵編の自序）。明和七年（一七七〇）松島に來た暁台に師事する。『片折』

（安永三年 丈芝坊編）は、白居が名古屋長蓮寺の僧羅城によって法体とな

り、暮雨巷の人々と惜別して仙台に帰った折の記念集である。寛政十二年十

月九日没。七十三歳。本書簡は白居が郡山から出している。独歩旅行をしや

すくするための雑髪であるという本音を巨石夫妻に述べ、帰宅後に還俗する

可能性を匂わせている。

9 絶階句稿

白河御藩中田唄庵主人祖翁松に旭の自画賛真蹟を自写し

予が草堂に贈るを謝し侍るとて

色替めためしや松に朝日影

餘興

初秋や雪のはつれの海青し

夏

ほととぎす水田へ影をおとしけり

八重芥子や蝶くの来て踏崩し

右 絶階章 ㊦ ㊦

※絶階は奥陸国松川の人。白河藩中の田唄庵については不明である。

10 杜多瓜坊句稿

播陽池田住子放光寺 北越之産

市なかかくれて風雅に遊ぶのくせもの有りと其名を聞事としありける

が、けふや時を得てこしかたを語るにかのむかし道に深き人を我友にせ

むものをと古翁の言葉もかゝる人をやしたひ玉ひけむと^①儲香和尚に囁

て

涼しさのはじめや懐ふ人に逢ふて

瓜坊

①儲香・会津柳津の人。僧侶。陸奥常葉村の今泉恒丸が寛政十年に柳津に來

た際の「春興」下書にその名がみえる（『鴛鴦俳人恒丸と素月』矢羽勝幸・

二村博共編著 歴史春秋社 P27）。巨石七回忌追善集『しのぶやま』(文

化七年 如髮編)には、「三人で丸くしたがをどり哉 釈 儲香」が入

集する。

※瓜坊は越前国の人。もと大安寺の住職で行脚俳人。杜多氏。別号に、楚蔭、

五葉道人、糸瓜坊。關東門か。天明八年（一七八八）暮れから播磨国の青蘿

のもとに滞在して、『はりまあんこ』を出版する。寛政頃に撰津国池田へ來

るか。以後石明寺に住み、升六、關東、其成、月居らと交遊。のち撰津国川

辺郡口谷村の放光寺に移る。晩年の消息は不明だが、『河上集』（文化十三年

年如髮編）の発句前書には、「身ひとつを此みちのくにかづきありき」とあり、

文化十三年頃に陸奥を訪れていたことがわかり、本句稿により会津柳津への

來訪が判明する。

11 小野素郷句稿

陸奥南部盛岡之処士 小野栄治

四季句

雨の日や戸棚あくれハ海苔匂ふ

山さくら哥よむ人は年が寄

可直様

当国おかげ参といふ事にて伊勢へ西国、江戸辺、北国をびたゞしく抜参五月の間八、神前之御はらい一人一本遣申所、十二万、十五万とと申義二候。今に六七万人八不絶候。如何六十七年以前在之候事のよし。雨少ク当地など六月廿日比田植いたし候。秋の収無心元、何とやらん心細く御さ候。以上。

①「謡の題」錦木・謡曲「錦木」(世阿弥作)。陸奥狭夫の里(秋田県)で錦木売りをしていた男女の幽霊の話。男は女の家の門前に錦木を立てて求婚し、それを女が取り入れれば承認の証であったが三年間錦木を立て続けても思いが叶わず、死んだ男の錦塚が残る。僧が読経をすると男女の幽霊が現れ、両者が結ばれたことへの感謝の舞を踊る。巨石が編集を企てた『謡百番発句合』は、謡曲に因んで詠んだ発句を集めたものだったようだ。

※差出人の二日坊は伊勢国津京口町の人。菊地氏。美濃派の盧元坊門。出家して二日で還俗したため二日坊と号したという。別号に帰田。津の四天王寺境内に文塚を建立し、芭蕉五十回忌追善を営んだ。安永四年(一七七五)五月没、六十五歳。お伊勢参りに十万人以上の人々が訪れていたことが述べられている。

6 田中布舟書簡関本巨石宛

播州高砂之浦 鍵屋弥右衛門

安永二年閏三月十四日(推定)

尚々。可直様二も御別事なく御坐被成候や。御序二よろしく御伝可被下候。以上。

時節日々春暖二相成候。愈御安寧可被成御坐珍重奉存候。先頃八御社中①可石丈御訪尋被下、乍暫休得實意而御左右承大慶仕候。御歳旦春興御物好被送下忝何れとも句々感慨ふかく此節おくれながら春興相催候得ば懸御目申候。乍序而春来申出候を。

梅咲や薄くけぶる作り土
それ鷹も尋ねあたりて初桜
厂のつら崩れて春の海寒し

など御聞可被下候。猶御佳作ども為御聞可被下候。先達而之繼題ハいかゞ御坐候哉。諸方相集り可申と奉存候。恐々不悉

閏三月十四日 布舟

巨石雅君 几右

①可石・可石が播磨の布舟の所に訪ねていたことがわかる。

※差出人の布舟は播磨高砂の人。田中佐太夫。鍵屋弥右衛門。布仙門。文化五年九月没。閏三月の書簡であるので、安永二年であろう。

7 水野李完書簡可直、巨石宛

豊前小倉藩 水野源六郎

愈御平安珍重之至三御座候。且先達而八御すり物数く御見セ被下忝奉存候。扱御風流毎度ながら不浅感慨候。右御礼答如此物。

五月六日 李完

可直様

巨石様

笠の端に何の雲歟若楓

足首八閼伽老僧がかこしぎに

口なしの花六七ツこもる闇

鳥さしの竿に落けり蝸牛

算かと思ればバ橋也かんこ鳥

御笑評可被下候。以上。

※李完は豊前国小倉藩の人。水野源六郎。巨石の交流の広さが窺える。

8 山田白居書簡可直、巨石宛

陸奥仙台 号丈芝坊 山田庄兵衛

安永三年八月六日

一、私義も於名古屋難髪いたし、丈芝坊白居と相致候。全風流之為二も無之、独歩旅行万事二不自由二御座候故、名古屋二てのすゝめ二より与風存立候事二御座候。帰宅又々俗髪候も相成可申候。追而可申上候。外申上度事斗二御座候へ共此節急ギ心にて、心底二まかせかね候。重而可申述候。可祝。

(一七八一) 九月十日没、六十八歳。

② 洗石・会津の人。

③ 可直・会津若松の家城而后的妻。巨石のおばにあたる女流俳人。

④ 李完・豊前小倉藩の人。水野氏。

⑤ 謡御題・巨石が編集を企画した「謡百番発句合」のこと。「旧國書簡」(明和八年)にもみえるので、明和八年(一七七二)から安永二年(一七七三)にかけて諸国俳人に投句を依頼していたことがわかる。

⑥ 丈芝・陸奥国仙台の人。画工加右衛門の子。瓠形庵、丈芝坊、白居と号す。

寛政十二年(一八〇〇)十月九日没、七十三歳。

⑦ 蘭里・豊後杵築の人。

※差出人の蝶夢は京都の僧。明和五年洛東岡崎に五升庵を結び、以後約三十年間、蕉風復興に尽力する。寛政七年十二月二十四日、六十四歳。閏三月があるのは安永二年(一七七三)である。巨石は蝶夢に盃一組を贈っている。

3 鯨文書簡可直、巨石宛 肥前長崎之人

尚々。①可直様夏句不覚残念奉存候。

一、おかしからず候へ共翁塚摺もの一葉貴覽二入候。野坊事も当時象瀉へ赴殊外取込候。故乱筆御免可被下候。

一、巨石様玉句加入仕候。委細八追便早々申残候。以上。

六月廿日 依坊鯨文(花押)

可直様

巨石様

もふけふも七ツ時分やかんこ鳥

河骨や水もそろく瘦る時

など申捨候。御一笑く。

①可直・関本巨石の妻。

※差出人の鯨文は本書簡付箋によれば、肥前国長崎の人で、象瀉まで赴いていることがわかる。

4 加藤暁臺句稿 尾州名護屋 号暮雨巷

秋の雑

薄もみぢするよとミれば散はじめ

ミだれ髪風情なる哉勝すまふ

道のべや蝨つるミす穂のなびき

日も寒げ立ぬ芒の花のうへ

苔猿の夜唯わぶらん鹿のこへ

秋の名残入日の前に小雨降

暁台

尚可被下候

※暁台は尾張名古屋の人。尾張徳川家に出仕した。中興期を代表する俳人。

安永三年(仙台の丈芝(白居)を伴って京都の蕪村に会い、安永五年にかけて蕪村一派と交流する。天明元年(一七八一)九月には江戸に出て、翌天明二年の歳末に名古屋に戻った。天明三年三月、京都の金福寺芭蕉庵で芭蕉百回忌取越追善興行を行った。寛政二年(一七九〇)春には二条家によって月居とともに花の下宗匠の称号を得た。寛政四年(一七九二)一月二十日没、六十一歳。

5 菊池二日坊書簡巨石、可直宛 号帰舊庵伊勢津菊池氏

兼而御回章被下寛拝見仕候。先八御両風子様御安全、滑稽之御楽ミ御羨奉存候。然處①「謡之題」錦木之一人二御撰被下候事甚風雅之面目宜御さ候へども、扱々々八出来不仕、漸々と今様之事申出候。少も無御遠慮御添削御加入奉希候。連中之句進申候。余り及延引申候故、集次第進申候。

三尺の背戸も五尺のあやめかな
片雲も上手にうたふ田植かな

歳旦八相届可申と遠察候。猶期後音之時候。折々八玉句承度候。以上。

六月廿七日 二日坊(花押)

巨石様

巨石様

巨石様

巨石様

巨石様

巨石様

※差出人の菊池は本書簡付箋によれば、肥前国長崎の人で、象瀉まで赴いていることがわかる。

幸二^② 丈芝方へも御きゝ一処に從此方進上可申候。先ハ御状相達候処に可申上如此御座候。^③ 洛諸九尼ニも松島行脚ニて御座候。此節此地ニ逗留風交仕り貴地へもと被存候処老足不任心残心之段くれぐれも奉頼候。先ハ申上度如此候。恐惶頓首。

六月十七日 旧國

巨石様

御風流之仰聞ども感吟仕候。「鉢の苗」の句且更おもしろく被存候。野草入貴覽候。御評希候。

蚊遣り火やまだ降かめる月の形

涼まつとすれハ人あり柳かけ

唐納に二日の月を振りけり

夕だちや先ツ一粒はぬれに出る

①『謡語百番之御句合』・巨石が刊行を企てていた『謡百番發句合』のこと。

伝本未見。本書簡により明和八年頃に編集を企てていたことが判明する。

②丈芝・陸奥仙台の人。瓠形庵、丈芝坊、白居と号す。寛政十二年(一八〇〇)没、七十七歳。

③洛諸九尼・諸九尼は筑後国唐島村の庄屋永松家に生まれ、同族の中原村庄屋に嫁いだ、三十歳の頃、湖白(のち浮風)と駆け落ちして大坂に出る。

宝暦五年(一七五五)京に移住して千鳥庵を結ぶ。宝暦十二年、浮風没後に剃髪する。明和四年(一七六七)京岡崎に草庵を結び、明和八年陸奥松島に旅をする。天明元年(一七八一)九月十日没、六十八歳。

※差出人の安井旧國は大坂の飛脚問屋。寛政七年に大伴大江丸と改号している。西国行脚中の一茶が世話になったことで知られる。文化二年三月十八日没、八十四歳。本書簡は諸九尼が松島行脚中の記事があり、明和八年のものと判明する。旧國も同年五月に仙台に滞在していた。

2 蝶夢書簡関本巨石宛

花洛東山岡崎号五升庵 安永二年閏三月二十五日

猶々此書状一通従安芸筑前致到来御届申上候義、三封是又御達し可被下

候。可直様へも別紙不得貴意候。猶又可然御申上可被下候。すり物仰候ま>上申候。御披露可被下候。かしく。

二月晦日之貴墨、相達致拜見候。如仰春暖之節愈御安全之旨、致珍重候。野子依需罷在候。乍慮外御安慮可被下候。為御産物盃一組箱入被贈下、不浅奉存候。遠境之雅物、草庵之具物、不過之候。乍併遠方之石御寄、不斜珍重候。① 諸九尼へも被贈候儀、未筑紫二居申され候よし、帰庵之節隨而相達可申候。先月② 洗石、③ 可直之両子御尋被下候儀、洗石子にハよし野へ④ 李完同道、御留主に而逢不申候。被遺候貴墨隨而相達申候。則今般書状遺之申候旨御達可申候。兼而被仰遺候⑤ 『諷御題』之儀又々逐一被仰遺候。追々諸国江頼遣し可被下候。乍併一向蕉門無之候国も候得ば⑥ 丈芝方二而致相略候而隨分早々集り申候様近作可申合候。『宰府紀行』御望の方御坐候よし、書林江申付候。『春幣集』ハ先日之便宜二差下申候様相止申候。右之金子百足御有合橋屋方江相渡申候。余分ハ短冊被仰遺候通書林江申付候。定而宜敷沙汰可致候。御句ども数句拜見仕候。別而陽炎穩二承申候。且又豊後⑦ 蘭里子江一封被遺隨而相達可被下候。石見蝶越子方之儀、吟味いたし申遣べく候。何事も期後音之時候。可祝。

後三月廿五日 蝶夢(花押)

巨石様 貴報

醍醐の花見にまかりて醍醐水のもとにて

山さくら上りくゝて水つまし

よしのにて

曙やさくらを出る山がらす

三よし野や花にかくる>山幾ら

西行庵

花見衆をのがれて爰に住しとや

などめづらしからず候へ共懸御目候。御直し御付可被下候。

① 諸九尼・筑後国唐島村の出身で、宝暦五年(一七五五)、京に移住する。

明和八年松島に遊ぶ。晩年は筑前国直方に帰住して没した。天明元年

関本如髮集成来翰集（第三巻 巨石宛）

二村 博（常磐大学人間科学部）

Survey Collection of Letters Addressed to Sekimoto Johatsu

Hiroshi NIMURA (Faculty of Human Science, Tokiwa University)

Abstract

This paper investigates a number of letters addressed to Sekimoto kyoseki, a haiku writer in the Edo period. Sekimoto kyoseki is a haiku writer who was active in Kitakata town in the Aizu region of modern day of friends and acquaintances was very wide. This can be seen by examining the letters sent to him from different regions, including Iwate, Miyagi, Yamagata, Fukushima, Ibaraki, Niigata, Tokyo, Kanagawa, Nagano, Aichi, Shizuoka, Shiga, Mie, Osaka, Kyoto, and Hyogo. The current paper is a survey of the second volume of four volumes of materials collected by the Sekimono family. It covers the content of thirty-nine letters addressed directly to Sekimoto johatsu, six letters addressed to someone other than Sekimoto kyoseki, and thirteen other haiku manuscripts.

Furthermore, this survey examines the signature book carried by Sekimoto that contains the haiku of many haiku writers. By investigating these materials, the actual state of interaction between haiku writers in the late Edo period will be clarified.

はじめに

本稿は会津喜多方の俳人関本如髮が卷子本に集成した資料の第三巻（書簡、句稿64点「名家消息」第三巻 大坂府立大学図書館蔵）を翻刻、注解して考察を加えるものである。第三巻における書簡の宛名は如髮の父巨石宛のものが中心で、第一巻、第二巻に如髮自身に宛てられたものを集成した後、父宛のものを第三巻、四巻に貼ったものと思われる。関本巨石は喜多方小田付村の人。関本與右衛門の次男。本名関本直為。通称與次兵衛。文化二年（一八〇五）六月没、七十歳。巨石の七回忌追善集に『信夫山』（文化七年、如髮編）がある。巨石宛の書簡、句稿の解説を通じて、近世中期俳人の交流実態について探究していきたい。

一、如髮集成来翰集（三 巨石宛）

凡例

- 一、書簡・句稿には便宜的にアラビア数字の通し番号を付した。
- 一、各資料には差出人の住所・雅号等を記した付箋が冒頭にある。この付箋の記述は□で囲って翻刻した。
- 一、注釈は該当する語の右肩に丸付数字を付して資料末尾に施し、差出人、書簡内容の解説は末尾に※を付して執筆した。
- 一、翻刻の文字はなるべく原文通りとしたが、濁音、半濁音、書名等の括弧を付し、ゴシック体で表記した。

1 安井旧國書簡関本巨石宛

号大江丸浪花之住安井宗二

明和八年六月十七日

尚く。葉くのす（り）物入御覧候。

正月廿六日寸うく連冬御状今五月浪花へ差越被置候を私只今は仙台二罷在昨日六月十二日落手忝拜見仕候。弥御堅剛に被成御座珍ら敷奉存候。野子無事旅泊仕候。乍慮外貴意易思召可被下候。扱①「御諷百番之御句合」集物候答之めづらしき御趣向二候。何方様へも一様被下候吟遣来可候哉。乍愚案仕候。

執筆—one覧 (掲載順)

栗原和弘	人間科学部	助教
Kevin McManus	人間科学部	助教
二村博	人間科学部	准教授
長谷川幸一	人間科学部	教授
渡辺めぐみ	人間科学部	准教授
伊東昌子	成城大学経済研究所	客員所員
渡邊洋子	人間科学部	准教授
飯野令子	人間科学部	准教授
大高皇	人間科学部	准教授
深松亮太	人間科学部	助教
平田重紀	総合政策学部	准教授
眞部多眞記	人間科学部	准教授
棚橋浩	人間科学部	教授
田中基晴	人間科学部	教授

編集委員

棚橋 浩 眞部多眞記 崔 蘭 英

常磐大学人間科学部紀要 人間科学 第39巻 第2号

2022年3月30日 発行
非売品

編集兼発行人 常磐大学人間科学部 〒310-8585 水戸市見和1丁目430-1
代表者 水嶋陽子 電話 029-232-2511 (代)

印刷・製本 山三印刷株式会社

HUMAN SCIENCE

(Faculty of Human Science, Tokiwa University)

 Vol. 39, No. 2

 March 2022

CONTENTS

Articles

- A Study of Significance of Focusing on the Algebraic Structure in the Expansion of Number Sets in School Mathematics : Focusing on Three Approaches
 K. Kurihara 1
- Examining Student Attitudes about Online Communicative Language Tasks: Action research from three university-level EFL courses
 K. M. McManus 13
- Survey Collection of Letters Addressed to Sekimoto johatsu
 H. Nimura 172 (一)
- “Humanism” and “Science of Man” (4)
 —Two Theories of Human Nature: Hobbes and Hume ③—
 K. Hasegawa 31
- Process Consultation and Workplace Adjustment Skills for People with Developmental Disabilities without Intellectual Ability Disabilities
 M. Watanabe & M. Itoh 47
- A study on the use of the text *King Lear* for Japanese lessons in elementary school. Y. Watanabe 57

Research Notes

- Why did the 18 Students Study Abroad? : From Interviews with Japanese International Exchange Students R. Iino 75
- Progress in Barrier-Free Transportation at Small Local Bus Operators
 -A Case Study of Kantetsu Kanko Bus Head Office Center
 T. Ohtaka 85
- Current Status and Future Prospect of *Jyokyu-Eigo*: Bridging the Gap Between University-Wide Required and Elective English Courses
 R. Fukamatsu & A. Hirata 99
- William Forrest's Representation of Katherine of Aragon in *The History of Grisild the Second: A Narrative, in Verse, of the Divorce of Queen Katherine of Aragon* (1558)
 T. Manabe 111
- Long-term cultures under hyperglycemic conditions inhibit osteogenic differentiation of C3H10T1/2 mesenchymal cells
 H. Tanahashi 117

Other Review

- Therapeutic agents against COVID-19
 - Current status and near future - M. Tanaka 127