

ネパールにおける貧困問題解決策としての BOPビジネスの可能性

Poverty Reduction in Nepal : Potential of BOP Business

経済学研究科経済学専攻博士後期課程在学

カルキ シヤム クマル

Karki Shyam Kumar

はじめに

21世紀に入り、貧困・格差問題、地球環境・温暖化問題、人権問題、テロリズムといった様々な問題が深刻化しており、焦眉の問題となっている。本研究では、特に貧困問題に注目する。貧困問題を解決する方法として、国際援助機関や NGO などによる援助や、個人や企業の寄付・慈善活動などが見られる。確かに、これらの援助や寄付は貧困問題解決にある程度貢献しているが、2015年において貧困ライン未満で暮らしている人々の数はなおも約8億人に上る（蟹江他 2017）。

多くの途上国が貧困問題に直面しているが、ネパールもその最たる国の一つである。ネパールの人口は約3000万人に上るが、その中で貧困を強いられている人々の数は約25.2%を占める。ネパールにおいては、都市部よりも地方農村部の貧困は深刻である。農村部の地域によっては、電気が通っていないところも多くあり、夜はロウソクで生活するところも多い。道路、学校、水道水などインフラ整備も遅れており、さらに農村部はカースト・民族の問題、地理的な要因が地方の人々の生活に都市部以上に大きな負担をかけている。地方農村部ではインフラの未整備、地理的条件などにより豊富な資源があっても投資する企業や投資家が少ないため、地方の人々は苦しい生活を余儀なくされている。

したがって本稿では、ネパール農村部における貧困問題の解決と雇用の創出を図るためネパール国ラメチャップ郡の地域で自生しているミツマタを活用した「手漉き紙 BOP ビジネス・モデル」を構築する。

I. ネパールの貧困状況

ここではネパールの貧困問題を見ていく。しかし、貧困問題は複雑かつ多様な側面を持つため、現状を把握するのが容易ではない。ここに国連開発計画（UNDP）が公表する指数を用いて、開発の達成度と貧困問題の現状を明らかにする。

UNDPの公表する人間開発指数（HDI：Human Development Index）は開発が単に所得のみの問題ではないとし、多様な側面が重なり合い問題が起こっているという考えから、教育、所得、保健の多様な側面から開発の水準を表すことを試みている。

HDIは、1990年に刊行された『人間開発報告書』創刊のために、パキスタン人の経済学者である故マブール・ハクがノーベル経済学賞受賞者であるアマルティア・センやその他の優れた人間開発の専門家の協力を得て考案された。所得水準や経済成長率など、国の開発の度合いを測るためにそれまで用いられていた指標にとって代わるものとして、この人間開発指数が導入された。ここでは1990年から2015年までのHDIの推移を説明する(表1)。

ネパールにおける2015年のHDIは0.558である。これはHDIを測定している188の国と地域の中で144位であり、低HDIグループに位置づけられる。1990年から2015年にHDIは0.378から0.558まで改善している。この約25年の間に平均寿命は15.7歳長くなり、平均就学年は2.1年、期待される就学期間は4.7年伸びた。また1人当たりGNIは、1990年から2015年に至るまで約2倍となっている(表1)。

表1 ネパールにおけるHDI推移(1990-2016年)

年度	寿命	就学期間 (年数)	平均就学年	1人当たりGNI 2011 PPP\$	HDI値
1990年	54.3	7.5	2.0	1168	0.378
1995年	58.5	8.1	2.2	1322	0.410
2000年	62.4	9.0	2.4	1526	0.446
2005年	65.5	9.6	2.8	1698	0.476
2010年	68.0	12.0	3.3	2012	0.529
2011年	68.4	12.3	3.5	2053	0.538
2012年	68.8	12.3	3.7	2132	0.545
2013年	69.2	12.4	3.9	2189	0.551
2014年	69.6	12.2	4.1	2288	0.555
2015年	70.0	12.2	4.1	2337	0.558

出所: UNDP (2016) Human Development Report

http://hdr.undp.org/sites/all/themes/hdr_theme/country-notes/NPL.pdf より筆者作成。

ネパールでは所得やその他諸指標が上昇を示している。しかし、経済成長やその他の諸指標の改善は全国一様に見られるわけではなく、地域や職業、社会集団間で格差が生じている。CBS¹(中央統計局)によりネパールの生活水準調査(2011:44)によれば、(Nepal Living Standards Survey 2010/11 Statistical Report)に拠れば、2010/11年の都市部の平均世帯年間所得は318,167NPR²(約3,100ドル)

¹ Central Bureau of Statistics of Nepal

² NPRはネパールルピーのこと。ネパール中央銀行の当時の為替レートは1 NPR=102ドル。

ネパールにおける貧困解決策としての「手漉き紙 BOP ビジネス・モデル」の構築

であったが、農村部では 171,950NPR (約 1,600 ドル) であった。地域別では、最も豊かなカトマンズ都市部の世帯所得が 404,511NPR (約 4,000 ドル) である一方、最も世帯所得が低い中西部・極西部の丘陵部は 122,544NPR (約 1,200 ドル) にとどまっている。地域間格差は所得面だけでなく、教育など他の指標でも起きている。職業では、農業賃金労働者が世帯主の家庭の貧困率は 47.03% で、ネパール全体の平均を約 20%ポイントと上回っている。全体として貧困率は 1995/96 年度の 41.8% から 2003/04 年度の 30.8%、2010/11 年度の 25.5% へと減少しており、貧困状況は改善傾向にある (表 2)。

表 2 ネパールの貧困率

	1995/96 年度	2003/04 年度	2010/11 年度
ネパール全体	41.8%	30.8%	25.2%
都市部	21.6%	9.6%	15.46%
農村部	43.3%	34.6%	27.43%

出所：CBS (1996,2004,2011) より筆者作成。

しかしながら、都市部より農村部の貧困が深刻であることは明らかである。以下では、ネパール農村部の貧困緩和 (解決) のため、ネパール国ラメチャップ郡の地域で自生しているミツマタを活用した「手漉き紙 BOP ビジネス・モデル」を構築する。本ビジネス・モデルによって、援助や寄付ではなくビジネスによって、ネパールの農村部に居住する貧しい人々に仕事を提供し、現金収入の向上を実現する。

II. BOP ビジネスとは

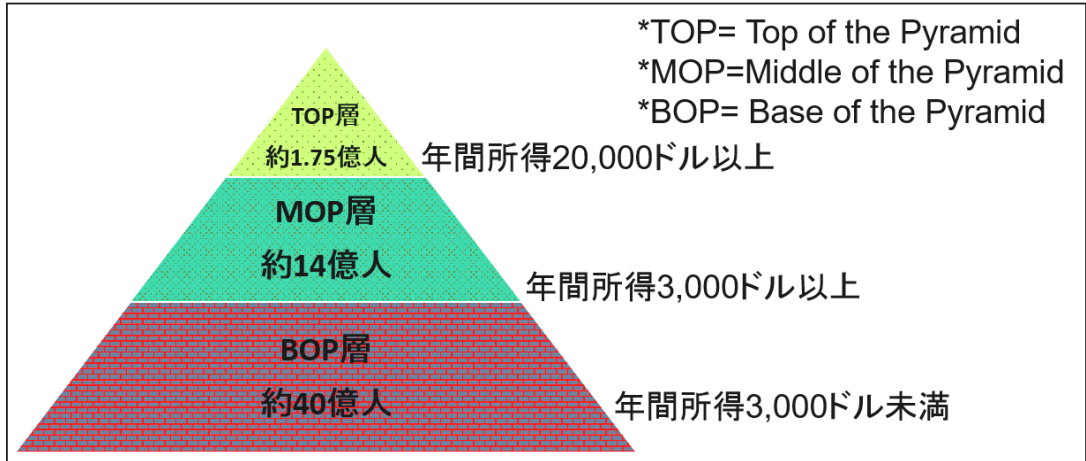
1. BOP とは何か

“Bottom of the Pyramid” 「所得ピラミッドの底辺」 (以下は BOP) は、米ミシガン大学の C・K・ブラハラード教授と米コーネル大学のスチュアート・L・ハート教授によって 2002 年初頭に “Strategy+Business” に掲載された論文「経済ピラミッド底辺の隆盛」 (The Fortune at the Bottom of the Pyramid) により提唱された概念である。この論文では経済ピラミッドの中で、1 人当たり GDP が購買力平価でみて 1,500 米ドル未満の人々を BOP 層として取り上げている。その後、2004 年に C・K・ブラハラード教授によって、『ネクスト・マーケット』 (The Fortune at the Bottom of the Pyramid Eradicating Poverty Through Profits) が出版され、更に様々な企業による BOP への興味・関心を高めることになった。当初は、“Bottom of the Pyramid” (所得ピラミッドの底辺) であったが“Bottom” (底辺) という表現が有識者、NPOs あるいは NGOs、さらにはいくつかの企業から問題視されたため近年は “Base” (基盤) が一般的になっている (平本他, 2010 : 3)。

機関や著者によって BOP の定義は多様であるが、2007 年に国際金融公社 (IFC) と世界資源研究所 (WRI) が発表した「次なる 40 億人：経済ピラミッドの底辺 (BOP) の市場規模とビジネス戦略」 (The

Next 4 Billion: Market Size and Business Strategy at the Base of the Pyramid) では、BOP 層とは、開発途上地域において 1 人当たり年間所得（購買力平価換算）が 3,000 ドル未満の世帯を指すと定義されている。（平本他 2010 : 3）

図1 世界の経済ピラミッド



出所：野村総合研究所（2010 : 4）原出所（Hammond et al. 2007）

図1によると、TOP層は先進国の中間所得以上と発展途上国の一部エリートで構成される。1人当たりGDPが2万ドルを超える約1.75億人が含まれる。MOP層は先進国の貧困層と開発途上国の中間所得層からなり、1人当たりGDPが3,000ドルから20,000ドルの約14億人である。そして、BOP層は年間所得3,000ドル未満で生活している約40億人のことを示している。BOP層は世界人口の72%を占めており、家計所得は年間総額5兆ドルに達するとされている。アジアにおいてBOP層は28億5,800万人存在し、BOP家計所得は3兆4,700億ドルにも達し、世界BOP家計所得の7割程度を構成している。

2. BOP ビジネスの定義

BOP ビジネスの概念の提唱から現在に至るまで様々な研究者および機関によって BOP ビジネスの定義も多様であるが、ここに、それらの中からよく知られている著者および機関の定義を紹介する。Hammond et al. (2007) は、途上国の BOP 層にとって有益な製品・サービスを提供することで、当該国の生活水準の向上に貢献しつつ、企業の発展も達する持続的なビジネスであると定義している。

2010年10月に経済産業省によって設立されたBOPビジネス支援センターは、「主として、途上国の低所得階層（年収3,000ドル以下、全世界の7割、40億人）を対象とした持続可能な、現地での様々な社会課題（水、生活必需品・サービスの提供、貧困削減等）の解決に資することが期待されるビジ

ネス」と定義している³。

また、国際金融公社（IFC）は、この BOP 層を消費者、生産者、流通業者、あるいは小売業者として位置づけ、事業のバリューチェーンに組み込むビジネスを「インクルーシブ・ビジネス」と呼ぶ（国際金融公社 2017）。

国際協力機構（JICA）は「BOP ビジネス連携制度の概要」において BOP ビジネスの対象者を「所得が低だけでなく、健康を害していたり、教育を受けられない等の理由で脆弱な人々、女性、少数民族、障害者、HIV/AIDS 感染者、低カースト層等、様々な差別により社会的に孤立させられる傾向の強い人々、つまり、社会や開発プロセスから除外されている状態にある人々（相対的貧困者）も対象と考える」と定義した上で、BOP ビジネスを①途上国の主に貧困者層が製品・サービスの対象消費者となり、開発課題の改善につながるもの、②同対象者の人々に経済活動への参画、起業や雇用の機会を提供することにより、開発課題の改善につながるものと定義している（JICA 2010）。

III. 手漉き紙 BOP ビジネス・モデル対象地域の現状

事業実施のためネパールの首都であるカトマンズから約 200 キロ離れている山間部に位置するラメチャップ群の 4 つの村ベタリ（Betali）、ツツレ（Chuchure）、ラシュナル（Rasnal）とトーセ（Those）を選定する。ネパールの手漉き紙の原料となるミツマタとロクタはこれらの地域に多数自生しており、十分な資源量を有するというのが選定の理由である。

対象地域と関連政府機関の主体的な参画によって、貸借林（Leasehold Forest）やコミュニティ林（Community Forest）を利用し、自生しているミツマタを採集すると共に栽培を開始または拡大することを目指す。本事業によって、農村部における住民の収入機会の向上を図る。質の高い原料を生産するためのミツマタの栽培や加工に関する各種技術のみならず、森林利用グループの事業マネジメント技術に関する訓練や指導を行う。

ラメチャップ郡と事業対象地域の人口構成、社会組織、人々の日常生活などについて確認しておく。

1. 人口構成ならびに識字率

ネパール国勢調査によるとラメチャップ郡の人口は約 20 万 1 千人であり面積は 1546 平方キロメートルである。ラメチャップは、ネパールにある 75 郡のうち、生活水準や経済活動で見た開発指標では 56 番目に位置する貧しい郡である。人口の多くは、主に海拔 1,000～3,000 メートルの山間部に住み、トウモロコシ、米、麦、ジャガイモなどの栽培を主とする農業で生計を立てている。そのほかの主な収入源は出稼ぎである。地元には雇用機会は少なく、稼ぎのため外国に出かける若者の数は益々増加する傾向にある。この地域では紙漉き事業のため必要となる原料ミツマタが多数自生しており、資源量は十分である。

³ BOP ビジネス支援センター <https://www.bop.go.jp/bop> に拠る。

表3 村落開発委員会（VDC）別人口構成

通番	VDC名	男性	女性	合計
1	ベタリ (Betali)	2,047	2,436	4,483
2	ツツレ (Chuchure)	1,214	1,415	2,629
3	ラシュナル (Rasnal)	2,034	2,390	4,424
4	トーセ (Those)	1,089	1,354	2,443
合計				13,979

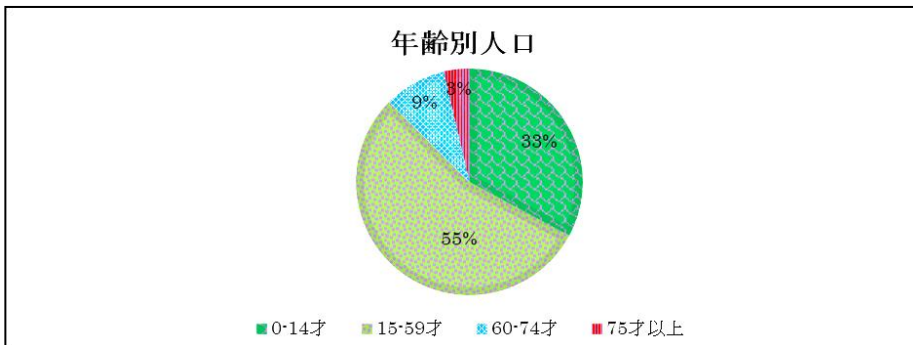
出所：CBS（2011a）より筆者作成。

対象地域の人口を見てみるとベタリ 4,483 人、ツツレ 2,629 人、ラシュナル 4,424 人とトーセでは 2,443 人、全地域を合わせて約 1 万 4 千人の人口が存在する（表 3）。

ほとんどの世帯は自作農や小作農からなり、1 年の収穫量は家で食べる 6 ヶ月分を賄うのがやっついで、現金収入はほとんどない。足りない食料費用、お祭りなどに着る衣服および子供の教育にかかる費用を稼ぐため出稼ぎを余儀なくされているのが現状である。したがって、カトマンズや海外からの仕送りで生計を立てている世帯がほとんどである。

本ビジネス・モデルでは、このような状況で生活を送っている約 1 万 4 千の人々の生活水準を向上させる目的で、ラシュナル VDC の第 4 地区（ブルケ）とツツレ VDC の第 1 地区（ガルジャン）においてミツマタを加工する紙漉き施設を建設する。施設がある村の人々だけでなく周辺の村、ベタリ VDC の高地にあるリセカニとガイリ村、トーセ VDC のドルゼ、リセ、アルボテなどの村の人々も参加できる。

図2 ベタリ、ツツレ、ラシュナルとトーセの年齢別人口



出所：CBS（2011a）より筆者作成。

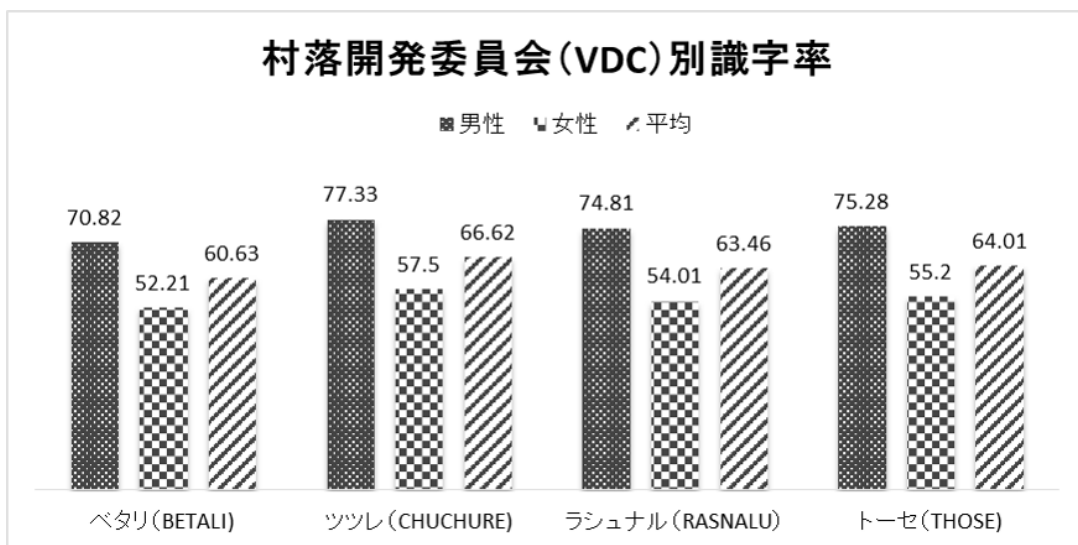
図2は4つの村の年齢別人口構成を示している。人口は発展途上国にとって経済成長に関する重要な制約要因の1つであろう。さらに、労働力人口の割合も経済成長に影響を与えることが観察できる。年齢別人口構成に目を向けると0～14才は33%、15～59才は55%、60～74才は9%と75才以上の人口は3%である。ネパール全国では2001年に54%であった労働力人口は2011年には57%にまで増加

している（NPC 2017）。事業対象地域での労働人口の割合は 55%である。労働人口の割合が高いということは企業側に対して利点であり、事業活動に必要な労働力は現地の人々を採用することができる。

教育は基本的人権であり、社会経済開発においても重要な役割を果たしている。教育と健康は、それ自体に価値があると同時に経済成長の要因でもある。経済学者アマルティア・センにとって、教育と健康は、人間の生活の発展における本質的な能力、彼の表現によれば「ケイパビリティ」である（Sen 2001; エステル・デュフロ 2017 : 10）。それなしには、自由やウェルビーイングといった観念は意味をなさない。読み書きの能力は生活の状況を改善し、人々の安全に影響する。

事業対象の 4 つの村の識字率を見ると、平均は 63.68%である。その中では男性は 74.60%、女性は 54.73%、女性の識字率は男性より低いことを示している。このことはまだまだ教育による女性のエンパワーメントが必要であることが分かる（図 3）。農村部で仕事が創出できれば人々の、特に女性の収入増加につながり、子供の教育水準は向上し、男女格差を減少させながら、全体的に識字率の向上に貢献できることが期待される。

図 3 村落開発委員会（VDC）別識字率



出所：CBS（2011a）より筆者作成。

2. インフラ整備

インフラとは、道路、学校、病院、発電所および浄水場などに代表される公共の構造物のことである。人々が安心して暮らすためには、治安の確保、教育や保健医療サービスを受けられることが必要である。インフラ整備が国や地域の経済成長にどのような役割を果たしているのかという点について、初めて定量的な分析を試みたのが、Aschauer (1989) による公共投資と経済成長の関係性分析である。

もう一つは、世界銀行が1994年に公表したレポート *Infrastructure for Development* (開発のためのインフラストラクチャー) である。このレポートでは、各国のインフラ整備状況と経済成長率の関係性を分析し、1%のインフラストック量の増加はGDPを1%増進させることを実証的に確認している。人々の日常生活の中の通勤、通学、買物、通院により職を確保し、学び、生活に必要な物を入手し、健康を維持し病気を治すという「人間らしい生活」を支えるとともに、流通経済において不可欠なインフラが、交通サービスである。本節ではラメチャップ郡の交通アクセスと電力供給の現状を調べる。

(1) 道路

- ラモサング・ジリ道路 (Lamo Sangu-Jiri Road)

アルニコ・ハイウェイ (Arniko Highway) をカディチョール (Khadichaur) で分岐し、ドラカ郡の郡都であるチャリコット (Charikot) を経由してドラカ郡のジリ (Jiri) まで至る道路である。この道路はスイスの援助によって1970年代に建設された道路である。本道路は全線にわたって屈曲部が極めて多く、幅員も約2.5メートルであり大型車1台が通行可能な程度で対面通行は困難である。2000年代にヒマールパワー社 (Himal Power Limited) によってジリからラメチャップ郡のラシュナル VDC を経由してベタリ VDC まで未舗装道路が建設された。沿線に暮らす人々は、この道路によって初めて、車が通行する道へのアクセスを得た。この道路の現況は車両の通行はできるがなお建設中である。この道路を使ってカトマンズからラシュナルまでの交通時間は約10時間ぐらいである。

- ラメチャップ道路 (Ramechhap Road)

ラモサング・ジリ道路をブスティ (Busti) で分岐南下し、マンタリを經由してラメチャップ郡とジンズリ郡の境界にあるクルコット (Khurkot) に至る道路である。この道路はADB⁴の支援によるものである。ラモサング・ジリ道路と同様に全線にわたって屈曲部が極めて多く、幅員も約2.5メートル程度である。

- シンズリ道路 (Sindhuli Road)

シンズリ道路は日本の援助によって建設されたものである。1996年11月からおよそ20年をかけて2015年3月に完成し、日本からネパールに引き渡された。カブレ (Kavre) 郡のドゥリケル (Dhulikhel) を起点としてクルコット、シンズリを經由してバルディバス (Bardibas) に至る総延長160キロの片側1車線の舗装路である (亀井 2016: 21-23)。道路の途中クルコットからラメチャップと連絡する道路を使うとカトマンズからの交通時間は約6時間である。

ラメチャップ郡は、これらの3つの道路と接しているが多くのVDCには道路が通っていないのが現状である。ロクタ紙加工施設事業の対象の4つのVDCでは未舗装路であるがすべてのVDCとアクセスできる。

⁴ Asian Development Bank

(2) 電力

経済発展に大きな役割を果たすもう一つのインフラは電力である。ネパール都市部の電力供給を見てみるとまだきわめて不足で、しばしば計画停電が行われている。電力需要の多い時間帯に 2 時間とか 3 時間とか、一定の時間を決めて地域ごとに停電させることを余儀なくされている。これを解消するためには発電電力を大幅に増やさなければならない。すでに事業対象の地域では、ヒマールパワー社が 60 メガワット規模の Khimti I Hydro Power Plant の建設工事の為、小規模の水力発電施設 Jhankre Mini-Hydro を建設し、メインダムの建設終了後周辺のコミュニティに譲渡し、(Karki 2012)。この地域では国が電力供給するのではなく、現在コミュニティが運営し、同水力発電施設から安定的に電力を獲得している。この地域では他の地域と異なり、停電もなく、国の料金より安い電力を使用している。

IV. 手漉き紙 BOP ビジネス・モデルの構築

ネパールの様々な産業の中では手漉き紙産業は外貨収入源として重要な産業である。手漉き紙の原料としてミツマタ (ネパール語では Argeli と呼ぶ) とミツマタと同種のロクタ (Lokta) が主に利用されている (JICA 2017a)。ネパールでは手漉き紙のことは、ネパール紙 (Nepali Kagaj) およびロクタ紙 (Lokta Paper) と呼ばれている。ネパールではおよそ 12 世紀から手漉き紙の生産が始まり、ヒンズー教や仏教の経典および公文書の保存に使われてきた長い歴史を持つ (GTZ 2007:5)。

本章では、貧困層の人々の生活水準を改善するため現地で自生しているミツマタとロクタを活用し、現地の人々の生活水準の向上に貢献できる BOP ビジネス・モデルの構築について考察していく。

1. 原材料について

手漉き紙の原料となるロクタは標高 2600m 以上高地でないと生育せず、成木になるまでは約 7 年以上かかり、ミツマタは標高 1800m から 2600m までの地域に育ち、約 3 年に成木になる (JICA 2017a)。以下は、栽培してから短い期間に収穫できるミツマタに焦点を当てたい。

ミツマタとはジンチョウゲ科の落葉低木であり、高さ約 2m、枝は全て三本に分かれる。春には筒型の黄色の小花が球状に集まって咲く。ミツマタの繊維が強いため紙の原料として利用されており、それ以外にも、木そのものは大きさや枝の頑丈さから道路の柵の代わりに使われたりする。さらに、動物をつなぐ、重いものを運ぶ際のロープとして使われる場合もある。

ネパールのザザルコート (Jajarkot) 郡、ダイレク (Dailekh) 郡、バザング (Bajhang) 郡、ルクム (Rukum) 郡とソルクンブ (Solukhumbu) 郡は主な手漉き紙生産地域として知られている。サンクワサバ (Sankhuwasabha) 郡、バグルング (Baglung) 郡、パルバット (Parbat) 郡、ミヤグディ (Myagdi) 郡、ラメチャップ (Ramechhap) 郡、ドラカ (Dolakha) 郡、シンドゥパルチョク (Sindhupalchowk) 郡、イラム (Ilam) 郡とタプレジュング (Taplejung) 郡はミツマタとロクタ自生する地域である (UNDP 2016:6)。ネパール全国では年間 110,481 トンの原料が入手可能であっても 800~1,000 トンしか採集

していないのが現状である。

(1) 必要な土地面積と生産量

原木から紙になるまでには多くの工程があるが、その工程ごとに紙生産に不要な部分を取り除かれていく。JICA が実施したイラム郡の事例によれば、JICA が実施したイラム郡の事例によれば、2.78 ヘクタールの土地面積で 33,334 のミツマタが栽培できる。33,334 の原木の重量は約 16,667kg となる。原木から直ちに皮をはぎ、取られた黒皮には表皮、傷、休眠芽などがたくさん付いているので、水に漬けて柔らかくし、それらを包丁で丁寧につけずりと乾燥した後約 1,000kg の白皮となる（表 4）。

表 4 ある量の白皮を生産するために必要となる「ミツマタ」の本数およびその本数を育てるため必要となる土地面積

右記「ミツマタ」の本数を栽培に必要な土地面積 (ha)	「ミツマタ」の本数 (本)	左記「ミツマタ」の本数の場合の重量 (kg)	黒皮重量 (kg)	白皮の重量 (kg)
0.03	334	167	12	10
0.28	3,334	1,667	117	100
2.78	33,334	16,667	1,167	1,000
27.78	333,334	166,667	11,667	10,000
277.78	3,333,334	1,666,667	116,667	100,000

出所：（JICA 2017a：54 ページ）より筆者作成。

JICA の計算によると、1 ヘクタールの土地で 12,000 本程度のミツマタを栽培できる。原木 1 本の重さは約 0.5kg で原木の重量の約 6% が白皮になる。すると 1 ヘクタールの土地で約 360kg の白皮が採集できる。ラメチャップ郡地方開発委員会のデータによると 4 つの村でロクタ栽培できる面積は約 5,000 ヘクタールである。この面積に栽培出来れば約 1,800 トンの原料採集が可能である。白皮 1kg の現地販売価格は約 150NPR であり、3 つの圃場に交代して栽培すると年間生産量は 600 トンで、年間の売り上げは約 9,000 万 NPR となる。

(2) ミツマタの加工プロセス

ミツマタの生産プロセスは、主に栽培と加工そしてその後の保管および輸送である。原料から紙にするには、木から樹皮を集め、しっかりと叩いてから煮詰め、特有のパルプ材にする。これを網で手漉きにしてから天日干しにして完了する。手漉き紙の繊維は強いので破れにくく長持ちし、さらに防虫・防カビの特徴を持っている。手漉き紙産業に携わっている専門家によると、高い地域で自生するミツマタほど、良質の紙になる。

加工プロセスは、ミツマタの採集から始まるが成長中のものを採集すると品質が低下するため、成長が止まる冬が適正な採集時期となる。この時期は農閑期であり、この事業に関連する人々にとっても取り組みやすい時期である。品質の高い紙の原料となる白皮を傷つけずに表の黒い部分を削り取る技術が必要となるが、ネパールにおいては特別な用具や機械は使わずに加工されている。(JICA 2017a)。

2. 手漉き紙の使用

1000年以上も前から、ヒンズー教や仏教の経典に使われるなど、重宝されてきた。1959年まではネパール全体の役所などでは手漉き紙の使用を義務付けられていた。いまだに、ネパール人の誕生記録書（Janma Kundali）、土地台帳及び家屋台帳や政府の記録などはほぼ手漉き紙が使用されている。ネパール国内だけで消費されていたものが25年ほど前から「自然素材」として西欧や日本市場に注目され、海外での需要が一気に伸びた。

手漉き紙の主な製品は、ノート、ギフトボックス、ハガキ、封筒、ランプセット、写真アルバム、カレンダー及び飾り物などがある。日本では、日本銀行券の原料として使用されているミツマタは2000年代までは国内での自給自足を維持していたが、生産地の過疎化や農家の高齢化、後継者不足により、2005年度以降は生産量が激減する。これに対応するために、2010年度以降は中国・ネパール産のミツマタの輸入で不足分を補うようになっている。

3. ネパールにおける手漉き紙産業の現状

ネパールの様々な産業の中では手漉き紙産業は外資収入源として重要な産業である。ネパール手工芸組合連盟（FHAN: Federation of Handicraft Association of Nepal）の2015年の資料によると、ネパールの手漉き紙の輸出は毎年約4億NPR（約4億円）に上る。手漉き紙は高品質、防虫、エコフレンドリー、長持ちなどといった特性を備えているためグローバル市場からも注目されている（GON&ITC 2017）。ネパール手漉き紙協会（HANDPASS : Handmade Paper Association of Nepal）によると、ネパールでは、紙漉き工房377社が登録されており、年間約3万トンの紙を生産している。手漉き紙はネパール国のシンボル製品として世界中で販売されている。手漉き紙産業では約8,000人の人々が携わっており、70%は女性で85%の人々は農村部の人々である。その中には、6,000人は原料採集および加工、1,000人は紙生産、そして残りの1,000人は紙製品生産に携わっている（UNDP 2016b）。

ネパールを代表する手工芸品は、パシュミナ製品、羊毛製品、シルバーアクセサリ、金属彫像と紙製品である。FHANによると、それぞれの輸出製品の中では、手漉き紙・紙製品の輸出額は第5番目である。1997年に大体9,600万NPR（日本円では大体1億円）であった輸出金額は2005年に伸びて2.69億NPR（約2.80億円）になった。2005年から2009年に至るまでの輸出金額は大体2.42億NPR（2.50億円）に留まっていた。表5を見ると2009/10年度から2014/15年度に至るまで輸出額が約50%増加していることが分かる。ネパールの手漉き紙・製品の主な輸出先としては、ヨーロッパ、アメリカ、インド、オーストラリアと日本などである。ヨーロッパはもっとも大きな市場であり、生産の41%を輸出している。

表5 ネパール手漉き紙輸出

年度	金額	年間増減率
2009/10	270,501,358	—
2010/11	310,145,680	14.65%
2011/12	410,212,567	32.26%
2012/13	358,777,610	-12.54%
2013/14	414,727,980	15.60%
2014/15	404,697,041	-2.42%

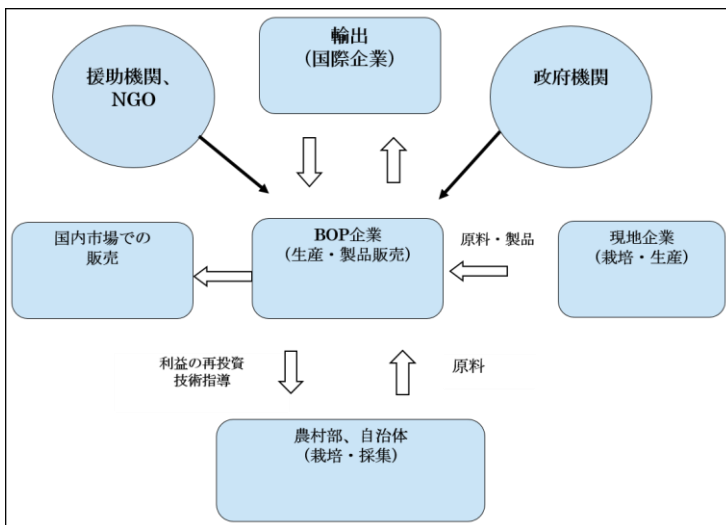
出所：FHAN（2015）より筆者作成。

日本国内産のミツマタは廃れ、千円札など現在の紙幣はほとんどが輸入物で作られている。大量輸入先は中国とネパールである。国立印刷局（東京）によると、年間約30億枚の紙幣を作るのに、ミツマタの原木の皮をはいで加工した白皮約100トンが必要である。9割以上を中国とネパールからの輸入に頼り、国内では島根、岡山、徳島の3県から約8.4トン調達していただいただけという（朝日新聞2017.6.29）。さまざまな理由により、ミツマタの需要はこれからも増加する傾向が見られる。ミツマタの資源が豊富であるネパールに対して、日本は重要な市場になることを期待できる。

4. 手漉き紙 BOP ビジネス・モデル

ここでは、農村部の人々の雇用を創出し、生活水準の向上に貢献できる BOP ビジネス・モデルを紹介する。図4では、手漉き紙 BOP ビジネス・モデルを簡潔に示している。

図4 手漉き紙 BOP ビジネス・モデル



出所：筆者作成。

ネパールにおける貧困解決策としての「手漉き紙 BOP ビジネス・モデル」の構築

企業を持続、継続するためには、生産力を高め、一定の生産量を確保する必要がある。生産量を増やすには地域に自生しているミツマタだけでは不十分なので農村部の BOP 層の個人やコミュニティと連携し、これまでミツマタを栽培していなかった地域にミツマタ栽培を拡張することが必要となる。農村部の個人、コミュニティ、自治体と現地企業の位置づけは BOP 企業の現地パートナーになる。これまで、ネパールにおいて行った慈善事業では、出来不出来のリスクは援助側が負うケースが多い。そのため、事業実施に責任を持つ農民は少なく、事業の持続性が低くなるのが現状である。本ビジネス・モデルでは出来不出来のリスクはパートナー（農民）が負うことにする。農村部の人々や自治体が持っている土地を資本とする。天候不順にも左右されるが、多く栽培・採集できるか否かは、農民の努力に負うところが多いため、責任を持たせることが成功の鍵となると考える。努力による多くの収穫は農民の所得増へつながる。一方、天候等の理由により不作のリスクもある。このように利益とリスクがあるのがビジネスなのだ。

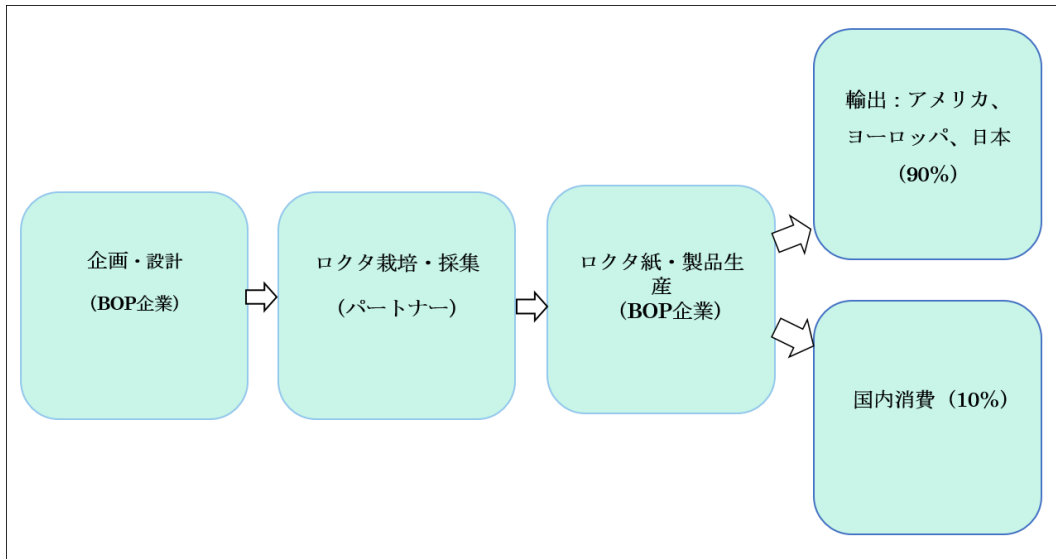
農村部の個人や自治体が持っている土地と現地の人材を活用し、より多くのミツマタを栽培し、製品化し、国内外市場で販売を行うのは BOP 企業の役割である。また、市場までのアクセスが困難なため、現地企業が採集した原料や製品を BOP 企業が購入し、最終的には国内販売および日本に輸出される。BOP 企業は政府機関、NGO、日本の企業などと連携し技術導入、製品開発および新たな市場開拓に力を入れる。

このような活動によって現地の人々の雇用機会を増やしつつ BOP 企業も利益を得る。雇用機会の創出により現地の人々が現金収入を得ることで貧困問題の削減に貢献できる。利益の追求だけでなくパートナーへ配当後の BOP 企業の利益（必要経費を除く）をすべて現地での再投資にまわす。それによって貧困層への衛生教育、技術指導、保険などの提供、充実が可能となる。

ミツマタは栽培してから成木に至るまでは約 3 年間が必要になるため、事業対象の 4 つの村の栽培地域に 3 つの圃場に分けて、それらをローテーションで栽培する。栽培そのものが容易であり、収穫および加工作業が農閑期に行われ、その際、高度な用具や機械の調達・使用・維持管理も必要ない。そのため、地方・農村部に適した事業であるとともに労働集約的な事業であるため、女性や社会的弱者を含め、多くの人材が参加することができ、収入につながることを期待される。また、日本を皮切りに他の海外市場やネパール国内市場の新規開拓の可能性を探るのが本事業の目的である。

農村部で事業を行ったとしても、実際に農村部の人々が参加できて収入の向上につながるかどうか重要である。現地の人々の収入向上には、ミツマタ栽培、製品化から販売に至るまで多くの BOP 層の人々の参加を前提としたバリューチェーンの構築が不可欠である。農村部の人々をパートナーとした手漉き紙ビジネス・モデルを構築し、ビジネスの持続可能な成長に不可欠であるバリューチェーンは図 5 の通りである。このバリューチェーンでは事業企画・設計するのは BOP 企業、ミツマタ栽培・採集するのは現地の人々で紙の生産および紙製品の工程にも現地の人々を雇用する。また、現地から発送先であるカトマンズやインドまでの運送にも現地の物流企業家を活用する。

図5 手漉き紙 BOP ビジネス・モデルのバリューチェーン



出所：筆者作成

結び

ネパールの全人口の 25.2%は極度の貧困を強いられている。貧困ライン未満で暮らしている人口の割合が都市部より農村部の方が多い。本稿では、農村部に居住する貧しい人々に仕事を提供し、現金収入の向上に貢献できる「手漉き紙 BOP ビジネス・モデル」の構築を試みた。ラメチャップ郡では、手漉き紙の原料として使用されているミツマタとロクタが自生しており、同郡の中でも資源、労働力、インフラ等が整っている 4 つの農村地域を事業対象地域として選定した。

本ビジネス・モデルでは、個々の農民、コミュニティ、自治体および現地企業等をパートナーとして捉える。ミツマタ栽培・採集するのは現地の人々で紙の生産および紙製品の工程にも現地の人々を雇用する。特に現地の女性を優先する。生産量を増やすには地域に自生しているミツマタだけでは不十分なので、農村部の BOP 層の個人やコミュニティと連携し、これまでミツマタを栽培していなかった地域にミツマタ栽培を拡張する。また、政府機関、NGOs、日本の企業などと連携し技術導入、製品開発および新たな市場開拓に力を入れる。このような活動によって現地の人々の雇用機会を増やし貧困緩和並びに BOP 企業も利益を得ることができる。

謝辞

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

参考文献一覧

- Hammond, Allen L., Kramer, William J., Katz, Robert S., Tran, Walker, Julia T. Courtland (2007) *The Next 4 Billion: Market Size and Business Strategy at the Base of the Pyramid*, World Resources Institute and International Finance Corporation.
- Aschauer, D. A (1989) *Is Public Expenditure Productive?*, *Journal of Monetary Economics* 23. Bhattachan, K., Sunar, T. and Bhattachan, Y. (2009) *Caste-based Discrimination in Nepal*. Indian Institute of Dalit Studies, 3(8).
- Caneque, Casado F. and Hart, S. (2015) *Base of the pyramid 3.0*. Sheffield: Greenleaf Publishing.
- CBS (1996) *Nepal Living Standards Survey 1995/96 Statistical*. Kathmandu: Government of Nepal, Central Bureau of Statistics.
- CBS (2004) *Nepal Living Standards Survey 2003/04 Statistical*. Kathmandu: Government of Nepal, Central Bureau of Statistics.
- CBS (2011a) *National Population and Housing Census 2011: Government of Nepal Central Bureau of Statistics*.
- CBS (2011b) *Nepal Living Standards Survey 2010/11 Statistical*. Kathmandu: Government of Nepal, Central Bureau of Statistics.
- FHAN (2015) *Handicraft Trade Directory 2015(6)*, pp.3: Federation of Handicraft Associations of Nepal.
- JICA (2017a) ネパール国「みつまた」の栽培・加工技術の導入に係る案件化調査, Available at: <http://libopac.jica.go.jp/images/report/12289344.pdf> (最終アクセス日: 2018年4月10日) .
- JICA (2010) 『BOP ビジネス促進制度の概要』
[http://gwweb.jica.go.jp/km/FSubject9999.nsf/3b8a2d403517ae4549256f2d002e1dcc/c4cd58e0cecaa449492576b3001c0b74/\\$FILE/JICA%E5%A0%B1%E5%91%8ABOP%E3%83%93%E3%82%B8%E3%83%8D%E3%82%B9%E9%80%A3%E6%90%BA%E5%88%B6%E5%BA%A6%E3%81%AE%E6%A6%82%E8%A6%81.pdf](http://gwweb.jica.go.jp/km/FSubject9999.nsf/3b8a2d403517ae4549256f2d002e1dcc/c4cd58e0cecaa449492576b3001c0b74/$FILE/JICA%E5%A0%B1%E5%91%8ABOP%E3%83%93%E3%82%B8%E3%83%8D%E3%82%B9%E9%80%A3%E6%90%BA%E5%88%B6%E5%BA%A6%E3%81%AE%E6%A6%82%E8%A6%81.pdf) (最終アクセス日: 2017年6月10日) .
- Karki, Ajoy (2012) *Development of Mini-Hydropower in Remote Area-Some Experience and Challenges*, Available at: http://lib.icimod.org/record/22828/files/c_attachment_199_4181.pdf (最終アクセス日: 2017年12月12日) .
- Prahalad, C.K. and Hart, S.L. (2002) *the Fortune at the Bottom of the Pyramid*. *Strategy+business*, (26), pp.1-14.
- Sen, A. (2001) *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University Press.
- UNDP (2010) *Human Development Report 2010: The Real Wealth of Nations: Pathways to Human Development*. NewYork: Palgrave Macmillan.

朝日新聞 (2017.6.29) 「福知山ミツマタ府の地域産業資源」23 ページ

カニエーケ, F.C., ハート S.L、平本督太郎 (2016) 『BOP ビジネス 3.0 : 持続的成長のエコシステムをつくる』英治出版。

蟹江憲史 偏著者 (2017) 『持続可能な開発目標とは何か : 2030 年へ向けた変革のアジェンダ』ミネルヴァ書房。

亀井温子 (2016) 『未来を開く道 : ネパール・シンズリ道路 40 年の歴史をたどる』佐伯印刷株式会社。

国連開発計画 (2010) 『世界とつながるビジネス: BOP 市場を開拓する 5 つの方法』(吉田秀美訳) 英治出版。

国際金融公社 (2017) 「BOP 層の経済への包括的な参加を可能にする : インクルーシブ・ビジネス」
http://www.ifc.org/wps/wcm/connect/Multilingual_Ext_Content/IFC_External_Corporate_Site/IFC_Home_Japan/Topics/BOP+business/ (最終アクセス日 : 2017 年 8 月 25 日)。

菅原秀幸、大野泉、槌屋詞野 (2011) 『BOP ビジネス入門-パートナーシップで世界の貧困に挑む』中央経済社。

デュフロ, エステル (2017) 『貧困と闘う知 : 教育、医療、金融、ガバナンス』株式会社みすず書房

日本経済産業省 (2010) 「日本政府による BOP ビジネスへの政府的支援と具体的取組」。

平本督太郎、野村総合研究所、松尾未亜、木原裕子、小林慎和、川越慶太(2010) 『BOP ビジネス戦略 : 新興国・途上国市場で何が起きているか』東洋経済新報社。

プラハラード, C.K. (2010) 『ネクスト・マーケット「貧困層」を「顧客」に変える次世代ビジネス戦略』英治出版。

● 参考 URL 一覧

- 国連開発計画 <http://www.undp.org/>
- 世界銀行 <http://data.worldbank.org/>
- 全国手すき和紙連合会 <http://www.tesukiwashi.jp/>
- 日本国経済産業省 <http://www.meti.go.jp/>
- 日本国外務省 <http://www.mofa.go.jp/>
- ネパール中央統計局 <http://www.cbs.gov.np/>
- ネパール国家開発委員会 <http://www.npc.gov.np/en>
- ネパール手工芸組合連盟 <http://nepalhandicraft.org.np/>
- BOP ビジネス支援センター <http://www.bop.go.jp/>
- Himal Power Limited. <http://hpl.com.np/projects/khimti-power-plant/>
- Nepal Art Shop Export & Import P.Ltd. <http://www.nepalartshop.com/>
- Trade and Export Promotion Centre <http://www.tepc.gov.np/>

資本的支出と修繕費の区分に関する一考察 事実認定に係る問題を中心に

法学研究科法律学専攻博士前期課程修了

西山博明

Hiroaki NISHIYAMA

はじめに

資本的支出と修繕費の区分については、かねてから問題となっている論点の一つである。

固定資産はその事業供用中に、これに係る維持費、補修費、改良費、増設費など様々な性格の支出が行われる。このうち、本来の機能の維持及び原状回復を目的とする維持費や補修費などは、修繕費として支出事業年度の損金の額に算入されるが、その経済的な価値又は耐久性を増加させる性質を有する改良費や増設費などは、資本的支出として扱われる。資本的支出は新たな資産の取得として扱われ（法令 55①）、減価償却を通じた費用配分により各事業年度に損金算入が行われる。

両者の区分については、政令に定める意義及び通達における各種例示等を中心に判断が行われ、法定耐用年数の算定にあたっては、両者の区分を設けたうえで算定されていることから、これを判断材料とする場合もある。しかし、実際の支出は様々な性格を有するため、区分判断に迷うことも少なくないことから、「税務調査でも、資本的支出と修繕費の区分の問題及び交際費等とその他の費用との問題は、従前から二大重要調査事項にもなっている¹。」ため、一の支出についていずれに該当するかという事実認定が問題となっている。また、「ある支出が資本的支出になるのかあるいは修繕費となるのかということは、企業にとって極めて重要な事項の一つである。なぜなら、修繕費であれば、全額その年度の損金となるが、資本的支出として認定されれば、たとえ最終的には減価償却費として、後の年度に損金として認められても、損金算入の時期が遅れてしまうからである²。」という意見もあり、企業会計原則における保守主義の原則（企業会計原則第 1⑥）の観点からも、減価償却の方法における定率法など、できるだけ費用化を早期に行おうとする点を考慮すると、支出した金額がいずれかに区分されるかという問題は重要な事項であると考えられる。

そのため、これら資本的支出と修繕費の区分に係る事実認定の問題について、いかなる方法によりその解決を図ることができるかについて検討していきたいと思う。

本稿は、資本的支出と修繕費の概要、その沿革及び実際に両者の区分に係る事実認定について争わ

¹ 宮野清「特集 今しておきたい資本的支出・修繕費の再点検—資本的支出・修繕費の区分と問題点」『税務弘報』第 50 巻第 7 号（中央経済社 2002 年）16 頁。

² 小池和彰「資本的支出と修繕費」『経済経営論叢』第 35 巻第 3・4 号（京都産業大学 2000 年）260 頁。

れた裁決例について確認したのち、両者の区分等に係る問題について検討し、最後にまとめを述べるものとする。

1. 概要

1. 資本的支出の意義

資本的支出という言葉は、もともと複会計制度³における資本的資産の取得を意味する用語として使われており、この制度における資本的支出は、「およそ資産の取得を含む費用支出で、期間費用として処理することを適当としない金額がすべて包摂されることになる⁴。」と考えられている。また、その発生源泉に従って明瞭に分類し、各収益項目とそれに関連する費用項目とを損益計算書に対応表示しなければならぬ（企業会計原則第2①）とする費用収益対応の原則の内容を踏まえると、資本的支出は支出事業年度のみの収益と対応させずに、翌期以降の収益とも対応させるべき性質の支出であると考えられる。

これに対し、「税法上の資本的支出は、専ら修繕費との区分を考えて規定されている概念であるため、文理的にもともと新たな資産の取得に当たるような量的支出のことは考えていないようであるし、その意味において、会計上のそれよりもかなり狭い質的支出としての規定のしかたになっているといえる⁵」ものであり、量的支出については資産の取得とし、質的支出の性質を有するものを資本的支出として捉えている。ただし、平成19年度の税制改正により、資本的支出は新たな資産を取得したものとして扱われることとなっている。

資本的支出の意義は、法人税法施行令第132条に定められており、ここでは、その有する固定資産について支出する金額で、使用可能期間の延長及び価値の増加をもたらす性質を有するものについては、その支出する日の属する事業年度の損金の額に算入しない旨を定めている（法令132）。

この使用可能期間とは、「個別耐用年数が定められているものについては、その年数、個別耐用年数が定められていない資産については、通常の使用可能期間をいうものとされている⁶」ものであり、価値を増加させる金額とは、固定資産に対する支出により、その固定資産の価値を増加させた場合の、その増加部分をいうものである。これらの金額は、次の算式①及び②により求められる（旧法基通233及び234）。

算式①

$$\text{支出金額} \times \frac{\text{支出後の使用可能期間} - \text{支出直前の使用可能期間}}{\text{支出後の使用可能期間}} = \text{使用可能期間の延長に対応する部分の金額}$$

³ 山本氏は同制度について、「全ての収入及び支出を資本的収入及び資本的支出と、収益的収入及び収益的支出とに区分し、前者を資本勘定に記入し、営業活動を示す一般の貸借対照表と区分する」（山本守之『体系法人税法』平成28年度版（税務経理協会2016年）583頁。）のものであると述べている。

⁴ 山本、前掲書（註3）583頁。

⁵ 小原一博編著『法人税基本通達逐条解説』八訂版（税務研究会2016年）627頁。

⁶ 山本、前掲書（註3）584頁。

算式②

$$\begin{aligned} & \text{支出直後の価額} - \text{通常の管理・維持をした場合に予測される支出時の価額} \\ & = \text{価値の増加に対応する部分の金額} \end{aligned}$$

ただし、「現実的には、固定資産について修理、改良等のために支出した金額を、その支出の結果として固定資産に及ぼす影響等の実質を重視して判定しなければならず、抽象的な規定のみで個別の判定をすることは不可能に近い⁷⁾」と考えられていることから、法人税基本通達 7-8-1 における例示が判断基準の一つとして用いられており、その内容は、「(1) は物理的な付加費用、(2) は用途変更等の改造改装費用、(3) は質的改良費用を意味している⁸⁾」ものである。

2. 修繕費の意義

修繕費の意義については、「法人税関係法令においては、修繕費の意義を積極的に規定したものは無い。(中略) 令第 132 条において資本的支出の意義を示しているので、この反対解釈として消極的に把握するほかはない⁹⁾」と考えられているため、資本的支出についての意義及び例示並びに法人税基本通達 7-8-2 の文理解釈等からその範囲が明らかとなる。

法人税基本通達 7-8-2 では、法人がその有する固定資産の修理、改良等のために支出した金額のうち当該固定資産の通常の維持管理のため、又はき損した固定資産につきその原状を回復するために要したと認められる部分の金額が修繕費となる(法基通 7-8-2) とした上で、その例示を示している。

3. 法人税基本通達に定める区分

政令に定める意義により区分判断を行う方法を実質判定といい、「実質判定は、固定資産の維持費及び補修費の一部を修繕費とし、修繕費とした補修費以外の補修費、改良費及び増設費を資本的支出とする判定方法をいう¹⁰⁾。」ものである。しかし、実務においてこの方法による判定は困難である場合が多く、法人税基本通達 7-8-1 及び 7-8-2 の例示のほか、金額や支出の周期等を基準として区分判断する方法を認めている。

(1) 少額又は周期の短いもの

法人税基本通達 7-8-3 では、金額を基準とする場合には、その一の修理、改良等のために要した費用の額が 20 万円に満たない場合はその全額が一時に損金の額に算入されるものとしている。この 20 万円未満の判定の単位は、一の計画に基づき同一の固定資産について行う修理、改良等とあるため、基本的に個々の資産ごとに要した支出額が 20 万円未満であるかどうかにより判定が行われる。また、短周期に支出される場合には、おおむね 3 年以内の周期により修理、改良等が行われる場合に、その

⁷⁾ 山本、前掲書(註 3) 587 頁。

⁸⁾ 小島多計司『資本的支出と修繕費』第 5 版(中央経済社 1985 年) 7 頁。

⁹⁾ 山本、前掲書(註 3) 588 頁。

¹⁰⁾ 宮野、前掲書(註 1) 23 頁。

ために要した金額の損金算入を認めている。これは、「短期間を周期として定期的に支出される費用については、耐用年数の延長に関係なく、一種の維持費用と考えられ、期間計算にあまり大きな影響を及ぼさない¹¹⁾」と考えられているためである。

(2) 形式基準による場合

法人税基本通達 7-8-4 では、区分不明な金額のうち、60万円未満又は前期末取得価額の10%相当額以下であるものについては修繕費として扱うことを認めている。

区分不明な金額とは、「支出費用全体を指しているのではなく、区分不明の部分のみを指している¹²⁾。」ものであることから、支出額のうち政令及び通達の例示により区分し得るものを除いた後の残額について、本通達の内容と照らし合わせることとなる。また、前期末取得価額とは、「当初の取得価額に前期までの資本的支出の額を加算した金額であり、また除却部分があればそれを控除した金額であり、(中略)圧縮記帳の適用を受けた固定資産の取得価額は、圧縮後の金額となる¹³⁾」ため、必ずしも固定資産の取得に要した費用の額によりあらわされるものではない。

(3) 継続処理を行う場合の特例

法人税基本通達 7-8-5 では、継続適用を要件として区分不明である金額の30%相当額又は前期末取得価額の10%相当額のいずれか少ない金額を修繕費とし、残額を資本的支出として扱うことを認めている。

継続適用が要件とされるのは、「一の修理・改良等の費用の金額の判定について、ある年度は実質判定を、ある年度はこの形式基準の割合の適用をという区分は恣意性が入る関係上、認めないという趣旨とされている¹⁴⁾」ものであるが、この方法は、資産の種類等ごとに選定を行うことが認められるものと考えられている。これは、「同じような資産については、同じような修理、改良等の費用の支出が考えられるので、こういうものを想定した上で、実質的判定によるか、この7・3の区分方式によるかを企業に判断させようという意味である¹⁵⁾」ためである。ここまでの通達の区分方法をまとめると、次頁のような判定図¹⁶⁾となる。

¹¹⁾ 山本、前掲書(註3) 591頁。

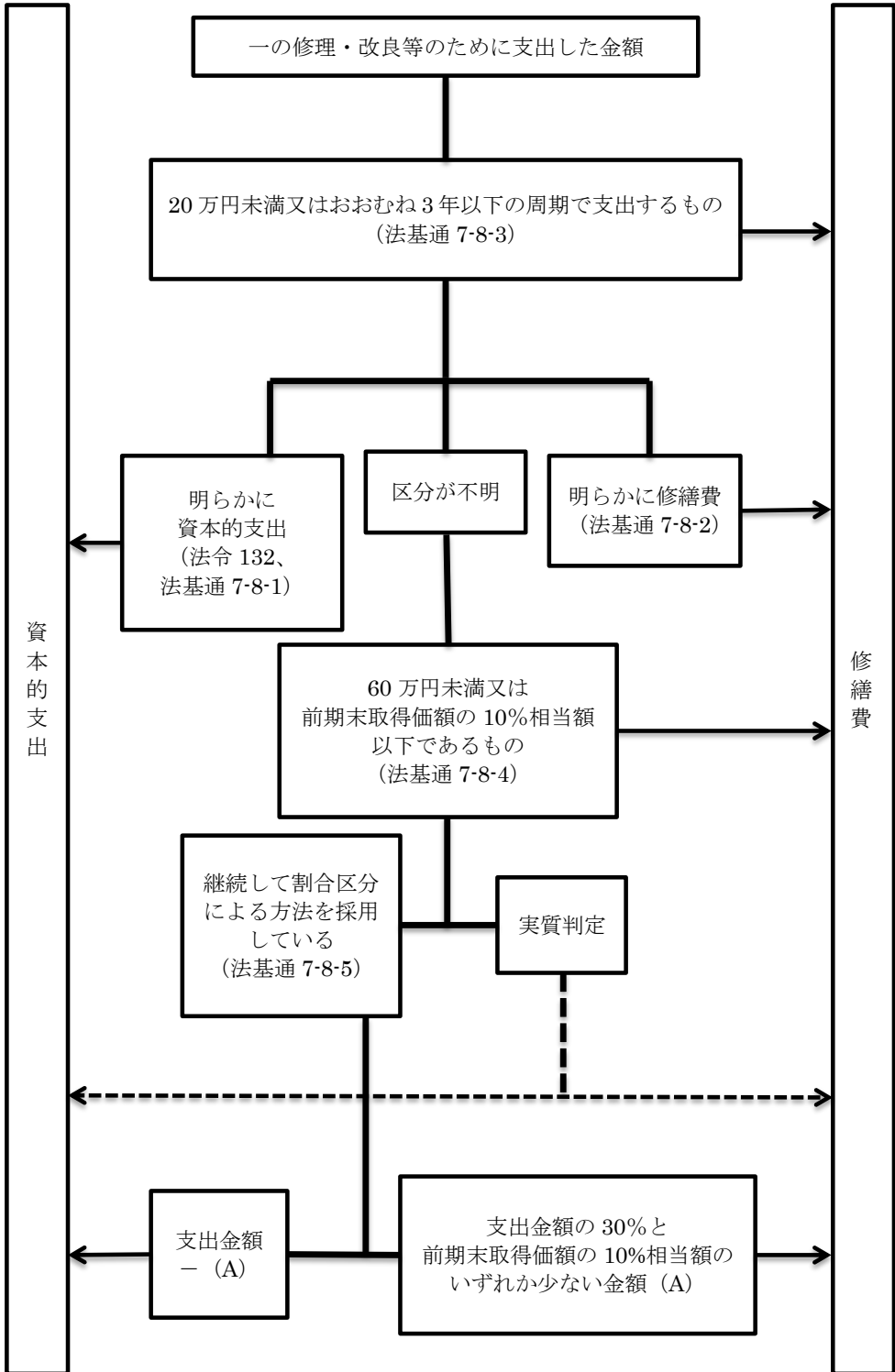
¹²⁾ 金子秀夫『資本的支出・修繕費 法人税実務シリーズ』第3版補訂版(中央経済社 2010年) 78頁。

¹³⁾ 武田昌輔編著『DHC会社税務積義』第4巻(第一法規) 2363頁。

¹⁴⁾ 泉水一「事例による通達の解説 資本的支出と修繕費の区分については形式基準によってもできる(基通7-8-3,4,5)」『税務事例』第26巻第4号(財経詳報社 1994年) 51頁。

¹⁵⁾ 武田、前掲書(註13) 2364頁。

¹⁶⁾ 山本、前掲書(註3) 594頁を参照。同旨(小池、54頁)、(吉村、97頁)、(根岸、142頁)、(影山、180頁)。なお、次頁の判定図は、これらの文献を参考に筆者が作成したものである。また、表中の割合区分とは、これらの文献における表現を使用したものである。



(4) 災害等の場合

法人税基本通達 7-8-6 では、被災資産に係る原状回復費のほか、被災前には施されていなかった補強のために要した金額についても修繕費として扱うことを認めており、この他に区分不明である部分の金額がある場合には、30%相当額を修繕費とし、それ以外の金額を資本的支出とする処理を認めている。

補強工事等についても修繕費とされるのは、「同規模の地震又は余震の発生を想定し被災資産の崩壊等の被害を防止するためのものであるなど、被災資産の被害前の効用を維持するために行われるものであることから、資本的支出の概念である使用可能期間の延長やその資産の価値を増加させるものと必ずしも断定できないものが多いと考えられる¹⁷⁾。」ためであり、「原状回復費用と、被災資産の補強・排水・土砂崩れ防止等の費用を修繕費として除いた残額について、30%を修繕費、70%を資本的支出とする特例計算を認めることとなった¹⁸⁾。」ことで、区分が不明であるものについてはその30%相当額を修繕費とする処理が認められている。

(5) ソフトウェア

法人税基本通達 7-8-6 の2では、ソフトウェアについての資本的支出に関する規定について定めている。ソフトウェアのプログラム修正等をするために支出した金額については、新たな機能の追加又はソフトウェアの改良及び強化の性質を有するものは、その価値を増加させる資本的支出に該当し、バグ取りや機能の障害の除去などは、その効用を維持させるものであるため、修繕費として損金算入されるとしている。

(6) 機能復旧補償金の取得による固定資産の取得または改良

法人税基本通達 7-8-7 では、固定資産の使用開始後に障害が生じた場合において、その原因を生じさせた者から得た補償金により資産の取得又は改良を行ったときは、補償金のうち、その取得又は改良のために支出したと認められる部分の金額に相当する金額は、修繕費等として損金の額に算入することを認めている。

これは、「法人が電波障害等で補償金を受領した場合には、受領金額については益金として課税される。また、この障害を取り除くべく電波塔等を設立した場合には、固定資産の取得に該当する。受領金も課税されたのでは、本来の目的である障害等の除去に使用する金額が減少してしまう¹⁹⁾」ことから、物理的な付加などの資本的支出に該当する支出であっても、修繕費として認めることで、これに要した金額相当額につき結果的に課税を生じさせないようにしているものである。

¹⁷⁾ 小原、前掲書（註5）635頁。

¹⁸⁾ 金子、前掲書（註12）36頁。

¹⁹⁾ 神津信一「特集 今しておきたい資本的支出・修繕費の再点検—修繕費の事例と実務処理」『税務弘報』第50巻第7号（中央経済社 2002年）36頁。

(7) 地盤沈下による防潮堤・防波堤・防水堤等

法人税基本通達 7-8-8 では、地盤が沈下したことにより、既にある防波堤等の積上げ工事を行った場合の積上げ部分については、その支出金額を一時的損金に算入せず、本体と同様の耐用年数による減価償却を行わないこととしている。

この場合は、積上げ部分を別個の減価償却資産とした上で、耐用年数の適用等に関する取扱通達 2-3-23 に定める方法により減価償却を行うことができるとされており、その耐用年数は次の算式によりあらわされる。

(算式)

$$\text{耐用年数} = \frac{\text{積上げ工事により積上げた高さ}}{\text{積上げ工事完成前 5 年間における地盤沈下の 1 年当たりの平均沈下高}}$$

(8) 耐用年数を経過した減価償却資産

法人税基本通達 7-8-9 は、既に耐用年数が経過した資産に対する資本的支出について留意的に定めたものであり、「すでに耐用年数が経過したものでも、当該資産の使用可能期間が直ちに終了したと考えるのではなく、資本的支出と修繕費の区分については、一般の場合の区分の原則に従って判定することを確認的に定めたのである²⁰。」としている。

(9) 損壊した賃借資産にかかるもの

法人税基本通達 7-8-10 では、損壊した賃借資産について支出した金額がある場合について、当該賃借資産の原状回復のための補修を行い、その補修のために要した費用を修繕費として経理する扱いを認めている。

4. 耐用年数との関係

耐用年数は、「原則として通常考えられる維持補修を加える場合において、その固定資産の本来の用途・用法により現に通常予定される効果をあげることができる年数、すなわち通常の効用持続年数であるとされている²¹」ものであり、「固定資産の通常の効用持続年数とは、その固定資産の骨格的な構成部分（自動車ならエンジン、テレビならブラウン管、電気冷蔵庫・電気掃除機ならモーター等）の通常の効用持続年数、つまりその本来の用途用法により現に通常予定された効果を挙げることができる年数を意味するものとみられ、しかも効用持続は、その固定資産の従属的構成部分の持続的補修（物理的もしくは化学的取替）を前提にしたものとみられる。そこで、この骨格的な構成部分の取替

²⁰ 渡辺充「減価償却制度 資本的支出と修繕費」『日税研論集』第 5 号（日本税務研究センター 1987 年）196 頁。

²¹ 岸田光正「資本的支出と修繕費をどう区分するか 第 1 特集 法人税重要項目と実務対応」『税務弘報』第 52 巻第 6 号（中央経済社 2004 年）24 頁。

は、いずれにせよ資本的支出になることはいうまでもない²²。」と考えられていることから、固定資産の部品のうち、骨格的構成部分の交換であれば資本的支出、従属的構成部分の交換であれば修繕費であると考えられるため、いずれかにより扱われるかによって、その区分判断を行うことができるものと考えられる。

II. 沿革

資本的支出の制度は、昭和24年に「戦災その他の災害により滅失または毀損した建物機械等に対する修繕費の取扱」（昭和24年国直法1-12）の通達が発遣されたことに始まり、「これは、修繕費の定義を示した最初のものであると同時に、現行法人税基本通達のいわば原型をなすものである²³」としている。

ただし、「シャープ使節団日本税制勧告書」においては、「資本的性質を有する個人及び法人の多くの支出項目の控除を適正に統制する方策は進歩していないように思われる。（中略）一般的にいつて資産を修繕する支出は、それが資産の耐用年数を延長するような場合には、資本的支出とされねばならぬ。また一般的にいつてそれが耐用年数を延長しないならば、営業経費として取り扱われるべきである²⁴。」としており、この内容は昭和25年の税制改正に全面的に反映された。資本的支出についても旧法人税法施行規則第10条の2にその意義が定められ、「『法人税基本通達』では、232～244の13項目にわたって資本的支出・修繕費の取扱いが示された²⁵。」この旧法人税法施行規則第10条の2の内容については、昭和40年の所得税法及び法人税法の全面改正により法人税法施行令が政令97として施行されたことに伴い、現行の法人税法施行令第132条に引き継がれている。

昭和41年の企業会計審議会において、「税法と企業会計との調整に関する意見書」が公表されたが、この中において、「資本的支出と修繕費との区分は現実には極めて困難な場合が多く、税務官庁と企業との間に、この区分の事実認定について多くの争いを生ぜしめている。この問題の解決方法としては、たとえば、税法に資本的支出と修繕費の区分に関する詳細な具体的基準を設けることが考えられる。しかし、資本的支出と修繕費の現実の発生の形態は極めて多様であるので、どのような具体的基準を設けたとしても、画一的基準の弊が伴うことは免れ得ない。要するに、資本的支出か修繕費かの区分は、企業の適正な判断に基づく事実の認定にゆだねるべき性格のものであるので、その区分がおのずから明らかな支出は別として、その他の区分しがたい支出については、企業があらかじめ定めた合理的な基準を継続的に適用して区分を行なっている場合には、税務上これを認めることとする

²² 小山威倫「税務上の資本的支出と収益的支出の区分についての考察（1）」『広島経済大学経済研究論集』第12巻第1号（広島経済大学経済学会1989年）63頁。

²³ 渡辺、前掲書（註20）182頁。

²⁴ 全国青色申告会総連合『シャープ使節団日本税制勧告書（日本語訳）』（全国青色申告会総連合2000年）71頁。

²⁵ 金子、前掲書（註12）11頁。

資本的支出と修繕費の区分に関する一考察 事実認定に係る問題を中心に

ことが望ましい²⁶。」とする内容がある。この意見書については、「税法意見書は、まず課税所得の計算に当たり会計方法の選択の自主性を主張するのである²⁷。」と考えられており、上記の批判を反映する形で、昭和44年に通達の改正が行われた。この際、昭和25年通達については、あまりに当然の定めをしているに過ぎないため、当該通達の制定に伴い廃止されている²⁸。

昭和48年の通達改正においては、形式基準による区分を認める個別通達が設けられた。これは、その支出の性質にかかわらず10万円未満のものは修繕費とすることができ、区分不明のものは30万円又は前期末取得価額の10%相当額のいずれか少ない金額を修繕費とすることができる等、その性質によらず金額の多寡による区分判断を認めるものであった。これは、「福岡国税局がその管内に限り納税者と税務当局とのアグリーメントにより資本的支出と修繕費の形式的な区分を認めたことに端を発し、全国的に取扱いを統一して欲しいという要望に応えたものであるが、この30万円という金額は福岡方式によるものである²⁹。」

当該通達は、昭和55年に行われた通達改正により昭和44年の法人税基本通達と一本化され、平成元年の改正では少額又は周期の短いもの及び区分不明である場合の限度額である10万円および30万円が、それぞれ20万円および60万円に引き上げられた。

近年においては、平成19年度の減価償却制度の改正に伴い、資本的支出の扱いが大きく変わることとなったほか、平成29年度の通達改正により、法人税基本通達7-8-10として損壊した貸借資産等にかかる修繕費の規定が追加され、現在の制度に至っている。

III. 区分判断が問題点となった裁決例

冒頭でも述べた通り、資本的支出と修繕費の現実の発生の形態は極めて多様であり、その事実認定については、納税者と税務署との間でその判断が異なる場合が生じることから、税務調査においても重要調査事項となっている。

ここでは、実際に納税者と税務署との間で事実認定が争点となった以下の3点の裁決例に触れ、次章1.(3)において具体的に問題となっている部分を検討していく。

1. 昭和59年12月25日裁決³⁰

請求人がバックホー（自走式作業用機械設備）の走行用モーターの取替えに要した費用を全額修繕費に計上したことについて、原処分庁が主要部品の取替えであり資本的支出とした更正処分を不服と

²⁶ 大蔵省企業会計審議会「税法と企業会計との調整に関する意見書」『企業会計』第18巻第11号（中央経済社 昭和41年）141-142頁。

²⁷ 武田昌輔「税法と企業会計との調整に関する意見書について」『企業会計』第18巻第11号（中央経済社 1966年）117頁。

²⁸ 武田昌輔監修『DHC コメントール法人税法』（第一法規）3750頁を参照。

²⁹ 武田昌輔『法人税法の解釈 立法趣旨』平成10年度版（財経詳報社 1998年）165頁。

³⁰ 昭和59年12月25日裁決 TAINSコードJ28-2-05

して、その処分の全部取消しを求めたものである。

原処分庁は、「その主要部品の取替えにより使用可能期間を延長したものであるから、修繕費とはならない。」としているが、請求人は、「通常の使用に基づく部品の交換であって、本件支出により本件バックホーの使用可能期間を延長させ、若しくはその資産の価額を増加させるものではない。」と主張していた。

これについて審判所は「当該取り替えられたモーターは、従前のモーターと同一の性能のものであることが認められ、本件バックホーがこのモーターの取替えによってその使用可能期間を延長させ若しくはその資産の価額を増加せしめるものとは認められないから、本件支出金は、これを全部修繕費として損金の額に算入するのが相当である。」と判断している。本判決においては、主要部品の取替えであるから資金的支出であるという原処分庁の主張から、固定資産の耐用年数の算定方式から区分の判断を行ったものと考えられる。

2. 平成元年10月6日判決³¹

請求人がアパート外壁の塗り替え及び接着剤の注入等に要した費用を全額修繕費として処理したところ、原処分庁がアパート全体についてこれを強固なものとしている等の理由から、その70%相当額を資金的支出とした更正処分を不服として全部取消しを求めたものである。

原処分庁は、「アパートの屋上及び外壁の一部の剥離した部分の補修ばかりでなく、アパート全体について溶液を注入し、これを強固なものとしている（中略）取得時には行われていなかった防水塗装工事が含まれている」としたが、請求人は、「アパートの外壁及び屋上の表面が剥離したことに伴い、その破損部分を取り替えるとともに、剥離しそうな部分に接着剤を注入するなどした補修工事である。」と主張していた。

これについて審判所は、資金的支出の意義について触れた上で、「この資金的支出と修繕費の区分は、支出金額の多寡によるのではなく、その実質によって判定することと解される。」とし、これに基づいた判断を行うものとしている。また、これら外壁塗り替え工事及び接着剤の壁面への注入工事については、「建物の通常の維持又は管理に必要な修繕そのものかその範ちゅうに属するものであるから、これらに要した費用は修繕費とするのが相当である。（中略）本件補修工事等に係る金額は、その全額を修繕費と認めるのが相当である。」と判断している。本判決は、接着剤の注入が壁面の剥離の進行を防止するためのものであり、建物の維持の性質を有するものであると思われるが、税務署は、アパート全体について接着剤を注入しこれを強化していること及び取得時に施されていなかった防水塗装工事がなされていることから、耐久性及びその価値の増加があったものとして資金的支出であると判断しているものである。

³¹ 平成元年10月6日判決 LEX/DB 文献番号《26010556》

3. 平成 13 年 9 月 20 日裁決³²

請求人はその保有する 3 棟の建物について雨漏りが生じていたため、A（本社倉庫）についてはカラートタンで屋根を覆い被せる工事（屋根カバー工法）、B（流通センター）及び C（ビル）については陸屋根の上に鉄骨を組み、アルミトタンで屋根を葺く工事（折板屋根工事）を行い、これらに要した費用を全額修繕費に計上したが、これについて原処分庁が原状回復のために支出した費用とは認められず資本的支出であるとした更正処分を不服とし、その全部取消しを求めたものである。

原処分庁は、A に係る工事について、「本社倉庫の主要な部分である屋根の材質を全面的に変更したものである。」とし、B 及び C に係る工事については、それぞれ陸屋根の上に鉄骨を組みアルミトタン及びカラー鉄板で屋根を葺いた工事であるとした。

請求人は、A に係る工事について、「本社倉庫に係る本件工事は、同建物の鉄骨造スレート葺きの屋根の雨漏りが 20 ヶ所以上になったため、同屋根をカラートタンでカバーしたものである。」とし、B 及び C に係る工事については、「同建物が陸屋根構造のため雨漏り場所の特定ができず、全面的な工事でなければ雨漏りを防止できない」ため、それぞれアルミトタン及びカラー鉄板で屋根を葺いたものであると主張していた。

これについて審判所は、A に係る工事に要した支出が修繕費とされなかったことについて、「耐用年数の到来が近い屋根を新たにカラートタンで覆う工事は、屋根の耐用年数を延長する工事と認められ、修繕費に該当しないものであるとし、B 及び C については、「流通センター及びビルに係る工事は応急的に行われたものであり、この工法が雨漏りを防ぐ一番安価な方法であったことが認められ、（中略）請求人が施工した陸屋根全体を覆う防水工事は、建物の維持管理のための措置であったと認められる。」としている。

本裁決において、A については個別に損傷部分を把握しているにもかかわらず、敢えて既存の屋根上に新たに屋根を葺く方法によっていることから、効用を維持するための補修とは言えない³³ものと考えられている。B 及び C については修繕費として認められているが、これはその構造上、完全に修復することは困難な構造のものであり、雨漏りを防ぐ一番安価な方法であると認められる方法により応急的に工事が行われており、仮に当該工事を行わなかった場合には、漏水により当初予定の建物使用可能期間が短縮されることになることと予測されたため、その効用維持のためには必要な措置であったと認められることから、修繕費とされたものと思われる。これについては、「資本的支出か修繕費かの区分を、価値増加分又は使用可能期間延長分だけで判断する税務上の取扱いは単純すぎる³⁴。」という意見もある。

³² 平成 13 年 9 月 20 日裁決 TAINS コード F0-2-119

³³ 佐久間一郎「防水工事・屋根工事 特集 消費税 8%前駆込み工事が急増！ そのビル工事費用は修繕費か資本的支出か／2」『税経通信』第 69 巻第 2 号（税務経理協会 2014 年）70 頁を参照。

³⁴ 山本守之「資本的支出と修繕費の区分 法人税事例の検討」『税務事例』第 43 巻第 10 号（財経詳報社 2011 年）47 頁。

IV. 区分判断及び規定の解釈に係る問題点

ここでは、現状分析を行った上で、事実認定に係る問題及び通達に定める区分に係る問題について検討を行っていく。

1. 現状分析

事実認定についての問題点について検討するため、現状の区分に関する認識、前掲の意見書及び区分判断についての企業会計との関係性、裁決例並びに現在の政策面についてそれぞれ確認していく。

(1) 区分に関する認識

資本的支出と修繕費の区分については、「修繕費と資本的支出の区分は、会計学上も最も困難な問題の一つである。一つの方式として減価償却資産の取得後、その減価償却資産について支出される金額はすべて資本的支出であるとするものがあり、逆にこれらの支出はすべて修繕費とするものもある。そのこと自体が、資本的支出と修繕費は絶対的に区分しうるのではなく、相対的なものであることを示している³⁵。」と考えられており、各通達による例示及び形式基準が定められたとしても、これによって区分の問題が解決するものではないことが窺える。

また、区分不明である部分について形式基準等を適用することで、容易にその判断ができるものがあるが、「形式基準のみで判断することは適当ではないので、さらに実情に即応する弾力的な取扱いが必要であろう³⁶。」と考えられていることから、これは区分の問題を解決するものではなく、支出ごとにその性質から判断されるべきであるものと考えられる。

つまり、資本的支出であるか修繕費であるかの事実認定は、いかに実情を把握した上で両者の区分判断がなされており、納税者によるそれがどこまで認められるべきであるかということになると考えられる。

(2) 企業会計との関係性についての検討

会計と税務の関係について、「①一定の支出または損失の損金算入については損金経理が要件とされているため、租税会計が法人会計に影響を及ぼすことが少なくないこと、②企業会計の基準の明確でない問題について、租税の世界で形成された基準が企業会計に及ぼす例が少なくないこと、の2つの理由から、実際には逆基準現象とも呼ぶべき現象が生ずることが少なくない³⁷。」と考えられており、「企業会計原則においては、資本的支出と修繕費との区分に関する規定を特に設けられていない³⁸。」また、前掲の税法と企業会計との調整に関する意見書においては、「その他の区分しがたい支出については、企業があらかじめ定めた合理的な基準を継続的に適用して区分を行なっている場合には、税

³⁵ 武田、前掲書（註29）161頁。

³⁶ 武田、同書166頁。

³⁷ 金子宏『租税法 法律学講座双書』第二十一版（弘文堂 2016年）321-322頁。

³⁸ 中村忠、成松洋一『税務会計の基礎—企業会計と法人税—』（税務経理協会 1998年）180頁。

務上これを認めることとすることが望ましい。」としていることから、税務の側から損金とされる金額の範囲を定めることで、会計処理の段階において納税者にその区分判断の具体的な基準を示すことができるものと思われる。

(3) 裁決例についての検討

前章において挙げた3つの裁決例から、それぞれ両者の区分に係る問題点について触れていきたいと思う。

昭和59年12月25日裁決における審判所の判断では、走行用モーターについて、「バックホーの主要部品には当たらない補助部品のうちの一部取替えであることを明らかにしている³⁹。」税務署の判断は、その資産の性質を加味せずに、機械装置の一駆動部分が取り替えられたことから、形式的に主要部分の取替えであると判断したのではないかと思われるため、主要部分が工事作業に係る部分であったことを把握している納税者による判断を尊重すべきものであったものと思われる。

平成元年10月6日裁決では、資本的支出と修繕費の区分は支出金額の多寡によるのではなく、その実質によって判定すべきであるとしており、本裁決においてもその実質から判断が行われている。これによれば、外壁の塗り替え及び接着剤の注入は、アパートの通常の維持または管理に必要な修繕に属するものとしている。税務署の判断は、通常の部品の取替えに要する費用を超える部分を資本的支出とする考え方を形式的に当てはめた結果、このような判断に至ったと考えられ、実質的な判断については、その資産の状況について詳細に把握できる納税者及び施工業者等による判断を尊重すべきであったものと思われる。

平成13年9月20日裁決については、「資本的支出を使用可能期間の延長分と価値増加分という単純な規定で振り分けている税法規定をそのまま受け取るとは適正とは言えない。どのような工事であっても、(修繕費となるような)、多少の価値増加分や使用可能期間延長分はあるのであり、実務上は税務の基準をそのまま適用するわけにはいかない⁴⁰。」とする意見があり、本裁決は、他に修繕の方法がない等その資産の性質等を考慮せずに判断した結果、異なる材質の部品が使用されたことで耐久性及び価値の増加があったものと判断されたものと考えられる。

これら事実認定が問題となった裁決例から、税務署においては各種規定の形式的な判断が行われており、現状は企業による事実認定が十分に尊重されていない状態であると考えられる。

(4) 現状の政策の動向

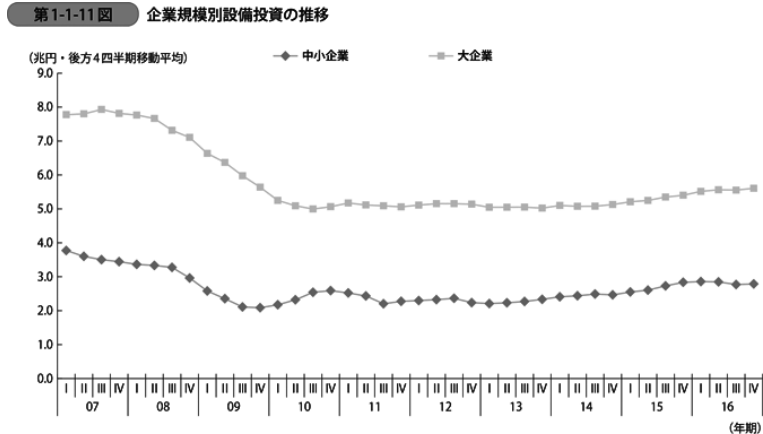
現在、国としては中小企業⁴¹の設備投資を促進させる政策を進めている。税制改正大綱では、「あ

³⁹ 金子、前掲書(註12)190頁。

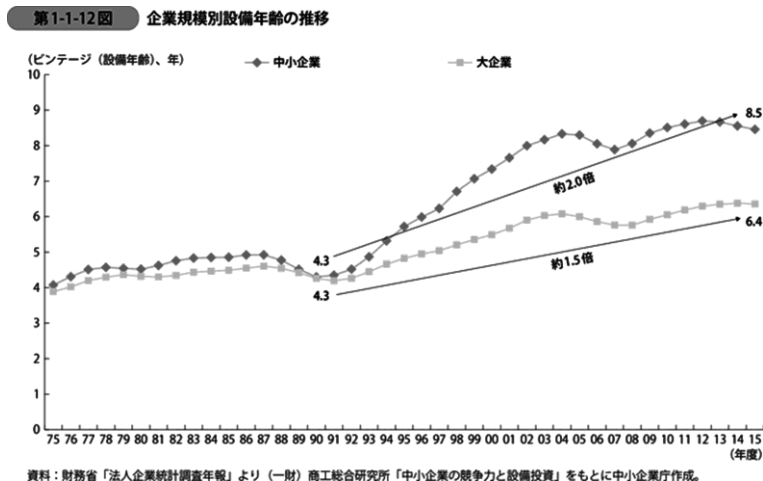
⁴⁰ 山本守之『裁決事例(全部取消)による役員給与・寄付金・交際費・貸倒れ・資本的支出と修繕費—こうして私は税務当局に勝った!—』(財経詳報社 平成26年)159頁。

⁴¹ 中小企業庁の資料中での中小企業とは、中小企業基本法第2条第1項に基づく「中小企業者」をいう。これは、

らゆる政策を総動員してアベノミクスを一層加速する中で、中小企業者の『攻めの投資』を後押しするとともに、（中略）中小企業が行う生産性の向上につながる設備投資への支援を拡充する⁴²。」とあり、中小企業の設備投資の積極的支援により、経済の活性化を促す政策が実行されていることがわかる。また、中小企業庁の資料では、「設備投資額の推移を見ると、（中略）足下では大企業、中小企業ともにやや増加傾向にある（第10 1-1-11 図）。（中略）足下では中小企業の設備投資がやや増加



傾向にあるため、老朽化の度合いが緩やかになっているものの、中小企業と大企業の設備年齢が同水準であった1990年と比較すると、大企業で1.5倍、中小企業2.0倍と、特に中小企業で設備の老朽化が進んでいることが分かる(第1-1-12 図)⁴³とし、「中小企業・小規模事業者が発展を目指す



資本金又は常時雇用する従業員数について、製造業、建設業、運輸業その他の業種（卸売業、サービス業及び小売業を除く）では、3億円以下又は300人以下のもの、卸売業では1億円以下又は100人以下のもの、サービス業では5,000万円以下又は100人以下のもの及び小売業では5,000万円以下又は50人以下のものをいう。

⁴² 自由民主党「平成29年度 税制改正大綱」（平成28年）8-9頁。

https://jimin.ncss.nifty.com/pdf/news/policy/133810_1.pdf（アクセス日：2018.1.19）

⁴³ 中小企業庁、『2017年度版 中小企業白書』（平成29年）13頁。

http://www.chusho.meti.go.jp/pamflet/hakusyo/H29/PDF/chusho/00Hakusyo_zentai.pdf（アクセス日：2018.1.19）

めには、これらの課題に向き合い、設備の老朽化を解消するための設備投資、売上高の伸び悩みを解決するための海外も含めた新規需要の開拓への取組が必要である⁴⁴。」としている。実際、2016年度の中小企業の設備投資の目的別内訳においては、既存建物・設備機器等の維持・補修・更新を目的とするものが31.9%で最多となっており⁴⁵、今後は老朽化した設備の維持・補修及び更新を中心に設備投資が行われていくものと考えられるが、現在の優遇規定の対象となるのは新規取得資産であり、既存資産に対する資本的支出は対象となっておらず、政策実行上、このような状況を考慮すべきであると思われる。

2. 事実認定に係る問題点

資本的支出と修繕費の区分は相対的なものであり、区分基準を設ける方法によるよりも、その支出ごとに実質から判断すべきであり、また、会計における具体的な規定がないことから、税務の側からその扱いを示すことが重要であると思われる。また、政策面においては、中小企業の積極的な設備投資の促進による経済の活性化を図っており、今後の中小企業の設備投資は維持・補修及び更新を目的とするものを中心に行われると考えられるものの、現在の制度では資本的支出についてはその対象となっておらず、また、裁決例からは、本来修繕費とされるべきものについても、形式的な区分判断から資本的支出として判断されている現状が見受けられる状況であることが分かる。

資本的支出と修繕費の区分については、「事実の認定に当たって、どの程度の厳密性をもって、この問題を取り扱うかの問題となろう⁴⁶。」と考えられており、また、「資本的支出の区分に関しては、ある程度の弾力性を認めるべきである。（中略）利益操作に陥らない限り、企業が定めた内部基準によることを認めてもよいのではないか⁴⁷。」とする意見もある。つまり、企業の実事認定にいかにか厳密に対処し又は許容していくかが問題であると考えられ、その事実認定については、企業による判断を認める弾力性を持った判断によるべきであると考えられることができる。

また、本稿第2章において引用した「税法と企業会計との調整に関する意見書」においても、「資本的支出と修繕費の現実の発生の形態は極めて多様であるので、どのような具体的基準を設けたとしても、画一的基準の弊が伴うことは免れ得ない。要するに、資本的支出か修繕費かの区分は、企業の適正な判断に基づく事実の認定にゆだねるべき性格のものであるので、その区分がおのずから明らかな支出は別として、その他の区分しがたい支出については、企業があらかじめ定めた合理的な基準を継続的に適用して区分を行なっている場合には、税務上これを認めることとすることが望ましい。」と

⁴⁴ 中小企業庁、同資料19頁。

⁴⁵ 中小企業庁、『中小企業実態基本調査 確報』平成28年度版（2017年）158頁を参照。
https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?page=1&layout=datalist&tstat=000001019842&cycle=7&tclass1=000001104315&tclass2=000001104316&stat_infid=000031604889&second2=1（アクセス日：2018.1.19）

⁴⁶ 武田、前掲書（註29）166頁。

⁴⁷ 木島裕子「資本的支出と修繕費—耐用年数から考える—」『守之会論文集』創刊号（日本税務研究センター1992年）105-106頁。

ある事から、その区分が明らかでないものにつき、企業の判断による事実認定により修繕費として費用計上された金額については、合理的な基準を継続的に適用して区分を行なっている場合には、これを積極的に損金として認めていくべきであると考えられる。

また、現状の政策についても、設備投資が行われた場合にその早期償却を認めるなど、損金算入額を増加させる方法に依っていることから、企業の修繕費計上を認めることで、老朽化した設備の維持、補修及び更新という形で設備投資が行われ、結果として現在の政策に貢献することとなるとも考えられることから、現在の政策の目的達成にも資するものであるのではないかと考えられる。

3. その他の問題点

(1) 形式基準の金額の見直し

法人税基本通達 7-8-3 及び 4 に定める少額又は周期の短いもの及び形式基準による区分による場合の基準となる金額について、「形式基準も年月が経過すれば現状にそぐわなくなってくるのは当然であり、金額基準については先に 30 万円であったものが 60 万円に改正されたが、画一的な対応ではカバーしきれなくなっており、より弾力的な運用が要求されるであろう⁴⁸。」と言われており、このほか、「金額基準などは、その時々のも価値水準に応じて適切に見直していく必要がある⁴⁹。」とする意見がある。また金額については、「企業を取り巻く経済的状況や修繕に対する社会的コンセンサスは、形式基準は 100 万円程度のコ額でも妥当性を有するものと要求していると考えられる⁵⁰。」と考えられていることから、金額基準に定める金額を増加させるべきではないかと思われる。

(2) 修繕費の概念の整理

修繕費とされる費用の一つとして復旧費があるが、武田氏は、「復旧は旧資産に代る資産を取得することをいうのであって、廃棄法を採るべきである⁵¹。」と述べており、また、「法基通 7-8-2 では、建物の移えい費、移築費は修繕費に含まれるとしている。しかし、これらの費用は果たして本来の修繕費に該当するかどうかは疑問である、すなわち、当該支出は固定資産の取得価額に算入されないだけであり、その本質を修繕費の概念で捉えることは修繕費の範囲の混乱を招くだけである。この点が最も強調されているのが、法基通 7-8-7 である⁵²」とする意見がある。法人税基本通達 7-8-7 の定めについては、機能復旧補償金をもって資産を取得することから、圧縮記帳の方法によるべきであるとす意見がある。

武田氏は、「この場合の修繕費というのは、いわば圧縮記帳を認めようとする趣旨であって、これ

⁴⁸ 木島、同書 99-100 頁。

⁴⁹ 成松洋一『法人税セミナー—法人税の理論と実務の論点—』三訂版（税務経理協会 2004 年）168, 169 頁。

⁵⁰ 渡辺、前掲書（註 20）199 頁。

⁵¹ 武田昌輔「資本的支出と修繕費の基本的考え方 特集 資本的支出と修繕費の実務検討」『税務弘報』第 32 巻第 1 号（中央経済社 1984 年）35 頁。

⁵² 渡辺、前掲書（註 20）196-197 頁。

が直ちに修繕費とすべきかどうかは問題であろう。つまり、その補償金を取得したということと、その固定資産の現状回復（原文ママ）のために支出したことは、異なるものだからである⁵³。」と述べているが、小原氏は、「損害賠償金の圧縮記帳は、滅失した固定資産について代替資産を取得する場合の問題であって、これを修繕費の概念で処理することは到底無理である。両者の違いはそのような点に存すると理解すべきであろう⁵⁴。」としている。これらに対して渡辺氏は、「法 47 条の『固定資産の滅失又は損壊』という文理解釈の問題は、機能低下は機能の滅失に相当するという実質的解釈論も成り立つし、また、立法論的にも通達における規定よりは法律段階における規定のほうがよりの確な問題処理であると考ええる。さらに、補償金等を受けるとということと、固定資産の原状を回復させるということは別個の問題であり、かりに補償金等を受けずに修理・改良等が行われた場合、あるいは補償金の範囲を超えて固定資産を取得した場合には、実務上は修繕費として取り扱われないことになる。つまりこの場合は、機能復旧という『原状回復』のための固定資産の取得は、資本的支出に該当することになり、修繕費の概念規定と矛盾することになる⁵⁵。」としているなど、当該通達の内容については検討を要するものであると思われる。

4. 問題点に対する対策

ここまで、本章 2.において事実認定に係る問題点について検討するとともに、3.において形式基準の金額について見直しを要すると考えられる点及び法人税基本通達についても、検討を要するものがある点についても述べた。これらの問題点については、筆者は次のように考えるものである。

(1) 資本的支出と修繕費の事実認定については、両者の区分は相対的なものであり、区分基準を設ける方法によるよりも、その支出ごとに実質から判断すべきものである。その事実の認定にあたっては、どの程度の厳密性をもってこの問題を取扱うかが問題であり、これについては、利益操作に陥らない限り、企業が定めた内部基準による判断を認めてもよいのではないかとする意見及び税法と企業会計との調整に関する意見書における、企業による事実認定を認めていくべきであるとしていたものについて、筆者は賛同するものである。つまり、企業の判断による事実認定により修繕費として費用計上された金額について、企業があらかじめ定めた合理的な基準による区分を行なっている場合には、これを積極的に損金として認めていくべきであると考えられるものである。

(2) 形式基準の金額については、その時々の物価水準に応じて適切に見直していく必要があるとする意見があり、筆者は基本的にこれに賛同するものである。しかし現状では、「設備投資は、企業収益や業況感が改善するなかで、緩やかな増加基調にある。（中略）物価面では、消費者物価（除く生鮮食品、以下同じ）の前年比は、0%台後半となっている。予想物価上昇率は、弱含みの

⁵³ 武田、前掲書（註 51）35 頁。

⁵⁴ 小原、前掲書（註 5）639 頁。

⁵⁵ 渡辺、前掲書（註 20）197 頁。

局面が続いている⁵⁶。」として、物価の上昇が見込めない状況であることから、筆者は、物価が伸び悩んでいるといわれている現状において、むしろ形式基準の金額の見直しを行うことで、より設備投資を行いやすい環境を整えることで、物価上昇のための政策達成に資することができるものとするものである。また、租税特別措置法における規定など、政策的配慮から設けられた制度もあることから、物価上昇及び設備投資の促進の政策を掲げる現状においては、積極的に税制から制度の見直しを行っていくことが必要ではないかと思われ、租税特別措置法による場合には、時限立法として法整備を行う方法も考えられるものと思われる。

(3) 租税特別措置法の定めによる場合には、一定金額の限度を設け、これに達するまでの金額の損金算入を認める方法によってもよいものと思われる。例えば、交際費等の損金不算入について定めた規定があるが、ここでは、中小法人については、法人が支出した交際費等の額のうち、定額控除限度額である年800万円を超える部分の金額を損金不算入額とすることができる旨を定めており(措法61の4)、このような方法を認めることも、一つの方法であるのではないかと筆者は考える。

(4) 修繕費の概念の整理において、法人税基本通達7-8-7に定める機能復旧補償金を受けた場合について、その制度の内容について検討を要するものとしたが、筆者はこれについて、文献から以下のように考えるものである。

渡辺氏は機能低下が機能の滅失に相当するという実質的解釈論が成り立つとしているが、圧縮記帳の対象とされている固定資産について、滅失又は損壊の場合には、その復旧に当たって廃棄法(除却法)の処理によるべきであるという武田氏の主張を考慮すると、機能復旧すべき場合に固定資産の修理、改良等のために支出する金額は、いわば復旧費として捉えることができる。これを廃棄法(除却法)の方法によるべきであるとするならば、この場合には旧資産の除却及び新たな資産の取得として扱われるべきであるものと考えられる。

また、補償金相当額を限度として、その機能復旧に要した金額相当額を修繕費として認める現行の規定の趣旨を鑑みると、補償金相当額までの復旧に要した金額相当額について益金不算入となるよう、新たに取得した資産につき、同額又は取得に要した費用の額についての損金算入を認める方法によることの方が、より実情に適した扱いになるのではないだろうか。よって、機能復旧補償金の取得により固定資産の取得又は、改良等が行われた場合には、圧縮記帳の制度の適用によるべきであると思われる。

⁵⁶ 日本銀行『経済・物価情勢の展望』(2017年)2頁。<http://www.boj.or.jp/mopo/outlook/gor1710b.pdf> (アクセス日:2018.1.19)

むすびにかえて

資本的支出と修繕費の区分は、かねてから問題となっている論点の一つである。既存の固定資産について支出される維持費、補修費、改良費及び増設費等の支出について、その区分は固定資産の通常の効用の維持及び原状回復を目的とした修繕費と、使用可能期間の延長及び価値の増加の性質を有する資本的支出としてそれぞれ認識することで、前者を期間費用として損金算入し、後者は資産計上を行った上で減価償却を通じて各事業年度に損金算入が行われる。この区分について、現実の支出の性格は多様であり、各規程等によってもその判断は難しい性格のものである。そのため、その判断は納税者及びその有する固定資産についての状況が多様多様であることから一律の規定により区分可能なものであるとは言い難く、実質的な固定資産の使用可能期間の延長又は価値の増加の効果が期待できるかは、各納税者の状況によると言わざるを得ない。

税務の側から、区分し難いものについて納税者の事実認定による判断を尊重する姿勢を明確にすることは、各種規定に掲げる例示等からその判断材料を与えることにより、より実態に即した区分が行われることで、事実認定についての問題の解消に向かうことが期待できるのではないだろうか。また、本稿で触れた各種の問題点の動向並びに判例及び裁決例については、同制度の今後の動きに注視していきたい。

なお、本稿においては触れられなかった海外における資本的支出と修繕費に関する諸制度並びに判例等⁵⁷についての考察は、今後の課題としたい。

以上。

⁵⁷ 海外における資本的支出と修繕費の制度及び判例については、以下の文献が参考となると思われる。小池和彰「Accounting&Legal Mind 資本的支出と修繕費の判例解釈」『税経通信』第56巻第8号(税務経理協会 2001年)、(小池、(註2))、(渡辺、(註21))。

参考文献

- 大蔵省企業会計審議会「税法と企業会計との調整に関する意見書—中間報告—」『企業会計』第18巻第11号（中央経済社 1966年）
- 小原一博編著『法人税基本通達逐条解説』八訂版（税務研究会 2016年）
- 影山武『図解 法人税』平成28年度版（大蔵財務協会 2016年）
- 金子秀夫『資本的支出・修繕費 法人税実務シリーズ』第3版補訂版（中央経済社 2010年）
- 金子宏『租税法 法律学講座双書』第二十一版（弘文堂 2016年）
- 岸田光正「資本的支出と修繕費をどう区分するか 第1特集 法人税重要項目と実務対応」『税務弘報』第52巻第6号（中央経済社 2004年）
- 木島裕子「資本的支出と修繕費—耐用年数から考える—」『守之会論文集』創刊号（日本税務研究センター 1992年）
- 北野弘久『税法学原論』第7版（勁草書房 2016年）
- 小池和彰「Accounting&Legal Mind 資本的支出と修繕費の判例解釈」『税経通信』第56巻第8号（税務経理協会 2001年）
- 「資本的支出と修繕費」『経済経営論叢』第35巻第3・4号（京都産業大学 2000年）
- 小池敏範「資本的支出と修繕費」『租税研究』第555号（日本租税研究協会 1996年）
- 神津信一「特集 今しておきたい資本的支出・修繕費の再点検—修繕費の事例と実務処理」『税務弘報』第50巻第7号（中央経済社 2002年）
- 小島多計司『資本的支出と修繕費』第5版（中央経済社 1985年）
- 小山威倫「税務上の資本的支出と収益的支出の区分についての考察（1）」『広島経済大学経済研究論集』第12巻第1号（広島経済大学経済学会 1989年）
- 佐久間一郎「防水工事・屋根工事 特集 消費税 8%前駆込み工事が急増！ そのビル工事費用は修繕費か資本的支出か」『税経通信』第69巻第2号（税務経理協会 2014年）
- 全国青色申告会総連合『シャープ使節団日本税制勧告書〈日本語訳〉』（全国青色申告会総連合 2000年）
- 泉水一「事例による通達の解説 資本的支出と修繕費の区分については形式基準によってもできる（基通7-8-3,4,5）」『税務事例』第26巻第4号（財経詳報社 1994年）
- 武田昌輔監修『DHC コンメンタール法人税法』（第一法規）
- 武田昌輔編著『DHC 会社税務釈義』第4巻（第一法規）
- 武田昌輔著「資本的支出と修繕費の基本的考え方 特集 資本的支出と修繕費の実務検討」『税務弘報』第32巻第1号（中央経済社 1984年）
- 「税法と企業会計との調整に関する意見書について」『企業会計』第18巻第11号（中央経済社 1966年）

資本的支出と修繕費の区分に関する一考察 事実認定に係る問題を中心に

中村忠、成松洋一『税務会計の基礎—企業会計と法人税—』（税務経理協会 1998年）

成松洋一『法人税セミナー—法人税の理論と実務の論点—』三訂版（税務経理協会 2004年）

根岸邦彦「ソフトウェア 特集Ⅱ 事例による／資本的支出と修繕費の判断基準」『税経通信』第56巻第7号（税務経理協会 2001年）

宮野清「特集 今しておきたい資本的支出・修繕費の再点検—資本的支出・修繕費の区分と問題点」『税務弘報』第50巻第7号（中央経済社 2002年）

山本守之『裁決事例（全部取消）による役員給与・寄付金・交際費・貸倒れ・資本的支出と修繕費—こうして私は税務当局に勝った！—』（財経詳報社 平成26年）

——「資本的支出と修繕費の区分 法人税事例の検討」『税務事例』第43巻第10号（財経詳報社 2011年）

——『体系法人税法』平成28年度版（税務経理協会 2016年）

吉村博一「Ⅵ資本的支出と修繕費 資本的支出と修繕費」『税経通信』第62巻第2号（税務経理協会 2007年）

渡辺充「減価償却制度 資本的支出と修繕費」『日税研論集』第5号（日本税務研究センター 1987年）

参考ホームページ

自由民主党「平成29年度 税制改正大綱」（平成28年）

https://jimin.ncss.nifty.com/pdf/news/policy/133810_1.pdf（アクセス日：2018.1.19）

中小企業庁『2017年度版 中小企業白書』（平成29年）

http://www.chusho.meti.go.jp/pamflet/hakusyo/H29/PDF/chusho/00Hakusyo_zentai.pdf（アクセス日：2018.1.19）

——『中小企業実態基本調査 平成28年度版 確報』（2017年）

https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?page=1&layout=datalist&tstat=000001019842&cycle=7&tclass1=000001104315&tclass2=000001104316&stat_infid=000031604889&second2=1（アクセス日：2018.1.19）

日本銀行『経済・物価情勢の展望』（2017年）

<http://www.boj.or.jp/mopo/outlook/gor1710b.pdf>（アクセス日：2018.1.19）

地方紙報道の中国表象にみる「帝国意識」
— 『福井新聞』の「満洲」「北支」特派員報道を事例に—

Imperialist Consciousness in the Representation of China by local newspaper
— 〈Manchuria〉 〈North China〉 special correspondent report
by 《Fukui Shinbun》 —

文学研究科社会学専攻修士課程修了

岩 佐 興 城

Koki Iwasa

〈目次〉

【序章】

第1節 問題関心

第2節 方法

第3節 章構成

【第1章】福井新聞と「満洲」「北支」との関わり

第1節 福井新聞の外国報道

第2節 満洲・中国との関わり

第3節 1930年代・40年代の『福井新聞』

【第2章】特派員：奥村記者の満州従軍取材

第1節 概要

第2節 奥村秀雄記者の「北満」紀行

満州へ向け出発/「北満」の部隊駐屯地にて/「匪賊討伐」に従軍/帰国および補足情報

第3節 小括

【第3章】特派員：永井記者の北支経済事情視察

第1節 概要

第2節 永井正四記者の「北支」紀行

「北支」へ向け出発 満洲国奉天へ/天津へ/北京、通州、張家口/再び天津へ/大連から帰
国へ/「蠶く夜の北京」風俗街の表象

第3節 「北支」経済情報

第4節 小括

【終章】

第1節 結論

第2節 課題と今後の展望

【参考文献一覧】

【翻刻】奥村記者を満州へ派遣 吉田専務ら全社員が見送り（資料）

【翻刻】永井記者を経済視察のため北支へ派遣（資料）

【序章】

第1節 問題関心

昭和戦前期、1930年代という時期は、日本の帝国主義的進出が東アジア、特に中国に対して活発に行われた時代であった。1931年9月の柳条湖事件以降、関東軍が中国の東北地区「満洲」を制圧していき、翌32年に「満洲国」の建国を宣言。これに関連して行われた中国に対する「華北分離政策」と、1937年7月の盧溝橋事件をきっかけにした日中戦争の本格化をへて、同地域の北京で中華民国臨時政府が発足した。これらの地域は内外の日本人によってさまざまに想像され、表象されたⁱ。特に、当該地域に対する直接の体験（駐在・旅行・従軍など）を持たない日本「内地」の人たちは、マス・メディアや大衆文化（少年漫画・作家の紀行文・小説・観光案内など）にあふれる情報に触れることで、地域やその場所に暮らす人々に対するイメージを形作っていった。このような「満洲」や「北支」（あるいは「支那」）とメディアとの関りについては、いくつかの研究がある。たとえば文学に焦点を当てた研究では、日本人と中国人・漢民族を比較し、他者としての中国人を否定し、それによって自民族を肯定する点に注目したカルチュラル・スタディーズ的な研究がある。川村湊は、満洲に対する文学者の紀行、通俗案内書、社会調査においてその地域に暮らす人々に対して「満洲人（漢民族）の『汚なさ』『悲惨さ』『不衛生』『悪臭』『不道徳』『本能』を強制的に描き出すことによって、彼らを日本人よりも劣位、劣等に置こうという無意識的（意識的）な差別意識」があり、「自民族以外の人々を非人間的であると見做し、動物的で本能的な『土人』として見る」視線があったことに言及しているⁱⁱ。また、満洲や中国の他の地域について、憧れ、望む姿勢を内地の人々に抱かせるうえで、景観を描いたパンフレット、移民案内、旅行記、流行歌などが役割を果たしたとして、これらの内容に触れている研究もあるⁱⁱⁱ。その他に、「満洲」や中国の他の地域（特に満洲）において、日本が植民地的な統治に関与し、日本と満洲・中国との友好を強調する「日満親善」「日支親善」を推し進めるうえでメディアが果たした役割に注目した研究^{iv}、一次情報の発信者となるジャーナリストや作家、思想家などの個人に焦点を当てた研究もある^v。また、本州の日本海側「裏日本」と呼ばれていた地域において、日本海の対岸にある「満洲」や東アジアに対して広まっていた「対岸認識」に焦点を当てた研究もある^{vi}。特に「環日本海」という視点で、本稿で取り上げる福井県も含む「裏日本」地域の人々が満洲や中国他地域に対して抱いた認識については、芳井研一が詳細な研究を行っている。しかし、それらの研究では地域にあった「帝国意識」は所与のものとされており、より一歩住民に身近な点での対岸認識を検討する必要があるだろう^{vii}。

本論文では日本「内地」のそれぞれの地域に密着して事業を行う地方紙の外国報道、なかでも福井県の地方紙『福井新聞』の「満洲」「北支」に対する特派員の派遣と、彼らが執筆した記事の表現に注目する。地域に根差し、ローカルな話題に即しながら、同時に日本が帝国主義的な進出を行う場に記者を送って記事を発表するというこの状況を追うことで、福井県という地域の地方性・地域性と「帝国意識」が混ざり合う様子をみていきたい。

第2節 方法

最初に前提として、『福井新聞』や発行母体の福井新聞社の歴史、特に海外報道をとりまく環境について説明し、その上で1930年代に実施した「満洲」「北支」への特派員の派遣と、彼らが執筆した記事に着目し内容（記述）を分析する。前者は1936（昭和11）年の10月から11月にかけて、福井新聞社の奥村秀雄記者が満洲に派遣され、現地にて「匪賊討伐」にあたる陸軍部隊に従軍取材を行ったものであり、後者は1938（昭和13）年に永井正四記者が経済事情視察のため「北支」に派遣された際のものである。

第3節 章構成

第1章では『福井新聞』と福井新聞社の外国報道の概要と、本論文で報道内容を扱う「満洲」「北支」という地域といかなる関りを持っていたかを提示する。第2章では1936年の10月から11月にかけて「満洲」で陸軍の「匪賊討伐」取材のため当地域に派遣された奥村秀雄記者の取材行と記事内容を紹介し、文中の表現に着目する。奥村記者の記事全体からは「匪賊（共匪）が跳梁跋扈する冬の北満」の様子や、当地域やそこに住む人々と日本人との対比が行われている点を見ることができる。第3章では1938年の2月から3月にかけて、経済事情視察のため「北支」に派遣された永井正四記者の取材行を紹介し、その内容の分析を行う。永井記者の取材行は経済視察ということもあり、記者自身の体験による紀行文調の記事のほか、現地で入手した経済資料や取材対象者の語りによる情報もある。それらの記事内容には繊維を中心としたものが多く、当時、産業構造が極端に繊維産業に偏っていた福井県の事情を背景にしている点も窺い知ることができるため、福井県という地域が抱えていた産業事情にも注目する。

【第1章】福井新聞と「満洲」「北支」との関わり

第1節 福井新聞の外国報道

地方紙のようなメディアが国外の出来事を報道する場合、情報を通信社に依存することが多い。では、昭和戦前期における『福井新聞』の場合はどうであったか。本節では、当時の『福井新聞』の海外情報を取り巻く環境について、通信社との関係と自社独自の取材網の整備、取材の実施例という観点からみていく。

通信社との関係について『福井新聞百年史』によれば、福井新聞社は長期にわたり日本電報通信社（電通）から記事の配信を受けていたが、満洲事変以降に通信社との関係は大きく変化した。1936年に同盟通信社（同盟）が設立され、福井新聞社も加盟した。同盟は支局網、取材体制、通信インフラを急速に充実させていき、それは中国に関しても同様であった。また福井新聞社は海外支局を有していた。1928年に日本統治下朝鮮の京城に、1941年には満洲国の奉天に支局を開設している。ただ、支局の詳細については明らかになっていない。また、同社は本論文で取り扱うもの以外に、2回記者

を国外へ派遣している。1902（明治 35）年に福井県の敦賀港とロシア帝国のウラジオストクを結ぶ日本海航路に就航した船の初航海に記者が同乗したという記録があり、1915（大正 4）年の 9 月には、滝沢龍水記者が朝鮮の釜山で開催された新聞記者大会に参加するため派遣されている。

第 2 節 満洲・中国との関わり

福井県は日本海を挟んで満洲・中国と向き合っていたためか、中国大陸に対する関心は高かった。その中で 1930 年代という時期について見ると、満洲事変以降、満洲や中国の他地域での戦闘の経過や、当該地域に出征している兵士の様子、開拓移民の中の福井県出身者の暮らしぶり、福井県の工業の大半を占めていた繊維産業の市場としての展望など、多様な側面から関心を集めていた。『福井新聞』もこれに伴い、紙面には関連する情報が増え、また新聞社自身が満洲や中国に関する日本軍の戦いや経済情報を紹介する行事や講演会などを自ら開催、あるいは後援していった。このほか、満洲・中国経済に関する座談会・講演会・報告会を後援し、その模様は紙面に掲載された。

第 3 節 1930 年代・40 年代の『福井新聞』

1930 年代、40 年代はメディアをめぐる環境も厳しさを増し、まず新聞の発行に不可欠な用紙が統制品となったこと、報道内容に対する監督・取り締まりが強化される中で、地方紙は統合され急速に数を減らしていった。1935 年の段階で、福井県内には『福井新聞』以外にも多くの新聞が発行されていたが、1945 年までに全て統合された。戦争報道への需要の高まりと、「1 県 1 紙制」に向けた新聞統合により発行部数は増加したが、紙の統制の影響もありページ数は減少、大戦末期になると地域の話題も掲載されなくなり、同盟の戦争報道が大半を占めるようになっていた。41 年には「言論、出版、集会、結社等臨時取締法」「新聞紙等掲載制限令」など言論・出版を取り締まる法律が相次いで公布され、事前の検閲も細部に及ぶようになった。

【第 2 章】特派員：奥村記者の満州従軍取材

第 1 節 概要

1931 年 9 月 18 日、関東軍は柳条湖で南満州鉄道の線路を爆破、これを「暴戻なる支那軍隊」によるものとした関東軍は軍事行動を開始し、各都市を次々と占領。翌 32 年の 3 月 1 日に「満洲国」の建国が宣言された。9 月 15 日に満洲国の承認に関する日満議定書が締結されると、福井県内でも各方面で祝福の声が上がり、満洲に対する関心が一層深まることになったⁱⁱⁱ。これに呼応して、福井新聞社は新聞発行に際して「一面はじめ各面に内外の激動する政治情勢を刻々報道」することで『大阪朝日』などの中央紙に対抗した。その中で、1936 年に同社の奥村秀雄記者を特派することを決定し、9 月 30 日に社告が掲載された。

愈々秋季匪賊大討伐を敢行せんとしつつある秋、本社では郷土水野部隊の討匪の實情と一般將兵の艱難辛苦の模様および、その附属警備沿線の状況を具さに銃後の郷土民に伝へる爲、特に軍事方面に精通せる本社記者、奥村秀雄君を同地に派遣し郷土水野部隊に従属せしめ將兵と共に奥地深く危険を冒して従軍せしめることとなりました（以下略）^{ix}

奥村記者は満洲国の域内で「匪賊討伐」にあたる陸軍の水野部隊に従軍して取材を行った。水野部隊は福井県出身の將兵を多く抱えていたため、新聞社は特に報道に力を入れていたのである。本章では、奥村記者の執筆した記事を紹介し、厳寒の中で「匪賊が跳梁跋扈する北満」の様子が表象されていることを明らかにしていく。なお、奥村記者個人に関しては、郷土史家の杉本伊佐美が「家は武生市奥村眼科院。昭和十年に入社し十六年まで第一線で活躍し、同年『毎日新聞』福井支局に転社したのが野球好きの熱血漢だった。戦後二十三、四年頃また若くして逝去した」と紹介している^x。

1936（昭和11）年10~11月

月日	朝夕/面	見出し/内容	場所
9.30		社告	
10.1	夕1	奥村従軍記者 勇躍・壯圖に 見送人で驛頭を埋む	福井
10.2	朝2	一路報道戦線へ 奥村記者進發 歡送の裡に満洲丸出帆	敦賀
10.3	夕2	敦賀から清津まで 冷雨の甲板に立てば 視野に入る半島の港 雨に滲む燈台の光 午前六時着＝奥村特派員發	清津 (朝鮮)
10.6	夕2	闇の鐵路をヒタ走り 水野部隊根據地へ 開通初日の國際列車感 ○○○にて 【奥村本社特派員發】 奥村特派員 愈々討匪前線へ 五日午後一面坡着	ハルビン 一面坡
10.8	朝3	水野部隊に駆け付け 緒顔の隊長と交歡 次で看護長告別式へ 【奥村本社特派員發】	一面坡
10.10	夕2	星空も凍る曉にちかく 待侘びた出勤命令だ 人馬枚を啣んで蕭然矣 ○○○にて 【奥村本社特派員發】	場所不明
10.12	朝3	ペチカ燃ゆる兵舎に 假寝の夢をむすぶ あすの聖戦を偲びて 【奥村本社特派員發】	場所不明
10.15	朝2?	〔討匪才一線を行く〕 北満の共匪が恐れる 水野部隊麾下の“曠原の黒馬” 勇猛果敢な中條○隊 二道河子にて 【奥村本社特派員發】	二道河子
10.16	夕1	水野部隊中條○隊の討匪行(乗馬歩兵隊の行進) 奥村本社特派員撮影	
10.16	夕2	〔討匪才一線を行く〕 行軍廿里、更に敵影を見ず “曠原の黒馬”も脾肉の嘆 中條○隊の異名、生ける匪賊を走らす ○○○にて 【奥村本社特派員發】	二道河子

10. 21	朝 3	岸○隊アフラニ附近に 匪賊を潰走せしむ 死体三個、拳銃小銃を遺棄 防寒具を透す嚴寒【奥村本社特派員發】	アフラニ 一面坡
10. 21	夕 1	川崎部隊の精銳 ○○○○へ従軍す 奥村特派員撮影	場所不明
10. 22	朝 1 (全面)	[水野部隊討匪行寫真特報] ★★奥村本社特派員撮影★★ 戦線二十里 中條○隊 [寫真説明] 右上から下の方へ ◇中條○隊の精銳匪賊の山寨に火を放つて焼き拂ふ ◇戦ひは終へた、戰場に残る良民を集團部落へ移住させる ◇二道河子の屯營を出發せんと意氣軒昂する將兵 ◇吊水湖附近で露營の準備 左上から下へ ◇休憩中の中條舞台、本部左から二人目中條部隊長其の左が屋代副官 ◇(圓形) 雜林中に潰走した匪賊の探索 ◇中和鎮へ駒を進める中條部隊本部、馬上後方奥村記者 ◇山寨は全部焼き拂ひ無住宅地帯とする此處は密林地帯で張蓮科(共匪)の本部であつたが最も兇惡な匪賊であつた	
10. 22	朝 3	[中條部隊討匪行記] 早くも近づいた冬の氣配 北滿の曠野は荒涼 漫ろにしのお故郷の山河である 【奥村本社特派員發】 知りたいのは故國のたより 奥村特派員引張風	二道河子 中和鎮 吊水湖
10. 23	朝 3	[中條部隊討匪行記] 共匪に惨殺された 滿人の死骸が轉る 黙々として行く泥濘のみち 【奥村本社特派員發】	
10. 23	夕 1	強行軍に備ひて ○○○にて 奥村特派員撮影	
10. 24	朝 3	勝木伍長以下僅か五名が 匪賊數十名と猛戦 勝太伍長は重傷、兵二名戦史 北越健児の意氣高し	一面坡
10. 24	朝 3	[中條部隊討匪行記] 突如行手に當つて 數發の銃聲轟く 一気に堀を登つたが既に潰走 【奥村本社特派員發】	
10. 27	夕 3	◆北滿の曠野から◆ 心を込めた慰問袋に 目に浮ぶ故里の山河 四邊の静寂を破て響く鈴の音 まどろむ兵士の夢は 【奥村本社特派員發】 土屋軍曹戦死(奥村特派員發)	一面坡
11. 10	朝 3	◇水野部隊討匪行(一) 黃塵濛々トラック上に眠る 【奥村本社特派員發】	一面坡 ハルビン
11. 10	夕 2	◇水野部隊討匪行(二) 滿軍擁護に 寒月の夜を出勤す 【奥村本社特派員發】	

地方紙報道の中国表象にみる「帝国意識」

11. 12	朝 2	◇水野部隊討匪行（三）出動命令下り トラック五台に分乗 【奥村本社特派員發】	
11. 16	朝 5	◇討匪前線の日◇ 暗夜を衝いて出動し 部落の肅正檢索 【奥村本社特派員發】	
		以下は奥村記者の記事の可能性はあるが無署名であるもの	
10. 14	朝 3	【北滿から】 一握のパン粉で二週間位生きる 栗鼠の如うな匪賊	一面坡

（『福井新聞』記事 1936年 10月 1日~11月 16日及び『福井新聞百年史』を基に筆者作成）

第 2 節 奥村秀雄記者の「北滿」紀行

滿州へ向け出発

10月1日、奥村記者は多くの関係者の見送りを受けて福井を出発し、同日午後敦賀港より日滿連絡船の滿洲丸（北日本汽船）に乗り、朝鮮の清津に向かった。清津から国際列車で滿洲国のハルビンへ向かい、4日には到着した。清津到着時から記事は始めているが、このハルビン到着のあたりから「自動車をとばして〇〇本部へ我〇〇本〇隊長以下〇皇軍將士を訪問」「旅装を解く間もなく再び車中の人となつて目ざすは目的地郷土野木部隊精銳の根據地たる〇〇へ、身体のコンドイションは上乘、はち切つた記者は勇躍〇〇〇へ、報道第一線へと出發だ、なほ〇〇〇着は午後四時ごろの豫定（〇〇にて）」というように、記者の張り切りぶりが伝わってくる一方、軍事機密に関わる部分（部隊名・地名）が塗りつぶされる等、検閲が入るようになった。5日には水野部隊の駐屯地たる一面坡に向かい、部隊と合流した。その際に、水野部隊長からは「有難うよくこんな奥地まで来て戴けた將兵はどんなに感激するだらう郷土の皆様は貴紙を通じて一同は頗る元氣だ必ず御期待に添ふべく努力するを傳へて戴きたい」という慰勞の言葉を受け、「隊に従軍してペンを持つものゝ幸福を感じ」従軍するにあたり決意を固めている。翌日午後6時から水野部隊で奥村のための歓迎会が開かれ、これに参加。7日は病死した水野部隊の看護兵の告別式に参加するため、二道河子に移動している。8日朝刊および12日朝刊の記事からは、この二道河子にとどまって見聞きした水野部隊の戦いぶりや、この場所に暮らす人々の日常生活を観察する様子を見て取ることができる。

「北滿」の部隊駐屯地にて

奥村記者は一面坡や二道河子に滞在する中で、水野部隊やその麾下の部隊の「匪賊」討伐の情報を聞き、將兵たちと交流し、ときに町に出てその様子や市井の人々を観察するなどして過ごしていた。12日の記事からその模様と、滿洲に対する認識がどのようなものであったかを知ることができるようになる。一面坡か二道河子のどちらかは判別できないが、部隊の出動を見越し「出動前に豫備知識を得るため」街に出て観察している。「戦前から部隊本部附近は露人と邦人驛員の住宅地で落ち着いた静かな通り」を通過して町の中でも賑わいを見せる地帯へ行くと、現地の市井の人たちの様子が現れてくる。

冷たい風に吹きさらされながら満人の野菜物露店が辻々に客を待つてゐる内地で行ふ野菜物市場とはまた趣を異にしてをり彼虚此虚にぼつりぼつりと点在してゐる

×

煙草を吹かしながら冷たい風の中で別に客を呼ぶのではなく悠々としてゐる満人の姿には一抹の悲哀を感じさせるものがあつた 然し四五年前までの悲惨なそして安定のない生活、匪賊の襲撃によつて家も財産も、生命さへも保証できなかつた

長い長い過去の恐怖と不安な生活から救はれた今日の現状を思ふとき彼は皇軍に対し感謝と敬意を表し遙か彼方の空に□□とする部隊本部の日章旗を感激にみちた眼をもつてみつめるであらう無智でもすれば獐猛な野性を發揮する彼等がこゝまで従順になり滿洲國獨立に対し感謝を捧げるに救つたこれまでの過程を考へる時私はどの兵士に対しても深く感謝せざるを得ない（朝刊5面）

「満人」の市場の様子を観察しながら、日本軍が来る以前の「悲惨なそして安定のない生活」「匪賊の襲撃によつて家も財産も、生命さへも保証できなかつた」状況と、日本軍が来た後の状況を対比しており、さらに彼らのことを「無智でもすれば獐猛な野性を發揮する彼等」と記述し、「皇軍」の働きにより豊かさや安定を得たことを強調している。さらに、水野部隊などが行う「匪賊討伐」の意義について

内地の一般人は討伐とは匪賊と見られるものを□すの位位に考へてゐるかも知れないが皇軍の方針は決してそんな簡単な思慮ではない決して殺すのが最後の目的ではない、彼らをして滿□□□□の□□□□□せしめ不遇な生活から人間らしい生活へと導き満人の國で□までも満人の手をもつて把握し確保せしめやうとの遠大な思慮から出てゐるもので無智な満人大衆の啓蒙うん動に全力を傾注してゐる

と書き記しており、満洲での日本軍の行動があくまで「満人」の生活と彼らの自治を保障するという「遠大な思慮」によるものであるという点にも言及している。次いで15日（9日発）の記事では、一面坡から二道河子に移動した時の部隊の様子が描かれている。二道河子は後述する1回目の「討匪」で奥村が従軍することになる中條部隊が駐屯していた場所で、「この附近は孝鳳林、五龍、張蓮科等の匪賊が各所に潜伏してをり毎日二、三名から五名位ひが出没してゐる」という記述から、より戦場に近いところに来たことが窺い知れる。この記事における情報は、奥村自身の体験ではないが、附近に出没した「匪賊」と戦う兵士たちについて、「數度の遭遇戦に示した、將兵の勇猛果敢振りは流石に越前健児の名を恥かしめない」「北滿の共匪は中條○隊長を「曠原の黒馬」と呼んで恐れ黒馬の行く處忽ち潰走する嗚呼千里の曠原に日章旗を押して正義人道の爲めに降魔の利劍を奮ふ黒馬隊の勇士

よ！これが皆我々の郷土の青年であることが知るとき感激の血潮は沸き立つのだ」というように福井県出身者が取り上げられている。そこから日は経って21日の朝刊（20日発）の記事は一面坡において書かれている。内容は14日から「匪賊討伐」に出た水野部隊の一隊が16日アフラニ附近を警戒中に「四十名からなる共匪」と遭遇し1時間にわたり交戦したというものである。この後24日朝刊、27日夕刊にも水野部隊の「討匪」の様子が記されているが、ここでは部隊の兵士や、兵士達との交流の様子が中心となっている。

「匪賊討伐」に従軍

満洲滞在中、奥村記者は3回にわたり部隊の「匪賊」討伐や搜索の取材に当たっている。10月10日から12日までの1回目では、水野部隊麾下の中條部隊の「討匪」に加わっている。この時の従軍取材の内容はまず、10日朝に速報のような形で部隊出発時の様子に関して情報が発せられ、当日夕刊に紙面に掲載された（発信地点は伏せられている）。その後、16日の夕刊（15日発）と22日の朝刊にその詳細が記され、ここで地名や部隊の具体的な行動がある程度明かされている。10日は午前4時に二道河子に駐屯する水野部隊に対し「匪賊掃蕩に出動の命令」が下り、記者も「外套ピストル等に身を固めて」出発することになった。午前8時に中條部隊は二道河子を出発し、「行手はるか茫漠たる北滿の曠野道なき道」を行軍していったが、この日「匪賊」が現れることはなかった。翌11日も行軍を続けたが、「二道河子から西北廿里行けども行けども殆んど目的の匪團は片影だに見せず」この日も「匪賊」に遭遇することはなかった。23日朝刊の記事にはより詳細な内容が記されている。この日は曇りで、朝方に気温が氷点下16度になるほど寒く、さらに湿地帯を徒歩で進み、午後には豪雨にも見舞われている。そんな中、彼らは途中「吊水湖を出て約一里ばかり進んだ山岳地帯」で「共匪に惨殺された一滿人の死骸」を見ている²⁴。この時の様子は「頭蓋骨脊椎が残つてをり帽子、帯衣が死骸附近に散乱し悲惨な情景は記者も思は目を反むけた」「肉塊は口禽（鷲、鷹の類）についばまれて骨格のみだが着衣の具合から見れば成程二週間位のものかと考へさせられ」た、と生々しく描かれている。12日は雨が上がったものの引き続き「濕地に惱まされたが南へ南へと部隊は行軍をつづけ」ていたが、行軍中に「数發の銃聲」が聞こえ、「匪賊」との間に戦闘が開始されたと思い、彼らがいる山寨に駆け付けたが、その時にはすでに「匪賊」は「潰走」していた。部隊はこの山寨にあった武器一式を押収した後、山寨を焼き払って行軍を再開した。その後頭嶺子というところの附近で再び銃声を聞き、馬を走らせたが、すでに「匪賊」は遠方に消えていった。そして、午後6時半に小嶺の駅に着き、列車で二道河子に移動。最初の「討匪」取材はここで終わりを迎えた。

11月1日から3日までの2回目の取材では、同じく水野部隊に従軍して取材を行い、この時の詳細は10日の朝夕刊および12日の朝刊に掲載された。1日、水野部隊は「討匪」に関して出撃し「本格的活動を期する」こととなり、部隊および奥村記者は午前6時20分に一面坡を出発し、ハルビンに向かった。ここの司令部からトラックに乗り込み、午後2時ごろに、作戦地域に向かった（作戦地

域名は伏せられている)。トラックは広野を走り続け、途中「日没の早い冬の日は早くも西山に傾きかけ荒涼たる冬の廣原に黄昏の霧が降りはじめた」中で「彼方此方の満人の軛屋から夕食の仕度くの紫煙が薄紫きに巻あがる様子を見ながら、夕日が沈んだ頃に目的地の「伊藤部隊」に到着し、宿舎に入った。具体的な地名は明らかにされないが、奥村はこの地に関し、次のように述べている。

この地は非常に匪賊が多く又こゝに巢喰つてゐる匪賊はいづれも兇悪なる共匪の群で頑強に抵抗するといふ最も憎むべき奴らでこれに対し水野部隊は徹底的掃蕩を行はんとするもので相當の困難と犠牲が伴ふものと思はれる

翌2日は「討匪」を行う部隊の会議が開かれていたが、この日「満上店方面」に出動した満洲国軍が約80名の「匪賊」と遭遇し、午後3時から戦闘が発生していた。水野部隊はこの戦闘に加わるべく、午後6時20分に集結しトラックで戦地へと向かった。現場に向け「つめたい風、凍り付く様な星の光、月夜に見える沈黙の丘陵どことなく凄惨な気が口方に漂つてゐる、銃身をもつ手は殆んど感覚を失つて来る、寒さは防寒具を通して身体にしみこんでくる」中をトラックは走り続け、約2時間で到着したが、この時も「匪賊」は「潰走」していたため、水野部隊の将兵たちは満洲国軍の負傷兵の輸送や手当てを行っている。なお、午前中に行われた日滿の軍事的な連携に関する水野部隊長と満洲国軍側との会見に関して、奥村は「友邦國滿洲のために働きつゝある皇軍が滿軍とがっすり手を組んで王道縣土建設へとまつし□□□□□□と□□には敬意を表せざるを得ない」とコメントを添えている(10日夕刊)。この日は夜になってからの出撃で、負傷者の輸送などを終えて部隊の駐屯地に引き上げたのは翌3日の午前3時となっている。わずか3時間の睡眠の後、3日は午前6時に起床、この日は明治天皇祭のため駐屯地の門には日章旗が掲げられていた。この様子に、奥村は「北滿の地においてそぞろに内地の祝典を思ひながら翻る旗をちツと見つめてみると日本國民としての今後の執るべき態度についてあるものを□示させられて来る」との感想を抱いている(12日朝刊)。祭日ということだけあって、討伐部隊であり「一日だつて安々としてはをれない」中でも食事には酒が出るなど、気分は幾分和らいだ様子が見て取れる。しかし、やがて「出動準備」の伝令がかかったことから「兵舎内は俄然色めき立ち」、前夜の満洲国軍の戦闘のこともあり「全兵員の眉間には一抹の殺氣さへみなぎつてゐた」状態で、午後2時にトラックに分乗して出発した。しかし30分ほど走ったところで引揚げ途中の満洲国軍と会い、「匪賊」が既に逃走したことが分かったため、水野部隊も引き揚げることになった。

3回目は、11月8日の「部落肅正」に関して記事がある。7日は「別にこれといふ情報もなくしづかな一日をすごした」が、8日は同駐屯地にいた「伊藤部隊三好隊」が「東北方の部落を肅正」するために出撃し、奥村もこれに同行している。部隊は午前2時に起床し、明け方の「心身ともに凍りつく様な寒さ」の中を行軍して、やがて目的地の部落に到着すると、その家々に「匪賊」が潜んでいな

いか捜索が開始された。その内容は、

部屋に入ってから民家を一軒々々たゞき起して家内のものを檢べるこれは冬籠りの季となると匪賊の群の中にはよく自己の親戚を訪づれ冬越しをするがためこれを防止する檢索を行ふ

というもので、一部の部落に関しては「特に〇〇部落には匪賊が良民のような顔をして住まつてゐるものが多いのでその訊問も厳しく行ひ不審があれば直ちに檢索」を行っている。これらの捜索は、寒さ、路面の凍結、睡眠不足の中で行軍もはかどらない中で行われた。従軍する奥村も「自分で意識せずに機械的に足が動いてゐるだけだ、白々と夜が明けて來てから昇りつめた峠から口の晃口を見渡す茫漠たる北滿の雪景色は美しいといふよりもうら淋しく口慘な感がする、私はこの口火口な北滿の冬の姿を暫らく凝視し深い瞑想にふけた」と書き記している。「匪賊」の捜索を続けているなかで、やがて「それ匪賊だ」「匪賊の監視兵」だと兵士たちが騒ぐ方向に「不審な滿人が明方の口票をさ迷つてゐる」姿を見た。この「滿人」は捕らえられ、通訳を介して訊問を受けたが「明け方早く次の部落へ牛を賣りに行き歸りだ」と答え、「匪賊」ではないということでそのまま解放された。奥村は彼が「匪賊」ではないことに落胆しつつも、「山を越え野を越え附近部落の肅正を行」う部隊に引き続き同行して午後 2 時半には兵舎に戻っている。

帰国および補足情報

奥村記者が帰国した正確な日時は判明していないが、社史によると彼は「五十日間にわたり在滿、感じたまま見たままを軍国調ながら健筆をふるい続けた」そうで、11 月下旬までには帰国していたと考えられる^{xii}。

調査によって確認できた記事は、奥村記者が執筆したものが 21 回分、彼の行動を紹介する補足記事も含めると全部で 24 回分となったが、これらの記事は現地での出来事や奥村自身の体験と連動して順番に登場したわけではない。特に直接「討匪」に動向した時に見聞きした情景や部隊の行動などは、1 週間から 10 日ほど遅れて紙面に登場している。一方で、彼が経験して発した情報が、翌日の紙面に掲載されている場合もあり、内容の前後が激しい。さらに、軍に同行して前線に出ている間や移動中には記事の発送もままならない場合もあった。

第 3 節 小括

「五十日間にわたり在滿」し、記事を書き続けた奥村記者の記事からは、「匪賊が跳梁跋扈する北滿」の風景とともに、「滿人」といわれた現地で生活を営む人々の「後進性」や日本軍が来る以前の「悲惨な生活」が記され、日本軍との対比が行われた。そこには少しずつ福井県出身者のエピソードが混ぜられ、「郷土紙」の記者として彼らの「活躍」を描こうとする姿勢も見て取ることが出来た。

【第3章】特派員：永井記者の北支経済事情視察

第1節 概要

本章では、『福井新聞』の「北支」への特派員の派遣と記者が執筆した記事内容を紹介する。福井新聞社は1938（昭和13）年の2月から3月にかけて、「北支」への経済視察のため同社所属の永井正四記者を特派員として派遣した。2月11日の出発当日の朝刊2面に掲載された社告にその目的が記されている。

〔北支経済現地視察〕永井特派視察員 十一日午後三時十五分出發 福井新聞社

北京新政権の成立以來、北支と本縣との經濟關係一層密接なるものに至つたと同時に關稅問題その他に關聯して相互の交渉錯綜し本縣としてはこの際現地調査の必要痛感さるゝに至つたので本社は卒先編輯局經濟部主任永井正四を特派し人絹織物の進出その他に關する視察調査にあたらしむることとなり同氏は來る二月十一日午後三時十五分福井驛發を以て出發するに決定した（寫眞は永井氏）

1937年7月7日に北京郊外の盧溝橋で日中の軍隊が衝突し、いわゆる日中戦争（当時の日本および本稿で取り扱う記事での呼称は「北支事変」）がはじまった。翌38年の12月には、中国の華北地区に「北京新政権」すなわち中華民国臨時政府が発足した。ここへ経済視察のため永井記者が派遣されることになったのだが、社告に示された「人絹織物の進出その他に關する視察調査」目的に關して、「北支」に滞在した約1か月の間に、繊維産業に關する視察調査、関係者への聞き取りのほか、戦跡の訪問、商店街の見学、さらには風俗街の見学まで経験している。永井記者の取材は経済事情視察ということと、訪れた場所の治安がある程度安定していたことから、精力的に記事を執筆した。基本的に都市部を訪問したため「満洲の広野」のような情景は出てこないが、記述も緻密になり、その中にある「北支」「満洲」とその都市部、そしてそこに暮らし行き交う人々に対する表現にもより文量が割かれている。また繊維を主とした「北支」経済の全体を俯瞰するものとして、文書によって入手した情報をまとめ、提示した記事も数多くみられる。なお、これらの記事で紹介される「北支」とは「チヤハル、安遼、山西、山東の五省である」という。

永井記者個人については、地方紙の研究で「昭和のはじめ入社し経済部を担当、十六年に退社。しばらく『だるま屋』百貨店に勤めたが二十二年に『福井織物新聞』を発行。印刷設備も持ち業界紙として大いに発展している」と紹介されているように、一貫して経済・繊維に關わっていた人物であった^{xiii}。

地方紙報道の中国表象にみる「帝国意識」

1938（昭和13）年2～3月

月日	朝夕/面	見出し/内容	場所
2.11	朝2 (社告)	[北支経済現地視察] 永井特派視察員 十一日午後三時十五分出發 福井新聞社	福井
2.12	朝?3	永井記者出發 北支経済視察の途に	福井
2.18	夕4	人絹一色の半島人 呉越同舟の三等船客の種々相 [奉天にて]永井正四	奉天(満州) 福井⇒下関⇒ 釜山⇒奉天
2.19	夕4	キング一冊八十銭 安東驛賣店のペラ棒な値段 [奉天にて]永井正四	奉天
2.21	夕4	支那の名物は洋車 一日の収入五十銭 [北支にて]永井正四	奉天
2.22	夕4	街を行く満人の衣服 八分までは人絹 [北支にて]永井正四	奉天
2.23	夕4	奉天から天津へ 陰気で汚い列車の二等室 [北支にて]永井正四	奉天⇒天津(山 海關/秦皇島/北 戴河/大沽経 由)
2.24	夕4	北支の開港場天津 商取引はみな舊城内で行ふ [北支にて]永井正四	天津
2.25	夕4	八割まで福井製品 ◇天津市内の織物小賣商店◇[北支にて]永井正四	天津
2.26	夕4	産業挺身隊の覺悟で 密輸親分を訪ふ [北支にて]永井正四	天津
2.27	朝2	黎明の北支とは何んな所か(一) 特派員 永井正四 「北支五省とは河北・チャハル・安遼・山西・山東の五省である」	天津
2.28	朝2	黎明の北支とは何んな所か(二) 特派員 永井正四	
2.28	夕4	天津から北京へ 列車内のオンボロ一度十銭 [北支にて]永井正四	天津⇒北京
3.1	朝2	黎明の北支とは何んな所か(三) 特派員 永井正四	
3.1	夕4	三朝の古都北京 邦人の發展は極めて遅々 [北支より]永井正四	北京
3.2	朝2	黎明の北支とは何んな所か(四) 特派員 永井正四	
3.2	夕4	事變あと邦人が殺到 北京は凄い景氣 物價は殆ど内地より三割高 [北支にて]永井正四	北京
3.3	朝2	北支の貿易港天津(一) 特派員 永井正四	
3.3	夕4	北支の經濟事情 比較的自作農の多いが特徴 [北支より]永井正四	
3.4	朝2	北支の貿易港天津(二) 特派員 永井正四	
3.4	夕4	北支の經濟事情 農産物は小麦が尤も大きい 北支にて 永井正四	
3.5	朝2	北支の貿易港天津(三) 特派員 永井正四	
3.5	夕4	北支の經濟事情 家畜を持たぬ農家が過半数	
3.6	朝2	鄭人の働く時間は一日僅に四時間 [北京より]永井正四	北京
3.7	朝2	萬壽山から通州へ 榮華と悲愁の跡 北支にて 永井正四	北京/萬壽山/通 州
3.7	夕4	北支の經濟事情 牛肉の移輸出は將來性あり [北支にて]永井正四	
3.8	朝2	掠奪品の分前から 仲間同志が争ふ 通州事件の追憶 永井正四	通州

3.8	夕4	北支の経済事情 日本紡績の天津進出一頓座 [北支にて]永井正四	
3.9	朝2	惨殺体を捨てた所に 未だ女の髪の毛 通州事件の跡を訪ふ 永井正四	通州
3.9	夕4	北支の経済事情 織産設備は急激に擴張さる [北支にて]永井正四	
3.10	朝2	張家口商店打診 途中で敗残兵貨車爆破の跡 [北支にて]永井正四	北京⇒張家口
3.10	夕4	北支の経済事情 比較的發達した毛織物工業 [北支にて]永井正四	
3.11	朝2	北京の街至る所に 支那娘が目につく [北支にて]永井正四	北京
3.11	夕4	北支の経済事情 石炭は山西省で全支の半分 [北支にて]永井正四	
3.12	朝2	使命を果し 永井記者歸福 (永井記者福井に戻る)	福井
3.12	朝2	天津から大連へ 濃霧のため船は二度停船 [北支にて]永井正四	天津⇒大連
3.12	夕4	北支の経済事情 製鐵、アルミニウム、採金、石油 [北支にて]永井正四	
3.13	朝2	滿鐵は大連の滿鐵から 福井の滿鐵かを疑ふ [大連より]永井正四	大連
3.13	朝3	[蠢めく夜の北京] 細胞的に伸び行く 賭博と情痴の巢窟 闇に躍る哀れな北京の女性 [永井特派員視察員記]	北京
3.14	朝2	大連から神戸へ 滿鐵の中西理事に會見懇談 [北支行]永井正四	大連
3.14	朝3	[蠢めく夜の北京] 倫落の魔窟に喘ぐ 可憐な十二の娘 これも蒋介石暴政の犠牲 [永井特派員視察員記]	北京
3.15	朝3	[蠢めく夜の北京] 胡弓の哀調に偲ぶ 夜の支那廓情緒 耳にのこる車夫の囁き聲 [永井特派員視察員記]	北京
		この後、永井記者は各地の巡回座談会、報告会に出席し、視察調査の内容を語って歩いた。これらの座談会および報告会では、満州・北支に関連する人物がほかにも多く登場している。『福井新聞』では、これらの内容を「北支の経済を語る」「北支の織物を探る」などのタイトルで複数回掲載している。	

(『福井新聞』記事 1938年2月11日~3月15日及び『福井新聞百年史』を基に筆者作成)

第2節 永井正四記者の「北支」紀行

「北支」へ向け出発 満洲国奉天へ

永井記者は2月11日に大々的に見送りを受けて福井を出発。山口県の下関まで行き、連絡船興安丸で朝鮮の釜山に渡った。12日夜には釜山に到着し、夜行列車に乗り朝鮮半島を北上し、13日夜には満洲国の奉天に到着した。21日夕刊には、奉天の町の情景が、町の成り立ちや日露戦争時の歴史も関連して「豪壮なる洋館、城外の喇嘛塔兵工廠の煙突など、さすがに元明清諸時代から今もなほ満洲一の盛都として誇るに足るそれは堂々たる街歡である」と書いている一方で、「商店の陳列窓の棚に腰を下して煙草をふかしながら出張つてゐる怪しげな支那婦人はさかんに苦力を相手に白□を賣つてゐるこの大道で姿には哀れさを感じ」たり、「支那の名物としては洋車、馬車、賣春婦等であるら

しい」「(洋車の車夫の1日の収入が1日30銭であることに)その金で生活をしてゐるのだから程度は非常に低い」という「満人」「支那人」評が見られる。一方で、「しかし奉天の街をどこへ行つても日本人には満人たちは非常に敬意を表してゐる」「満洲軍隊の美しい心には全く感激した」ということで、日本人と「満人」との対比が行われている。15日からは経済視察が本格的に始まっている。中でも繊維関連の記述は一気に増え、15日は奉天商工会議所の訪問、商店街の見学、福井合同運送の関係者との会食、満洲日日新聞社の訪問²⁴、染色工場の見学と続いているなかで、町の風景を見て「満人の衣服につき一人々々を見て行くが、満人の八分まで人絹織物で作つた旗袍や小口(もゝひき)をはいてをつた。よくもこれまでに人絹織物が普及したものだなと思ふと感慨深いものがあつた」、「商店街の大きな百貨店式の店へちつと入つて見たか人絹織物を取り扱つてゐる店は五軒もあるその店には相当お客かはいつてゐる此この光景を見て大いに意を強ふした」、さらに染色工場を見学した際には「同工場には福井品の生地パレスと縮緬が約三百反程工場に積んであつたので心強く思つてその製織者の登録番号までも寫して歸つた登録番号はパレスはE一〇で縮緬はEの四一番であつたが早くどこの製織品だか知りたかつた」と繊維業に関する永井記者の関心と知識が現れている。

天津へ

この後、満洲国奉天から中華民國臨時政府統治下の天津へと移動。午後2時半以降に天津に到着、「どこの驛の乗降客の支那人をみても女も男も人絹織物を身につけてをらぬものはない」状況に「意を強ふ」している。17日には天津にある武齊洋行の訪問、天津日本領事館の訪問を行い、天津の市場や中華民國臨時政府の関税問題に関して懇談を行った。18日は天津日本商工会議所、美豊洋行の訪問、天津市切つての有名な人絹織物商店を訪問。さらに、相次いで商工省貿易斡旋所、染工場、人絹機業工場、織物商店街を訪問²⁵。特に後者に関しては「支那の染工場としては堂々たるものであつた」工場で中国人の主人と会っているが、彼は記者たち一向に対し「相當味のある意見を吐き日支親善を心から要望し」、そのうえで「戦争はコリコリだ、幾ら財が出来ても戦争のためになくなつてしまふ、今後は日本と仲よくいたそませう」と訴えている。翌19日は織物商人のふりをして「産業挺身隊の覚悟」をもって「密輸の大親分」を複数訪問している。彼等「密輸の大親分」とは問題なく話をすることが出来たが、最後に「今日お話したことは兄弟にもいはぬことだから、他人に洩らさないで下さい」と念を押されている。

北京、通州、張家口

20日には一行は北京へと向かつた。翌21日は、一行は二手に分かれて経済視察に出た。永井記者はこの日北京日本大使館、満洲日日新聞社北京支社を訪問し、途中で北京市内の東安市場に立ち寄っている。22日には満鉄の北支事務局調査課、三井物産株式会社福北京支社を訪問し、その後市内の織物街を一巡、夜は再び東安市場に行き夕食を取つた。23日は正金銀行北京支店、中日実業協会等を訪

問した。24日は北京中心部を離れ、萬壽山、通州を訪れている。萬壽山は清王朝時代からの北京の名所旧跡で、3月6日、7日の紙面には萬壽山の歴史や建物に関する紹介がなされている。その後一行は通州に向かい、日本警察署通州分署を訪問した。この場所は前年の1937年に、いわゆる「通州事件」が起こった地である。この事件は、当時この地を統治していた冀東防共自治政府の保安隊（中国人で構成）が約200名の日本人の軍人や居留民を殺害した事件である。永井記者ら一行は、日本人が殺害された現場を見学し、また事件当時辛くも難を逃れた人から当時の話を聞くなかで「この光景を目のあたりにしにのび、憎き奴保安隊の野郎と恨の血を沸かし皆は昂奮してしま」い、事件に関わった「保安隊」の遺体が遺棄されていた場所へと移動した際に、永井記者は「一行も保安隊には恨み骨髄に達してゐるので、少しも恐れず昂奮してを口口記者も思はず知らず、奴らの髑髏を踏みにく」ることで「心ばかりの恨みを晴ら」すという行為におよんでいる。翌25日には奉天から合流してきた小泉、金井らが一足先に天津に戻ったため「北支」経済視察は再び福井商工会議所の小林主任と永井記者の2名で行うことになった。26日、永井記者ら一行は張家口に向かった。記事によると、張家口はモンゴル方面との貿易において重要な町であり、また「チャハル省の省城、察南自治政府の所在地であると同時に、北京以北における最大の商業都市であり、軍事上の要地でも」あり、ここで一行は引き続き商店街に行き、見学と繊維商店の訪問を行った。

再び天津へ/大連から帰国へ

28日、一行は「清朝時代をしのばれるゆかしい古雅な古都、北京に一週間をすごしおもひ出の數々を残して廿八日北京におさらばをつけ再び天津に向」った。北京を離れるにあたり印象に残った出来事が紹介されている。

傳統を口つて、支那娘は大陸的色彩があつて、美人が多い、その美しいのは民族に比して特異性を持つてゐるらしい、北京の街を歩いても、バスに乗つても電車に乗つても汽車に乗つても美しい支那娘が一番に目につく顔も奇麗で背もすらりとしてをり、その姿が實にやさしく見えるその姿を見ると恍惚とならざるを得ない、その美しい支那娘に幾度となく會つた、ところで或る日のことであつた、支那一流の呉服店へ行つたところがその店に素晴らしい美人の支那娘ををつた余り奇麗なのにその姿にみとれてをつたところがその娘は店内の眞ン中で、つまみ鼻をされたのでこれには全く呆れて開いた口も塞がらなかつたその娘も相當上流階級の娘であつたらしかつたが全くおどろいてしまつた、後できいて見るとつまみ鼻は支那人の風習でどんな貴婦人であらうがお嬢さんであらうが所かまはず平氣にやられるらしい、それを見てをつたがそのやり方がナカナカ上手なもので最初左方の鼻をおさへて鼻を出し次に右の鼻を出した後でハンカチでふくのである

だが商人や職人、人力車夫等がつまみ鼻をしたあとは手や袖でなでておく者が多い、いかに慣習といへ上流の美人娘から街の眞ン中で平氣につまみ鼻をみせつけられてはたまつたものではないその美

人も一度に嫌になつてしまふ、ナカナカ面白い國だ。

(中略)

人力車夫是北京ではヤンチョーと呼び天津ではチヨビーと呼ばれてゐるその車夫是北京には約二万人もをるらしい、だから何處の小路に入つても車夫はウヨウヨしてゐる一番に多く群つてゐるのは驛附近であるが、その他目口の場所やホテル、大商店街の玄関も多く頑張つてゐる、その連中の大部分は別に住むに家なく、夜に口について車台を住家としてゐるらしい

夜なども凍りつく寒さも平氣で車台に眠つてゐるのだから實はのんびりしたものである、その連中の姿ときては、内地の乞食よりも、みすぼらしい姿で、満足な着物を着てゐる者は一人もゐない、皆やぶれぼろぼろの汚い着物を着てゐる、初めて人力車に乗つた時などは車夫が着てゐる垢に汚れてポロポロになつた上衣を脱ぎ足元へ置くので、この汚い服からシラミか南京虫でも出て來ないかと思つてヒヤヒヤしたが慣れると平氣になつてしまふ、しかしこの連中は頭が悪いので車に乗つてから計算が面白いのである安く乗らうと思つたならば銅貨を澤山やると非常に喜ぶ銀貨や貨幣の見分が出來ないらしい口つた紙幣などをやると車夫連中は口を集めてひねつてゐるところは實に滑稽なものである計算が出來ないらしい一里程も走らせて十錢でよいのだから實に安いものである何しろその連中は一日に廿錢で生活が出来るのだから手間賃も安い譯である、このごろは日本人は多くの料金をやるから日本人を非常に歓迎する生活の程度が低いだけにその車夫の顔をも一人として人間らしい氣色をしてゐるものは一人もゐない皆な榮養不良なものである

然し鈍感な車夫でも氣を許されないのである夜等は遅くまで驛附近や旅館附近にがんばつてをつて道行く日本人を捉へては「ヤンチョーでピー行かう」と日本語まじりで呼びかけるゝとが口しい「ヤンチョーでピー行かう」といふ言葉は人力車で支那女郎部屋へ行かうといふのである

ある人の話であるが日本人で支那語が判らぬ男がこのヤンチョーの言葉によつて車に乗つたところが其日本人が支那語が使へぬので田舎ものとして見てピーへ行かず或處へ連れて行きそこに大勢の支那人が群つてをつて其日本人の有金から衣類品をまき揚げて放り出したといふ事實があるので迂闊にこの車夫の甘言に乗られないのである。(3月11日朝刊)

記事に登場する人力車夫(ヤンチョー)と風俗との関係は、この後の連載「蠢く夜の北京」にも登場している。28日から少し経つて3月3日の午前7時半には天津港から汽船北京丸に乗り大連へと向かった。2日後の3月5日には朝から大連市内にある南満州鉄道株式会社の本社を訪問し、その中で福井県出身の中西敏達理事とも会見をしている。中西理事の招きにより、大和ホテルで晩餐会が催され、福井県出身者が呼び集められて「郷土の想出話しに時の過ぎるも忘れてしまつた」という。

「蠢く夜の北京」風俗街の表象

ところで、永井記者の移動した道のりを辿っていくなかで、3月11日の朝刊にて人力車夫が「ピー

（女郎部屋）行かう」と呼びかけていたのはすでに紹介した。これに関連して3月13、14、15日の朝刊3面に、記者が北京の裏街道を訪れた時の模様が記述されている。その目的は以下の通りである。

暴辰極まる支那軍閥に虐げられてをつた北京支那人達も我皇軍の温い手によつて治安が守られ、中國臨時政府は誕生し軍閥の囚りこになつてをつた支那住民も漸くこの苦界から解放されて、新しい政府の力に守られて行くことが出来るやうになつたので、北京の支那人達は戦争のことなぞケロリと忘れてしまつてもう、青い灯、赤い灯の享樂の巷を追ひ歩く様になつた、何處の享樂街を見ても、のんびりした、支那人達がウヨウヨしてゐる、支那軍閥のために徴發されたといへども若い青年もをれば、壮年もをる、老人もをる、街は、男、女で織り交はされてゐる、この北京の裏街道を記者はちよいとのぞいて廻つた、（13日朝刊）

記事における表現もこれまでになく生々しいものとなつており、それらの「魔窟」とその場に身を置く女性たち、彼女達と永井記者との交流など、3回ともに文量を割いて描かれている。特に、14日の記事では「魔窟」近くにある女学校の学生（と思われる女性たち）がその場所で働いている場面があり、彼女たちと会った永井記者は「友邦支那女性たちのために一掬の同情の涙が禁じ得ない。かうした神聖であるべき学校の寄宿舎が魔窟と化し人肉の市場となつて可憐な女學生がはべり公然と人肉が賣買されてゐるとは拓け行く文明時代を口徨ふ、廢墟の支那國でなくては見られぬ存在であらう」と思い、「日本へ來ないかと歸化をすゝめる」と、彼女たちは「歡びながら日本語交りで『私日本好き、行きます』と答へ」この様子に「お前達よ今に日本皇軍の慈悲で日本人のやうな王道樂土を築かれ永遠の幸福の彼方へ連れて行くだらうと、その日を待てよ必ずその日が來る」と「力強く心に叫ん」でいる。

第3節 「北支」經濟情報

紀行文調の記事と共に記事において重要な位置を占めるのは、「黎明の北支とは何んな所か」「北支の貿易港天津」「北支の經濟事情」と見出しにある「北支」の經濟情報である。ここでは、「北支」を構成する各地域の人口、在留邦人数、港の出入船舶数、石炭の採掘量など資源開発の状態、貿易総額、港湾のつくりなど、内容は多岐にわたっている。その端緒となる文章をここに提示する。

黎明の北支とは何んな所か（一）

黎明は北支の心臓部たる國際都市天津に赴き戰塵のうちにあわただしく翻つた五色旗は陽春にはえてさんとして照り興隆し來る万民甦生の自力と皇軍の威武は如何なる障碍をも撃破せずばやまざるの概がある、すでに臨時政府は海關接收をはじめ部内の擴充、冀東防共自治政府の合流折衝等着々進み宣撫工作としては新民會なる強固な支持大衆團體の生誕を見漸次河南、山東山西各省の新政權謳歌

の具体的表示があるなど新支那政權の動向を益々鞏固ならしめ東亞共存共榮の大施をかざす日滿經濟ブロックの行進曲も奏でられ明朗北支へ—この明朗北支とは何んな所か—（中略）北支五省とはチヤハル、安遼、山西、山東の五省であるその概要をのべれば左の如し（傍線部筆者加筆）

ここでは北京における中華民國臨時政府の設立が契機であると述べられているが、それまでも滿洲事変、華北分離工作、日中戦争の勃発・進展、冀東政權の設立など、「北支」を巡る政治状況は目まぐるしく移り変わっており、これらの変化が、日本、そして福井県の経済のいかなる影響を与えるかを探るべく、詳細な記述がなされている。紀行文調の記事では、市井の人々が人絹織物の衣服を身に着けている様子や各種繊維工場、織物商店などを訪問した様子が描かれているが、繊維以外にも、「北支」の農業・工業を巡る状況や、鉄、石炭、塩（工業用含む）など資源に関する情報も数多く掲載されている。しかし、やはり注目すべきは繊維に関する情報であろう。繊維とりわけ人絹（レーヨン）は、当時の福井県における工業の大部分を占め、人々の生活そのものに綿密に関係していた^{xvi}。また人絹織物をとりまく政治・経済上の環境も内外ともに激しく変化していた時期でもあり、このことから「北支」や滿洲は重視されていた^{xvii}。ただし中国全体に対しては、日中戦争の勃発によりそれまでの中華民國向けの輸出が途絶し、その他のアジア市場でも中国人商人によるボイコットが起こり、相場が下落するなどの影響が生じていた点に留意する必要がある。このような状況から、繊維産業については特に分量を割いて記述されている。

また、記述の大部分が都市の紹介で占められている記事もある。特派員として1か月余り経済事情視察に出ている永井記者は、奉天、天津、北京、張家口、大連の各地で経済調査、視察を行った。その中で2月24日夕刊4面の記事では天津、3月1日の夕刊4面の記事では北京、3月10日の朝刊2面の記事では張家口、3月13日の朝刊2面の記事では大連について、それぞれ町の概略（歴史、産業、福井との関連）が説明されている。

第4節 小括

以上、特派員永井記者の「北支」経済視察について紹介してきた。織物産業を中心とした経済視察が主目的であり、滿洲に派遣された奥村記者のように「匪賊の跳梁跋扈する冬の北滿」の風景の中を旅したわけではなく、軍隊を背景に取材を行ったわけでもない。しかしながら、記事の数およびその分量は多く、「北支」各地の街並み、名所旧跡から、そこで生活を営む人々の姿まで事細かに記している。ただ、その中で「支那人」に対する永井記者の評価はほぼ一定していた。それはあたかも、サイドが『オリエンタリズム』において、西洋が自分たちにとって好ましくない性質を東洋に対して執拗に貼り付けようとしたことに言及しているように^{xviii}、中国の人々に対する「後進性」「奇矯性」「官能性」「受動性」などを「発見」し、自らのアイデンティティを確保しようとしたことにもつながるだろう。ただ、とりわけ繊維に関連する綿密な経済情報は、そのようなイメージをはらみつつも、

当時の福井県に暮らす人々にとっては生活に十分関わりうる情報であった。

【終章】

第1節 結論

上記3章に渡る分析を経て、地域に密着した記事を書き、福井県という地域に根差して報道を行う『福井新聞』の報道には、地方性・地域性が反映されているが、その表象の根底には「帝国意識」が内包されていたことが明らかになった。「満洲」「北支」という地域の表象や、そこに住む「満人」「支那人」の後進性を発見することで、日本人としての自者肯定が行われた。福井県出身者や大陸と福井県を結び付ける内容もあったが、そこにある福井県要素・県民意識のようなものは、あくまで大日本帝国という国家に仮託してのものであった。ただし、その中でも、永井記者の「北支」経済視察における記述のように、繊維産業という福井県の人々の生活そのものに関係する情報と現地の表象が結びつけられるなど、より生活の身近な所に即して記事が書かれていたという点も付け加えておく必要があるだろう。

第2節 課題と今後の展望

本論文においては『大阪朝日』『大阪毎日』『新愛知新聞』など中央紙や大手の地方紙についての検討を行わなかったため、メディア全体における中国（「満洲」「北支」）の表象を分析することは出来なかった。さらに『福井新聞』は福井県の「郷土紙」を自認し、福井県内に支局網、取材網を張り巡らせていたが、福井県内の抱える事情は少しずつ異なっているし、世代や立場によって外地に関するイメージは異なる。例えば、港湾都市であり日常的に「外国人」を見る機会の多い敦賀市と、木の芽峠を隔てた福井市とは違うかもしれない^{xix}。また、商業学校の生徒などに対して、「満洲」やそれ以前は極東ロシアなどを巡る修学旅行が設定されていたということもある。このような、「帝国意識」を抱き、他者を見る「福井県民」あるいは「福井県の人々」という主体も実に多様であるということを認識したうえで角度を変えて研究を行えば、また「帝国意識」の内容も地域の中だけでも相当変わってくるのではないだろうか。また、現代においても、日本国内にあふれる中国情報にも、偏見に基づくものは残っており、歴史認識問題や国際政治情勢の変化、経済情勢の変化、二国間の政治関係の緊張によって「帝国意識」様のものは再生産される可能性もある。この点から見ても、地方紙の特派員報道という細かな分野の分析ではあるが、現代においても一定の意味を持つのではないだろうか。

【翻刻】奥村記者を満州へ派遣 吉田専務ら全社員が見送り（資料）

【翻刻】永井記者を経済視察のため北支へ派遣（資料）

今回、本稿を執筆するにあたり、奥村・永井両名が執筆した記事と、福井新聞社側で書かれた補足の記事（彼らの出発・帰還・現地到着を伝える記事）の翻刻を行った。翻刻は、修士論文の提出時、参考文献一覧の提示後に掲載した

【参考文献一覧】

- 尹東燦『「満洲」文学の研究』明石書店，2010年
- 川村湊『文学から見る「満洲」「五族協和」の夢と現実』吉川弘文館，1998年
- 北川勝彦/平田雅博 [編] 『帝国意識の解剖学』世界思想社，1999年
- 杉本伊佐美『福井県の新聞史』フェニックス出版，1979年
- 竹中克行 [編著] 『人文地理学への招待』ミネルヴァ書房，2015年
- 本橋哲也『ポストコロニアリズム』岩波新書，2005年
- 山室信一『キメラ—満洲国の肖像 増補版』中公新書，2004年
- 芳井研一『環日本海地域社会の変容-「満蒙」「間島」と「裏日本」』青木書店，2000年
- 『福井県史 通史編 6 近現代（二）』福井県，1996年
- 『福井県史 資料編 17 統計』福井県，1993年
- 『図説福井県史 近現代』福井県，1998年
- 『福井を伝えて—世紀 福井新聞百年史』福井新聞社，2000年
- 『福井を伝えて—世紀 福井新聞百年史 資料・年表』福井新聞社，2000年
- 財団法人通信社史刊行会 [編] 『通信社史』財団法人通信社史刊行会，1958年

【翻刻】奥村記者を満州へ派遣 吉田専務ら全社員が見送り（資料）

【翻刻】永井記者を経済視察のため北支へ派遣（資料）

i 山崎孝史によれば、「空間や場所といった地理的な現象をめぐって政治が繰り広げられるときに、その空間や場所はさまざまに想像され、表象される。『想像』とは政治に関わる当事者（たち）が自らの意図や理想にそって空間や場所を思い描くことであり、『表象』とは想像された空間や場所を言葉や画像などで表現すること」である。山崎孝史「地政言説から政治を読む」竹中克行 [編著]『人文地理学への招待』ミネルヴァ書房，2015年 123頁

ii 川村湊「大衆オリエンタリズムとアジア認識」大江志乃夫ほか [編]『岩波講座 近代日本と植民地 7 文化の中の植民地』岩波書店，1996年 121-136頁

iii 山室信一『キメラ—満洲国の肖像 増補版』中公新書，2004年など

iv 川村湊『文学から見る「満洲」「五族協和」の夢と現実』吉川弘文館，1998年、尹東燦『「満洲」文学の研究』明石書店，2010年など

v 例えば、日本人で「中国通」として知られた橋樑に関する研究（李彩華「橋樑のアジア主義」『年報

日本思想史』2010年3月 1-13頁)や、日中戦争中の中国を旅した小林秀雄の紀行文に注目した研究(陸艶「小林秀雄『蘇州』をめぐって」『佛教大学大学院紀要』第40号 2012年3月 203-212頁)などがある。

vi 芳井研一 [2000]、古厩忠夫 [1997]、橋本哲哉 [2001] など

vii 芳井研一『環日本海地域社会の変容-「満蒙」「間島」と「裏日本」』青木書店、2000年 10頁、304頁、310頁など

viii 「満洲事変」から「満洲国」建国に至る歴史のあらましは前掲『キメラ 満洲国の肖像』を、福井県内での反応に関しては前掲『福井県の百年』を基に執筆した。

ix 前掲『福井新聞百年史』385頁

x 杉本伊佐美『福井県の新聞史』フェニックス出版、1979年 100頁 なお著者の杉本は福井県生まれ、1930年に『新愛知新聞』福井支局に入社、翌年8月に静岡支局に転じて37年10月に帰郷後『毎日新聞』福井支局に勤務した(同書)

xi 「共匪」とは、中国共産党指導のもとで活動したゲリラを指す。奥村の執筆した記事では「共匪」「匪賊」の用語が度々登場する。

xii 前掲『福井新聞百年史』387頁

xiii 前掲『福井県の新聞史』94頁

xiv 満洲日日新聞社では、明治43年から大正元年まで福井新聞社に記者として勤務していた橋本喜代治と会談している。『福井県の新聞紙』88頁 ただし、会談した際の話の内容に関しては記述がない。永井記者は「北支」において多くの人と会見しているが、多くの部分で「種々意見を交わした」などの記述にとどまっている。

xvi たとえば、1937年の福井県における農業・工業を合わせた「生産物総価格」2億5,116万円のうち、織物はその67%を占めていた(『福井県の歴史』291頁並びに『福井県史』資料編17)。また、翌38年の織物産業に携わる職工は県の総人口64万人余りの中、4万2,566人に上る(これ以外の関連産業[織機・紡績機など機械工業・問屋など]の人数も含めると、その数はさらに増える)。織物産地としての福井県は、一定数の大規模機業、中枢をなす機業台数20~50台の中小機業、そして農業兼営的な広範な零細企業といった規模の多様性を内包していた(木村亮「福井人絹織物産地の確立過程」『福井県文書館紀要2』福井県文書館、2005年3月)

xvii 福井県産の人絹織物は国外に輸出するにあたっては為替や関税の影響を受けた。低価格な人絹は円安もあって低価格で輸出されたが、1930年代前半に輸出先のイギリス領インドやオーストラリアが関税を上げるなどの貿易障壁を設け、36年にはオーストラリアとの日豪通商交渉が決裂し、当地域向け輸出に陰りが生じていた。そのため、朝鮮

満洲、さらには「北支」の市場が重視されるようになる(同上「福井県人絹織物産地の確立過程」並びに白木沢旭児「戦前期人絹織物業の市場構造と統制-福井産地を中心に」『社会経済史学』64巻2号 社会経済史学会、1998年 191-219頁)

xviii 本橋哲也『ポストコロニアリズム』岩波新書、2005年 115-121頁

xix 敦賀と「満洲」「北支」についてみる場合は、敦賀港と朝鮮・満洲を結ぶ日本海横断航路との関連に言及しなければならない。しかしながら、資料収集を行う中で、『福井新聞』においてはその記述は少ないように思われた。

「積極的平和」の意味—日本平和学会の学会誌 (2005年—2016年)を中心に

Base on The Peace Studies Association of Japan: The meaning of [Positive peace] in Peace Studies (HEIWA KENKYU)(2005-2016)

文学研究科社会学専攻・博士後期課程在学

晏 江 林

YAN JIANGLIN

目次：

I. はじめに

II. 学会誌『平和研究』第30号—47号に見られる日本平和学会

1. 学際的、多義的、批判的な日本平和学会
2. 学会誌第30号～第47号(2005年~2016年)の分析
3. 学会10年間の中心的な論点：「平和を再定義する」、「積極的平和」

III. 学会誌39号、45号に見られる「平和を再定義する」と「積極的平和」の意味

1. 多義的な平和研究の場を創る「平和を再定義する」
2. 「積極的平和」とは
3. 安倍政権の「積極的平和主義」とは
4. 四人の安倍政権「積極的平和主義」の批判

IV. 日本平和学会の「能動的な平和」

1. 「能動的な平和」とは：武力・暴力の手段を使わず、能動的、積極的に「平和」について動きかけてゆく「能動的な平和」
2. 「能動的平和」と「能動的平和主義」に対する考察

V. まとめ

参考文献

I. はじめに：

冷戦終結後、世界の情勢は多極化し、今の全世界では、グローバル化の風潮の下に各国の繋がりが日々強まっていき、同時に紛争や衝突（ISILなど）も絶えない。それに対して、「平和」という理念

は全世界で、ますます大きな課題になっている。今日では、内戦、低強度戦争、不正規戦、テロリズムなどという、伝統的な「国際紛争」ではない武力紛争が多くなっている状況において、新しい視点から見る平和研究を行うことは、紛争回避の手立て、方法、平和の維持にとって極めて重要な手段であると考えられる。

1973年に設立された日本平和学会(The Peace Studies Association of Japan [PSAJ])は、国家間紛争に焦点をおき、これに関連したあらゆる紛争の諸原因と平和の諸条件に関する科学的研究を行い、関連諸領域の学問的発展に資することを目的とする学会である。変わりゆく現実に対応しながら、平和な世界を実現するための学術活動を持続的に展開していき、国家間紛争はもとより、軍事主義、不均衡な社会構造、貧困、環境・人権への脅威、差別など人間の安全を脅かす諸要因の除去に向けて、学際的な研究を積み重ね、平和の構想を提示してきた。

他方、研究動機として、日本平和学会を研究する理由は以下の通りである。日本平和学会はアジア諸国とともに平和研究を行っている。しかし中国との対話は限られ、中国に関する研究、中国人研究者の投稿は不十分であり、中日間の学術活動は多くない。(日中平和学交流事業回数:2回、2015、2017年)、一方、中国人の間でよく使われる検索エンジン「百度(バイドゥ)」や、中国学術情報データベース(CNKI:China National Knowledge Infrastructure)から見ると、日本平和学会に関わる記事や論文はほとんど見当たらない。中国に日本平和学会の活動について紹介しなければならないと考え、研究対象を日本平和学会とした。

本稿は、日本で中心的な平和研究組織—日本平和学会([PSAJ])に着目し、同団体が発行する学会誌の『平和研究』第30号—47号(2005年—2016年)合わせて10年間の研究について、21世紀に入ってからの研究の内容、範囲、対象、論点、主張を明らかにして、特に学会誌第39号『平和を再定義する』、第45号『「積極的平和」とは何か』の内容を中心に、日本平和学会における「平和」とはなにか、その定義、研究また主張(「平和」とは、誰の、どのような状態を意味してきたのか。「平和」概念を研究者の枠組みを越えて、市民や社会運動家などの異なる視点で考え、日本と現代世界を問い直す。積極的平和と能動的な平和主義とはなにか)、そして安倍政権が主張する「積極的平和主義」を批判的に考察する。

II. 学会誌『平和研究』第30号—47号に見られる日本平和学会

1. 学際的、多義的、批判的な日本平和学会

この部分は日本平和学会の会則、設立趣意書、学会のホームページ掲載された内容(分科会、声明、ニューズレターなど)そして学会誌30号—47号合わせて10年間の研究に基づき、日本平和学会([PSAJ])の組織、理念、研究の視点、主張あるいは活動などを論じていく。

1973年に設立された日本平和学会は会員数が800名以上である。学会の研究、目的、主張などにつ

「積極的平和」の意味—日本平和学会の学会誌（2005年—2016年）を中心に

いて、以下のように説明していく。まず、学会の会則と設立趣意書から見ていく。会則では「第1条 本会の名称は日本平和学会（The Peace Studies Association of Japan [PSAJ]）とする」、「第2条 本会は国家間紛争に焦点をおき、これに関連したあらゆる紛争の諸原因と平和の諸条件に関する科学的研究を行い、関連諸領域の学問的発展に資することを目的とする。」¹と規定している、一方、昭和48年9月に規定された設立趣意書の内容は簡単に説明していくと：「変わりゆく現実に対応しながら、平和な世界を実現するための学術活動を持続的に展開してきた。国家間紛争はもとより、軍事主義、不均衡な社会構造、貧困、環境・人権への脅威、差別など人間の安全を脅かす諸要因の除去に向けて、学際的な研究を積み重ね、平和の構想を提示してきている。」²である。

次に、学会活動などを簡単に説明していくと学会の活動は定例の春季研究大会と秋季研究集会、全国7つの地域における地区研究会が実施、学会誌『平和研究』（年2号）の刊行、平和賞・平和研究奨励賞の授与などを行う。英文のニュースレターを発行して、学会活動の成果を広く世界にも発信する。

学会下に分科会が設置されている、20の角度から平和研究を行っている。それは①平和学の方法と実践、②憲法と平和、③アジアと平和（旧：東南アジア）、④植民地主義と平和（旧称：市民と平和）、⑤軍縮・安全保障、⑥アフリカ、⑦環境・平和、⑧平和教育、⑨ジェンダーと平和、⑩平和文化、⑪発展と平和、⑫難民・強制移動民研究、⑬非暴力、⑭グローバルヒパクシャ、⑮平和と芸術、⑯公共性と平和、⑰ジェノサイド研究、⑱平和運動、⑲戦争と空爆問題、⑳琉球・沖縄・島嶼国及び地域の平和である。

また、論説と声明も設置されている。論説の方は「安保法制 100 の論点」と「平和フォーラム」二つの部分がある、「安保法制 100 の論点」は第3次安倍政権が2015年5月に閣議決定した後、国会のみならず広く日本社会で議論の焦点となっている法案であり、学会はそれに対して、様々な論点や議論を集めて整理した論集である。内容によって、例えば：日米関係と東アジア、世界の紛争と暴力の現状、安倍政権の「軍事化」政策などである。一方、「平和フォーラム」では平和にかかわる喫緊の課題を批判的に分析し、広く社会に向けて平和の構想を提示することを目的にする。主に日本と東/北アジアの状況を取り上げ、平和研究・平和運動の多彩な視点を提示していく、内容は「1. 東アジアの平和をつくるために、2. 安倍政権の「積極的平和主義」と特定秘密保護法に対して、3. 平和への権利の現在、4. 集団的自衛権と平和」という四つの部分を分けている。

そして五つの声明も打ち出したが、全体的に見ていくと、1. 沖縄辺野古米軍基地建設の即時中止を求める声明（2015年11月27日）、2. 安全保障関連法案に反対する日本平和学会理事会有志による声明（2015年9月4日）3. 北星学園大学と非常勤講師・植村隆氏に対する脅迫事件（2014年11月15日）、4. 集団的自衛権行使を可能にする解釈改憲に反対する緊急声明（2014年6月20日）、5.

¹日本平和学会会則 <https://www.psaaj.org/>本学会について/会則/

²日本平和学会設立趣意書 昭和48年9月

特定秘密保護法案に反対する会員有志による声明文（2013年12月5日）である。

日本平和学会は日本国内における平和研究や活動が行うだけではなく、国際への連携も進んでいる。主要な組織は国際平和研究学会(IPRA: International Peace Research Association)とアジア太平洋平和研究学会(APPPA: Asia-Pacific Peace Research Association)である。

2. 学会誌第30号～第47号（2005年～2016年）の分析

日本平和学会の学会誌『平和研究』の第30号—47号を研究対象として、巻頭言の要約とそれに関する日本国内外の事件と日本平和学会の対応の時間軸について、2005年から2016年まで日本平和学会研究の様子を整理する。

表

日本国内外の動向	日本平和学会の対応
2005年度 国連創設60周年	春季研究大会 / 秋季研究集会 30号:【人道支援と平和構築】(2005年11月刊)
2006年度 9月11日 9.11米同時多発テロから5年目に迎える	春季研究大会 / 秋季研究集会 31号:【グローバル化と社会的『弱者』】(2006年11月刊)
2007年度 8月15日 戦後62周年を迎えた日	春季研究大会 / 秋季研究集会 32号:【スピリチュアリティと平和】(2007年11月刊)
2008年度 G8サミット 9月21日 国連「国際平和デー」	春季研究大会 / 秋季研究集会 33号:【国際機構と平和】(2008年11月刊)
2009年度 4月 オバマ大統領 プラハ演説「核なき世界」 8月1日 フィリピン元大統領コラソン・アキノが亡くなる	春季研究大会 / 秋季研究集会 34号:【アジアにおける人権と平和】(2009年11月刊)
2010年度 4月 米、露「新START条約」締結 5月 NPT再検討会議開催 6月4日 鳩山由紀夫内閣が総辞職 6月8日 菅内閣が発足 9月17日 内閣改造、改造内閣発足	春季研究大会 / 秋季研究集会 35号:【「核なき世界」に向けて】(2010年11月刊)
2011年度 1月14日 菅改造内閣終了 3月11日 東日本大震災 9月2日 野田内閣 12月16日 「収束宣言」発表	春季研究大会 / 秋季研究集会 37号:【世界で最も貧しくあるということ】(2011年10月刊) 36号:【グローバルな倫理】(2011年5月刊)
2012年度 1月13日 野田内閣 6月4日 野田第1次改造内閣 7月 野田政権下の国家戦略室フロンティア分科会「能動的な平和主義」 10月1日 野田第2次改造内閣 12月26日 野田第3次改造内閣 第2次安倍内閣	春季研究大会 / 秋季研究集会 39号:【平和の再定義】(2012年10月刊) 38号:【体制移行期の人権回復と正義】(2012年4月刊)

「積極的平和」の意味—日本平和学会の学会誌（2005年—2016年）を中心に

<p>2013年度 第2次安倍内閣 9月 国連総会で積極的平和主義を強調 12月4日—17日 「積極的平和主義」の明示と規定され</p>	<p>春季研究大会 / 秋季研究集会 特定秘密保護法案に反対する会員有志による声明文（2013年12月5日） 41号:【戦争と平和の法的構想】（2013年10月刊） 40号:【「3・11」後の平和学】（2013年9月刊） APPRA（The Asia-Pacific Peace Research Association）研究大会（2013年11月12-14日、タイ、バンコク）</p>
<p>2014年度 1月 所信表明演説で積極的平和主義に触れ 9月3日 第2次安倍内閣 9月19日 安倍政権『平和安保法制』 12月24日 第2次安倍改造内閣</p>	<p>春季研究大会 / 秋季研究集会 北星学園大学と非常勤講師・植村隆氏に対する脅迫事件（2014年11月15日） 集団的自衛権行使を可能にする解釈改憲に反対する緊急声明（2014年6月20日） 4. 集団的自衛権と平和（平和フォーラム） 9.18、11.11、11.17 3. 平和への権利の現在（平和フォーラム） 2014年9.11 安倍政権の「積極的平和主義」と特定秘密保護法に対して2014年3.18、19 43号:【「安全保障」を問い直す】（2014年10月刊） 42号:【平和の主体論】（2014年7月刊） IPRA（国際平和研究学会）第25回大会（2014年8月、トルコ、イスタンブール）</p>
<p>2015年度 10月7日 第3次安倍内閣第1次改造内閣 第二次世界大戦・アジア太平洋戦争終結70周年</p>	<p>春季研究大会 / 秋季研究集会 論説安保法制 100の論点 2015年8月15日（第3次安倍政権が2015年5月に閣議決定） 平和フォーラム 2015年5月14日—18日 沖縄辺野古米軍基地建設の即時中止を求める声明（2015年11月27日） 安全保障関連法案に反対する日本平和学会理事会有志による声明（2015年9月4日） 45号:【「積極的平和」とは何か】（2015年11月刊） 44号:【地域・草の根から生まれる平和】（2015年4月刊） APPRA（アジア太平洋平和研究学会）（The Asia-Pacific Peace Research Association） 研究大会（2015年10月9-11日、ネパール、カトマンドウ）</p>
<p>2016年度 8月3日 第3次安倍第1次改造内閣 8月3日から2017年8月3日まで 第3次安倍第2次改造内閣</p>	<p>春季研究大会 / 秋季研究集会 47号:【脱植民地化のための平和学】（2016年11月刊） 46号:【東アジアの平和の再創造】（2016年7月刊） 国際平和研究学会（IPRA: International Peace Research Association）2016年大会（フリータウン・シエラレオネ）</p>
<p>2017年度</p>	<p>春季研究大会 / 秋季研究集会</p>

出典：日本平和学会編『平和研究』早稲田大学出版部 第30号（2005年11月）—47号（2016年11月）

日本平和学会の『設立趣意書』に「国家間紛争はもとより、軍事主義、不均衡な社会構造、貧困、環境・人権への脅威、差別など人間の安全を脅かす諸要因の除去に向けて、学際的な研究を積み重ね、平和の構想を提示してきている。」が述べられている、また創刊号に掲載された川田 侃「会長に就任して」³の文章では当時の会長川田氏は日本平和学会の平和研究に対して「平和研究は戦争の諸原因、平和の諸条件という幅広い問題を取り扱うわけですから、どうしても各種の学問方法の援用が必要であり、既成の学問諸分野での活発な交流がおこなわなければならない」⁴と指摘されている。10年間巻頭言の研究成果から見ると、「学際的」な研究は日本平和学会のひとつの特徴であることは間違いない。具体的には、『平和研究33号:国際機構と平和』では国際機構の角度から平和研究、平和維持を研究する、平和研究35号:『「核なき世界」に向けて』と『平和研究40号:「3・11」後の平和学』は「核」問題について、従来軍事的における「核兵器」、また3・11後、民用の「核」にも含まれて論じられた等である、すなわち、難民問題、ジェンダー、国際機構、「核」問題、貧困問題、地域開発、法律など様々な角度から平和研究が行っている。

一方、執筆者の専攻からみると、例えば、『平和研究30号:人道支援と平和構築』の執筆者庄司真理子—国際法学、政治学・国際関係論と宮脇昇—国際政治・国際公共政策・安全保障政策で、『平和研究36号:グローバルな倫理』の執筆者山田哲也—国際法・国際組織論、また『平和研究44号:『地域・草の根から生まれる平和』の執筆者小田博志—文化人類学・民俗学、地域研究などである、すなわち、社会学、政治学、法学、心理学、文化人類学、平和学など様々な学術者の平和研究を集まっている。最後に、前文が述べたように、20の分科会があり、多様な領域から平和研究を行っていることができるそれも学会の「学際的」を反映されていることが分かった。そして、各領域の専門家と論文も日本平和学会研究の「多樣的」という特徴を表現されている。

学会のもう一つの特徴は「批判的」である。設立趣意書に「単なる政策科学にとどまることに同意しない。現存制度による知識の悪用に対しては絶えざる批判を続けるいわゆる批判科学をも発展させたいと考えている。」と述べられている、また川田 侃（第二期会長）は「「平和研究」は科学的検証（個人の主観的意図をしばしば超えてはたらくところの社会的法則や動向を見きわめること）にたえるものであると同時に、「批判的科学」であることを必要」と提示していた（「会長に就任して」『平和研究』創刊号）。10年間の会誌から見ると、『第39号:【平和の再定義】』は1945年の敗戦経験以降の日本において、「国際貢献の名のもとに「軍備による平和」を可能的にすぐ、なし崩し的に自衛隊の海外派遣が進んでいる」、「日本という国家が組織的暴力の行使を「合憲的」になしうるチャンネルがやすやすと開かれるようになって」と述べ、「平和」という呼び方が恣意的に使われていることと指摘、日本の平和研究は戦争体験という原点から発生した平和主義の外装だけを繰り返して唱えること、憲法の空洞化と裏腹に日米安保体制の実質化を許すこと、また広義の暴力という対象

³日本平和学会編 『創刊号』特集:「平和研究の方法」(1976年3月刊)日本経営出版会 pp.7

⁴同上

「積極的平和」の意味—日本平和学会の学会誌（2005年—2016年）を中心に
を見失い、技術的な軍事的解決による平和へと関心を狭隘化させてしまう傾向もでてくる、日本平和への模索はこの二つの潮流の罠に陥ってしまうも指摘し、それについて批判を付けた。また、『第45号「積極的平和」とは何か』に日本自公政権の「積極的平和主義」による安保政策を大きく転換させるのような一連の法制化、政策決定を推進すること、「積極的平和」の概念を恣意的区分とともに、特定の政策方面に向けた狭隘な標語として用いられる現状を取り上げ、批判された。

その他、学会は平和研究の姿勢について、平和研究と平和運動の実践運動とその活動形態で「一線を描す必要がある」⁵と提示され、また学会誌に掲げている東アジア、植民地主義、軍縮・安全保障、ジェンダーなど文科会とそのフォーラム活動から見て、日本平和学会では単純に学術研究を行うだけでなく、「エクスポージャー」（足で考える）、いわゆる「現場主義」も重視している学会であると考える。

3. 学会 10 年間の中心的な論点：「平和を再定義する」、「積極的平和」

10年間の平和研究を踏まえて、日本平和学会の研究は基本的に学会の会則と設立趣意書に基づいて進んでいることが理解できた。その中で中心的な論点及び資料は学会誌第39号と45号であると考えられる。そこで再度第39号と第45号の論点を説明していきたい。第39号『平和を再定義する』では「主体的な平和の実現へ。『平和』とは、誰の、どのような状態を意味してきたのか。多義性に富む「平和」を、学問分野を越え、異なる視点で考え、日本と現代世界を問い直す」と論じている。そのためにも、戦後日本の平和における政府と国民の意識や現状、また平和の研究と維持に関する研究から、「平和」の概念、平和の主体は多義的であると述べ、平和を研究の対象とするもの間で共有できる討論の場を作り、どういうものが平和研究の範疇に入りえないとの排除の論理ではなく、異なる視点による平和をどうつないていくかという、包摂的な作業の必要性に言及している。また、人々の間に能動的平和主義を育成し、強者による平和の議論となる危険性を自覚し、構造的暴力の上に無自覚に乗りながら展開される構造的暴力批判という自己矛盾に目を向けていく必要性を論じた。そして、批判的な視点から平和研究を行い、平和を能動的に生み出すことが必要であると指摘した。

第45号の『「積極的平和」とは何か』では「戦後70年、問い直す「平和」。憲法を軸に、過去の戦争を反省し、その惨禍を語り継いできた戦後日本。大きな転換点をむかえた今、戦争ではなく、平和に向けた理論の創造を求めると論じた。この会誌では、日本自公政権の「積極的平和主義」による安保政策を大きく転換させるのような一連の法制化や政策決定の推進、そこにおける「積極的平和」の概念が恣意的区分とともに、特定の政策方面に向けた狭隘な標語として用いられている現状を取り上げている。そして、戦後70年という節目に迎えて、「平和」の意味、「平和主義」とは何か、その何が「積極的」なのかという根本的な問題について、政治哲学、平和思想史といった分野の知識を踏まえて問い直し、将来に向けた実証的かつ理論的な知見を学界並びに公共圏に提示することを指

⁵日本平和学会編『平和研究』第5号「会長に就任して」1980年9月刊 日本経営出版会（pp.7—pp.8）

していくことを論じられた。

この二つの会誌は学会が提唱された「学際的」、「批判的」平和研究、日本の平和研究を原動力としている「憲法9条」、戦争挑発の危険をはらむ力の倫理—「力による平和」という倫理を徹底的に否定する、権力政治の現状への強い批判などを含まれて論じた。日本における平和の現状、また平和研究の使命などを明らかにすることによってかなり意義が高いであると考えられる。

Ⅲ. 学会誌39号、45号に見られる「平和を再定義する」と「積極的平和」の意味

学会誌30号—47号を掲げた10年間の研究の中に、興味を持つそして中心的な部分である学会誌第39号『平和を再定義する』、第45号『「積極的平和」とは何か』を基づく、日本平和学会の平和研究の中に「平和を再定義する」、「積極的平和」の定義また安倍政権の「積極的平和主義」への批判について研究する。他方、「積極的平和」及び「積極的平和主義」に対する他の研究者の意見も含めて検討する。

1. 多義的な平和研究の場を創る「平和を再定義する」

「平和を再定義する」という提言は日本平和学会のニューズレター巻頭言『《平和を定義する力》を平和研究に取り戻す—石田 淳』(第19巻第1号2010年4月25日)に語られた。19期の会長に務めた石田淳は「平和研究は、平和を暴力に対置することによって権力や構造に抗う論理を探ってきたが、このところ平和の定義をめぐって平和研究は守勢に立たされている。この知的停滞をどうにか打開できないものだろうか。」、石田はこう問うたあと、冷戦終結後、国連安全保障理事会がその集団的安全保障措置を決定する際、「平和に対する脅威」の認定を拡大してきたことや、「人道的破局」の発生防止のために個別国家が独自判断に基づく軍事介入を実施してきたこと、あるいは2003年のイラク戦争時「安保理は加盟国による武力行使を明示的に容認しなかったにもかかわらず、個別の大国が独自の判断に基づいて安保理決議を単独執行することによって、平和の定義をいわば私物化したこと」など、いわば権力側、体制側からする平和の定義を例に挙げ、次のように述べている。

「いかなる勢力によるものであれ、いかなる意図に基づくものであれ、平和の定義が独占されてしまつては、そのような平和認識に基づく政策は国内社会においても国際社会においても十分に広範な同意を確保できるものではない。新たな脅威の出現が語られ、平和が人間にとって持つ意味が不確かになった時代であるだけに、平和研究も《平和を定義する力》を取り戻さなければならないだろう。そのためにも、平和学会も平和の定義を独占してはならないのだろうと思う。複数の平和の定義を許容して、多様な平和観が共存する——そして競合する平和観の切磋琢磨が個々の平和観を鍛える——知的空間を学会内部に作り出すべきだ」(石田[2010]2頁)。

石田氏の意見を簡単に説明していくと、「平和学会もまた平和の定義を独占してはならないこと、

「積極的平和」の意味—日本平和学会の学会誌（2005年—2016年）を中心に

そして学会内における複数の平和の定義の共存・競合・切磋琢磨の重要性を語っている」⁶、すなわち、39号が提示されたように、平和の多義性と学会の「学際的」研究姿勢をしている。

一方、前章の表を表している2010年から2015年日本国内の様子を見ると、五年間日本政体、内閣が頻繁に変動することがわかった。この間に民主党や自民党の交替に従って、野田政権、安倍政権は憲法、平和に関する政策を打ち出した。また、39号に「日本の平和研究は戦争体験という原点から発生した平和主義の外装だけを繰り返し唱えることで、憲法の空洞化と裏腹に日米安保体制の実質化を許すこと、また広義の暴力という対象を見失い、技術的な軍事的解決による平和へと関心を狭隘化させてしまう傾向もでてくる、日本平和への模索はこの二つの潮流の罠に陥ってしまう」と論じられた。それに対して、日本平和学会は日本の平和をもう一度整理し、定義する必要がある、設立趣意書に従って、平和の主体を見つめて、多義性に富む「平和」を、学問分野を越え、異なる視点で考えいくべきである。

2. 「積極的平和」とは

学会誌第45号では「積極的平和」を取り上げて論じたが、これから「積極的平和」の定義を整理していく。

まず、学会誌にも紹介された平和学の創設世代の一人であるガルトゥング博士が定義した「積極的平和」の概念とは「戦争（直接的暴力）の無い状態が平和、と当然に解されていた時代にあつて、飢餓や抑圧、差別などの「構造的暴力」も平和研究の対象として設定し、それらの克服された社会的正義としての状態」『暴力、平和と平和研究』（1969「Journal of Peace Research」Vol.6, No.3）

次は日本における積極的平和主義の様相を整理していく。

①1977年に防衛官僚の久保卓也は「戦後日本の「平和主義は、憲法上の解釈、そこから由来する非武装中立論、非核三原則、不可侵条約の提案等にもみられるように、わが国は何々をしない、という受動的、消極的な平和主義」といえ、「国際の安定と平和の創出のために何かするという、能動的、積極的平和主義への転換が必要」と語った。（p.93）」⁷

②1991年11月に、湾岸戦争後、国際政治学者で、シンクタンク・日本国際フォーラム理事長の伊藤憲一は「わたくしは、憲法は日本の積極的な国際的貢献を禁じているどころか、むしろそれを求めていると考える。憲法はその第九条で「加害者にならない」ための禁欲的自己規制（すなわち消極的平和主義）を打ち出す一方で、前文のなかで「貢献者となる」ための利他的自己犠牲（すなわち積極的平和主義）を宣言している。憲法解釈のあるべき姿は、この両者の均衡と調和のなかにこ

⁶学会誌第45号特別寄稿論文：「平和を再定義、あるいは平和を定義する力を取り戻すために—黒田俊郎」（2015年11月）

⁷真田尚剛「防衛官僚・久保卓也とその安全保障構想—その先見性と背景」河野康子・渡邊昭夫編『安全保障政策と戦後日本 1972～1994—記憶と記録の中の日米安保』（千倉書房、2016年）（pp.93）。

そ求められるべきであろう。(p.118)』⁸と提唱した。また2007年の著書『新・戦争論：積極的平和主義への提言』（新潮新書）で本格的に展開した。

③1992年6月に自由民主党の「国際社会における日本の役割に関する特別調査会」（会長が小沢一郎）の提言において、「積極的平和主義」との言葉が用いられた。

④2001年3月に総合研究開発機構（NIRA）⁹は「積極的平和主義を目指して-「核の傘」問題を含めて考える」と題した報告書を提出した。

⑤2009年に、「積極的平和主義と日米同盟のあり方」¹⁰と題する政策提言を発表した。

⑥2012年7月に野田政権安全保障政策は「能動的な平和主義」¹¹を提唱した。

⑦2013年12月17日に、第二次世界大戦後初めてとなる国家戦略（大戦略）として、国家安全保障会議及び第2次安倍内閣の閣議で決定された。

⑧2014年に「積極的平和主義と日本の針路」¹²と題する政策提言を発表した。

最後に、日本平和学会による「積極的平和主義」の意味について少しだけ論じたいと思われる。現代平和学でいう「積極的平和」の意味とは戦争や内戦などの直接的暴力、経済的搾取、貧困などいわゆる社会的不正義という構造的暴力、それらを肯定しようとする選民思想などの文化的暴力のようなあらゆる暴力を世界からなくしていくである。日本平和学会は平和学の概念を一つ理論として研究している組織であり、学会誌『平和研究』第43号の巻頭言「平和のための安全保障を求めて」に「平和学は個々の人間の生命と生活の安全を直接的構造的暴力から守ることを、安全保障の課題とする。安全保障の客体として最優先すべきは、なによりも個々の人間であり、国家ではない。個々の人間の安全に対する脅威には、戦争のような軍事的脅威を含む様々な暴力が幅広く含まれる。また、平和学は、国家だけでなく、非国家主体にも安全保障の提供者としての役割を認めるべきだと考える。さらに、できるだけ軍事力に依存しない、非暴力的な手段による安全保障を追求する。軍事力の役割に対する平和研究者の立場は様々ではないが、軍事力の役割の低減を志向する点では一致している国家安全保障論が国家中心主義的で軍事力重視であるのに対し、平和学の安全保障論の特色は、人間優先—国家中心主義批判、非暴力志向と表現できる。」¹³と語り、それによって、学会は「積極的平和主義」に対する定義は「非軍事、非暴力」であると考える。

⁸伊藤憲一（1991年11月）『「二つの衝撃」と日本』（PHP研究所刊）の一節「消極的平和主義と積極的平和主義」（pp.117-120）

⁹公益財団法人総合研究開発機構（そうごうけんきゅうかいはつきこう、英称：Nippon Institute for Research Advancement、通称：NIRA）は、国政、国際関係、地域を中心として、政策提言を行っている日本の政策研究機関である。

¹⁰第32政策提言積極的平和主義と日米同盟のあり方 日本国際フォーラム（2009年10月）

¹¹〈フロンティア分科会報告書〉あらゆる力を発露し創造的結合で新たな価値を生み出す「共創の国」づくり 内閣官房（2012年7月6日）

¹²第37政策提言積極的平和主義と日本の針路 日本国際フォーラム（2014年8月）

¹³日本平和学会編 第34号：【アジアにおける人権と平和】（2009年11月刊）早稲田大学出版部 巻頭言 平和のための安全保障を求めて p. v

3. 安倍政権の「積極的平和主義」とは

2017年11月、第四次安倍内閣が発足している。日本平和学会は安倍政権が提唱している「積極的平和主義」について、疑問や批判を続けている。2013年12月17日に第2次安倍内閣が決定された「積極的平和主義」はどのようなことであるか。

『国家安全保障戦略』第II章1節に「他方、現在、我が国を取り巻く安全保障環境が一層厳しさを増していることや、我が国が複雑かつ重大な国家安全保障上の課題に直面していることに鑑みれば、国際協調主義の観点からも、より積極的な対応が不可欠となっている。我が国の平和と安全は我が国一国内では確保できず、国際社会もまた、我が国がその国力にふさわしい形で、国際社会の平和と安定のため一層積極的な役割を果たすことを期待している。これらを踏まえ、我が国は、今後の安全保障環境の下で、平和国家としての歩みを引き続き堅持し、また、国際政治経済の主要プレーヤーとして、国際協調主義に基づく積極的平和主義の立場から、我が国の安全及びアジア太平洋地域の平和と安定を実現しつつ、国際社会の平和と安定及び繁栄の確保にこれまで以上に積極的に寄与していく。このことこそが、我が国が掲げるべき国家安全保障の基本理念である。」と述べている。

いわゆる国のみならず、地域および国際社会の平和の実現のために、能動的・積極的に行動を起こすことに価値を求める思想である。それも日本の安全保障戦略の基本理念として掲げられた。また積極的平和主義が目指す具体的内容では「専守防衛や軍縮などのような平和国家としての原則を維持しつつ、PKOなど国連の安全保障措置に積極的に参加することなどである」といえる。国家安全保障戦略においては、「積極的平和主義」の語は「国際協調主義に基づく積極的平和主義」の形で用いられており、国際協調を基礎に置くことが前提条件となっている¹⁴。

今日、安倍政権の「積極的平和主義」の提唱者は外務省出身で内閣官房副長官補・国家安全保障局次長の兼原信克氏と言われている。論文では安倍政権の「積極的平和主義」の由来について、日本平和学会の君島東彦氏の文章を参考する。君島は「これは日本外務省の「湾岸戦争トラウマ」に由来すると見るべきでしょう。1990-91年、イラクのクウェート侵攻に米軍を中心とする多国籍軍が対処した湾岸戦争のとき、日本は財政支援のみで軍事的貢献をできなかったことが、日本外務省のトラウマとなっています。この頃から、小沢一郎氏や伊藤憲一氏など保守政治家および外務省筋は、それまでの日本の政策を「一国平和主義」あるいは「消極的平和主義」と呼んで、それからの転換、つまり「積極的平和主義」を主張してきました。その後も、「積極的平和主義」への転換を主張する民間シンクタンクの提言が何度か発表されています。」¹⁵と語った。

¹⁴新語時事用語辞典 一積極的平和主義の意味・解説 <https://www.weblio.jp/content/積極的平和主義>

¹⁵君島東彦『安倍政権の基本政策として「積極的平和主義」という言葉をよく聞きますが、これは何なのでしょうか』2015年8月15日

4. 四人の安倍政権「積極的平和主義」の批判

安倍政権の「積極的平和主義」が決定された後、平和研究者、学会、メディアなどから疑問や批判が絶えず、この部分は日本平和学会会員2名また他の研究者の意見を整理し論じていく。

まず、藤田 明史は『安倍首相の国連演説での「積極的平和主義」という言葉について』に2013年9月26日に安倍首相が第68回国連総会の一般討論演説の発言「日本として、積極的平和主義の立場から、PKOを始め、国連の集団安全保障措置に対し、より一層積極的な参加ができるよう、私は図ってまいります。」について、安倍首相の基本的な認識の誤りについて二点を指摘した。第一に、「こうした文脈において「積極的平和主義」という言葉を用いることは、それがもつ本来の意味を曖昧にする、概念の甚だしい誤用であると言わなければならない。現代平和学において「積極的平和」(positive peace)の概念は、暴力の否定を意味する「消極的平和」(negative peace)の概念の上に成立する。すなわち、消極的平和と積極的平和はコインの両面なのである。ゆえに、戦争を否定する憲法9条の「消極的平和主義」に対し安倍氏が「積極的平和主義」を言うのであれば、論理の一貫性を重視する限り、戦争(国家による組織的・集団的暴力)の否定をより実質ならしめる諸施策——専守防衛の徹底、災害救助隊および非暴力平和隊への自衛隊の改組、紛争転換・調停・和解への積極的関与など——をこそ彼は表明すべきであったのだ。」¹⁶としている。

また、「第二に、よりによって国連の場において、日本国憲法の「消極的平和主義」を事実において否定する安倍氏の発言は、憲法それ自体の尊厳を著しく損なう行為であると言わなければならない。なぜなら、およそ憲法の論理は自らを縛る論理であり、そのことをつねに誰よりも反省すべき立場に安倍氏はあるからだ。しかし彼の発言からは、それとは正反対の、日本の既得権益を専ら守る自己正当化の論理しか聞こえてこない。これでは軽蔑の対象にこそなれ、世界の心ある人々の尊敬を得ることは到底できないであろう。」¹⁷と指摘している。

続いて、君島東彦は『安倍政権の基本政策として「積極的平和主義」という言葉をよく聞きますが、これは何なのでしょう。』に「安倍政権の「積極的平和主義」は、非軍事的な取り組みを視野に入れつつも、自衛隊海外派遣等によって国際社会における相応の軍事的役割を果たしていく——したがって国連安保理の常任理事国入りもお追求する——という側面が強調されています。日本国憲法から「積極的平和主義」が導かれたのではなくて、逆にこの「積極的平和主義」に適合するように日本国憲法9条を改変することが追求されています。」と語り、一方、「安倍政権は「積極的平和主義」の英訳として、「proactive contribution to peace」という言葉を使っています。非軍事、非暴力を含蓄する「pacifism」という英語は使えないわけです。わたしたちは絶えず「平和主義」あるいは「平和」が何を意味しているのか、吟味する必要があります。」¹⁸と指摘された。

¹⁶藤田 明史『安倍首相の国連演説での「積極的平和主義」という言葉について』『トランセンド研究』11巻2号掲載

¹⁷同上

¹⁸同上

「積極的平和」の意味—日本平和学会の学会誌（2005年—2016年）を中心に

また、君島東彦は文章に日本国憲法の平和主義にも含めて説明している。君島は日本国憲法の平和主義には2つの側面があると述べ、1つは「しない」平和主義であり、「9条は「武力行使をしない」「戦力を保持しない」ことを求めています。これは日本政府に対する禁止です」と指摘し。もう1つは「する」平和主義である。「憲法前文を注意深く読むならば、日本国憲法は国際社会の暴力——専制と隷従、圧迫と偏狭、恐怖と欠乏——の克服に積極的に取り組む日本国民の決意を確認していることがわかります。この側面は積極的な政策展開ないし実践となりますから、積極的平和主義といえます。」¹⁹を説明した。

他方、日本弁護士連合会は「集団的自衛権の行使容認に反対する決議」（2013年5月31日）に「集団的自衛権とは、政府解釈によると「自国と密接な関係にある外国に対する武力攻撃を、自国が直接攻撃されていないにもかかわらず、実力をもって阻止する権利」である。これまで政府は、憲法第9条の下において許容されている自衛権の行使は、我が国を防衛するため必要最小限度の範囲にとどまるべきものであると解しており、集団的自衛権を行使することは、その範囲を超えるものであって、憲法上許されないとしてきた。

ところが、現在、政府は、この政府解釈を変更して集団的自衛権の行使を容認しようとする方針を打ち出している。また、議員立法によって国家安全保障基本法を制定しようとする動きもある。

しかしながら、自国が直接攻撃されていない場合には集団的自衛権の行使は許されないとする確立した政府解釈は、憲法尊重擁護義務（憲法第99条）を課されている国務大臣や国会議員によってみだりに変更されるべきではない。また、下位にある法律によって憲法の解釈を変更することは、憲法に違反する法律や政府の行為を無効とし（憲法第98条）、政府や国会が憲法に制約されるという立憲主義に反するものであって、到底許されない。」²⁰の意見を強く出した。また、連合会は2005年11月11日の第48回人権擁護大会における「立憲主義の堅持と日本国憲法の基本原理の尊重を求める宣言」、そして2008年10月3日の第51回人権擁護大会における「平和的生存権および日本国憲法9条の今日的意義を確認する宣言」において、「集団的自衛権の行使は憲法に違反するものであり、憲法の基本原理である恒久平和主義を後退させ、全ての基本的人権保障の基盤となる平和的生存権を損なうおそれがある」と表明し、「憲法の定める恒久平和主義・平和的生存権の今日的意義を確認するとともに、集団的自衛権の行使に関する確立した解釈の変更、あるいは集団的自衛権の行使を容認しようとする国家安全保障基本法案の立法に、強く反対する。」²¹という声明を打ち出した。

最後では、2014年7月4日立憲デモクラシーの会の記者会見における記事に、国際基督教大学教授千葉眞は「積極的平和の曲解であり（ジョージ・オーウェルの小説『1984年』に描かれる）「戦争は平和である」式のダブル・シンク（二重思考）、あるいはダブル・トーク（二重語法）ではないか」²²と

¹⁹同上

²⁰日本弁護士連合会「集団的自衛権の行使容認に反対する決議」（2013年5月31日）

²¹同上

²²内田樹「立憲デモクラシーの会、7月4日の記者会見（内田樹の研究室）」（2014年7月15日）。

批判した。この記者会見の内容では安倍内閣の解釈改憲への抗議声明として安倍政権の「デマゴギー」に対する徹底的な批判が語られている。千葉眞は安倍政権の「積極的平和主義」について、次のように指摘した「安倍内閣の用語法の問題は、イメージのよい言葉の羅列によって、事態を粉飾する傾向にあることにも見てとれます。例えば、タカ派的な軍事強調路線を、軍事による抑止力を高めると称して、安倍政権は「積極的平和主義」と呼んでいます。これは、よいイメージにするために言葉をもてあそぶ「言葉の操作」でしかないだろうと思います。ジョージ・オーウェルの小説『1984年』に出てくる、「戦争は平和である」式のダブル・シンク（二重思考）、あるいはダブル・トーク（二重語法）の用語法です。そしてこの「国際協調主義に基づく『積極的平和主義』」という表現は、7月1日の閣議決定文書に3度も出てきます。閣僚たちがこの心地よい言葉で集団的な自己催眠にかかり、自分たちの軍事強調路線を正当化しているようにしか読めません。」

以上の論文や声明から、安倍政権が規定された「積極的平和主義」への疑問や批判は、以下のようないくつかの共通点がある。主に①ガルトゥング博士が定義した「積極的平和」という概念の誤用、②憲法9条の違反また改憲すること、③安倍政権の軍事路線の強調、武力の行使することが挙げられる。

IV. 日本平和学会の「能動的な平和」

この部分は日本平和学会の学会誌、分科会またニューズレターに提示された「能動的」な平和について論じる、日本平和学会が主張する「能動的」な平和の意味、平和研究とどう関連付けるについて考察する。

1. 「能動的な平和」とは：武力・暴力の手段を使わず、能動的、積極的に「平和」について動きかけてゆく「能動的な平和」

学会誌、ニューズレターを研究する途中、「能動的」という言葉を注目している、学会が言われる「能動的」な平和は一体どのようなことであろうか。ここで少し検証していきたい。まず「能動的」とは何か。言葉の意味は「自分から他へはたらきかける」ということである。日本平和学会が提唱する「平和」と合わせて考えると、平和学という「積極的平和」の定義に従って、「能動的な平和」とは非暴力的、非武力的な手段を使い、積極的に「平和」を活性化（多角度、多義的、批判的）させていき、人々の平和意識も喚起させていく。すなわち、武力、暴力などの手段を使わず、能動的、積極的に日本国内外の「平和」について動きかけていくことであると考えられる。

2. 「能動的平和」と「能動的平和主義」に対する考察

学会誌第39号の巻頭言に「能動的な平和主義」という表現がある。そして、同文章「残された課題」の「人々の間に能動的な平和主義を生んでいかななくてはならない」という文章にも「能動的な平

「積極的平和」の意味—日本平和学会の学会誌（2005年—2016年）を中心に
和主義」について述べられている。第2章で述べたように「能動的な平和主義」が言及されている声明、文章は2.2節に掲げている2012年7月に野田政権が提唱した「能動的な平和主義」を含めている安全保障政策と第39号に挙げられたフロンティア分科会・平和のフロンティア部会の『<平和のフロンティア部会報告書> ~平和の包括的な創り手として~』（2012年7月6日）である。「能動的な平和」と「能動的な平和主義」の違いを持つことは当然であると考えられる。しかし、本論文では論じない。その差異について、一つの考察として、将来の研究において探求していきたいと考えられる。

V. まとめと今後課題

本稿では『日本平和学会設立趣意書（昭和48年9月）』には「国家間紛争に焦点をおき、これに関連したあらゆる紛争の諸原因と平和の諸条件に関する科学研究を行い、関連諸領域の学問的発展に資することを目的とする学会である。」と述べられている。また、「決して単なる政策科学にとどまることに同意しない。現存制度による知識の悪用に対しては絶えざる批判を続けるいわゆる批判科学をも発展させたいと考えている」という。更に20の分科会、様々な研究領域と研究者による「学際的」な立場、日本国憲法に基づく「積極的平和」の立場に立って研究を続けてきたことを理解できた。研究を行う中で問題点も浮かび上がってきた今回の研究対象である日本平和学会は40年以上の歴史を有する、手元にある10年の学会誌についての研究は不十分であり、研究しなければならない問題は数多く残されている、日本平和学会はアジア諸国とともに平和研究を行っている、しかし、中国との対話は限られ、中国に関する研究、中国人研究者の投稿は不十分である、中日学界活動も少ない（日中平和学交流事業回数：2回、2015、2017年）、「一带一路」を打ち出した中国は今後、世界の繁栄によって重要な役立つに違いない、中日両国の平和活動について、さらに研究していきたい。

参考文献：

1. 日本平和学会会則 <https://www.psj.org/本学会について/会則/>（2017年9月5日）
2. 昭和48年9月『日本平和学会設立趣意書』 <https://www.psj.org/本学会について/設立趣意書/>（2017年9月5日閲覧）
3. 日本平和学会編 『創刊号特集：平和研究の方法』（1976年3月刊）日本経営出版会 pp.7
4. 学会誌第45号特別寄稿論文：「平和を再定義、あるいは平和を定義する力を取り戻すために—黒田俊郎」（pp.129—157）（2015年11月）（日本平和学会編『平和研究』早稲田大学出版部 第45号）
5. 日本平和学会編『平和研究』第5号「会長に就任して」1980年9月刊 日本経営出版会（pp.7—pp.8）
6. 君島東彦『安倍政権の基本政策として「積極的平和主義」という言葉をよく聞きますが、これは何なのでしょう。』（2015年8月15日）（日本平和学会「安保法制100の論点」・安倍政権の

- 「軍事化」政策21) (2017年9月15日閲覧)
7. 日本平和学会『ニューズレター:「平和を定義する力を平和研究に取り戻す」石田淳』(第19巻第1号 2010年4月25日) <https://www.psj.org/刊行物/ニューズレター/> (2017年9月23日閲覧)
 8. 第32政策提言「積極的平和主義と日米同盟のあり方」日本国際フォーラム (2009年10月22日) (2017年9月23日閲覧) <https://www.jfir.or.jp/j/activities/pr/pr.html>
 9. 第37政策提言「積極的平和主義と日本の針路」日本国際フォーラム (2014年8月5日) (2017年9月23日閲覧) <https://www.jfir.or.jp/j/activities/pr/pr.html>
 10. <フロンティア分科会報告書>あらゆる力を発露し創造的結合で新たな価値を生み出す「共創の国」づくり 内閣官房 (平成24年7月11日)
 11. 集団的自衛権の行使容認に反対する決議”. 日本弁護士連合会 (2013年5月31日) https://www.nichibenren.or.jp/activity/document/assembly_resolution/year/2013/2013_1.htm 1 (2017年9月27日閲覧)
 12. “立憲デモクラシーの会、7月4日の記者会見 (内田樹の研究室)” 内田樹 (2014年7月15日). http://blog.tatsuru.com/2014/07/15_0953.php (2017年9月27日閲覧)
 13. 伊藤憲一『「二つの衝撃」と日本』(PHP研究所刊)の一節「消極的平和主義と積極的平和主義」(pp.117-120) (1991年11月) (2017年9月28日)
 14. 真田尚剛「防衛官僚・久保卓也とその安全保障構想——その先見性と背景」河野康子・渡邊昭夫編『安全保障政策と戦後日本 1972～1994——記憶と記録の中の日米安保』(千倉書房、2016年) (2017年9月28日閲覧)
 15. 藤田 明史『安倍首相の国連演説での「積極的平和主義」という言葉について』『トランセンド研究』11巻2号掲載 (2013年12月発刊) (2017年9月26日閲覧)
 16. 日本平和学会編『平和研究』第34号:【アジアにおける人権と平和】(2009年11月刊) 早稲田大学出版部 巻頭言 平和のための安全保障を求めて p. v
 17. 日本平和学会編『平和研究』早稲田大学出版部 第30号 (2005年11月) - 第47号 (2016年11月)

池田大作女性観の特質に関する一考察

— 儒教、フェミニズム、社会主義における人民主義との比較研究を通して —

文学研究科社会学専攻修士課程修了

張 禄 蓉

I. はじめに

中国では、池田大作思想（以下は池田大作を池田と記す）を研究している池田思想研究センターは三十数箇所ある。中国において池田研究がかくも盛んな理由は、1968年9月8日に池田が行った中日国交正常化提言によって、1972年9月25日に調印された中日共同声明のための動きが具現化したことによる。中国政府からの池田への敬意もさることながら、民衆を基盤にした池田が指導している創価学会の平和活動、社会変革への活動が、中国における人民主義と少なからぬ親近性をもつものであり、中国における池田研究の発展が、激変する中国社会における諸問題の解明に役立つ可能性が認められている点によるものと考えられる。

本論は、これまでの中国、日本における池田大作の女性観についての先行研究において、欠落している観点として、池田の女性観と儒教の関係性、池田の女性観とフェミニズムの関係性を検証するのみならず、それを池田の女性観と人民主義（とくに中国共産主義の）との類縁性という観点から整理し、現代の中国あるいはその他の世界で目まぐるしく変化、錯綜する価値観のなかで、見直されるべき価値（あるいは有効性）として池田の女性観とは何かを明確にすることを目的とする。

つぎに本論の分析方法について説明する。池田の女性観を研究するにあたって、まず池田が平和主義的な仏法者であり、あらゆる思想との対立を望まず、ことさらに思想間の差異を強調するのではなく、さまざまな思想に見られる仏法の平和主義との共通する要素を認めながら、それぞれの価値を称賛することを特徴とすることを前提に据えなければならない。そのため、一見異なると思えるものであっても、解釈を改めることによって、違いが違いではなくなり、共鳴する要素に変えられる場合もある。たとえば、儒教との関連性にそれが言える。儒教のなかにある古い体質に基づいた男女差別はあきらかに池田のもっている男女観とは異なるものであるが、それによって、池田は儒教のもっている価値のすべてを否定しようとはしない。本論では、池田・ドゥ対談を引用しつつ、池田の女性観と儒教との関連性について考察を試みる（第2章）¹。

池田の女性観は現代社会に顕著に見受けられるフェミニズムの動向とも無関係ではない。池田の女性観とフェミニズムの関係については、これまで詳しい考察はなされていない。本論では、フェミニ

¹ 池田大作 ドゥ・ウェイミン、『対話の文明—平和の希望哲学を語る』、第三文明社、2007年

ズムの様々な流れについて概観しつつ、構造主義の立場からフェミニズムの思想を展開したジュリア・クリステヴァの『中国の女たち』を参照し、クリステヴァがフェミニズムの観点から孔子以来の儒教に根付く女性差別主義を暴露した論説を紹介しつつ、池田の女性観とフェミニズムとの関連性について考察を試みる（第3章）。

次に池田の女性観と社会主義における人民主義との関係についてであるが、『中国の人間革命』と『私のソビエト紀行』における人民主義への共鳴箇所、あるいは、中国、ソ連の社会主義政権下において女性の力が認められる点を池田が称賛した点を引用し、池田の女性観と人民主義との親近性と差異について考察を試みた。（第4章）

最後に二つの視点から池田女性観の性質をまとめてみた。一つ目は池田女性観の立脚する思想一生涯尊厳思想と「母性（女性）尊重主義」という視点である。池田の女性観の顕著な特徴は、生命尊厳を根底とした「母性（女性）尊重主義」であると考えられる。二つ目は儒教、フェミニズム、社会主義における人民主義との関連性から池田の女性観を概観することである（第5章）

II. 池田大作女性観と儒教

この章では、『儒家伝統と文明対話』（杜維明）と『対話の文明—平和の希望哲学を語る』（ドゥ・ウェイミン、池田大作）を参照し、そこから儒教との親近性・差異を考察する。

1. 「新文化」運動以後の儒教の変遷

「新文化」運動（五・四文化運動：1916—1922）以来、胡適や陳独秀、李大釗、そして魯迅のような傑出した知識人たちは共同戦線を創って、自由、平等、人権、科学そして民主主義という近代西洋の啓蒙思想を掲げ、儒教を根本的に解体した。「文化大革命」（1965～1976）の時も、孔子は「手に負えない保守主義者」「頑固な現状維持者」そして「悪質な反動主義者」として批判されていた。儒教の伝統は、「時代遅れで人為的な階層主義」「不平等な権威主義」さらに「男尊女卑主義の寄せ集め」として徹底的に排撃された。しかし、1987年、中国の国家教育委員会により、儒教は純粋に学術的探究の正統な科目として承認された。さらに、儒教ヒューマニズムの復興を研究する十年計画が、18の大学機関と47人の学者が参加して始まった。

上記の排撃された儒教と区別して、新儒教という考えがある。新儒教とは、時代とともに変革を求め、かす（旧儒教における家父長主義や権威主義などの現代社会に適応しない弊害的な要素）を取り除き、精華を取り入れる儒教である。新儒教は三つの段階を経て、三代の人が受け継いだ（以下旧儒教を「儒教」と記す）。一般的には、第一代は1920年代から1949年中華人民共和国建国時で、代表的人物は梁漱溟、張君勱、熊十力、馮有蘭、賀麟、錢穆等である。第二代は1950年代から70年代、代表の人物は牟宗三、徐復觀、唐君毅などである。第三代は1980年から現在、その学術の観点と理論の形態はなお変化し、発展しつつある。代表の人文はドゥ・ウェイミン、劉述先、成中英などである。

現代新儒教は孔子を尊敬し、儒教を高く評価している。儒家の伝統を受け継ぎ、儒家の学説を正統とし、儒家の学術を発揚するなどの特徴を持っている。

『対話の文明』の中で、ドゥは、儒教自体が時代に適応することを目的として変容した過程について以下のように述べている。

「自由、平等、人権、科学、そして民主主義といった啓蒙主義的な価値を、儒教ヒューマンイズムのなかに体系的に組み込む試みがなされました。同時に、異質とも思われるような啓蒙主義的思想と出合うことによって、儒教的伝統は前代未聞の自省と自己評価の過程を経験しました。(中略)、権威主義的で農業中心の社会構造、および家父長主義的で男性中心的な慣習は排除されました。そして、儒教の思想のなかで、人間性を謳歌する新しい感覚に適合するものが強調されていったのです。」²

また、『儒家伝統と文明対話』の中で、「儒教」の「三綱」について、君綱は専制主義であり、父綱は権威主義であり、夫綱は男性中心主義であると批判した。この点からドゥが、「儒教」の男性中心主義に否定的な見解を示していることが分かる。そして、ドゥは「儒教の思想のなかで、人間性を謳歌する新しい感覚に適合するものが強調されていったのです」とも述べており、儒教が人間性に着目している点にも触れている。この点を加味すると、「儒教ヒューマンイズム」体系の中には、父権制を否定し、男女平等を提唱する考えが示唆されていると考えられる。³ また、ドゥによれば、儒教は、人間の道を説いた「心の慣わし」であると言え、儒教が説く「天人合一」（自然と人間が争わず、共生し共存すること）の思想は、人間の善性を発揮しゆくための超越的な基盤である「天」の概念に基づいている。「儒教ヒューマンイズム」は人間中心的でもなければ、まして単なる人間学でもなく、その本質は「宇宙的視野に立った人間学」であると言及している。⁴

2. 儒教と池田の女性観との親近性

(1) 儒教の調和思想と池田の男女観における親近性

池田の男女観は、男性と女性はお互いに長所を取り入れ、短所を補うこと、男女はお互いに尊敬しあえるパートナーであるべきなど、男女の協力を強調する考えに立脚している。この点は、儒教における「調和」の思想と親近性があると考えられる。

ドゥは次のように述べている。「儒教の『調和』の思想は、異なる風味や色彩、音色を許容し、それらの相互の補完を促すものです」と。⁵この調和を支える根本の思想として「共生」思想が存在すると思われる。ドゥと池田は次のような興味深い会話を交わしている。

「ドゥ：孔子の有名な言葉に、『己の欲せざる所を人に施すこと勿かれ』とあります。儒教の伝統

² 池田大作 ドゥ・ウェイミン、『対話の文明—平和の希望哲学を語る』、pp.174~175

³ ちなみに、前掲書 p.164 で、ドゥ・ウェイミン氏は儒教について、儒教の道を具現するために、「信仰という飛躍」は必要ない、儒教理論は信仰に基づくものではないため、と述べている。

⁴ この段落の箇所「また、～言及している」は、前掲書 pp.164~168 の内容を筆者が要約した。

⁵ 前掲書 p.247

では、国家や文化間の平和の共存は、この互恵の精神によるとしています。

池田：私は、そこに、儒教に脈打つ『共生の哲学』を感じます。仏教においても、釈尊は『すべての(生きもの)にとって生命は愛しい。己が身にひきくらべて、殺してはならぬ。殺さしめてはならぬ』と説いています。(中略) こうした地に足のついた共生の生き方を、仏法は示しております。⁶

儒教における「調和」の思想とは、簡潔に言えば、差異を受け入れ、相互に補完することである。そして、儒教における互恵の精神には共生の観点があり、それは仏法における「他者を思いやり尊重する」の価値観とも共通している。

そして、儒教の「調和」思想の要について、ドゥは以下の様に述べている。

「包括的な哲学である儒教は、“『根本的な他者性』を理解し、差異を讀えよ”とのレヴィナスの主張から、多くのことを学ぶことができます。まさしく、儒教の『和』の思想は、差異の尊重に基づいています。」⁷

ここに、儒教の「調和」思想がよりの確に表れている。つまり、儒教における「調和」とは、差異を尊重し、受け入れて、それらが相互に補完し合う関係である。この点は、男性と女性は共生の関係に置き換えることが出来る。歴史は男性と女性とによって共に創造されるように、現在も未来も男性だけでは、また女性だけでは人類の滅亡をも招くのである。男女が互いに相手を敵として見做せば、双方とも痛手を被るに違いない。ゆえに、男性と女性は相互に尊重し、お互いを補完する関係にあることが望ましい。

以上のことから儒教における「調和」思想は、池田が述べた共生の価値観、すなわち人間の幸福、社会の繁栄、世界の平和のために、協力し合うパートナーである男女関係を主張する点と相通ずると考えられる。

(2) 儒教も池田の女性観も男性秩序の中から女性を見る親近性

生命尊厳を基本とする池田の女性観は体制転覆的な変革とは相入れない。ゆえに、現行の社会体制を否定するフェミニズムとは異なる。むしろ男性秩序をありのままに受け入れている点においては儒教に近い。

池田はアンワルル・K・チョウドリと対談した際、「男女の真のパートナーシップの時代」のあるべき男性像について、以下の項目を挙げた。

- ①女性の有能さに焼きもちを焼かない「心の寛い男性」
- ②女性の潔癖さ、率直さを歓迎できる「ずるくない男性」
- ③女性の我慢強さに甘えない「自立した男性」
- ④女性の繊細さを思いやれる「デリカシーのある男性」

⁶ 池田大作 ドゥ・ウェイミン、『対話の文明—平和の希望哲学を語る』、p.116

⁷ 前掲書 p.124

男性が、このように自己を高めていけば、男性であるか女性であるかにかかわらず、同じ「人間」として平等に力を発揮できる社会の創造へ、大きく前進できるのではないのでしょうか。」⁸

池田は女性に対しては、特に否定な表現を使うことはない。女性の長所を見出して称賛している。そして、女性の参画しやすい環境をつくるために、男性に様々な要求を出している。上記1.「心の寛い男性」、2.「ずるくない男性」、3.「自立した男性」及び4.「デリカシーのある男性」はすべて女性を大切するために提唱されている。1では、女性の能力を十分に認めること、2は、女性のアイデアを素直に受け入れること、3は女性の寛容な性質に頼らないこと、4では、女性の細かい気持ちを察することなど、男性の配慮が必要であることを述べている。

なぜ池田は、女性のために男性に対して以上の要求を出したのか。現代は、男性中心の社会であり、その中で女性の地位は弱い。だからこそ、池田は以上の4点を男性が大切にすることを望んでいると筆者は考える。池田は男性秩序の視点から男女を俯瞰しており、儒教も男性秩序の中から女性を抑圧するという点を有している。ゆえに、池田の視点は儒教と親近性を持っていると考える。

3. 池田の女性観と「儒教」の差異

(1)「儒教」の「三綱」は男性中心主義であるが、池田の女性観は男女の生理的、心理的な差を認めたくて、男女の平等と男女のパートナーシップを主張している。

ドゥは『儒家伝統と文明対話』の中で、「儒教」の「三綱」（君為臣綱，父為子綱，夫為婦綱）⁹に対して批評した。人として踏まえるべき君臣の道、父子の道、夫婦の道については、「儒教」で以下のように説かれる。

「从君為臣綱来讲，这确实是专制主義；从父為子綱来讲，这是權威主義；从夫為婦綱来讲，这是男性中心主義。」¹⁰（訳：大臣が皇帝に服従することは、確かに専制主義である。息子が父親に服従することは、権威主義である。妻が夫に服従することは、男性中心主義である）。

さらに以下を引用する。「君臣、父子、夫婦，六人也。所以称三綱何？一阴一阳謂之道，阳得阴而成，阴得阳而序，剛柔相配，故六人為三綱”ではなく。」¹¹（訳：君と臣、父と息子、夫と妻、以上六人である。いわゆる三綱というものは何か？一陰と一陽の組み合わせは道と呼ぶ。陽は陰によって成立するものである。陰は陽があればこそ秩序となる。剛と柔によって互いが成り立つのと同じである。それによって6人は三綱となるのである）。

このような旧儒教の考えに対して、池田は男女の違いを以下のように述べている。

「男女の特質という点から考えてみると、確かに、男性は、本質的に戦闘的、攻撃的である。この

⁸ 池田大作 アンワルル・K・チョウドリ『新しき地球社会の創造へ—平和の文化と国連を語る』、潮出版社、2011年、p.344

⁹ ドゥ・ウィミン、『儒家伝統と文明対話』電子版 彭国翔訳、河北人民出版社、p.230を参照。人として踏まえるべき君臣の道、父子の道、夫婦の道、の意。拙訳

¹⁰ ドゥ・ウィミン、『儒家伝統と文明対話』、p.230

¹¹ 前掲書、p.260

男性に相対すると、女性は平和的であり、守備系であると言える。」¹²これは男性優位でも女性優位でもない、バランスのとれた男女の真のパートナーシップこそが重要という意味に解釈できる。

中国の「陰陽学説」では、「陰」と「陽」は互いに依存し、対立したものであり、両者のバランスが求められる。つまり、男女間の上下関係を定めたものでなかった。しかし、たとえば董仲舒の「三綱」理論によると「陽」の尊さがきわめて強調されることにより、専制主義、権威主義、男性中心主義が際立つようになってしまったのである。

池田は男性と女性の生理的、心理的な差を認めたいうえでの、男女平等を主張する。そして、男性と女性は敵ではなく、お互いに協力して、真のパートナーシップの関係を構築してほしいという考えは、中国の「陰陽思想」と矛盾するものではないと考えられる。

(2)池田の女性観における人間革命と「儒教」における人間革命との差異

池田の哲学を特徴づける思想に人間革命があげられる。一人の宿命転換が、一国および全世界の宿命を転換することを謳ったものであり、社会の改革の前に人間の内的変革の重要性を謳ったものである。言葉は違うが孔子の言葉にそれに近い考えが見られ、この点は池田・ドゥ対談で示唆されている¹³。

池田の提唱する人間革命は男女とも人間革命であるが、孔子の人間革命は男性だけの人間革命であると考えられる。

「孔子は、彼自身が言ったとされている言葉としては、女たちについてはただ一つの定義しか与えていない。女たちや身分の低い人たちと掛り合うことは愉快なことではない。彼らに愛情を示しすぎれば、あまりにも手に負えなくなり、また、彼らを遠ざけておけば、それこそ彼らは恨みに恨む」（『論語』、第十七[陽貨篇]）¹⁴

孔子は「女を喰うもの」として、自分の思想体系から徹底的に女性を排除していた。孔子の弟子たちもすべて男性であり、『論語』は智慧と哲学が光る人間学の大著ともいえるが、女性の人間学ではなく、男性の人間学しか見出せない。

「一人の人間における偉大な人間革命は、やがて一国の宿命の転換をも成し遂げ、さらに全人類の宿命の転換をも可能にする」¹⁵というのは池田の考えである。その中には、男女の人間革命も含まれている。特に池田は女性の人間革命が家庭と社会に大きな影響を与えられることを強調している。例えば、「女性の知性と優しさは周囲に、信頼と安心を広げることができる。」¹⁶「母親のなにげない笑顔は、暗い部屋に窓から明るい光が差し込むように、花の香りが馥郁と周囲を包んでいくよう

¹² 池田大作、『私の人生観』、聖教新聞社出版局、1995年、p.77

¹³ 池田：「孔子は、春秋時代末期の乱世にあつて、現実から遊離することなく、その真つ只中に身を置き、

¹⁴ ジュリア・クリステヴァ、『中国の女たち』、丸山 静・原田 邦夫・山根 重雄訳、せりか書房、1981年、p.121

¹⁵ 池田大作、『人間革命』第一巻、聖教新聞社、1965年、まえがき

¹⁶ 池田大作、『女性に贈ることば365日』、海竜社、2006年、p.16を筆者が要約した。

に」¹⁷、家族だけではなく、周りの人に温もりをもたらす。

そして、池田は以下の詩を書いたことがある。

「母の力は『大地』の力である。（中略）

母が家庭を変える。

母が地域を変える。

母が社会を変える。

母が時代を変える。」¹⁸

孔子の唱える人間革命は中国古代の「士大夫」階級（有識之士）に限られる。女性は人間革命の範囲に含めなかった。

Ⅲ. 池田大作女性観とフェミニズム

本章では『中国の女たち』（ジュリア・クリステヴァ）、『女性抄』、『新・女性抄』（池田大作）から、池田の女性観とフェミニズムとの親近性・差異を考察する。

1. 男性優位社会の形成

まず『中国の女たち』の著者のクリステヴァについて紹介する。クリステヴァは、構造主義と精神分析批評を柱にして、フェミニズムの理論を確立した。ロマン・ヤコブソンが言語学において説明したロシア語における二項対立は、たとえば男性名詞の無標性と女性名詞の有標性を明らかにするものも含まれている。ロシア語以外にもそれは適用される。我々が頻繁に口にする人類を意味する英語の Human は本来「人類に属するもの」という意味であるが、その「人類」とは man によって代弁されている。そこには女性の存在は明示されず、男性をも意味する man の中に女性は包括されるものとして扱われている。構造主義においては、女性を包括する人類は無標（つまり、woman という対立概念の存在なしには絶えず曖昧であり意味が明記されない）によって示され、woman が有標にあたる。

つぎに簡単に精神分析批評とフェミニズムとの関連について説明する。フロイトは、母親と息子、母親と娘を、それぞれ異性愛関係、同性愛関係と定め、息子、娘の母親への愛情を断絶する敵対者としての父親の存在を明記している。息子も娘も自分にとって最初の恋愛対象である母親を奪う強敵として父親の存在に怯えつつも、自分から母親を奪う父親にそれぞれ強い憧れ（息子）、あるいは、異性愛としての対象を見出していく（娘）。ラカンも、フロイトの理論を発展させ、幼児が母親を最初の他者（想像界での他者 *autre*）としてみとめていくが、後に父親（大文字の他者 *Autre*）にであうことによって自らが触れていた他者は想像界の存在にすぎなかったことに気づく。父親はここでは現実を言葉によって身をもって教えてくれる存在である。言葉がなしでも示された世界から言葉によって

¹⁷ 前掲書、p.18

¹⁸ 池田大作、『希望の花束 新 婦人部への指針』、聖教新聞社、2006年、p.170

現実とは何かを知らされる世界に移行することになる（ラカンの説明では象徴界）。母親と接していた想像界とは、イメージや表象によって無意識的な願望を表していく世界であり、言葉による意思表示の世界ではない。それに対して、象徴界においては、それまで曖昧にされていたものが言葉によって表明される。クリステヴァは、人間の自我が父なる象徴界（つまり言葉によって現実を突きつけられる世界）から現実界に向かうラカンの思想に対して、自我は象徴界から想像界（母なる表象の世界）に戻る可能性を明記したことで知られている。

以上の如く、構造主義と精神分析批評を基にしたクリステヴァのフェミニズムからは、男性中心社会においてその存在は明示されないが、一方で息子や娘から愛情を注がれる存在である母親（女性）が有するもう一つの社会あるいは社会秩序が浮かび上がって来るようである。

次にクリステヴァの『中国の女たち』におけるフェミニズムをまとめる。世の中はなぜ男性社会になったのか。西洋の文明は聖書に起源があると考えられる。男性から切り離される聖書の中の女性は名前を持つことはめったにない。彼女たちの役割は種族の増殖を確保することであるが、共同体の法、その宗教的、政治的統一とは直接的な関係をもたず、神は概して男性にしか語りかけない（女性は言葉によっては表現されず、男性によって代弁される人類の付属物にすぎない）。西洋文明の根底を流れる一神教は、共同体を創設するために生まれてきた。一神教は種族、信仰、社会的帰属の相違を超えた、超自我的、父親的、象徴的共同体の原理（ラカンのいう大文字の他者のこと）として成り立ってきたので、農耕文明とそのイデオロギーの優勢なその半分、すなわち女たち、母親たち（小文字の他者）を異教もろともに背後に追いやってしまったということである。¹⁹

「一神教の統一は、二つの性の徹底的な分離によって維持せられ、こうした分離そのものがその統一の条件でもある。」²⁰

それに対して、中国では、古代は母系制社会から父権制社会への転換時期があり、それは生産力が発展させた結果だと考えられている。母系制時期においては、女性たちは生産を組織する、植物を集める、住みかを守る、衣服を作る、食べ物を作ることのような決定的な労度に携わっていて、生産活動の中に重大な役割を果たしている。しかし、農業の発展とともに、もともと狩りをした男性たちは次第に農業の生産活動に参加し、主力となった。それに対して、女性たちの生産活動への影響はだんだん小さくなって、主に家事活動をするようになった。

簡単に言えば、社会の地位は経済的地位によって決定される。農業の発展によって、生産活動と財産の蓄積の過程において、男性は段々と重要な役割を果たすようになり、社会地位も女性を超えるものとなった。それで、母系制社会から父権制社会への転換することができた。

男系家族と女系家族という二つの組織構造が中国古代の社会に存在していたことについて既に述べた。クリステヴァは父系社会になっても女の権力は依然として力を持っていたことに着眼する。さら

¹⁹ ジュリア・クリステヴァ、『中国の女たち』、丸山 静・原田 邦夫・山根 重雄訳、せりか書房、1981年、p.25
²⁰ 前掲書、p.26

に、家庭内の宗教行事は女性たちによって執り行われ、女性たちはお祓いの力を持っていたこと、不吉な力や死者に近い陰性の力を持つものとして位置付けられた。家庭、社会という二極構造のうち、マイナスの符号を打たれ、押さえつけられた女性は、纏足によって愛欲の対象に変えられてしまう。しかし、これらの歴史的事例は、いかに中国において女性たちが虐げられてきたかを証明するためのものであると解釈するのはあまりにも表層的な解釈にすぎない。言葉を変えれば中国の社会においていかに女性たちが力を持っていたかを証明する事例とも解釈できるのではないだろうか。

2. フェミニズムの変遷

西洋におけるフェミニズムは18世紀後半の女権拡張運動に起源がある。その代表は、『女性の権利の擁護』を執筆したイギリスのフェミニズム作家メアリ・ウルストンクラフトである。第一派のフェミニズムは19世紀末から20世紀初頭から1930年代、近代国家における投票権や参政権のほか就労の権利や財産権などの法的な権利の獲得にかかわる闘争を指す。

第二派は1960年代にアメリカで主として起こった運動で、単なる働く権利ではなく職場における平等、男子だけの有名大学などへの入学の権利、中絶合法化、ポジティブ・アクションなど市民権運動の一環として行われた女権運動を指す。1960年代はフェミニズムの一つのピークである。代表はリベラル・フェミニズムである。

第三派は1970年以降のフェミニズムで様々な思想が存在するため一括りに述べがたい側面がある。一般的な傾向としては、法あるいは制度上の明確な差別が徐々に撤廃されるようになった結果、そうした観点からは見えづらい様々な問題が議論の俎上にあげられるようになったと言える。かつてのフェミニズムが白人中流階級の女性の価値観を中心として展開していたことに対する批判から、人種や民族、性的指向、階級などの要素を考慮し、一枚岩ではない多様な立場にある女性たちの経験を反映させようとする動きが加速した。男女の真の平等が達成されるためには社会のジェンダー観、つまり社会的、文化的に構築される性が改革されなければならないとの主張などが見られたのもこのときである。

第一派の目標は女性の政治的権力の獲得であり、第二派の目標は女性の経済的権力の獲得であり、第三派の段階に入って以来、その目標は政治、経済から文化へ変わった。つまり、具体的なものについて研究から、男性覇権がコントロールする社会文化への批判に変わり、女性が文化面における平等と発言権を獲得することになった。

フェミニズムはその発展過程で、さまざまな流派に分けることができる。以下は主な流派である。

- ①リベラル・フェミニズム。
- ②マルクス主義フェミニズム。
- ③ラディカル・フェミニズム。
- ④カルチュラル・フェミニズム

⑤ポスト・フェミニズム（バックラッシュ）

以上のフェミニズムの流派の中で、クリステヴァが『中国の女たち』の中で概説しているものは、マルクス主義フェミニズムに該当する。ただ、前述の如く、クリステヴァは、中国社会においてマルクス主義が根付くはるか以前にすでに男性社会とは別に、女性を中心とした社会秩序が存在していたことを指摘している。現代のフェミニズムの潮流より遙か以前に、中国的なフェミニズムが存在していたことを示唆しているとも解釈できる。

3. フェミニズムと池田の女性観との親近性

池田の男女平等の視点はフェミニズムと同じである。池田は仏教の『法華経』龍女成仏の肯定と「へんじょうなんし変成男子」（変じて男子となって）成仏の否定から生命平等思想を論じた。まずは以下の言葉を用いて龍女成仏の合理性を説いた。

「龍女、一つの宝珠有り。価値三千大千世界なり。以って仏にたてまつる。仏即ち之を受けたもう。（中略）女の言わく、汝が神力を以って、我が成仏を觀よ。復、此れよりも速やかならん」²¹

以上の如く池田は女性の成仏を述べた上で、更に池田はそれに基づいた上で、女性が成仏してこそ男性も成仏するということを主張した。龍女の成仏は、全女性の成仏を表すだけでなく、男性の成仏をも表し、女性の成仏を否定する男性は、自分の成仏を否定することになると主張する。池田はそれを『法華経』の「一念三千」の視点から以下のように説明する。「だれもが『性徳の宝珠（仏性）』を持っている。一切衆生が平等に『宝珠』を生命に持っているのです。そう見るのが十界互具であり、一念三千であり、法華経です。十界の中には畜生界もある。龍女は畜身ですが、当然、畜生界にも仏界が具わっている。しかし、差別観にとらわれた目には、それが見えない。生きとして生けるものに仏界を觀る法華経です。女性への差別など、微塵もありようがない。女性は成仏できないなどというなら、それは一念三千ではありえない。一念三千を否定するならば、自分自身の成仏もない」。²²

そして、池田は龍女の「変成男子」成仏のことを否定している。龍女の成仏は、「変成男子」ではなく、あくまでも「即身成仏」であると主張している。『法華経』の中に、「変成男子」の説があるが、それは成仏するために男性の姿に変わらなければならないという意味ではなく、舍利弗をはじめ、成仏は男性に限られると思いついていた人に対して、龍女成仏のことを分かりやすく示すための方便だと池田は考えている。²³

池田は仏教の生命輪廻の点から、人間は「男らしさ」と「女らしさ」の結合体だと考えている。

「永遠の生命から見れば、男といい女と言っても、ある人生では男性となり、ある時は女性と生まれ、固定的なものではありません。その意味でも、あらゆる人の中に『男性的なるもの』と『女性的

²¹ 池田大作・斎藤克司・遠藤孝記・須田晴夫共著、『法華経の智慧—二十一世紀の宗教を語る』第三巻、聖教新聞社、1997年、p.122

²² 前掲書、p.121

²³ 前掲書、p.125を筆者が要約した。

なるもの』が両方あると考えられます。」²⁴

つまり、池田から見れば、男性もいわゆる「男らしさ」だけでは足りなく、女性もいわゆる「女らしさ」だけでは足りない。女性は現代社会には男性の冷静で沈着な思考力、判断力、展望力などを具えられれば、大きな花を咲かせることができる。そして、「それは男性の女性化でもなければ、女性の男性化でもない。女性の男性化ならば、それは「変成男子」になってしまう」と池田は主張している。

社会から要求される「女らしさ」と「男らしさ」は、それぞれの社会によって異なる。社会の要求に適應するため、自分の特質が抑圧されてしまう面があるが、だからこそ、男性と女性は互いに学んで、互いに自身の人格を育てるべきである。

4. フェミニズムと池田の女性観との差異

フェミニズムの女性観は完全に女性を主体として、強い性別の傾向性を持つ。その結果、男性が女性の役割を理解することを妨げ、両性間の衝突を生じさせた。池田の女性観は世界の平和、社会の安定と人類の平和のために、対等のパートナーの男女関係を主張する新しい女性観である。

例えば、エコ・フェミニストたちは女性の価値が男性より高いという主張を持っている。なぜかという、天性の母性を持つ女性は優しい性格、思いやりに恵まれ、平和主義者でもあるが、男性は戦争、搾取、征服にこだわる性質を持つからである。

ポストマルクス・フェミニズムはマルクス・フェミニズムが主張する女性が圧迫される根元は資本主義制度であるという観点を否定した。もし資本主義制度で女性の圧迫される状況になってしまえば、資本主義制度の前に、女性に圧迫されることはどう説明するか。例えば、いまでも中東とアフリカの一部地域で保たれている割礼という習慣は、女性の体にひどく損害と苦痛を与え、死を招くこともある。そして、中国で千年以上存続される纏足も女性に対する残虐で人間性のかけらもない圧迫である。

ポストマルクス・フェミニズムは女性の解放事業を大きく推し進め、多くの観点がフェミニズムの運動に重要な意義を持っている。しかし、父権制体系の転覆、男性は女性を圧迫する根元であるという主張は、男性を女性の敵に対置させている。女性主義の伝統を転覆し、女性に関するすべてのものを捨てるという点は過激すぎる。

以上のフェミニズムの立場に対して、池田の立場は「男女の対立には賛成しない」「男女はあくまでも対等のパートナーであり、男性と女性が発見を生かし合うべきだ」と主張している。その内容は、池田とヘンダーソンとの対談に明確に表れている。

「家長制」によって長く従属させられていた女性の力が解放されたことは、平和、よりよい環境、より大きな人間開発を渴望している人類にとって、何よりの恩恵となることであると池田が語った。

ヘンダーソンは池田と対談した時、真の「パートナーシップの時代」を築くための前提として、「家庭や家族における相互の尊重」が重要である。物事には、女性がとても得意なことと、男性がとても

²⁴ 前掲書 p.147

得意なことがあるが、家庭における労働の分担は、硬直し固定したパターンになってはいけない。池田はヘンダーソンの主張に賛成する。男性と女性の特性を、最大に生かしていくことが、より価値的であり、社会の進むべき方向だと考えているからである。²⁵

さらに、ヘンダーソンは女性が男性と、あくまでも「対等のパートナー」としてともに働き、さらに活躍することによって、経済をはじめとする、あらゆる人間社会の活動のバランスを取り戻すことができると思っている。池田はヘンダーソンの考えに全面的に賛同している。21世紀は男性と女性が一緒に活躍すべき時代である。そうでなければ、人類の未来は灰色になってしまうだろう。²⁶

IV. 池田大作女性観と社会主義における人民主義

1. 人民主義

人民主義（ここでは主に社会主義社会における人民主義という意味に限定する）は、既存の封建制度、貴族あるいはエリートを基盤とした体制側あるいは知識人中心の考えではなく、一般大衆の願望、不安、欲求、恐れを利用して彼らの利益、権利の獲得を目指していく政治姿勢のことであるが、その原型は19世紀後半、ロシアの革命運動で、インテリゲンチヤが提唱した共同体的な社会主義思想であると言われる。人民主義は主にロシア、中国における革命運動に対して使われる言葉であり、ロシア語では人民主義者をナロードニキと言う。先に挙げたクリテヴァの『中国の女たち』の中において、毛沢東が、中国社会に根強くはびこる儒教思想の女性差別主義を激しく弾劾して、女性に革命の必要性を説いたことが挙げられているが、毛沢東が革命にあって女性の力を利用することに成功したのも、人民主義の運動論の一つにかぞえあげられる。

一方の池田はいうまでもなく社会主義者ではない。イデオロギーによる社会変革を根本目的とするのではなく、一人の人間の人間性の変革を基本とするという点において、人間主義者と呼ばれることが多い。しかし、池田が人間革命を基礎として組織のリーダーとして社会変革を指揮する時、既存の権力構造ではなく、民衆を基盤として、民衆に改革の必要性を呼びかけ、民衆の可能性を引き出す点において、そのやり方は、社会主義における人民主義と通じる部分は少なからず認められる。

本章は『中国の人間革命』、『私の中国観』、『私のソビエト紀行』（いずれも池田大作）から池田大作女性観と社会主義における人民主義の親近性・差異を考察する。

²⁵ 池田大作 ヘイゼル・ヘンダーソン、主婦の友社、『地球対談 輝く女性の世紀へ』、2003年、pp.252-253を筆者が要約した。

²⁶ 前掲書 p.256を筆者が要約した。

2. 社会主義における人民主義と池田の女性観との親近性

毛沢東が農民と女性を革命の主力とすることと、池田が社会改革の原動力を、青年と女性に見出していることに親近性がある。

社会主義の改革は十分に群衆を参加させ、大衆路線を歩かせ、女性に大きな役割を發揮させた。例えば、抗日戦争と国内戦の時期、男性は戦場で戦い、女性は後方で服を作ったり、食糧を植えたりしていた。蒂娜・迈・陳（2015）は、20世紀20年代から50年代にかけて毛沢東が行った階級と性別の複雑な動的関係を述べた。すなわち、農民と女性は歴史の発展を推し進め、歴史を作る力であるということである。この観点は毛沢東の革命運動の理論と実践である。当時、中国民衆の主体は農民である。

池田は「世界のいずこにあっても、『変革』の先頭に立つのは女性である」²⁷との信念に基づき次のように述べている。

何度も人類の歴史を「戦争と暴力の時代」から「平和と共生の時代」へと転換させるには、女性の役割が何にもまして重要であり、（中略）二十一世紀は、女性が男性とともに、のびのびと活躍し、その特性や力を十全に發揮していく時代になり、そうでなければ、人類の未来は、あまりにも暗いものになってしまうだろうと予測し、女性は未来、現実主義者であると同時に、生命を慈しみ守りゆく、豊かな感性をもった平和主義者で、正義感が強く、真面目で、忍耐強いと。²⁸

池田は男性の特質とされている冷静で沈着な思考力、判断力、展望力などを肯定しているが、21世紀は女性の参入がないと、暗い時代になってしまうと考えている。それは毛沢東の「女性は半边天を支えている」という言い方に近いと思われる。

3. 社会主義における人民主義と池田の女性観との差異

社会主義における人民主義は政策、制度、路線、指針、組織のようなものが多いが、池田の民衆主義は制度、枠組み、政策よりは人間の心の世界に関心を寄せ、その心の問題を乗り越える方法は柔軟性、ダイナミズムを持っていると思われる。その大きな差異は、女性をいかに見るか、そして女性を通していかに社会を変革していくかに顕著に現れる。社会主義はまず女性を階級的に見る。つまり、一人の女性よりは、組織化された女性、集団化された女性として捉えるのである。池田は女性を一個の人間として、一人の女性として見て、その女性の内面の変革を通して社会の変革を考えている。池田はそれを人間革命と呼んでいる。

『中国の人間革命』の中に、農村に入った都市の知識青年の李梅蘭のことが書かれている。李は初めて農村に来て、一度も経験したことのない重労働に従事するようになった時、あまりにも激しい疲

²⁷ 池田大作、『新・女性抄』、潮出版社、2003年、p.80

²⁸ 池田大作 ヘイゼル・ヘンダーソン、『地球対談 輝く女性の世紀へ』、主婦の友社、2003年、p.256を筆者が要約した。

労のために、連日食べものが喉を通らなくなってしまった。そして、両親に会いたい気持ちも強くて、農業に従事することを断念した。

その時、李は先輩のところに行き、納得できるまで意見を聞き、自分の弱い心に打ち勝ってきた。その先輩は「解放前」のある数多くの人民が餓死し虐殺されていった苦しみを忘れてはならない、という原体験を語った。李以外に、他の青年も、さまざまな個人的体験を語ったが、いずれも自己を変革して、いかに若き青春を「人民に奉仕する」人間に変えていったかを語った。

池田は自己の変革ということを問いかけた。そして、「百年後、人民があらゆる点で満足するようになったとき、どうなるか」ということも聞いたが、彼ら若者にとっては、いささか難しい問いのようであった。「彼らに対する教育は、人間をまず階級的に見る方法がとられているからである。」と池田は言った。²⁹

池田は更に「その後、広州で、孫平化中日友好協会秘書長とも、この問題を語り合った。孫平化氏は、階級観からいえば、どうしても人間を階級的にとらえていく。一個の人間というより、組織化された人間、集団化された人間として、人民を捉えるのです、との答えがあった。私は、その一点において、私たちの理念との相違のあることを認識せざるをえなかった」とも述べている³⁰

以上の内容から、社会主義の教育にはまず人間を階級的に見る方法があることが分かった。階級観から人間を捉えるのは社会主義の特色ではないだろうか。池田の女性観の中に、階級観というものが見いだせない。集団、組織、制度の中から女性を見るより、一人一人の人間として女性を捉える。

社会主義の人民主義と池田の人間革命も他人のため行動することを強調しているが、社会主義の視点は外から内（組織から個人）であり、池田の視点は内から外（個人から社会）である。社会主義の場合、女性は組織の中のメンバーとして、人民に奉仕することを強調する。池田の場合は、女性自身自身の革命は、まず自分自身の人間性の変革であり、そして家族や周囲の人々の変革・発展を推し進めて、さらに社会と国家の進展・発展につながるということである。池田はよく女性の強い忍耐力、天性の母性、優しい性格などを讃えて、他人への奉仕に大きな期待を寄せている。

ロシアにおける第1次ナロードニキ（人民主義者）の特徴は、人民、特に、封建社会において土地に縛られた農奴を助けるために、あらゆる知識・学問が苦しめる民を救うために用いられねばならないとされた点にあった。この考えが中国に持ちこまれた際、同じように革命理念の根本とされ、特に儒教社会にあって虐げられた女性の解放に利用されたという点はすでに述べたとおりである。人民主義は、あらゆる知識・学問を具体的問題の解決のために役立てるべきだという功利主義と密接に結びついており、創価学会の創立者牧口常三郎の価値論とも通じる要素がある。しかし、ソ連や中国において行きすぎた功利主義が文化人・知識人への弾圧、排斥に利用された点は、一人の人間命を基調とする池田思想の考えとは似て非なるものと結論することができる。

²⁹ 池田大作、『池田大作全集 百十八巻 随筆』、聖教新聞社、2000年、pp.46-48を筆者が要約した。

³⁰ 前掲書、p.48

V. 池田大作女性観の特質

1. 池田の女性観の立脚する思想

(1) 生命尊厳思想

「生命の尊厳観」には二つの視点がある。一つは、生命は唯一で代価をもたない存在であり永遠の存在であるという視点、もう一つは、無限の可能性を秘めた機能という視点である。前者に関して池田は、人間生命は地球よりも重く国家よりも大きい存在で宇宙的巨大さがあるとか、またアショーク大王の根本原則の第一「不殺生」等を示しながら生命の尊厳性と述べている。³¹後者に関しては「仏の十号」（仏性のもつ種々の働き）を引用しながら説明を試みている。「仏の十号」とは慈悲、叡智、地位、行為など側面から、仏性が顕現化した実像を描いている。

「仏の十号」を生命哲学の観点から捉え直してみると以下のように表現することができる。1. 如来＝同苦、2. 応供＝慈悲の行動に向ける本源力湧現、3. 正遍知＝苦悩の根本原因を探求、4. 明行足＝慈悲のエネルギーを生命発展の方向へ、5. 善逝＝慈悲のエネルギーを自己の欲望追求のみならず、他者の抜苦のために活用する、6. 世間解＝世の中の法則等を見極める、7. 調御丈夫＝永遠の生命に立脚して善の行為を實踐、8. 天人師＝師と仰がれる、9. 仏＝恩を感じ、恩に報いる、10. 世尊＝尊敬され慕われる人格。人間生命のもつ可能性が如何に無限であるかを十分に示している。³²

以上のような無限の可能性は一体どのようにして引き出されて行くのであろうか。池田は仏法の「十界論」に基づき「菩薩の行為」を提唱する。同論に基づくと、菩薩の行為はそのまま「仏界」に通じ「仏性」を引き出すことができると説いている。即ち、利他の実践あるいは慈悲の行為はそのまま「仏の十号」を引き出すことができるということである。また仏法では仏の生命を「三身」即ち「応身」、「報身」、「法身」という形で出現すると説き、応身というのは慈悲のエネルギーの働き、報身というのは仏の智慧の働き、法身というのは宇宙と一体となった自我（普遍的・宇宙的自我・大我）であると説明している。

菩薩の行為あるいは慈悲の行為は仏界に通ずると同時に、その過程で自己の欲望の克服も実現している点は注目に値する。池田は「慈悲の欲望、本源の欲望、魔性の欲望」を使ってその過程を次のように説明している。本源の欲望は宇宙生命との合一を求める欲望で、宇宙の底流から生へのエネルギーを汲み出す。種々の欲望は、本源の欲望と連係を保ちながら新たな創造性を強化する。慈悲の更なる実践は、それに応じて本源の欲望が宇宙の底流から、さらなる生へのエネルギーを汲み出すことになる。それはまた魔性の欲望の正反対にある慈悲の欲望の創造性を高め、結果的に魔性の欲望を冥伏させることにつながるのである。

池田はスピーチの中で「菩薩は宇宙の営み」であると言ったことがある。母親は生命の源である。母の営みと菩薩の営みに通じるところがある。

³¹ 大白蓮華編集部、『大白蓮華』、聖教新聞社、2017年、p.100

³² 川田洋一、『生命哲学入門』、第三文明社、2000年、pp.170-172

「生命の尊厳観」から導き出されるもう一方の視点は平等思想である。特に女性観を述べる際には重要である。池田は、生命は高さ或いは低さ、尊貴と貴賤の差なく同じく平等で、同じく尊いもので、男女も生まれてから同じく平等の権利を持つべきであると主張している。池田は更に「法華経」の「我一切を観ること普く平等にして」に基づき、次のように述べ平等思想を展開している。即ち、人種にせよ、民族にせよ、また家柄や肩書きにせよ、人間がこだわっている差異など、ひとたび、大空の高みから見下ろしてみるならば、ちっぽけなものであり、一人一人は大宇宙のすべての財宝を集めた以上に尊い「生命」を持った平等の存在である。

(2) 「母性(女性)尊重主義」

池田の女性観の顕著な特徴は、生命尊厳を根底とした「母性(女性)尊重主義」であると考えられる。それは池田が作詞した「母の歌」に象徴されている。

「母の歌」の歌詞は以下の通りである。

一、母よ あなたは

なんと不思議な 豊富 (ゆたか) な力を

もっているのか

もしも この世に

あなたがいなければ

還るべき大地を失い

かれらは永遠 (とわ) に 放浪 (さすら) う

二、母よ わが母

風雪に耐え 悲しみの合掌 (いのり) を

繰り返した 母よ

あなたの願いが翼となって

天空 (おおぞら) に舞いくる日まで

達者にと 祈る

三、母よ あなたの

思想と聡明 (かしこ) さで 春を願う

地球の上に

平安の楽符 (しらべ) を 奏でてほしい

※ その時 あなたは
人間世紀の母として 生きる
(※以下くり返し)

この歌は母の力、強さと知恵をそれぞれ讃えている。「一」では母の偉大さを讃えている。ここで述べている「豊かな力」とはどういうものなのだろうか。母の懐は人間が疲れた時、傷つけられた時、落ち込んでいる時、寂しい時、悲しい時、泣きたい時などに停泊できる港であり、または生命の起源として人間が帰るべきである場所である。母は子どもを愛し、守り、育てる中で、挫折にくじけることなく、想像以上の勇ましさと強さを持てる。それが天性の母性であろう。ラカンの精神分析においては、母は想像界における他者である。ジュリア・クリステヴァの考えによると、フロイト・ラカンの図式を応用し、象徴界に至って大文字の他者の厳しい世界に打ちのめされた子供が想像界に戻る可能性について言及している。

「二」では、視点は子供ではなくむしろ母に向けられている。「風雪に耐え、悲しみの合掌（いのり）を繰り返した」とはどういう意味か。「風雪」によって想起される艱難辛苦のイメージは、池田が少年期を過ごした戦時中の「母」の姿、即ち（戦地に赴く）夫や息子など愛する存在が居なくなり、帰りを待つ「母」の姿とも重なり合う。

「三」は母に対する期待を表す。男性の暴力を好む性質と異なり、母は自分の息子を戦場に送らせることを誰よりも嫌い、戦争で自分の子どもを失ったら、誰よりも苦しむ。ゆえに、母は生まれつきの平和主義者である。そして、男女の特質から考えてみると、男性は、本質的に戦闘的、攻撃的であり、女性は相対的に平和的であり、守備的であると池田は主張している。母は比較的に優しく、人間関係を調和させるのに長けている。母の聡明さと知恵を十分に活かして、世界の平和と人類の幸福を守ってほしいという期待の意味も込められている。

2. 比較考察から見る池田の女性観の特徴

以上、儒教、フェミニズム、社会主義における人民主義との関連性から池田の女性観を概観した。池田の女性観は、あらゆる生命を平等とする点において、男女の差別は認めないことを根本とする。しかし、一方において、男性は男性らしく、女性は女性らしく生きることを強調し、男性と女性の生き方に同一の規範を求めることに手放しで賛成しているものとは思えない。つまり、男性目線が支配的な世の中で女性蔑視が横行することには反対しながらも、女性が男性と全く同一の環境下において生活をすべきであるというラディカルな変革を求めているとも限らない。では、池田の女性観は一体どのようなものと言えるのか。

第3章ではクリステヴァの『中国の女たち』の内容をまとめたが、クリステヴァ（フェミニズムの代表的論客であるがフェミニストであることを本人は否定している）が、中国社会の中に男系社会と

は別に女系社会が存在していた点に着目し、古代から現代にかけていかに女性が中国の社会で不可欠な存在であったかを例証した内容を提示した。また、社会主義における人民主義と同様に、池田は人間革命を基盤に置く社会変革活動において、人間革命という観点から女性の力を最大限に活用することに成功している。その上で、筆者はクリステヴァが用いた二つの社会構造という観点に着目したい。つまり、男系社会とは別に女性社会があったとする中国における事例は、男性は男性基準の社会構造を作り上げているのとは別に、女性が女性独自の目線で自足的な組織を作り上げることに成功したことを認めていると言える。

池田の女性観の中にも、男性社会のなかに女性のステータスの向上、男女格差の軽減を求めていくといった運動とは別に、女性が女性自身で、女性らしく生きるための統合体の必要性を認識している要素が含まれているのではないかと解釈できる。その証左として、池田が指導している創価学会の組織が、婦人部（既婚者を中心とした組織）、女子部（未婚女性を中心とした）を持ち、女性独自の運営による自足的な組織体を持ち、男性組織（壮年部、男子部）と時に競い、時に調和・共存しながら、（クリステヴァがいう）二つの組織構造を確立していることもあげることができる。つまり、池田の女性観の中では、西洋の一神教の中に見受けられるような、男性中心の目線というものはなく、むしろ女性に対しては、それを生命を生み育む大地のような象徴として位置付けている。

VI. おわりに

本論は、池田女性観の立脚する思想を「生命尊厳思想」ととらえ、その女性観を儒教、フェミニズム、社会主義における人民主義との比較を通して、その特質を考察してきた。

クリステヴァが『中国の女たち』において展開した中国社会に根強く存在した女系と男系の二つの社会構造は、池田が創価学会を指導する上で、婦人・未婚女性を男性組織とは切り離して別個に機能させ、二つの組織構造を確立していった点において、矛盾するものではない。池田が女性組織の連帯を構築した背景には、女性が特質を発揮して、社会の平和と人類の幸福を守ってほしいという期待が込められている。即ち、母性（女性）尊重主義が根底にある。

池田の女性観は「生命尊厳思想」に立脚するがゆえに、男女平等を目指すフェミニズムと同じであるが、ラディカルな社会構造を変革するフェミニストたちとは一線を画するものである。また「儒教」の女性蔑視に関しては相入れないものの三綱などにおいては新しい社会秩序への適応を目指して再解釈を目指す新儒教の流れとも合い通じるものがある。

男性優位の社会の中において女性の権利や差別の廃止を求めていくことは重要であると考えられるが、池田の女性観においては、あくまでも各々の性（トランス・ジェンダー、クィアを含め）の「らしさ」を追求しながら、一人の人間の内的変革を基調とした人間革命に立脚することが求められるのである。池田は女性「らしさ」の内容を母性（女性）尊重主義のなかで表現しているが、その核心は母性であろう。池田は母性の営みは菩薩の営みに通ずるととらえているので、菩薩の行為はそのま

池田大作女性観の特質に関する一考察

ま仏界に通じ仏性を引き出すことができると説く「十界論」に基づく、母性の実践を通して実践者は内面の無限の可能性を引き出すことになる。即ち、人間革命の実現を可能にしているのである。

今経済が急速に発展している中国では、経済の成長に伴う生活習慣が激変し、それにともない家庭の価値観が崩壊し離婚率の増大などの問題が生じている。未婚の女性には、「拝金主義」の恋愛観、結婚観が横行している。既婚の女性は共働きの社会環境の中で、仕事と家庭の両立について未経験の課題を有している。筆者は、中国の現代社会において、価値観が目まぐるしく変化する中においても、人間革命を基調とする女性らしさの追求がますます必要とされていると考える。池田女性観を、現代の中国社会に立ちはだかる様々な問題の解決に活かすための方途を考えたいというのが、これらは今後の課題とする。

参考文献（中国語）

- [1] 陈爱香. 池田大作女性观探析[J]. 肇庆学院学报, 2007-01-28
- [2] 刘可. 池田大作女性观研究[D]. 湖南师范大学, 2009-05-01
- [3] 高桥强(日). 池田大作心目中的邓颖超[J]. 二十一世纪周恩来研究的新视野, 中央文献出版社, 2009. 8
- [4] 马薇. 池田大作的女性观解读[J]. 唐山师范学院学报, 2010-1-20
- [5] ドウ・ウェイミン. 儒家传统与文明对话[M]. 河北人民出版社 人民出版社, 2010-1
- [6] 王夏冰. 池田大作女性观与中国传统文化初探[J]. 嘉应学院学报, 2012-03-28
- [7] 李红霞. 鲁迅与池田大作女性观比较[J]. 湖南涉外经济学院学报, 2013-03-15
- [8] 梁长平. 吴怀友. 近年来美国毛泽东研究评介[J]. 毛泽东研究, 2015
- [9] 蒂娜·迈·陈/著 梁长平/译, 毛泽东的农民观和女性观[J]. 现代哲学, 2015 年第 2 期 (总第 139 期)
- [10] Margaret Walters/著 朱刚 麻晓蓉/译, 女权主义简史[M] (电子版). 外语教学与研究出版社, 2015 年 8 月 1 日

参考文献（日本語）

- [1] 池田大作、『女性抄 箴言と随想』、グラフ社、1971 年
- [2] 池田大作、『私のソビエト紀行』、潮出版社、1975 年
- [3] 池田大作、『中国の人間革命』、聖教新聞社、1979 年
- [4] ジュリア・クリステヴァ著、『中国の女たち』丸山静+原田邦夫+山根重男訳、せりか書房、1981 年
- [5] 池田大作、『私の人生観』、聖教新聞社出版局、1995 年
- [6] 池田大作・斉藤克司・遠藤孝記・須田晴夫共著、『法華経の智慧—二十一世紀の宗教を語る』第三卷、聖教新聞社、1997 年

- [7]池田大作、『21世紀への母と子を語る』2、第三文明社、1999年
- [8]池田大作、『21世紀への母と子を語る』3、第三文明社、2000年
- [9]池田大作、『池田大作全集 百十八巻 随筆』、聖教新聞社、2000年
- [10]川田洋一、『生命哲学入門』、第三文明社、2000年
- [11]池田大作 ヘイゼル・ヘンダーソン、『地球対談 輝く女性の世紀へ』、主婦の友社、2003年（月刊「潮」2002年1月号～10月号に連載された「太陽の世紀へ—地球市民の哲学を語る」付所収）
- [12]池田大作、『新・女性抄』、潮出版社、2003年
- [13]池田大作、『女性に贈ることば365日』、海竜社、2006年
- [14]池田大作、『希望の花束—新婦人部への指針』、聖教新聞社、2006年
- [15]池田大作 ドゥ・ウェイミン、『対話の文明—平和の希望哲学を語る』、第三文明社、2007年
- [16]創価学会女子部編、『華陽の誓い—池田名誉会長のスピーチ・指針集』、2009年
- [17]池田大作 アンワルル・K・チョウドリ、『新しき地球社会の創造へ—平和の文化と国連を語る』、潮出版社、2011年
- [18]栗原淑江等、『『女性の世紀』を創るために：共生・平和・環境』、東洋哲学研究所編、2011年
- [19]大白蓮華編集部、『大白蓮華』、聖教新聞社、2017年

保育の専門性と保育における主体の所在

Professionalism and subjects in “Early Childhood Education and Care”

文学研究科教育学専攻博士前期課程修了

近 藤 広 美

Hiromi KONDO

I. 序章

1. 背景・問題関心

保育分野における保育者の専門性、質向上に関心が寄せられている。就学前段階の保育・幼児教育への関心は、発達に関する議論の再提示や経済的自立の問題、また公共の福祉として人生における機会を向上させるべく、高まりを見せている。世界的に大きな影響を及ぼすこととなったハイスコープ・ペリー就学前教育研究は良質な就学前教育プログラムの有意性を示した¹。今や、経済協力開発機構（OECD）や世界銀行、ユネスコ、欧州連合などが保育に関するプロジェクトに取り組んでおり、世界的にも重要な課題である²ことが示されている。こうして就学前教育に関する議論の俎上には効果的な「保育の質」を決定する根拠があげられてきた。

保育の質に関する議論の源泉は、まず「保育を『専門性を有する営み』と捉え、専門家である保育者によって行われる保育実践の内容を『質』として問う立場」³、そしてもう一方は「サービスとして提供される内容を『質』とする立場」⁴として二つに大別される。日本における保育の『質』研究と保育実践の各々は前者の立場をとり、その指標や方法は多様でありつつも「研究と保育実践の両面において、“子どもの活動に対し、保育者がどのように携わるか”といった『保育者のあり方』や、そのための『保育者の意識変容』という『保育者の専門性』を問うてきた」⁵という。

「質」についての議論は盛んに取り上げられるようになった一方、社会的には保育者の「専門性」に関する議論は熟しているとはいえないであろう。免許あるいは国家資格を必要とする専門職として保育者を認めようとする動きはあっても、歴史的・文化的な「誰にでもできる」仕事という見方は依

¹ ディヴィッド・P・ワイカート（2015）『幼児教育への国際的視座』47頁-49頁、途中、著者によって示された参考文献は Schweinhart, Barnes and Weikart, 1993. Significant benefits: the High/Scope Perry Pre-school study through age 27. Monographs of the High/Scope Educational Research Foundation 10. Ypsilanti, MI:High/Scope Press.である。

² 同上 3頁

³ 秋田喜代美・箕輪潤子・高櫻綾子（2007）「保育の質研究の展望と課題」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第47巻 289頁-305頁 294頁

⁴ 同上 294頁

⁵ 同上 298頁

然として蔓延している。荘司（1990）は「幼児の保育や教育は常識でできると思われてきた」⁶と述べ、小川（2016）もまた、乳幼児保育は「誰にでもできる簡単なことだとする風潮があった」⁷とし、それは現在に至るまでの状況であるという。こうした保育者像を「黒子」と表した鯨岡ら（2007）は「保育者は環境を用意したり、子どもへの適切な働きかけをしたりする人という位置づけはなされていても、保育の場の中で子どもと同じように保育者も一個の主体であるという位置づけがこれまで十分では」⁸なく、「誰が対応しても同じになるかのような、またそうであってこそ保育の正当性が保障されるかのような錯覚を生み出してきた」⁹と述べている。

保育者の専門性と言え、もっぱら「人柄」が重要視されていると指摘する竹石（2011）は、「人当たりの良さ」「暖かさ」「笑顔」などが要求される傾向を示している¹⁰。「専門性」と同列、あるいはそれ以上に保育者の「人柄」や「人間性」を位置付ける場合、保育者の専門性定義は信頼に足るものでなくなる。榎沢（2016）は「人間性と専門性は保育者にとっては不可欠な要素なのである。ただし、この二つは並列に並べられるものではない。専門性がいかに発揮されるかは、その人の人間性により左右されるのである。その意味で、人間性は専門性の基盤をなしており、保育実践において両者は緊密な関係をなしていると理解しなければならないのである」¹¹ことを述べている。仮に保育者の専門性を保育者の人間性のみに関連付けようという専門性規定の方法をとった場合には、高度専門職化への道を完全に閉すこととなる原因となりうる。例えば、「専門家であるために明るい性格でなければいけない」という条件は、「よい先生（保育者）」という印象を左右はしても、果たして保育者を専門家たらしめる条件となるであろうか。求められ、好ましい人柄が存在することと、それを専門職としての条件とすることは別の話である。しかし、このような思い込みは常識にさえなっている。

『幼稚園教育要領解説』には子どもの主体的な活動を促すことを適切な指導の基盤とすることが示されている¹²。山本（2015）は子どもの主体性を意識した保育者の援助タイプを7分類し、実際に子どもの主体性が発揮されたと認められたケースには「示唆」「協同」「受容」「見守る」「関与なし」が観察されたと示し、保育者による「主導」「誘導」の2タイプを主体性発揮ケースから除外している¹³。野口ほか（2007）が行った調査では「教育の主導性が子ども側にあるのか、教師側にあるのか」という質問項目に対して、小学校教師と比べて保育者は子どもの考えや思いをくみとる役割を持ち、保育内容や活動はあくまで子ども主導で展開されることが重視され、子どもへの直接の指導、知識の

⁶ 荘司雅子（1990）『幼児教育の思想』玉川大学出版部 45 頁

⁷ 小川清実（2016）「序」『保育学講座④ 保育者を生きる—専門性と養成』日本保育学会 2 頁

⁸ 同上 15 頁

⁹ 同上

¹⁰ 竹石聖子（2011）「保育者の専門性についての一考察—『人間性』と『専門性』に着目して—」『常葉学園短期大学紀要』42、95 頁-103 頁 97 頁

¹¹ 同上 17 頁

¹² 同上 180 頁

¹³ 山本淳子（2015）「子どもの主体性と保育者の援助のタイプの検討」『大阪総合保育大学紀要』9、247 頁-262 頁

伝達以上に、保育者の意図性が重視されている¹⁴傾向があると、幼稚園・小学校教師の回答が示されたという。

保育者が子どもを見守ったり、一緒に活動したりしながら、一人一人に今どのような経験が必要なのか、そのためにはどうしたらよいかを常に考え、必要な援助を続けることが大切である¹⁵ことの根拠を示そうというのが、専門性研究である。また、これを支える学術的基盤として、保育者がその実践を的確に捉え、省察するための正しい言語使用が求められるとともに、日常言語で代用している語に関しては新たな言語創出が必要となる¹⁶。これを教育学によって理論的に記述し、専門性を担保することに貢献したいというのが主な問題関心である。また、それにあたり保育者の専門性発揮場面である保育実践に色付けをする規範的性格を強く表す理念に内包される言語のひとつである「主体」に着目する。

2. 研究の方法

いまだ高度な専門職とは言えない“保育職”に携わる者が有すべき専門性についての検討を、主体という観点から行う。「保育の専門性と保育における主体の所在」と掲げた主題にある「専門性」と「主体」の結びつきについては、2つの観点で取り上げている。1) 保育職が専門職となり得ない原因には、「主体」としての保育者自身の行動・判断を説明するにふさわしい教育言語をもたないことを指摘する。2) 保育の一方の主体である保育者が、もう一方の主体である子どもに対する教育的働きかけに求められる専門性を考察する。

論文全体としては、保育学の大きな課題として教育的な視座に基づく問題設定と使用言語の吟味不足を設定し、考察を行う。まず、保育職が専門職になり得ない原因として、古典的専門職像が必要とする高度な学問達成のうちにジェンダーの問題、そして保育研究に潜んでいる学問上の課題を取り上げる。次に、「主体」という言葉をめぐって生じている混乱の原因を、教育言語としての「主体」の性質について整理することを試みる。最後に、相互主体的な教育関係を前提とした保育実践の展開可能性と想定される限界について述べる。

II. 専門職の条件—高等教育とジェンダーの問題

1. 保育者

保育士及び幼稚園教諭は、一方は社会福祉、もう一方は教育という色彩が濃く認識されているものの、どちらも乳幼児・幼児に対する養護と教育の一体的な展開を担う「保育」の専門家として「保育

¹⁴ 野口隆子・鈴木正敏・門田理世・芦田宏・秋田喜代美・小田豊（2007）「教師の語りに用いられる語のイメージに関する研究—幼稚園・小学校比較による分析—」『教育心理学研究』（55）日本教育心理学協会 457頁-468頁 465頁

¹⁵ 文部科学省（2008）『幼稚園教育要領解説』フレーベル館 180頁-183頁

¹⁶ 磯部裕子・山内紀幸（2007）「本書 まえがき—ナラティブへの思い—」『幼児教育知の探究1 ナラティブとしての保育学』萌文書林 iv頁-vi頁

者」という呼称が用いられている¹⁷。多くの先進諸国において0～6歳頃の就学前の社会的な保育を担当する保育者は、二つ以上の職名をその外延としており、内包すなわち保育者としてのアイデンティティの探究が、特に1990年代の後半から国家的経済政策の一環としてめざましい速度で進められ¹⁸、異なる職名を持つ『保育者』の統合や再編が進められている¹⁹という。しかし、専門職としての保育者を認めようとする動きはあっても、再生産労働に対する社会的位置づけの低さに起因して「誰にでもできる」仕事という見方は未だ蔓延している。

2. 準専門職としての教職

乳幼児を対象とする保育者に限らず、教職それ自体がウィーク・プロフェッションまたはセミ・プロフェッションと位置付けられ、古典的な高度専門職にはなり得ていない。フレックスナー（2005）によれば「専門職とは学問的専門職（訳注 learned professions、歴史的には神学、法学、医学の三職業のいずれかを指す）のことであり、それらはすべて、教養を根幹にして理想像を形象化した慣例や規範をもち、その長い歴史の過程を通して、なにがしかの問題を解決するにあたり知的対決をおこなうことを本質としてもつものである」²⁰という。このような古典的専門職の要件として必要な教育制度や学問に関する話題は、多くの場合「男性」に関する教育制度の話であり、そこに「女性」が含まれることは想定されていない。竹内（1972）は、教職の専門職化を阻害する原因として職業従事者の数と女性の割合の多さ、女性の社会的地位の低さ、そして「女性は職業的役割よりも家庭的役割を志向し、プロフェッショナリズムを発展させない」²¹という点を示している。

佐久間（2017）は「教育や教職をめぐる問題は、子どもを誰がどう育てるか、子育てが社会化されたときその仕事が社会にどう位置づけられてきたか、という問題と不可分であり、その意味でジェンダーの問題に他ならない」²²と述べている。マーティン（1987）は1970年代以降の研究を参照して、知的諸学科には性的偏見の傾向があると示し、「女性だけでなく社会的に女性のものだとみなされている仕事や役割の価値も認められてはいない」²³ことを表している。感受性・情緒・やさしい思いやりといった伝統的に「女性的」と見なされる特性と結びつけられた結婚や家庭、家事、育児、家族の世話といった「再生産の過程」は特別な教育や準備なしに女性が自然的本能的に従事でき、また従事すべきものと考えられたために、社会の生産過程に比べて重要でないものとして下位のプロセスとさ

¹⁷ 秋田喜代美（2013）「特集 これからの保育者の専門性」『発達』34（134）ミネルヴァ書房 15頁

¹⁸ OECD（2012）“Starting Strong III” 162頁-166頁

¹⁹ 浜口順子（2016）「第8章 専門家としての保育者の歴史」『保育学講座① 保育学とは』日本保育学会 203頁

²⁰ エイブラハム・フレックスナー著、坂本辰朗・羽田積男・渡辺かよ子・犬塚典子訳（2005）『大学論』玉川大学出版部 177頁

²¹ 同上 84頁

²² 佐久間重紀（2017）『アメリカ教師教育史—教職の女性化と専門職化の相克—』東京大学出版会 ii頁

²³ 同上 6頁

れてきた²⁴のである。

3. 高度専門職化の基盤となる学問上の課題

(1) 現代における保育学の課題

高度専門職を支える基盤となる学問上の達成、理論的研究においてもジェンダーに関する問題がある。女性の学生が多く学ぶ傾向のある保育の分野は、もはや教育哲学論者に論じられる範囲にも入らず、保育学生の養成も保育分野の研究の熟成への試みも、長い間見送られてきた。また、今日の保育に関する研究上の多くの参与観察、聞き取り調査は職業従事者の男女比率から女性保育者を対象とした研究が多いことは言うまでもない。そのため、保育に関する論文から想像される実践イメージは女性が読む限り女性を想定したものであったと考えられるし、そのことが女性的職業としてのシンパシーを与え続けていたのかもしれない。一方で、研究会で男性保育者が実践報告を行っても不思議ではない時期に入っているものの、現場には「男性」性を好まない雰囲気が残っている。そのため、男性保育者に関する研究は彼らが担う特別な役割や有意性を示すことを狙いとしていると考えられる。

(2) 教育学の科学的性格と保育学の科学的性格

保育職を高度専門職に位置付けるには、実践を認識し詳述するための言葉を保育者にもたすことが必要である。眼前に生じる事象を教育的視座から捉え、教育という営みによって問題を解決しようとするならば、必要な科学は教育問題の科学である。発達心理学や社会学などは知識や手段としては重要であるけれども、教育についての問いに対してはそれらも思考の方法としては教育問題の科学に勝るといえることはない。いうまでもなく、いわゆる「保育」という実践においても教育的意図を含んだ教育的環境における保育者の働きかけは養護に留まらず教育でもある。すなわち、保育には多様な教育問題が生じているのであり、教育問題の科学の成立が最重要課題である。保育学は教育問題の科学を中心としない限り、学際性の高い学問とは言えず、ただ乳幼児を対象とした研究の寄せ集め、あるいは乳幼児とその関係者を利用した経済的、政治的、技術的な目論見に飲み込まれることになると予測される。

III. 保育における主体の所在

1. なぜ保育において「主体」が問題になるのか

「主体」という言葉はその含意によって、保育者から子どもに対する何らかの行為に関与する観念的あるいは心持を推奨するものであるのか、もしくは幼稚園教育要領など公的な文書による指示を保

²⁴ 鈴木美南子（1988）「『女性にとって教育とはなんであったか—教育思想家たちの会話—』ジェイン・ローランド・マーティン著、村井実監訳、坂本辰朗・坂上道子共訳『教育哲学研究』（57）教育哲学学会 108頁-111頁 109頁-110頁

育方法や手段によって形に表すべきものであるのか、という具合に使用場面は多岐に渡る。現行の幼稚園教育要領における「主体性」概念の検討を行っている山本（2015）は、「主体」「主体性」「主体的」の言葉の意味から総合的に考察し、辞書・辞典を参考に解釈を試みた結果として4つの観点を示している²⁵。

- a.主体とは幼稚園における、それぞれの性質を持ち合わせた子どもの存在そのものである。〈客体ではない自己自身の存在〉
- b.主体性とは園生活において自分が主役となって考えたり行ったりする態度である〈自主、自立〉
- c.主体性とは子どもが園生活において大人や周りとの関わりの中で、自分をコントロールして折り合いをつけたり、きまりを守ったりするようになること〈自律性の芽生え〉
- d.主体性とは園生活で保育者や友達との関係の中で理解や共感的関係の中で自己の存在感がみとめられ、自分らしさを発揮する態度〈アイデンティティーの探究〉

表1 辞書による「主体」「主体性」の概念と幼稚園教育要領の記述の適用個数²⁶

辞書の主体的（性）概念	A	B	C	D	その他	計
幼稚園教育要領の適用概念の個数 (主なひとつの概念の適用)	1 (1.4%)	48 (68.6%)	8 (11.4%)	12 (17.1%)	1 (1.4%)	70 (99.9%)
幼稚園教育要領の適用概念の個数 (複数概念の適用)	19 (14.3%)	62 (46.6%)	34 (25.5%)	17 (12.8%)	1 (0.7%)	133 (99.9%)

(著者が作成した表を筆者が複製した)

以上のように、4種類で表された「主体性」概念の検討の結果を参照すると、現行の幼稚園教育要領には複数の意味を示す文脈が存在し、その解釈は保育者に多分に委ねられていると推測される。こうした「主体性・主体的」と「主体」の無意識的な混同した使用が氾濫することとなった背景には、保育者が使用する言語が日常言語の保育的用法に過ぎず、丹念にその言語を検討すべき対象としてこなかったことが考えられる。浜口（2005）は、保育における常套的な言語使用による観念の枠組みを自覚することによって、保育者は主体性をもって実践的な経験を語りだすことができる²⁷と述べ、保育に関する言語表現が日常言語に独自のニュアンスを加味したものであったことを指摘している。保

²⁵ 山本淳子（2015）「子どもの主体性と保育者の援助のタイプの検討」『大阪総合保育大学紀要』9 247頁-262頁 260頁-261頁

²⁶ 同上 261頁

²⁷ 浜口順子（2005）「『育ち』という言葉と保育者の経験」『幼児の教育』104（10）日本幼稚園協会 18頁-23頁

育者の専門性との関連で言えば、保育に携わる者同士であればイメージの共有が可能な言語使用であっても、専門職としての保育者に関する記述としては不足しており、その専門性を明らかにすることができないことを意味している。

2. 主体的に見える子ども

(1) 子どもが「主体的」であるという意味

「主体的」であることが評価的に取り扱われる際にイメージされるのは、幼稚園教育要領をはじめとする公的文書と、保育者自らが作成する保育指導案、日誌に関する保育特有の言語形式がほぼパターン化される形で有している、主体性を評価する態度である。小学校学習指導要領や幼稚園教育要領で使用される語句を分析した山内（2007）によれば、子どもを主語とした学びの表現として『かかわる』『味わう』『親しむ』『表現する』『気付く』といった動詞が使用されている²⁸ことを前置きしたうえで、「動詞の前接続フレーズを見ていけば、さらに独特の言い回しとなる」²⁹と述べている。例えばそれは、「環境にかかわる」「楽しさを味わう」「充実感を味わう」「動植物に親しみをもつ」「尊さに気付く」「不思議さに気付く」「自分なりに考える」「事象に関心をもつ」「表現を楽しむ」「感動を伝え合う」「イメージを豊かにする」「事象に興味をもつ」「心を動かす」「幼児と触れ合う」「心情が育つ」「意欲を発揮する」などである。これらには程度の差や達成度についての詳細な規定はないものの、消極的な姿や否定的な態度を示すことについても記されていないため、合致した姿を見とるためには保育者は評価的態度を取らざるを得ないといえる。

(2) 「主体的」にみえる

評価的な態度を取っていることを前提とすれば、保育者が「主体的である」「主体性を示している」と認める場面や姿は、すなわち「主体的にみえる」「主体性を示しているようにみえる」ということに過ぎないと指摘することができる。また、保育者や研究者に「主体性」「主体的」「主体として」といった言葉がそれぞれ有する差が認識されておらず、これらの意味を混同した使用が指摘されている。特に「主体的にみえる」と「主体としてみる」ことには相違点があり、前者には保育者による評価的な態度が色濃く反映される。両者は明らかに異なる関係性を前提としていることが理解されていなければ、「主体としてみる」という理念を出発点としても、たちまち「主体的にみえる」という評価的態度を引き起こすことが予測される。鯨岡（2006）は「『子どものどのような様子が主体的に見えるか』というように、ここでは大人の側の評価の観点から議論していることも忘れるべきではありません」³⁰と述べ、就学前とりわけ3歳頃までの子どもたちを想定して「子どもが主体的に見え

²⁸ 山内紀幸（2007）「第3部 物語るための保育学」磯部裕子・山内紀幸『幼児教育知の探究1 ナラティブとしての保育学』萌文書林 141頁・249頁 207頁

²⁹ 同上 207頁

³⁰ 鯨岡峻（2006）『ひとがひとをわかるということ—間主観性と相互主体性—』ミネルヴァ書房 62頁

るのはどういう時か」を次の7つに分類している³¹。それは、①活動主体として登場する場面、②意図や要求など自分の「思い」を押し出す場面、③認められて喜ぶ場面や認めてほしい場面、④養育者や保育者の思いとズレが際だつなかで自分を押し出す場面、⑤養育者の思いと自分の思いがぶつかるときに、交換条件を出すなどの駆け引きをしたり、自分が譲歩したり、逆に甘え込んだり、等々、子どもの側からその状況に折り合いをつけようとする場面、⑥自分から遊びを提案したり誘ったりする場面、⑦その他である。また、「同じ要求や意図を前面に押し出す様子であっても、子どもの年齢とそれを受け止める大人の心理的、物理的な状態如何によっては、それが『主体的』な様子であるかどうかは微妙に判断が揺れることを考慮にいれておかねばなりません」³²と述べている。「〇歳児だから」というその他の知識や観点も保育者の意識には組み込まれていることに、「主体」に関する問い直しの難しさがある。渡邊（2014）は、年齢にふさわしい言動を求める保育者の目標意識があることを取り上げ、とりわけ5歳児に対しては期待感の裏返しとして「5歳ともなれば」「年長児なのはどうして？」という問題意識³³までも引き起こしていることを示している。また、鯨岡（2006）は「3歳を過ぎて集団生活が本格的になると、『主体的』である様相は屈折してさらに複雑に」³⁴なると述べている。こうした発達段階や子どもの年齢を指標とする専門的知識が、時として子どもの姿を捉える際の先入観として働くことに関して、保育者の省察に関する研究を行う守随（2015）は「子どもの主体性を保育のどこに、どれだけ認めるかによって、保育者の省察内容や保育と省察の繋がり方は異なってくる」³⁵と指摘している。

(3) 主体としてみる

「主体的」あるいは「主体性」が認められる場面は保育者の見方によること、年齢によってそのように見られる子どもの姿は異なることが明らかにされている。しかし、鯨岡（2006）は「評価的な枠組みからすれば『主体的でない』様子を見せる子どもをも、『主体として』受け止めて対応するというのが、養育や保育のあるべきかたち」³⁶と述べ、更に高次元の「主体」用法となる「主体として」を使用して子どもの姿を捉えようとしている。ここで鯨岡（2006）が「主体として」に表していることは、子どもを「何らかの思いをもつ存在として」と言い換えることができる³⁷。このように「『主体として』というときの主体概念は、子どものいまの存在のありようを丸ごと覆う意味合いで、つま

³¹ 同上 58頁・61頁

³² 同上 62頁

³³ 渡邊保博（2014）「保育スキーマの『継続的再構成』と組織的研修の役割に関する実践史的研究—ある自治体の公立保育所における年齢別保育目標・内容の形成過程に注目して—」『保育学研究』第52巻 第1号 14頁 研究方法上、保育者たちの言葉は研究会報告書によると示されており、引用部分に含まれている発言内容は「平成元年度堺市保育研究会報告書 99」に示されている。

³⁴ 鯨岡峻（2006）『ひとつがひとつをわかるということ—間主観性と相互主体性—』ミネルヴァ書房 61頁

³⁵ 守随香（2015）『語りによる保育者の省察論—保育との関連を踏まえて—』風間書房 7頁

³⁶ 鯨岡峻（2006）『ひとつがひとつをわかるということ—間主観性と相互主体性—』ミネルヴァ書房 64頁

³⁷ 同上

り正負の行動や正負の思いをふるいにかけることなくそのまま受け止める意味合いにおいて使われている。それゆえ、『主体的』ということばと『主体として』ということばは、前者が後者に包摂される関係にある³⁸という。それは「あるときにはその全体のなかの肯定的な面を指すというように、その使われ方に微妙な違いがあり、それが混乱を引き起こす理由になっている」³⁹。このように、「主体的」と「主体として」という表現には違いがあることが明らかにされ、この微妙な差こそが「主体」という概念が揺らぐ理由の一つであると鯨岡（2006）は述べている。

3. 教育問題の科学における教育思想とその言語

(1) 教育言語

白石（1972）によれば教育言語のうち「教育実践や教育問題をできるかぎり科学的に把握するために要請されるところの言語」⁴⁰は、教育理論の言語であるという。教育理論の言語は、教育実践を理論的方法、実証的方法、実験的方法、歴史的方法によって科学的に把握しようとする結果において得られる仮設や法則を含んだ知識⁴¹とも言える。白石（1972）が想定するもう一方の教育言語は教育思想の言語である。教育思想の言語は、「ある一定の理念によって教育理論を有機的に組織化して、教育実践に指令を与える作用」や「教育実践や教育運動、そして教育理論に対してさえ影響を与える喚情的機能」を有している⁴²という。

(2) 教育思想の言語

教育思想というのは、「教育」に実質的な意味を与えようとする、まとまりをもつ考えである。人間が「教育」について興味・関心あるいは問題意識を向けたとき、何らかの事柄を「考え」るかぎり、その人は教育思想をもっている。村井（1976）は、「こうした教育思想は、その根拠が提示され、その根拠のうえにさまざまな『考え』が整理され、脈絡をもって展開されることによって、思想としての形態を整えていくことができる。そして、目的・方法・内容・組織等についての多様な考えが吟味され、互いに関連させられ、総合的に整理されて展開されるとき、そこに私たちは、体系的な教育思想の出現を期待できる」⁴³と述べている。単なる「考え」では「考え」の域を出ないため、「考え」の基底にある「知識」の成長が必要であり、さらに「知識」は「理念」との合成によって思想を成り立たせる⁴⁴。理念は、「秩序付けられた価値」の総体として「善い」「悪い」の判断を迫る指令を発

³⁸ 鯨岡峻（2006）『ひとがひとをわかるということ—間主観性と相互主体性—』ミネルヴァ書房 66頁

³⁹ 同上 67頁

⁴⁰ 白石克己（1972）「教育言語の実践的性格について」『慶應義塾大学大学院社会学研究科紀要：社会学心理学教育学』12 慶應義塾大学大学院社会学研究科 1頁・11頁 4頁

⁴¹ 同上

⁴² 同上

⁴³ 同上 117頁

⁴⁴ 村井実（1976）『教育学入門（上）』講談社学術文庫 116頁・120頁

する⁴⁵。この指令が真に指令的効果を表すためには、吟味と検証に耐えた知識が必要であり、知識の指令力が高まるにしたがって、思想自身の指令力をも高めることに期待ができる⁴⁶という。

(3) 教育思想の構造

村井(1976)はさらに教育思想の構造についての論を展開し、教育思想を分類するという思考的実験に取り組んでいる。その結果、村井(1976)は教育思想の定義にかなった妥当な分類原理を3つ立てている⁴⁷。

- 1 教育思想は「理念」(価値の秩序づけ)と知識(科学的知識)との結合として成り立つ。—原理 A 理念の影響の強いもの(規範的)と、知識の影響の強いもの(経験的)の区別。
- 2 教育思想は「人間の形成」を優先的関心として成り立つ(その点で、「人間の救済」を優先的関心とする宗教思想、「人間の支配」を優先的関心とする政治思想と区別される)。—原理 B 教育思想と宗教思想および政治思想との区別および相互関係。
- 3 「人間の形成」とは、子どもや若い世代を善くしようとする(「善い人間」にする)目的をもつ働きである。—原理 C 「善い人間」という人間像の取扱いの相違による教育思想相互の区別⁴⁸

原理 C についてはさらに、過程像思考と結果像志向とに分けることができるという。これについて村井は「『善い人間』の『善さ』というものを、人間が成長する過程のあり方について考えようとするものであり、もう一つは、対照的に、成長の結果のあり方について考えようとするものである」⁴⁹と補足説明を加えている。

こうした分類について論じた上で村井(1976)は「いまや私たちは、同じ教育思想の中でも、むしろ過程像志向の教育思想こそ、本来的に純粋な教育思想であると考えざるをえないことになる。どこまでも成長の過程にある子どもの自発的な学習活動や理性の活発な展開を志向し、その結果がどうなるか、どうなればならないかを先取りすることは、極力さしひかえる——ここに教育思想が教育思想と呼ばれうる(したがって、政治思想や宗教思想その他と根本的に区別される)決定的な根拠があると考えられるのである」⁵⁰と述べている。

⁴⁵ 同上 120 頁-123 頁

⁴⁶ 同上 125 頁-127 頁

⁴⁷ 同上 163 頁

⁴⁸ 同上 169 頁-172 頁

⁴⁹ 同上 172 頁

⁵⁰ 同上 174 頁

(4) 教育言語としての「主体」

教育理論としての吟味・検討に耐えられず、また教育思想としてもまとまりに不足があると捉えられる言語としての「主体」は、保育実践に対して過剰な指令的性格をもつスローガンとなっている。そしてさらに、「どう教育するか」という根源的な教育に関する問いに対する答えとして出現した保育における「主体」の言語は、保育者から子どもへの働きかけを問い、実践を変容させるための思考法とはなっているけれども、保育者自身についての議論に欠けていることが指摘できる。

4. 主体としての保育者に関する検討

これまでの議論において対象として想定されていたのは、保育者である大人から子どもの姿を捉えるための観点やその定義を確かにするものであった。「主体」をめぐるもうひとつの問題は、その言葉の対象者に関する問題である。子どもを主体とするべきという論調が散見されるからには、保育者養成段階でも「子どもの思いを尊重して」「子どもの姿を受け止めて」と心構え的な教えが伝授されている。そうすると、現場にでた保育者たちは「子どもの姿が見えない」と思い悩む事態に至ることや、発達段階や年齢に応じた対応や評価の変化に戸惑うことになる。その結果、保育者の働きが制限される事案や子どもの気持ちを過大に取り上げるといった事象も発生している。これは、子どもを「主体としてみる」ことの弊害である。本来は保育者も主体として生きている人間であるから、子どもだけを主体として扱い、振る舞うことは達成できないことは当然である。

保育者意識について榎沢（2016）は、「保育者の主観的まなざしは、常に『私たち』の一方の主体である子どもの『私が生きる』に注がれており、保育者自身の『私が生きる』に注がれてはいない。それゆえ、保育者は子どもの『私が生きる』については意識的に理解しているが、私達がどのように生きているのか、保育者自身がどのように生きているのかは意識的に理解するに至っていないのである」⁵¹と指摘し、「保育実践の実体をできる限りくまなく明らかにするには、『私たちの関係』自体を主題化することが必要になる」⁵²と述べている。この指摘は、子どもを理解しようとする保育者自身についての理解もまた必要であることを示している。そして、個々の理解に留まらず関係における「私たち」までも視野に入れ検討することの必要性が示されている。

「保育者—子ども」間関係が「我—汝」の個別性として重視される一方で、「私たち」は一对一に留まらない複数の関係のなかで存在している。保育者の専門性規定の難しさには、「様々な子どもに対して保育者の対応が同じであれば、簡単であるが、そうはいかないところ」⁵³が影響を及ぼしているという。個別のケースが普遍化されないこと、そして簡単には普遍化してはならないことへの理解

⁵¹ 榎沢良彦（2016）「第1章 保育者の専門性」、日本保育学会編『保育学講座④ 保育者を生きる—専門性と養成』東京大学出版会 7頁-25頁 22頁

⁵² 同上 23頁

⁵³ 小川清実（2016）「序」、日本保育学会編『保育学講座④ 保育者を生きる—専門性と養成』東京大学出版会 1頁-3頁

とともに、「よりよい」教育的経験への支援のための瞬間をとらえる眼にも専門性は表れる。守随（2015）によれば「保育者は子どもの目的動機と理由動機を解釈しながら保育行為を選択するし、保育後もそれらを改めて問い直す。それは生活の主体である子ども一人ひとりの成長の軌道に沿って援助するためである反面、保育者も一人の生活主体として、また他ならぬ保育の主体として自分の経験の文脈を確かめるためでもある」⁵⁴と述べている。こうして、相互主体的な教育関係の必要性が生じていることに着目することで、保育をより一層革新的な教育的視座から捉えることを試みている。

保育者が子どもの主体を認めることを観察者や研究者が捉え記述するためには、従来は心理学における行動主義に依拠する必要があったという。これに対して新たなパラダイムを提案し、長年にわたって検討を重ねている人物が鯨岡峻である。新パラダイムを産み出す過程を鯨岡（2006）は次のように表している。

「これまでは母親は子どもの様子からそのように解釈したのだと考えられてきました。それはちょうど同一人物の多様な表情を写した何枚もの写真から、その人の情動状態を推論させる課題と同じ」⁵⁵であるという「行動から推論へ」という客観主義のパラダイムであったのを、「その母親には子どもの内部で動いている情動の動きが染み込むようになってきて、だからそのように掴める（分かる）のだというのが、『間主観的に感じ取る』という表現」⁵⁶にあたるとして、鯨岡（2006）は間主観性の概念を産み出したという⁵⁷。具体的にその意図は「従来の行動科学の枠組みに対抗する目的で、いわば戦略的な概念として間主観性の概念を提示したのですから、その背景には方法論を刷新する意図、さらには心理学のパラダイムそのものを変更する意図があった」⁵⁸と述べている。しかし、その間主観性の概念にも批判を受けるであろう欠点があったことを鯨岡は自ら表している。

それは、「相手の気持ちや感情を間主観的に把握すること（中略）言い換えれば、自他のあいだに亀裂が入って、自と他がそれぞれに切り分けられるなかで、お互いが相手の気持ちを間主観的に掴めるようになる」⁵⁹ということであるけれども、その間主観的な把握は相手の情動の実体からずれていることもある。その「ずれ」について検証・修正するためには、相手を正負両面の情動をもつ主体として丁寧に受け止めようとするのが重要である⁶⁰と鯨岡（2006）は述べている。「ずれ」に気づかないまま放置された悪い事例には次のようなものがある。

褒めて「させる」という対応によって子どもを動かすことに慣れてしまった保育者が、子どもは本当は嫌がっているのに、その気持ちを間主観的に把握できないまま、「〇〇さんは、これが

⁵⁴ 守随香（2015）『語りによる保育者の省察論—保育との関連を踏まえて—』風間書房 33 頁

⁵⁵ 鯨岡峻（2006）『ひとがひとをわかるということ—間主観性と相互主体性—』ミネルヴァ書房 50 頁

⁵⁶ 同上

⁵⁷ 同上 間主観性の問題について鯨岡（2006）は1986年の論文以来考察を続けてきたと述懐している。

⁵⁸ 同上 49 頁

⁵⁹ 同上 188 頁

⁶⁰ 同上 184 頁-188 頁

保育の専門性と保育における主体の所在

やりたかったのよね」とあたかも子どもの気持ちを間主観的に掴んで対応しているかのように事態を動かしていくこと（中略）あるいは、子どもが保育者の作り出す流れに表面的に乗っていくときに、それをあたかも「子どもがこれを望んでいるからこうしたのだ」というかたちで、いわば似非「受け手効果」を発揮してしまうこと⁶¹

このような事態は、保育者にとって「自分の意図した結果が生まれているだけに、結局は子どもの気持ちが掴めないままに推移して、その掴めていないことに気づけない」⁶²ために引き起こされると考えられるので、「保育は保育者の間主観的な把握を軸に動いていくものなのに、その間主観的把握がいかにも悪しき意味での『主観的なもの』であるという印象」⁶³が生まれ、このアプローチが恣意的なものであるという批判を受けることは必至であると鯨岡（2006）は触れている。相手の情動をわかろうとする思考する主体ではあるだけでなく、自分自身の情動に関しても相手は受け取っているか、あるいは「わかろうとしている」ことに関する自覚が必要なのである。間主観性に潜む問題を自ら指摘した鯨岡は、「自分自身が主体でありながら、相手もまた主体であることを受け入れなければならない」⁶⁴として新たに相互主体性の概念を示した。こうして、子どもを「わかろうとする」保育者自身への関心をも引き起こす相互主体性の考え方は、主体としての保育者にも目を向けさせるものである。

5. 相互主体的教育関係における保育者役割に関する概念的規制

保育者と子どもが相互に主体であると認められることが適当であるという場合に、教育的意図に基づく働きかけを行う教育主体としての保育者規定に必要な概念的な規制について検討する必要がある。なぜなら、働きかけを行う保育者は「大人」であるゆえに様々な面で専制的な力を発揮する場面や権限が生じる場合があるためである。保育において「よかれ」が招いた事態として、指示や命令を通して子ども集団を右へ左へと動かす「させる」保育⁶⁵とも言うべき営みへの疑問は、「子どもの主体性を尊重する」という新たなスローガンをもたらした。1989年に「幼稚園教育要領」、1990年に「保育所保育指針」が改訂され、子どもの「主体性」を重視した保育が推奨されるようになった。このとき打ち出された「環境を通して行う教育」は「子ども中心主義」の理論に基づいており、保育者の直接的言語指示ではなく環境を作り出すことで発したメッセージによって子どもの「主体的」活動を促すといった理論である⁶⁶。しかし、そこでは偶然に保育者の意図に沿った興味を示す子どももい

⁶¹ 鯨岡峻（2006）『ひとつがひとつをわかるということ—間主観性と相互主体性—』ミネルヴァ書房 179頁

⁶² 同上

⁶³ 同上

⁶⁴ 同上 188頁など

⁶⁵ 同上

⁶⁶ 小倉定枝（2013）「保育における『主体性』言説に関する考察—1989年後を中心に—」千葉経済大学短期大学部研究紀要（9）13頁-23頁 21頁

るであろうし、興味の対象が制限されていれば取りまざるを得ないという子どもも居る可能性がある。すなわち、保育者が自らのメッセージを暗示し、あらかじめ決められた達成目標に誘導することによって「主体性の錯覚」が生じる危険性と隣り合わせなのである。この危険を回避する一つの手段として、子どもを「よく生きようとする」人間として「主体」を捉えることが考えられる。

保育の実践現場では、子どもたちの「善く生きようとしている」場面にしばしば遭遇する。例えば、大人を怒らせる悪さを徒に繰り返しているように見えたとしても、彼・彼女たちは明らかに「善く生きようとしている」。それは、彼・彼女たちの「すごいでしょ？」とでも言いたげな表情や、不満そうに（心外だ）と口をとがらせる様に表れている。子どもは、瞬間にあらゆる興味に対する「よさ」判断を下し、行動に移す、あるいは行動しないことを選ぶ。安心できる環境において表出する子ども一人ひとりの振る舞いには、自分を「よい」と信じて疑わない態度を見て取ることができる。このように考えると、子どもは思考・判断主体であり、行動主体であるといえる。

子どもを「よく生きようとする」主体と捉えること的前提には「すべて人間はよく生きようとしている」という事柄があるため、大人である保育者もまた「よく生きようとする」主体である。保育者自身が「よく生きようとする」主体である以上、子どもを「よりよくしたい」という働きかけには強い意志と願いが働いていることを自覚しなければならない。人間はそれぞれに「善く生きよう」という善を求める働きが内在しているのであるから、状況や背景によって異なる「よさ」判断が行われても不思議ではない。子ども同士、大人同士、子どもと大人間においても異なる「よさ」判断が行われている⁶⁷。

村井は「よさ」ということをめぐって生じる危険性についても述べている。すなわち、「よさ」があらかじめ特定されている場合には「とうぜん相手は、そのあらかじめ特定された『よさ』、掲げられた『よさ』に向かって、もっぱら『導かれる』ということになる」⁶⁸という危険性である。大人は子どもを管理できる立場にあるために、「よさ」を押し付けることが比較的容易であり、その上大人は「よかれ」という気持ちが先行し、子どもの「よさ」判断を否定していることに気づかない危険性がある。このようにして、保育者は無自覚に力行使する。それは、保育者が「ほめる」「しかる」「みとめる」というあらゆる行為によって、子どもに「させる」力⁶⁹を持っているということである。これは、制度上のスローガンがどのようなものであったとしても生じる、子どもと保育者との関係における相互作用の必然的な結果であるため、保育者の自覚によってのみ捉えることが出来る課題である。このような危険性を認識し、保育者自身が「教育に対する畏れと慎み」を抱かなければ、無自覚に専制的な働きかけや教化を教育と誤認する可能性がある。こうして、保育者には自分自身をも主体として認識し、その働きを自覚し、その上で保育実践に関する省察や理論的な裏付けをもって説明す

⁶⁷ 村井実（1996）『教育からの見直し』東洋館出版社 243頁

⁶⁸ 村井実（2013）『日本教育の根本的変革』川島書店 99頁

⁶⁹ 鯨岡峻（2010）『保育・主体として育てる営み』ミネルヴァ書房 1頁-10頁

るための教育言語の必要性が考えられるのである。

IV. 相互主体的関係における遊びの目的と教育的経験の連続性

1. 保育における学びのスタイル

保育特有の学習スタイルと考えられている「遊び」に関しての成熟と発展をも望むならば、科学的な教育学が保育者自身に培われていなければならない。『幼稚園教育要領』をはじめとした文書には、子どもは遊ぶために遊び、保育者は遊びを援助し、遊びの楽しさを子どもと共有しつつ、同時に幼稚園教育のねらいの達成を図るという二重性を含んだ実践を目指すことが示されている⁷⁰。目的の二重性には「『自ら遊ぶ』という子ども自身の目的と、『子どもが育つ』という保育者の目的は異なる（指導者—学習者間の目的の二重性）」、「子どもが『育つ』ことと、『遊び』の本質的な意味を損なわずに子どもが『遊ぶ』（指導者の目的の二重性）」という異なる二つの特徴があるという⁷¹。戸田（2013）は、このような複雑性を実践に応用することこそ、遊びを通しての指導を行う保育者の専門性であると述べている。特に、「これは、よい遊びである」と判断して指導の方法を決定する保育者は、その瞬間に専門性を発揮していると考えられるため、この判断についての理論的根拠が必要である。

2. 教育的経験としての遊びを継続させるために

教師の仕事についてデューイ（2004）は「経験がどのような方向をとっているのかを知ることが、教育者の仕事になる」⁷²ことを示している。また同様に、教育者の基本的な責任について「どのような環境が成長を導くような経験をするうえで役立つかについて、具体的に認識することである」⁷³と示している。遊びについて検討のうへ「教育的」と判断し、関わっていくのは保育者であり、そこに主体としての専門性が存在している。遊びに現れる「よく生きようとする」欲求そのものに価値を見出すこの議論は自然主義的パラドックスを抱えている。白石（1969）は「ある価値観や道徳的原則が介入する場合には誤りであるよりも正当であることを示唆するために、欲求や要求から価値を導出することを『自然主義的パラドックス』と名づけたい」⁷⁴と述べている。教育的経験としての遊びとなっているかについては検討が必要ではあるものの、遊びの中で生まれる欲求は、よく生きようとする力の表れとして捉えることができる。ただし、遊びのなかに教育的価値を認める教師・保育者であるからこそ、「不可視な領域にまで視野を広げる保育者の省察は、子どもの行為を何らかの基準に照らして優劣を評価するのではなく、行為の背景に想像をめぐらせ」⁷⁵、仮に教育的でない判断される

⁷⁰ 戸田雅美（2013）「『子どもが自ら遊ぶ中で育つこと』から見る保育者の専門性」『発達』34（134）ミネルヴァ書房 22頁-27頁 23頁

⁷¹ 同上 23頁

⁷² ジョン・デューイ著、市村尚久訳（2004）『経験と教育』講談社学術文庫 52頁-53頁

⁷³ 同上 57頁

⁷⁴ 白石克己（1969）「教育学における『自然主義的誤謬』」教育哲学研究（20） 57頁-71頁 63頁

⁷⁵ 守随香（2015）『語りによる保育者の省察論—保育との関連を踏まえて—』風間書房 7頁

遊びであっても即座に中止させるだけに留まらず、背景にまで思いを巡らし見通しをもった適切な指導を行うことが必要であると考えられる。

保育においては遊びのなかに教育的経験が数多く存在することを踏まえれば、その遊びを発展・継続させ、子どもをより長く深くその遊びに熱中できるように関わっていくことが保育者には求められるであろう。とりわけ幼い子どもたちに対する教育においては「生活すること」がもっている教育的意味の重要性に基づき「体験の反復性を基礎に、心地良い生活文化と、心地良く機能する身体性の形成」を目標として、園の生活文化・様式をデザインする責任が保育者にはある⁷⁶。

V. 本研究の可能性と限界

教育言語としての「主体」という切り口から、判断主体相互の対話的な関わりが保育実践に未知性と発展性をもたらす教育的に意味のある経験を創り出すと仮定して、保育者の専門性について検討を行うと同時に、こうした方法で保育の専門性を明らかにするというアプローチの可能性と限界が予想される。なぜなら、絶えず反証されることが想定される課題として、相互主体的な関係は常に生じるとは言えないためである。特に、子どもの側が保育実践の場において保育者との信頼関係が築かれることが必要であることが考えられる。長期的な見通しでは相互主体的な保育を構想することが可能であるとしても、保育の場におけるすべての実践が日々の瞬間を切り取ったときに相互主体的であるとは言えない。そうして理論的研究の成果は実証的研究に消化され、保育者のもとに届くときには、単に保育者の「心がけ」に過ぎないこととされる危険性がある。あるいは、「手順」だけがパッケージ化され、やがて形骸化し、より教育的でない営みが横行する可能性もある。こういった道筋は、これまでにも多くの教育学の成果が目先の利益を重視した実践のなかで、その本質が見失われていった道筋でもある。これを防ぐためには少なくとも、絶えず「主体として何を判断しているのか」について自身と子どもの両者について問い続けるための根拠となる理論的研究が必要であると考えられる。

「主体」と「専門性」を観点としていた本稿では、これらの帰着点として保育特有の学びのスタイルである「遊び」を選択した。「遊び」そのものについてはホイジンガやカイヨワが研究を行い、これを参照して保育における「遊び」についても様々な角度からの研究がなされている。本稿はこれらに連なる遊び研究とはなり得ていない。あくまでも、教育言語としての「主体」の取り扱いが保育者の専門性発揮に対していかに影響を及ぼしているかについての理論的研究であり、筆者が「遊び」についてより慎重に研究を行うならば、教育言語としての「遊び」に潜む「主体」の在り方について検討を行う。しかし、本稿では教育言語としての「遊び」の検討にまで至らなかったため、今後の研究課題として取り組んでいきたいと考えている。

⁷⁶ 同上 120頁・123頁

参考文献

- 秋田喜代美監修、山邊昭則・多賀巖太郎編（2016）『あらゆる学問は保育につながる—発達保育実践政策学の挑戦』東京大学出版会
- 磯部裕子・山内紀幸（2007）『幼児教育知の探究1 ナラティブとしての保育学』萌文書林
- 岩崎次男・林信二郎・酒井玲子・白川蓉子・阿部真美子・山口一雄（1979）『フレーベル人間の教育』有斐閣新書
- 大崎素史・坂本辰朗・井手華奈子・牛田伸一・井上伸良（2016）『人間の教育を求めて—教育学概論—』学文社
- 小川博久（2013）『保育者養成論』ミネルヴァ書房
- カイヨワ・ロジェ著、多田道太郎・塚崎幹夫訳（1990）『遊びと人間』講談社学術文庫
- 加藤繁美（2007）『対話的保育カリキュラム—上 理論と構造—』ひとなる書房
- 加藤繁美（2008）『対話的保育カリキュラム—下 実践の展開—』ひとなる書房
- 鯨岡峻（2006）『ひとがひとをわかるということ—間主観性と相互主体性—』ミネルヴァ書房
- 鯨岡峻（2010）『双書 新しい保育の創造 保育・主体として育てる営み』ミネルヴァ書房
- 鯨岡峻・鯨岡和子（2007）『保育のためのエピソード記述入門』ミネルヴァ書房
- 子どもと保育総合研究所編、佐伯胖・大豆生田啓友・渡辺英則・三谷大紀・高島景子・汐見稔幸著（2013）『子どもを“人間としてみる”ということ—子どもとともにある保育の原点—』ミネルヴァ書房
- 佐伯胖（2014）『幼児教育へのいざない—円熟した保育者になるために—【増補改訂版】』東京大学出版会
- 坂本辰朗（2002）『アメリカ教育史の中の女性たち—ジェンダー、高等教育、フェミニズム』東信堂
- 佐久間亜紀（2017）『アメリカ教師教育史—教職の女性化と専門職化の相克—』東京大学出版会
- 守随香（2015）『語りによる保育者の省察論—保育との関連を踏まえて—』風間書房
- 荘司雅子（1990）『幼児教育の思想』玉川大学出版部
- 高杉自子著、子どもと保育総合研究所編（2006）『子どもとともにある保育の原点—』ミネルヴァ書房
- デューイ著、宮原誠一訳（1957）『学校と社会』岩波書店
- デューイ著、松野安男訳（1975）『民主主義と教育』岩波書店
- デューイ・ジョン著、市村尚久訳（2004）『経験と教育』講談社学術文庫
- 日本保育学会編（2016）『保育学講座① 保育学とは—問いと成り立ち—』東京大学出版会
- 日本保育学会編（2016）『保育学講座④ 保育者を生きる—専門性と養成—』東京大学出版会
- ハロウェイ・D・スーザン著 高橋登・南雅彦・砂上史子訳（2004）『ヨウチエン—日本の幼児教育、その多様性と変化』北大路書房

- フレックスナー・エイブラハム著、坂本辰朗・羽田積男・渡辺かよ子・犬塚典子訳（2005）『大学論』
玉川大学出版部
- ホイジンガ、J 著、高橋英夫訳（1973）『ホモ・ルーデンス』中央公庫
- マーティン・ローランド・ジェイン著、村井実監訳、坂本辰朗・坂上道子共訳『女性にとって教育と
は何であったか』東洋館出版社
- 村井実・室俊司・樋口恵子（1973）『人間のための教育4 女性』日本放送出版協会
- 村井実編（1974）『原典による教育学の歩み』講談社
- 村井実（1976）『教育学入門上』講談社学術文庫
- 村井実（1976）『教育学入門下』講談社学術文庫
- 村井実（1990）『いま、ペスタロッチーを読む』玉川大学出版部
- 村井実（1996）『新訂 教育からの見直し—政治・経済・法制・進化論—』東洋館出版社
- 村井実（2013）『日本教育の根本的変革』川島書店
- ワイカート・P・ディヴィッド著、浜野隆訳（2015）『幼児教育への国際的視座（ユネスコ国際教育
政策叢書5）』東信堂

論文

- 秋田喜代美（2013）「保育者の専門性の探究（特集 これからの保育者の専門性）」『発達』34（134）
ミネルヴァ書房 14頁-21頁
- 浅川繭子（2009）「子どもと保育者がともに主体である保育についての検討—自由保育と一斉保育の
比較から—」『植草学園短期大学紀要』10 67頁-78頁
- 天野正子（1969）「専門職化をめぐる教師の意識構造について」『教育社会学研究』24 日本教育社
会学会 140頁-157頁
- 板津裕己・竹内幸男（2012）「保護者から見た幼稚園教師像、保育所保育士像および理想的女性像の
対比」『日本教育心理学会総会発表論文集』54（0）日本教育心理学会 371頁
- 植木一希（2004）「専門的職業教育研究の予備的検討—英米系専門職研究の系譜の検討を通して—」
『生涯学習・社会教育学研究』29 45頁-52頁
- 上田敏丈（2013）「保育環境の中に見る保育者の専門性（特集 これからの保育者の専門性）」『発
達』34(134)ミネルヴァ書房 28頁-33頁
- 卜部匡司（2007）「教育現象に対する視角に関する理論的研究—教育原理・教職教養の内容的充実を
目指して—」『広島大学大学院教育学研究科紀要』第三部 56 35頁-42頁
- 小倉定枝（2013）「保育における『主体性』言説に関する考察—1989年後を中心に—」『千葉経済
大学短期大学部研究紀要』（9）13頁-23頁
- 乙訓稔（2006）「ジョン・デューイの児童観と教育理論—新教育としての児童中心教育の理念を焦点

- に一」『実践女子大学生活科学部紀要』43 35頁-43頁
- 小林浩之・上野ひろ美（2008）「関係論的把握に基づく『子ども—保育者』関係の一考察」『奈良教育大学紀要』57（1）73頁-79頁
- 塩路晶子（1999）「『子ども—保育者』の相互主体性に関する一考察—G.H ミードの『態度取得』を中心に—」『教育方法学研究』25 日本教育方法学会 11頁-18頁
- 白石克己（1969）「教育学における『自然主義的誤謬』」『教育哲学研究』20 教育哲学界 57頁-71頁
- 白石克己（1972）「教育言語の実践的性格について」『慶應義塾大学大学院社会学研究科紀要：社会学心理学教育学』No.12 1頁-11頁
- 杉浦英樹（2004）「プロジェクト・アプローチにおけるプロジェクトモデルの妥当性—レジヨ・エミリアの理論と実践による検討—」『上越教育大学研究紀要』23（2）393頁-427頁
- 鈴木剛（2011）「学習と統制—デューイの授業論をめぐる一考察—」『北星学園大学文学部論集』48（2）（通巻 55）北星学園大学 55頁-74頁
- 高濱裕子（1993）「幼児のプラン共有に保育者はどのようにかかわっているか」『発達心理学研究』4（1）51頁-59頁
- 高濱裕子（2003）「保育システムのダイナミクスと保育者の方略—幼児の状態と保育者の方略の関係—」『椋山女学園大学研究論集』34（社会科学編）165頁-179頁
- 竹石聖子（2011）「保育者の専門性についての一考察—『人間性』と『専門性』に着目して—」『常葉学園短期大学紀要』42、95頁-103頁
- 竹内洋（1971）「専門職の社会学—専門職の概念—」『ソシオロジ』16（3）社会学研究会 45頁-66頁
- 竹内洋（1972）「準（セミ）・専門職（プロフェッション）としての教師」『ソシオロジ』17（3）社会学研究会 72頁-102頁
- 竹内通夫（1986）「教職の専門性—教師は専門職たりうるか—」金城学院大学論集 人間科学編 11、47頁-60頁
- 田中あかり（2015）「幼児のつまずき場面における幼稚園教師の『敢えて関わらない行動』の働き—幼稚園 3歳児学年と 4歳児学年の発達の变化に応じて—」『保育学研究』53（3）44頁-55頁
- 玉置哲淳（1994）「新幼稚園教育要領とデューイのカリキュラム論の関係についての試論—幼児教育課程の構造的な理解のために—」『大阪教育大学紀要』第IV部門 43（1）63頁-76頁
- 東岸克好（1959）「ペスタロッチの直観について—『ゲルトルートは如何にしてその子を教えるか』を中心にみる—」『教育哲学研究』1959（1）教育哲学会 50頁-56頁
- 戸田雅美（2013）「『子どもが自ら遊ぶ中で育つこと』から見る保育者の専門性（特集 これからの保育者の専門性）」『発達』34（134）ミネルヴァ書房 22頁-27頁

- 中平絢子・馬場訓子・高橋敏之（2015）「保育所保育における複数担任制の利点と問題点」『岡山大学教師教育開発センター紀要』5 44頁-51頁
- 野口隆子・鈴木正敏・門田理世・芦田宏・秋田喜代美・小田豊（2007）「教師の語りに用いられる語のイメージに関する研究—幼稚園・小学校比較による分析—」『教育心理学研究』（55）日本教育心理学協会 457頁-468頁
- 浜口順子（2005）「『育ち』という言葉と保育者の経験」『幼児の教育』104（10）日本幼稚園協会 18頁-23頁
- 細田成子（2015）「非対立概念としての『自発性』と『指導性』」『立教女学院短期大学紀要』47 67頁-79頁
- 宮野安治（1979）「『教育関係』概念について—教育関係論の研究（1）—」『教育学論集』8 126頁-133頁
- 宮野安治（1992）「教育的相互作用理論の構想：教育関係論の研究（10）」『教育学論集』21 49頁-63頁
- 村井実（1954）「教育作用の美的理解について（上）」『哲学』30 慶應義塾大学 29頁-50頁
- 村井実（1955）「教育作用の美的理解について（下）」『哲学』31 慶應義塾大学 1頁-40頁
- 村井実（1955）「教育学の科学的性格について」『教育学研究』22（6）日本教育学会 1頁-12頁
- 村井実（1975）「教育における『善さ』の構造（一）—問題としての『善さ』—」、『教育哲学研究』（32）教育哲学会 1頁-18頁
- 村井実（1976）「教育における『善さ』の構造（二）—構造としての『善さ』—（上）」『教育哲学研究』（33）教育哲学会 50頁-64頁
- 村井実（1976）「教育における『善さ』の構造（三）—構造としての『善さ』—（下）」『教育哲学研究』（34）教育哲学会 1頁-17頁
- 村井尚子（2015）「教師教育における『省察』の意義の再検討—教師の専門性としての教育的タクトを身に着けるために—」『大阪樟蔭女子大学研究紀要』5 175頁-183頁
- 渡邊保博（2014）「保育スキーマの『継続的再構成』と組織的研修の役割に関する実践史的研究—ある自治体の公立保育所における年齢別保育目標・内容の形成過程に注目して—」『保育学研究』52（1）6頁-18頁

Web 資料

- 野澤祥子（2017）「センシング技術を活用した保育・幼児教育環境の研究—安心・安全で豊かな環境構成のために—」シンポジウム報告資料 PDF
- 大淵友暉 山崎俊彦（東京大学大学院情報理工学系研究科）、鳥海哲史 林幹久（株式会社フューチャースタンダード）、秋田喜代美 遠藤利彦 野澤祥子 高橋翠（東京大学大学院教育学研究科附属発達保育実践政策学センター）「スマート保育への挑戦：センシング技術を活用した保育環境の調査」シンポジウム報告資料 PDF

外国人学習者を対象とした韓国語教育に関する研究 —日本における世宗学堂を事例として—

文学研究科教育学専攻教育学専修博士前期課程

金 銀 中

Lee, Jinbae

目 次

第1章 序論	125
第1節 日本の高等学校における韓国語	125
第2節 世界の中での韓国語	126
第3節 本研究の目的	127
第2章 韓国語の海外普及政策	127
第1節 韓国語海外普及政策の歴史的展開	127
第2節 韓国語海外普及政策の現況	132
2-1 韓国語海外普及関連機関及び機関の変遷	132
2-2 部署別韓国語国普及支援機関と韓国語教育機関	133
第3章 世宗学堂	134
第1節 世宗学堂の出現背景	134
第2節 世宗学堂の展開	134
第3節 世宗学堂の運営現況	137
3-1 世界分布	137
3-2 日本分布	138
3-3 日本の世宗学堂の分類	139
3-4 アジアの中の日本事例	139
1 法人としての世宗学堂の事例	139
2 大学連携型としての事例	146
3 韓国教育院としての事例	149
第4章 世界化戦略からみる世宗学堂	150

第5章 結論	155
引用・参考文献	156

表

表 1	韓国語海外普及の歴史	131
表 2	韓国語教育関係法令及び関係機関	132
表 3	世宗学堂として指定する目的	133
表 4	新規の世宗学堂指定の方針	134
表 5	世宗学堂指定要件	135
表 6	世宗学堂として指定された際の支援事	135
表 7	世宗学堂運営方式	137
表 8	世宗学堂の運営及び施設の比較	139
表 9	駐東京韓国文化院世宗学堂	139
表 10	桜美林大学世宗学堂韓国語講座	146
表 11	大阪韓国教育院の活動	149
表 12	大阪韓国教育院世宗学堂	149
表 13	世宗学堂の運営及び施設の比較	150
表 14	世宗学堂の講座の比較	151
表 15	世宗学堂の受講生の比較	153
表 16	世宗学堂の教員の比較	154

図

図 1	韓国・朝鮮語の授業を開設する高等学校数の推移	125
-----	------------------------	-----

地図

地図 1	世宗学堂の日本分布	138
------	-----------	-----

写真

写真 1	駐東京韓国文化院世宗学堂看板	140
写真 2	駐東京韓国文化院世宗学堂の壁(1)ハングル・子音の表示	141
写真 3	駐東京韓国文化院世宗学堂の壁(2)ハングル・母音の表示	141
写真 4	駐東京韓国文化院世宗学堂の掲示板	142
写真左 5	駐東京韓国文化院世宗学堂の事務室(1)	142
写真右 6	駐東京韓国文化院世宗学堂の事務室(2)	142
写真 7	駐東京韓国文化院世宗学堂の教室(1)	143
写真 8	駐東京韓国文化院世宗学堂の教室(2)	143

写真 9 駐東京韓国文化院世宗学堂の教室の設備(1)	143
写真 10 駐東京韓国文化院世宗学堂の教室の設備(2)	144
写真 11 駐東京韓国文化院世宗学堂の教室の設備(3)	144
写真 12 駐大阪韓国文化院世宗学堂看板	145
写真 13 駐大阪韓国文化院世宗学堂の教科書	145
写真 14 駐大阪韓国文化院世宗学堂事務室	145

第1章 序論

第1節 日本の高等学校における韓国語

韓国語教育とは、第2言語としての韓国語教育と外国語教育としての韓国語教育と分けることができる。前者の場合は、在外同胞を中心として行われる教育活動である。本稿では、後者に当たる、韓国語を母語としない人々、いわゆる外国人に韓国語のコミュニケーション能力を高めるために韓国語を教える活動を対象としている。

筆者は、2014年度から2016年度まで東京都のある私立高等学校で、高校3年生を対象とした学校設定科目「国際理解」の中で韓国語教育に携わった。文部科学省が実施している「高等学校等における国際交流等の状況について」の調査(2017)によると、英語以外の外国語の科目として韓国語を開設している高等学校等は、国・公立、私立合わせて677校である。その内、高等学校で外国語として韓国語に取り組む学校は328校である。これは、全体からみると、2000年以降から現在まで韓国語を開設している学校の数は増加傾向であると言える。

このような背景には、文部科学省の「英語指導方法等の改善の推進に関する懇談会」(2001-2002)において、「高等学校における多様な言語学習への配慮、特にこれまで欧米先進諸国に目を向けがちだったことを改め、アジア諸国等の言語にも一層目を向けるようにすることを促したい」と、アジア諸国等の言語の重要性を明らかにしたことに起因していることが考えられる。

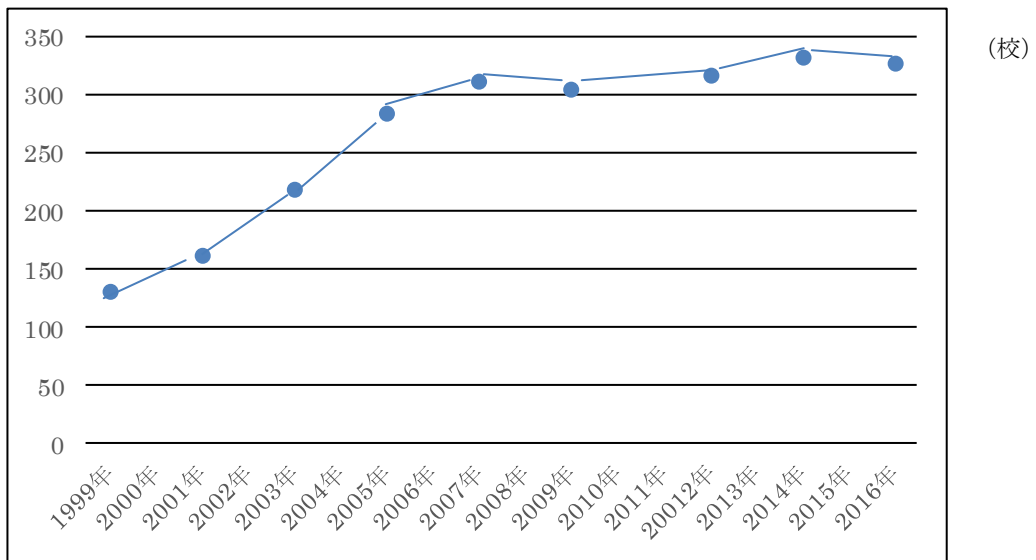


図1 韓国・朝鮮語の授業を開設する高等学校数の推移

(文部科学省資料により作成)

第2節 世界の中での韓国語

韓国では、2005年に「国語基本法」を制定し、ハングルの日を定める。第20条（ハングルの日）
①政府はハングルの独創性と科学性を国内外に広く知らせ、国民的にハングル愛の意識を高めるために毎年10月9日をハングルの日と定め、記念行事を行うものとする。

K-POP、韓国ドラマ、映画などいわゆる韓流ブームが世界へと広がり、韓国語も国際的な地位を得られたと言われている。世界的な言語データベースである、エスノログ(2017年11月を基準)によると、全世界に7099の言語が存在していることが示されている。そのうち、韓国語話者の数（母語話者中心）は7ヵ国で7720万人であり、これは世界12位として位置づけられている。

さらに、2007年にUNの傘下機関である世界知財産権機構（WIPO）は、国際特許条約（PCT）を通し、韓国語を9番目の国際公開言語として採択した。それまでは、英語、フランス語、ドイツ語、日本語、ロシア語、スペイン語、中国語、アラビア語であった。そのうち、8つの国際公開言語のうち、ドイツ語と日本語を除く6つの言語は現在UNの公用語として指定されている。これにより、韓国の国際特許出願は増加すると見込まれているとともに、韓国の特許庁関係者は、この決定は韓国語が国際機構で最初の公式言語として認められたことであると述べている。

一方、教育部傘下の国立国際教育院が実施する、外国人対象の韓国語能力試験（TOPIK）の受験者数においては、1997年に2692人の受験者から、2014年には20万人を超え、2017年には29万638人に上った。20年で108倍の増加を見せていることに注目したい。また、1997年の当時に試験を実施する国は、韓国をはじめ、日本、ウズベキスタン、カザフスタンの4ヵ国であったが、2017年には73国へとその広がりを見せている。

韓国語教育に関連する先行研究、熊谷(2011)は、今後、韓国語教育の発展のためには、人権教育や異文化理解から発展した第二言語としての韓国語学習の要求を満たす教材の開発が急がれると述べている。

朴(2016)では、韓国語教育を一層拡大し、韓国語グローバル化を実現するための取り組みとして、韓国語が世界で広く使われるようになることが国威の宣揚と国力の伸張に役立つことを認識する必要があると述べている。

これらの実態から、韓国語教育の機会 日本の初等中等教育機関の多様な言語学習への配慮のみならず、韓国の政府機関の韓国語学習の重要性を踏まえた学習機関への呼びかけについては把握できる。

石川(2008)は、韓国の対外言語政策には、現時点でいくつかの課題も見られ、そのうちもっとも重要かつ深刻と思われるのが予算確保の問題であると指摘した。

第3節 本研究の目的

本研究の目的は、韓国語教育の実態について、外国語としての韓国語を広めるための韓国の教育機関の一つである世宗学堂の実態を明らかにし、その韓国語世界化戦略の一側面を考察することである。

本研究は、文献研究と事例分析を基本的な方法とする。

第2章では、韓国語の海外普及政策の歴史的展開と韓国語海外普及関連部署及び機関の変遷を見ることにする。韓国語の海外普及の歴史をみることは、現在の広がりを理解することに有効であると考ええる。

第3章では、世宗学堂の運営や展開について見ることにする。2007年に設立され、今年で10年を迎えたが、対外的に公開されている内容は少ないのが現状である。そのため、日本の世宗学堂の事例を通し、考察を行うことは価値があると考ええる。

第4章では、世界化戦略の視点から世宗学堂の側面を把握することにする。

第2章 韓国語の海外普及政策

第1節 韓国語海外普及政策の歴史的展開

キム・ジュンソプ(2012)は、韓国語の海外普及政策を語る上で、在外同胞のための韓国語教育が韓国語海外進出の歴史の中で寄与したことを認め、在外同胞のための韓国語教育を含めて論じている。また、韓国語の海外進出の歴史を詳しく把握するためには、韓国語の海外普及の歴史的展開と韓国語の海外普及機関、及び機関の変遷を合わせて把握することが効率的であると考え、これら2つの視点から韓国語の海外進出歴史と流れをみている。キムジュンソプ(2012)は、韓国語の海外普及の歴史は大きく、胎動期、飛躍期、再成立期、成長及び拡大期の4つに分け、示している。

胎動期

韓国語海外普及と関連して一番古い文献上の記録は三国時代に遡るが、近代的な意味の韓国語教育の始まりは19世紀後半としてみることができる。地域ごとに違いはあるが、日本では1872年に對馬に韓語司を設置したことに韓国語教育が胎動した。ヨーロッパでは、1987年ロシア・サンクトペテルブルクの王立大学に駐ロシア大韓帝国の公使館の職員であるキム・ビョンウクが韓国語を教え始めたことが韓国語教育の歴史となった。その後、中国が1924年に北京大学で朝鮮語学科を設置し、アメリカでは1934年にコロンビア大学で最初の韓国語教育が始まった。このように19世紀後半から1970年代までを近代的な意味での国外の韓国語教育の胎動期としてみることは可能であるが、かなり小さい規模の出発であり、地域により大きな偏差を示すことが特徴である。

胎動期の国外韓国語の教育で注目すべきことは、この時期の国外の韓国語教育は政治的な理由で現

地国家の政府次元で胎動された場合や、韓国語教育への個別的な関心または在外同胞のための教育という民間レベルで行われたことである。韓国の政府としての動きがある以前は論外にしても、1970年代に至るまでの国外韓国語教育における政府の役割は微々たるものであったところに注目すべきである。

飛躍期

1970年代に入り、韓国の経済発展の政策の成果が表れるようになる。旧共産圏の国家との関係が改善されるなど、韓国語に対する国際的選好度が高まるに連れ、国外韓国語教育は飛躍期を迎える。相まって在外同胞の子孫の増加は、国外韓国語教育の飛躍を導いた主な契機となった。それを受け、1970年代後半からは、政府の計画の下、政府主導の韓国語海外普及政策が行われた。それまでの1950年代から行われた在外同胞向けの民族教育のレベルでの教育支援はあった。しかし、それは韓国政府がいくつかの民族学校や民族学級設立を支援した形であるため、政策としての動きではなく、断片的な教育支援事業としてみるのが望ましいのである。この時期に入り、ますます現在の意味の移民が増え、在外同胞2世、3世及びそれ以上の韓国語と韓国文化の教育の必要性が提起された。それに従い、1977年には「在外国民の教育に関する規定」が制定された。これは、今日の韓国学校、韓国教育院、ハングル学校などの在外国民の教育に関連した教育施設がその基盤を整え、基礎を作り上げ始めた出発点となり、海外韓国語教育の成長の足掛かりとなった。

ところが、飛躍期における韓国語教育の対象は、韓国の国籍を持っている在外国民に限定され、外国人のための韓国語の普及はその需要がごく一握りに過ぎなかった。外国人のための韓国語教育政策はまだ必要性すら感じてない時期と言える。韓国政府レベルの制度化が胎動し始めたが、それでもなお民間レベルの制度化が主となっていた。

再成立期

経済的に好況を呈する時期を経て、オリンピックなど国際大会を終え、1990年に文化部（現文化体育観光部）では「韓国文化芸術振興法施行令」を制定し、韓国語の国外普及を明文化し、初めて韓国語の国外普及政策の法的基盤を整えるようになった。それを基に、文化部は韓国語教材を開発し、普及を開始するようになる。それに伴う政策としては韓国語学会、国立国語院、韓国語世界化財団を通じて韓国語教育振興のための政策を実施した。特に、この文民政府(1993～1998)の時期には、政府が掲げた「世界化」というスローガンの下、「韓国語世界化推進事業」が弾みをつけるようになり、韓国語教育に対する政策への関心も高まった時期として評価できる。

1990年代以降は、韓国語の海外普及に関連した政策事項は1995年7月に改正された文化芸術振興法施行令の第3章と第11条と1995年12月制定された国語審議会運営細則などを通して確認するこ

とができる。詳細の内容は次のようである。

カ 文化芸術振興法施行令(大統領第 14727 号, 1995.7.6 改正)

第 11 条(国語発展契会の樹立)法第 5 条の規定による国語の発展及び普及のための計画には次の各号の事項が含まなければならない。

1. 法第 7 条の規定による語分規範の制定及び改訂
2. 国語の情報化及び科学化
3. 韓国語の世界的普及

ナ 国語審議会運営細則(文化体育部訓令第 55 号, 1995.12.23.制定)

第 3 条(分科委員会の審議内容)各分化委員会は次の事項に関して審議を行う。

1. 韓国語分科委員会

- カ. 国語政策樹立に関する重要事項
- ナ. 韓国語正書法に関する事項
- ダ. 標準語規定に関する事項
- ラ. 南・北朝鮮の言語の同質性確立に関する事項
- マ. 国語教科関連図書、国語辞典に関する事項
- バ. 韓国語の国際標準化に関する事項
- サ. 韓国語の世界的な普及に関する事項
- ア. その他の分科に属していない語文規定に関する事項

ソン・グァンス(1996)では、文化芸術振興法施行令の内容の検討を根拠に当時の語文政策の所轄部署が文化部であることを確認し、上記のような文化芸術振興法施行令(大統領第 14727 号, 1995.7.6 改正)の第 2 章と第 3 章国語の発展及び普及と当時の文化部傘下国語審議会文化委員会の国語審議会運営細則(文化体育部訓令第 55 号, 1995.12.23.制定)第 3 条に「韓国語の国際標準化に関する事項」「韓国語の世界的な普及に関する事項」などが含まれていることから、韓国語の世界普及のための政策及び法的根拠はすでに作られていることを確認した。しかし、具体的な案があるにも関わらず、目立つような韓国語海外普及活動は行われていない時期である。一方、このような韓国語の海外普及政策の一環として 1997 年 2 月には「在外同胞財団法」が公布され、在外同胞と関連した業務を担当する在外同胞財団が外交通常部傘下として設立された。このように在外同胞財団は、在外同胞財団法を基に現在も在外同胞子女を対象とする韓国語教育政策の多数を進めており、教育科学技術部の国立国際教育院とその機能を分担し、着実に在外同胞の教育を支援している。

このように 1990 年代には以前に比べ、韓国語の海外進出のための政策が活発に進められた。従ってこのような法制的な補完をもって再成立期と区分することができる。

しかし、具体的な詳細案にかかわらず、目立った韓国語海外普及活動は行われていなかった時期であるたえ、成長期及び拡大期とは区分が可能である。さらに、その対象はなお在外同胞へ集中していた事実からも2000年以降の国外韓国語教育とは違いを示している。言い換えれば、2000年以前の国外の韓国語教育は法的補完が行われ、再成期期としての独立性を持っている。しかし、当時の韓国語の海外普及政策は在外同胞を主な対象とする「母語」「民族語」としての韓国語の国外普及政策の一環として進められたため、再成立された政策が普及活動として活発な連携につながったとはみられない。

成長及び拡大期

韓国語の海外進出の歴史の歴史的展開は、2000年を起点に大きな変化を迎える。2000年に入り、韓流文化の拡散と経済成長が続くことにより、韓国語教育の需要もさらに変化・拡大されたためである。この時期は、韓国語の語学研修だけでなく、学問を目的として入国した留学生、結婚移民者、外国人雇用許可制による移住労働者など国内外国人を対象とした韓国語教育の政策的整備とともに、韓流文化に関心を持った新たな集団を狙った政策的支援を求める声が高まるようになる。それを契機とし、韓国語教育の場がより広い広がりを見せるようになった。

このような時代の要求を背景に2005年には「国語基本法」が制定されたが、韓国語教育政策の歴史に大きな意味をもたらす「国語基本法」の詳細は次のようである。

国語基本法(抜粋)

(2013.3.23 施行)

第1条(目的) この法は、国語の使用を促進し、国語の発展と保全の基盤をつくり、国民の創造的思考力の増進を図ることで、国民の文化的生活の質を向上し、民族文化の発展に貢献することを目的とする。[2011.4.14.]

第2条(基本理念) 国家と国民は、国語が民族第一の文化遺産であり、文化創造の原動力であることを深く認識し、国語発展に積極的に尽力することで、民族文化の正体性を確立し、国語をよく保全し、子孫に継承できるように努めなければならない。 [2011.4.14.]

第3条(定義)この法において使用する用語の定義は次の通りである。

1. 「国語」とは、大韓民国の公用語の韓国語のことを指す。
2. 「ハングル」とは、国語を表記する我々の固有文字のことを指す。

<中略> [2011.4.14.]

第19条(国語の普及等)①国家は国語を学ぼうとする外国人と在外同胞の出入国と法的地位に関する法律による在外同胞(以下、「在外同胞」とする)のために、教育課程と教材を開発し、専門家

外国人学習者を対象とした韓国語教育に関する研究

を養成するなど、国語の普及に必要な事業を施行しなければならない

このように国語基本法を基に、2006年から現在に至るまで政策を基盤として韓国語学習のための教育課程、教材開発、専門家養成などが進められてきたことが確認できる。世宗学堂はこのような背景の中、2007年に始まった事業である。

キム・ジュンソプ(2012)は、2003年から2008年までの時期における世宗学堂事業は、東北アジアの文化圏域の結束と拡大のための方策として、構想されたと述べている。主にアジア地域を中心に集中的に設立する計画で始まったが、現在は国家ブランドの価値を高める側面から、全世界を対象に韓国のイメージを改善させる役割として進められている。

表1 韓国語海外普及の歴史

	胎動期	飛躍期	再成立期	成長及び拡大期
時期	19世紀後半～ 1970年代	1970年代後半～ 1990年代最初	1990年代	2000年以降
指標	国外韓国語教育機 関の胎動	政府次元の制度化 胎動	韓国語の国外普及 政策の法的基盤を 構築	海外教育機関及び 学習者増加による 成長及び拡大
制度化水準	個別教育機関レベ ル	民間レベルの制度 化が進む 政府レベルの制度 化が胎動	法的補完 政策支援の強化	政府主導の制度化 を推進
教育主導	現地の政府レベル 及び民間レベル	民間レベル	民間レベルで進む 韓国依存型発展モ デルが表れる	政府レベルの韓国 語教育の成長及び 拡大

(出典：キム・ジュンソプ(2015) 韓国語教育の理解 修正版 [韓国語])

このように、韓国語教育は、民間レベルまたは政府レベルから、次第に政府主導へと変化してきたことがわかる。また、韓国語の教育を受ける対象も在外同胞から外国人へと対象が広がったこと確認できる。

第2節 韓国語海外普及政策の現況

2-1 韓国語海外普及関連機関及び機関の変遷

現在、韓国語の海外普及のための政策を担当するところは、教育部、外交部、文化体育観光部で分けられている。

表2 韓国語教育関係法令及び関係機関

区分	教育部	外交部	文化体育観光部
関係法規	在外国民の教育支援などに関する法律	在外同胞財団法	国語基本法
教育対象	<ul style="list-style-type: none"> ・韓国国籍の在外国民 ・韓国国籍でない同胞 ・外国の韓国学研究者 	<ul style="list-style-type: none"> ・韓国国籍の外国長滞留者及び永住者 ・国籍を問わず韓国民族の血統の者 	<ul style="list-style-type: none"> ・現地外国人（一般大衆） ・国際結婚による移住女性及び外国国籍の移住勤労者
教育内容	<ul style="list-style-type: none"> ・国民としての素養を身につけるための韓国語教育 ・韓国学研究者支援 	<ul style="list-style-type: none"> ・在外同胞に対する韓国語教育及び韓国文化の広報 ・海外韓国学振興支援 	<ul style="list-style-type: none"> ・一般大衆（援助が必要）を対象とした韓国語と韓国文化の理解
教育性格	<ul style="list-style-type: none"> ・在外国民対象の正規国語教育課程による韓国語教育実施 	<ul style="list-style-type: none"> 在外同胞韓国語教育及び文化事業の支援 	<ul style="list-style-type: none"> ・「文化相互主義の原則」に立った韓国語教育と双方の文化交流の拡大及び文化的連帯を図る
教員資格	<ul style="list-style-type: none"> ・国語教師の資格 国語（国文）学科 	該当なし	<ul style="list-style-type: none"> ・韓国語教師資格 韓国語（教育）学科

出典：2007 世宗学堂白書、筆者の翻訳による

表2でみるように、韓国語海外普及に関して3つの部署はそれぞれの性格の業務を行っている。教育部の韓国語の普及は、一般教育課程としての国語を、正規の学校の課程で普及している。そのため、在外国民と在外同胞の小中高生が対象となる。外交部は、その対象は在外国民と在外同胞となるが、海外の大学の韓国語関連機関または教育者の支援そして韓国学の振興を主な対象としていることが異なっている。文化体育観光部は、政策の対象が主に外国人であり、文化相互主義の原則に立った韓国語教育と文化交流の拡大を狙いとしていることが特徴である。それに従い、世宗学堂の開設及び運営をはじめとする事業を行っている。

外国人学習者を対象とした韓国語教育に関する研究

2-2 部署別韓国語国普及支援機関と韓国語教育機関

表3 韓国語海外普及支援機関の韓国語関連組織及び機能

所属	支援機関	主要機能
教育部所属	国立国際教育院	<ul style="list-style-type: none"> ・在外同胞の教育 ・国際教育交流及び協力 ・教員及び大学生などの国外研修 ・国費留学生の指導及び管理 ・外国人留学誘致業務など
教育部傘下	韓国学中央研究院	<ul style="list-style-type: none"> ・講義を担当する働き手が足りない所の韓国学開設のため、海外大学に韓国学講義が担当可能な教授を派遣し、持続的に韓国学関連人材を育成し、現地の海外韓国学教育水準向上を図る
外交部傘下	韓国国際交流財団	<ul style="list-style-type: none"> ・海外韓国学研究及び教育基盤の拡大（海外大学に韓国学講座の開設、現地教員の雇用、客員教授の派遣など） ・海外の韓国学センター、韓国語及び韓国関連学会などの学術活動の支援 ・韓国語教育者などの韓国語研修及び韓国学研修機会の提供など
外交部傘下	韓国国際協力団	<ul style="list-style-type: none"> ・海外ボランティア団体の派遣（韓国語教育含む各分野のボランティア団体及び専門尽力派遣）
外交部傘下	在外同胞財団	<ul style="list-style-type: none"> ・在外ハングル学校及びハングル学校教員の研修を支援 ・在外同胞対象研修及び招聘、奨学事業など
文化体育観光部所属	国立国語院	<ul style="list-style-type: none"> ・国内外韓国語教育資料開発 ・韓国語関連教育研修計画樹立及び課程開発 ・韓国語教育機関の教育活動の支援 ・韓国語教員資格付与、教育研修など
文化体育観光部傘下	韓国語世界化財団	<ul style="list-style-type: none"> ・世宗学堂の設置及び運営 ・世宗学堂教員養成及び再教育 ・世宗学堂教育課程、教材開発及び普及 ・世宗学堂発展のための調査・研究・広報事業 ・ヌリ一世宗学堂システム開発・運営 ・世界韓国語教育者大会など

このように韓国は、韓国語を海外に普及するために、3つの部署が主導する普及機関を設立している。その機関は、国立国際教育院、韓国学中央研究院、韓国国際交流財団、韓国国際協力団、在外同胞財団、国立国語院、韓国語世界化財団などがある。それらの機関が対象としているのは、在外同胞、在が国民、外国人、韓国語及び韓国学研究者または研究機関である。そして、事業においては、国外での韓国語教育機関の運営及び韓国語教員派遣、教育水準向上を目指した多様な事業が行われている。

第3章 世宗学堂

第1節 世宗学堂の出現背景

世宗学堂は国語基本法に基づき、韓国語・韓国文化を普及することを目的として設立された教育機関である。韓国語の学習への需要が高く、なお需要が続いているところである東北アジア・東南アジアを中心に広がり、初めて、2007年3月19日モンゴル・ウランバートル大学で設立された。同年、モンゴルに続いて、中国、中央アジアに設立された。さらに、東南アジア、西南アジア、北米やアフリカにまで拡大し、韓国語・韓国文化を世界に広げようとする教育機関である。

第2節 世宗学堂の展開

世宗学堂は、2007年にモンゴルで「ウランバートル1世宗学堂」として最初に設立された。2007年は3カ国13ヶ所で始まり、2017年には54カ国171ヶ所と展開している。10年の間に13倍以上の増加を見せていることになる。受講生の数も増え続け、2016年には総23万人を超える。さらに、オンラインで韓国語を学ぶ「ヌリ・世宗学堂」の学習者の10万人を加えると、総33万人の外国人が世宗学堂の教育を受けたことと言える。

表4 世宗学堂として指定する目的

目的
<ul style="list-style-type: none"> ・ 外国語としての韓国語を学ぼうとするものを対象とした韓国語教育を通じた韓国語の文化の拡散 ・ 指定の申請機関についての現地公館の意見照会、実査などを通して体系化を図る ・ 韓国語及び韓国文化普及の代表機関としての質的向上及びイメージを高めるための専門性を優先的に顧慮

(世宗学堂財団のホームページより筆者訳)

2000年代に入り、国内・国外での韓国語学習の需要が増えたことを受け、国立国語院は韓国語普及における推進体系の確立をした。その一環として、2007年3月から自国語・自国文化普及として

外国人学習者を対象とした韓国語教育に関する研究

「世宗学堂」を設立及び運営を始めたのである。その目的からは、韓国語と韓国文化を計画的にかつ専門的に広げることにある。

表5 新規の世宗学堂指定の方針

方針
<ul style="list-style-type: none"> ・ 地域別の韓国語・韓国文化の需要及び世宗学堂のバランスを取れた拡散顧慮した戦略的な指定 ・ 世宗学堂の指定を受けていない国家を中心に指定 ・ 公共機関間の協業を通じた戦略的指定

(世宗学堂財団のホームページより筆者訳)

国語発展基本計画の第1次国語発展基本計画(2007年～2011年)では、3つの重点推進過程と10個の推進課題が定められている。第1段階(2007年～2011年)として、世宗学堂の設置及び運営は東北アジア及び東南アジアなどを中心に拡大した。ところが、世宗学堂の計画の推進は、第2段階(2012年～2016年)と地域別・国家別に韓国語教育プログラムの普及に取り組み、より戦略的に拡散を図ったものと考えられる。

表6 世宗学堂指定要件

要件		
設立 主体	現地 運営 機関	<ul style="list-style-type: none"> ・ 現地国家の政府機関、大学(院)または大学付設機関(付属機関)で韓国語教育機関を運営中または運営しようとする機関 ・ 現地国家に公式登録された非営利法人または民間団体が公益を目的とする韓国語教育機関を運営中または運営しようとする機関 <p>※個人及び私設塾は除く</p>
	国内 運営 機関	<ul style="list-style-type: none"> ・ 国内政府機関(在外公館など)、地方自治団体が直接または委託し国外で韓国語教育機関を運営中または運営しようとする機関 ・ 国内大学(院)、非営利法人、民間団体が公益を目的として国外の機関と協力し、国外で韓国語教育機関を運営中または運営しようとする機関 <p>※塾の設立・運営及び課外教習に関する棒率に基づき設立した私設塾機関は除く</p>

施設	<p>(講義室)10名以上の受講生を受容できる講義室2つ以上の確保</p> <p>(行政室) 世宗学堂の運営管理業務のための行政室</p> <p>(資料室) 韓国語、韓国、韓国文化資料閲覧及び備えておくことが可能な資料室</p>	
教員	韓国語 教員	<p>・全体の教員の100%が次の要件の中、1つ以上満たす</p> <p>①韓国語教員資格所持者（国語基本法第19条及び同じ施行令第13-14条、文化体育観光部公示[韓国語教員資格審査委員会、韓国語教員資格審査申請及び韓国語教員資格証発給規定]に基づく</p> <p>※ 中等教員資格該当事項なし</p> <p>②韓国語教員養成課程履修者（国語基本法施行令[別表1]に依拠語学系または言語教育学士以上の所持者として韓国語教育の経歴が最低1年以上の者</p>
	文化 講師	<p>・全ての韓国文化の講師の採用は、必須事項ではないが、採用にあたって次の要件を満たすように</p> <p>講座関連の学士学位所持者または関連経歴が最初2年以上の者</p>
課程	<p>・最低初級または中級レベル2つの課程以上を開設し、30週以上の講座を運営</p> <p>・講座一つに対し、週120分（休み時間含む）以上の韓国語講座、文化講座を最低1つ以上の運営</p>	
運営	<p>世宗学堂を総括して管理する世宗学堂長選任</p> <p>※世宗学堂長：運営申請の機関を代表できる職位にあり、現地で実質的に運営総括が可能な者を原則とする</p> <p>韓国人または韓国語に流暢な運営員1名以上確保</p> <p>※在外公館連携型の場合公館採用職員（行政院）と別途の世宗学堂の運営要員の確保</p> <p>教員および運営要員などが学堂関係者は学堂勤務に適法なビザ所持可否を確認後採用</p> <p>世宗学堂の運営支援金として独立した口座の開設と管理（運営機関名義の別途の口座開設及び管理）</p>	

(世宗学堂財団のホームページより筆者訳)

設立主体、施設、課程、教員、運営に関しての基準を設けており、韓国語だけでなく、韓国文化活動の有無も指定要素に入れていることがわかる。

表7 世宗学堂として指定された際の支援事項

支援事項
<ul style="list-style-type: none"> ・ 世宗学堂の運営支援金 ・ 世宗学堂教育環境の改善のための施設の支援 ・ 世宗学堂の標準教育課程及び教材、指針、段階別の習得を図る評価のテストを提供 ・ 世界韓国語教育者大会を通し国際ネットワークの構築を支援 ・ 韓国語の専門教員を派遣 ・ 韓国語教員の再教育、資格向上のための教員養成課程を提供 ・ 韓国文化プログラムの提供及び文化専門家（インターンシップなど）派遣優秀な学・習者を韓国に招聘し、韓国文化研修プログラムへの参加機会を提供 ・ 学堂の行政や運営管理のための業務管理システムを提供 ・ ヌリー世宗学堂のオンライン講座及び教育資料の提供世宗学堂概念と設立目的

(世宗学堂財団のホームページより筆者訳)

資料2の新規の世宗学堂指定の方針では、公共機関間の協業を通じた戦略的指定を掲げている。世宗学堂の方針を押し付けるものでなく、運営面では様々な支援を通し、世宗学堂の目標の達成を図ろうとしている。

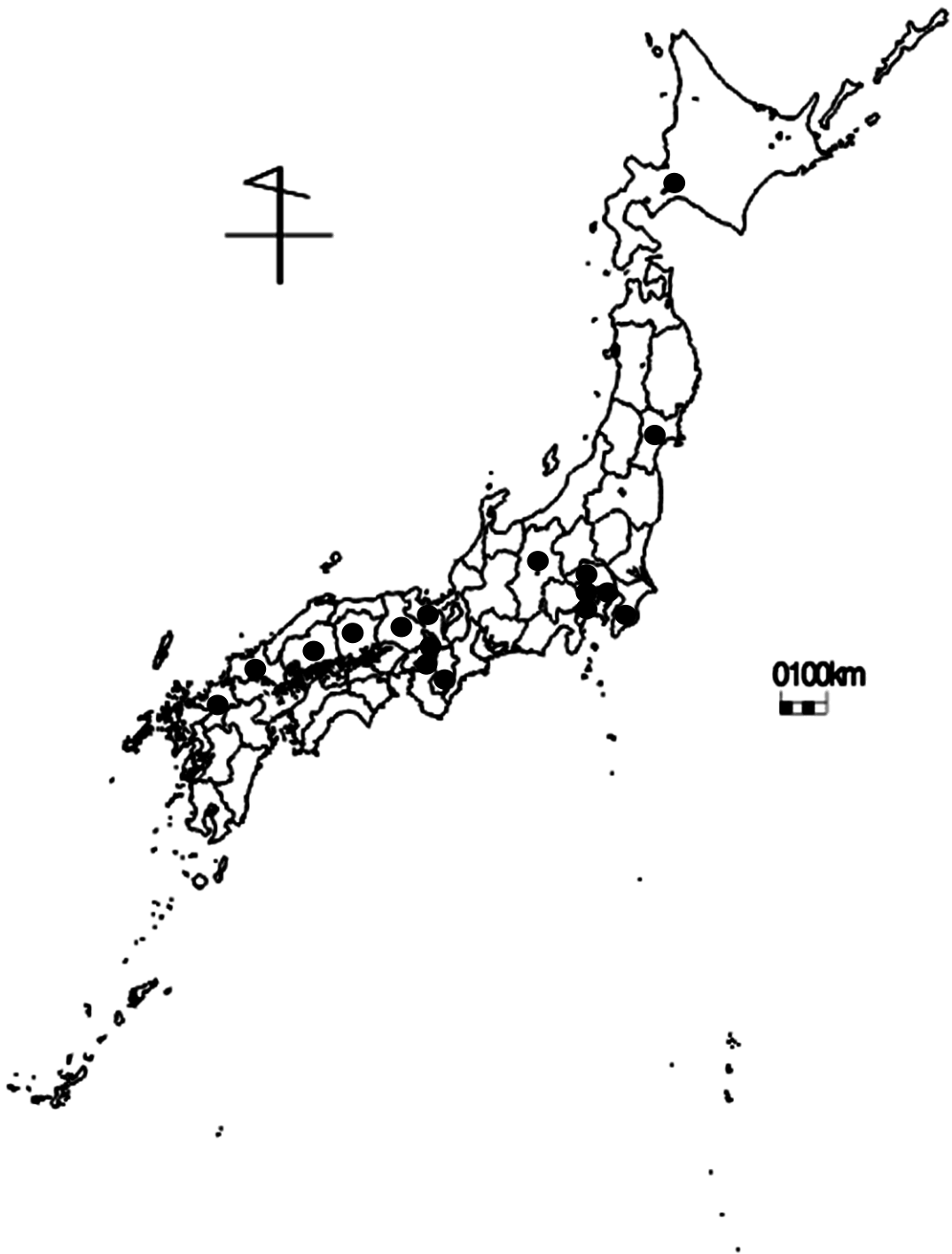
第3節 世宗学堂の運営現況

3-1 世界分布

世宗学堂は、現在54カ国171ヶ所(2017.7月基準)で展開されている。ところが、データ収集を始めた2017.6月基準では、アジア21カ国105ヶ所であり、2018年1月に至る現在も、2017.7月基準で、アジア17カ国96ヶ所とのデータしか確認ができない状況である。しかし、合計の数に変動がなかった。

今回取材を受けてくれた2ヶ所でもこのことを把握しており、8月に組織改編が行われたため、そこまで、行き届いていないと推測している話であった。

3-2 日本分布



3-3 日本の世宗学堂の分類

表 8 世宗学堂運営方式

運営方式	
独立型	世宗学堂を国外の現地運営機関が単独で運営する世宗学堂
連携型	国外の現地運営機関と国内の運営機関（韓国の在外公館含む）が機関の間で業務協約の締結を通し、共同で運営する世宗学堂
協業型	世宗学堂の財団が韓国の公共機関と業務協約の締結を通し、指定・支援する世宗学堂

（世宗学堂財団のホームページより筆者訳）

世宗学堂の運営においては、独立型、連携型、協業型の3つの種類がある。それぞれの機関は表6で示すように、設立への基準を満たし、3つの形態として運営が行われる。

3-4 アジアの中の日本事例

1 法人としての世宗学堂の事例

取材場所 駐東京韓国文化院世宗学堂

取材時期 2017年11月10日 訪問

担当者 A・Bさん

表 9 駐東京韓国文化院世宗学堂

目的	<ul style="list-style-type: none"> ・ 日本の人々に韓国という国を幅広く紹介し、お互いに交流を深めること ・ 正しい韓国語を伝えることが一番の目的 ・ 良質の教育を支援 ・ 韓国という国にも興味を持ってもらい、韓流のファンを確保 ・ 肯定的な国家イメージをつくる
対象	日本の成人
受講生	500名

クラス	1年間(2学期制)の定期講座 4月から始まるAクラス 10月から始まるBクラス 春季学期と秋季学期の構成で半年毎に更新できるシステム 世宗1(入門)～世宗8(上級)の8段階	半年間(1学期制)の短期講座クラス異なるレベルと様々なテーマで学べる講座で1学期毎の構成となっている。現在、中級会話講座・上級会話講座・ドラマ講座・高級講座・TOPIK中級講座・TOPIK高級講座の6コース
定員	各クラス15名程度	定員10名前後
開講時期	2017年度秋季学期は2017年10月～2018年3月までの半年間	
開講回数	週に1回(90分)、学期中に20回	
受講料	3万円 教材費1500円 他の語学学校より低価	
設備	・冷暖房完備の教室が4つ ・各教室にホワイトボードをはじめ大型モニター、ノートパソコン、カセットデッキ	
教員	9名	
国籍	全員、韓国籍	
教員の募集方法	不定期 応募の際、履歴書・自己紹介書・(韓国語教員資格証所持者に限り)資格証のコピーを提出、書類通過者のみ面接を経て最終的に採用決定する。	



写真★駐東京韓国文化院世宗学堂看板 (2017年筆者撮影)

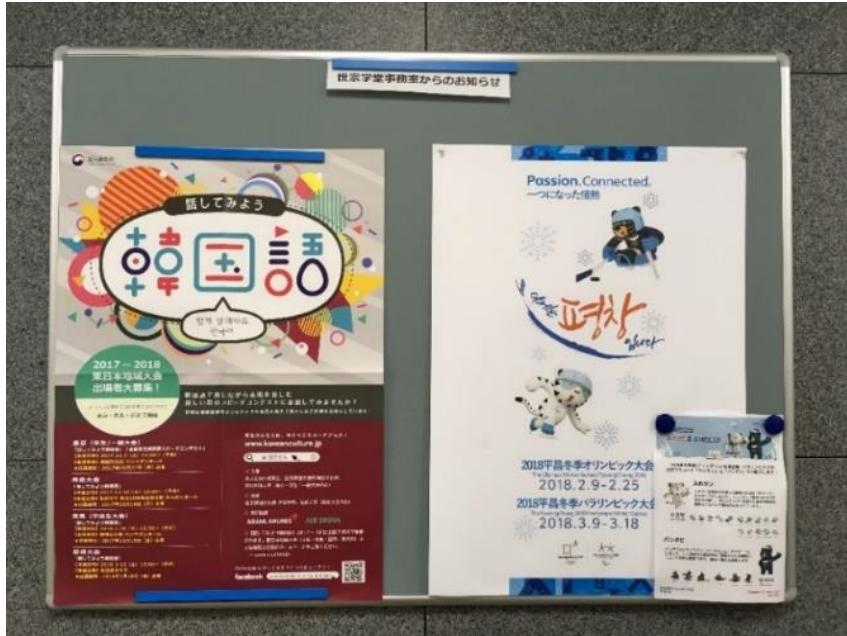


写真4 駐東京韓国文化院世宗学堂の掲示版

(左韓国語スピーチコンテスト、右韓国で開催される行事の案内) (2017年筆者撮影)



写真左5 駐東京韓国文化院世宗学堂の事務室(1)授業で使われる教科書

(2017年筆者撮影)



写真右6 駐東京韓国文化院世宗学堂の事務室(2)韓国語で行われる行事のパンフレット

(2017年筆者撮影)



写真 7 駐東京韓国文化院世宗学堂の教室(1) (2017年筆者撮影)



写真 8 駐東京韓国文化院世宗学堂の教室(2) (2017年筆者撮影)



写真 9 駐東京韓国文化院世宗学堂の教室の設備(1) (2017年筆者撮影)



写真 10 駐東京韓国文化院世宗学堂の教室の設備(2) (2017年筆者撮影)



写真 11 駐東京韓国文化院世宗学堂の教室の設備(3) (2017年筆者撮影)

外国人学習者を対象とした韓国語教育に関する研究

駐大阪韓国文化院世宗学堂の場合は、取材不可のためホームページを基に調査を行った。



写真 12 駐大阪韓国文化院世宗学堂看板（2017年世宗学堂関係者撮影）



写真 13 駐東京韓国文化院世宗学堂の教科書（2017年世宗学堂関係者撮影）



写真 14 駐東京韓国文化院世宗学堂事務室（2017年世宗学堂関係者撮影）

初級は、韓国政府公認の「世宗韓国語」を使い、文法を中心に韓国語の基礎を学ぶ。中級以上は、主に西江大学語学堂で使用されている「西江韓国語」を使用し、会話中心の授業である。その他、講師が制作した独自の副教材が使われる。

2 大学連携型としての事例

取材場所 東京町田世宗学堂

取材時期 2017年11月22日水曜日・11月29日水曜日 電話取材

担当者 Cさん

表10 桜美林大学世宗学堂韓国語講座

目的	世宗学堂が韓国語、韓国文化の普及を目的で運営していると伺い、安定的に韓国語、韓国文化を普及するため世宗学堂を申請	
対象	日本の成人	
運営時期	2014年秋学期よりスタートし、4年目	
クラス	世宗韓国語1-8(平日・週末ともにすべてのクラスを運営)	上級クラス(8まで終了した人・留学経験者・長期学習者)、ニュースで勉強する韓国語、韓紙工芸、韓国舞踊総21講座
開講時期	春学期4月から7月 秋学期9月から12月	
開講回数	週に1回(120分)、学期中に15回	
受講料	3万円 教材費1500円 他の語学学校より低価	
設備	事務室・教室・資料室	
受講生	90名	
性別	80-90%が女性	
地域	神奈川周辺。1時間かからない距離	
受講目的	主に、韓国の大衆文化への興味がきっかけ	
職業	確認はしていない	
年齢	主に、50-60代。20代は5名ほど。 平日は、主婦・大学生。土曜日のクラスは、会社員	
教員	5名	
国籍	韓国語教員は韓国。文化講座は日本	

外国人学習者を対象とした韓国語教育に関する研究

教員の 募集方法	チラシと大学ホームページより募集 韓国語の先生は3名 1名 桜美林大学の世宗学堂の責任者兼任。 1名 財団からの派遣 1名 現地採用
研修	設けていない。世宗学堂財団としての招聘または研修は1年1回

運営時期は、2014年秋学期より始まり、4年目を迎える。クラスは、世宗韓国語1-8（平日・週末ともにすべてのクラスを運営）、上級クラス（8まで終了した人・留学経験者・長期学習者）、ニュースで勉強する韓国語、韓紙工芸、韓国舞踊総21講座を提供している。

受講生は、90名で、平日の世宗韓国語1-4初級は、11~13名、平日の世宗韓国語5-8中級クラスは、3~4名でその数一定ではないという。韓国ブームの時期が過ぎ、今は政治・外交からも良い時期ではないなどの、影響を受け、しばらく入門クラス（1-2）の人数が減り、多かった年は20人近くが在籍。受講生においては大幅の変化はない。

授業は、1年に1冊の教科書で学び、翌年度に次のコースに進む。授業日程は、春学期が4月から7月・秋学期は9月から12月。韓国は1月を年の始まりとしているため、1月に始まり、12月に終わるようになっている。そのため、1月頃に授業が開始され、12月の間に終わるような体制である。そのため、1月から3月は休みである。その時期には次の学期に向けて準備を行う。教育課程の中に、授業に関しては指針が定まっている。

受講料は、1科目3万円で週1回の授業。3万円で運営が可能かという質問に対し、世宗学堂は利益を追求する機関ではないため、運営可能であるとの答えであった。

設備としては、事務室・教室・資料室がある。

特徴としては、ニュースでみる韓国語の講座を新設。現在、受講生は2名である。去年と異なっている点があるとしたら、世宗財団1-8 そのほか、国ごとに需要がある場合には授業を開設することが可能である。ただし韓国の世宗財団の承認が必要。

町田の場合は、ニュースや時事に関心がある方がいそうで作ってみる試みがあった。これは、需要に関する調査をしたというよりかは、担当している先生は受講生と距離が近いとため、そのような声を聞き、それを授業に反映してみた結果である。

このような体制が可能理由は、財団と連携をしているためである。もし、大学での運営だけであるならば、受講生が少ない場合は授業を運営及び維持が難しいと考えられる。ところが、財団と協力を得て仕事をしているため、受講生が韓国語についてのニーズを反映した授業をより幅広く実践できると考えられる。現在受講生は2人であるため、需要は合わなかったと考える。

この授業の場合は、ニュースでみる韓国語は、週末のクラスは開設することはなかった。今担当し

ている先生がその他の授業で埋まっているため、平日のクラスしかつくれなかったが、施設を考えてみると、週末クラスのほうがより需要があったのでないか。

その理由としては、平日は主婦が多く、受講生の職業に関するデータを出してはいない。しかし、平日で需要があったとしても曜日の問題があったかもしれない。

受講生の受講目的は、主に、韓国の大衆文化への興味がきっかけである。

職業は、統計を取ってはいないが、年齢が主に、50-60代であり、80-90%が女性である。20代は5名ほどであることから、平日は、主婦・大学生。土曜日のクラスは、会社員の受講生であることを推測できる。20代は本当に少なく、5人程度である。教員がその5名にその受講目的について聞いた訳ではないが、留学に行く予定の学生で、春学期に国費留学を申請し、確定との結果が出るまで受講していた学生が受講していたとのことである。今は、中学校・高等学校の受講生も1-2名おり、去年も留学を目指し通う生徒がいた。しかし、大学内の施設であり、塾との性格ではないため、そのような学生は少ないとのことである。以前、その生との母も世宗学堂の受講生であったことで、韓流の影響を受け、韓国語にも興味を持つことになったと考える。

受講生の住む地域は、神奈川周辺であり、1時間かからない距離内にある。地域社会へと広がっているため、受講生の数の大きな変化は見られない。

世宗学堂の教員は、5名で、韓国語教員は韓国国籍であり、文化講座は日本国籍の方である。募集方法は、チラシと大学ホームページより募集を行い、現在、韓国語の先生は3名でその詳細は、次のようである。

1名は、桜美林大学の世宗学堂の責任者でもある、1名は、財団からの派遣、1名は、現地採用。採用に際して、財団からの条件が定まっておき、教員採用条件として、資格を持っているまたは、機関で何年以上の勤務経歴が条件となる。財団の基準に基づき、それに合うような人が採用される。そのため、履歴書を財団に送り、最終的に財団で採用する形態である。文化講座の講師においては、一旦現地で探し、このような方に文化講座の担当をしてもらい趣旨を伝え、履歴書を送り採用が決まる。

研修は、設けていないが、世宗学堂財団としての招聘または研修が1年1回行われ、参加に関するお知らせが届くようになっている。ところが、世宗学堂の学期の時期と研修の時期が被ることで、参加が出来ない状況である。

世宗学堂財団との連携運営について、世宗学堂は利益を求めて行っている機関ではないため、韓国語・韓国文化を普及する使命感を持ち、どのようにすればより多くの方々により良い韓国語・韓国文化を紹介できるかと考える運営であるとのことである。財団と一緒に運営に携わっている点については、受講生も安心できるとの声がある。

そのような雰囲気の中、このような授業があればというニーズがあるのかの質問に対し、現在は情報収集ができていないため、先生方に聞いてみないといけないが、現在行っている授業の充実を図りたいと答えてあった。それから、財団の情報を漏らしてはいけないという指針がある。法人運営でないため、給料に関しては、回答不可である。

3 韓国教育院としての事例

取材対象 大阪韓国教育院

取材時期 2017年12月1日 金 11時-12時、4時-4時半

担当者 Dさん

表 11 大阪韓国教育院の活動

活動	<ul style="list-style-type: none"> ・ 在日韓国人の教育支援事業韓・日両国間の教育・文化交流活動在日韓国人と現地の日本人を対象とした韓国語韓国文化の普及 ・ 多様な教育及び文化交流の拡散 ・ 在外同胞が多い大阪の中でも、密集した地域での事業展開。
----	---

大阪韓国教育院は、在外同胞の教育のために韓国の教育部が海外に設置した教育機関である。その設立時期は、1963年である。名前は韓国式であるが、日本人の価値観を持っている人を対象とした必要な支援、または、韓国語使用の向上を支援する。ところが、あまり知られていない。

表 12 大阪韓国教育院世宗学堂

出発	教育院のハングル学校が世宗学堂の名を冠することになった。世宗学堂という名前で協力しようよとの趣旨。大阪韓国教育院が申請したものではない。
現状	世宗学堂としての韓国語授業は運営していない。世宗学堂に関する問い合わせは韓国文化院を案内している。そのため、世宗学堂とは全く関係がないものとして考えている。教育部管轄。（世宗学堂は文化体育観光部）
建物	在日本大韓民国民団（韓国がつくった在外同胞のための団体）4階
民団との関わり	教育分野に関して協力し合っている。
体制	世宗学堂はカリキュラムや教科書が定められて運営されている。これが世宗学堂の方針であるならば、教育院も同じ体制を運営しなければならないのでは。なぜなら、受講生の立場からすると、同じ世宗学堂の受講生として受ける教育内容が異なっているため、混乱が生じることが考えられる。協力という趣旨は良いものだが、在外の実情を知らない部分がある。具体的には、計画をもとに運営を行うのではなく、まず、世宗学堂の名前を掲げただけになっている。

民団とは、教育分野に関して協力し合っている。世宗学堂との協力体制に違いがあることが明らかになる。

第4章 世界化戦略からみる世宗学堂

研究対象である、外国語としての韓国語を広めるための韓国の教育機関の一つである世宗学堂の4つのところ（駐東京韓国文化院世宗学堂・駐大阪韓国文化院世宗学堂・桜美林大学世宗学堂韓国語講座・大阪韓国教育院）の実態を比較し、その韓国語世界化戦略の一側面を考察するにす。

表13 世宗学堂の運営及び施設の比較

	1	2	3	4
名称	駐東京韓国文化院 世宗学堂	駐大阪韓国文化院 世宗学堂	桜美林大学世宗学堂 韓国語講座	大阪韓国教育院
性格	韓国政府による韓 国語教育機関	韓国政府による韓 国語教育機関	大学における知的財 産を社会に開放し、 多様化した時代にふ さわしい教育プログ ラムを発信	在外同胞の教育の ために韓国の教育 部が海外に設置し た教育機関
位置	〒160-0004 東京都 新宿区四谷 4-4-10	〒530-0016 大阪市 北区中崎 2-4-2 (4 階)	〒194-0294 東京都 町田市常盤町 3758	〒530-0016 大阪市 北区中崎 2-4-2 (3 階)
設立目的	日本の人々に韓国 という国を幅広く 紹介し、お互いに交 流を深めること	文化と共に学ぶ教 育プログラム 韓国語はもちろん、 韓国文化の紹介を 盛り込んだカリキ ュラムの提供	安定的に韓国語、韓 国文化の普及	在外同胞の教育
運営始まり	2009年4月23日		2014年秋季学期以降	1963年以降
活動	日本国内の一般市 民を対象に韓国語 講座はもちろん、韓 国語教育事業の実 施とそのサポート、 また韓国文化を知 らせるための各種 講座等の支援	日本国内の一般市 民を対象に韓国語 講座はもちろん、韓 国語教育事業の実 施とそのサポート、 また韓国文化を知 らせるための各種 講座等の支援	近隣地域の住民に充 実した社会生活を営 んでいただくため、 多彩な講座	韓・日両国間の教 育・文化交流活動 在日韓国人と現地 の日本人を対象と した韓国語韓国文 化の普及 多様な教育及び文 化交流の拡散

外国人学習者を対象とした韓国語教育に関する研究

建物の所有	韓国文化観光部		桜美林大学	在日本大韓国民 団(韓国がつくった 在外同胞のための 団体) 4階
-------	---------	--	-------	--

在外同胞のための教育が先駆けていたことは、韓国語海外普及政策を通して確認できた。韓国の教育部が在外同胞の教育のために海外に設置した教育機関であるところが世宗学堂として運営し始めたことに、長い歴史ではないことや大阪韓国教育院と世宗学堂の間の運営が異なっている点が明らかになった。

表 14 世宗学堂の講座の比較

	1	2	3	4
名称	駐東京韓国文化院 世宗学堂	駐大阪韓国文化院 世宗学堂	桜美林大学世宗学 堂 韓国語講座	大阪韓国教育院
講座種類	・1年間(2学期制) の定期講座(4月か ら始まるAクラス と10月から始まる Bクラスがそれぞれ 1年コース) ・半年間(1学期制) の短期講座	・1年間(2学期制) の定期講座(4月か ら始まるAクラス と10月から始まる Bクラスがそれぞれ 1年コース) ・半年間(1学期制) の短期講座		世宗学堂としての 韓国語授業は運営 していない
学期区分	春季学期 秋季学期10月~3月	春季学期 秋季学期10月~3月	春季学期4月~7月 秋季学期9月~12月	
授業日程	週に1回(90分)、学 期中に20回	週に1回(120分) 学期中に20回 初級1及び中級2以 上は2学期(1年) で修了 初級2~中級1は3 学期(1年半)で修 了	週に1回	

レベル	世宗1(入門)～世宗8(上級)の8段階	初級1-4、 中級1-4、 上級1-2 10段階	世宗1(入門)～世宗8(上級)の8段階	
その他	<ul style="list-style-type: none"> ・中級会話講座 ・上級会話講座 ・ドラマ講座 ・高級講座 ・TOPIK 中級講座 ・TOPIK 高級講座 6コース		<ul style="list-style-type: none"> ・上級クラス ・ニュースで学ぼう 韓国語(中上級) ・韓国舞踊講座 ・韓紙工芸講座 	
教材	世宗韓国語 1-8	初級：世宗韓国語 中級以上：西江韓国語を使用、 その他、講師が制作した独自の副教材	世宗韓国語 1-8	
	1	2	3	4
名称	駐東京韓国文化院 世宗学堂	駐大阪韓国文化院 世宗学堂	桜美林大学世宗学 堂韓国語講座	大阪韓国教育院
設備	冷暖房完備の教室 が4つ 各教室にホワイト ボード、大型モニタ ー、ノートパソコン、 カセットデッキ		事務室・教室・資料 室	
見学制度	あり 募集を実施するク ラスに限る。事前 にお申し込み	あり 見学希望のクラス や日にちなどを伝 え頂き、予約確定	設けていない	
受講料	30000円 教材費1500円	35000円	30000円	

外国人学習者を対象とした韓国語教育に関する研究

授業開講の自由度	ご希望されるクラスが開講時に5名未満の場合は、閉鎖する場合もある		受講生が求める授業をより自由に開講できる	
財団とのかわり	法人経営として、支援を受けていない	法人経営として、支援を受けていない	支援を受けている	

大きな特徴として、駐東京韓国文化院世宗学堂と駐大阪韓国文化院世宗学堂での授業構成が異なる点である。初級2～中級1は3学期（1年半）で修了するコースとなっている。さらに、一定のレベル以上は、世宗学堂の教科書でないものを使用している。世宗学堂の教材の内容には、歴史・文化、芸術などが盛り込まれている。その教科書の選択の規定から離れたことはどのような意味を持つのかについては検討したい。そして、受講料の差について、駐東京韓国文化院世宗学堂の担当者は、今後合わせていく予定であると述べた。

さらに、世宗学堂財団の支援を受けていることにより、受講生のニーズをより充足させる授業編成が可能である点に注目したい。韓国語の普及において、表7 世宗学堂として指定された際の支援事項であるように、運営支援金を受けることで、より受講生のニーズを反映することができることを確認できた。

表 15 世宗学堂の受講生の比較

	1	2	3	4
名称	駐東京韓国文化院世宗学堂	駐大阪韓国文化院世宗学堂	桜美林大学世宗学堂韓国語講座	大阪韓国教育院
受講生数	約500名		約90名	
受講目的	統計は出していない。主に、趣味		韓国の大衆文化への興味がきっかけ	
受講生の特徴	日本の成人		地域住民が多い	
年齢層	40-60代 平均47歳 女性が多い		50-60代 8割以上女性 平日は、主婦・大学生。土曜日のクラスは、会社員	

職業	統計なし		統計なし	
通学距離	統計は出していない。1時間内距離		神奈川周辺。1時間以内距離	
受講生募集方法	1ヶ月前に知らせる。ホームページや文化院のメール	ホームページ	住民、地域社会として知られている。	

世宗学堂の受講生の数からみると、駐東京韓国文化院世宗学堂約500人である。発足当時の2009年には250名の受講生から、現在に至る。韓流との関心が高まったことを理由と述べていた。日本は韓国文化の発信地であったことを契機とし、さらなる展開を視野に入れている。

表16 世宗学堂の教員の比較

	1	2	3	4
名称	駐東京韓国文化院世宗学堂	駐大阪韓国文化院世宗学堂	桜美林大学世宗学堂韓国語講座	大阪韓国教育院
教員数	9名	7名	5名	
教員国籍	韓国籍	韓国籍	韓国語教員は韓国。文化講座は日本。	
募集方法	不定期、応募の際、履歴書・自己紹介書・(韓国語教員資格証所持者に限り)資格証のコピーをご提出		チラシと大学ホームページより募集	
教員研修	1年1回財団の招聘		1年1回財団の招聘	
給料	受講料		回答困難	

教員の資格については、表6 世宗学堂指定要件の韓国語教員資格所持者、または、韓国語教員養成課程履修者であるとしている。教員について、駐東京韓国文化院世宗学堂は、最新の韓国語教育の動向を承知していることが、受講者のニーズを満たすことが可能であるため、現職で教鞭をとっていることは大きな特徴であると述べている。さらに、桜美林大学世宗学堂韓国語講座の場合は、桜美林大学の教員1人が担当していることから、高い専門性の教員が担当してことが確認できる。

第5章 結論

以上のように、韓国国内では、国民的にハングル愛の意識を高めることを目的に、毎年10月9日をハングルの日と定め、行事を行うことや、国外に向けては韓国語への意識を高め、普及してきた政策を確認することができた。在外同胞を中心とした韓国語普及として、教育部が主導した流れから、世宗学堂は現地の一般の外国人に韓国語と韓国文化を伝えることを目的と設立された。

同時に、韓流ブームがきっかけとなり、韓国語海外普及政策を打ち立てた。積極的に海外へ韓国語を普及させる政策や取材を通して確認できたように、言語学習への機会提供を超え、国家イメージを改善しようとの動き、いわゆる世界化戦略としての推進機関としての世宗学堂は価値がある。

政府が掲げた「世界化」というスローガンの下、韓国語世界化推進事業は活発となるが、世宗学堂の文化相互主義を掲げ、韓国語の普及を図った。国際社会においては、考慮すべき重要な点であると考えられる。

今年、世宗学堂が設立されて10年となる。初年度はモンゴル・中国・アメリカ3カ国13ヶ所からのスタートから、現在は54カ国・171ヶ所へと広がりを見せた。それに伴い、世宗学堂財団によると、受講生の数も740名から5万名に上る。

2016年の7月に、韓国政府は、国務会議を通し、在外同胞を対象とした韓国語教育機関も世宗学堂のブランドとして統合すると決定した。それに伴い、韓国教育院30ヶ所は韓国語講座看板を「韓国語教育院世宗学堂」として変える動きになる。韓国語教育のさらなる普及を目指した目的と、直接その対象となる韓国教育院側の取材を通し、世宗学堂指定や教育課程への新たな事実と方向性についてより効果的な対応を考える必要がある。

引用・参考文献

- 石川裕之(2008) 韓国語対外言語政策における韓国語「世界化」戦略と世宗学堂の設立『比較教育学研究』第37号
- 吉村雅仁(2010) 国際理解教育としての外国語授業—意識と態度形式を中心に据えた「ことばの学習」『国際理解教育』
- 服部圭子(2010) 地域日本語教育からみる国際理解教育の課題—生活のためのことばの視点から—『国際理解教育』(日本国際理解教育学会)
- 熊谷優一(2011) 高等学校における第2外国語としての『韓国語』開設の必要性和諸問題—要求調査を通じて—『韓国語教育研究創刊号(第1号)』
- 久田和孝・緒方義広文化外交としての(2014)韓国語普及政策：日本における韓国教育院と世宗学堂を中心に『人文学研究所報51号』
- 朴榮順(2016)ハングルと韓国語教育『世界中のハングル』
「世宗学堂財団」<<http://www.ksif.or.kr/main.do>> 2017年7月31日アクセス
- キム・アヨン(2011) 韓国語国外普及政策としての世宗学堂の研究—世界の主な国家自国語普及政策との比較を中心に— [韓国語] 한국어 국외 보급 정책으로서의 세종학당 연구—세계 주요 국가 자국어 보급 정책과의 비교를 중심으로—
- キム・ジュンソブ(2015) 韓国語教育の理解 修正版 [韓国語] 한국어 교육의 이해 수정 증보판
キム・サンミン 世界の中の韓国語教育
- ユン・ヨンジュ(2016)駐韓外国文化院言語教育世宗学堂比較研究『教育文化研究第22号 pp.213~245』 [韓国語] 주한 외국문화원의 언어교육과 세종학당 비교 연구 교육문화연구 제 22-4 호 pp.213~245
- ユン・ヨン(2016) 国外韓国語学習者のための文化教材開発方向—主に文化相互主義の観点を反映して) [韓国語] 국외 한국어 학습자를 위한 문화교재 개발 방향—상호문화주의 관점의 반영을 바탕으로—
- ハ・チェヒョン／イ・ムジョ(2013) 世宗学堂の韓国語教育の適切性に関する論議—教科課程を中心に [韓国語] —세종학당 한국어 교육의 적절성에 관한 논의—교과과정을 중심으로—
「国家法令情報センター 法令 国語基本法」
<<http://www.law.go.kr/lsInfoP.do?lsiSeq=136820&efYd=20130323#0000>> 2017年12月31日最終アクセス
- 「Ethnologue」<<https://www.ethnologue.com/statistics/size>>2017年12月31日最終アクセス
世宗学堂 <<http://www.ksif.or.kr/main.do>> 2017年12月31日最終アクセス

REFUGEE EDUCATION IN ANOTHER PERSPECTIVE: THE CURRENT STATE IN MALAYSIA AND ITS WAY FORWARD

文学研究科教育学専攻修士課程修了

ク ウエイチエン

Koo Wei Qian

Abstract

With Malaysia being a non-signatory country to the 1951 Refugee Convention, refugee children in the country are denied access to the national education system and could only obtain informal education through community-based learning centres, established by local refugee community or NGOs. While the current provision of education aims to help refugee children to gain basic knowledge and skills to survive in the country, they seem to live a different lifestyle in isolation and remain “invisible” to the vast majority of the Malaysian citizens. Efforts to promote integration of refugees into the society are very important as the sense of belonging is one crucial factor to help them regain dignity and hope. Thus, there is a need to look at the term “refugee education” from another perspective, which is, “education about refugees” for the Malaysian citizens. The founder of Soka University, Dr. Daisaku Ikeda, mentioned in his speech at Teachers College in 1996 that one key element to global citizenship education is “the wisdom to perceive the interconnectedness of all life and living”. Therefore, global citizenship education plays a vital role in promoting harmonious co-existence among people of different ethnicities and backgrounds, and the issue of refugee education could be a stepping stone towards the introduction of global citizenship education in the country.

Keywords: Refugee education, Malaysia, Integration, Global citizenship education

1. Introduction

By the end of 2016, the number of displaced people in the world marks its highest level on record than any other time with an unprecedented 65.6 million people being forcibly driven away from home due to war, persecution, conflict, violence, or human rights violation. The Convention relating to the Status of Refugees, also known as “1951 Convention”, defines a refugee as “a person who is outside his or her country of nationality or habitual residence; has a well-founded fear of being persecuted because of his or her race, religion, nationality, membership of a particular social group or political opinion; and is unable or unwilling to avail him— or herself of the protection of that country, or to return there, for fear of persecution” (UNHCR, 2011).

Currently, being the largest refugee-hosting country in the region of South East Asia, Malaysia is hosting some 152,420 refugees and asylum seekers as of November 2017. Around 25 percent are children below the age of 18 (UNHCR, 2017b). These refugees and asylum seekers were “allowed” to remain in Malaysia with the assumption that their stay will be temporary, pending resettlement to a third country. However, resettlement is never a promising solution for a vast majority of the refugees and asylum seekers in Malaysia. Many of them have been in Malaysia for more than 20 years and remained undocumented to date, especially the Filipino refugees in East Malaysia. With reference to this situation, it is without doubt that efforts towards the solution of local integration should be prioritised to help these refugees and asylum seekers to sustain their livings in the country. In his interview with *The Star* newspapers, the UNHCR representative in Malaysia, Richard Towle stated, “If you allow people self-sufficiency, autonomy and empower them with work opportunities and better education, their capabilities will be strengthened and they can contribute to the community and (adopted) country.” (Azizan, 2017).

With regards to the empowerment of refugees, the role of education is crucial. Education is a basic human right and ensuring that all children, without discrimination, have the right to education must be of top priority in finding long-lasting solutions to help refugees rebuild their lives and to be able to live with dignity. Considering the critical consequences of education being disrupted, the Inter-Agency Network for Education in Emergencies (INEE), an open, global network of practitioners and policy makers, was established in Geneva in November 2000 to ensure all persons the right to quality education and a safe learning environment in emergencies through to recovery. In its guidebook—“Minimum Standards for Education: Preparedness, Response, Recovery” (2012), it was stated that,

Education in emergencies ensures dignity and sustains life by offering safe spaces for learning, where children and youth who need other assistance can be identified and supported. Quality education saves lives by providing physical protection from the dangers and exploitation of a crisis environment. When a learner is in a safe learning environment, he or she is less likely to be sexually or economically exploited or exposed to other risks, such as forced or early marriage, recruitment into armed forces and armed groups or organised crime. (p. 2)

2. Literature Review

a. Refugees in Malaysia

Malaysia is not a signatory to the 1951 Refugee Convention and its 1967 Protocol; nor have they established a system for providing protection to refugees considering the consequences of it becoming a drawing factor for refugees to come to the country due to its strategic geographical location in the region (Kaur,

REFUGEE EDUCATION IN ANOTHER PERSPECTIVE: THE CURRENT STATE IN MALAYSIA AND ITS WAY FORWARD

2007). In addition, the government had also indicated that providing protection to the refugees might impose heavy financial burden upon the country as well as the problem of national security due to the huge presence of refugees or asylum-seekers (UNICEF, 2015). Therefore, refugees are not legally recognised in the country. Without specific policies to address the issue of identification and protection of refugees in the country, refugees and asylum seekers in Malaysia are not only denied refuge, but also left vulnerable to additional human rights abuses (Palmgren, 2011; Kaur, 2007).

As of end November 2017, there are some 152,420 refugees and asylum seekers registered with UNHCR in Malaysia. Among them, 90 percent are from Myanmar, comprising some 65,250 Rohingyas, 34,140 Chins and other ethnicities. There are also some 18,830 refugees and asylum seekers from other countries, including Pakistanis, Yemenis, Syrians, Somalis, Sri Lankans, Iraqis, Afghans, Palestinians etc (UNHCR, 2017a). As there are no refugee camps in Malaysia, the majority of the refugees are concentrated around the capital, Kuala Lumpur and the surrounding Klang Valley. They live within the local community, in cramped low-cost flats in the city, as invisible as they could. In fact, a huge number of Rohingya children are born in the country. However, most of the Malaysians are not aware of the existence of refugees in the country and often mistaken them for illegal immigrants (Letchamanan, 2013).

b. The current state of refugee education in Malaysia

Among the refugees and asylum seekers in Malaysia, 40,470 are under the age of 18. However, only 30 percent are enrolled in community learning centres and the enrolment rate in primary and secondary education were reported at 44 percent and 16 percent respectively (UNHCR, 2017c). Given that Malaysia is a non-signatory to the 1951 Refugee Convention, refugee children in the country are denied access to the national education system. However, the government has welcomed initiatives by the private sector, NGOs and individuals in providing these children with an education (UNICEF, 2015). Thus, refugee children can only obtain education via an informal parallel system of more than 130 community-based learning centres, established either by the local refugee community, local NGOs, or a partnership of both, supported by UNHCR.



Figure 1: 133 learning centres located in the capital of Malaysia, Kuala Lumpur and 10 other states (Source: UNHCR, 2017)

UNHCR Malaysia is currently working with six implementing partners in the sector of education to provide refugee children with better access to education and to ensure that education delivered is of quality. The main activities of UNHCR Malaysia listed as follow are conducted based on several objectives:

Objective 1: Improve learning achievement for refugee children in primary school
<ul style="list-style-type: none">• As of September 2017, 128 of some 700 teachers are compensated under the Teachers' Compensation Programme.• Regular monitoring of learning centres done by staff members.
Objective 2: Ensure that schools are safe learning environments for refugee girls and boys and young people
<ul style="list-style-type: none">• Provision of grants based on needs for rental, renovation, materials, etc. to ensure a more conducive learning environment at the learning centres.• Peacebuilding activities by means of sports, art, music and other extracurricular activities explored with various parties such as PJ Live Arts, Dignity for Children Foundation and etc.• "Children's Safety Programme" sessions are conducted by ICMC (International Catholic Migration Commission) for learning centres located in Kuala Lumpur, Selangor and Pulau Pinang.
Objective 3: Improve access to formal secondary education opportunities for refugee young people
<ul style="list-style-type: none">• 21 learning centres offer Secondary Level education with 2 being specifically secondary education centres.
Objective 4: Improve access to higher education opportunities for refugee young people
<ul style="list-style-type: none">• UNHCR has signed Memorandum of Understanding (MoU) with the University of Nottingham Malaysia Campus, International University of Malaya-Wales (IUMW), Limkokwing University of Creative Technology, Brickfields Asia College, International Innovative College and HELP University to provide access to higher education courses for refugee young people.• Currently 48 refugees are pursuing their further studies.

REFUGEE EDUCATION IN ANOTHER PERSPECTIVE:
THE CURRENT STATE IN MALAYSIA AND ITS WAY FORWARD

Objective 5: Ensure opportunities for education are live long and available according to need

- Early Childhood Development is further enhanced with the Toy Box programme which is implemented at 12 learning centres.
- About 576 refugee youths have graduated from Project Self-HELP since its implementation in 2011. Project Self-HELP is a skills training programme by HELP College of Arts and Technology.

Table 1: The main activities of UNHCR Malaysia

(Source: UNHCR, 2017c)

The above table shows some encouraging results under the efforts of UNHCR Malaysia together with some NGOs or educational institutions. Nevertheless, there are much more to do in order to ensure that refugee children in the country are receiving quality education in terms of facilities and relevancy of the content for students to excel into the future. Refugee learning centres are mostly located in rented, cramped flats or shop lots. They normally operate between four to six hours a day for five days a week. Research had revealed that many of these learning centres are severely underfunded and heavily reliant on UNHCR's assistance for teacher compensation and training, are overcrowded and lacked proper classrooms. They also do not have sufficiently trained teachers whereby many of the teachers are refugees themselves with little teaching experience or knowledge of pedagogy. Moreover, students often had little or no exposure to sports or other recreational activities integral for childhood development. While many of the learning centres use the Malaysian national syllabus as their core materials to make it easier for children to integrate if the Government changes its policy, there is generally no formal certification of learning and no recognition of studies by any authority. However, there are some other who opted to use the North American curriculum, books from Singapore and UK or the Canadian Ontario curriculum to prepare children for resettlement in these countries (UNICEF, 2015).

3. Methodology

With the purpose to discover more about the current state of refugee education in Malaysia, fieldwork was conducted in two refugee learning centres located near the capital of Malaysia— Kuala Lumpur in August 2017. Semi-structured interviews with one teacher and one administrative staff from each learning centre were conducted to find out more about the establishment of the learning centres, their vision and development, how are they being funded, the problems and challenges they are facing etc. While there were guidelines to the interview questions asked during the semi-structured interviews, a more flexible approach was employed to discover more about the working experiences and visions of the teachers and administrative staff relating to refugee education.

Prior to the start of each interview, the purpose of the study was explained to the participants and

informed consent was obtained. In addition to that, classroom observations were conducted for four days to observe the process of teaching and learning, including the instructions given by teachers, students' attitudes toward learning, interactions between teachers and students, as well as interactions among the students themselves. However, the observation was only done in one of the learning centres due to constraints such as time and the distance of the school.

The two learning centres are namely El-Shaddai Refugee Learning Centre and Pusat Ilmu Muslim Aid (PIMA, in English, Muslim Aid Knowledge Centre) which are located at Klang and Ampang respectively. El-Shaddai Refugee Learning Centre is considered as one of the largest refugee learning centres in Malaysia, accommodating around 600 refugee children from twelve different countries with the provision of education ranging from kindergarten to Year 8 (post-primary education). It was initially founded in 2008 as an implementing partner with UNHCR Malaysia under the effort of a Christian Organisation. PIMA, on the other hand, is a learning centre founded under the effort of Muslim Aid Malaysia Humanitarian Foundation in 2014, to provide refugee children who are staying around the area of Ampang a chance to basic education, to become more competitive in the society and eventually a better life. It is currently providing primary education to around 60 Rohingya students living in that area. The selection of learning centres, however, might not represent the current states of refugee education in Malaysia as a whole.

4. Findings

- *Demographic diversity.* Malaysia is a host country to refugees and asylum seekers from more than 10 different countries including Myanmar, Sri Lanka, Pakistan, Somali, Syria, Iraq, Iran, Palestine, Afghanistan, Yemen and Sudan. The demography of refugee population with such diversity is thus reflected in most of the learning centres. In one learning centre, there are students from 12 different countries, with the majority from Myanmar and Pakistan. This gives students a chance to learn in an environment of multi races, cultures and backgrounds which allows them to gain soft skills, such as respect and tolerance. It is a merit for them if they were to continue staying or to integrate into the multiracial Malaysian society in the future. However, there also exists some learning centres established by the refugee communities themselves and thus only accommodate refugee children from their own community.
- *Syllabus and curriculum.* While UNHCR encourages learning centres to follow the Malaysian curriculum to make the case stronger for the government to unconditionally open the doors of public schools to refugee children and to make it easier for children to integrate when the government changes its policies (UNICEF, 2015), it still very much depends on the nature and purpose of the learning centres to decide their syllabus and curriculum. For instance, learning centres which aim to

REFUGEE EDUCATION IN ANOTHER PERSPECTIVE: THE CURRENT STATE IN MALAYSIA AND ITS WAY FORWARD

help students resettle in third countries such as the United States or Australia chose to use syllabus of higher level and English as the medium of teaching to prepare students for resettlement.

- *Problems and challenges.* Many of the learning centres are severely underfunded and heavily reliant on UNHCR's assistance for teacher compensation and training, overcrowded and lacked proper classrooms. They also do not have sufficiently trained teachers and the qualifications of teachers are very diverse whereby some are university graduates, while some only complete high school. Language barrier is also one of the problems in most learning centres which hinders students from learning or slowing down their learning process. 90 percent of the refugees and asylum seekers in Malaysia are from Myanmar, and they can speak neither English nor Bahasa Malaysia. Sometimes, teachers who are from same refugee background will need to do extra explanation to the students in their native language. However, in many cases, these refugee teachers are with little teaching experience or knowledge of pedagogy. Parents' attitude towards education is also one challenge faced by most learning centres. In general, most refugee parents see education as an important mean for a better future of their children. However, refugee parents from a more traditional and conservative background, for example refugees from the Rohingya community, do not put much emphasis on the importance of education especially when it comes to education for girls.

5. Refugee education in another perspective

Overall, even though there exist some sort of access to education for refugee children, the educational environments that they are in seem to be an isolated space where there are very limited interactions with the outside world. With the aim of preparing refugee children for local integration, some learning centres are using the Malaysian syllabus and curriculum as their teaching materials, as well as teaching the children the Malay language and English which is helpful in terms of communication within the society. Even so, that does not seem to close the gap between the refugee communities and the Malaysian society. This creates an ironic phenomenon whereby, on one hand, refugee children are receiving education which can be their source of hope for a better future while on the other hand, the reality of the society is full of discrimination, rejection, exclusion and violation of rights. They grow up witnessing the marginalisation of their parents, their exploitation by local employers or police, their worries about health care, the lack of basic safety and security. Low (2013) further stated, "This [phenomenon] makes us wonder what sense of self these children grow up with and what kind of values the whole educational and social environment bestows on them?" (p. 26)

While much more needs to be done to improve the quality and accessibility of the provision of education for refugee children, this paper suggests a different perspective of looking at the issue of refugee

education. It is without doubt that education plays a very important role in providing refugees with the basic skills and knowledge to survive in the society. But on top of that, we need to take into consideration their psychological needs, to help them in terms of gaining a sense of belonging in the society and to become resilient. The recent outbreak of the persecution of Rohingya ethnic in Myanmar during end of August last year had revealed the narrow-mindedness and intolerance of majority of the Malaysian society despite being a multiracial and multicultural country. The condemnments and criticisms toward refugees from the public very much reflected the flaw in the Malaysian education system.

The Malaysia Ministry of Higher Education has introduced the “Ethnic Relations Module” as a compulsory course in all public and private universities in 2005 to promote national unity, appreciation of diversity and harmony among citizens of different ethnicities. Likewise, many subjects taught in primary and secondary schools include the principle of learning to live together, for example the Islamic religious education for Muslim students teaches the value of promoting a caring and cooperative society; moral education for non-Muslim students teaches values relating to human rights and the value of living together in harmony; while local studies teaches about the neighbourhood, society, nation etc. (International Bureau of Education, n.d.)

Syllabus and curriculum could of course be designed in the most perfect ideas possible, but it remained a question as to how much have they been put into practice. “Given that the curriculum from elementary all the way through to tertiary education includes teaching values such as caring, tolerance, inclusion, harmonious co-existence etc, how far has it achieved in terms of promoting a caring and a more civilised society? How effective are we in creating unity among people of different races and cultures? While national unity is undoubtedly important, where are we standing in terms of fostering citizens who value diversity, and are capable of fitting into a globalised and fast-changing era?” These are some of the questions that we have to ponder.

While the word “refugee education” has been widely used to refer to the provision of “education for refugee children”, I would like to divert the attention to looking at the word of “refugee education” from another perspective, which is “education about refugees”. All these while, the issue of refugees is barely being discussed in the classrooms and most of the Malaysians are not aware of their existence in the country. One reason of that could be the loose foreign labour policy which attracts the flows of migrant workers into the country, making it a common phenomenon that refugees are often being mistaken, or generalised by concept, as foreign workers.

With the issue of refugee crises now becomes one global concern and the fact that there exists a large number of refugees and asylum seekers in the country, with majority of them are living in the urban areas (there is no refugee camp in Malaysia), citizens of Malaysia should start learning and become aware about the issue. As much as it is important for refugees to learn about the cultures and norms of the host country, citizens of the host country need to know about the background and cultures of refugees, as well as to listen to the journey of

REFUGEE EDUCATION IN ANOTHER PERSPECTIVE: THE CURRENT STATE IN MALAYSIA AND ITS WAY FORWARD

them seeking refuge. It is only through the initiative trying to achieve mutual understanding through dialogues and exchanges that allows a harmonious co-existence of both parties in the society.

Therefore, the role of education is vital not only in terms of educating the refugees, but to also educate the Malaysian citizens about refugees and to cultivate an open-minded attitude which allows them to embrace the “newcomers” in the country. Schools should take initiative to introduce topics such as migrants and refugees into classrooms, as well as to organise community projects to enable students to have a better understanding of the plight of refugees.

6. Conclusion—The way forward

While we are looking into the problems and challenges surrounding on the provision of education for refugee and trying to find solutions for its betterment, it is of equal importance to look at educating the society about refugees to ensure that members of the community could embrace refugees with an open heart. After all, the core problem underneath the xenophobic attitudes toward refugees, in my opinion, is the lack of mutual understanding and the consciousness that all of us are living on the same Earth and we are all citizens of the world.

In his speech at Teachers College, Columbia University in 1996, Dr. Daisaku Ikeda, the founder of Soka University, spoke on the three essential elements of global citizenship: “First, the wisdom to perceive the interconnectedness of all life and living; second, the courage not to fear or deny difference, but to respect and strive to understand people of different cultures and to grow from encounters with them; and third, the compassion to maintain an imaginative empathy that reaches beyond one’s immediate surroundings and extends to those suffering in distant places” (p. 112-113). We need to understand the fact that no one is a refugee by choice and to embrace them as people who have no difference from us.

Global citizenship education is very much needed to tackle the issues of xenophobia and hate speeches that are filling our world today. I would like to, therefore, suggest that global citizenship education should from now on be introduced in the Malaysian school curriculum, and the idea of global citizenship by Dr. Daisaku Ikeda should serve as the fundamental philosophy to produce more global citizens with compassion and empathy, and together we create a society of greater solidarity for refugees.

References

- Azizan, H. (2017, January 1). Education is the Key Empowering. *The Star Online*. Retrieved from <https://www.thestar.com.my/news/nation/2017/01/01/education-is-the-key-empowering-rohingya-refugee-children-in-malaysia-through-education-can-allow-th/>
- Idris, F., Yaacob, M. & Taha, M. (2012). Teaching and Learning Methods of Ethnic Relations Course: Interactive or Destructive? *Procedia Social and Behavioral Sciences, Issue 59*, pp. 105-109.
- Ikeda, D. (2010). *Education Toward Global Citizenship (Lecture at Teachers College, Columbia University, 1996)*. In: Soka Education—For the Happiness of the Individual. Santa Monica, CA: Middleway Press.
- INEE. (2012). *Minimum Standards for Education: Preparedness, Response, Recovery*. New York, NY: INEE.
- International Bureau of Education. (n.d.). *Development of Education: National Report Malaysia*. Retrieved from <http://www.ibe.unesco.org/International/ICE/natrap/Malaysia.pdf>
- Kaur, A. (2007). Refugees and Refugee Policy in Malaysia. *UNEAC Asia Papers No. 18*. Retrieved from <https://www.scribd.com/document/96131329/Refugees-and-Refugee-Policy-in-Malaysia>
- Letchamanan, H. (2013). Myanmar's Rohingya Refugees in Malaysia: Education and The Way Forward. *Journal of International and Comparative Education, 2013, Volume 2, Issue 2*.
- Low, S.K. (2013). *Dreams & Participation in Education: A Narrative Inquiries into the Life Experience of Myanmar Refugees in Malaysia*. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/264325305>
- Palmgren, P. (2011). Navigating a Hostile Terrain: Refugees and Human Rights in Southeast Asia. *Sociology Compass 5/5*, pp. 323-335.
- UNHCR. (2011). *The 1951 Convention Relating to the Status of Refugees and its 1967 Protocol*. Geneva: UNHCR.
- UNHCR. (2012). *Education Strategy 2012 -2016*. Geneva: UNHCR.
- UNHCR. (2015). *Global Trends: Forced Displacement in 2015*. Geneva: UNHCR.
- UNHCR. (2016). *Missing Out: Refugee Education in Crisis*. Geneva: UNHCR.
- UNHCR & Global Education Monitoring. (2016). *No more excuses: Provide education to all forcibly displaced people*. Paris: UNESCO.
- UNHCR. (2017a). *Figures at a Glance: Statistical Yearbooks*. Geneva: UNHCR.
- UNHCR. (2017b). *Education in Malaysia*. Geneva: UNHCR.
- UNHCR. (2017c). *Education in Malaysia*. Geneva: UNHCR.
- UNICEF. (2015). *Mapping Alternative Learning Approaches, Programmes and Stakeholders in Malaysia*. Kuala Lumpur: UNICEF.
- Zakaria, H.A. (2000) Educational Development and Reformation in the Malaysian Education System: Challenges in the New Millennium. *Journal of Southeast Asian Education. Vol. I, No. 1*, pp. 113-13

REFUGEE EDUCATION IN ANOTHER PERSPECTIVE:
THE CURRENT STATE IN MALAYSIA AND ITS WAY FORWARD

Appendix

Profiles of Refugee Learning Centres

1. El-Shaddai Refugee Learning Centre

- One of the largest refugee learning centres in Malaysia with around 600 students. The learning centre was established in 2008 by ElShaddai Centre (faith-based organisation) as an implementing partner with UNHCR in Malaysia to help refugees and asylum seekers, not only by providing education, but also primary health care, shelter as well as setting up simple sustainable social enterprises. They also receive children of migrant workers who do not possess documents to enrol in Malaysian national schools.
- **Vision:** Honour and dignity, holistic health, hope for a better future for all migrants and refugees in Malaysia.
- **Mission:** (1) Rescue – migrants and refugees who are homeless, cheated or in danger of being trafficked and enslaved; (2) Relief – provide relief to migrants and refugees who are suffering, deprived or sick; (3) Restore – traumatised migrants and refugees to holistic physical, mental and spiritual health; (4) Rehabilitate – migrants and refugees needing education, livelihood skill, social life and dignity.
- **Demography:** Around 600 students from 12 different countries including Myanmar, Pakistan, Sri Lanka, India, Indonesia etc.
- **Grades and ages:** Children of 4–16 years old studying in Pre-school to Form 2 (Year 8) classes.
- **Syllabus and curriculum:** Currently using Singaporean syllabus and textbooks.
- **Subjects taught:** English, Bahasa Malaysia (Malay language), Mathematics, Science, Reading & Writing, Moral/Character Building, Arts & Craft, Music & Movement, Physical Education
- **Typical school day:** 9am–2pm. Each class is 40 minutes and lunch break is at 12.20pm for 50 minutes.
- **Fees charged:** RM50 for UNHCR Cardholder; RM80 for non-UNHCR Cardholder
- **Meals and transportation:** Provided. An additional fee of RM20 is charged for those who use the transportation service.
- **Number of teachers:** 45 teachers. 31 of them are working full time and 14 volunteers.
- **Education level and background of teachers:** Some teachers and volunteers hold bachelor degree or currently undergraduate students while some teachers are members of the church who volunteered themselves to help out with the learning centre. There are also teachers from refugee background, mostly from the Chin ethnic.

- **Facilities and infrastructure:** Classes for elementary level are held in buildings belong to a church while classes for secondary level are held at an old shop house nearby. There is a small field within the compound of the church's premises which serves as the place for Physical Education.



A: Administration office B: Classrooms for Year 3-6 (Church building)
C: One of the classrooms for kindergarten level

REFUGEE EDUCATION IN ANOTHER PERSPECTIVE:
THE CURRENT STATE IN MALAYSIA AND ITS WAY FORWARD



Picture of the upper elementary class

(Source: El-Shaddai Refugee Learning Centre)



Picture of lower elementary classes during lunch break

(Source: El-Shaddai Refugee Learning Centre)

2. Pusat Ilmu Muslim Aid (Ampang, Selangor)

- The learning centre was set up by the Muslim Aid Malaysia Humanitarian Foundation (Muslim Aid) in 2014 with the underlying philosophy of developing the potential of individuals and to produce individuals who are knowledgeable, responsible and contribute to the society, regardless of religion, race and nationality. Hence, the institution aims to help the kids by providing them chance for gaining basic education, a better life and competitive. The organisation is currently running three learning centres in the state of Selangor, Kelantan and Terengganu respectively.
- **Vision:** To become a knowledge centre that can produce students who are able to master basic learning.
- **Mission:** To provide curriculum and co-curriculum to enable students to master reading, writing, counting, and reasoning.
- **Demography:** Around 60 Rohingya students from Myanmar.
- **Grades and ages:** Primary education for children from 6–14 years old. Pre-school and secondary education are in planning stage and expected to launch in 2018.
- **Syllabus and curriculum:** Malaysian syllabus
- **Subjects taught:** English, Bahasa Melayu (Malay language), Mathematics, Science, Local Studies, Islamic Studies (twice a week), Arts, Moral and Sports (once a week)
- **Typical school day:** 2 sessions per day. Morning session for upper primary (Year 4-6): 8.30am–12noon. Afternoon session for lower primary (Year 1-3): 12.30pm–3.30pm. Each class is one hour.
- **Fees charged:** RM10
- **Meals and transportation:** Not provided
- **Number of teachers:** 3 full time teachers.
- **Education level and background of teachers:** All three teachers are Malaysian graduated from University of Malaya.
- **Facilities and infrastructure:** The learning centre is set up in a rented low-cost house with a few rooms that serve as classrooms. There is empty space within the compound of the house for Physical Education and students could play there during recess.

REFUGEE EDUCATION IN ANOTHER PERSPECTIVE:
THE CURRENT STATE IN MALAYSIA AND ITS WAY FORWARD



Picture of students and teachers having activity in the compound of the centre
(Source: Pusat Ilmu Muslim Aid)

Disclaimer:

This research was reviewed and approved in advance by Soka University Institutional Review Board.

スクールカウンセラーが機能性を高めるためのプロセスの検討 —外部性と内部性の両立—

文学研究科教育学専攻博士前期課程修了

柿田 義明

Yoshiaki Kakita

I. 問題と目的

1. 問題

(1) SCの歴史

文部省（当時）が平成7年度に「スクールカウンセラー活用調査研究委託事業」をスタートさせてから、今年で23年目となる。平成13年度からは「スクールカウンセラー活用事業補助」として、本格的なスクールカウンセラー（以下、SC）制度となった。その後SCの派遣箇所は増え続け、平成27年度にはおよそ24000校に至った。

SCの役割として、文部科学省は次の7つを示している。

1. 児童生徒に対する相談・助言
2. 保護者や教職員に対する相談（カウンセリング、コンサルテーション）
3. 校内会議等の参加
4. 教職員や児童生徒への研修や講話
5. 相談者への心理的な見立てや対応
6. ストレスチェックやストレスマネジメント等の予防的対応
7. 事件・事故等の緊急対応にあたる被害児童生徒の心のケア

これらの役割に加え「教育相談を円滑に進めるための潤滑油ないし、仲立ち的な役割」や「自然災害や事件・事故等の被害にあった児童生徒に対する緊急時の心のケア」「いじめ自殺対策」も担うことが求められている。

このように、現在では多くの役割や機能を期待されているSCであるが、導入当初は「黒船の来航」等とよばれ、外部の専門家が学校に入っていくことに対する戸惑い、抵抗感が学校にはあった。また、外部者が短時間学校に派遣されて何ができるのかといった批判もあった。

また、文部科学省は、学校の教員や校内組織のあり方、校長を始めとした教職員の意識の差、あるいは学校及び都道府県等によって、SCの活用の仕方に大きな差が生じることを指摘している。その

ような状況の中で、教育相談が円滑に進むようなシステム、人間関係を作ることは容易ではないことが指摘され続けている。

(2) SCの特徴としての「外部性」と「内部性」

SCの一つの特徴として「外部性」があげられる。文部科学省は、SCは教員とは異なる立場として外部性があるとしている。神尾、生島(2004)はSCのもつ外部性を、『スクールカウンセラーは教師ではない、あるいは教職経験を持たないこと』としている。

次に外部性のもつ影響、メリットについて述べる。文部科学省は、外部性のあるSCは、児童生徒と教員とは別の枠組み、あるいは人間関係を形成するため、SCならば心を許して相談できるといった雰囲気を作り出すことができる。また、伊藤(2002)は「外部の専門家」という立場を維持することによるメリットとして、学校内の動きを客観的に理解しやすいこと、週1回というペースによって変化のプロセスが見えやすいという2点を挙げている。

現在では、このSCのもつ「外部性」について、教員は全体的には肯定的な評価をしている。平成19年度に文部科学省がおこなった「スクールカウンセラーに関するアンケート結果」によれば、「スクールカウンセラーについてどのように受け止めているか」という質問に対して、約5～6割の学校(小学校、中学校、高等学校ともに)が、「外部の専門家という位置づけで効果があると感じている」と回答した。また、神尾、生島(2004)がおこなった調査でも、全体としては外部性についてプラス面を強調する人が多かったとし、具体的な回答としては「生徒からみて評定しない立場なので話しやすい」、「専門家なので安心する」、「第三者的立場」の3つのカテゴリーを挙げている。

しかし、文部科学省はSCの立場に関して起こり得る課題を示している。SCには外部性の側面とともに、管理職の指導や学校の方針のもとで活動するという側面があることへの認識が不十分なことが、SCと教員との間の情報共有の質を低下させるという指摘である。これと同じように、山本(2007)は、SCは教育行政に位置づけられているため、教育臨床活動が文部科学省の施策や方針、あるいは教育委員会や学校長の方針に大きく左右されることを指摘し、SCを含む教育臨床実践家は大きなシステムの中で自分が動いていることを自覚することの必要性を指摘した。これに関して、大野・今野(2011)は『これまでの歴史の中で心理臨床家たちは、個人療法などを中心に個人との契約で成立していた背景があることも影響している』と考察している。「外部性」を維持するだけでなく、学校組織の一員としての立場、学校組織の構成員との関係性も必要だということがわかる。

また神尾、生島(2004)が行った調査でも外部性によって教員が感じるマイナス面を明らかにした。それによれば、『「すぐに相談できない」、「敷居が高い」、「教師の仕事について共感できない」、「生徒、保護者と関係を築くことが難しい」の4つのカテゴリー』があるとしている。教員からすれば、SCは敷居が高く、メンバーシップが得にくいということといえるだろう。こうしたデメリットを踏まえ、伊藤(2002)は「外の人」のデメリットを十分意識しつつメリットを生かしていける動き

方をしていくことが大切だとしている。

松岡（2013）は、学校の一員となり、教員との同僚的関わりを持たなくてはそもそも仕事が成立していかないとし、「学校内の一員になる」という「内部性」の獲得もＳＣにとっては必要だとしている。ＳＣの活動を機能的にしていくためには、外部性を保持しながらも内部性の獲得が必要だということである。伊藤（2008）は、ＳＣは外部性と内部性をもっているとしたうえで、「教師とは異なる立場と専門性を有しつつ、学校内の人間として‘身内になる’というバランスのとれた力量」が必要になるとしており、両立がＳＣに求められているとしている。

以上を踏まえ、本研究では、外部性は「教師ではない立場、また教育とは異なる心理という専門性をもった第三者的存在」、内部性は『「身内になる」といった集団の境を越えた心理的なつながり』と定義する。本研究では、ＳＣがどのように外部性、内部性を両立していくかを明らかにすることが目的であるため、環境や枠組みではなく、ＳＣの専門性、心理的な部分に注目したものをを用いる。

（３）外部性と内部性の両立

外部性と内部性を両立させていくことは容易ではない。松岡（2013）が行った研究では、ＳＣは内部性を高め、教員と良好な関わりを持ちたいと思う一方、専門性を発揮するためにある程度の距離をとり外部性を高めようとするため、そのバランスに関しての葛藤が生じていると述べている。ＳＣが機能的に活動していくうえで、外部性と内部性の両立は１つの課題だといえる。

具体的な困難としては山本（2007）の研究があげられる。山本は、ＳＣは伝統的な役割が確立しているとは言えないため、アイデンティティの揺らぎが生じ、役割の拡散が見られると述べ、自らの位置づけを探る過程で、学校での「居場所」「適切な役割」を見出すことの難しさを指摘している。これはまさに外部性と内部性の両立、獲得をするプロセスにおける難しさだと考えられる。

小林（2017）はＳＣが外部性と内部性のバランスは、『カウンセラーとしての専門性に加えて学校教育活動の状況を踏まえた専門性の発揮が必要』だとしている。そして学校の様々な場面においてＳＣとしての役割と関わり方を吟味し、その場面にとって適切な支援方法を決定していかなければならないとしている。ＳＣは学校文化をよく理解した上で、心理援助職としての専門性を発揮していかなければならない。他にも、植山（2010）はコラボレーションにおいて重要なＳＣの態度について、日常場面での教職員との協働を重要視した報告・連絡・相談や情報発信、心理療法的な枠組みや距離感の維持の２点を示している。この２つの態度は同時に示されるものである。

これらは外部性と内部性のそれぞれ、もしくは両立が必要だということは示しているが、両立している状態を十分に説明することはできていない。

２．本研究の目的

以上を踏まえ、本研究では、ＳＣが外部性と内部性のバランスに関して葛藤を感じた場面で、自分

の在り方、また周囲の環境への働きかけを変えていくことで、どのように役割を果たし、自らもつ心理援助職としての機能を高めていくのかという一連のプロセスを、SCの語りを質的に分析することによって明らかにする。そのプロセスを検討することによって、SCの外部性・内部性の両立の状態像を明らかにし、外部性・内部性の両立、教員との関係性の形成、自身の役割を果たしていくためのプランニングについて考察する。本研究によって得る知見は、SCが学校現場において心理援助職としての機能を十分に発揮するために寄与すると考える。

II. 研究方法

1. 予備調査

2016年12月から2017年6月までに、インタビューの質問項目の検討を目的として3名のSCに対して予備調査を行った。その結果を受けて指導教員と検討し質問項目を修正し、本調査で使用する質問項目を作成した。

2. 本調査

(1) 調査協力者

研究者及び指導教員の知人を介して7名の公立学校SCに調査を依頼し、承諾を得た。調査対象者は東京近郊（1都3県）の公立学校で勤務している、もしくは勤務していた経験がある者である。校種、勤務形態については限定しなかったが、これは公立学校に勤めるSCに共通するプロセスを明らかにしたかったためである。また、若手から熟練者までのSCを対象者としたが、これも同じ理由からである。調査協力者の内訳は表1のとおりである。

表1 調査協力者一覧

	年齢	性別	心理臨床歴	SC歴	SC経験校数	SC以外に勤めている職域
A	60代	男	10～15年未満	10年	7校	医療
B	30代	男	5年未満	2年	2校	教育、産業
C	30代	男	5～10年未満	4年	2校	教育
D	40代	女	10～15年未満	5年	1校	教育
E	60代	男	20年以上	10年	4校	教育
F	40代	女	5～10年未満	9年	4校	教育
G	30代	女	5年未満	1年	2校	医療

(2) 調査手続き

2017年7月から2017年10月までにフェイスシート、半構造化面接による調査を行った。この調査は事前に研究の趣旨を伝え、同意を得られた調査協力者に対しなされた。場所はプライバシーを保つことのできる静穏な個室で行った。半構造化面接の内容は調査協力者の同意を得てICレコーダーで録音した。得られたデータは逐語化し、分析の対象とした。一回の調査の所要時間はフェイスシートの回答に約5分、インタビュー調査に約40分の合計45分程度であった。

(3) 質問項目

予備調査の結果をもとに指導教員と検討し決定した。SCが心理職として学校の中にいる、その時の自身の存在の仕方に対する違和感や葛藤を抱いた経験についての語りを得るための質問をした。その違和感や葛藤に対しての対処について追加質問し、個人の内面に対して行った対処、学校システムに対して行った対処の両方を聞くようにした。なお、本調査は、2017年2月に本学の「人を対象とする研究倫理委員会」の承認を得ている。

(4) 分析方法

質的データの分析には修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（以下、M-GTA）を用いた。本研究はプロセスを明らかにするための研究であるため、プロセス分析に適したM-GTAを選択した。また、M-GTAはヒューマン・サービス領域の分析に適しており、これも分析方法の選択理由である。

(5) M-GTAの分析手順

①分析テーマ

M-GTAの分析においては、データに即して解釈を進めるために分析テーマを設定する。本研究における分析テーマは、「SCが学校システムの中で内部性・外部性を両立していくプロセス」と設定した。

②分析焦点者

M-GTAの分析においては、特定の人間に焦点をおいてデータを解釈していく。本研究における分析焦点者は、「公立学校に勤務するSC」と設定した。

III. 結果

1. インタビュー分析結果

M-GTAによる分析を行った結果、30の概念と11のカテゴリー、4のコアカテゴリーが生成された。それらをまとめ文章化し、ストーリーラインを記載した。また、これらの概念とカテゴリーとの関係を図化し、カテゴリーマップとしてまとめた。以下に生成された概念、ストーリーライン、カテゴリー

ーマップを示す。

以下、本文中では、コアカテゴリーを【 】, カテゴリーを< >, 概念を[]で示している。

表2 概念一覧

No.	概念	定義
1	中立的立場をとる	中立的な立場をとることで、SCのスタンスへの理解を促進につながる。第3者的な立場を維持する。
2	教員とのズレから生じる違和感	教員との間で見立てがズレたときに感じる違和感
3	教員アセスメント	教員、教員同士の関係性をアセスメントし、学校システムを理解する。関係性を作るうえで重要となる。
4	仕事の掘り起こし	学校のニーズを探り、仕事を掘り起こしていく。
5	ニーズに対し専門的に応える	ニーズに応える。心理援助職の立場、機能を果たすやり方をする。
6	意見を合わせる	学校からいわれたとおりに仕事をする。意見を合わせる。
7	SCの役割をアピールする	SCの役割を言葉で伝える。SCの役割への理解を促進する。
8	自分の役割への迷い	SCが自身のもつ役割について、どういう役割を持っているのかと悩む
9	学校側の理解度	学校側のSCがもつ役割への理解度。
10	不適切なニーズへの違和感	学校側からのSCへの不適切なニーズに対して、SCが抱く違和感
11	キーパーソンからの理解	キーパーソンにSCの役割を理解してもらっている状況
12	学校側のニーズの修正	SCのできることを伝えることによって学校側がニーズを修正させる。
13	学校側からのSC役割への評価の見直し	SCが活動して言う結果、学校側からのSC役割への評価の見直しを行う
14	SC自身の手ごたえ感	SCが役割を果たす中で感じる手ごたえ感。

スクールカウンセラーが機能性を高めるためのプロセスの検討

15	保護者・児童生徒へのＳＣの存在・役割・機能アピール	保護者・児童生徒へのＳＣの存在・役割・機能アピール
16	教員からの信頼の醸成	教員からの信頼の醸成
17	教員尊重	教員を理解しようとしている姿勢を見せる
18	枠組みのあいまいさ	ＳＣ活用の枠組みの曖昧さへの戸惑い
19	外部からの侵入者への不信	外部からの侵入者へ教員が抱く不信感を、ＳＣが感じる
20	疎外感	疎外感、メンバーシップの弱さ
21	教員の領分への踏み込めなさ	教員の領分に入らせてもらえない違和感
22	第三者としてのＳＣ	第三者としての立場を活かして、専門性を高める
23	集団守秘義務	集団守秘義務、学校システムの内部に位置づける、組み込まれている立場での個人情報の取り扱い
24	教員との情報共有	教員との情報共有。メンバーシップを作ることになる。
25	スーパーヴィジョンによるサポート	ＳＣがスーパーヴィジョンをうけることで、専門性を高める。
26	雑談	教員との仕事以外の話。メンバーシップを作ることになる。
27	前任者のつくった枠組み	前任者の時からあるＳＣの役割、枠組み。学校側のＳＣ理解度への要因。
28	学校環境による難しさ	学校の環境要因によって生じる困難さ
29	勤務条件による制約	週に１日（あるいは２日）という勤務体制による制約。
30	協働	教員との協働。コラボレーション、コンサルテーション両方を含む。

注：「信頼」と「信用」の定義

山岸（1998）は信頼を、①相手の能力に対する期待としての信頼と、②相手の意図に対する期待と

しての信頼の2つに区別して考えた。これらはそれぞれ、Barber B (1983) の信頼の分類に当てはめて考えれば、①「社会関係や社会制度の中で出会う相手が、役割を遂行する能力を持っているという期待」、②「相互作用の相手が信託された責務と責任を果たすこと、またそのためには、場合によっては自分の利益よりも他者の利益を尊重しなくてはならないという義務を果たすことに対する期待」となる。

これら社会学の知見を援用し、本研究では、信頼は「相手の能力に対する期待としての信頼」、信用を「相手の意図に対する期待としての信頼」と定義する。

2. ストーリーライン

SCは学校に入った時、さまざまな【不全感を持つ】。〈所与の学校環境〉による影響は多々あり、[学校側の理解度]、[枠組みのあいまいさ]、[前任者のつくった枠組み]、[学校環境による難しさ]、[勤務条件による制約]がSCの活動のしやすさに対して影響する。また、その環境の中でSCは〈信頼のなさ〉と〈信用のなさ〉を感じる。信頼のなさは、[教員とのズレから生じる違和感]、[自分の役割への迷い]、[不適切なニーズへの違和感]として感じられ、信用のなさは、[外部からの侵入者への不信]、[疎外感]、[教員の領分への踏み込めなさ]から感じられる。

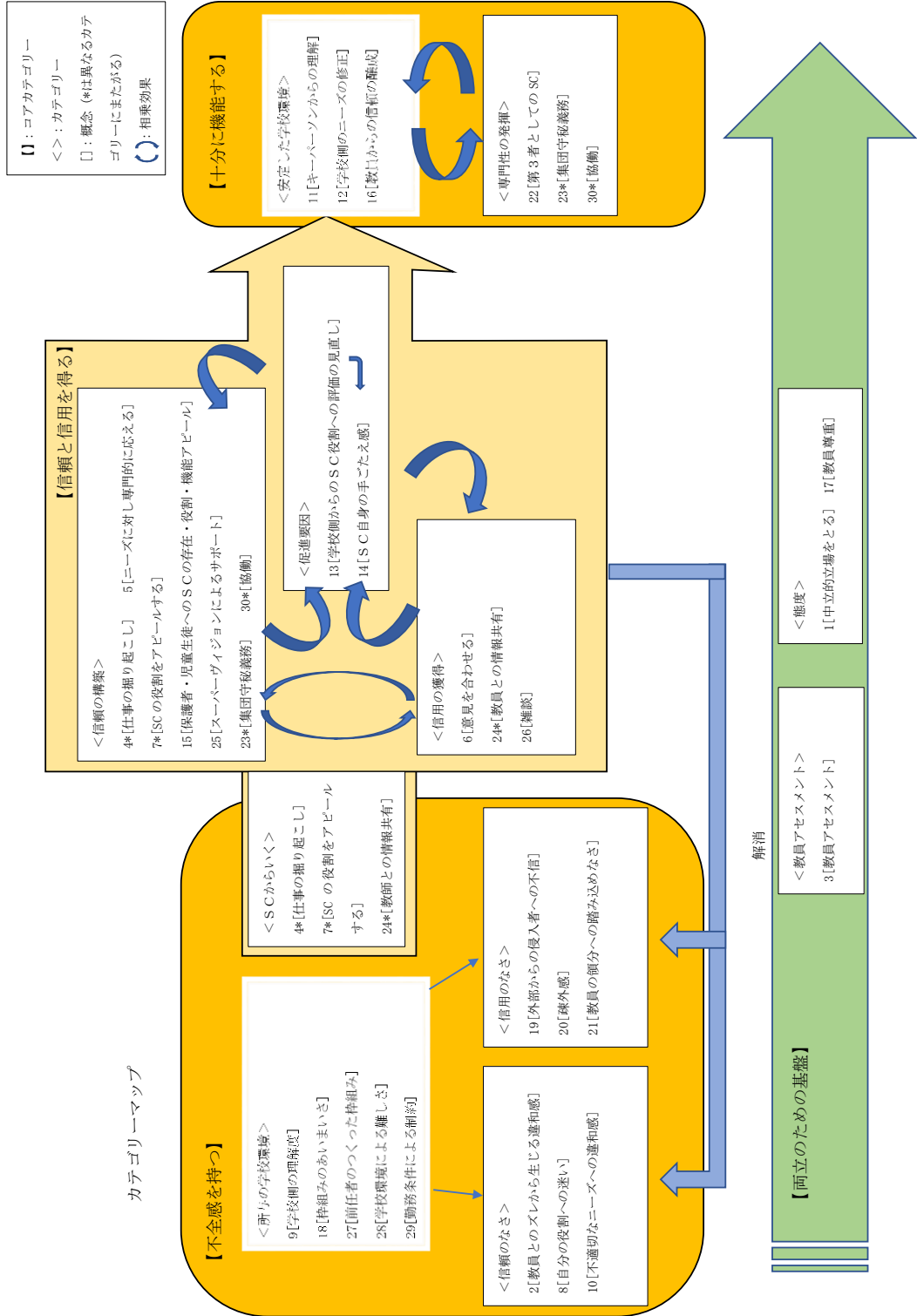
そこでSCは信頼、信用を得るべく、外部性・内部性の獲得を目指して〈SCからいく〉。その時のSCの行動として、[仕事の掘り起こし]、[SCの役割をアピールする]、[教員との情報共有]が挙げられる。SCからいくという行動を積み重ねる中で、〈信頼の構築〉、〈信用の獲得〉へとつながっていく。つまり、SCの[仕事の掘り起こし]、[ニーズに対し専門的に応える]、[SCの役割をアピールする]、[保護者・児童生徒へのSCの存在・役割・機能アピール]、[スーパーヴィジョンによるサポート]、[集団守秘義務]、[協働]といった行動は信頼の構築につながる。また、[意見を合わせる]、[教員との情報共有]、[雑談]といった教員との関係性は信用を獲得することへとつながっていく。

これらの行動は〈促進要因〉をうみ、エンジンとして〈信頼の構築〉と〈信用の獲得〉を促進していく。促進要因には[学校側からのSC役割への評価の見直し]、[SC自身の手ごたえ感]があった。

その結果として、学校はSCにとって、【十分に機能する】場となっていく。学校も変化していき、SCにとって〈安定した学校環境〉となっていく。[キーパーソンからの理解]、[学校側のニーズの修正]、[教員からの信頼の醸成]といった学校側の変化がそれにあたる。また、そういった環境のなかでは、SCはより機能的に〈専門性の発揮〉していくことになる。[第3者としてのSC]、[集団守秘義務]、[協働]といった、教員、SCそれぞれが専門を生かした連携をしていく。

また、このプロセス全体を進める、【両立のための基盤】をSCは常に満たしている状態を心がける。〈教員アセスメント〉すること、〈態度〉としては[中立的立場をとる]、[教員尊重]が必要な条件であった。

スクールカウンセラーが機能性を高めるためのプロセスの検討



IV. 考察

本研究では、7名のSCへの質的調査をし、その結果をM-GTA法を用いて質的に分析することによってSCが外部性と内部性を両立していくプロセスを仮説的に生成した。以下では得られたプロセスを基に考察を行う。

1. 外部性と内部性を両立していくプロセス

(1) プロセス全体についての考察

M-GTAによる分析の結果、SCは自分から学校システムに働きかけることによって、自らに生じる違和感、居心地の悪さを解消することが明らかになった。さらに学校システムを調整し、人間関係を形成していくことによって、SC役割が果たしやすい環境を作っていく、外部性と内部性の両方を獲得し、専門性を発揮していくというプロセスが明らかになった。植山(2008)、松岡(2013)においても示唆されているが、外部性を維持しながら内部性を獲得していくということが改めて明らかになった。また、そのためには学校の受け入れ態勢が重要な要素となることはすでに示されていたが、SC自身が受け入れ態勢の修正を行う、システムを再構築していく役割を果たすプロセスについては、本研究によって得られた新たな知見といえよう。

このプロセスは心理職歴が浅いSC、心理職歴が長いSC両方に言えることのできるプロセスである。なぜならば、〈所与の学校環境〉は各学校によって様々であり、活用の仕方も違いがあるため、SCがその学校のニーズを理解するというプロセスはどのSCにも共通のものであると考えられる。また新しく組織に入る場合は、新参者かつ外部の者であるのでどのSCでも〈信頼のなさ〉、〈信用のなさ〉は感じることになる。このことから、SCの経験、学校の環境に関係なく、学校システムを調節し、人間関係を形成していくプロセスをふむと考えた。

しかし、【信頼と信用を得る】プロセスにおいては、心理職歴が浅いSCと心理職歴が長いSCとでは要する時間、専門性の質等様々なことが異なる。〈促進要因〉だけを見ても、[学校側からのSC役割への評価の見直し]は、心理職が長いSCの方が早く評価が高まると考えられるため、【信頼と信用と得る】プロセス、その後の相互作用、協働も質の高いものになっていくと考えられる。

山岸(1998)は、「相手の意図に対する期待としての信頼(本研究における「信用に相当する」)は相手の人間性の評価に依存したものであるとしている。具体的に言えば、政治家が個人的な利益よりも公共の利益を追求していることを信用するといった場合に当てはまる。これは他者や人間性に対する信用であり、これがなければ他者に対して自分が期待していることを「おかませ」することはできないとしている。山岸の研究における信頼の概念は、

「相手の意図に対する期待としての信頼」に限定されており、「相手の能力に対する期待としての信頼(本研究における「信頼」に相当する)」については議論されていない。この信頼とは相手が役割を遂行する能力を持っていると期待することである。具体的に言えば、飛行機に乗る際にパイロット

の能力が十分であることを期待するという意味の信頼である。これらの社会学の概念を援用しつつ、本研究における「協働関係」、「相互信頼」について考察する。

吉澤・古橋（2009）は教員が大切と考えるＳＣの姿勢について調査した結果を基に、教員は、「ＳＣの専門性を理解し、互いの専門性を生かしながら協働して生徒の支援をしていくことを希望しており、カウンセリングが必要な面ではＳＣの専門性を十分生かし、生徒の支援を行なってほしい」と考えていることを明らかにした。また、伊藤・生島（2003）によって行われた調査では、教員がＳＣに対して期待、評価している点を明らかにした。それは「ＳＣの専門知識」、「専門職としての違った視点」、「外部との連携の橋渡し」という専門性に基づいた援助であったとしている。またそのことによつて得られる「教師の相談相手としての安心感」についても期待していることを示した。ＳＣと連携する教員は、ＳＣの専門性に高く期待し、信頼しているといえる。つまり、学校において、教育と心理という異なる専門家同士の協働関係の形成のためには、相手に対する能力に対する期待としての信頼は必要条件だと言える。

これらを踏まえ、異なる専門家同士で相互信頼し、連携を築いていくためには、信頼と信用の獲得が必要であり、それが基盤となって教員と心理の専門家と協働していくことが可能になると考える。また、信頼を得ることは、能力、専門性への教員の期待を得ていくことであり、言い換えるとＳＣのもつ外部性が発揮されていくようになるということである。そして、信用を得ることは他者や人間性に対する信頼を得ること、互いに「おまかせ」できる人間関係を築いていくことであり、言い換えるとＳＣが内部性を獲得し、それがＳＣ役割を果たすために発揮されていくことである。その両方が効果的に働いていくことが、ＳＣが学校システムの中で自らの役割を果たし、機能していくための必要条件であると考えられる。

また、今回の調査では葛藤や悩みを感じた場面、その時の工夫やエピソードを中心にインタビューをした。そのため、文部科学省が示した、教職員や児童生徒への研修や講話、ストレスチェックやストレスマネジメント等の予防的対応、事件・事故等の緊急対応にあたる被害児童生徒の心のケアの役割、また伊藤（2008）が示す教員と保護者、教員と先生との関係調整をおこなう“つなぎ役”、学校と家庭、学校と地域をつなぐ“架け橋的役割”についての語りは、概念化できるほど多くのデータは得られなかった。しかし、これらの役割はＳＣが外部性と内部性を獲得し、また学校側もＳＣへの高度な理解と有効な活用がなければ果たせない役割だと考えられる。そのため、今回のプロセスの進んだ先、あるいは【十分に機能する】の＜専門性の発揮＞に含まれると考えられる。

本研究においては両立のプロセスを明らかにしたが、その専門的な活動の内容や、学校環境の具体性については研究対象外としている。これはＳＣに求められるニーズ、それに伴う活動、また学校環境は個別性が高いこと、M-GTAは抽象度を挙げて概念化することが理由として挙げられる。岡本（2008）は小学校ＳＣに求められる専門性や特有の難しさをまとめている。学校種による違いもニーズや学校環境の個別性だと考えれば、このプロセスは小・中・高等学校の差異、特色を越えて適応することが

できる可能性がある。

(2) コアカテゴリーの関係についての考察

本研究において、コアカテゴリーは4つ生成された。【不全感を持つ】、【信頼と信用を得る】、【十分に機能する】、【両立のための基盤】である。【両立のための基盤】は全プロセスの過程を進めるための基盤でもあり、この基盤がなければどの段階のプロセスも滞ることになると考えられる要素である。プロセスの流れとして大きく捉えると、SCは初期に【不全感を持つ】ことになるが、自ら積極的に【信頼と信用を得る】ために行動していき、【十分に機能する】環境、人間関係を形成していく。またその過程の中で、自分の内面でも不全感は解消される、役割が明確になってくる、役割を果たしているという手ごたえ感を得る等の変化を経験する。

本研究の結果から、外部性と内部性を両立している状態像は、学校側、またSC自身の役割の明確化、役割を果たしていることによる学校側とSC自身の手ごたえ感、教員との信頼、信用のある協働関係が同時に存在している状態だと言える。つまり、自分自身に生じる違和感の解消、また環境に対しての介入、改善の両方向のアプローチが必要だと考えられる。

(3) カテゴリーの内の概念の関係についての考察

①所与の学校環境

SCは、学校に派遣された当初まず学校環境アセスメントを行っている。本調査では5つのアセスメントのポイントが明らかになった。1つ目は[学校側の理解度]である。SCは学校がSCのもつ役割についてどの程度理解があるのかをアセスメントする。派遣当初は、SCの役割についての理解が不足していると感じることがわかった。2つ目は[枠組みのあいまいさ]である。枠が曖昧なことにに対してSCは違和感を抱くことが多いことが分かった。これは学校特有の治療構造が構造化されていないこと、またSC役割よりも学校のルールが基盤としてあることによる枠組みのあいまいさへの違和感である。学校現場の枠に対するSCが抱く違和感はいくつかの先行研究がある。岡本、谷口(2009)はSCが模索する心理的援助の枠組みは2種類あり、「学校は、面接室だけで相談が終わらない“枠のなさ”と、学校のルールを優先させなければならない“枠の弱さ”」があるとした。岡本、谷口が示した枠組みとは別の意味だが、SCが枠組みに対して違和感を覚えることは本研究でも実証された。3つ目に[前任者のつくった枠組み]である。これに関しては次に入るSCにとっては、有効に活用できる場合とできない場合がある。[前任者のつくった枠組み]によって[学校側の理解度]が促進されている場合もあれば、学校側の理解度が高いがゆえにSCが活用されやすい枠組みが既に存在している場合もある。また、[勤務条件による制約]から、何ができるのかと悩む場合も見受けられた。4つ目は[学校環境による難しさ]である。これは[学校側の理解度]とは違い、学校自体のもつ環境要因である。具体的には、非行少年が多くケースとして難しい、生徒の人数が多く役割を果たすことに

スクールカウンセラーが機能性を高めるためのプロセスの検討

難しさを感じる等があった。そして5つ目は[勤務条件による制約]である。不全感をもったSCにとって、勤務条件は役割を果たすことに対して抑制するように影響していた。週1、あるいは2日の勤務体制は、児童生徒の情報を得ることへのむずかしさ、教員との連携のむずかしさをSCに与えていた。

②信頼のなさ

SCは既存の学校システムに入ったとき、学校側が抱く自らに対しての、またSCという役割への信頼のなさを感じるようになる。それは教員と心理援助職の見立ての間でズレが生じたときに感じる[教員との見立てがズレたときに生じる違和感]、学校側がSCに対して、SC役割とは異なる不適切なニーズを求めたときに感じる[不適切なニーズへの違和感]がある。また、そうした中で[自分の役割への迷い]が生じ、SC自身がどういう役割を持っているのかと悩む場合もある。

③信用のなさ

SCは既存の学校システムに外部者として入るので、<信頼のなさ>だけでなく、信用のなさも感じる。これはSC本人としては[疎外感]として感じられる。関係性、メンバーシップがまだ築けていない段階では、必然的に生じるものであると考えられる。また、ただ疎外感を味わうだけでなく、教員集団の領分にSCは入らせてもらえないというような[教員の領分への踏み込めなさ]を感じることもある。また、学校側が抱く心理という専門性、SCという立場に対する[外部からの侵入者への不信]を感じることもある。[疎外感]は時間の経過とともに和らいでいくことは考えられるが、[教員の領分への踏み込めなさ]、[外部からの侵入者への不信]は協働関係が築かれないと解消されにくいと考えられる。

④SCからいく

不全感を感じたSCは機能を十分に発揮できるようになるために、<SCからいく>。積極的に活動し、役割をアピールしていくことになる。まず、学校のニーズを探り、[仕事の掘り起こし]をしていく。その中で[SCの役割をアピールする]ことによって、学校側のSC役割への理解を促進していく。また、[教員との情報共有]を通して、人間関係を作っていく。またこの行動は学校、教員のニーズを探ることにもつながる。

⑤信頼の構築

SCは既存の学校システムを受けて、<信頼の構築>に動き出す。これにはSC個人に対して、心理援助職という役割に対しての信頼が両方含まれる。そこでまず[仕事の掘り起こし]を行う。学校のニーズをさぐりつつ、仕事を掘り起こしていく。必要に応じて、SCの役割を伝えるために[SCの役

割をアピールする]こともある。これによって学校側のSC理解を促進していく。また、学校側のニーズに対しては[ニーズに対し専門的に応える]。学校側のニーズにそのまま応えるだけでなく、心理援助職の機能をもっとも発揮する形でこたえていく。このことも学校側のSC理解を促進することになる。また、教員と[協働]し、専門性を発揮する中で教員との信頼を醸成していく。[集団守秘義務]の考え方を活かし、連携することも教員に対しての心理援助職の役割、立ち位置への信頼構築につながっていく。[スーパーヴィジョンによるサポート]によって専門性を高めることも、SCへの信頼の構築を促進する。

また、信頼の構築においては、教員のみではなく、[保護者・児童生徒へのSCの存在・役割・機能アピール]も重要である。学校側の信頼を得るためには、生徒、保護者に対してのSCの関わり方も大きな要因であるということが考えられる。

⑥信用の獲得

SCは教員からの信用を得るための働きかけを行う。[雑談]をして教員との関係を築こうとしたり、[教員との情報共有]をする中で信用を得ようと試みる。また、心理の専門性を発揮することにはならないと気づきながらも、教員に[意見を合わせる]ことで関係性構築を試みる場合もある。しかしこの場合、SC側が葛藤を抱えた状態になることも見受けられた。

⑦促進要因

SCは手ごたえを感じることによって、活動が促進されていく。それは同時に学校側の信頼と信用を積み重ねることにある。この手ごたえには2方向ある。1つは学校側がSCの仕事、役割に対して手ごたえを感じる[学校側からのSC役割への評価の見直し]、もう1つはSC自身が感じる[SC自身の手ごたえ感]である。[学校側からのSC役割への評価の見直し]によって評価が上がることによって教員との信頼関係、信用の構築が促進される、かつSC自身の手ごたえ感も増していくことが示された。

⑧安定した学校環境

SCの外部性と内部性のバランスをとっているうちに、学校環境は安定化の方向に進む。SCが学校から活用され、専門性を発揮していくためには[キーパーソンからの理解]は不可欠である。そこからSCがうまく理解されていく、学校側の理解が促進されるという場合が多いと考えられる。そして[学校側のニーズの修正]、[教員からの信頼の醸成]を得ることになる。

⑨専門性の発揮

<安定した学校環境>ではSCはより専門性を発揮することができる。戸惑いが大きかった「外部

者」という立場も、[第3者としてのSC]として外部性を生かし専門性を発揮していくようになる。また、守秘義務の範囲を学校集団の枠に適応する[集団守秘義務]を用い、教育相談のシステムを向上していく。教員との信頼関係が築けているので、お互いの質を生かした教員との[協働]も効果的に行われるようになっていくのだと考えられる。

⑩態度

SCは[中立的立場をとる]ことによって、教員や保護者、生徒を批判したり肩入れしない。そのことによって教員に専門性を暗に示すのと同時に、信頼を得ていく。また、教員の働き方や忙しさ、学校文化への理解も含めた[教員尊重]の姿勢を示すことで信頼と信用の構築に対して効果的な意味を持つ。

⑪教員アセスメント

SCは[教員アセスメント]することで、教員との連携の基盤を作っていく。本研究でいう教員アセスメントは、教員、教員同士の関係性のアセスメントである。こうすることで学校システムを理解する、教員との関係性を作っていくプロセスを促進する。

2. SCへの支援について

本節では、研究結果を踏まえて、SCが学校システムに入っていく際に必要と考えられる態度やスキルの習得について考察する。

本研究から得られたSCが外部性と内部性を両立していくプロセスに照らせば、機能的に活動していくためにはまずSCからの積極的関わりが必要であることが示された。つまり、SC活動の内容を知ってもらう、自ら積極的に関わる努力をすることであり、その動きを通して、学校側に信頼と信用が築かれていくプロセスが促進されていく。しかし、SCが学校のニーズを把握し、適切な役割を見いだしていくことに苦勞することはすでに指摘されている(大橋・今野 2011、山本 2007)。そういった状況で、SCから積極的に学校に働きかけることは難しいと言える。そこでこの問題に関して具体的に以下の3つを提案する。

(1) SC研修の体制づくり

文部科学省(2007)は、各教育委員会において、SCを対象とした研修を充実させることを勧めている。研修で扱うテーマとしては、本研究の結果得られたSCの【両立のための基盤】の要素である<教員アセスメント>、<中立的立場>、<教員尊重>についての研修が有効だと考えられる。具体的には、学校教育の制度や学校文化、教員文化についてSCが理解を深めるための研修である。さらには教員との適切な支援関係の形成、支援方法の選択についての研修を継続的に実施することが専門

性の向上に必要であろう。

研修制度を整備することによって、経験年数の浅いSCも持てる専門性を発揮する機会を得やすくなり、学校に対して積極的に関わっていくことができるようになると考えられる。

(2) スーパーヴィジョンの体制づくり

SCの活動促進要因の1つとしてスーパーバイザーによる支えが重要であるという結果が得られた。SCへのスーパーバイザーの必要性は以前から議論されてきた。

文部科学省は、経験豊かなスーパーバイザーを配置し、SCがスーパーヴィジョンを受ける体制を整えていくことが必要だとしている。しかし、文部科学省の平成27年度スクールカウンセラー等活用事業実践活動事例集を見る限り、教育委員会としてSCへのスーパーバイザーを設置してない都道府県も多くみられる。各都道府県に任されているため、全国にスーパーバイザーを設置するのは難しいというのが現状と考えられる。

大野・今野(2011)は、SCは非常勤職員であり、また学校内に心理の専門家は他にいないため、困難を抱えたときに一人で抱えやすい現状があるとしている。その場合、個人契約でスーパーヴィジョンを受けることを選んだとしても、スーパーバイザーとつながり、相談できるまで困難を抱え続けないといけないという問題があると示している。また、教育委員会がスーパーヴィジョンの制度を用意しているところもあるが、スーパーバイザーの専門性、人間性が分からないことからくる不安から、実際にスーパーヴィジョンにつながることは難しいと指摘している。

そのため、高度な専門性と経験を有する者を、スーパーバイザーとして各都道府県の教育委員会に設置することが早急に求められると考えられる。また、スーパーバイザーの情報を開示する、スーパーバイザーと直接会う機会を多く設定する等、スーパーバイザーの専門性を知ることができる工夫を求められると考えられる。

(3) 学校臨床心理士会等の心理援助職の職能団体による会員相互の支援

東京都には、東京都学校臨床心理士会がある。この会は一般社団法人東京臨床心理士会学校臨床委員会が運営している。この会の目的は、「研究・研修・交流等を通して、会員相互の支援ならびに研鑽を行い、スクールカウンセラーとしての資質の向上を図ること」であるとしている。教育委員会とは別に、SC同士でつながり、支援し合えるような学校臨床心理士会のような組織内であれば、人間性のわからないスーパーバイザーより相談しやすいだろう。全国的にこういった組織が運営されれば、SC支援の質は向上すると考えられる。

3. 本研究の課題

本研究での課題を以下に示す。

(1) 調査対象者に関する課題

まず1つ目に本調査はSCのみを対象としたものであり、教員からの見方、意見は反映されていないということである。本研究で得たプロセスには、学校の変化、教員からの影響も含まれている。このプロセスをどの学校においても適用可能とするためには、SC側からの理解だけではなく、教員側の理解とすり合わせを行い、検討を加えていくことが必要である。

(2) 学校種による違いに関する課題

本調査の調査協力者のSCへの条件として、学校種は定めなかった。これは本調査の目的が公立学校に勤めるSCに共通するプロセスを探求することだったからである。しかし、小・中・高等学校では学校の仕組みや、担任のありかた、学年の数等、様々な点が異なっている。そのため、本研究で得られたプロセスが、学校種による違いにどれほど適応できるかについては課題として残った。考察でも適応の可能性について触れたが、慎重な検討が必要である。

(3) 地域差に関する課題

本調査の調査協力者が東京近郊の地域で働くSCに限られたことである。東京近郊は他地域に比べ、SC導入の時期が早く、学校がもつSC役割、期待感は妥当かつ高水準のものであると考えられる。また、心理士自体の数も多く、スーパーヴィジョンも受けやすい環境にあるのではないかと考えられる。そのため、今回の調査協力者のデータから得られたプロセスがどの地域、学校においても適応させることができるかどうかは今回の調査でははっきりしない。

これらの課題を踏まえ、様々な背景を持つSC、多様な校種、勤務形態にも適用できる、外部性と内部性の両立プロセスモデルを探求していきたい。

引用文献

Barber B (1983) The logic and limit of trust Rutgers University Press

生島浩・伊藤充 (2003) 学校心理臨床の展開に関する実証的研究：教師とスクールカウンセラーとのコラボレーションを中心に 福島大学教育実践研究紀要 (44), 41-48, 2003-06-20

一般社団法人東京臨床心理士会 学校臨床委員会 東京学校臨床心理研究会HP

<http://tsccp.jp/tokyo-sc/>

伊藤美奈子 (2002) スクールカウンセラーの仕事 岩波アクティブ新書

- 伊藤美奈子 (2008) スクールカウンセラーの専門性と課題 月刊生徒指導 38(12), 22-25, 2008-10
- 神尾直子・生島浩 (2004) スクールカウンセラーが外部の専門家として学校システムに介入する意義について 福島大学教育実践研究紀要 (46), 41-48, 2004-06
- 小林由美子 (2017) 「チーム学校」としてのあり方 名古屋学院大学教職センター年報 = THE NAGOYA GAKUIN DAIGAKU KYOSHOKU CENTER NENPOU; The Annual Report of the Center of Teacher Training Course (1), 69-75, 2017-02-28
- 松岡靖子 (2013) スクールカウンセラーに求められる教員との連携：学校内心理危機に対応するために 名古屋大学博士論文
- 文部科学省 (2007) 児童生徒の教育相談の充実について—生き生きとした子どもを育てる相談体制づくり— (報告)
- 岡本かおり・谷口清 (2009) スクールカウンセラー活動の継続を支える要因—M-GTA を用いた質的研究— 人間科学研究 31, 161-172, 2010-03-01
- 大橋智樹・今野舞 (2011) 公立学校における学校臨床の現状と課題 宮城学院女子大学発達科学研究 = Journal of Developmental Science (11), 33-42, 2011-03-31
- 植山起佐子 (2010) スクールカウンセラーによるアウトリーチ活動 (特集 小さなことからはじめて みよう! 学校コミュニティへの援助) 子どもの心と学校臨床 (3), 20-28, 2010-08
- 山岸俊男 (1998) 信頼の構造—こころと社会の進化ゲーム— 東京大学出版会
- 山本力 (2007) 教育臨床に固有の視点や関わりとは何か—オフィス臨床との比較において— 岡山大学教育実践総合センター紀要 7(1), 165-171, 2007-03-10
- 吉澤佳代子・古橋啓介 (2009) 中学校におけるスクールカウンセラーの活動に対する教師の評価 福岡県立大学人間社会学部紀要 17(2), 47-65, 2009-01-08

参考文献

- 朝日真奈・小坂浩嗣 (2012) スクールカウンセラーと養護教諭の連携について—常勤型スクールカウンセラーの立場から— 鳴門生徒指導研究 22, 2-9, 2012
- 橋本和幸・倉橋朋子・上野道子・田中理恵 (2015) 全校配置期におけるスクールカウンセラーについて、公立中学校教員の利用状況と生徒の認知および利用との関連 了徳寺大学研究紀要 = The bulletin of Ryotokuji University (10), 147-161, 2016
- 石川悦子 (2016) 中央教育審議会チーム学校作業部会資料
- 伊藤嘉奈子 (2014) 女子大学生によるスクールカウンセラーに対する認識と要望 鎌倉女子大学紀要 (21), 77-86, 2014-03-31

スクールカウンセラーが機能性を高めるためのプロセスの検討

- 伊藤美奈子 (1999) スクールカウンセラーによる学校臨床実践評価ならびに学校要因との関連 教育心理学研究 47(4), 521-529, 1999
- 伊藤美奈子 (2008) 学校で役に立つスクールカウンセラーとは 児童心理 62(6), 12-20, 2008-04
- 川幡友里恵・佐野秀樹 (2014) スクールカウンセラーに対するイメージと相談室の運営に関する研究 東京学芸大学紀要. 総合教育科学系 65(1), 169-178, 2014-02-28
- 木下康仁(2003)グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践：質的研究への誘い 弘文堂
- 木下康仁 (2007) ライブ講義 M-GTA 実践的質的研究法 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて 弘文堂
- 木下康仁 (2007) 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ (M-GTA) の分析技法 富山大学看護学会誌 6(2), 1-10, 2007-03
- 水野裕子・中村俊哉 (2015) 養護教諭とスクールカウンセラーのより良い連携の在り方に関する研究 福岡教育大学紀要. 第4分冊, 教職科編 = Bulletin of University of Teacher Education Fukuoka. 福岡教育大学 編 (65), 27-38, 2016
- 文部科学省 (2007) 児童生徒の教育相談の充実について—生き生きとした子どもを育てる相談体制づくり— (報告)
- 文部科学省 (2015) 平成 26 年度スクールカウンセラー等活用事業実践活動事例集
- 文部科学省 (2016) 平成 27 年度スクールカウンセラー等活用事業実践活動事例集
- 文部科学省 (2017) 平成 28 年度「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査」(速報値) について
- 村瀬嘉代子 (2013) 学校が求めるスクールカウンセラー アセスメントとコンサルテーションを中心に 遠見書房
- 能智正博 (2011) 質的研究法 東京大学出版会
- 小倉貴弘 (2013) 学校コンサルテーションにおける仮説モデル生成の試み—スクールカウンセラーの発話分析を通して— 立教大学臨床心理学研究 7, 11-22, 2013
- 岡本淳子 (2008) 小学校におけるスクールカウンセラー 児童心理 62(6), 12-20, 2008-04
- 嶋崎政男(2008)スクールカウンセラーを学校に迎える前にしておきたい10のこと 児童心理 62(6), 12-20, 2008-04
- スタイナー・クヴァール (2016) 質的研究のための「インター・ビュー」 新曜社
- 鶴飼啓子 (2008) スクールカウンセラーの仕事とは 児童心理 62(6), 12-20, 2008-04
- 山本渉 (2015) 中学校の担任教師はスクールカウンセラーの活動をどのように生かしているのか—グラウンデッド・セオリー・アプローチを用いた質的分析— 教育心理学研究 63(3), 279-294, 2015

青年期女性における父娘関係および父親イメージに関する質的研究 —4 類型の父娘関係と「精神的自立」に着目して—

The Father-Daughter Relationships and Father Images of Adolescent Female -Focusing on Four Relationship Types and Psychological independence-

文学研究科教育学専攻博士前期課程修了

菊 地 由香里

Yukari Kikuchi

I. 問題と目的

1. 問題

(1) 父親から娘への影響

青年期女性に関するこれまでの研究では、同性である母親と娘の関係が父親のそれと比べて重要視されてきた面がある。しかし、近年では父親と娘の関係によってもたらされる、娘への影響を指摘する研究も多く、性意識、自我同一性、Self-Esteem などさまざまな面に、影響が及ぶことが指摘されている（春日，2000）。

例えば、岩永・藤原（2010）は、娘が父親との距離を保ちながらも尊重され、情緒的に支持されている関係である場合、娘の自尊感情は高いと考察している。重ねて、父親が娘に干渉し過ぎるなど、娘が父親から心理的圧迫を感じる関係である場合、娘の自尊感情は低いと指摘している。また春日（2007）は、20代、30代女性に対して質問紙調査を行い、娘が父親のことを恐いと感じることや、父親の頑固さなどは、娘の性的なルーズさなどに関連していると述べている。

(2) 娘の中の父親イメージ

これまで父親と娘の関係は、娘のさまざまな特性に影響を与えていることが示唆されてきたが、とりわけ、娘自身の中にある父親イメージからの影響を考慮に入れることは重要である。

例えば小川（1985）は、心の中で常に父親を意識し、父親との内的対話を繰り返すことで、娘は女性特有の感受性を発達させると指摘している。また春日（2005）は、現実の父親だけでなく、それまでの親子関係などをもとに作られた、娘の心の中の心的表象としての父という視点からの検討が必要

であるとしている。さらに、父親から保護されるイメージが、女性が女性らしさを発展させ、性同一性を獲得するのに重要な条件であることが考察されている（伊藤,1988）。

このように、娘は現実の父親の影響だけではなく、娘の中に取り込まれ発達した内的父親イメージの影響を受けている可能性がある。

しかし、父娘研究及び父親イメージに関する知見は、臨床的、または量的研究によって導かれたものがほとんどであり、実際の娘の言説内容そのものを質的に分析したものは数少ない。このような量的分析による研究では、実際の父親の行動内容や娘の心の動き、多様な父娘の関係性などを捉えるには一定の制約があると考えられる。

（3）青年期の父娘関係

青年期は、それまで積み上げてきたさまざまな枠を問い直し、一人の人間として自己を確立する時期であり（宮本・長野,2010）、親からの「精神的自立」が重要なテーマの1つとなる。

例えば、岩永・藤原（2010）の青年期後期の女子を対象にした調査では、娘が父親に存在を尊重されていることや、情緒的支持を感じられるような父娘関係などが「精神的自立」の高さと関係していると指摘した。さらに桜庭ら（2007）は、父親への心理的依存から離脱し、母親と対立していないことが精神的自立を高めるとした。

また、女性では親子関係が青年期以降もアイデンティティ発達などに影響を及ぼすとされており（北村・無藤,2001）、特に父親の養育態度の影響が大きく、父親からの安定した関心が、他者との安定した絆の基盤につながる（田村・井上,2005）が示唆されている。

このことから、青年期における父親から娘へのかかわりは、娘の生涯にわたる影響をもたらす可能性があると考えられる。

2. 本研究の目的

本研究ではまず質問紙調査により、青年期女性の父娘関係を「依存葛藤型」「関係疎型」「密着型」「自立型」に類型化（水本・山根,2011）し、類型ごとにインタビュー調査、TATを用いた心理検査を行い、以下3点を探索的に研究する。

- ① 父親から娘へのかかわり方と、現在の父娘関係にどのような関連要因が見られるのか。
- ② TATによって娘の中に内在化されている父親イメージを分析し、さらに、父娘関係、インタビュー調査の分析結果とどのような関連性が見られるのか。
- ③ 「精神的自立」と父親からのかかわり方にどのような関連要因が見られるのか。

以上、父娘関係の分析に基づき、父親の子育ての一助となる知見を得ること、家庭における父親の

重要性の適切な評価に寄与することを目的とする。

II. 研究 I : 質問紙調査

1. 調査方法

(1) 調査目的

質問紙調査により青年期女性の父娘関係を類型化し、インタビュー対象者の父娘関係に偏りが無いよう選出することを目的とする。

(2) 調査内容

調査時期 : 2017 年 6 月～8 月

調査対象者 : 18 歳～30 歳の独身女性 (有効回答数 : 130)

質問紙の内容 :

「母娘関係における精神的自立尺度」(水本・山根 2011)の質問項目の「母親」を「父親」に変え、回答を求めた。なお、この尺度は水本(2015)によって、 α 係数による信頼性及び妥当性が検討されており、父娘関係にも適応可能である(表1)。

なお、本研究における「精神的自立」とは、「親との信頼関係を基盤として親から心理的に分離して親とは異なる自己を築くこと」(水本・山根, 2011)とする。

表1 「父子関係における精神的自立尺度」の下位尺度(水本・山根,2011より筆者作成)

父親との信頼関係
父親は私の考え方を尊重してくれていると感じる
父親は私のことを信頼してくれていると感じる
私が親になったら、父親がしてくれたのと同じように子どもにしてあげたいと思う
父親に理解されていないと感じることが多い
父親の生き方を支持している
父親は、いざというときには何を置いても私を助けようとしてくれるだろう
父親からの心理的分離
私には、父親とは異なる独立した考えがあると思う
私の人生は父親の人生とは別の独立のものである
私と父親とは、互いに独立した関係だ
父親のことを一人の人間として客観的に見ている
父親の期待にとらわれず、自分の信じたとおりに行動する

2. 分析方法

類型化のプロセス

「父親との信頼関係」と「父親との心理的分離」の高一低から4類型に類型化する(図1、表2)。

図1 精神的自立の4類型化(水本・山根,2011より筆者作成)

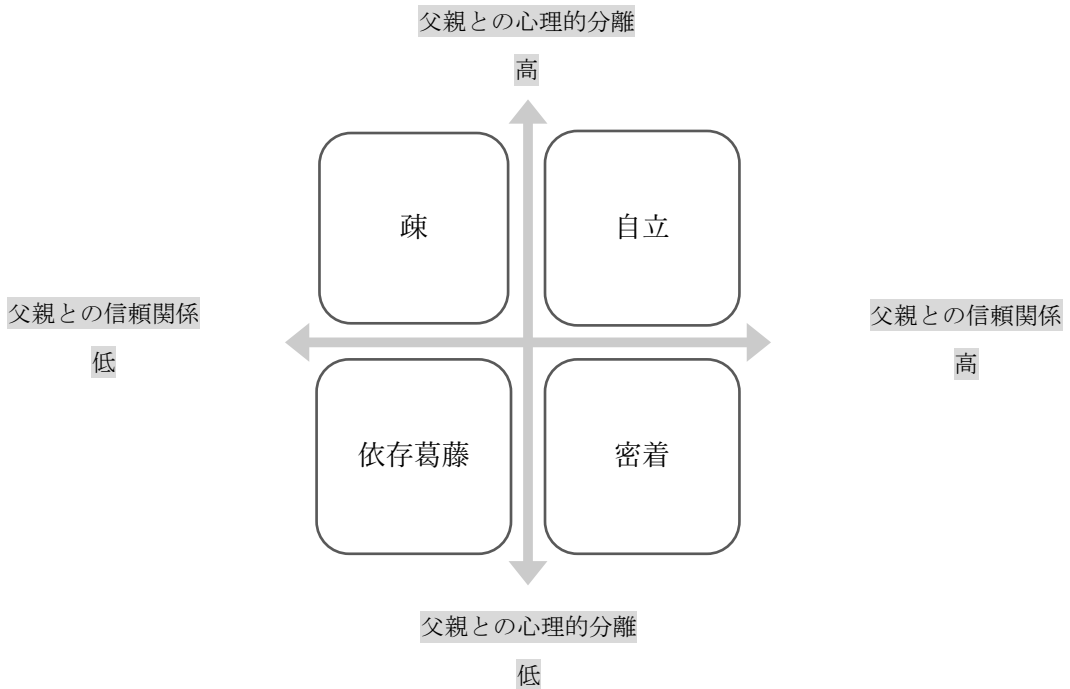


表2 4類型の特徴

依存葛藤型	(「信頼」低×「分離」低)	父親との間に信頼関係を築かずに心理的には分離していない
関係疎型	(「信頼」低×「分離」高)	父親との間に信頼関係を築かずに心理的には分離している
密着型	(「信頼」高×「分離」低)	父親との間に信頼関係を築いているが心理的に分離していない
自立型	(「信頼」高×「分離」高)	父親との信頼関係を基盤として心理的に分離している

3. 調査結果

回答者内訳と属性

回答者の年齢および属性を以下に示す（表 3, 4）。

表 3 回答者の年齢

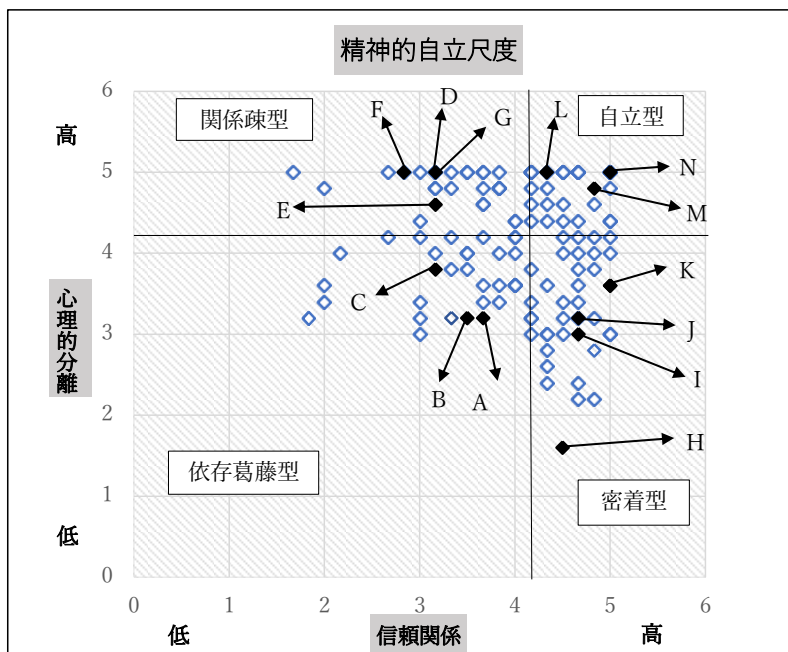
年齢	～20歳	21歳	22歳	23歳	24歳	25歳	26歳	27歳	28歳	29歳	30歳	計
人数	47	21	8	15	16	9	3	3	1	4	3	130

表 4 回答者の属性

属性	学生	会社員	その他	計
人数	98	30	2	130

各項目の素点を合計し、項目数で除したものを「父親との信頼関係」得点、「父親との心理的分離」得点とし、中央値（「信頼関係」：Mdn=4.16、「心理的分離」：Mdn=4.2）を基準値として、父娘関係を類型化した。以下に、14名の協力者（A～N）の分布を示す（図 2）。

図 2 回答者および協力者の分布



Ⅲ. 研究Ⅱ：インタビュー調査

1. 方法

(1) 調査目的

青年期女性にインタビュー調査を行い、父親から娘へのどのような関わりが、現在の父娘関係に影響しているのか、探索的に分析する。

(2) 調査内容

調査時期：2017年7月～10月

調査協力者：14名の協力者についての属性を以下に示す（表5）。

表5 調査協力者の属性

	類型	年齢	職業	父母の属性
A	依存葛藤	20代	学生	父：60代、会社員 母：50代、会社員
B	依存葛藤	20代	会社員	父：70代、自営業 母：50代、専業主婦
C	依存葛藤	20代	会社員	父：50代、自営業 母：50代、専業主婦
D	疎	20代	会社員	父：60代、自営業 母：60代、専業主婦
E	疎	30代	会社員	父：60代、会社員 母：60代、パート
F	疎	20代	会社員	父：50代、会社員 母：50代、パート
G	疎	20代	会社員	父：50代、会社員 母：40代、会社員
H	密着	20代	会社員	父：60代、会社員 母：60代、専業主婦

青年期女性における父娘関係および父親イメージに関する質的研究

I	密着	20代	学生	父：40代、会社員 母：40代、専業主婦
J	密着	20代	学生	父：50代、公務員 母：50代、専業主婦
K	密着	20代	学生	父：50代、自営業 母：50代、専業主婦
L	自立	20代	学生	父：40代、会社員 母：40代、会社員
M	自立	20代	学生	父：60代、会社員 母：60代、パート
N	自立	20代	学生	父：50代、会社員 母：50代、自営業

インタビュー内容

1人あたり50分ほどの半構造化面接を行った。質問項目は、父娘関係に関する研究や尺度（春日,2005、中村ら,2010、大島,2015）をもとに筆者が作成した（表6）。

表6 質問項目概要

父親評価	好きなところ、嫌いなところ 父親役割はどのようなものか
自己評価	似ているところ、似ていないところ 父親にとってどのような娘か
思い出	印象に残っている思い出 父親からされて嬉しかったこと、嫌だったこと
認知の変化	父親の印象が変わったこと
被影響感	父親から影響を受けていること 父親から教えられたこと
父母の関係	父母の関係をどのように思うか 父親からのかかわりと母親からのかかわりの違い

2. 分析方法

本研究では、SCAT (steps for coding and theorization) (大谷, 2008、2011) によってインタビュー内容の分析を進めていく(表7)。SCATを用いる理由としては、分析手続きが明晰で、初学者が比較的容易に着手でき、小規模のデータにも適用できるからである。また、1つの言語記録をもとに、表面的な語りの潜在的な意味を見出すことができる点も、本研究の目的に適っていると考えられる。

表7 SCATの手順(寺下, 2011)

-
1. データの準備
 2. ステップコーディング
 - (1) データの中の着目すべき語句を記入する
 - (2) (1)の語句を言い換えるデータ外の語句を記入する
 - (3) (2)を説明するための概念、語句、文字列を記入する
 - (4) テーマ・構成概念を記入する
 - (5) 疑問・課題を記入する
 3. ストーリーラインの作成
 4. 理論記述の作成
-

本研究では、語りの理解が主たる目的のため、理論記述の作成は行わず、1人ひとりのストーリーライン作成に留めた。分析手順は以下のとおりである。

① ストーリーライン作成

(4)が、意味のあるつながりをなすことを意識して、順序を入れ替えつつストーリーラインを作成する。

② 各類型の特徴的コードの抽出

(4)について、類型ごとに意味内容の同質性によってサブカテゴリ、カテゴリとして分類し、データの本質を探る。

3. 分析結果

(1) ストーリーライン

下線部分が、SCAT 分析における〈4〉を意味する箇所である。なお、分析手順は省略し、「自立型」である N さんのストーリーラインのみを記載する。

N さん 自立型 (信頼度高×分離度高)

娘にとって父親は、家族を守るという責任感を持ち、仕事を通して家族を支えている存在である。父親は家計を支える経済的な柱であり、以前、父親の事故による経済的困窮に陥った際、命がけて働く父親の思いを実感し、父親が守ってくれているという感覚を覚えた。疲れていても仕事をこなすところや、献身的に家族との時間を過ごし、娘を気遣うところが、娘から見て父親の好きなどころである。また、家族で休日に出かけた際に、父親の頼もしさを実感することもあり、日頃の父親を見直すこともあった。さらに、父親は素直な感受性を持っており、大切なものを絶対に大切にしている人物である。娘はこれらの父親の長所を保持したい願望がある。

家族の中で、父母それぞれ柱としての存在感がある。精神面では母親の支えが大きく、経済面では父親の支えが大きい。しかし、父親の、不満を語らずに働く姿から精神的に支えられることもある。

(中略)

娘の大学進学に対する父親の強い思いを知ったことは、娘にとって嬉しかった思い出の1つでもある。父親は子どもの頃不遇な環境にあったので、子どもたちには自由に生きてほしいと考えていた。娘はそれを知り、感動し、嬉しさを覚えた。こうした娘に対する父親の思いが、現在の娘の生活の原動力となっていると感じている。娘は父親の勤労に応えるように、学業に精を出している。

父親の思う、いい娘を想像すると、自分らしく目標に邁進する娘だと感じる。その点、娘は自分のことを、父親から見るといい娘であると感じている。父親は娘と常に一緒にいたいと考えていると感じるが、娘は父親に対して、存在自体の大切さは感じているものの、常に一緒にいたい感覚はない。そういう意味ではいい娘ではないかもしれないと感じる。しかし、娘は兄弟で唯一父親の趣味の影響を受けており、同調することも多いため、娘は父親と時間の共有をすることが多い。

(中略)

父親の嫌いなところは、ユーモアがないところであるが、夫婦間には独特な感性があり、相互理解

に基づく、ユーモラスで良好な関係であると感じる。娘の家庭は、笑いを厳しく審査する家庭であり、父親は毎回、家族につまらなさを指摘され、そのたびに拗ねるので、娘はめんどくさいと感じていた。以前の父親は娘にとって心配の対象であった。くよくよする父親への不満を持ち、さらに、精神的に疲弊しそうな父親への気遣いをしていた。娘は母親と友達のように気兼ねなく話す一方、父親の性格を考え、父親に対しては、言い方に配慮するようにしていた。最近では、父親が拗ねることが減ったので、娘は父親の成長を実感しており、その成長を高く評価している。父親は年々ポジティブな思考になっており、娘は尊敬や感謝の念を抱くようになった。父親は事故をきっかけに健康志向になり、考え方が前向きになったので、人生観の変化があったのではないかと娘なりの解釈をしている。娘は年々元気になる父親を尊敬している。娘は、父親よりもポジティブなので、父親を鼓舞することが多いが、父親から励まされることもある。

娘は、娘に対する父親の無理解について、母親に愚痴を言うこともある。その際、母親から、父親についての理解を求められる。また、時には父親への労わりを示すようにと、母親から連絡が来ることがある。娘は、両親の関係から、母親による父親理解や対応の仕方の観察学習を行い、父親の心の動きの推察することがある。以前は、悲観的なことを言い過ぎる父親への不満もあったが、娘は、母親の思いも斟酌しつつ、父親の寂しさや、仕事の大変さ、子どもに会える嬉しさなど、父親立場からの理解もしている。娘自身、それぞれの状況下での大変さを、実感を伴って理解できるようになってきた。

母親は裏で娘に父親の愚痴を言うことはなく、娘の前で直接父親に注意、指摘する。娘は父親を反面教師として、似ないように心がけていた。父親は失敗に固執する面があり、娘も同じような傾向があったが、娘は失敗を気にしないように意識的な努力をしたところ、次第に無意識に達成できるようになった。娘は自分を、父親とは全く異なる性格ととらえ、母親よりの性格であるという感覚を持っている。

(2) 各類型における特徴的コードの抽出

大高・唐沢(2015)は、これまでの研究において、他者に対する態度を規定する要因について、態度を抱く主体の認知が重要であるという主張がされてきたと述べている。また大島(2014)は、青年期において、実際の親の養育態度よりも、青年が親をどのように評価しているかといった、子の親イメージが青年の心理的健康に直接影響を与えているとしている。

このことから、娘の父親に対する態度や感情は、父親に対する認知の影響を受けていると考えられる。そのため、「娘の父親に対する認知」、「娘の父親に対する態度・感情」という2つの観点に基づき、特徴的なコード抽出を行った。

2. 各類型間における父娘関係の比較・考察

コードの抽出結果をふまえて、各類型間における父娘関係（表 8）を比較し、その特徴について考察を加える。「関係疎型」は、関係の特徴により 2 分化することとした。

表 8 各類型における父娘関係の特徴

類型	特徴	
	父親に対する認知	娘の態度・感情
依存葛藤型	経済的な支柱、かつ情緒的なかかわりの対象である一方、娘とは距離をとる。さらに、自分本位で、娘への配慮に欠けたかかわり、感情に任せたかかわりをしてくる。	父親と親密な行動をすることや、父親を肯定的に評価する面もある。しかし、父親とのかかわり方は一貫性に欠け、態度が揺れる面がある。父親との交流は豊かではなく、交流自体に否定的感覚を抱いている。
関係疎型 I	労働するだけの役割という印象が強く、基本的に家庭内では母親に従属し、被虐的で存在感が乏しい。娘を愛しているが、父娘が交流することは少ない。	父親への不信感があり、父親との交流への抵抗や戸惑いを感じる。
関係疎型 II	娘を愛しているが、独善的で、娘を尊重することは少ない。経済的支援など、現実的機能を持っているが、父娘が交流することは少ない。	父親から意思決定されることへ抵抗があり、父親との交流には戸惑いがある。また、父親への感情を遮断することがあり、父親には無関心な態度をとる。
密着型	能動的に娘に働きかけ、距離が近い。娘にとって父親は理想的で特別な人物である。また、父親は娘を理解、尊重し、気にかけて、大切にしてくれる。	娘は父親を信頼、尊敬し、憧憬を抱いている。父娘の感覚は同化することがあり、娘の行動には父親の影響が関連することが多い。
自立型	家族への思いやりがあり、娘を尊重してくれる。また、一家の中心人物として、強い信念を持って家族を支えている。また、娘にとって新たな発見をもたらしてくれることもある。	娘は父親を尊敬し、憧憬を抱いているが、父親とは距離があり、父娘は分化している。また、娘は父親視点を獲得できしており、父親の立場の理解、心の動きを推察している。

① 父親による娘の尊重と信頼関係

「密着型」「自立型」の娘の語りでは、娘を尊重してくれる父親の存在が多かった。

水本・山根(2011)によると、信頼関係とは親から支持されているという感覚(Lamborn&Steinberg, 1993)や相互性、浸透性などの結合性(Grotevant&Cooper, 1986)、親との親和性(Beyers, Goosens, Vansant, & Moors, 2003)を土台として発達するとしている。ここでの相互性は、他者の信念や感情に対する感受性を示し、それを尊重することであり、浸透性は、他者の考えを発展させるために承認や励ましを与えることである(平石, 2007)。これらのことから、尊重してくれる父親の存在は、親から支持されている感覚などに繋がっているのではないかと考えられる。

一方、父親への信頼度の低い「依存葛藤型」や「関係疎型」における父親は、自分本位で感情に任せかかわりや、独善的で娘を尊重しないかかわりをしている。春日(2000)は、娘の意見を受け入れず、子どものように自分の意見を通そうとする「頑固」な父親は、娘にとってプラスの影響を及ぼさないとしている。さらに神谷ら(1995)は、女子青年において父娘関係が陰悪であるほど、娘は父親を頑固と考えていると述べている。

これらのことから、父親から尊重されている感覚は、肯定的な父娘関係に繋がり、父親の頑固さは良好な父娘関係には繋がらないことが考えられる。

② 心理的分離

「自立型」では、父親は娘にとって常に頼りたい、一緒にいたい存在ではないことが語られた。一方で、父親は家族の中心であり、守ってくれ、それによって娘が鼓舞されるということが多かった。中丸ら(2010)は、父親は娘にとって母親のようにいつでも必要な存在ではないが、criticalな時に立ち現れて、その存在感を顕わにし、娘を安心させるとしている。つまり、「自立型」の娘においては、日常的に父親を意識することはないが、必要に応じて支えとして機能する父親が心の中に存在するものと言えよう。

「密着型」では、娘はさまざまな場面で父親を頼り、父親は娘に多くの助言を与えていた。さらに、娘の中には娘の行動や感情に働きかける、万能的な父親が常に存在し、娘の意思決定を左右している。そのため、父親を意識し、父親の喜びを優先することがあり、父親の感覚と分化していない可能性が考えられた。

大学生を対象とした心理的自立の要因についての研究では、父親からの情緒的支持・受容と、心理的自立との間には負の関連が示されている(山田, 2011)。このことから、父親からの積極的なかわりは、娘にとって頼もしさや、愛されている感覚を抱かせるものではあるが、娘の自立を妨げる可能性があることは見逃せないだろう。

③ 恐怖心

「依存葛藤型」「関係疎型」の娘の多くは、父親に愛されている、甘やかされていると語りながら、父親からの暴力的な体験(A,C)、理不尽に怒る姿(G)、交流の乏しさ(B)などの現実的な体験が語られ、父親への信頼度はいずれも低い。そのため、父親との関係が複雑で、両価的な感情の存在が推測された。

「密着型」「自立型」の娘も、かつて父親に対して恐怖心を抱くことがあったが、現在の父親への信頼度は高いとされている。「密着型」では、父親が母親に暴力を振るう姿から、現在でも怒ると怖い父親イメージを持続させていること(H)、父親に怒られた際は猛省すること(J)などが語られた。

「自立型」では、怒る父親イメージを母親から付与されており、処罰の恐怖を抱いていた経験が語られた(L)。

春日(2000)は、娘が口にする父親の「怖さ・厳しさ」とは、父親の精神的な弱さの裏返しとしての「厳しさ・恐さ」、あるいは父親になりきれしていない、理性的でない無軌道さであると考察している。このように考えると、とりわけ「依存葛藤型」「関係疎型」に見られた父親からの暴力や理不尽な怒り、「密着型」のHさんに見られた母親に対する父親の暴力は、父親自身の未熟さ、幼児性という視点からの検討を要するものである。

父親に対して恐怖心を抱くことは、全ての類型において散見された。しかし、「密着型」のJさんは、父親は、怒っても娘の気持ちを傾聴してくれ、「自立型」のLさんは、父親から実際に怒られることは少なく、娘を尊重してくれると語っている。

したがって、娘が父親に対して恐怖を抱く体験がある場合でも、それに対して納得ができ、正当性が理解できるものであれば、日常生活の父親からのかかわりによって、恐怖心は淘汰されていく可能性も考えられた。

④ 母親を介した父娘関係

「関係疎型」の中で、父親についての娘の認知には2つの傾向性が存在した。

1つ目は、家庭の中での存在感、威厳がなく、母親に対して被虐的な父親(D,E)である。2つ目は、自分本位な行動をとり、娘の意見を尊重しない父親(E,G)である。

こうした異なる傾向性の一方、「関係疎型」4名に共通するのは、日頃から母親による父親の愚痴を聞かされていたという点である。D、Eさんは、母親による父親の愚痴に嫌悪感を抱きつつも、強い母親に対して自己主張できず、母親感覚に同化するように心がけていた。そのため、母親と同一の感覚を保持することが優先され、信頼関係を築けるほど父親と交流することができず、心理的に父親と分離せざるを得なかったと考えられる。

またF、Gさんは、父親が母親に対して行った、ある行為を目撃したことにより、母親の父親嫌悪に共感し、母娘間で父親の愚痴を言い合っている。D、Eさんとは対照的に、自然に母親感覚に同化

している。このことから、母親と同一の父親嫌悪を保持し、母親に共感しているため、父親と信頼関係を築くことができず、心理的に分離をしていると考えられる。佐藤（1998）は、父親が事例報告の中で問題になるときには、あまりにもその存在感がないか、逆にまったく子どものように振る舞うかの二つのパターンに分かれることを指摘している。同様に、「関係疎型」における娘は皆、父親からポジティブな影響を受けづらいのではないだろうか。

また総じて、娘は夫婦関係を否定的に評価しており、D、Eさんは父親と母親、両者について否定的に語り、F、Gさんは父親が変化すれば夫婦関係は良好になると語った。

ところで、父娘関係における、母親の影響力を指摘する研究は多い。小野寺（1984）は、父親から情緒的支持を受けている母親をもつ娘ほど、父親に魅力を感じると述べている。また下茂ら（2015）は、両親の夫婦関係が良好であると捉えている娘ほど、現在の父親への評価は高いと述べている。さらに飛田・狩谷（1992）は、母親が父親を肯定的に評価していると認知しているほど、娘も父親を肯定的に評価することを示している。

「依存葛藤型」において、母親は父親の愚痴を娘に吐露している。これに対してAさんは、共感的、受容的にそれを受け入れているが、父親のことを否定的には語らず理想通りとしている。他方、B、Cさんは母親が父親の愚痴を言うことに抵抗があり、強く拒絶し、一切聞かないようにしている。そして、夫婦関係についての娘の認知は、関係は良好（A）、離婚しないことが不思議（B）、両親は愛し合っているが、頑固なために関係が修復されない（C）と語られ、一貫性がなかった。

「密着型」「自立型」では、「自立型」のLさん、「密着型」のHさんだけは、父親についての愚痴を母親から聞かされたことに対して不満を感じている。また、「密着型」「自立型」における夫婦関係については、Hさんのみ、否定的に評価をしていたが、それ以外の娘からは、否定的に語られることはなかった。

大島（2009）は、青年期後半の娘の父親に対する見方には、妻の夫への信頼感が影響している可能性があり、父親からの娘への影響を考える上では母親からの影響も考慮する必要があると述べている。「関係疎型」「依存葛藤型」のすべての娘が、父親に関する愚痴を母親から聞かされていたことを考えると、父親への信頼度と母親からの影響は関連があるかもしれない。

しかし、「自立型」「密着型」における娘の一部も、母親からの愚痴を聞き、否定的な思いを抱いた経験がある。そのため、母親からの愚痴の内容や、頻度などとの関連性も検討が必要と考えられた。

⑤ 父親理解と関係性の変化

「自立型」の特徴の1つは、娘が父親の立場や特性、心の動きを理解するなど、父親の視点を獲得していることである。これは、「密着型」における父親感覚への同化とは異なり、より客観的、分析的に父親理解を深化させているものである。

大島（2015）は、親子関係の発達のプロセスについて質的研究を行い、3段階の経過があることを

明らかにした。第1段階は、親の理解や親への共感による「親の視点に立つ」、第2段階は、人間としての親に気付くなどの「親を捉え直す」、さらに第3段階はそのような親を統合し「親を受容する」である。このような発達のプロセスは、本研究における「自立型」において特に顕著に見られた。

「自立型」において、父親の短所に対して、それまでの人生経験から構成された（L）という認知を持っていることや、父親の短所を分析した上で娘が父親を支える決意をした（M）こと、娘が父親を励ます（N）という娘の対応が語られている。これらは「親を捉え直す」ことや「親を受容する」ことに相当すると考えられる。特にMさんからは、それまでの父親に対する自身の役割を振り返り、新たな関係性を築こうとする意志が感じられる。このような娘の特徴は「自立型」でのみ認められた。

一方の「密着型」ではKさんのみ、父親の短所の受容や、父親の視点からの理解を行っていた。しかし、「密着型」では、父親に対する理想化や万能感意識が強く、短所を客観的に分析することや、1人の人間として自身と切り離して思案するような語りは少なかった。

また「依存葛藤型」、「関係疎型」では、父親視点や父親理解に関する語りはほとんど見られなかった。これらは、娘が父親との交流を回避する傾向にあり、父親の立場に立つことや思いを致すことへの抵抗を示すものと考えられる。

さらに「自立型」では、父親との交流の中で発見したことについての語りが散見された。それらは、新たな価値観（M）、父親の新たな側面（L,N）、父親に対する新たな思い（M,L,N）などであり、ほとんどがポジティブな経験であった。娘は現在でもそのことを印象深く記憶しており、日常の中で不意に思い出し背中を押され、鼓舞されることがあるようである。

一方「密着型」においても、父親らしさの発見（H）、人間らしさの発見（J）という語りが見られた。さらに、「依存葛藤型」においては、大切に思われていることに感銘を受けた（B）こと、「関係疎型」においては、頼れる面の発見（E）などが挙げられる。

これらは、父親との交流の中で発見されるものであり、交流に拒否的な思いがある「依存葛藤型」「関係疎型」は必然的に少なくなるだろう。ただし、「密着型」においても同様にこれに関する語りは少なく、必ずしも父親の交流の頻度のみによって規定されるものとは言えない。例えば「密着型」では、父親と娘に備わるいわば融合した感覚が影響し、新たな発見を妨げている可能性、もしくは、娘が父親に抱く万能感ゆえに、そこに変化を及ぼすほどの発見が少ない可能性もある。

⑥ 父親からのメッセージ

「密着型」で特徴的であったのは、娘の中の父親および現実の父親が、娘の行動を頻繁に規定していることである。つまり娘が父親を頼り、相談するという現実面だけではなく、父親が喜び、褒めてくれそうなことを、娘は自分の中の父親と対話しながら探り、それに基づいて行動する（I,K）ことに示される。また、日常の葛藤場面で父親の対応を想像し、模倣するように心がける（J）ことも語られた。このような父娘関係は、他の類型では見られなかった。

他方で「依存葛藤型」「関係疎型」では、父親や両親の夫婦関係を否定的に評価し、反面教師として意識している娘の存在が見られた(C,E,F)。

これらは「密着型」の父親への意識とは様相を異にするが、父親の存在が日常生活に立ち現れてくる点では共通している。そのため、信頼度や心理的距離にかかわらず、父親の影響は多岐に渡ると言える。

さらに「関係疎型」のD、Eさんは、父親の労働する姿、仕事への姿勢を印象的深く語っていた。D、Eさんは、特に社会人として一定期間働いているので、自身の仕事や働きを通して、父親について振り返ることや、想起する頻度が多いのかもしれない。松浦ら(2008)は、青年期の女子は、キャリア選択には同性の母親の影響を受けるが、働くという直接的なイメージや価値観には、父親からの影響が大きいことを示唆している。父親との直接的な交流は少ないが、父親から垣間見える、社会に開かれた姿が脳裏にあるのかもしれない。

IV. 研究Ⅲ：TAT

1. 調査方法

(1) 調査目的

主題統覚検査 (Thematic Apperception Test, 以下、TAT とする) は、ある葛藤場面が描かれた図版を用い、物語を作成することを課題とする投影法の1つである。

父親イメージは、現実の父娘の相互交流の影響を受けることを考えると、筆者は、父娘関係を物語る中にこそ父親イメージが現れてくると考える。父親イメージについて、明確に意識化されていないもの、感覚的に体験されるものを含めて分析するために、本研究ではより内的なイメージへのアプローチが可能な投影法を用い、娘の中に内在化されている父親イメージを分析する。

(2) 調査内容

検査時期：2017年7月～10月。インタビュー調査後、同環境にてTATを実施した。

検査協力者：研究Ⅱの協力者14名に実施した。

使用図版：Harvard版TAT図版から、以下の4枚の図版を選択し、検査に使用した。

- ①図版2 (若い女性の背後に男性と女性がいる農村風景)
- ②図版6GF (若い女性の背後から年配の男性が声をかけているように見える)
- ③図版10 (男の肩に若い女性が顔をよせている)
- ④図版16 (白紙図版。自由に語ってもらうため。)

使用図版を4枚に限定したのは、本研究の目的が、娘の父親イメージを測定することであるので、「若い女性と年上の男性が描かれている」という視点から図版を選択したためである。

2. 分析方法

TAT解釈の熟練者である教授に、数名の分析結果の指導を受けた後、TAT解釈に関する文献(山本, 1992 鈴木, 1997、2000)をもとに、筆者が分析を行った。

3. 分析結果

得られた父親イメージを類型ごとに分類すると以下のようなになる(表9)。TATプロトコル、および解釈の記載は省略する。

表9 各類型の父親イメージ

類型	父親イメージ			
依存葛藤型	Aさん	Bさん		Cさん
	<ul style="list-style-type: none"> ・情緒的交流がしにくい ・距離が近い ・大切にしてくれる 	<ul style="list-style-type: none"> ・理解者 ・大切にしてくれる ・援助的 ・距離をとりたいが親密になりたい 	<ul style="list-style-type: none"> ・立場が弱く、影が薄い ・干渉してくる ・距離をとりたいが親密になりたい ・大切にしてくれる 	
関係疎型	Dさん	Eさん	Fさん	Gさん
	<ul style="list-style-type: none"> ・気遣い、心配をしてくれる ・受容的で支えてくれる ・距離をとりたい ・影が薄い 	<ul style="list-style-type: none"> ・情緒的交流が困難 ・情緒的交流をしたくない ・母親を気に掛ける 	<ul style="list-style-type: none"> ・情緒的交流が困難 ・弱く、影が薄い ・距離をとりたい ・大切にしてくれる ・自分本位 	<ul style="list-style-type: none"> ・交流に抵抗を感じる ・距離をとりたい ・自分本位
密着型	Hさん	Iさん	Jさん	Kさん
	<ul style="list-style-type: none"> ・無理解 ・距離が近い ・距離がある ・受容的 ・甘えさせてくれる 	<ul style="list-style-type: none"> ・干渉してくる ・甘えさせてくれる ・頼りになる ・安心できる ・大切にしてくれる 	<ul style="list-style-type: none"> ・立場が弱い ・無邪気で親密 ・受容的 ・甘えさせてくれる ・共感的 ・距離が近い ・感覚が近い 	<ul style="list-style-type: none"> ・親密 ・距離が近い ・感覚が近い ・受容的 ・優しい ・大切にしてくれる
自立型	Lさん		Mさん	Nさん
	<ul style="list-style-type: none"> ・情緒的に距離がある ・共感的 ・受容的 ・励ましてくれる ・暖かい交流の対象 ・親密 		<ul style="list-style-type: none"> ・情緒的交流ができる ・情緒的に距離がある ・大切にしてくれる ・甘えさせてくれる ・受容的 	<ul style="list-style-type: none"> ・大切にしてくれる ・親密 ・尊重してくれる ・情緒的交流ができる ・指導者

V. 総合考察

1. 総合考察

青年期女性における内的葛藤や、自我形成の要因などには、父親の影響が及ぶことが明らかになっている。そして、Iで述べた通り、父親の影響を考えるにあたって、父親イメージの重要性が指摘されてきた。

ところで本研究において、娘の居住形態と「精神的自立」との間の直接的な関連性は認められなかった。娘の「精神的自立」と関連性が認められたのは、実際の父娘関係やそこから内在化された父親イメージであった。このことから、居住形態という外的なものよりも、内的なプロセスおよびそれを反映した関係性の内容が重要であると言えよう。

本章では、各類型の父娘関係と父親イメージへの関連について、さらなる考察を加える。そして、「自立型」の特徴をいくつか挙げ、「精神的自立」へ向かう道についての考察を行う。

(1) 各類型における父娘関係と父親イメージの特徴

「依存葛藤型」における父親のかかわり方は、一貫性に欠け、娘の態度も、受け身的であったり衝動的であるなど不安定な様子が散見された。

これは TAT の父親イメージにも表れていた。例えば、大切にしてくれる父親イメージは 3 名すべての娘が保持していた。他方で、情緒的交流がしにくい反面、距離が近い父親イメージ、交流を求めたいという対象でありながら、距離をとってほしいという相反する父親イメージを持っていることが明らかになった。

一方、インタビュー調査では交流を求める姿勢が語られることは少なく、娘は意識的あるいは無意識的に、父親に甘えたいという願望を表現することに抵抗を感じるものと思われる。それは、これまでの父親の一貫性の欠いたかかわり (A,C)、父娘の交流が乏しい中で、母親から語られたネガティブな父親像による偏った印象付け (B) などが影響しているものと考えられる。

「関係疎型」の娘も、父親とは心理的に距離をとっており、父親に対する甘えは語られなかった。TAT では、距離をとりたい対象としての父親イメージが、4 名すべての娘に見出されている。

E さんの TAT の語りには、図版に存在しない母親について言及しており、父親との関係の中で母親の存在が大きいことが示唆された。また F、G さんからは、自分本位な父親イメージが見出されており、現在の娘が抱く父親イメージを反映していた。

しかしネガティブな父親イメージだけではなく、気遣い、心配をしてくれる、受容的で支えてくれる (D)、大切にしてくれる (F) 父親イメージなども見られた。とりわけ、D さんの現実の父親についてのインタビューでの語りには、ポジティブな父親の存在は少なかったが、TAT における父親イメ

ージでは肯定的なものも多く見出されている。これは、かつての父親と娘のかかわりの中で獲得された温かな父親イメージの反映とも考えられる。

「密着型」の父親イメージは、甘えさせてくれる、受容してくれるものなど、ポジティブなものが多かった。娘は父親からの能動的で積極的なかかわりや、娘に呼応する父親の姿から、そのような父親イメージを獲得したと考えられる。

このような、ポジティブなイメージが多い中で、「密着型」のHさんには、無理解、距離があるなどの父親イメージが見られた。Hさんはインタビュー調査において、父親を頼りにしており、万能な父親と語るものの、父親に気を使い、直接意見を言うことに抵抗があるとも語っている。TATにおける父親イメージは、インタビュー調査で語られた父親への抵抗感の裏付けと見なせるかもしれない。そのため、Hさんは父親との信頼関係を築けている「密着型」に分類されたが、その様相は「依存葛藤型」の特徴も含まれており、父娘関係を類型化することの限界が示された。

「自立型」では娘の語りも豊かであり、温かい交流が認められた。その一方で、情緒的に距離がある対象としての父親イメージ(L,M)が見いだされた。しかしこれは、両親に対する情緒的結びつきから分離することにより個性化し(水本・山根, 2010)、父親から自立している心理的な距離感ではないかと考えられる。さらにNさんは、図版6GFにおいて、父親から詮索される娘の物語を作ったが、娘は父親に自己主張をし、最終的に父親と和解する。これは、父親と娘の間には境界線があり、分化していることを示している。

(2) 現実の父親と父親イメージの差異

(1)において述べた通り、「依存葛藤型」「関係疎型」では、インタビュー調査から得られた現実の父親像とTATにおける父親イメージの間に差異が見られた。これは、娘が現実の父親との関係を正しく認識していないことや、現実の父親を歪曲して捉えていることが要因として考えられる。

伊藤(1988)は、自身の臨床経験に基づいて、父親への思いと相反する行動を取り問題行動に繋がった青年期女子の事例を紹介し、現実とイメージとの間の差異が、その関係性にネガティブな影響を及ぼすことを示している。さらに「依存葛藤型」「関係疎型」は父親に対する信頼感が低いということと併せて考えると、現実の父親と父親イメージが一致するためには、娘は父親に対して信頼感を抱いていることが必要と言えよう。

(3) 「自立型」における父娘関係について

これまでの先行研究を踏まえれば、「自立型」において見られた複数の父親イメージは、娘の精神的健康を始め、娘に多くのポジティブな影響を与えるものと言える。次に、このような「自立型」に

における父親イメージが、どのような父娘関係に基づいて発達したのか、筆者が考える「自立型」の特徴的な父娘のかかわりを述べる。

① 父親が娘を尊重すること

娘を尊重する父親の姿は「自立型」で最も顕著であり、父親と娘の信頼関係にもつながるものと考えられる。ただし、「尊重」と一口にいても、娘の感覚はさまざまであった。例えば、娘の思いを優先してくれた上で、父親意見を提示してくれる（L）、父親は娘理解に努めてくれる（M）、対等な人間として娘の相談にのってくれる（M）、子どもたちには自由に生きてほしい（N）などの、父親の態度や思いが存在した。このように、娘の自主性を重んじる姿勢は、娘の独立心を育むことにつながると考えられ、発達促進的に働くことが推測される。

また、娘にとって父親は、社会に開かれた身近な人物のひとりであると言える。そのような父親から尊重され温かく見守られることは、安心して親の庇護から脱し、個を確立していくことへの大きな後押しになると筆者は考える。

② 父親に家庭の中で存在感があること

小野寺（1984）は、母親主導型の家庭よりも父親の権威がある程度強い方が、娘が父親に感じる魅力は高まるとしている。つまり、存在感のない弱々しい父親は、娘にとって理想的であるとは言えず、逆に父親が独善的な場合も、娘には受け入れ難い存在であると推測される。

「自立型」における父親は、家庭の中で重要な役割を担っていた。例えば、家族の精神的支柱（M）、仕事を通して家族を支えている（N）、父親は家族を思う信念が強い（L）、家族への強い責任感を持ち、悠然と構える大きな存在である（M）、家族を守るという責任感（N）がある、などとして認知されている。

一方で、L、Nさんは、普段父親を頼ることはなく、常に一緒にいたい感覚はないとした。これは、父親の存在感が乏しかったり、娘が父親を嫌悪しているわけではなく、安心感を与える父親の存在がすでに内在化され、意識せずとも娘の中であって、支えとして機能しているからであると筆者は考える。中丸ら（2010）が述べた、父親は娘にとって母親のようにいつでも必要な存在ではないが、criticalな時に立ち現れて、その存在感を顕わにし、娘を安心させる人物であるということと関連があるように考えられる。

③ 父親に家族への思いやりがあること

「自立型」の父親は、母親に怒られる娘のフォローをしてくれる（L）、父親から励まされることもある（N）など、母親を補完する役割を持って、娘にかかわることがある。

また、父親は娘に対してだけではなく母親に対しても、母親を気遣い家事をこなす（L）ことや、

母親の不得意なことに対するサポート(M)をするなどといった、気遣う姿勢を持っている。内藤(1993)は、女子青年において、娘から見た父親の魅力度は、母親から見た父親の魅力度と関係があることを示している。つまり、父親と娘の関係は単なる二者関係ではなく、母親の父親に対する感覚や、父親から母親へのかかわりを反映していると考えられる。

青年期の娘は、母親と強い情緒的結合で結ばれており、依存対象として母親を選ぶことが多い(小野寺, 1984)。そのため娘は、父親から大切にされる母親へ、自身の感覚を同化させ、父親への信頼感や魅力を高めるのであろう。他方で、父親から無碍に扱われる母親を見ることは、自身を否定されるほど耐え難いかもしれない。このような、母親が父親から被虐的に扱われる夫婦関係は「関係疎型」において顕著であった。

しかし、「依存葛藤型」のAさん、Bさん、Cさん、「密着型」のHさんには、両親の夫婦関係に陰険な一面があるとしながらも、父親から娘に対する愛情を感じていた。飛田・狩谷(1992)は、女子青年の父親への好意・満足感が、父親と母親の仲の良さと正の関連を持つことを示している。したがって、夫婦の仲が悪いにも関わらず、娘が父親からの愛情を感じる場合、娘は父親に対して真の信頼感は抱けず、むしろ複雑な心理状態に陥ることが推測される。それは、「依存葛藤型」の特徴のひとつを示すものかもしれない。

以上より、父親が娘を思いやるだけでは、信頼関係を築くことは叶わず、父親から母親への愛情を娘が認知したうえで、自身に愛情のある思いやりを向けられることが必要であることが示唆された。

2. 本研究の限界と今後の課題

本研究では、インタビュー項目にテーマは設けず、包括的な父娘関係を調査している。そのため、得られた情報は多岐にわたり、焦点を絞ることに一定の制約があった。今後は、インタビュー調査や質問紙調査などにより娘の特性を焦点化することで、父親の影響についてのさらなる知見が付与されることが期待される。

また、父娘関係は、父親から娘へのかかわりのみで成り立つものではなく、娘から父親へのかかわりとの相互作用、母親との関係も考慮に入れる必要があるだろう。今後は、娘と並行し、父親や母親に対してインタビュー調査を行うことによって、父娘関係の理解をさらに深化させられるだろう。

参考文献

- 伊藤研一 (1988) 「現代における青少年の心の不安」 青少年問題 35 (6) , 4-12
- 岩永亜季・藤原珠江 (2010) 「父娘関係が娘の自尊感情と精神的自立に与える影響について」 長崎純心大学心理教育相談センター紀要 9 75-83
- 大島聖美 (2009) 「妻から夫への信頼感が青年期後半の娘の心理的健康に与える影響」 発達心理学研究 20 (4) 351-361
- 大島聖美 (2014) 「青年の親に対する認知の重要性 青年期の親子関係研究及び親準備教育の観点から」 広島国際大学心理科学部紀要 2 (1) 69-78
- 大島聖美 (2015) 「若者の親に対するイメージの発達過程」 家族心理学研究 29 (1) 34-50
- 大高瑞郁・唐沢かおり (2015) 「成人形成期の子ども父親に対する態度を規定する要因：父親からの行動に関する子どもの認知に着目して」 社会心理学研究 31 (2) 89-100
- 大谷尚 (2008) 「4 ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の提案—着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き—」 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 (教育科学) 54 (2) 27-44
- 大谷尚 (2011) 「SCAT : Steps for Coding and Theorization—明示的手続きで着手しやすく小規模データにも適用可能な質的データ分析手法—」 感性工学 10 (3) 155-160
- 小川捷之 (1985) 「男らしさ女らしさ—性的アイデンティティ—」 馬場謙一他編『エロスの深層』 有斐閣, 115-141
- 小野寺敦子 (1984) 「娘からみた父親の魅力」 心理学研究 55 (5) 289-295
- 春日由美 (2005) 「女性にとっての父娘関係に関する一研究 二つの父娘関係尺度作成と面接関係に関する一研究」 心理臨床学研究 23 (5) 597-603
- 春日由美 (2000) 「日本における父娘関係研究の展望—娘にとっての父親—」 九州大学心理学研究 1 157-171
- 春日由美 (2007) 「女性の性意識と父娘関係」 臨床心理学 7 (3) 371-381
- 神谷俊次・郭小蘭 (1995) 「父娘関係, 父親像と娘からみた父親の魅力」 アカデミア人文・社会科学編 (61) 195-227
- 北村琴美・無藤隆 (2001) 「成人の娘の心理的適応と母娘関係：娘の結婚・出産というライフイベントに着目して」 発達心理学研究 12 (1) 46-57
- 桜庭蒨・伊藤菜穂子・横田正夫 (2007) 「青年期における親子関係・心理的自立・抑うつに関連」 日心第 71 回大会
- 佐藤由佳利 (1998) 「父—娘関係についての一考察 父に同一化した二例」 心理臨床学研究 7 (2) 60-65

下茂郁佳・桂田恵美子（2015）「娘の父親に対する評価に関する研究」関西学院大学心理科学研究

41 51-56

鈴木睦夫（1997）『TATの世界：物語分析の実際』誠信書房

鈴木睦夫（2000）『TAT パーソナリティ：26事例の分析と解釈の例示』誠信書房

田村和子・井上果子（2005）「青年期における境界例心性と養育態度の関連について」日本精神衛生学会誌 20 73-87

寺下貴美（2011）「質的研究方法論：質的データを科学的に分析するために」日本放射線技術學會雑誌 67（4） 413-417

内藤徹（1994）「女子学生からみた父親の魅力」金城大学論集.人間科学編 19 63-73

中丸・篠原・坂本・来島・上杉（2010）「娘の自己受容の源泉としての父親—3要因仮説の検討と父娘関係尺度構成の試み—」広島文教女子大学心理臨床研究（1） 12-20

飛田操・狩谷佳子（1992）「両親の『仲の良さ』の認知と親子関係」福島大学教育学部論集 51 55-63

平石謙二（2007）『青年期の親子間コミュニケーション』ナカニシヤ出版

松浦素子・菅原ますみ・酒井厚・眞榮城和美・天羽幸子・詫摩武俊（2008）「家族機能が娘の仕事に対する価値観に及ぼす世代間伝達の検討：父親・母親・青年期の娘の3者の分析から」日本パーソナリティ心理学会発表論文集 242-243

水本深喜・山根律子（2010）「青年期から成人期への移行期の女性における母親との距離の意味：精神的自立・精神的適応との関連性から」発達心理学研究 21（3） 254-265

水本深喜・山根律子（2011）「青年期から成人期への移行期における母娘関係—『母子関係における精神的自立尺度』の作成および『母子関係の4類型モデル』の検討—」教育心理学研究 59 462-473

水本深喜（2015）「成人生成期の子の親との関係—『親からの精神的自立』『親への親密性』からみた父息子・父娘・母息子・母娘間差—」教心第57回総会

宮本絵美・長野恵子（2010）「大学生女子の親子関係に関する一考察—自我同一性の視点から—」西九州大学健康福祉学部紀要 41, 7-13

山田裕子（2011）「大学生の心理的自立の要因ならびに適応との関連」青年心理学研究 23 1-18

山本和朗（1992）『心理検査 TAT 関わり分析 ゆたかな人間理解の方法』東京大学出版会

謝辞

本論文は、文学研究科、遠藤幸彦教授の多大なるご指導によって、完成させることができました。遠藤先生は常に温かく見守ってくださり、何度も励ましのお言葉を掛けてくださいました。先生の下で論文執筆に励めたことを光栄に思います。心から厚く御礼申し上げます。

本研究内容について、園田雅代教授、中野良吾准教授には、貴重なご指導を賜りました。ご多忙な中ご尽力いただきましたことに、深く感謝申し上げます。

さらに、貴重な授業のお時間を割いて調査にご協力していただきました、文学部の小崎晃義教授、寒河江光徳准教授に、心から感謝申し上げます。

本研究の調査は、多くの方々のご協力なしには遂行できませんでした。ご多忙な中、快く調査を引き受けてくださいました皆様に、深く感謝申し上げます。

これまで、支え励まし合ってきた臨床心理学専修の皆さん、心を砕いてくれた友人や先輩、陰ながらいつも応援してくれた家族に、心から感謝いたします。本当にありがとうございました。

最後に、本学創立者池田大作先生に、心より御礼申し上げます。

発達に特性のある子どもを持つ親の認知の変化 —放課後等デイサービスでのカウンセリング並びに コンサルテーションを通して—

Changes in Cognition of Parents having Children with Developmental Characteristics: Through Counseling and Consultation of After-School Care Service

文学研究科教育学専攻博士前期課程修了

長岡清美

Kiyomi Nagaoka

I. 問題と目的

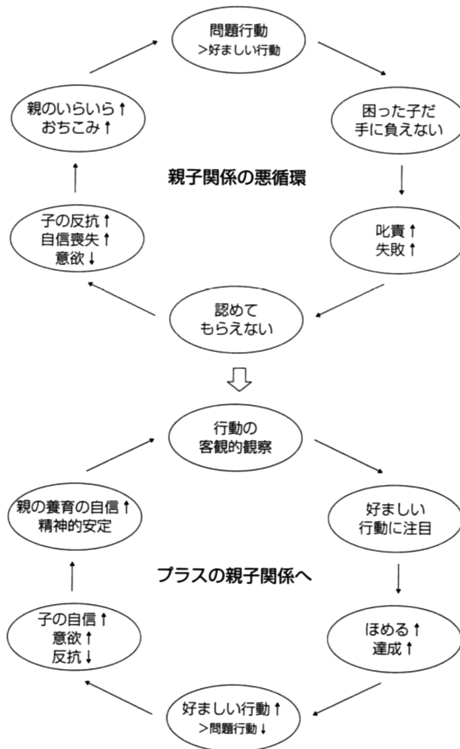
近年、「グレーゾーン」の子どもが注目されていることにより、発達障害の診断はないとしても、発達にでこぼこのある子どもに対する心無い見方は減少してきたと言える。しかし、「グレーゾーン」という言葉は、白黒はっきりしない曖昧な状況、灰色の暗さといった、ネガティブな印象を人々に与えるものと筆者は感じる。また、療育の場においては、発達障害の診断がなされているか・そうでないか以上に、子ども一人一人の発達のでこぼこを特性として捉え、一人一人の発達の特性に合った支援を行うことが重視される。そのため、筆者は本研究において、発達障害と明確に診断されている子どもと、所謂「グレーゾーン」の子どもを分けることなく、発達のでこぼこをより広く、連続的に捉えた〈発達に特性のある子ども〉という筆者独自の言葉を用いることとする。

そのような〈発達に特性のある子ども〉を持つ親は、一般の子どもの子育てにおいて親が感じる感情に加え、子どもの発達の特性を知ることによるネガティブな気持ちや葛藤といった、さまざまな感情を経験する。無論、〈発達に特性のある子ども〉を持つ親だからこそ味わう、子育ての醍醐味や幸福感もあり、そのように、〈発達に特性のある子ども〉を持つことを肯定的なまなざしで捉えることも重要である。しかし、そのような子育ての醍醐味や幸福感の背景には、〈発達に特性のある子ども〉を持つ親だからこそ抱く、子育てにおける困り感が存在していると考えられる。そのため、子どもの発達の特性の受容や、実際の関わり方の試行錯誤をサポートし、〈発達に特性のある子ども〉を持つ親の困り感を、僅かでも減少させることが、支援者には求められる。また、〈発達に特性のある子ども〉を持つ親を支援することは、子ども本人を支援することにもつながると考えられる。それは、親の認知を変化させることで、親子関係の悪循環を、プラスの親子関係へと変化させていくことが可能なためである（図1）。

このように、〈発達に特性のある子ども〉、そしてその親への支援が必要とされている中で、放課後等デイサービスという障害児通所支援施設が2012年に創設された。放課後等デイサービスの目的は、「学校通学中の障害児に対して、放課後や夏休み等の長期休暇中において、生活能力向上のための訓練等を継続的に提供することにより、学校教育と相まって障害児の自立を促進するとともに、放課後等の居場所づくりを促進」（厚生労働省、2012）することである。放課後等デイサービスに対する人々のニーズは高く、その支援内容は現在多様化している。しかし一方で、提供するサービスの質に関する疑問の声が挙がっているのも事実である。また、放課後等デイサービスを対象として行った研究自体が少なく、放課後等デイサービスの親支援について扱った先行研究は、これまでほぼない。

そこで本研究は、カウンセリング並びにコンサルテーションを通じた親の認知の変化を明らかにし、放課後等デイサービスのよりよい親支援の在り方について検討することを目的とした。認知に焦点を当てたのは、先述したように、親の認知の好ましい変化が、プラスの親子関係の重要な鍵となるためである。また、カウンセリング並びにコンサルテーションに焦点を当てたのは、放課後等デイサービスの親支援の中で最も日常的に行われている支援のためである。

図1 親子関係の悪循環からプラスの親子関係へ



(出典) 岩坂英巳 (2010)、「家族を支援する」『発達障害の理解と支援を考える』、臨床心理学増刊第2号、141項～147項

II. 研究 I

1. 調査方法

(1) 目的

放課後等デイサービスでのカウンセリング並びにコンサルテーションを通した、
〈発達に特性のある子ども〉を持つ親の認知の変化を質的に検討することを目的とする。

(2) 研究協力施設概要

A 放課後等デイサービスに研究協力の依頼をし、同意を得た。ここでは、A 放課後等デイサービスの施設概要、支援内容について述べる。

A 放課後等デイサービスは、2013 年に開所された、創設 5 年目の施設である。原則として、子ども一人に対して施設スタッフ一人が対応することになっており、これがこの施設の特徴と言えよう。1 日の施設利用可能時間は、原則 1 人 1 時間である。子どもに対する支援内容は、主に 4 つである。その 4 つは、自立支援、課題解決力 UP、社会適応能力 UP、能力開発プログラムである。また、子どもたちが通う学校や、発達において重要な役割を果たす、地域の専門機関との密な連携も進め、協力関係の構築に努めている。親に対する支援内容は、主に 3 つである。その 3 つは、カウンセリング、コンサルテーション、保護者会・講演会である。カウンセリングは、施設を利用する親であれば必要に応じて無料で受けることができる。また、A 放課後等デイサービスでは、原則、送迎がないため、施設での親とスタッフの関わりの機会が多く、コンサルテーションも日常的に行われている。保護者会・講演会は月に 1 度開催され、親同士のつながりの場や、施設代表や外部講師の講演が行われる場となっている。

次に、以上述べた A 放課後等デイサービスの支援内容から、A 放課後等デイサービスの類型を考えたい。2013 年に、全国児童発達支援協議会によって行われた「障害児通所支援の今度の在り方に関する調査研究」によると、放課後等デイサービスは 12 の類型に分けられる。12 の類型とは、医ケア型、不登校型、療育支援型、異年齢交流型、ふれワーキング型、地域交流支援型、余暇支援（自己選択・決定）型、サロン型、ピア交流支援型（スポット療育）、思春期課題型、学校との連携型、家族支援型である。表 1 は、12 の類型の特徴を表にしたものである。この類型から考えると、A 放課後等デイサービスは主に、療育支援型、ふれワーキング型、学校との連携型、家族支援型にあてはまるのではないかと筆者は感じる。

表1 放課後等デイサービスの類型化

	類 型	事業所名	支援の特徴	
対象児	医ケア児	①(株)パパママハウス	医ケアの必要な重症心身障害児の支援。土日の家族ニーズにも対応	
	不登校児	②チェリーブロッサム	不登校中学生の支援として、午前中から学習支援やメンタルヘルスなどへの対応	
支援の類型	療育支援	③放課後等デイサービス・インクル	聴覚障害児に対する就学前療育（児童発達支援）の継続、地域との交流	
	自立準備型	異年齢交流	④リトルプレイヤー＝キッズ	モデルとなるお兄さん、お姉さん、大人と過ごす場、活動の提供
		ぶれワーキング	⑤ちえりいくらぶ	就労支援事業併設の放課後等デイで、ぶれワーキングとして継続的に職業体験を提供
	地域交流支援	⑥ちゃちゃベリー	中学生以上クラスでは、地域資源の活用や地域の人へのヘルプスキル獲得などを実施	
	余暇支援 (自己選択・決定)	⑦エイブルベランダ Be	単なる余暇活動の提供にとどまらず、地域の力を活用し、自己選択力も身につける	
	サロン型	⑧フィール	障害の状況、種別に関わらず、居住地区での安心できる放課後の居場所を提供	
	ピア交流支援 (スポット療育)	⑨こぐまクラブ	同じ年齢や障害像、課題のある子どもが集まり、活動を通して自己理解、他者理解などを深める	
その他	思春期課題	⑩いちもく navi デイサービス	小グループによる SST の他、気持ち表現ツールなどを活用した自己理解、統制力醸成	
	学校との連携	⑪どれみⅢ	学校との定例のケース会議の開催、学校とデイの相互見学、共通理解に基づく支援	
	家族支援	⑫にじの☆ (にじのほし)	SNS の活用や茶話会の開催（異年齢児保護者との交流）、緊急時対応などを実施	

(出典) 一般社団法人全国児童発達支援協議会 (2013)、「厚生労働省平成 25 年度障害者総合福祉推進事業 障害児通所支援の今後の在り方に関する調査研究報告書」

<http://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-12200000-Shakaiengokyokushougaihou-kenfukushibu/0000067397.pdf> (閲覧日：2017 年 12 月 5 日)

(3) 研究協力者

研究協力施設から本研究の説明を受け、研究への参加に同意した、A 放課後等デイサービスを利用している親 12 名。表 2 は、研究協力者それぞれの、フェイスシートに記入された情報と、口頭で質問した事項（通所している子ども以外の兄弟構成、診断名、継続期間、利用頻度）をまとめたものである。

発達に特性のある子どもを持つ親の認知の変化

表 2 研究協力者の基本情報

	子どもとの関係	利用開始年齢(歳)		子どもの性別	通所している子ども以外の兄弟構成	診断名	継続期間	利用頻度	利用のきっかけ	キーパーソン
		親	子ども							
A	母	40代	10	男	姉、兄、妹	—	2年	週1	知人の紹介	夫(50代)、友人(40代)
B	父	30代	8、6	男、男	弟	—	半年	週2か3	知人の紹介	祖母(80代)
C	母	40代	15	男	姉、弟	自閉症	3年	週5	施設関係者の紹介	夫(50代)、母(70代)
D	母	40代	9、6	男、男	なし	—	1年	週3	知人の紹介	母(60代)、友人(30代)
E	母	30代	9	男	なし	自閉症	半年	週2	知人の紹介	祖父母(60代)、他のデイサービス2つ
F	母	40代	10	男	なし	—	半年	週3	知人の紹介	母(60代)、姉(40代)
G	母	50代	10	男	兄、兄	—	1年半	週1	知人の紹介	息子、娘(20代)
H	母	40代	7	女	なし	—	1年半	週2	保健士の紹介	友人(40代)
I	母	40代	10、7	男、女	なし	—	2年	週2	知人の紹介	祖父母(70代)
J	父	40代	9	男	なし	自閉症	2年	週2	知人の紹介	両親(80代、70代)
K	母	40代	10、6	女、女	なし	—	1年	週1	知人の紹介	友人(50代)
L	母	40代	10	男	妹	—	半年	週2	保健士の紹介	両親(60代)

(4) 調査手続き

2017年2月～3月、12名の研究協力者に半構造化面接を実施した。実施場所には、研究協力施設であるA放課後等デイサービスのカウンセリングルームを使用させていただいた。また、調査対象者12名全員の了承を得た後、ICレコーダーで面接を録音した。

(2) 調査内容

フェイスシート

施設利用開始年齢(親並びに子ども)、利用のきっかけ、キーパーソンの記入を、差支えない範囲で求めた。

質問項目

- ① 施設利用開始時に、親が施設に期待していたこと
- ② 施設利用開始後の、子どもに対する親の関わり方の変化
- ③ ②の変化に、施設でのカウンセリング並びにコンサルテーションがどのように寄与したのかについての、親の認知
- ④ ②の変化と、子どもに対する親の受け止め方の変化との関係についての、親の認知
- ⑤ 施設利用開始後の、親としての自身に対する見方の変化
- ⑥ ⑤の変化に、施設でのカウンセリング並びにコンサルテーションがどのように寄与したのかについての、親の認知
- ⑦ 施設を利用している親の、施設でのカウンセリング並びにコンサルテーションに対する要望

⑧ 施設を利用している親が考える、親にとっての施設の役割

2. 分析方法

インタビュー内容は、逐語記録に起こし、大谷（2008、2011）の SCAT（Steps for Coding and Theorization）を用いて分析を行った。SCAT は、以下の4つのステップを経て概念化をしていく。以下は、大谷（2008、2011）を参照し、筆者が適宜まとめたものである。

<1>テキストの中の着目すべき語句の抽出

研究テーマに関わる語、気になる語等を書き出し、着目すべき語句を明確にする。

<2>前項を言い換えるテキスト外の語句の記入

<1>で抽出した語句を、テキストにない語句に変換し、その事象を一般化する。

<3>前項を説明する語句・概念の記入

<2>の背景、条件、原因、影響、比較、特性、次元、変化等を検討し、テキスト外の内容をあてはめる。

<4>そこから浮き上がるテーマ・構成概念の記入

<1>～<3>に基づいて、そこから浮上するテーマを検討する。

この4つのステップを踏むことで、データをより抽象度の高いものにしやすくなる。概念化の後には、〈4〉で浮き上がったテーマ・構成概念を用いて、調査対象者一人一人の特徴を記述するストーリーラインの作成、理論の生成を行うことができる。

3. 結果 I

研究 I では、SCAT 分析の4つのステップを経て、研究協力者12名それぞれのストーリーラインを作成した。本稿では、12名のステップとストーリーライン全てを載せることが不可能なため、ここではAさんとFさんの2名の結果を紹介する。なお、Aさんは子どもへの関わり方、親としての自身に対する見方のどちらにも変化ありと回答し、Fさんはどちらにも変化なしと回答した方である。また、SCATのステップ<1>は調査対象者の語りそのものを記す部分であり、その言葉や話し方から個人が特定される可能性が高いため、<2>～<4>のみを記すこととする。

発達に特性のある子どもを持つ親の認知の変化

【Aさん】

1. Aさん

子どもへの関わり方に変化あり、親としての自身に対する見方に変化ありと回答。

	子どもとの関係	利用開始年齢(歳)		子どもの性別	通所している子ども以外の兄弟構成	診断名	継続期間	利用頻度	利用のきっかけ	キーパーソン
		親	子ども							
A	母	40代	10	男	姉、兄、妹	—	2年	週1	知人の紹介	夫(50代)、友人(40代)

ステップ<2>～<4> I

<2>テキスト中の語句の 言い換え	<3>左を説明するテキスト外の 概念	<4>テーマ・構成概念
子どもの言動の捉え方の変化を通した子どもの受容。バランスを欠く自身の考え。第三者の意見。	子どもの言動の受け止めと理解。自分を客観視。自身の不均衡な見方の修正を図る。	自身の子どもの受容の仕方。アンバランスさ。第三者の視点の取り入れ。自身の考えの再検討。
末っ子。子どもの好きにさせる。予測できない行動。考え。	兄弟構成。過去の子育て。予測外の子どもの言動。	自由奔放な子育て。子どもの行動・考えに対する予測不能な感覚。
子どもの捉え方の変化。現在とは異なる場合を想定。	知識がなかったことへの悔い。	施設利用開始が「もう少し早ければ」という悔い。
親自身も前進した。	現在の自身に対する肯定的な捉え。	親としての自身の進歩を実感。
「べき」思考。意識と気持ちの解離。	アンビバレントな思考。何かつかえるもの。	頭では分かっているながらも「こうしなきゃいけない」という思考に左右。
硬くなっていた自身の考えの型から脱せた。	考えの固執からの解放。精神的余裕。	自分の考えに縛られず余裕を持って子どもを見守るホルドの感覚。
親としての自分への自信のなさ。カウンセリングの中での他者承認が自身の自尊感情の形成に寄与。子どもを見守る姿勢。思考の転換。子どもの言動を笑いに変えられる関わり方への変化。	カウンセリングを通した親としての自己肯定感の発達。認知的側面の変化。笑に変えられる心のゆとり。喜び。	カウンセリングでの体験が子どもへの自身の関わり方の変化に寄与した。カウンセリングの中で子どもが他者承認されることによる親としての自己肯定感の発達。子どもの言動を受容しようとする基本姿勢。思考の転換が可能。子どもの言動を笑って楽しめる。

子どもと自分双方にとってプラスという捉え方への転換.	親子ともに納得できる方法の選択.	子どもとの間で折り合いをつけられる親に変化.
カウンセリングへの感謝. カウンセリングにサポートされている感覚.	自身の変化の大きさ. 満足感. 喜び.	カウンセリングへの満足感. カウンセリングを通して援助されている感覚.
年配者や専門家からの意見を 得る機会の少なさ.	年配者・専門家への信頼.	専門家から意見を得られる機 会の貴重さ.
A による子育ての本質に対する 認識の変化.	子育てに関する新たな気づき.	子どもの存在への肯定的意味 づけ.
個性という捉え. 何かを修正す るという意識の否定. 子どもあ りのまを見る.	子どものあるがままを認める. 包括的な子どもの捉え方.	子どもの発達の特性を個性と して尊重. ありのままを受容.
子どもの好奇心を刺激.	面白さ, 楽しさを重視する親.	子どもの好奇心を触発する親.
子どもを認める姿勢. 楽しさの 共有. 頭の隅にある「べき」思 考.	ありのままの子どもと共に素 直に楽しむ精神的余裕. 無視で きない「べき」思考.	子どもと関わる際の心のゆと りの増幅. 子どもと一緒に素直 に楽しむ親. 払拭できない「べ き」思考.
子どもが他者に認められる. 自 身に生まれた心のゆとり.	子どもが他者承認される機会. 親としての精神的余裕の現れ.	カウンセリングの中で子ども が他者承認される経験. 親の中 に生まれる精神的余裕.
少ない利用回数. 学習を目的と した利用. 改善点なし.	利用頻度, 目的による視点の 差.	利用頻度が減少. 学習が主の利 用目的. 要望は特にない.
安定した通所. 落ち着ける場.	子どもの利用感覚からの判断.	高い通所意欲. 施設に対する安 心感.
不安要素があっても通える. 認 めてもらえる. 率直に話せる 場.	何があっても受け入れてもら える安心感. 他の場との比較.	どんな自分も受け入れてくれ, ありのまま自己表現できる場.
部活動をしながらの利用の難 しさ.	これからの利用に対する不安.	施設の利用時間と他の活動と の兼ね合いに関する不安.
教師や母親のように支えてく れる場. 安心感. 好感. 悩みに 対する糸口を提示. コンサルト ーションを通した子どもへの 関わりの切り替え. 子どもの新 たな一面への気づき.	プラス思考への転換. 施設の安 定したサポート的な関わり からくる信頼感. 子どものプラ ス面に目を向ける.	教師や親のような安定した信 頼感, 好感. 自身の不安定さを 支えてくれるサポート的な 役割. 子どものプラス面や新た な面に目を向ける切り替えポ イントとしての時間.

〈Aさん ストーリーライン〉

Aさんは、自身の子どもを受容の仕方についてアンバランスさを感じ、第3者の視点の取り入れによって、自身の考えを再検討することを期待して施設の利用を開始した。施設を利用する以前は、自由奔放な子育てを基本的在り様としていたため、子どもの行動・考えに対する予測不能な感覚を強く感じていた。今となっては、施設利用開始が「もう少し早ければ」という悔いを抱えている。

子どもへの関わり方について、Aさんは、親としての自身の進歩を実感している。以前は、頭では分かっているながらも「こうしなきゃいけない」という思考に左右されていたが、現在は自分の考えに縛られず余裕を持って子どもを見守るホールドの感覚を得ている。そのような変化を振り返り、カウンセリングでの体験が子どもへの自身の関わり方の変化に寄与したと感じている。具体的には、カウンセリングの中で子どもが他者承認されることによる親としての自己肯定感の発達を感じることで、子どもの言動を受容しようとする基本姿勢の実践や、思考の転換が可能になり、子どもの言動を笑って楽しめるようになったり、子どもとの間で折り合いをつけられる親に変化した。Aさんは、施設での専門家から意見を得られる機会の貴重さから、施設で受けたカウンセリングへの満足感、カウンセリングを通して援助されている感覚を得ている。また、「子どもが子育て自体の在り方を気付かせてくれた」という子どもの存在への肯定的意味づけをしており、子どもの発達の特性を個性として尊重し、ありのままを受容するようになった。

また、親としての自身について、現在は、子どもの好奇心を触発する親になったと捉えている。それは、子どもと関わる際の心のゆとりが増幅し、子どもと一緒に素直に楽しむようになったためである。以前は、払拭できない「べき」思考があった。この変化については、カウンセリングの中で子どもが他者承認される経験と、親の中に生まれる精神的余裕の関連の大きさを感じている。

子どもの学齢が上がった現在では、施設の利用頻度が減少し、学習が主の利用目的となっている。そのため、施設でのカウンセリング並びにコンサルテーションに対する要望は特にない。また、子ども自身が、高い通所意欲や、施設に対する安心感を抱いていると推察されるため、子どもにとって施設は、どんな自分も受け入れてくれ、ありのまま自己表現できる場であるとAさんは思っている。ただ、施設の利用時間と他の活動との兼ね合いに関する不安を感じている。

Aさんにとって施設は、教師や親のような安定した信頼感、好感を持てる、自身の不安定さを支えてくれるサポート的な役割を担った存在である。また、施設と関わる時間を、子どものプラス面や新たな面に目を向ける切り替えポイントとしての時間とも捉えている。

【Fさん】

子どもへの関わり方に変化なし、親としての自身に対する見方に変化なしと回答。

	子どもとの関係	利用開始年齢(歳)		子どもの性別	通所している子ども以外の兄弟構成	診断名	継続期間	利用頻度	利用のきっかけ	キーパーソン
		親	子ども							
F	母	40代	10	男	なし	—	半年	週3	知人の紹介	母(60代)、姉(40代)

ステップ<2>～<4> I

<2>テキスト中の語句の 言いかえ	<3>左を説明するテキスト外の 概念	<4>テーマ・構成概念
特に国語と算数における学力の向上. 実際の年齢よりも低い知能. 年齢相応の知能に僅かでも近づきたい思い.	苦手科目における学力アップ. 知的な遅れ. 遅れをなるべく小さく抑えたい.	知的な遅れのある子どもに対する学習面での支援. 苦手科目において遅れを僅かなものにしたという思い.
支援級の先生のみ.	特別支援学級での対応のみ.	特別支援学級でのみ支援.
小学校入学時からの学力向上への思い. 低学年時の熱心な支援級の先生. 親のような信頼感.	小学校入学時から継続した願い. 信頼できる支援級の先生との出会い.	小学校入学当時から継続した学力向上への思い. 支援級での信頼できる先生との出会い. 低学年時は支援級の先生に任せる意向.
高学年時に支援級の先生が交代. 状況の変化. 施設について知っていた実母からの施設利用の勧め. 支援はまだ早いと思っていた自身. 徐々に学力で遅れをとる子どもが心配で施設の利用開始. 子どもの学力向上. 自信獲得を実感. 過去の自身の行動に対する後悔. 子どもの変化に対する驚き.	環境の変化. 実母の勧めで施設利用を検討. 低学年時は時期尚早との考え. 学習面の大幅な遅れ. 施設利用開始. 学力アップ. 自己肯定感の増幅. 遅かった決断への後悔. 子どもの劇的な変化.	支援級の先生が高学年時に変更. 子どもを取り巻く環境の変化. 学習面での大幅な遅れを心配して施設利用を開始. 施設利用開始の決断が「もう少し早ければ」と後悔.
これからの変化を自身に課す.	現時点では変化なしとの実感.	現時点では変化なしという認識. 今後変化することを漠然と自身に課している.

発達に特性のある子どもを持つ親の認知の変化

<p>捉えづらい自分自身の関わり方。怒ることもあり。子どもに甘いという周囲の捉え方。子どもの行動を全て先回り。失敗なく他児と同様にしたいという思い。本来は子ども本人がすること。先回りすることが子どもへの愛情という捉え違い。スタッフとの関わりを通して気づき。子ども本人の行動を辛抱強く待つ姿勢を重要視。自身の短気な性格。先回りすることで自身が落ち着く。</p>	<p>子どもへの自身の関わり方についての、自身と周囲の捉え方の微妙なズレ。先回りの子育て。子どもを思うが故の親心。自身の関わり方について振り返るきっかけ。自身には足りない待つ姿勢。もどかしさ。子どものためではなく親自身のための行動。</p>	<p>子どもへの関わり方に対する、自身と周囲の捉え方のズレ。子どもへの関わり方を客観的に把握することが困難。親心が空回り。子どもの行動を先行する関わり方。スタッフとの関わりを通して、子どもの行動を辛抱強く待つ姿勢の重要性への気づき。自身の性格からくるもどかしさ。親自身のために先行したくなることを自覚。</p>
<p>施設利用せず子どもの能力を信じたかったという本心。発達に特性があることを周知して互いに助け合おうとする現在の子育て環境。現在は自身も子どもをすんなりと受容。発達の特性の有無に関わらず存在する子育ての苦勞。自身のみならず他者にも子どもを受容してほしい気持ちから子どもの発達の特性を周囲にオープンに。関係性を感じず。</p>	<p>施設利用に嫌悪感を抱いていた過去。子どもの発達の特性を否定。子どもが発達に特性があることや子育ての悩みを打ち明けやすい関係性。半ば当然のように子どもを受容。発達に特性のある子どもの子育てに限らず多くの苦勞を体験する子育て。</p>	<p>子どもの発達の特性を受容できず施設利用に嫌悪感を抱いていた過去。発達の特性を含めて子育ての悩みを安心して打ち明けられる友人関係の中で自ずと子どもを受容するように変化。子どもへの関わり方と子どもの受け止め方の関連はない。</p>
<p>親としての自身に対する評価の低さ。</p>	<p>ネガティブイメージ。</p>	<p>親としての自身に対して低い肯定感。</p>
<p>子どもの幼少期時代に働いていた自身。実母に育てられた子ども。子どもの性格は実母が全て把握。実母に任せて自身は子育てにあまり関与せず。重労働の仕事。仕事にばかり目を向ける。子どもに対する包括的な捉えが不十分。退職後に実感。</p>	<p>子育てへの関与の少なさ。ハードワーク。子どもの包括的理解が不十分。</p>	<p>子どもの幼少時代に子どもを実母に任せて自身はハードワーク。子育てへの関与の少なさ。子どもの包括的理解が不十分。退職後に実感。</p>

<p>発達の特性への気づき。小学校入学時の普通級、支援級間での迷い。子どもの苦痛を考慮して支援級を選択し様子見。小学校時代6年間の重要性を周囲から伝えられ自身も同意。退職から約5年経った現在。母親としての自覚の芽生え。母親という意識で過ごしている期間の短さ。</p>	<p>子どもの生活・学習環境を巡る問題。学童期の子育てを重要視。母親としての未熟さ。</p>	<p>子どもの発達の特性を認知。学童期の子育てを重要視したことをきっかけとして退職。退職から約5年経過した現在。母親としての自覚の芽生え。自身は「母親」を子どもの年齢分は経験していない。</p>
<p>子どもへのスタッフの関わり方を目にする機会。子どもに目線を合わせた関わり方。上から目線で子どもに関わる自身の姿勢への気づき。優しい口調。間違いを素直に認められるような言葉かけ。子どもが理解しやすいよう丁寧に。子どもを尊重する姿勢。否定から言葉にしていく自身を振り返り。</p>	<p>子どもに対する関わり方を観察学習。子どもへの自身の関わり方を振り返り反省。子どもを一人の人間として対等に扱う姿勢。子どもが素直になれる。</p>	<p>子どもと関わる際のスタッフの姿を観察。自身の関わり方を振り返る機会が提供。子どもに対し上から目線であった以前の関わり方を反省。子どもを一人の人間として対等に扱い接する姿勢を学習。</p>
<p>改善点なし。好感。大人数の子どもに対する支援。他所で出会う先生が子どもに関わる際に見える疲労感。疲労感を全く見せない施設のスタッフに対する感心。自身も疲労感を出してしまう。</p>	<p>ポジティブイメージ。多数の子どもを相手とする重労働。他所・自身と施設を比較。</p>	<p>要望は特にない。多くの子どもを相手とするハードワーク。他所のスタッフや自身とは異なり、疲労感を感じさせない施設のスタッフ。感心。</p>
<p>子どもにとって重要な場所であることを再度実感。無知の恐ろしさ。施設利用可能年齢の上限まで利用継続する意志。施設を利用せずにいた場合の恐ろしさ。</p>	<p>子どもの発達の特性への誤った捉え方。子どもにとって意義深い場。現在とは異なる場合を想定し冷や汗。</p>	<p>子どもが発達する過程において支援施設が価値ある場だと改めて実感する存在。施設を利用していなかった場合を想定し、現在の状況に安堵。</p>

〈Fさん ストーリーラインI〉

Fさんは、知的な遅れのある子どもに対する学習面での支援を期待し、施設利用を開始した。特に、苦手科目における遅れを僅かなものにしたという思いを抱いていた。施設利用開始以前、Fさんの子どもは、特別支援学級でのみ支援を受けていた。Fさんには、小学校入学当時から継続した学力向上への思いがあり、支援級での信頼できる先生との出会いから、低学年時は支援級の先生に任せる意向であった。しかし、支援級の先生が高学年時に変更し、子どもを取り巻く環境が変化したことにより、学習面での大幅な遅れを心配して施設利用を開始した。今となつては、施設利用開始の決断が「もう少し早ければ」と後悔している。

子どもへの関わり方については、現時点では変化なしという認識である。そして、今後変化することを漠然と自身に課している。Fさんは、子どもへの関わり方に対する、自身と周囲の捉え方のズレにより、子どもへの関わり方を客観的に把握することが困難であると感じているが、自身と周囲の捉え方を考慮すると、親心が空回りし、子どもの行動を先行する関わり方をしている。そのように関わり方としては現在も変化していない一方で、Fさんは、スタッフとの関わりを通して、子どもの行動を辛抱強く待つ姿勢の重要性への気づきは得ている。また、自身の性格からくるもどかしさから、親自身のために先行したくなることも自覚している。子どもの受け止め方としては、子どもの発達の特性を受容できず施設利用に嫌悪感を抱いていた過去がありながらも、現在は、発達の特性を含めて子育ての悩みを安心して打ち明けられる友人関係の中で自ずと子どもを受容するように変化した。そのため、意識面や受け止め方の面での変化はありつつも、実際の行動面での変化がないことから、Fさんは、子どもへの関わり方と子どもの受け止め方の関連はないと感じている。

Fさんは、親としての自身に対して低い肯定感を抱いている。それは、子どもの幼少時代に子どもを実母に任せて自身はハードワークをしており、子育てへの関与の少なさや、子どもの包括的理解が不十分だったことを退職後に実感したためである。Fさんは、子どもの発達の特性を認知し、学童期の子育てを重要視したことをきっかけとして退職したが、退職から約5年経過した現在、母親としての自覚の芽生えをようやく感じており、自身は「母親」を子どもの年齢分は経験していないとも感じている。母親としての自覚が芽生えたことについては、子どもと関わる際のスタッフの姿を観察したことが関係していると捉えている。スタッフの様子を観察することによって、自身の関わり方を振り返る機会が提供され、子どもに対し上から目線であった以前の関わり方を反省し、子どもを一人の人間として対等に扱い接する姿勢を学習した。

施設のカウンセリング並びにコンサルテーションに対する要望は特にない。多くの子どもを相手とするハードワークの中であっても、他所のスタッフや自身とは異なり、疲労感を感じさせない施設のスタッフに対し、感心している。

Fさんにとって施設は、子どもが発達する過程において支援施設が価値ある場だと改めて実感する存在である。そして、施設を利用していなかった場合を想定し、現在の状況に安堵している。

Ⅲ. 研究Ⅱ

1. 研究方法

(1) 目的

施設利用以前と研究Ⅰ実施時点を比較した際、子どもへの関わり方、又は親としての自身に対する見方が変化していないと回答した研究Ⅰの研究協力者の、研究Ⅰから約半年経過した時点での、親の認知の変化の有無について質的に検討することを目的とする。

(2) 調査対象者

施設利用以前と研究Ⅰ実施時点を比較した際、子どもへの関わり方、又は親としての自身に対する見方が変化していないと回答した研究Ⅰの研究協力者5名。表2は、調査対象者5名それぞれの、研究Ⅱ実施時における施設利用継続期間、研究Ⅰにおける回答を表にしたものである。

表3 研究Ⅱの研究協力者の回答まとめ

	子どもとの関係	継続期間	子どもへの関わり方の変化の有無に対する認知	親としての自身に対する見方の変化の有無に対する認知
F	母	1年	変化なし	変化なし
H	母	2年	変化あり	変化なし
I	母	2年半	変化なし	一部変化あり/一部変化なし
J	父	2年半	変化なし	変化なし
L	母	1年	変化なし	変化なし

(3) 調査手続き

2017年11月に、研究Ⅰと同様に半構造化面接を実施し、その後、大谷（2008、2011）のSCAT法を用いて語りを分析した。

(4) 調査内容

研究Ⅰで変化なしと答えた項目について、研究Ⅰ時の語りを提示しながら、再度、同様の質問を行った。

発達に特性のある子どもを持つ親の認知の変化

2. 結果Ⅱ

研究Ⅱでは、研究協力者5名それぞれのSCAT分析結果を、研究ⅠのSCAT分析結果と比較しながら調査対象者ごとにまとめ、考察した。本稿では、結果Ⅰで紹介したFさん1人の結果と考察を述べる。

【Fさん 結果】

子どもへの関わり方に変化あり、親としての自身に対する見方に変化ありと回答。

	子どもとの関係	利用開始年齢(歳)		子どもの性別	通所している子ども以外の兄弟構成	診断名	継続期間	利用頻度	利用のきっかけ	キーパーソン	研究Ⅰでの、子どもへの関わり方の変化の有無に対する認知	研究Ⅰでの、親としての自身に対する見方の変化の有無に対する認知
		親	子ども									
F	母	40代	10	男	なし	—	1年	週3	知人の紹介	母(60代)、姉(40代)	変化なし	変化なし

ステップ<2>～<4>Ⅱ

<2>テキスト中の語句の 言い換え	<3>左を説明するテキスト外の 概念	<4>テーマ・構成概念
自身の傾向として未だ先回りしてしまうことも、思春期が始まり自身と距離を取ろうとする子ども。子どもとの間に感じる隔たり。無理に子どもの世界に入ろうとしていた思春期の初期。現在は我慢するよう努力。	自身の性質が関係する部分を変化させることの難しさ。第二次反抗期に突入。親離れ。親の立ち入れない独自の世界を形成する時期。子どもの発達に伴って自身も関わり方を変化。	子どもの行動を先行したくなる自身の性質。関わり方を変化させることの困難さを感じながらも子どもの発達に適切な関わり方を実践。思春期に突入。親離れ。親の介入できない子ども独自の世界の形成。思春期の初め頃は強引に介入。
不安定さを伴う子どもの成長を干渉しない姿勢をスタッフが助言。自身も子どもと一緒に成長すべき。自身の衝動を抑えられない時も多々。何度も積み重ねて少しずつ成長。	子どもを一人の大人として扱うことの重要性。思春期における子どもとの距離感の掴みづらさ。自身の子離れ。失敗をしながら徐々に自身も変化。	施設でのカウンセリング並びにコンサルテーションでのスタッフの助言を通し、失敗しながらも自身の関わり方を徐々に変化。一人の人間として自立していくための思春期の重要性やそれに伴う不安定さを考慮した上で子どもを干渉しない関わり方へ変化。子どもが親離れする一方で自身も子離れ。

<p>度合いの大きな変化。半年前から習い事がプロコースに移行。様々なタイプの保護者との交流。運動系のエネルギッシュな保護者が半数。自身は運動系ではないが子どもの意思で利用している保護者が半数。子どもの習い事の付き添いで疲労。自身の自由な時間がないことによる心労。運動系の保護者は子どものことを思い熱心に活動。自身の目指す姿に向かって日々少しずつ取り組む現在の自身。</p>	<p>子どもの習い事の変化を契機として自身の対人環境も変化。自身と異なるタイプの親。習い事の変化に伴って感じる精神的疲労感。一方で子どもを思い精力的に活動する保護者の存在から受ける刺激。親としての理想の姿に近づくよう努力。</p>	<p>研究Ⅰ実施時からの変化の大きさを実感。自身とは異なる傾向の保護者と関わる機会の増加。子ども第一に精力的に行動する姿。理想を目指し日々邁進している親という捉えに変化。</p>
<p>要望なし。自身の想像以上の支援をしてくれる施設。夫と共に謝意。子どもが今後躓きそうな部分を事前に演習する支援。</p>	<p>施設への信頼感。現実生活への適応の面で子どもを支持する施設。</p>	<p>要望は特になく。夫婦が期待する以上の支援を行ってくれる施設に対する謝意。</p>
<p>変化なし。</p>	<p>以前と同様。</p>	<p>変化なしとの捉え。</p>

〈Fさん ストーリーラインⅡ〉

Fさんは、研究Ⅰ実施時と比較し、子どもへの関わり方について、子どもの行動を先行したくなる自身の性質から関わり方を変化させることの困難さを感じながらも子どもの発達に適切な関わり方を実践していると捉えている。Fさんの子どもは、思春期に突入し、親離れや、親の介入できない子ども独自の世界の形成を始めている。Fさんは、思春期の初め頃は強引に介入しようとしたが、現在は、施設でのカウンセリング並びにコンサルテーションでのスタッフの助言を通し、失敗しながらも自身の関わり方を徐々に変化させている。スタッフからの助言とは、具体的には、一人の人間として自立していくための思春期の重要性やそれに伴う不安定さを考慮した上で子どもを干渉しない関わり方へ変化させることであった。その助言を受けて、Fさんは、子どもが親離れする一方で自身も子離れしようと変化を試みたのである。

親としての自身に対する見方については、研究Ⅰ実施時からの変化の大きさを実感している。それは、研究Ⅰ実施後、自身とは異なる傾向の保護者と関わる機会が増加し、子ども第一に精力的に行動する親の姿を目にしたためである。現在では、親としての自身について、理想を目指し日々邁進している親という捉えに変化した。

施設でのカウンセリング並びにコンサルテーションに対して、要望は特になく、Fさん夫婦が期待する以上の支援を行ってくれる施設に対する謝意を語った。

Fさんにとっての施設の役割に関しては、変化なしとの捉えである。

【Fさん 考察】

Fさんは、研究ⅠとⅡを比較した際、子どもへの関わり方についても、親としての自身に対する見方についても、変化ありとの捉えをしている。まず、子どもへの関わり方について述べる。Fさんは、研究Ⅰ実施時には、子どもの行動を先行する関わり方であった。その後、その関わり方を徐々に変化させ、研究Ⅱ実施時には、一人の人間として自立していくための思春期の重要性や、それに伴う不安定さを考慮した上で、子どもを干渉しない関わり方を実践していると自身を捉えている。Fさんも感じているように、子どもの思春期突入を期に、子どもとの距離の取り方に焦点を当てたカウンセリング並びにコンサルテーションが行われたことが、Fさんのもともとの子どもへの関わり方の変化に大きく寄与したと思われる。

また、このような変化は、親としての自身に対する見方の変化とも関連しているのではないかと筆者は感じる。Fさんは、子どもの幼少時代、子育てへ自身に関与する機会が少なかったことや、子どもの包括的理解が不十分だったと感じている。そのことから、親としての自身に対して低い肯定感を抱いていると研究Ⅰ実施時に語っていた。それが、研究Ⅰ実施後に、自身とは異なる傾向の親と関わる機会が増加した。そこで、子ども第一に精力的に行動する親の姿を目にしたことで、自身の意識が変化し、親としての自身に対する見方も、理想を目指し日々邁進している親という捉えに変化した。Fさんは、子どもに対して親らしいことができなかつた過去を悔いながらも、理想を目指し日々邁進している現在の自身を肯定できるようになったのである。そのような自身に対する自信の獲得は、子どもへ関わる中でも発揮され、子どもの行動を先行したくなる自身の性質から、関わり方を変化させることの困難さを感じながらも、子どもの発達に適切な関わり方を実践することが可能になったと考えられた。

IV. 総合考察

1. 子どもへの関わり方と、親の認知の変化との関連

放課後等デイサービスでのカウンセリング並びにコンサルテーションを通した、〈発達に特性のある子ども〉を持つ親の認知の変化について述べる前に、ここでは、子どもへの関わり方と、親の認知の変化との関連について見ていく。

問題と目的でも述べたように、親子関係の悪循環からプラスの親子関係へと変化させていくためには、まず親が、子どもの行動を客観的に観察しつつ、冷静に、自身の視点を変えられるだけの親の認知の変化が求められる。しかし、研究 I より、子どもへの関わり方に変化がないとしても、子どもの言動についての認知を変化させた親が複数いることが明らかとなった。具体的な SCAT 分析結果としては、関わり方としては現在も変化していない一方で、子どもの行動を辛抱強く待つ姿勢の重要性への気づきは得ている (F)、意識面での変化は実感 / 自身が冷静に対応することで親子の怒りが相乗しないよう意識 (I)、賞賛や容認といった行動が思ったようにできない (J)、頭では理解していても適切な関わり方を実行できない (L) がこれにあてはまった¹⁾。このような親は、プラスの親子関係においてまず第 1 段階となる、認知の変化は可能であるが、その認知を実際の行動に反映するという、第 2 段階に進むことが困難な状況にあると考えられる。さらに、研究 I から、子どもの言動を見守る姿勢や、適切な関わり方を頭では分かってはいるながらも実行に移せないという点において、子どもへの関わり方の変化あり群と変化なし群の、認知と行動面の変化に共通点が見られた。このことから、子どもへの関わり方を変化させた親は、認知は変化させながらも行動へ移せないという途中段階を踏み、研究 I 実施時には、子どもへの関わり方を変化させるに至ったのだと言えよう。以上より、子どもへの関わり方に変化がない親も、変化した認知を行動に移すという段階を踏むことで、子どもへの関わり方をいずれ変化させるのではないかと筆者は推測する。認知を行動に移す段階での支援についても、今後、研究が行われる必要があると思われる。

(注 1) SCAT 分析結果を記す部分では、調査対象者の記号を、(A さん) から (A) というように、敬称を略して記している。

2. 親の認知の変化への、カウンセリング並びにコンサルテーションの寄与

研究 I より、放課後等デイサービスの利用を通して親の認知が変化し、また、その変化に、施設でのカウンセリング並びにコンサルテーションが大きく寄与していることが明らかとなった。そこで、ここでは、親の認知の変化への、カウンセリング並びにコンサルテーションの寄与についてまとめていく。

まず、子どもへの関わり方及び認知への変化についてである。変化の仕方として特に多く語られたのは、「高圧的な姿勢によって子どもを統制しようとする関わり方の再検討」、「親自身の中に存在する『べき』思考からの脱却」、「子どもの言動を見守る姿勢」であった(表 4)。そして、その変化に対する、施設でのカウンセリング並びにコンサルテーションの寄与として、特に多く語られたのは、「親の良き理解者、相談相手としての施設」、「施設からの助言を通した新たな視点の取り入れ」を通した寄与であった(表 5)。その他には、カウンセリングの中で子どもが他者承認されることによる親としての自己肯定感の発達(A)や、カウンセリング中の、子どもに対する現在までの自身の認識・行動についての内省(C)、カタルシスの感覚を得ることで、自身の心が安定すること(F)を通した寄与等が語られた。子どもへの関わり方及び認知への変化への、カウンセリング並びにコンサルテーションの寄与の仕方は多様でありながらも、その寄与の大きさは共通していることが明らかとなった。親一人一人の状況に沿った支援を根底とし、その中で特に、親の気持ちに寄り添いつつ、第 3 者としての視点を親に提供するという姿勢が、放課後等デイサービスでのこれからの親支援には重要と考えられた。

次に、親としての自身に対する見方の変化についてである。変化の仕方として特に多く語られたのは、「『べき』思考からの脱却」「自己肯定感の発達」「子どもにプラスの影響を与える親への変化」であった(表 6)。そして、その変化に対する、施設でのカウンセリング並びにコンサルテーションの寄与として、特に多く語られたのは、「カウンセリング並びにコンサルテーションの中での助言」である(表 7)。例としては、「変わるべきは子どもではなく親」というカウンセリングの中での助言(B)、スタッフからの肯定的な声掛け・助言、特に、子離れの必要性についての助言(C)が挙げられる。また、それ以外にも、多様な寄与の仕方が語られた。例えば、カウンセリングの中で子どもが他者承認される経験と、親の中に生まれる精神的余裕の関連の大きさ(A)、そこからは、自身を支持してくれる施設への信頼感から相談のし易さ(G)等である。そのような多様性から、親としての自身に対する見方についても、親一人一人の状況に沿った支援を根底とすることの必要性が窺える。加えて、親としての在り方や姿勢についての具体的な助言の提供は、何を頼りにしてよいか分からない親の心の道しるべとなるため、放課後等デイサービスでのこれからの親支援において重要なものと考えられた。

表4 施設利用開始後の、子どもに対する親の関わり方の変化

変化あり群	施設利用開始以前	高圧的な姿勢によって子どもを統制しようとする関わり方	高圧的で突き放すという、未だ幼い子どもに対して隙のない関わり方 (B)
			子どもの失敗を認めず否定する関わり方 (C)
			子どもの行動を力で抑制 (D)
			厳しくて否定的な関わり (G)
			常時怒る姿勢 (H)
			できないことを何度も指摘 / 子どものことを統制しようとする姿勢 (K)
	親自身の中に存在する「べき」思考への囚われ	頭では分かっているながらも「べき」思考に左右 (A)	
		自身の中に存在する子どもについての「べき」思考 (B)	
		「べき」思考への囚われ (C)	
	変化後	子どもの言動を見守る姿勢	自分の考えに縛られず余裕を持って子どもを見守るホルドの感覚を獲得 (A)
子どもの成功失敗に関わらず安定して見守る姿勢 (B)			
本人の意向を尊重し見守る姿勢 (C)			
我が子の発達の特徴を考慮して、子どもの話を否定せず最後まで聞く姿勢 (D)			
できない状況を容認し指摘しない (K)			
変化なし群	適切な関わり方を頭では分かっているながらも実行に移せない	関わり方としては現在も変化していない一方で、子どもの行動を辛抱強く待つ姿勢の重要性への気づきは得ている (F)	
		意識面での変化は実感 / 自身が冷静に対応することで親子の怒りが相乗しないよう意識 (I)	
		賞賛や容認といった行動が思ったようにできない (J)	
		頭では理解していても適切な関わり方を実行できない (L)	
	感情のコントロールが不能になる	感情のコントロールが不能になる (J)	
		苛立ちやすさから感情のコントロールが不能 (L)	

発達に特性のある子どもを持つ親の認知の変化

表5 ②の変化に、施設でのカウンセリング並びにコンサルテーションがどのように寄与したのかについての、親の認知

親の良き理解者、相談相手としての施設	良き理解者として相談を受けてくれる施設の存在 (G)
	一人で抱え込みがちな現状の中で、相談相手としての役割を担う施設の存在の貴重さ (H)
施設からの助言を通した新たな視点の取り入れ	子どもが行えないのは当然との視点や、その行動をする、子どもなりの理由が存在するとの視点の取り入れ (B)
	施設からの子どものありのままを受容することについての具体的な助言により自身の子育ての方向性が見えた (K)

表6 施設利用開始後の、親としての自身に対する見方の変化

受け止め方に 変化あり	施設利用開始以前	「べき」思考への 囚われ	払拭できない「べき」思考 (A)
			子どもを一つの型にはめようとする思考を持つ親 (D)
			親としての「べき」思考 (K)
	変化後	自己肯定感の発達	親として相応しいことが僅かでも出来ている自身への肯定感 (B)
			自分で自分を肯定できる親へと変化 (C)
			親としての自身の変化や苦勞を肯定的に評価 (K)
	子どもにプラスの影響を与える親への変化	子どもの好奇心を触発する親 (A)	
		子どもが安心して共に過ごせる親 (B)	
受け止め方に 変化なし	低い肯定感	過去の子育てへの関与の少なさや、子どもの包括的理解が不十分だったことからくる低い肯定感 (F)	
		頭では理解していながらも理想の関わり方が実行不可能な時がある (H)	
		子どもに適切な関わりが出来ていない親 (J)	
		無慈悲な親 (L)	

表7 ⑥の変化に、施設でのカウンセリング並びにコンサルテーションがどのように寄与したのかについての、親の認知

カウンセリング並びにコンサルテーションの中での助言を通じた変化	「変わるべきは子どもではなく親」というカウンセリングの中での助言の意味を、親としての自身の変化を通して痛感 (B)
	スタッフからの肯定的な声掛け・助言、特に、子離れの必要性についての助言がその変化に寄与 (C)
	スタッフからの助言に援助されている感覚 (G)

3. 親の認知傾向を考慮した支援の必要性

研究Ⅰより、施設でのカウンセリング並びにコンサルテーションが、子どもへの関わり方及び認知の変化へ寄与した親が多くいた一方で、その変化がなかなか見られない親も少なくないことが明らかとなった。そして、研究Ⅱより、その親の共通点として明らかとなったのは、次の2点である。1点目は、子どもへの関わり方と、親としての自身に対する見方に否定的な関連が見られる点、2点目は、自身の肯定的な部分ではなく、否定的な部分へ焦点付けするという認知傾向にある点であった。

また、研究Ⅱからは、研究Ⅱの調査対象者の中でも、施設利用期間が比較的長い親は、利用期間の長さに関わらず、肯定的な変化が見られない可能性が示唆された。単純に考えて、施設利用期間が長いほど、肯定的な変化が起こる確率が上昇していくように思われるが、本研究では逆の結果が見られたと言える。以下、その理由について、あくまでも筆者の推察でしかないが述べる。利用期間が長く、子どもへの関わり方及び認知が変化しなかった親は、上に挙げた共通点の傾向が特に強く、利用期間が長期だとしても、その傾向に焦点を当てた支援でなければ、なかなか変化していかないのではないだろうか。つまり、先述した、親の気持ちに寄り添いつつ、第三者としての視点を親に提供するという姿勢や、親としての在り方や姿勢についての具体的な助言の提供のみでは、上記2点の傾向が強い親については十分な認知の変化にはつながりにくいと考えられる。そのため、子どもへの関わり方と、親としての自身についての見方との関連について考慮しつつ、親本人が、不十分と思う自身の部分にばかり目を向けるのではなく、自身の持つ力や良いところを大切に思えるような、いわゆる、親本人をエンパワメントする支援を行うことが、放課後等デイサービスでの親支援には求められるのではないだろうか。

そこで、親本人をエンパワメントするための具体的な支援として、以下の2点を筆者は提案する。1点目に、子どもと親の肯定的な面や、良好な親子の関わりについて話す時間を、カウンセリング並

発達に特性のある子どもを持つ親の認知の変化

びにコンサルテーションの中で定期的に提供することを挙げる。前述したように、〈発達に特性のある子ども〉を持つ親は、一般の子どもの子育てにおいて親を感じる感情に加え、子どもの発達の特性を知ることによるネガティブな気持ちや葛藤といった、さまざまな感情を経験する。そして、親はその悩みを解決することに必死になり、施設でのカウンセリング並びにコンサルテーションにおいても、目の前の子どもへの対応についての困り感や、子どもや親自身のネガティブな面を取り上げた話になりやすいと推察される。そのため、施設でのカウンセリング並びにコンサルテーションの中で、子どもや親自身、そして親子関係の肯定的な面への視点の転換を意識的に行うことで、否定的な面に焦点を当てやすいという、親の認知傾向を緩和できるのではないかと筆者は考える。これについては、意識して、定期的に行うことが鍵である。親が悩みを語る中で肯定的な部分に焦点を当てるというよりも、そのカウンセリング並びにコンサルテーションの時間の中で、子どもや親自身、そして親子関係の肯定的な部分を自由に語るのである。そのような機会を何度も繰り返すことで、普段の親子の関わりの中でも、親子の肯定的な部分への視点の転換が可能になるのではないかと筆者は考える。

2点目に、完璧な親である必要はないということを、親支援全般において繰り返し伝えていくことを挙げる。研究Ⅱより、子どもへの関わり方及び認知がなかなか変化しない親への支援として、親としての自身全体を包括的な視点で捉え、自身の在り方をありのまま受容することできるような支援が重要と考えられた。カウンセリング並びにコンサルテーションは、親支援の中で最も日常的に行われている支援であり、親の認知の切り替えを何度も促すことができる。そして、その中では、親それぞれの詳しい状況に合わせ、親本人に直接伝えることが可能である。次に、保護者会・講演会では、他の親との交流を通じて、親として完璧でなくても、自身の在り方を包括的に捉え、ありのまま受容している他の親の生の声を聞くことが可能である。カウンセリング並びにコンサルテーションでスタッフから聞くよりも、実際の親の話を書く機会が有益な場合もあり得るだろう。このように、カウンセリング並びにコンサルテーションと、保護者会・講演会のそれぞれの良さを上手く組み合わせ、完璧な親である必要はないと繰り返し伝えていくことで、親本人が、自身の在り方をありのまま受容することができるようになると筆者は考える。

以上、親本人をエンパワメントするための支援について述べてきた。親本人をエンパワメントするという視点は、子どもの発達の特性に対する親の認知や、子どもへの親の関わり方をいずれ変化させていくという点で、これからの放課後等デイサービスでの親支援において注目すべき点と言えるのではないだろうか。

V. 今後の課題

ここでは、本研究の課題を2点述べる。

1点目は、半構造化面接における質問項目、質問方法の検討である。本研究で用いた質問項目は、先行研究を参考にし、筆者が作成したものである。しかし、先行研究の少なさから、本研究独自の質問項目や質問方法が多かったと言える。そのため、以下のような課題が出てきた。それは、「子どもの受け止め方」や「親としての自身に対する見方」等の、普段なかなか意識しない認知の部分へ、調査対象者の意識を向けるための筆者の言葉の不十分さである。メタ認知をしやすいような質問項目、質問の際に用いる具体的な言葉を、より慎重に選択する必要があったと考えられる。

2点目は、調査対象とした放課後等デイサービスが一か所であったことである。問題と目的でも述べたように、放課後等デイサービスの支援内容は多様化している。そのため、本研究の結果を、放課後等デイサービス全体の結果として一般化することには慎重にならざるを得ない。親子それぞれに対する支援内容や支援方針が、A放課後等デイサービスとは異なる放課後等デイサービスを対象とした研究を進めることが、今後、必要であると考えられる。

謝辞

本研究を進めるにあたり、指導教授である園田雅代先生には、終始懇切丁寧なご指導をいただきました。時に厳しく、時に温かな先生のご指導にはいつも励まされ、先生の真心のご指導があったからこそ、本論文を完成させることができておりました。厚く御礼申し上げます。

また、本研究への協力依頼を快諾して下さったA放課後等デイサービスのスタッフの皆様、研究に快く協力して下さった12名の保護者の方々に深く感謝申し上げます。〈発達に特性のある子ども〉と、その親へのよりよい支援のためにとの思いで協力して下さった皆様の生の声を、今後の自身の心理臨床の実践、そして研究に活かして参ります。

参考文献

一般社団法人全国児童発達支援協議会（2013）、「厚生労働省平成25年度障害者総合福祉推進事業 障害児通所支援の今後の在り方に関する調査研究報告書」

<http://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-12200000-Shakaiengokyokushougaihokenfukushibu/0000067397.pdf>（閲覧日：2017年12月5日）

岩坂英巳（2010）、「家族を支援する」『発達障害の理解と支援を考える』、臨床心理学増刊第2号、141項～147項

岩坂英巳編著（2012）、『困っている子をほめて育てるペアレント・トレーニングガイドブック—活用のポイントと実践例—』、じほう

発達に特性のある子どもを持つ親の認知の変化

大谷尚（2008）、「4 ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の提案—着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き—」、名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要、vol.54 No.2、27 項～44 項

大谷尚（2011）、「SCAT : Steps for Coding and Theorization—明示的手続きで着手しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析手法—」、日本感性工学会論文誌 vol.10 No.3、155 項～160 項

大西慶子・永田博・武井裕子（2013）、「高機能広汎性発達障害児をもつ母親の子どもの捉え方とそ
の変容過程—療育プログラムに参加した母親を対象とした質的研究—」、川崎医療福祉学会誌
vol.23 No.1、159 項～168 項

産経新聞（2015.7.2）、「『花嫁修行のため』女兒に自宅の犬小屋掃除させる 怒鳴る、泣かせる…
障害児支援事業者処分」

鍛冶谷静（2015）、「DSM-5 の改訂とグレーゾーン」、四條畷学園短期大学紀要第 48 巻、25 項～
29 項

神奈川新聞（2014.1.22）、「知的障害児にわいせつ容疑、施設職員を逮捕」厚生労働省（2012）、
「児童福祉法の一部改正の概要について」

http://www.mhlw.go.jp/bunya/shougaihoken/jiritsushien/dl/setdumeikai_0113_04.pdf（閲覧
日：2017 年 4 月 25 日）

厚生労働省（2015）、「放課後等デイサービスガイドライン」

[http://www.mhlw.go.jp/file/05-Shingikai-12201000-Shakaiengokuyokushougaihokenfukushi
bu-Kikakuka/0000082829.pdf](http://www.mhlw.go.jp/file/05-Shingikai-12201000-Shakaiengokuyokushougaihokenfukushi-bu-Kikakuka/0000082829.pdf)（閲覧日：2017 年 4 月 25 日）

全国放課後連編（2017）、『放課後等デイサービス ハンドブッカー—子どもたちのゆたかな育ちのた
めに』、かもがわ出版

中田洋二郎（2002）、『子どもの障害をどう受容するか』、大月書店

宮脇克実・上岡義典・椎野広久（2012）、「療育を受けている子どもの母親意識の変化—児童デイサ
ービスを利用している母親の振り返りから—」、徳島大学総合科学部人間科学研究第 20 巻、
49 項～57 項

焼山正嗣・岡本裕子・森田修平（2015）、「放課後等デイサービスを利用する母親の子どもに対する
発達障害理解の変容過程」、広島大学心理学研究第 15 号、93 項～108 項

山本佳代子（2015）、「障害のある子どもの放課後活動における制度化の展開」、西南女学院大学紀
要 Vol.19、79 項～88 項

山本佳代子（2016）、「北九州市における放課後等デイサービス事業所に関するアンケート調査」、
西南女学院大学紀要 Vol.20、43 項～50 項

山本佳代子（2017）、「K市における放課後等デイサービス事業所の現状と課題—放課後等デイサービスガイドラインをふまえて—」、西南女学院大学紀要 Vol.21、107項～113項

韓国における学校舞踊教育の展開

文学研究科教育学専攻博士後期課程在学

金 保 延

KIM BO YEON

I. はじめに

韓国の文化芸術教育政策と学校舞踊教育に関するベク・ジョンヒ（2016）の研究によれば、グローバル時代である現代社会では、創意的な人材が国家の競争力として求められ、創意的な考え方が核心になる文化芸術分野が改めて注目されている。そのために、教育課程では、知識を基盤とする創意的な考えや想像力を強調しながら、新しい知識の創出と開発ができる人材の養成を目指している¹。そのような時代の流れに乗った韓国は、近年の学校教育課程で、未来の社会が求める核心力量を培い、豊かな人柄をそなえた人材の養成を目指している。言い換えると、①自己管理、②知識情報処理、③創意的な思考、④審美的な鑑賞、⑤意思疎通、⑥共同体の力量を備えた、創意的な融合ができる人材という意味として「創意融合型の人材」の言葉を目指す人材相に掲げている²。そのために韓国で近年さらに求められる教育が、「文化芸術教育」であり、「芸術を通す教育」として舞踊及び演劇、映画、国楽、デザインなどの文化芸術分野が学校で教えられている。

イ・ウンギョン（2017）によると、韓国の芸術教育政策は2004年に開始され、2008年には「文化芸術教育発展方案」を公表するとともに文化芸術教育政策の対象を全国民に拡張した。その後、文化芸術教育は、学校と地域社会の繋がりをさらに増進しながら文化芸術教育を支持する政策的な努力を重ねてきた³。言い換えると、現在韓国の芸術教育概念は、実技中心の芸術のための教育ではなく、他の科目と統合的な授業を実施するによる、多様な思考ができる「芸術を通した教育」だと言えるだろう。

ここで筆者は、韓国の学校文化芸術教育中、「人間の心から引き出される『美しい動きに対する衝動』から発生し、身振りを通じて物事と人間の内的な要素を結びつける⁴」舞踊を取りあげたい。舞踊

¹ 백정희 (2016) 「한국문화예술교육정책과 학교무용교육의 실천과제 연구」 『한국체육학회지』, 55(4), pp. 433-442

² 「우리나라 교육과정」 (국가교육과정 정보센터 <http://ncic.re.kr>, 2018年6月25日 参照)

³ 이은경(2017) 「한국과 미국 초등학교 무용교육과정 비교연구」 강원대학교 대학원 무용학과

⁴ 김혜정, 서차영, 서영님, 전미숙, 오레지나 (2001) 『무용이론』, 교학사, pp. 6-7

教育について木場（2017）は、ドゥブラー⁵の意見を取りあげながら、「ドゥブラーはダンスを『身体運動を媒体とした自己表現』であるとし、身体を通じて思考や感情を表現するためには、自らの身体感覚を高めることがまず重要であると考えた」と主張しながら、ドゥブラーは、人間がよりよく生きていくための教育として舞踊教育を教育課程に導入したとのべている⁶。言い換えると、舞踊は、自ら知らなかった新しい一面を発見するとともに他人に対しても改めて考え、他人との関わり及び自分をめぐる環境についてある限界を超えての理解を可能にする。これが、舞踊が学校教育として持つ価値であり、筆者が文化芸術教育の中で舞踊教育を取り上げる理由である。

したがって本稿では、舞踊教育がさらに求められ教育として発展しつつための研究として、韓国の学校舞踊教育展開の検討を目的とし、韓国の舞踊教育は、いつから教育課程として成立し、何を目指し、どのような内容の構成で教えられたかについて概観する。そして、教育課程を時代別に分け、韓国で近代の学校が成立された①朝鮮末期（1876～1945）、②解放以降の教育に対する緊急な措置と教授要目（1945～1954）⁷、③教科課程期（1954～2006）、④改訂教育課程期（2007～現在実行されている2015年改訂教育課程）のそれぞれ、各教育課程による学校舞踊教育について述べたい。朝鮮末期から教科課程期までは、近代からの舞踊教育の変遷については、ユ・ミヒ（2006、2009）とキム・ジョン（2010）の先行研究を主に参考する。加えて、韓国での学校舞踊教育は、最初から体育教科に属されており、現在の小・中等学校の教育課程でも体育教科の一領域として教えられている。したがって、舞踊教育を述べるためには体育教科の内容と共に論じるべきあり、大学舞踊教育に対しても独立学科として成立される前までは体育教育を含む。

II. 近代の学校が成立された朝鮮末期（1876～1945）

1. 時代的な背景と教育の動向

朝鮮は興宣大院君の執権時に通商修交を求めるフランスとアメリカを撃退し、通商修交拒否政策を施行した。しかし興宣大院君が退くと高宗が直接権力を行使し、開港の必要性を本格的に検討するよ

⁵ マーガレット・ドゥブラー（Margret H' Doubler, 1889-1982）は、舞踊教育の実践を体系化し、1926年には同校に世界初となるダンス専攻（Dance major）を設立したのである。また、ドゥブラーは舞踊教育を通じ、感情を身体に対する理解と結びつけた上で、「人格の完成という教育の究極的な目的にダンスが貢献すること」を目指したのである。ドゥブラーの舞踊教育の実践は日本の舞踊教育者にも知られており、『人間の教育としての舞踊』と高く評価されている。木場 裕紀（2017）「アメリカ高等教育におけるダンス教育の誕生—カリキュラムの観点から見たマーガレット・ドゥブラーの業績の再評価—」『教育学研究』、84巻（2017）2号、77頁

⁶ 木場 裕紀（2017）「アメリカ高等教育におけるダンス教育の誕生—カリキュラムの観点から見たマーガレット・ドゥブラーの業績の再評価—」『教育学研究』、84巻2号、78頁

⁷ 韓国の教育系で教育課程を分ける名称に従うことである。「교육변천」(한발교육박물관, <http://www.hbem.or.kr> 2018年7月03日 参照)

韓国における学校舞踊教育の展開

うになった。このとき日本は雲揚号事件を起こし、その結果、「江華島条約」が締結された(1876)⁸。朝鮮は開港によって外国人が入り混じって暮らすようになり、近代都市の様相を帯び始めた。そして、朝鮮の中央政府、民族の先駆者、キリスト教の宣教師たちが中心になり、近代学校が設立されたのである。外国との通商が始まるによって1883年に外国語の教育機関であった「同文学(ドンムンハク)」が、1886年には朝鮮後期の韓国最初の近代式公立教育機関「育英公院(ユクヨンゴンウォン)」が設立された。また、1895年2月2日に、高宗は「教育立国調書⁹」を発表し、伝統的な儒教思想をなくし、知育・徳育・体育を強調した(ユ・ミヒ、2006)¹⁰。

その後、各地域に近代学校が設立され、1897年に高宗は、「大韓帝国の樹立を宣布し、皇帝権の強化や自主権の守護、富国強兵を目標とする改革を推し進めた」のである。また、「大韓帝国は殖産興業政策を掲げて商工業を振興し、人材を養成するための近代学校を樹立するに力を注いだ」¹¹。

1905年、日本と「乙巳条約¹²」を締結した後、日本の植民地になったために行われた「同化政策」によって大韓帝国の近代学校は、植民地教育機関になった。それによって、民族系の私立学校では教育を通し国権を回復しようとする運動を行い、キリスト教系の私立学校では、自由・平等思想に基づいた民族指導者の教育を実行した。その結果、日本の監督機関は、教育政策に従わない民族系とキリスト教系の私立学校を統制した。日帝初期(1910年～1919年)には、韓国人のための教育機関が日帝によって減らされた。また、日帝中期(1919年～1937年)の「3.1運動¹³」以降には、民主共和政を目指した「大韓民国臨時政府¹⁴」が樹立された。それによって、各地方に一つの「普通学校¹⁵」の普及政策が推進され、普通学校が増加した。加えて、管・公立専門学校及び私立専門学校が設立され、植民地大学を設置することによって新しい高等教育の時代が開かれた。日帝末期(1938年～1945年)には、日本内の学校と同一になり、学習より戦争に必要な物の生産と軍事施設の建設に必要な人力

⁸ 三橋広夫・三橋尚子訳(2015)『東アジアの歴史—韓国高等学校歴史教科書』明石書店、176頁

⁹ 「教育立国調書」の内容；①教育というのは国家保存の根本であり、②新教育は科学的な知識と新学問の実用を追求することに存じ、③教育の3代綱領としてとして知育・徳育・体育を取りあげ、④教育立国の精神によりたくさん学校の設立する中で、人材を育てることこそ即、国家中興と国家保存に直結することである。

「교육입국조서」(한국학중앙연구원 <http://www.aks.ac.kr>、2018年6月17日 参照)

¹⁰ 유미희(2006)「근대 경기(京畿)의 학교무용교육 고찰—개화기에서 1945년까지—」『기전문화연구』, 33, pp. 147-149

¹¹ 三橋広夫・三橋尚子訳 『東アジアの歴史—韓国高等学校歴史教科書』 明石書店、2015、p. 186

¹² 1905年、韓国の外交権を失わせるために強制的に締結された条約。「교육입국조서」(한국학중앙연구원 <http://www.aks.ac.kr>、2018年6月17日 参照)

¹³ 3.1運動；日本の武断統治で苦痛を味わっていた韓国人たちは1919年、高宗の葬儀の日を控えた3月1日に独立万歳を叫ぶ万歳デモを展開した。三橋広夫・三橋尚子訳(2015)『東アジアの歴史—韓国高等学校歴史教科書』明石書店、189頁

¹⁴ 1919年中国の上海で韓国独立運動者たちが樹立した臨時政府である。独立精神を集約し、韓国の民族が主権国民であることを表し、独立運動をさらに発展させるためにつくられた。

¹⁵ 現在の初等学校に当たる教育機関。「보통학교」(한국학중앙연구원 <http://www.aks.ac.kr>、2018年7月03日 参照)

を育てるための教育が行われた¹⁶。

2. 学校舞踊教育

体育が最初に教科として導入されたのは、1886年韓国に入国したアメリカの宣教師 H.G Underwood が現在のソウルに設立した「倣新学校（ギョンシンハッキョ）」である。「娯楽」という教科目を置き、現在のスポーツに該当する遊戯の概念として行った。娯楽によって体力を磨くことであった。そして1891年には、毎日の最初の授業で30分ぐらい体操時間があり、身体鍛錬のために実行された。さらに、1892年「梨花学堂（イファハクダン）¹⁷」に体操教育が正規科目として編成され、女性が身体教育を初めて受けた。また1895年に、「教育入国招書¹⁸」が発表されるとともに体操が正式教科目として採択された。1906年からは私立女子学校が増え、女性教育が向上する中、女子学校の運動会での遊戯は舞踊のような性格を表した。加えて、運動会は遊戯が行われる代表的な場所であり、リズムに合わせ集団的にするマスゲームのような形式であった。そして、1903年以降から普及された体育の舞踊としては、フォークダンス系のマスゲームと、表現体操や表情遊戯¹⁹のような音楽に合わせた表現活動があった。1930年代になってから遊戯は、特に女子学校の学芸会と運動会でさらに発展した。当時、女子学校の体操教師はほとんど日本人であり、それにより表情遊戯創作を豊かにさせるとともに、運動会の主要種目になったのである。さらに、ユ・ミヒ（2006）はこれについて、女性なりの美しさを培うために、高級な曲を使い、芸術性を持つ体育としての舞踊教育を目指されたとしている²⁰。

Ⅲ. 解放以降の教育に対する緊急な措置と教授要目期（1945～1954）

（1）時代的な背景と教育の動向

韓国の学校教育は、日本の侵略戦争から解放された1945年8月の後、国家発展と安定のため韓国なりの教育展開を始めた。また、民族の主体的な新しい民族文化を樹立することは教育にもつながり、教育体系の整備が優先になった。そして同年9月、韓国の発展のために新しい教育方針が決定され、教育体系確立の第一歩を踏み出した。当時の教育方針の中での教育上の優先項目は八つあり、その第

¹⁶ 유미희 (2006) 「근대 경기(京畿)의 학교무용교육 고찰 - 개화기에서 1945년까지-」 『기전문화연구』, 33, pp. 147-151

¹⁷ 朝鮮時代に宣教師によって創設された私立女子教育機関。

¹⁸ 1895年2月2日に高宗から表れた教育に対する特別詔書である。「교육입국조서」 (한국학중앙연구원 <http://www.aks.ac.kr>, 2018年7月03日 参照)

¹⁹ 当時、日本の児童教育課程で行ったことであり、唱歌を歌いながら、動作をなすことである。中川濟(1903) 『児童表情遊戯』三育社、5-6頁

²⁰ 유미희 (2006) 「근대 경기(京畿)의 학교무용교육 고찰 - 개화기에서 1945년까지-」 『기전문화연구』, 33, pp. 151-163

7 番に、芸能を重視しその中で豊かな人柄を培うことが、第 8 番目に、体育を積極的に奨励し、敬虔な気宇を培うことが内容であったのである。加えて、各学校で米国軍人たちが遊戯を教えるようにした。第一共和国では、初等学校の無償義務教育の実施、教育の自治体の実施、研究学校・総合高等学校の設置、学校教育課程の制定が行われた。また第二共和国では、市・都の確立、教育の質的向上を目指したが、社会の混乱が続き、実効は上がらなかった²¹。

(2) 学校舞踊教育

① 小・中等学校の舞踊教育

1945 年、最初の小学校教科目として編成された 8 つの教科目の中に体育が含まれ、毎週 3 時間の授業が行われた。その後、体育は体操に変わり、1946 年にまた改訂された教授要目では、保健という名に変わり、年 200 時間教育することになった。そのなかに舞踊の領域があり、基本動作と踊りが指定されたが、具体的な内容の体系は曖昧であり、教授するに難しさがあつたと考えられる。中・高等学校では、小学校と同じように体操の中で基本動作と踊りが指定され、体育教科が国語・英語・数学以外の科目に比べると比重があつたが、舞踊教育はその目的と内容が曖昧だったのである（ファン・スックヨン、1998）²²。

② 大学舞踊教育

1945 年 10 月、梨花女子大学（イファ女子大学）に体育科が創設され、体育学の学問が本格的に展開したのである。体育学科の教育課程に実技中心の舞踊教育が構成され、踊りの大家たちがフォークダンスと韓国舞踊（伝統民族舞踊）を教えた²³。また、1955 年には、専攻別による機能を教育するために、体育科の内に体育学専攻・健康教育専攻・舞踊専攻と分離し、舞踊専攻では、バレエと伝統舞踊が教えられた。そして 1958 年に舞踊専攻として最初の修士学位者二人が生まれ、これは舞踊教育が体育の統合的な一分野で大学教育として認められるきっかけになったのである（チェ・ギョンヒ、2000）²⁴。

²¹ 「우리나라 교육과정-1 차 이전」(국가교육과정정보센터 <http://ncic.go.kr>, 2018 年 6 月 12 日 参照)

²² 황숙영(1998)「해방이후 무용교육의 사적 의미—1945 년~1959 년을 중심으로—」이화여자대학교 교육대학원, 석사학위 논문, pp. 27-30

²³ 유미희(2009)「한국 무용교육의 변천과 과제—해방이후를 중심으로—」『한국무용교육학회지』, 20(2), pp. 6

²⁴ 최경희(2000)「한국 대학 무용과의 특성화를 위한 교육과정 개발에 관한 연구」, 이화여자대학교, pp. 9

IV. 科課程期 (1954~2006)

(1) 時代的な背景と教育の動向

教科課程期は、1954年の第1次教育課程から始め、1997年表れた第7次教育課程までの時期である。

1945年に韓国が作った最初の教育課程は、**第1次教育課程 (1955年~1963年)** である²⁵。1950年に起こった韓国戦争によって止まっていた教育課程の開発が、再開され、学校の教科組織が体系的になった時期である。また、ファン・スックヨン (1998) によれば、第1次教育課程における教科内容は、暗記中心の教育より、能動的な学習を求め、生徒の個人差を考慮するとともに日常生活に必要な知識、態度、機能などを習得させる教育が強調された²⁶。

また、**第2次教育課程 (1963年~1973年)** は1963年に改訂された。教育課程で強調したことは、①確固たる民主的な信念・反共精神を持ち、民主的な生活を発展させる人間の養成、②民族的な気風と共に国際協力的な精神を培う、③生活で当面する問題を解決するのに必要な知識と科学的な生活の態度を育む、④貧困を克服し経済的な効率性を増進する、⑤健全な精神・強健な身体を育む、⑥審美的な情緒を培う、⑦形式的・抽象的であった知識から離れ実質的な知識を教える²⁷、であった。さらに、ユ・ミヒ (2009) は、第2次教育課程の教育の方向について、革命政府による課業を完全に成し遂げるために、初等学校から大学まで保健体育の時間を大きく拡大し、体育考試を実行しながら学校の体育教育を強化させたと述べている。また、その時期から体育教科目は、「保健・体育」という名から「体育」に変わり、第7次教育課程までそのまま続いた²⁸。

また、教育課程の変遷について研究したキム・ジョン (2010) によれば、1970年代の政権では、急速な経済の成長による学校教育の拡大を求め、教育に対する関心と投資を増加した。それによって**第3次教育課程 (1973年~1981年)** の時期には、国民の全般的な教育レベルが向上された。また、教育の過程で目指したことは、従来の漠然とした教育の目的から離れ、知識構造の体系化、基本概念の理解、知識の構造的な学習と探求能力であった。さらに体育教育は、民族文化・国家安保・自主性を強調しながらエリート教育が行われたのである²⁹。そして、**第4次教育課程 (1981年~1987年)** は、強圧的な権威主義が国民を統治し、それに対抗する民主化運動が起こった時期であった。そこで政権は、

²⁵ 「제1차 교과과정기」 (한발교육박물관, <http://www.hbem.or.kr>, 2018年7月03日 参照)

²⁶ 황승영 (1998) 「해방이후 무용교육의 사적 의의—1945년~1959년을 중심으로—」 이화여자대학교 교육대학원, 석사학위 논문, pp. 30

²⁷ 「우리나라 교육과정—2차시기」 (국가교육과정정보센터 <http://ncic.go.kr>, 2018年6月21日 参照)

²⁸ 유미희 (2009) 「한국 무용교육의 변천과 과제—해방이후를 중심으로—」 『한국무용교육학회지』, 20(2), pp. 8

²⁹ 김지영 (2010) 「교육課程變遷에 따른 初等舞踊教育의 分析—1954년부터 2007년까지—」 한국체육대학교, 석사학위논문, pp. 25-30

韓国における学校舞踊教育の展開

社会の混乱を解決するために国民の関心をスポーツに誘導しながら体育分野を求めた。そして、教育の正常化のために1980年7月に「7.30教育改革³⁰」が断行し、健康な体と精神を持つ人間、審美的な人間、合理的な問題解決ができる人間、人間を尊重する道徳的な人間、次週的な人間の養いを目指した。言い換えると、全人教育による知・徳・体が調和的に発達する教育内容として心身の育成が強調されたのである。加えて、体力及び基礎運動機能や規則・礼儀などが、体育教科の教育目標になった。また、**第5次教育課程（1987年～1991年）**であった1980年後半には、経済発展が成し遂げられ、それによる国民の所得向上、民主化に対する強い熱望、産業構造の変化等々の国際社会のような様子が現れた。そこで新しい教育が求められ、健康・自主性・創造性・道徳性を兼備した人間の育成を目指したのである。さらに、情報化の社会に対応する教育を強化し、各地域性を考慮しながら教育の効果が発揮できるように展開された。そこで体育教科も健康はむろん、基礎体力に対する知識の習得、正しい人間の育成を強調し、自律性と融通性を目標とした時期であった。続いて、**第6次教育課程（1992年～1996年）**が求めた教育の目的は、第5次教育課程と同じであり、情報化の社会・国際化の社会・文化福祉の社会について用意し、変化する時代に合う人間の育成を目指した。一方、1993年には「文民政府³¹」により、社会では各分野の分権化と自律、そして国際化と開方化を求め、国の競争力を備えるために国政の全般にかけける改革を推進した。さらに、教育分野にも大きな改革が行われ、国民の自我実現が極大化される教育の福祉を目標とした。それは、教育を通じた民主化を成し遂げるためのことであり、21世紀を導いていく人を育てるために第7次教育課程の改訂をもたらした。**第7次教育課程（1997年～2006年）**は、21世紀の世界化時代を主導する創意的な人材の養成を目指し、自律と創意をもとにした学習者が中心になる教育課程であった。また、情報化・世界化に備えた教育として自己主導的な能力の向上、共通基本教育課程と選択中心の教育課程の導入、教育内容の多様化、教育現場の自律性を拡大³²したのである。それに従って体育教科は、「国民共通基本教育課程」として構成され、高校まで学ぶ必修科目になり、基礎体力や健康について知識の理解、また、社会から求められる様子の培いを教育の目標とした³³。

³⁰ 当時、社会の問題だった加熱課外の現状を根絶すること及び、国家教育の基盤を改めて建て上げるための実行であった。「7.13 교육개혁」(한국학중앙연구원 <http://www.aks.ac.kr>, 2018年6月16日 参照)

³¹ 軍人ではなく一般人の出身者が大統領として統治する政府を言うのである。

³² 1995年から教育改革委員会では、第7次教育課程（1997年～2006年）がもとにした、情報化・世界化時代に対し新教育体制樹立のための教育改革案が部分的に行った。第7次教育課程の部分改訂は、2003年から毎年部分的な改訂が行い、2007年には一番大きく教育課程が改訂された。その中、教科書に限らず、学校の教育目標に合わせた内容を自律的に教えてきた教科裁量活動・創意的裁量活動が、創意的裁量活動として縮まれた。さらに、創意的裁量活動という名で週5日の授業制による時数減縮のため、裁量活動運営の自律権が政府から学校に与えられた。서예원(2003)「초등무용교육의 현황과 과제」『한국무용교육학회지』, 14(1), pp. 33-34

³³ 유미희(2009)「한국 무용교육의 변천과 과제－해방이후를 중심으로－」『한국무용교육학회지』, 20(2), pp. 8-14

(2) 学校舞踊教育

① 小・中等学校の舞踊教育

第1次教育課程（1955年～1963年）での体育は保健と言われ、遊び（遊戯）を中心するように指導した。それによって小学校での舞踊教育は「リズム遊び」という名を使い、内容はリズムに合わせた体操遊び、表現遊び、鑑賞、リズム遊びに分かれていた。指導内容は学年の二つごとに結ばれたのである。内容をみると、表現遊びは、基本ステップと教師による即興表現、リズム遊びではリズムに合わせてよく動くようにする訓練、そして鑑賞が構成されていた。また、中等学校の教育としては、舞踊教育の内容が各学年によって分けていたが、内容は同工異曲であった。キム・ジョン（2010）は、この時期に外国の民族舞踊が導入されるとともに、動き・リズム訓練・移し・表し・踊りのような舞踊の基礎能力の向上を求める内容が含まれるようになったとしている³⁴。

権威主義が入った**第2次教育課程（1963年～1973年）**では、舞踊教育にとって学年別の学習目標が設定された。また、伝統性を重視しながら、民族舞踊を学校舞踊教育課程に導入した。また、小学校の舞踊は、体育の中、「リズム遊び」の名から「踊りの遊び」に変わり、リズムの訓練、舞踊の基本動作、民族舞踊、音楽に合わせた表現が実行された。そして、中・高等学校では、第1次教育課程と同じ内容を扱ったが、高校の場合、理論と鑑賞が追加され、外国舞踊と伝統舞踊のより詳しい内容が教育されたのである。そして、**第3次教育課程（1973年～1981年）**では、踊りの遊びに芸術性を加え、小・中等学校とも「舞踊」の名を使った。そして、小学校の舞踊では、民族舞踊と表現舞踊になり、鑑賞の領域は除かれた。さらに民族舞踊においては、外国の民族舞踊より韓国の民族舞踊を強調、表現舞踊は、事物を体で表現するようにした。また、中等学校では、民族舞踊と創作舞踊が教育の内容であった。また、民族舞踊は、共同心を高めるために韓国の民族遊びや民族舞踊のような団体舞踊が強調されたとと言えるだろう。また興味深いことには、女子学生のみが舞踊教育の対象としたのである（ユ・ミヒ、2009）³⁵。

第3次教育課程の舞踊教育についてキム・ジョン（2010）は、第2次教育課程より内容のテーマが分かれたが、実際の内容としてはあまり変わらず、エリート体育を求めた当時の政権によって、舞踊を専門市内一般生徒のための舞踊教育はあまり進んでなかったと述べている³⁶。

次に、**第4次教育課程（1981年～1987年）**では、舞踊教育内容と領域が第3次教育課程と同一に

³⁴ 김지영 (2010) 「教育課程變遷에 따른 初等舞踊教育의 分析—1954년부터 2007년까지—」, 한국체육대학교, 석사학위 논문, pp. 12

³⁵ 유미희 (2009) 「한국 무용교육의 변천과 과제—해방이후를 중심으로—」 『한국무용교육학회지』, 20(2), pp. 10

³⁶ 김지영 (2010) 「教育課程變遷에 따른 初等舞踊教育의 分析—1954년부터 2007년까지—」, 한국체육대학교, 석사학위 논문, pp. 29

学年別に提示され、民族舞踊と表現舞踊が構成された。一方、初めて統合教育課程が適用された時期であり、小学校1年・2年は「楽しい生活」という教科目で、体育、音楽、美術が一緒に扱われた。

「楽しい生活」の教科目標には、生徒の興味誘発させる自発的な学習方法が、散財性・創意性の開発と共に強調されたのである。中等学校での教育内容は、基本機能、韓国と外国の民族舞踊、創作舞踊であり、創作舞踊は学習対象を女子学生に限っている。また、人間尊重という教育の構成方向により、身体の不自由な生徒に対する指導内容が初めて言及された（キム・ジョン、2010）³⁷。

時代的に新しい教育が求められた**第5次教育課程（1987年～1991年）**の小学校では、「舞踊」の名から「リズム及び表現」に変わり、動きについての基礎的な内容を教え、模倣の表現、即興の表現、想像の表現をしながら動きの要素に対する認識を明らかにした。そして、動きの内容では韓国の伝統リズムを加えて行った。また、中学校の舞踊教育は、動作の基本要素を加え、自分の感じ・考え・素材による表現を通じ、多様な創作方法を学べるようにした。高校では、基本動きと作品の創り、鑑賞、そして民族舞踊が重要な内容として構成されていた³⁸。

キム・ジョン（2010）によれば、**第6次教育課程（1992年～1996年）**の舞踊教育では、理論的の体系ができたのであろう。さらに、身体的な表現能力を発達させ、動きを通じて自分を感じられる身体感覚の開発と創意的な考えを培うことに重点を置いたと主張している³⁹。

第6次教育課程は、舞踊が学校教育として最も発展できた教育課程であったのであろう。小学校では、第5次教育課程と同じように「リズム及び表現」の名を使い、1年・2年は統合教育課程の体系として編成され、3年から6年までは、動きの基本要素を身につけ、自分の感じと想像したことを表現する内容であった。中等学校では、基本の動き及び、舞踊の歴史と原理の理解（中2年）、創意的な表現の態度の養い、舞踊の価値と特性の理解、舞踊形式の理解（中3年）という流れであった。さらに、高校では、小・中学校の過程を経た上に、作品の創作と鑑賞を通じ感じたことを表現し、舞踊の美的な特性の理解ができるように実行された⁴⁰。

言い換えると、中学校から高校まで、舞踊の基本動きの学びを始め、模倣・抽象的な思想・創造的表現と個別指導及び作品鑑賞を強調したのである。また、第6次教育課程の舞踊教育は、現在、韓国の学校舞踊教育とほぼ同じである。

³⁷ 김지영 (2010) 「教育課程變遷에 따른 初等舞踊教育의 分析—1954년부터 2007년까지—」, 한국체육대학교, 석사학위 논문, pp.36-62

³⁸ 유미희 (2009) 「한국 무용교육의 변천과 과제—해방이후를 중심으로—」 『한국무용교육학회지』, 20(2), pp. 10

³⁹ 김지영 (2010) 「教育課程變遷에 따른 初等舞踊教育의 分析—1954년부터 2007년까지—」, 한국체육대학교, 석사학위 논문, pp. 50

⁴⁰ 정영들 (1996) 「무용 교육 내용의 변천과 그 과제」 중앙대학교 교육대학원, pp. 51

最後の教育課程である**第7次教育課程(1997年～2006年)**の小学校の舞踊教育は、「リズム及び表現」の名から「表現活動」に変わり、1年・2年は「楽しい生活」という教科目の中、創意的な表現と審美的な態度を培うことができる統合教科として教えられたのである。イ・ミヨン(2018)によれば、教育の内容は、「遊びと表現・鑑賞・理解」の領域に分かれ、「遊びと表現」は、物事の真似、自由の表現など、具体性が欠如された言葉で表記されている。一方、「鑑賞」では、美しさ、文化という言葉を使い、「理解」の過程を経てより深い内容が教えられたと考えられる。そして、小学校3年から6年までは、内・外材的な価値を同時に求め、体育教科は「人間の生の質を向上する」ことを目的としたのである。したがって舞踊教育では、動きに対する欲求実現、知識の理解、態度の培いを目標としたと考えられる。ところが、内容的には以前とあまり違ってなく、ただ内容として学年が昇っていくことによって創作表現と民族舞踊の表現活動が必修・選択に分けていた。イ・ミヨン(2018)は、第7次教育課程の中心には体育の機能と概念を学ぶことがあり、踊りについての教え方がDVDに代わって行われる場合が多かったと指摘しながら、舞踊教育の量質的な面で足りなかった部分があったと主張している⁴¹。また、ユ・ミヒ(2009)によれば、中等学校でも小学校とほとんど同じ内容が構成されたのであり、自律を生かし、各学校が創作舞踊・民族舞踊・外国の民族舞踊・モダンダンス・バレエの中から一つ以上を選び教えるようされたのである⁴²。

② 大学の舞踊教育

大学校に最初の舞踊科ができたのは、現在の京畿大学である「朝陽保育初級大学」が1954年3月30日に「朝陽保育師範学校」として昇格された際であり、保育科・児童文学科並びに「教育舞踊科」が開設されたのである。しかし、1957年12月に男女共学の「京畿初級大学」に変わり、それによって1958年4月7日に「教育舞踊科」は閉止された。全国的には1956年から大学の舞踊学科がだんだん開設され、当時の活躍していた舞踊家らが教師として、授業を担当したのである。また、韓国の大学舞踊は1960年代から本格的に発展された。従来、体育学科に属されてきた舞踊教育は、独立な学科として創られ、舞踊の高等教育と創作活動の大きな発展をもたらした。そして、塾を中心に行われた舞踊教育が、正式な教育機関に移し、専門舞踊家たちが教育指導者として多く流入された。さらに、学士出身の舞踊家が増え、舞踊の実技と理論的な研究や公演の創作活動において、以前より専門性がさらに表れる芸術活動を求めたのである。1970年代からは、同門団体がつくられ、職業舞踊の団体から選ばれなかった大学卒業生らは、同門団体に入り、舞踊の専門性や公演する機会を得た。大学舞踊教育の教科内容としては、舞踊に関する理論的な知識と創作法、また、体育に関する内容も含まれて

⁴¹ 이미연(2018) 「무용교육과정에 대한 비판적 고찰—제7차부터 2015 개정교육과정 중심으로」 『한국예술연구』, 19, pp. 263-264

⁴² 유미희(2009) 「한국 무용교육의 변천과 과제—해방이후를 중심으로—」 『한국무용교육학회지』, 20(2), pp. 14-15

いた。そして、教育に限らず公演芸術系にも多くの影響を与えた大学の舞踊教育は、1980年代に入ってから舞踊学科の開設が増え、舞踊系の高い成長が成し遂げられた。しかし、大学の舞踊教育は、専門人力の養成を目標としてきたため、舞踊芸術科・指導者・教育者の養成だけに邁進した。これに対して、ユ・ミヒ（2009）は、社会からの芸術的・学問的・教育的な要求に応えがでず、教育課程に多くの問題を持っていたと指摘したうえ、社会の要求に応えるために多様な教科目が開設されたが、実際的な履行においては、実技教科だけに偏重したため、教育内容の多様性が見えなくなったとしている⁴³。

V. 訂教育課程期（2007年～現在）

第7次教育課程の後に改訂された教育課程は、2007改訂教育課程である。2007改訂教育課程からは、これまでとは異なり、2年～4年間隔で随時に教育課程を改訂するようになった。それに従って、第8次教育課程という名はなくされ、2007年改訂教育課程（2009年～2011年）、2009年改訂教育課程（2011年～2017年）、2015年改訂教育課程（2017年～現在）が施行された。韓国では、21世紀に入った後から文化と芸術産業がさらに注目されると共に急速な発展が進んできたのである。そして、「文化」と「芸術」の価値を一緒に求めた結果、「文化芸術」という言葉として両領域を扱っており、また、文化芸術教育を通じて創造性・想像力の開発と実践が求められている。

また、学校の文化芸術教育で専門性が求められる中、2005年には、文化芸術教育に体系的な支援をする「韓国文化芸術教育振興院⁴⁴」が設立された。「韓国文化芸術教育振興院」が行っている事業のひとつ「学校文化芸術教育」では、国楽、演劇、映画、舞踊、漫画・アニメーション、工芸、写真、デザイン、以上の8つの分野の専門家を、審査を通して選んでいる。そして、学校文化芸術教育を担う芸術講師の支援を希望する学校に講師を派遣する形式として、学校の文化芸術教育を増進させているのである。文化芸術教育の専門性や価値を高めるために芸術講師支援事業を行っているが、教科内の教育では、教科書の内容に基づいている。それによって、専門家を派遣するにも関わらず、教科内容は制限され、また、文化芸術教育に対する学校の認識が芸術性より一つの教科として認識されており、舞踊教育及び文化芸術教育の施行にはまだ問題があると考えられる。

小・中等学校の舞踊教育は、改訂によって教育内容が少しずつ変わり進んできたが、大学の舞踊教育では、民主社会以降から多くの変化がなかったと言えるだろう。したがって、小・中等学校の舞踊教育と大学の舞踊教育に分け、小・中等学校の舞踊教育は改訂教育によって、大学の舞踊教育は今ま

⁴³ 유미희(2009)「한국 무용교육의 변천과 과제－해방이후를 중심으로－」『한국무용교육학회지』, 20(2), pp. 5-15

⁴⁴ 「韓国文化芸術教育振興院」は、文化芸術教育の価値拡散と基盤構築を先導する上、文化芸術を通じる国民の生の質を向上させることを目指している。また、学校多様な文化芸術教育の政策及び事業の質実的な企画と推進、評価、文化芸術機関との協力・ネットワークの支援ができるように構成された特殊法人の団体である。

での流れを全般的に述べたい。

1. 小・中等学校の舞踊教育

(1) 2007年改訂教育課程(2009年～2011年)

① 時代的な背景と教育の動向

舞踊教育課程について批判的な考察を行ったイ・ミヨン(2018)によれば、2007年改訂教育課程は、第7次教育課程の以降、10年ぶりに改訂されたことで大きな意義があるとする。そして、第7次教育課程の枠を維持しながら部分的に改訂し、急速に変化していく社会による多様な文化についての理解を教育に反映するための改定教育であった⁴⁵。また韓国は、産業社会から知識基盤の社会に進み、機能と労働力を高めることを中心とした教育の方向が、創意・人材中心の教育に直された。それによる教育改定課程であり、イ・ヒョンギョン(2011)は、国内でグローバルの人材を育成し、創意的・世界的な教養を持つ人を養うために教育課程が改訂されたと述べている⁴⁶。また、従来、教科書は国家作成配布であったが、今回から、教科書会社で開発したものを国家で検討し、認められたら配布するようになった。

2007年改訂教育課程で求められたことは、①全人的な成長の上に個性を追求する人、②基礎能力に基づいた創意的な能力を発揮する人、③幅広い教養をもとに進路を開拓する人、④母国の文化について理解する上に新しい価値を創造する人、⑤民主市民の意識を基礎に共同体の発展に貢献できる人、ということである。言い換えると、社会から求められる基本能力を学んだ上、個人の個性をよく生かす創意的な人の国家的な貢献を求めたと言えるだろう⁴⁷。それによって、教育課程では、国民共通の基本教育課程と選択中心の教育を導入し、基本教育課程において歴史授業が増え、選択中心の教育課程においては生徒の能力と進路を考慮し多様な分野の内容が選択教科として新設されたのである。

② 学校舞踊教育

体育教科は、身体活動を通じて活気に満ちた生活、他人との競争力と協力ができる資質を培うために、さらに重要視されたのである。そして、舞踊教育は、体育教科の5つ領域である、健康活動・挑

⁴⁵ 이미연(2018) 「무용교육과정에 대한 비판적 고찰—제7차부터 2015 개정교육과정 중심으로」『한국예술연구』, 19, pp. 264-265

⁴⁶ 이현경(2011) 「2007 개정교육과정에 따른 표현활동 영역에 대한 인식—초등학교 교사 중심으로—」 중앙대학교 교육대학원, 석사학위 논문, pp. 1

⁴⁷ 「2007 개정시기—교육과정 구성의 방향」(국가교육과정정보센터 <http://ncic.go.kr>, 2018年6月21日 参照)

戦活動・競争活動・表現活動・余暇活動の中、「表現活動」に組み入れられた。また、身体活動が教育の内容と手段になり、健康な体力と創意的な思考力・共同体意識などを習得することができるように構成されたのである⁴⁸。

小学校の舞踊教育では、多様な表現要素を理解し、表現する方法を学び、自分の表現及び他人の表現を見ると共に作品の鑑賞を目指した。小学校の1年・2年は第7次教育課程と同じであったが、3年は動きの表現、4年はリズムの表現、5年は民族表現、6年はテーマの表現のような学年による中心領域を設定した。それは、以前より内容がさらに体系的になり、段階的な学習であると見えるが、実は、従来の舞踊教育の内容を整理した程度のことだったと考えられる⁴⁹。

中等学校の舞踊教育では、小学校で学習した内容をもとに、伝統・現代表現について学ぶように構想されていた。具体的には、動き・理解・民族・テーマ表現に分けられ、創作活動が主な中心になった。そして、表現方法を学び、創作と鑑賞するによって審美的な表現ができるようにし、他人との関わり及び伝統的な意識と礼儀を培うことを目指した。

(2) 2009年改訂教育課程 (2011年～2017年)

① 時代的な背景と教育の動向

2009年改訂教育課程では、次のような人間の資質を追求する。①全人的な成長に基づき、個性の発達と思いやりを持つ人、②基礎能力をもとに新しい発想と挑戦を通し、創意性を発揮する人、③文化的な素養と多面的な価値に対する理解ができる人、④世界につながる市民として配慮と分かち合う精神を持ち、共同体の発展に参加する人、である。そして、「創意的体験活動」を導入しながら特定の学期、あるいは、学年を決め、ある科目を集中的に教育する「教科集中履修制」を実行した⁵⁰。言い換えると、「創意的体験活動」の実施は、2009年改訂教育課程が求める人間の資質を養うための教科以外の活動であったと考えられるだろう。また、イ・ミョン (2018)によれば、学習の効率性を高めるために履修科目を減らし、音楽と美術教科は「芸術科目」に通称されたのである⁵¹。

加えて、2009年改訂教育課程には、グローバル時代による創意性・他人との関わり・自分の個性を生かす教育として、小学校での「創意的体験活動」は、基礎生活の習慣の形成と共同体意識の培養と

⁴⁸ 이현경(2011) 「2007 개정교육과정에 따른 표현활동 영역에 대한 인식—초등학교 교사 중심으로—」 중양대학교 교육대학원, 석사학위 논문, pp. 15

⁴⁹ 이미연(2018) 「무용교육과정에 대한 비판적 고찰—제7차부터 2015 개정교육과정 중심으로」『한국예술연구』, 19, pp. 264 - 266

⁵⁰ 「2009 개정시기—교육과정 구성의 방향」 (국가교육과정정보센터 <http://ncic.go.kr>, 2018年6月21日 参照)

⁵¹ 이미연(2018) 「무용교육과정에 대한 비판적 고찰—제7차부터 2015 개정교육과정 중심으로」『한국예술연구』, 19, pp. 266

個性・素質の発現に重点を置いた。さらに、中等学校では、他人と分かち合う暮らしができる態度を確立し、自分の進路について探求、自我の発見と確立をしようとする⁵²。

② 学校舞踊教育

2009年改訂教育課程の舞踊教育について研究を行ったイ・サンミ(2014)は、学校舞踊教育について、教育課程が改訂されたにも関わらず、2007年改訂教育課程と類似しており、「創意的な人柄」を養うための内容が追加されたが、目に立つような改訂内容はなかったと述べている⁵³。

小学校では、1年・2年の「楽しい生活」という統合教科の中で行い、創造力と文化の理解をめざした。そして、3年から6年までは、体育教科の表現活動の領域に含まれており、3年・4年は、動きの表現とリズムの表現として活動を区分し、5年・6年は、4年間学んだことに基づき、身体表現の能力を高める身体活動が行い⁵⁴、テーマ表現と民族舞踊が構成されたのである。また、中等学校の舞踊教育も、教育内容が2007年改訂教育課程からほとんど変化なく施行されたと考えられる。

2011年、「韓国文化芸術教育振興院」では、各学校に派遣され舞踊教育を行う芸術講師が教育の資料として活用できる「教授・学習課程案⁵⁵」を表した。それによって、学校舞踊教育の内容を体系化することができ、先行研究(タク・ジヒョン、2014)⁵⁶で表れた発表された「教授・学習課程案」の内容を表1としてまとめた。

	舞踊教育の目標
小学校	即興的で創意的な遊びを通じ、舞踊の要素を理解する。 視覚・聴覚・動きなどの統合的表現を通じ、多様な感覚を発達させる。 自分の感情・考えを体で表現し、表現の多様性を経験し個々の独創性を培う。 動きを探索・発見する中、創意力と認知力を開発させる。 多様な文化と時代的舞踊の理解し、文化遺産として舞踊の重要性を認識する。 他教科の素材あるいは内容を舞踊に適用し、生活としての舞踊の理解する
中学校	舞踊の要素を理解し、創作の原理・過程・構造を理解する。 舞踊の即興と創作過程を通じ、問題解決能力を養う。

⁵² 「2009 개정시기—창의적 체험활동」(국가교육과정정보센터 <http://ncic.go.kr>, 2018年6月21日参照)

⁵³ 이상미(2014) 「중학교 체육 교과서 민속무용에 관한 연구—2009 개정 교육과정 중심으로—」경성대학교 교육대학원, 석사학위 논문, pp.35

⁵⁴ 이미연(2018) 「무용교육과정에 대한 비판적 고찰—제7차부터 2015 개정교육과정 중심으로」『한국예술연구』, 19, pp.266

⁵⁵ 韓国の『韓国舞踊教育学会』と『舞踊教材研究会』が担当し提示された舞踊教育の目標である。

⁵⁶ 탁지현(2014) 「문화예술교육 지원사업에 대한 예술강사 인식에 관한 연구」『한국무용교육학회지』, 25(3), pp.27-28

韓国における学校舞踊教育の展開

	<p>舞踊を文化遺産として学習し、物事や現状に対する理解の幅を広げる。</p> <p>多様な文化と時代的・歴史的な背景から舞踊を理解・実行する。</p> <p>芸術鑑賞の能力を養う。</p> <p>動きの表現を通じ、他人との意思疎通ができるようにする。</p> <p>開放的な思考を持つ文化人としての様子をそなえる。</p>
高校	<p>舞踊の要素を自由に活用できる。</p> <p>多様なジャンルの舞踊を経験し、舞踊の芸術的な特性を理解する。</p> <p>振り付けの原理と方法を理解し、作品を芸術的に表現できる。</p> <p>芸術形式として舞踊を理解する上、自分のアイデアを発展させる。</p> <p>舞踊鑑賞を通じる批判的思考を養う。</p> <p>自我を開発し、自己治癒的の機能を実現する。</p> <p>自分と家族及び芸術と文化の関わりを理解し、それらとの疎通ができる。</p> <p>舞踊を通じ、創意的なリーダーシップを養う。</p> <p>多元的認知ができる文化芸術人として成長する。</p>

表 1. 小・中・高等学校舞踊教育の目標

しかし、表 1 のように舞踊教育の目標が現れたにも関わらず、各文化芸術教育を担う芸術講師らのみ教育内容の理解ができ、そして、一般教師と内容の共有や理解ができないまま文化芸術教育が行ったのである。さらに、ベク・ジョンヒ (2016) は、学校文化芸術教育が困難としている理由として文化芸術の専門人力に対する体系的な政策ができていないことを指摘している⁵⁷。このように、学校舞踊教育にはいくつかの問題があると考えられる。それに従って、「韓国文化芸術教育振興院」は、「教授・学習課程案」の認めと共に、文化芸術教育を国語・科学・数学など基本教科のように単に知識を伝える授業として認識する考え方と、学校教科の一部を担当する派遣者として芸術講師を考えることに対する、学校教師の研修を行い、現在まで続けているのである。また、イ・ミヨン (2018) は 2009 年改訂教育課程の舞踊教育について、文化芸術教育の目標が定立され、一部の教科を教育の目的、あるいは、学問の性格によって「教科群」としてまとめたが、舞踊はいまだ体育教科の一部になっていることを指摘しているのである⁵⁸。従って、舞踊は、学校教育としては外的な面での変化があったと言えるが、舞踊の芸術的な性格が教科として認められなく、それによる教育実行のための実質的な中身はあまり改善されていなかったと考えられる。

⁵⁷ 백정희 (2016) 「한국문화예술교육정책과 학교무용교육의 실천과제 연구」 『한국체육학회지』, 55(4), pp. 441

⁵⁸ 이미연 (2018) 「무용교육과정에 대한 비판적 고찰—제 7 차부터 2015 개정교육과정 중심으로」 『한국예술연구』, 19, pp. 267

(3) 2015改訂教育課程 (2017年～現在)

① 時代的な背景と教育の動向

2015年改訂教育課程は、現在まで韓国で実行されている改訂教育課程であり、「創意融合的な人材」の養成をモットーに掲げているのである。そして、「理解中心の教育課程」という理論をもとにする「核心概念」を強調している。言い換えると、単に知識と機能を与えるのではなく、学問を構成する核心の内容が知的な道具として構成された際こそ、教育課程が目指す人材を養うことができると観ることである⁵⁹。また、求める人間相は2009年改訂教育課程と似ているが、バク・ヘヨン(2017)によれば、学校教育課程を通じて養おうとする「核心力量⁶⁰」があり、情報化の時代によって多様な領域の知識を融合し、創意的視覚の発揮ができる人材が求められている。それに従う力量中心の教育課程に転換しようとしているのである⁶¹。

② 学校の舞踊教育

舞踊教育は、2007年改訂教育課程(2009年～2011年)から体育教科の5つ領域の表現活動に構成されたまま続いている。そして、小学校から中等学校まで、舞踊教育で表現に対する概念を理解するという意味として、動き・リズム・民族・テーマの表現に区分されているが、教育の教科内容は2007年改訂教育課程(2009年～2011年)とほぼ同じである。一方、教育の形態として、従来の舞踊教育は、体育教科の内で教科教育中心に実施されてきたが、2015年改訂教育課程では、教育課程の多様な試しにより、多様な形態として学校教育内の舞踊教育が行われるようになった。

その代表が、中学校の「自由学期制」の導入であり、芸術体育活動が重要な領域として設定されたのである。さらに、舞踊教育を通じて創意性と感性を養い、自分について探索することができることを求めている。そのために、体育教科の内で制限的に扱われた舞踊教育が、自由学期制授業として体育教師と専門芸術講師による多彩な教育現場で行っているのである。また、教育部からは、創意的な体験活動の中、豊かな人性を養うための舞踊教育、芸術クラブ活動の活性化を核心改訂の方向として提示している。そして、裁量の活動時間及び教科時間以外の放課後に行う特技活動など、多様な形態として舞踊教育が実行されている。また、学校のスポーツクラブを拡大する上、生涯の体育活動とし

⁵⁹ 이미연(2018) 「무용교육과정에 대한 비판적 고찰—제7차부터 2015 개정교육과정 중심으로」 『한국예술연구』, 19, pp. 267-268

⁶⁰ 「核心力量」の構成；自己管理の力量、知識讓歩処理の力量、創意的思考の力量、審美的感情の力量、意思疎通の力量、共同体の力量 「2015 개정시기-추구하는 인간상」 (국가교육과정정보센터 <http://ncic.go.kr>, 2018年6月22日 参照)

⁶¹ 박혜연(2017) 「2015 개정 교육과정에 따른 학교무용교육의 변화와 과제」 『한국체육학회지』, 56(5), pp. 579-580

て舞踊を楽しみに学べる経路ができたことも注目されるべきことである⁶²。

このように2015年改訂教育課程での舞踊教育は、多様な形態として行われるように環境が拡大され、学校舞踊教育の流れの大きな変化であり、これからの学校舞踊教育においても良い機会になると言えるだろう。

2. 学の舞踊教育

大学舞踊教育は、2000年代に入り進んでいる人口減少による大学の構造調整が行い、規模が縮小された。そして、舞踊芸術家、教育者、指導者の養成に教育の目標を掲げ、基礎学問に止まる理論教育と公演中心の実技教育に重点を置いてきたのである⁶³。

そのために、専門舞踊家として就職できる場所は限定されており、大学卒業後の進路が困難になっていることが事実であった。そのために、現代社会の大学舞踊教育は、社会が求める人材について認識し、多様な形として時代の変化に答えられる創造的な人材育成を目指す創意的な学部教育を行うとする努力を始めた。例えば、舞踊に関する多様な分野、舞踊教育、社会舞踊、舞踊治療、舞踊公演に関わる多様な分野に教育課程をわけ、舞踊教育課程の特性化を強調しようとする大学が増えているのである。また、4次産業革命に備え、2016年に教育部は、大学学士制度の改善方案として、多学期制・集中授業・融合専攻制の導入・専攻選択制の許容などを主な内容とする「高等教育法施行令」を表した。それに従う近年の大学舞踊教育についてチェ・ギョンヒ(2017)は、舞踊学部と他の学部と融合し⁶⁴、融合専攻、専攻選択制の導入を通じ、生徒の専攻選択幅を拡大しようとし、多様な人材を輩出するために努力を重ねているとのべている⁶⁵。ところが、このような大学舞踊教育の新しい試しは、まだ極めて少ないことであり、多角度から舞踊教育に対する考察が行う必要があると考えられる。

VI. おわりに

本稿では、韓国で近代学校が成立した時期から現在までの学校舞踊教育について、各時代の背景と教育の動向を概観し、学校舞踊教育課程の展開を検討することを目的とした。

⁶² 박혜연(2017)「2015 개정 교육과정에서 따른 학교무용교육의 변화와 과제」『한국체육학회지』, 56(5), pp. 580

⁶³ 유미희(2009)「한국 무용교육의 변천과 과제－해방이후를 중심으로－」『한국무용교육학회지』, 20(2), pp. 24

⁶⁴ 舞踊に引接する学問と融合し、舞踊に関する職についてより広く認識し、学問の理解を深化しようとするのである。韓国内の事例としては、「慶熙大学」の舞踊学部の韓方学—舞踊融合トラック課程と同大学一般大学院の芸術経営学専攻、「大邱カトリック大学」のビューティー芸術大学院の芸術福祉治療専攻、「仁荷大学一般大学院」のアートエンドテクノロジー専攻などの試しがある。최경희(2017)「대학 무용(학)과 및 무용 전공의 변화와 과제」『한국무용교육학회지』, 28(3), pp. 37

⁶⁵ 최경희(2017)「대학 무용(학)과 및 무용 전공의 변화와 과제」『한국무용교육학회지』, 28(3), pp. 35-37

韓国の学校舞踊教育は、体育教科の体操と遊戯として行われ始めた。1891年に「倣新学校」で最初に体操の時間が編成され、1895年「教育入国招書」が発表されると共に体操が正式教科目として指定されたのである。そして、1930年代になってから遊戯は、女子学校で求められる中、表現性が強調された。

また、小・中等学校教育の第1次教育課程（1955年～1963年）で体操にリズムを加えた形態として導入された舞踊教育は、目標と内容が明確ではなかった。ところが、第3次教育課程（1973年～1981年）になって「舞踊」という言葉を使い、体育教科内の独立単元として構成された。さらに、教育内容に民族舞踊を導入し、創作の表現舞踊と共に教えられたのである。このような教育内容の構成は、現在の学校舞踊教育のカリキュラムにも盛り込まれている。一方、女子学生のみ学習対象とした第4次教育課程（1981年～1987年）では、各学年による詳しい教育内容ができ、中等学校の教育内容には舞踊理論が含まれたのである。次に、第5次教育課程（1987年～1991年）では、舞踊の芸術性がさらに表れた教育内容ができ、前より動きと表現に対する認識・理解を求めた。続いて、第6次教育課程（1992年～1996年）では21世紀に備える教育として芸術に関する教科になり、表現活動が強化された。加えて、舞踊の美的な理解・歴史・動きの原理・創意的な表現・作品鑑賞など、教育の構成内容が変化し、舞踊教育の発展が可能になった。教育課程期の最後に人間の発達より価値実現を目指した第7次教育課程（1997年～2006年）では、初めて「創作」という言葉を使い、教育として舞踊の芸術的価値がさらに認められた。言い換えると、グローバル化の時代を主導する創意的な人材を養成するために、創意的な活動と共に自己実現ができる舞踊教育に対する期待が高くなったのである。

ところが、第7次教育課程（1997年～2006年）をもとにした2007年改訂教育課程から近年までは、舞踊教育課程の指導内容があまり変化していないのである⁶⁶。また、体育教科は、2007年から2015年改訂教育課程まで身体活動の価値を実現する上の全人教育という教育目標を掲げてきた。それによって、体育教科に属されて教えられた舞踊は、学校教育の教科として芸術性が認められなかったと考えられる。一方、舞踊と同じ芸術である音楽と美術は、2009年に「芸術」という独立教科として成立したのである。芸術の分野である舞踊を、芸術教育として認めていないまま、「創意融合型の人材」を求めるために学校教育課程で文化芸術教育が注目される状況は、矛盾があるだろう。

また、大学舞踊教育は、1963年に体育学科から離れ、独立学科として設立されてから近年まで、舞踊の専門芸術人を養う面で発展してきた。その流れの中、舞踊の公演芸術や創作活動の活性化ももたらしたのである。ところが、人口減少と経済発展の厳しさによって就職が困難であるということから、舞踊専攻を希望する生徒が減少している。従って、大学の舞踊教育は、変化しつつある時代に応える

⁶⁶ 이미연(2018) 「무용교육과정에 대한 비판적 고찰—제7차부터 2015 개정교육과정 중심으로」『한국예술연구』, 19, pp. 270

ための多様な教育課程の開発と特性化を生かす新しい文化創造ができるような挑戦が必要であると考えられる。

近年の韓国学校教育は、「創意融合的な人材」を求め、多様な領域の知識を融合し創意的に見ることができる人材育成を目指しているのである。これは、自分の考えや感情の自己実現、多様な分野と統合する創意的表現と思考、他人と共に活動しながら相手に対する理解と思いやりが培われる⁶⁷という教育的価値を持っている舞踊にもつながることであり、これからの学校教育課程がさらに求めるべき理由であろう。加えて、チェ・ギョンヒ（2011）⁶⁸が述べたように舞踊教育の価値は、身体の発達に限ることではなく、知的能力及び想像力・情緒などを含む人の成長を導くことである。並びに、他人と一緒に作品を創作する過程を通じ、人との関わりの改善ができ、社会市民としての役割を果たすことができると考えられる。

また、これからの学校舞踊教育の研究に対し、ベク・ジョンヒ（2016）が、何をどう教えるかについてさらに研究するべきであると主張しており⁶⁹、パク・ヘヨン（2017）は、学校舞踊教育の形態による具体的な指導内容の開発が必要であると指摘している⁷⁰。このような先行研究の指摘を踏まえて筆者は、教育として舞踊の価値をよく生かすためには、舞踊教育の目的と役割を改めて自覚し、舞踊教育内容の理論化・指導内容の具体化・体系の正立・特性化を生かす多様な舞踊教育課程の実行など、学校舞踊教育に対する研究を行うべきであると考ええる。

本稿では、近代学校が成立されてから現在まで実行されてきた学校舞踊教育の変遷課程を概略的に検討することにとどまっているため、各時期の舞踊教育課程に対する批判的な考察、学校教育としての舞踊教育について分析研究、韓国で舞踊教育はなぜまだ独立芸術教科として認められなかったのか、舞踊の芸術性は何か、学校舞踊教育が目指すべきことは何か、舞踊教育が女子学生に限って行った時期があったが、舞踊とは性に限ることなのかを検討できなかった。これは以降の課題として残された。今後、文化芸術教育が求められるにつれ、舞踊はどのようなものなのかという舞踊に巡る理論的な接近と共に、人間が豊かな人生をよりよく生きるための教育として何を目指すべきなのかを模索したい。そのうえ、教育の根本目的に最も合う教育としてある限界に限らず、自己実現と発展できるようにする学校舞踊教育の構築を考えていきたい。

⁶⁷ 고희정 (2017) 「앞과 지식 구성을 통한 PBL 지식창출 공간 고찰과 대학무용교육 모듈」 『한국무용교육학회지』, 28, pp. 61

⁶⁸ 최경희 (2011) 「사회적 소통으로서 무용교육의 힘—그 의미와 가치」 『한국예술연구』, 3, pp. 105-106

⁶⁹ 백정희 (2016) 「한국문화예술교육정책과 학교무용교육의 실천과제 연구」 『한국체육학회지』, 55(4), pp. 441-442

⁷⁰ 박혜연 (2017) 「2015 개정 교육과정에 따른 학교무용교육의 변화와 과제」 『한국체육학회지』, 56(5), pp. 586

参考文献

日本語文献

- 木場 裕紀 (2017) 「アメリカ高等教育におけるダンス教育の誕生—カリキュラムの観点から見たマーガレット・ドゥブラーの業績の再評価—」 『教育学研究』、84 (2)、77-86 頁
中川 濟 (1903) 『児童表情遊戯』 三育社、5-6 頁
三橋 広夫・三橋 尚子 訳 (2015) 『東アジアの歴史—韓国高等学校歴史教科書』 明石書店、176 頁

韓国語文献 (ハングル順)

- 고현정 (2017) 「앞과 지식 구성을 통한 PBL 지식창출 공간 고찰과 대학무용교육 모듈」 『한국무용교육학회지』, 28, pp. 45-63
김혜정, 서차영, 서영님, 전미숙, 오레지나 (2001) 『무용이론』 교학사, pp. 6-7
김지영 (2010) 「教育課程變遷에 따른 初等舞蹈教育의 分析—1954년부터 2007년까지—」 한국체육대학교, 석사학위 논문
박수현 (2014) 「2009 개정 체육교육과정 표현활동 지도의 난점과 개선방향」 『한국무용교육학회지』, 25(3), pp. 45-57
박혜연 (2017) 「2015 개정 교육과정에 따른 학교무용교육의 변화와 과제」 『한국체육학회지』, 56(5), pp. 577-587
백정희 (2016) 「한국문화예술교육정책과 학교무용교육의 실천과제 연구」 『한국체육학회지』, 55(4), pp. 433-442
서예원 (2003) 「초등무용교육의 현황과 과제」 『한국무용교육학회지』, 14(1), pp. 29-46
오레지나 (2013) 「대학무용 교육역량 강화를 위한 특성화 방향 연구」 『한국무용교육학회지』, 24(2), pp. 1-12
유미희 (2006) 「근대 경기(京畿)의 학교무용교육 고찰—개화기에서 1945년까지—」 『기전문학연구』, 33, pp. 147-169
_____ (2009) 「한국 무용교육의 변천과 과제—해방이후를 중심으로—」 『한국무용교육학회지』, 20(2), pp. 1-27
이미연 (2018) 「무용교육과정에 대한 비판적 고찰—제7차부터 2015 개정교육과정 중심으로」 『한국예술연구』, 19, pp. 255 - 277
이상미 (2014) 「중학교 체육 교과서 민속무용에 관한 연구—2009 개정 교육과정 중심으로—」 경성대학교 교육대학원, 석사학위 논문
이은경 (2017) 「한국과 미국 초등학교 무용교육과정 비교 연구」 강원대학교 대학원, 석사학위 논문
이현경 (2011) 「2007 개정교육과정에 따른 표현활동 영역에 대한 인식—초등학교 교사 중심으로—」 중앙대학교 교육대학원, 석사학위 논문
정영들 (1996) 「무용 교육 내용의 변천과 그 과제」 중앙대학교 교육대학원, 석사학위 논문
최경희 (2011) 「사회적 소통으로서 무용교육의 힘—그 의의와 가치」 『한국예술연구』, 3, pp. 85-110
_____ (2017) 「대학 무용(학)과 및 무용 전공의 변화와 과제」 『한국무용교육학회지』, 28(3), pp. 23-42
탁지현 (2014) 「문화예술교육 지원사업에 대한 예술강사 인식에 관한 연구」 『한국무용교육학회지』, 25(3), pp. 17-43
하세영 (2008) 「중등무용 교육과정 분석에 관한연구」 공주대학교 교육대학원, 석사학위 논문

韓国における学校舞踊教育の展開

항숙영 (1998) 「해방이후 무용교육의 사적 의의—1945 년~1959 년을 중심으로—」 이화여자대학교
교육대학원, 석사학위 논문

국가교육과정정보센터 <http://ncic.go.kr>

한국문화예술교육진흥원 <https://www.arte.or.kr>

한국학중앙연구원 <http://www.aks.ac.kr>

한밭교육박물관 <http://www.hbem.or.kr>

智顛の戒律思想 —十善を中心として—

Zhiyi's Concept of The Precepts: Focusing on Ten Good Deeds

文学研究科人文学専攻 博士前期課程修了

大津 健一

Ken'ichi Ohtsu

I. 問題の所在

智顛(538-597)は、一心三觀の止觀行の準備段階を二十五方便という実践項目に整理し、『釈禪波羅蜜次第法門』(以下、『次第禪門』)や『天台小止觀』、『摩訶止觀』において詳説した。その第一に挙げたのが「持戒清淨」である。智顛は、修行者が戒を清らかにたもち、律を守ることが禪定や止觀の前提であると考え¹、戒律を修行の根本として重んじた²。そして修行実践の体系において、戒を定・慧と一体のものに関係づけている³。

一方、諸著作には、「思想の発展」では説明しづらい、相反するような内容が見られる。とくに戒律についてまとまった形で論じる『菩薩戒義疏』は、内容と形式の両面で他の撰述との差異があり、『国清百録』などの史伝に言及がなく、近年は、智顛の死後に成立した『摩訶止觀』、『妙法蓮華經玄義』(以下、『法華玄義』)、『妙法蓮華經文句』(以下、『法華文句』)の三大部などとの本文的一致が指摘され⁴、改めて真撰性に疑問が呈されている⁵。

よって、智顛の戒律思想を考察するに当たっては、『菩薩戒義疏』を中心に据えるのは避け、他の諸著作を通しての検討が求められる。前期時代と後期時代の間には独自の思想の大成があるため⁶、本論文では著作間の異同に着目して思想の発展を論じたい。

¹ 『次第禪門』卷第一之下、「一正釈諸禪次第義者、行人從初持戒清淨、厭患欲界、繫念修習阿那波那、入欲界定、依欲界定、得未到地。如是依未到地、次第獲得初禪乃至四禪。是名内色界定。」(T46, p. 480, a20-23)や、『法華玄義』卷第四上、「諸禪中修六度者……若不持戒、禪定不發。又入禪時、雜念不起、任運無惡。是尸。」(T33, p. 720, b16-19)を参照。

² 佐藤達玄[1986:412]は、戒によって生活を浄化して禪定を修することが出家の基本であるという考え方は慧思から継承したと指摘し、安藤俊雄[1968:210]は「智顛が当時の墮落した教団の肅正のために持戒を特に重視した」と述べる。

³ 小寺文顛[1965]、福島光哉[1980]。

⁴ 村上明也[2009][2017]。

⁵ 早くは島地大等[1976]が諸著作との差異を指摘し、佐藤哲英[1979]が智顛の撰述という事実に疑義を呈した。

⁶ 佐藤哲英[1979]は「天台大師の思想的生涯は、瓦官寺講説や天台隱棲などの前期時代と、三大部講説以後の後期時代とに大きく二分され、その思想は後期時代にいたって飛躍的進展を示して、四教五時や三諦三觀などのいわゆる天台教学は、三大部講説時代にいたって大成されたものである」(「再刊にあたりて」5頁)と述べる。

考察の切り口として、本論文では「十善」⁷に焦点を合わせる。なぜなら十善は、小乗でも大乘でも戒や実践規範として位置づけられているが、意義づけ方が異なるため、思想を探る一つの目安になると考えるからである。先行研究⁸において十善に絞ったものはなく、また近年、日本天台の戒律を分析するために智顛の十善戒を検討する論考⁹があるため、こうした研究手法には一定の妥当性があると思われる。

十善は、仏教以前のバラモン教などから影響を受けたもので¹⁰、阿含經典では主に、善の行いによって楽の果報を受ける業道として説かれている¹¹。また、善悪の基準を示す徳目でもあった十善は、在家の五戒と並び称されて¹²、同等の実践規範と見なされた。一方、六波羅蜜を在家・出家両方の菩薩の実践として位置づけた大乘仏教では、第二の尸羅（持戒）波羅蜜の内容として十善を立て¹³、初期大乘經典から菩薩の戒として受容した¹⁴。小乗戒が防ぐのは身業と口業の過非であるのに対し、大乘戒は身口意にわたる¹⁵。そうした大乘戒の象徴が、身口意を収める十善にあると言えよう。

また、大乘の戒は本性に直結して論じられることが特徴で¹⁶、仏教の出現以前から存在し、犯す行為それ自体が根本的な罪悪となる「性戒」¹⁷と関連がある。性戒とは具体的には、出家の四重禁（四波羅夷）に当たる不殺生・不偷盜・不姪・不妄語を指すことが多い¹⁸。類似の概念として、『大智度論』では、尸羅を十善とする『摩訶般若波羅蜜經』（以下、『大品般若經』）の文を注釈して、釈尊が定めた戒を客戒とし、仏教以前からある十善を「旧戒」と呼んだ¹⁹。

こうした十善の特徴について、智顛の諸著作はどのように受容しているのかを明らかにして、戒律思想の一端を論じたい。なお、扱う著作は佐藤哲英〔1979〕の研究に基づき、前期著作は『次第禪門』、

⁷ 不殺生・不偷盜・不邪姪の身業三つ、不妄語・不兩舌・不惡口・不綺語の口業四つ、不貪欲・不瞋恚・不邪見の意業三つ。表記には若干の差異が見られる。

⁸ 小寺〔1965〕、由木義文〔1973〕、利根川浩行〔1974〕、平川彰〔1976〕〔1997〕、福島〔1980〕〔1981〕、佐藤達玄〔1986〕、藤尾和世〔1995〕、前田崇〔1995〕、勝野隆広〔2000〕、阿純章〔2004a〕〔2004b〕などがある。

⁹ 張堂興昭〔2012〕〔2014〕〔2016a〕〔2016b〕の一連の論考がある。

¹⁰ 中村元〔1971:9-10〕。

¹¹ 『長阿含經』卷第六、「若刹利種中有不殺者、有不盜、不姪、不妄語、不兩舌、不惡口、不綺語、不慳貪、不嫉妬、不邪見。婆羅門種、居士、首陀羅種亦皆如是、同修十善。夫行善法、必有善報、行清白行、必有白報。」(T01, p. 37, a17-21)、『雜阿含經』卷第三十七、「仏告婆羅門長者、謂離殺生乃至正見、十善業跡因縁故、身壞命終、得生天上。」(T02, p. 273, a4-6)を参照。

¹² 『増一阿含經』卷第十六、「若善男子善女人、欲求作声聞、縁覚、仏乗者、悉成其願。吾今成仏、由其持戒。五戒、十善、無願不獲。」(T02, p. 626, a21-23)を参照。

¹³ 『大品般若經』卷第五、「云何名尸羅波羅蜜。須菩提、菩薩摩訶薩以心薩婆若心、自行十善道、亦教他行十善道。以無所得故。是名菩薩摩訶薩尸羅波羅蜜。」(T08, p. 250, a13-16)を参照。

¹⁴ 平川〔1960〕〔1968〕。

¹⁵ 土橋秀高〔1967:119〕。

¹⁶ 土橋〔1967:119-120〕。

¹⁷ 性重戒なども表記する。また、性戒を犯した罪を性罪という。

¹⁸ 『大般涅槃經』（南本）卷第十一、「有二種戒、一者性重戒、二者息世譏嫌戒。性重戒者、謂四禁也。」(T12, p. 674, b4-5)、『阿毘達磨俱舍論』卷第十一、「前四名戒分、從離殺生乃至離妄語、此四離性罪故。」(T29, p. 232, b29-c2)、『大乘義章』卷第十二、「次辨遮性、五中前四遠離性罪、後之一戒防禁遮惡。」(T44, p. 696, b21-22)などを参照。

¹⁹ 『大智度論』卷第四十六、「十善道為旧戒、余律儀為客。復次、若仏出好世、則無此戒律。如釈迦文仏、雖在惡世、十二年亦無此戒、以是故知是客。復次、有二種戒。有仏時或有或無。十善、有仏無仏常有。」(T25, p. 395, c8-12)を参照。

『法界次第初門』、後期は『維摩經』注釈書（『三觀義』、『四教義』および『維摩經玄疏』、『維摩經文疏』）と三大部を取り上げる。

II. 前期時代

前期の代表的な著作である『次第禪門』²⁰と合わせて、仏教の用語について解説する『法界次第初門』²¹を検討する。

慧思（515-577）の師匠である慧文（生没年不詳）が『大智度論』を重視し、その思想内容が慧思を通して智顛に伝わり、天台教学の根幹を作っている²²。智顛は前期時代に、金陵の瓦官寺で『大智度論』の講義を行っており、著作にも同書が影響している²³。『大智度論』は十善について、『大品般若經』における尸羅波羅蜜を解釈し、無量の戒を収める総相戒²⁴であり、仏教以前からある旧戒²⁵であると定めている。こうした『大智度論』の文と比較することで、智顛が『大智度論』から受容したものと、別で解釈したものとの対比が鮮明になるであろう。

1. 『次第禪門』

(1) 有漏法・世間の善道

『次第禪門』巻第一之下では、煩惱を断じていない有漏の法として、十善および四禪・四無量心・四空定の十二門禪を示している²⁶。この箇所より前では、禪を世間禪・出世間禪・出世間上上禪の三種に分け、十二門禪を世間禪に配しているため²⁷、ここにおいても十善を世間における実践として見ていることになる。

²⁰ 佐藤哲英 [1979:49] は、前期の著作の中心は『次第禪門』であり、他は『次第禪門』の体系中に包括されると述べる。

²¹ 佐藤 [1979:240] は、『法界次第初門』は『次第禪門』と文章の関連が認められ、かつ発展した内容もあるため、『次第禪門』の後、前期著作の中でも遅い時期に位置すると見る。

²² 安藤 [1968:14-25]。

²³ 佐藤 [1979] は、「次第禪門は……龍樹の大智度論に負うところが多い」 [115] と述べ、『法界次第初門』についても「智度論が本書にいかにも大きな影響を与えているかが能く知られる」 [231] とする。

²⁴ 『大智度論』巻第四十六、「問曰。尸羅波羅蜜則総一切戒法。譬如大海総摂衆流。所謂不飲酒、不過中食、不杖加衆生等、是事十善中不撰。何以但説十善。答曰。仏総相説六波羅蜜、十善為総相戒。別相有無量戒。……以是故知説十善道、則撰一切戒。」 (T25, p. 395, b18-29) を参照。

²⁵ 注 19 を参照。

²⁶ 『次第禪門』巻第一之下、「一有漏法者、謂十善、根本四禪、衆生縁四無量心、四空定。是所以者何。此十二門禪、体非觀慧之法、不能照了断諸煩惱故。」 (T46, p. 481, b9-12) を参照。

²⁷ 『次第禪門』巻第一之上、「一以息為禪門者、若因息撰心、則能通行心。……即是世間禪門、亦名出法撰心、此一往拋凡夫禪門。二以色為禪門者、如因不淨觀等撰心、則能通行心。……即是出世間禪門、亦名滅法撰心、一往拋二乘禪門。三以心為禪門者、若用智慧反觀心性、則能通行心。……是出世間上上禪門、亦名非出非滅法撰心、此一往拋菩薩禪門。以此義故、約三法為門。」 (T46, p. 479, a25-b8) を参照。

別の箇所では、戒の種類として次の通り述べている。

問曰。分別定慧為四句可爾。戒復云何。

答曰。從十善、三帰、五戒、八斎戒、沙弥十戒、大比丘二百五十戒、菩薩十重四十八輕戒。（『次第禪門』卷第一之下、T46, p. 481, c12-15）

質問する。定と慧を区別して四句とするのはその通りであろう。戒はどうであろうか。

答える。十善から、三帰・五戒・八斎戒・沙弥の十戒・大比丘の二百五十戒・菩薩の十重四十八輕戒がある。

在家の三帰から出家比丘までの戒は、段階を踏んで挙げており、順序に意味があると考えられる。十善を三帰・五戒より前に置いているため、仏門に入る以前の実践と見なしていると言えよう。受戒儀式による得戒を説明した別の箇所²⁸では、三帰・五戒、沙弥の十戒と挙げていくが、十善への言及はなく、儀式で受ける七衆の戒に含んでいない。

なお、智顛は諸著作において、『大品般若経』および『大智度論』における諸戒をまとめた十種戒の枠組みを用いて、小乗から大乘に至る戒の包摂を試みているが、『次第禪門』で論じた十種戒²⁹において十善に言及することはない。

（2）尸羅の解釈

大乘菩薩の戒について、次のような表現がある。

若菩薩戒者、衆生世世以来、或已遇善知識、發菩提心、受菩薩戒。但於生死中、顛倒造罪、妄失違犯。因今帰依三宝、重更練之、兼復懺悔清浄。用此本戒亦發禪定。是故雖無事戒、菩提本戒、或已有之。（『次第禪門』卷第二、T46, p. 487, a2-7）

菩薩戒については、衆生は何世にもわたって、場合によってはすでに善知識に出会って、菩提心を起こし、菩薩戒を受けている。ただし生死（輪廻）のなかで、顛倒して罪を造り、無思慮な過失によって〔菩薩戒に〕違犯している。いま三宝に帰依することによって、再びあらためてこれを精練し、また懺悔して清浄になる。この本（もとの）戒によって、禪定も発する。こういうわけで事戒（儀式で受ける戒）がないけれども、菩提に向かう本戒は、場合によってはすでにあ

²⁸ 『次第禪門』卷第二、「若約小乗、七衆發心、受戒作法不同故、得戒亦有優劣。如優婆塞優婆夷在家有五戒相。若本未入佛法男子女人、不殺父害母、不作逆罪、遇好良師教、帰依三宝、為受五戒作法成就、即五戒無作起、名得五戒。從此名清信士女。復次明沙弥有十戒相。……」（T46, p. 484, b14-20）を参照。

²⁹ 不欠戒、不破戒、不穿戒、無瑕戒、隨道戒、無著戒、智所讚戒、自在戒、具足戒、隨定戒。『次第禪門』卷第二（T46, p. 484, c18-p. 485, a5）を参照。

るのである。

菩薩の戒は過去世からあり、生死を繰り返す中で戒を犯すことがあっても、今世で懺悔すれば再び戒が清浄になるという。つまり、輪廻を超えて保持されるだけでなく、犯しても汚れるのみで失われることはない。この後では『大智度論』を引用し³⁰、儀式による受戒の有無に関係なく存在するという尸羅によって菩提の本戒を説明している³¹。性戒の語こそ出ないが、大乘菩薩が本性としてもつ戒について、類似したものを想定している。

(3) 三種の懺悔

卷第二では、懺悔・滅罪と尸羅の関わりを論じて、小乗の作法懺悔、大乘の観相懺悔と観無生懺悔の三種の懺悔³²があると説く。第二の観相懺悔によって「体性の罪」を除くことができるとし³³、『大智度論』の文³⁴を引用する。もとの『大智度論』の内容を見れば、その罪とは十善戒を犯す罪であり、懺悔をしても三悪道の罪は除けないという、いわゆる性罪を指している。よって体性の罪とは、性罪とほぼ同義であろう。だが『次第禪門』は十善戒に言及していない。『大智度論』では十善戒を犯した罪は懺悔できないとしていたが、『次第禪門』では大乘の懺悔で体性の罪を滅することができるとし、智顛は大乘の懺悔の優位性を示している。

2. 『法界次第初門』

(1) 十悪と十善

仏教の用語を解説する『法界次第初門』では、十悪³⁵について十善との関係を説明し、現在・将来

³⁰ 『大智度論』卷第十三、「尸羅〔秦言性善〕、好行善道、不自放逸、是名尸羅。或受戒行善、或不受戒行善、皆名尸羅。尸羅者、略說身口律儀有八種。不惱害、不劫盜、不邪婬、不妄語、不兩舌、不惡口、不綺語、不飲酒。及淨命、是名戒相。」(T25, p. 153, b9-13)を参照。

³¹ 『次第禪門』卷第二、「如摩訶衍論說、尸羅、秦言好善。好行善道、不自放逸、是名尸羅。或受戒行善、或不受戒行善、皆名尸羅。若不受戒行善名尸羅者、既有尸羅、豈不得發諸禪三昧耶。」(T46, p. 487, a7-10)を参照。

³² 『次第禪門』卷第二、「今明懺悔方法、教門乃復衆多、取要論之、不過三種。一作法懺悔、此扶戒律、以明懺悔。二観相懺悔、此扶定法、以明懺悔。三観無生懺悔、此扶慧法、以明懺悔。此三種懺悔法、義通三蔵摩訶衍、但從多為説。前一法多是小乗懺悔法、後二法多是大乗懺悔法。……」(T46, p. 485, b29-c6)を参照。

³³ 『次第禪門』卷第二、「罪有三品。一者違無作起障道罪、二者体性罪、三者無明煩惱根本罪。……二明観相懺悔者、破除体性惡業罪。故摩訶衍論云、若比丘犯殺生戒、雖復懺悔、得戒清浄、障道罪滅、而殺報不滅。此可以証前釈後。当知観相懺悔、用功既大、能除体性之罪。」(T46, p. 486, c4-12)を参照。

³⁴ 『大智度論』卷第四十六、「復次、戒律中戒、雖復細微、懺則清浄。犯十善戒、雖復懺悔、三悪道罪不除。如比丘殺畜生、雖復得悔、罪報猶不除。」(T25, p. 395, c12-15)を参照。

³⁵ 殺生・偷盜・邪婬の身業三つ、妄語・兩舌・惡口・綺語の口業四つ、貪欲・瞋恚・邪見の意業三つ。

にわたって悪が苦を招くことを知れば、人は悪をやめて善を行じ、清らかな楽果に至る、としている³⁶。そして、さまざまな悪業はすべて十悪の中から出ているとし、十悪をあらゆる悪業の根本と定める³⁷。

十善については「止の善」と「行の善」の二種によって論じているが³⁸、戒と見なす表現はない。また、四諦の集諦について、不善業としての十不善、善業としての十善を、不動業としての十二門禪と並べて示している³⁹。不善・善・不動は、『大智度論』において三界に位置づけられており⁴⁰、『法界次第初門』においても十善を三界に置いていると言え、世間の有漏法として見ていると考えられる。

(2) 三帰・五戒との関係

三帰を論じる際、十善との関係を次のように述べている。

次十善而辨三帰者、如来未興於世、爾時已有十善之化、是為世間旧善。豈有三宝之可帰。大聖初成正覺、方因提謂長者、開授三帰之戒。翻邪帰正、以為入聖之根本。……仏法以此三帰為本、通発一切戒品及諸出世善法。豈同十善之旧法耶。（『法界次第初門』卷上之下、T46, p. 670, b7-14）

十善の次に三帰を論じるとは、如来（釈尊）がまだ世に誕生していない時に、すでに十善による教化があった。これを世間の旧善とする。[如来がいない時代に] どうして帰依の対象となる三宝があるだろうか。大聖（釈尊）が初めて正覺を成就させて、提謂長者⁴¹をきっかけとして、三帰の戒を開き授けた。邪を翻して正に帰し、これを聖道に入る根本とした。……仏法はこの三帰を根本とし、通じて一切の戒品およびさまざまな出世間の善法を発する。どうして十善の旧法と同じだろうか。

十善が釈尊以前からあったため「世間の旧善」「旧法」と呼ぶ。『大智度論』では「旧戒」として

³⁶ 『法界次第初門』卷上之上、「次十悪而辨十善者、若人能知悪は乖理之行故、現在将来由斯招苦、則必須息悪行善、可以来世永致清升之楽果。」(T46, p. 669, c25-27)を参照。

³⁷ 『法界次第初門』卷上之上、「次此応出四重、五逆、七逆、謗方等經、用僧鬘物、作闍提行、十六悪律儀等。諸軽重悪業科目、皆従十悪中、離合分別而説者。」(T46, p. 669, c14-16)を参照。

³⁸ 『法界次第初門』卷上之上、「一不殺生。即是止善、止前殺生之悪。行善者当行放生之善也。二不偷盜。即是止善、止前盜他財物之悪。行善者当行布施之善。三不邪婬。即是止善、止前於非妻妾姪欲之悪。行善者当行恭敬之善。四不妄語。即是止善、止前虚言誑他之悪。行善者当行実語之善也。五不両舌。即是止善、止前構闘両辺之悪。行善者当行和合之善。六不悪口。即是止善、止前悪言加人之悪。行善者当行軟語之善。七不綺語。即是止善、止前綺側乖理之悪語。行善者当行有義語饒益之善。八不貪欲。即是止善、止前引取無厭之悪。行善者当行不淨観観諸六塵皆欺誑不淨之観行善。九不瞋恚。即是止善、止前忿怒之悪。行善者当行慈忍之善。十不邪見。即是止善、止前撥正因果僻信邪心之悪。行善者当行正信帰心正道生智慧之善心。」(T46, p. 670, a5-26)を参照。

³⁹ 『法界次第初門』卷中之下、「集以招聚為義。若心与結業相応、未来定能招聚生死之苦。故名為集。集有三種業、撰一切業。一不善業、即十不善也。二善業、即十善也。三不動業、即十二門禪也。」(T46, p. 680, b13-16)を参照。

⁴⁰ 『大智度論』卷第八十八、「善名欲界中善法、喜楽果報。不善名憂悲苦惱果報。不動名生色無色界因縁業。」(T25, p. 681, b16-18)を参照。

⁴¹ 波利と共に、成道した釈尊に、最初に供養して帰依した商人。

いたが、「戒」を「善」「法」に改めている⁴²。また三帰を戒とし、聖道に入る根本と定め、一切の戒および出世間の善法の源とすることで、旧法である十善よりも重んじている。また五戒については「一切の大小乗の尸羅の根本」⁴³とし、上記の三帰と合わせて、仏門に入る最初の三帰・五戒は、後に受ける大小乗の戒律および出世間の善法の根本となることを強調している。

別の箇所では、在家から出家に至る戒を列挙しているが⁴⁴、十善には言及していない。

(3) 尸羅の解釈

六波羅蜜の尸羅波羅蜜について、以下のように説明する。

尸羅、秦言好善。好行善道、不自放逸、是名尸羅。或受戒行善、或不受戒行善、皆名尸羅。尸羅略説有二種、一者在家尸羅、二者出家尸羅。在家尸羅者、所謂三帰、五戒、八斎戒也。二出家尸羅、所謂出家沙弥沙弥尼十戒、式叉摩那尼六法戒、大比丘比丘尼具足戒、乃至三千威儀、八万律行。若菩薩十重四十八軽、則通在家出家共戒也。若菩薩以質直清浄心、持如是等戒、皆名尸羅。(『法界次第初門』卷下之上、T46, p. 686, c6-15)

尸羅とは、秦(中国)では好善という。好んで善道を行じ、自ら放逸にならないことを、尸羅と名づける。戒を受けて善を行うのも、戒を受けずに善を行うのも、いずれも尸羅と名づける。尸羅は略して説くと二種があり、第一は在家の尸羅、第二は出家の尸羅である。在家の尸羅とは、いわゆる三帰、五戒、八斎戒である。第二に出家の尸羅は、いわゆる出家の沙弥・沙弥尼の十戒、式叉摩那尼の六法戒、大比丘・比丘尼の具足戒、ないし三千威儀、八万律行である。菩薩の十重四十八軽〔戒〕は、在家出家に共通の戒である。もし菩薩が質直で清浄な心によって、これらのような戒を持てば、すべて尸羅と名づける。

冒頭の尸羅の解釈は『大智度論』の文⁴⁵とほぼ同じであるが、もとの『大智度論』にある身口の律儀の内容は踏襲せず、儀式で受ける在家と出家の戒などを列挙する。智顛の時代に、実際に用いていた戒を尸羅波羅蜜の中身に定めたと考えられるが、そこに十善を含んでいない。

⁴² 十善を旧善とする表現は、吉蔵の『中観論疏』にも見られ、『大智度論』を出典として明示している。『中観論疏』卷第八(T42, p. 118, b14-16)を参照。

⁴³ 『法界次第初門』卷上之下、「五戒是一切大小乗尸羅根本。若犯五戒、則不得更受大小乗戒也。若能堅持、即是五大施也。此五通名戒者、以防止為義。能防惡律儀無作之非、止三業所起之惡、故名防止。」(T46, p. 670, c17-21)を参照。

⁴⁴ 『法界次第初門』卷上之下、「次此応明在家優婆塞優婆夷一日一夜八戒、出家沙弥沙弥尼十戒、式叉摩那尼六法戒、比丘比丘尼十種得戒、五篇七聚相、乃至菩薩十重四十八軽戒、及三千威儀、八万律儀。」(T46, p. 671, a16-20)を参照。

⁴⁵ 注30を参照。

3. 小結

智顛の前期時代における十善の位置づけは、有漏の法や世間の善道であり、旧善である一方、戒としては受容していない。三帰・五戒と区別し、それらよりも低いものとしている。とくに『法界次第初門』は、十善を積尊以前の旧善であると強調し、仏教との関連づけを排しているかのようである。『大智度論』において総相戒および旧戒として定めたこととは対照的である。このように『大智度論』の影響が強い前期の著作において、十善については『大智度論』を踏襲していないことが明らかとなった。

『法界次第初門』における尸羅の説明では、『大智度論』を引用しつつも、八種の戒相までは受け入れず、実際に戒として用いていたであろう小乗・大乘の諸戒を当てていた。ここに十善を含んでいないのは、戒と見なすほどの存在と意義がなかったためと考えられる。

また、大乘の戒として、「菩提の本戒」との表現で輪廻を超えて存在する戒に言及し、性戒に近い概念が前期にあったことが伺える。

III. 後期時代

智顛の後期の著作として、『維摩経』を注釈する『三観義』、『四教義』、『維摩経玄疏』、『維摩経文疏』といった著作群、および『摩訶止観』、『法華玄義』、『法華文句』の三大部を論じる。後期時代においては、三諦や三観、化法の四教、五味説といった思想が大成し、戒律を論じる際に用いる『大智度論』の十種戒の解釈においても、それらとの関連づけが行われている⁴⁶。

晋王広の要請を受けて著した『維摩経』注釈書は、現行諸本の関係について研究が続いている。佐藤 [1979:448] は、「現行の三大部が智顛の講説のままではなく、灌頂による再三再四の修治を経たものであるのに比べ、この維摩疏は何れも智顛の親撰か親撰に準ずる価値高い資料で、特に晩年時代における智顛の思想を研究するための、こよなき資料」と述べる。それに対し、平井俊栄 [1985] は『維摩経文疏』、小野嶋祥雄 [2009] は『三観義』、『四教義』、『維摩経玄疏』を対象として検討し、吉蔵 (549-623) の著作を参照した可能性を指摘して智顛親撰説に疑義を呈している⁴⁷。

三大部について、『法華文句』は587年⁴⁸、『摩訶止観』は594年⁴⁹の講説とされ、『法華玄義』に

⁴⁶ 『維摩経文疏』巻第九 (X18, p. 523, c16-p. 524, a1)、『摩訶止観』巻第四上 (T46, p. 37, a4-b27)、同巻第七上 (T46, p. 92, a16-23) を参照。

⁴⁷ 平井俊栄 [1985:95] は「智顛の親撰書として絶対視されている『維摩経疏』といえども、智顛の経典註疏の一般的な成立事情の埒外にあるものではない」、小野嶋祥雄 [2009:56] は「『三観義』・『四教義』・『維摩経玄疏』にも灌頂の付加が加わっているという以上の検討結果から、『三観義』等を智顛の親撰とする佐藤博士の説に疑義を呈したい」と述べる。

⁴⁸ 『法華文句』巻第一上、「余二十七於金陵聽受、六十九於丹丘添削、留贈後賢、共期仏慧。」(T34, p. 1, b21-22) と灌頂が記した通り、二十七歳の時 (587年) に講説を受けたとしている。

⁴⁹ 『摩訶止観』巻第一上、「智者、大隋開皇十四年四月二十六日、於荊州玉泉寺、一夏敷揚二時慈雲。」(T46, p.

ついて佐藤は593年の講説と推定する⁵⁰。だが、灌頂(561-632)が記録した三大部は、聴記本からの整理を経て、現代に伝わる形でまとめられたのは智顛の死後である⁵¹。佐藤は、晩年の智顛が『維摩経』注釈書を記していた際、参照できる形で『摩訶止観』と『法華玄義』が存在しており(整理本)、その上で灌頂が修治して完成したのは、『法華玄義』(修治本)は597年から602年⁵²、『摩訶止観』(再治本)は607年から632年⁵³としている。佐藤の議論を発展させた平井は、『法華玄義』は605年までの成立とし⁵⁴、吉蔵の『法華経』注釈書との関係が深い『法華文句』は灌頂の最晩年においてであるとしている⁵⁵。

佐藤の研究に基づけば、講説・執筆の順こそ先に三大部、後に『維摩経』注釈書であるが、成立順は反対となる。『維摩経』注釈書にも灌頂の手が加わっているとの平井と小野嶋による指摘があるとはいえ、成立の事情に鑑みれば、三大部と同程度に再三再四の修治があったとまでは言えないであろう。

いずれにせよ、後期時代においても、『維摩経』注釈書と三大部の間で発展が見られる可能性がある。これまで智顛の戒律思想を論じるに際して『維摩経』注釈書を範囲とする研究はほとんどなく⁵⁶、本論文で対象とすることで新しい視点を提示できるであろう。

1. 『三観義』『四教義』および『維摩経玄疏』

(1) 『三観義』

『三観義』は、『仁王般若経』で説く「十善の菩薩」⁵⁷に触れるのみで⁵⁸、十善を詳説していない。また、『維摩経』の文⁵⁹を受けて十不善道について言及しており⁶⁰、縁因仏性(縁因如来種)を解釈す

1, a7-9)を参照。

⁵⁰ 佐藤 [1979:338]。

⁵¹ 佐藤 [1979]によれば、『法華玄義』は聴記本・整理本・修治本、『法華文句』は聴記本・修治本・丹丘添削本・天宝再治本の順番で成立した。『摩訶止観』については聴記本・整理本・修治本・再治本の順番であるとし、整理本・修治本は『円頓止観』との名であり、再治本に至って『摩訶止観』になったとする。灌頂の『観心論疏』には原初形態に近い『止観』が用いられており、また、日本の証真の著作にも現行本とは異なる『円頓止観』が引用されていることを指摘した。

⁵² 佐藤 [1979:336]。

⁵³ 佐藤 [1979:398]。

⁵⁴ 平井 [1985:153]。

⁵⁵ 平井 [1985:156]。

⁵⁶ 張堂 [2016b]は「従来の円戒研究は『文疏』の戒観を完全に見逃して来たきらいがあり」と述べ、『維摩経』注釈書を対象に含めている。

⁵⁷ 『仏説仁王般若波羅蜜経』巻上、「十善菩薩發大心、長別三界苦輪海。」(T08, p. 827, b14)を参照。

⁵⁸ 『三観義』巻下、「三明能運至者、行者即是不思議因縁衆生。理即是大乗也。因理即故、有名字。名字即、即是仮名發心。欲乘大乗、名觀行即。正乘大乗、欲出三界、乃至始出三界、名相似即。仁王経云、十善菩薩發大心、長別三界苦輪海。」(X55, p. 682, a11-15)を参照。

⁵⁹ 『維摩詰所説経』巻中、「文殊師利言、有身為種、無明有愛為種、貪恚礙為種、四顛倒為種、五蓋為種、六入為種、七識処為種、八邪法為種、九惱処為種、十不善道為種。以要言之、六十二見及一切煩惱、皆是仏種。」(T14, p. 549, a29-b4)を参照。

る中で業道としての十不善を述べている。

(2) 『四教義』

『四教義』においては、『涅槃經』で説かれる五行⁶¹のうちの嬰兒行を論じた内容があり、菩薩が五戒・十善などを実践し、また二百五十戒などを示すと説く⁶²。嬰兒行は、幼児にたとえられる人天乗や小乗の小善の行を指す。実践として十善と五戒を並置していることは、小乗の戒の範疇に十善を収めていることが想定される。また、釈尊の出生時の物語に触れ、転輪聖王の化導としての十善を示しているが⁶³、これは在家の実践を指す。

このほかに『涅槃經』の戒聖行で説かれる諸戒を解釈した箇所⁶⁴もあるが、具体的な戒相と関連づけることはなく、十善に言及することもない。

(3) 『維摩經玄疏』

『維摩經玄疏』でも、十善については、『三觀義』と同様に『仁王般若經』の十善の菩薩について引用するのみである⁶⁵。また、苦道・煩惱道・業道の三道を論じる中で、業道を十不善道で説明しているが⁶⁶、これも『三觀義』と同じく『維摩經』の文を受けてのものである。

2. 『維摩經文疏』

『維摩經』は在家の維摩詰を中心とする經典であり、十善に触れる箇所が多いため、随文釈義である『維摩經文疏』でも、十善の解釈が多く行われている。

⁶⁰ 『三觀義』巻下、「経言、十不善道為種。即縁因如来種。縁因仏性之異名也。」(X55, p. 677, c2-3)を参照。

⁶¹ 聖行、梵行、天行、嬰兒行、病行の五つの行い。『大般涅槃經』(南本)巻第十一、「爾時、仏告迦葉菩薩、善男子、菩薩摩訶薩當於是般涅槃經、専心思惟五種之行。何等為五。一者聖行、二者梵行、三者天行、四者嬰兒行、五者病行。善男子、菩薩摩訶薩當修習是五種行。」(T12, p. 673, b22-26)を参照。

⁶² 『四教義』巻第十、「和光利行、能令衆生、得見菩薩、同其始学。漸修五戒十善人天果報、三十三天楊葉之行。又示二百五十戒、觀練薰修禪、四諦十二因縁、三十七道品。」(T46, p. 758, c10-13)を参照。

⁶³ 『四教義』巻第七、「仙人答曰。吉無不祥。太子相好分明。其若在家、当作轉輪聖王飛行皇帝、王四天下、十善化世。其若出家、必成自然之仏、度脱万姓。」(T46, p. 746, a2-5)を参照。

⁶⁴ 『四教義』巻第九、「菩薩若不随愛見破戒、即具五支諸戒。……菩薩善能護持諸戒、得入於初不動地。菩薩住不動地中、不動、不退、不墮、不散、是名菩薩修戒聖行。」(T46, p. 753, c11-21)を参照。

⁶⁵ 『維摩經玄疏』巻第四、「若得十信成就、即能見真諦理、断界内見思、亦能見俗諦理、分別十法界、法心無謬乱、生相似中道之解、伏界外無明。故仁王經云、十善菩薩發大心、長別三界苦輪海。法華經明意根清浄云、雖未得菩薩無漏智慧、而其意根清浄如此。」(T38, p. 541, a1-7)を参照。

⁶⁶ 『維摩經玄疏』巻第五、「三方便解脱即是業道者、文殊師利云、十不善道為種。此即縁因種、方便解脱之種也。種即是性。」(T38, p. 553, a16-18)を参照。

(1) 在家の戒

三帰・五戒から出家の律儀に至る戒を列挙した箇所では、「三帰、五戒、十善、八斎、出家律儀」⁶⁷、「三帰、五戒、或八斎戒、或十善戒、或出家律儀戒、菩薩十重四十八輕戒」⁶⁸と述べている。三帰から在家の戒を記し、出家へと至っていることから、十善を小乗の在家戒の一種として位置づけていることになる。後者は「十善戒」と表記し、戒であることを明示している。

また「五戒・十善」を解釈した箇所では、「五戒・十善は人天乗であり、四諦の理によって仏道に入る説ではない（五戒十善是人天乗、非是諦理入道之説）」⁶⁹とし、五戒と十善を人天乗として同等に扱っている。

(2) 世間と四教

巻第七に、三種の菩提心の第一である「直心」を解釈して、世間・三蔵教・通教・別教・円教の五種の直心を述べる内容がある。世間の直心については「凡夫・外道の十善の直である」と述べ⁷⁰、蔵・通・別・円の四教より低い世間の範囲で十善を捉えている。この文の後では、蔵・通・別・円の直心を語り、世間（凡夫）と四教の五つで論を進め、「この五つの直心は、四は権であり一は実である（此五直心、四権一実）」⁷¹として円教を実として示す。『維摩経文疏』では、こうして「世間（凡夫）と四教」という五つに分けて検討することが多い。

また、『維摩経』の「持戒は菩薩の浄土である。菩薩が成仏する時に、十善道を行じて、願いを満たした衆生がその国に生まれてくる（持戒は菩薩浄土。菩薩成仏時、行十善道、満願衆生来生其国）」⁷²との文を解釈して、次のように述べる。

有五種。一者事相持戒、是凡夫也。次四種持戒、即是四教明四種正語正業正命、皆名持戒。具釈事繁、但知、前四是権戒、後一是実。菩薩自行教化、随喜讚歎後成仏時、五種十善満願衆生来生其国。十善即是正業正語正命也。斎教明願。以尸羅淨故、一切諸善得生、所求皆是果。故云、満願。歴四土来生。諸義類直心可知。（『維摩経文疏』巻第八、X18, p. 512, c11-17）

〔持戒には〕五種がある。第一は事相の持戒で、これは凡夫である。次に四種の持戒は、四教によって四種の正語・正業・正命を明かしているが、すべて持戒と名づける。くわしく解釈すれ

⁶⁷ 『維摩経文疏』巻第五（X18, p. 492, a2-3）を参照。

⁶⁸ 『維摩経文疏』巻第九（X18, p. 524, a5-7）を参照。

⁶⁹ 『維摩経文疏』巻第十二（X18, p. 546, b17-18）を参照。

⁷⁰ 『維摩経文疏』巻第七、「一世間直心者、如世人内懐実録、無有欺誑。即是直心。此乃凡夫外道十善之直。雖世間妄情謂為是直、理而言之猶詭曲。諺言痴直、即是其義也。」（X18, p. 510, a12-15）を参照。

⁷¹ 『維摩経文疏』巻第七（X18, p. 510, a23）を参照。

⁷² 『維摩詰所説経』巻上（T14, p. 538, b6-7）を参照。

ば事は繁多であるが、ただ前の四つ（凡夫・蔵教・通教・別教）は権戒で、後の一つ（円教）は実であると知れ。菩薩は自ら行じて他の人を教化し、随喜し讃嘆した後で成仏する時に、五種の十善の満願の衆生がその国に來生する。十善は、とりもなおさず正業・正語・正命である。教について願を明かす。尸羅が清らかなので、一切の諸善は生じることができ、求めるものはすべて果たされる。よって、「願を満たす」と言う。四土をへて來生する。さまざまな意味は直心と同様に知るべきである。

經文の「持戒」について五種があり、事相の持戒である凡夫以外の四教の持戒は、それぞれの正語・正業・正命であると述べる。そして『維摩經』の原文で「行十善道」とあるのを、五種の十善の衆生と解釈し、十善は正業・正語・正命に他ならないとする。正語・正業・正命は持戒の意味であるから、ここで智顛は十善それ自体の意義を認めず、持戒の一表現として理解していることになる。なお、八正道を戒・定・慧に配して正語・正業・正命を戒とする考えは阿含經典から見られ⁷³、『大智度論』でも説かれている⁷⁴。

（3）十種戒と十善

『大智度論』の十種戒を次のように論じ、十善との関係を示している。

浄名法身、住非持非犯、満足尸羅三徳之身、亦能方便十種戒蔵撰諸毀禁。先以十善五戒、撰諸天人。次律儀、撰欠穿雜等四戒者。次以有作無生三正、謂正語正業正命、撰毀隨道戒、無著者。又以無量三正、撰聖所讚戒、自在戒者。又以無作三正、撰毀具足戒、隨定戒者。余人未得究竟非持非犯戒、皆名為毀戒也。（『維摩經文疏』卷第九、X18, p. 523, c16-22）

浄名（維摩詰）の法身は、[戒の]非持非犯に住して、尸羅の三徳の身を満足し、また方便の十種の戒蔵によってさまざまな禁戒を破る者を撰することができる。まずは十善・五戒によってさまざまな天・人を撰する。次に律儀戒は、[不]欠・[不]穿・[不]雜などの四戒の者を撰する。次に有作・無生の三正、つまり正語・正業・正命によって、隨道戒・無著戒を破る者を撰する。また無量の三正によって、聖所讚戒・自在戒の者を撰する。また無作の三正によって、具足戒・隨定戒を破る者を撰する。他の人でまだ究竟の非持非犯の戒を得ていない者を、すべて戒を破ると名づける。

⁷³ 『中阿含經』卷第五十八、「法樂比丘尼答曰、非八支聖道撰三聚、三聚撰八支聖道。正語、正業、正命、此三道支聖戒聚所撰。……是謂非八支聖道撰三聚、三聚撰八支聖道。」(T01, p. 788, c8-14)を参照。

⁷⁴ 『大智度論』卷第十九、「戒者、正語、正業、正命。」(T25, p. 198, b10)を参照。

人天乗としての在家の十善を、十種戒の前に置いている。十種戒は後ろにあるほど高位であるため、十善・五戒は十種戒の枠組みにも入らない、低い位置づけである。

(4) 三種の懺悔

『維摩經文疏』は、『次第禪門』と同じ三種の懺悔を論じ、性罪の位置づけを示している⁷⁵。第二の観相懺悔で滅する罪について、『次第禪門』は「体性の罪」だったが、『維摩經文疏』では「性罪」とした⁷⁶。性罪という語が後期に至って定着したと考えられる。『次第禪門』の項で検討した通り、『大智度論』で指摘された十善戒を犯した罪を、観相懺悔で滅する罪、すなわち性罪に当てていることは明らかである。だが『維摩經文疏』も、この解釈の中では十善戒に言及していない。

3. 『摩訶止観』

『摩訶止観』では、『大智度論』の十種戒と関連づける形で、性戒の語が登場する。

列名者、經論出処甚多。且依積論、有十種戒。所謂不欠、不破、不穿、不雜、隨道、無著、智所讚、自在、隨定、具足。此十通用性戒為根本。大論云、性戒者、是尸羅、身口等八種。謂身三口四更加不飲酒、是淨命防意地。又云、十善是尸羅、仏不出世、世常有之、故名旧戒。（『摩訶止観』卷第四上、T46, p. 36, a14-20）

〔戒の〕名を列ねるとは、経や論に出処が極めて多い。しばらくは『積論（大智度論）』によると、十種戒がある。いわゆる不欠・不破・不穿・不雜・隨道・無著・智所讚・自在・隨定・具足である。この十は通じて性戒を根本とする。『大〔智度〕論』に、「性戒とは尸羅であり、身〔業〕・口〔業〕等の八種がある。身〔業〕三つ、口〔業〕四つにさらに不飲酒を加えたものであり、これが生活を清らかにして意地（意業）が乱れるのを防ぐ」⁷⁷と言う。また、「十善は尸羅であり、仏が世に出現しなくても、世に常にあるので、旧戒と名づける」⁷⁸と言う。

性戒を十種戒の根本と定めた上で、性戒の説明として尸羅に関する二つの『大智度論』の文を引用する。智顛は、尸羅という言葉を経を媒介にして、性戒と旧戒の十善を結びつけたことになる。ただし、

⁷⁵ 『維摩經文疏』卷第十五、「今明懺悔罪滅有三種。一作法懺、除滅違無作罪、此是毘尼明懺悔法也。二観相懺悔、除滅性罪、此依定門明懺悔也。三観無生懺悔、除滅妄想根本罪、此依慧門懺悔也。復次、違無作罪障戒、性罪障定、根本罪障慧。」(X18, p. 573, a17-21)を参照。

⁷⁶ 『維摩經文疏』卷第十五、「二観相懺者、如諸大乘方等經所明行法、見罪滅相。菩薩戒云、懺悔若見光華種種好相、罪即得滅。若不見好相、雖懺無益。若見好相、非但違無作罪滅、性罪亦滅、而根本罪不滅也。取相心動、則心水不清、珠豈得現。此亦是擾其心也。」(X18, p. 573, b3-8)を参照。

⁷⁷ 注 30 を参照。

⁷⁸ 注 19 を参照。

『大智度論』にあるのは「性戒」ではなく「性善」である。

性戒については、重ねて次のように説明する。

性戒者、莫問受与不受、犯即是罪。受与不受、持即是善。……故知受得之戒与性戒有異也。故四分問遮法云、不犯辺罪不。辺罪即性罪也。此罪障優婆塞戒。何況大戒。（『摩訶止観』卷第四上、T46, p. 36, b6-13）

性戒とは、受けるか受けないかを問わず、犯せば罪になる。受けても受けなくても、持てば善になる。……よって受得の戒と性戒とは違いがあることが分かる。だから『四分[律]』の問遮法に、「辺罪を犯していないかどうか」⁷⁹と言う。辺罪は性罪のことである。この罪は優婆塞戒を妨げる。ましてや大戒（比丘の戒）はなおさらである。

受得の戒と性戒の違いを述べているが、性戒は戒を受けても受けなくても犯せば罪になるとしており、受戒に関係なくもともと存在する戒である。性戒を犯した性罪は、在家戒も出家戒も妨げるため、性戒は受得の戒の基盤となるものである。一つ前に引用した文に戻れば、性戒も旧戒（十善）も、儀式によって戒を受ける・受けないに関わらず存在するという点で共通するため、尸羅という言葉で結びつけたと考えられる。

加えて『摩訶止観』では、性戒が清浄であることが戒波羅蜜の根本であり、解脱の最初の因であること、さらには性戒によって無作の受得の戒を得られるのであり、律儀戒・定共戒・道共戒は共通して性戒が根本であるとする⁸⁰。さらに、『大智度論』の十種戒を論じた中では、性戒を四重禁と共に第一の不欠戒に当て⁸¹、十種戒の根本である性戒から不穿戒までは律儀戒と定めた⁸²。

このほかに、業道としての十善⁸³、人天乗の五戒・十善⁸⁴、十善を束ねて五戒とする解釈⁸⁵、『仁王般若経』の十善の菩薩の引用⁸⁶などが見られる。

⁷⁹ 『四分律』卷第三十五、「白四羯磨当作如是問、汝不犯辺罪。」(T22, p. 814, c12-13)を参照。

⁸⁰ 『摩訶止観』卷第四上、「若性戒清浄、是戒度根本、解脱初因。因此性戒、得有無作受得之戒。……戒定道共通是戒名、説通以性戒為本。故経云、依因此戒、能生禪定及滅苦智慧、即此意也。」(T46, p. 36, b13-23)を参照。

⁸¹ 『摩訶止観』卷第四上、「不欠戒者、即是持於性戒乃至四重。」(T46, p. 36, b24-25)を参照。

⁸² 『摩訶止観』卷第四上、「東前三種戒、名律儀戒。乘善防惡、從初根本、乃至不穿、纖毫清浄、東名律儀戒。凡夫散心、悉能持得此戒也。」(T46, p. 36, c21-24)を参照。

⁸³ 『摩訶止観』卷第五上、「問。十境條然別不。答。四念処是陰別、觀空聚是入別、無我是界別、五停心煩惱別、八念病別、十善業別、五繫魔別、六妙門禪別、道品見別、無常苦空慢別、四諦十二縁二乘別、六度菩薩別。」(T46, p. 51, b15-19)を参照。

⁸⁴ 『摩訶止観』卷第五上、「三善表衆為相、定善聚為性、升出色心為体、衆受為力、起五戒十善為作、白業為因、善愛取為縁、善習果為果、人天有為報、応就仮名初後相在為等也。」(T46, p. 53, c10-13)を参照。

⁸⁵ 『摩訶止観』卷六上、「束於十善、即是五戒。深知五常五行義、亦似五戒。」(T46, p. 77, b3-4)を参照。

⁸⁶ 『摩訶止観』卷第七下、「如此次第念進慧定陀羅尼戒護廻向願等十信具足、名六根清浄相似之位、四住已尽。仁王般若云、十善菩薩發大心、長別三界苦輪海。即此意也。」(T46, p. 99, a22-26)を参照。

4. 『法華玄義』

『法華玄義』では、『涅槃經』で説かれた大乘の出家菩薩の諸戒について詳しく論じている。白四羯磨で性重戒と息世譏嫌戒が具わり、それらを等しく持つことによって、五支の戒⁸⁷（自行の五支）が具わる。その第一の根本業清浄戒に十善を当てている。

根本者、十善性戒、衆戒根本。為無漏心持、故言清浄。（『法華玄義』卷第三下、T33, p. 716, c28-29）

根本〔業清浄戒〕とは、十善性戒であり、さまざまな戒の根本である。無漏の心によって持つことができるので、清浄と言う。

無漏の心によって持つ十善性戒は、有漏の法としての十善とは異なり、またさまざまな戒の根本であると定めている。

なお、他の四つの戒のうち前後眷属余清浄戒は、波羅提木叉の七聚⁸⁸のうち第三に重い罪である偷蘭遮などを前眷属、第二に重い僧残などを後眷属とする。四重禁以外の律の内容がこの戒に含まれることから、白四羯磨で先に具わる性重戒の内容は四重禁であることが想定され、『涅槃經』の内容⁸⁹と合致する。よって性重戒と（十善）性戒を別の物と見ていることになる。

さらに、根本業清浄戒と前後眷属余清浄戒は、律儀に属し、受戒の儀式によって直接得られるが、後の三つは、受戒の儀式で得る律儀戒ではないとする⁹⁰。ここで、十善性戒を律儀戒に含めたことになる。

また『法華玄義』では、十善については、人名を出していないが劉虬（437-495）の教判である五時七階説⁹¹に触れ、第一時の五戒十善人天教門を紹介している。だが解釈に際しては十善に言及していない⁹²。ほかに、五戒と切り離して天乘に限定した十善⁹³、善道としての十善⁹⁴の解釈も見られる。

⁸⁷ 根本業清浄戒、前後眷属余清浄戒、非諸悪覚清浄戒、護持正念念清浄戒、廻向具足無上道戒。

⁸⁸ 具足戒の条目（波羅提木叉）の分類方法に、五篇や七聚がある。五篇は、波羅夷（四重禁）、僧残、波逸提、波羅提舍尼、突吉羅。七聚は波羅夷（四重禁）、僧残、偷蘭遮、波逸提、波羅提舍尼、突吉羅、惡説。

⁸⁹ 『大般涅槃經』（南本）卷第十一、「有二種戒、一者性重戒、二者息世譏嫌戒。性重戒者、謂四禁也。」（T12, p. 674, b4-5）を参照。

⁹⁰ 『法華玄義』卷第三下、「此兩支属律儀、作法受得之戒也。後三支、非作法、是得法。得法時乃発斯戒也。」（T33, p. 717, a4-5）を参照。

⁹¹ 『大乘義章』卷第一、「晋武都山隠士劉虬説言、如来一化所説、無出頓漸。華嚴等經、是其頓教。余名為漸。漸中有其五時七階。言五時者、一仏初成道、為提謂等、説五戒十善人天教門。……」（T44, p. 465, a11-15）を参照。

⁹² 『法華玄義』卷第十下、「人言漸教中有七階五時。言仏初成道、為提謂波利、説五戒十善人天教門。然仏隨衆生、宜聞便説、何得唯局初時為二人説五戒也。……初説五戒時、未化陳如、与誰接次而名為漸。」（T33, p. 812, c17-26）を参照。

⁹³ 『法華玄義』卷第六下、「若修持十善、任運無間、善心成熟即天業。」（T33, p. 759, c3-4）を参照。

⁹⁴ 『法華玄義』卷第四上、「不為不浄、作十惡業。慚愧羞鄙、行三品十善、感三善道生。」（T33, p. 720, c21-22）を参照。

5. 『法華文句』

『法華文句』では、戒を詳細に論じる箇所はなく、十善も同様である。戒を列挙した際に「三帰、五戒、十善、八齋、出家律儀」⁹⁵としているのは『維摩經文疏』と同様であり、十善を在家の戒に当てている。ほかの箇所でも「十善戒」⁹⁶の語が見える。

また、業道としての十善⁹⁷、天乗としての十善⁹⁸のほか、十善を六波羅蜜に分類する議論⁹⁹もある。

6. 小結

後期の著作における十善は、業道および世間の善道と共に、戒として受容している表現が散見する。「五戒・十善」というように小乗の在家の戒として捉えている内容はあるが、在家が儀式において受ける戒として十善が示されることはない。人・天に生まれるための善道の延長として、五戒と同等の実践、いわば広義の戒として捉えているためと考えられる。『法華玄義』や『法華文句』では、天乗に限定した十善の表現も見られる。

後期時代の特徴は、十善が性戒および律儀戒として論じられていることである。十善を性戒として言及した『摩訶止観』、十善性戒と記した『法華玄義』において、さまざまな戒の基盤であると強調した。

なお、十善と性戒を関連づける内容は、瑜伽行派の經典¹⁰⁰などにも見られるが、具体的に十善を「性戒」と記述するものはない。その点で、十善をそのまま「性戒」としたのは『摩訶止観』、『法華玄義』の独創であると考えられる。

一方、この十善の特徴は、『維摩經』注釈書にはない。『維摩經文疏』では、五戒などと並ぶ十善戒として、また世間の善道として言及し、十種戒の枠外の低位に置く。だが『摩訶止観』と『法華玄義』では性戒としての十善が登場し、律儀戒であり、諸戒の基本であり、かつ十種戒の枠内に収めた。

⁹⁵ 『法華文句』卷第二下 (T34, p. 26, a20) を参照。

⁹⁶ 『法華文句』卷第六上、「蹲踞土埵者、修十善戒能生六天、六天是欲界高处、事如土埵也。」(T34, p. 75, c27-28) を参照。

⁹⁷ 『法華文句』卷第三下、「引導衆生令離諸著者、說散十善離三途著、說淨十善離欲界著、說三藏離見思著、說菩薩法離涅槃著、說佛法離順道法愛著。」(T34, p. 41, b28-c2) を参照。

⁹⁸ 『法華文句』卷第七上、「五乘者、五戒乘出三途苦、十善乘出人道八苦、声聞乘出三界無常苦、緣覺乘出從他聞法苦、菩薩乘出內無利智外無相好苦、是為五乘。」(T34, p. 93, c13-16) を参照。

⁹⁹ 『法華文句』卷第八下、「若束十善為六者、不殺至不妄語是檀、不兩舌是尸、不惡口是忍、不綺語是進、不貪瞋是禪、不邪見是般若。」(T34, p. 115, b11-13) を参照。

¹⁰⁰ 『菩薩地持經』卷第九、「如是淨心滿足、次第入增上戒住。入增上戒住已、性戒具足轉邪業迹、所撰惡戒一切不行。況復中上。如是性戒具足、染汚不染汚業、善趣惡趣業迹、因処果処如實知、報果依果及彼業如實知。自斷十惡行十善業、復以此法教授衆生。……」(T30, p. 942, a3-8) を参照。

IV. 結語

智顛は、戒が清らかであってはじめて修行が成就するという点において前期も後期も一貫している。その上で、十善の受容では諸著作において差異が見られた。主な特徴をまとめると次の表の通りである。

【表】 諸著作における十善の受容

		世間の善道	小乗の在家の戒	性戒	律儀戒
前期	次第禪門	有漏の法			
	法界次第初門	世間の旧善			
後期	四教義	転輪聖王の化導	五戒・十善		
	維摩經文疏	世間の人天乗	五戒・十善、十善戒		
	摩訶止観	人天乗	五戒・十善	性戒は尸羅 十善は尸羅	律儀戒
	法華玄義	天乗	五戒・十善	十善性戒	律儀戒

十善を戒とするか否かについて、前期においては、十善は有漏の法・世間の善道であって、戒と見なす表現はなく、三帰・五戒より低い位置づけであった。『大智度論』を引用しながらも、十善を戒とした内容までは取り込まなかったのが前期の特徴である。

後期においては「五戒・十善」という表記のように、十善を人天乗の在家戒とするような表現が現れ、「十善戒」という語も見られた。

性戒との関連については、前期に明示されなかった性戒への言及が『摩訶止観』、『法華玄義』に現れ、それが十善であると論じられた。その比較として分かりやすいのは、各著作における『大智度論』の尸羅の引用態度である。前期においては『大智度論』を引用しても、尸羅と十善を結びつける議論に踏み込まなかったところを、『摩訶止観』では尸羅を媒介として十善（旧戒）と性戒を結びつけた。

そして、十善を性戒および律儀戒とし、諸戒の基盤であり、解脱の初因として受容する様相は、三大部において示され、『維摩經』注釈書には見られない。十種戒との関係で見ても、『維摩經文疏』では十善を十種戒の外の低位に置いたが、『摩訶止観』では性戒を十種戒の根本とし、かつ不欠戒に収めた。

以上のことから、十善の位置づけについて、前期の著作、『維摩経』注釈書、三大部という三つの分類で、内容が分かれることが明らかとなった。

智顛の講説・執筆で言えば、前期著作、三大部、『維摩経』注釈書という順であり、思想の展開があればその順で捉えられるのが自然である。前期から後期への発展と言える戒としての受容は、前期に見られた業道の延長上にあると言え、世間の善道である十善を在家の実践項目と捉えれば、「五戒・十善」として並び称するような展開は可能であろう。

一方、『維摩経』注釈書と三大部の間にある差異を考えると、講説順に従って、性戒・諸戒の基盤・解脱の初因として重視した三大部から、世間の善道・在家戒として低位に置いた『維摩経』注釈書へという変遷は、理解しがたい。また、『摩訶止観』、『法華玄義』と『維摩経』注釈書は同じ後期時代に属し、説時でいえば、最晩年における四年程度の開きしかない。その間に、三大部から『維摩経』注釈書へと十善の捉え方が後退するような展開は考えにくい。

こうした観点から、十善および性戒に関する限りは、前期著作、『維摩経』注釈書、三大部という順で思想が展開していると考えるのが妥当ではないだろうか。そして、この差異をもたらした背景は、成立の事情に鑑みれば、灌頂の手による修治の影響も考えられよう。とくに、三大部は完成までにいくつかの整理・修治の段階を経ているため、この点については、さらなる検討が必要である。また、十善を律儀戒とした点については、律儀戒の解釈自体が前期時代から変化している可能性があり、稿を改めて考察したい。

参考文献

安藤俊雄 1968 『天台学 根本思想とその展開』 平楽寺書店

池田魯参 1995-1997 『詳解 摩訶止観』 天卷・地卷・人卷、大蔵出版

阿純章 2004a 「天台智顛における菩薩戒思想の形成」 『東洋の思想と宗教』 21: 44-68

阿純章 2004b 「天台智顛の菩薩戒一大乗戒と小乗戒に対する見方を中心に一」 『天台学報』 46: 75-82

小野嶋祥雄 2009 「「天台維摩疏」智顛親撰説への疑義一吉蔵撰述書との比較を通して一」 『岐阜聖徳学園大学仏教文化研究所紀要』 9: 33-60

勝野隆広 2000 「天台における戒一その基本的理解一」 『天台学報』 42: 64-70

菅野博史訳註 1995 『法華玄義』 上・中・下、第三文明社

菅野博史訳註 2007-2011 『法華文句』 I・II・III・IV、第三文明社

小寺文頼 1965 「天台大師の梵網経観」 『叡山学報』 24: 119-127

佐藤達玄 1986 『中国仏教における戒律の研究』 木耳社

佐藤哲英 (1961) 1979 『天台大師の研究一智顛の著作に関する基礎的研究一』 百華苑

島地大等 (1933) 1976 『天台教学史』 仏教書林中山書房

智顛の戒律思想

- 関口真大校注 1966『摩訶止観一禅の思想原理一』上・下、岩波書店
- 張堂興昭 2012「天台大師の戒観と伝教大師の「仮受小戒」説—その思想的接点から見える若干の問題—」『天台学報』54, 71-80
- 張堂興昭 2014「法華制と十善戒—最澄の十善戒受容をめぐって—」『印度学仏教学研究』62(2): 98-102
- 張堂興昭 2016a「最澄と『文句』『止観』所説の「十善戒」」『天台学報』58: 83-92
- 張堂興昭 2016b「授菩薩戒の戒相をめぐって—智顛と円仁を中心に—」天台宗教学大会発表資料
- 土橋秀高 1967「大乘戒と小乗戒」『日本仏教学会年報』32: 112-128
- 土橋秀高 1980『戒律の研究』永田文昌堂
- 利根川浩行 1974「天台戒疏の十戒」『印度学仏教学研究』23(1): 170-171
- 中村元 1971「十善の成立」『印度学仏教学研究』19(2): 9-14
- 平井俊栄 1985『法華文句の成立に関する研究』春秋社
- 平川彰 1960「大乘戒と十善道」『印度学仏教学研究』8(2): 280-287
- 平川彰 1968「初期大乘仏教の戒学としての十善道」芳村修基編『仏教教団の研究』百華苑、167-203
- 平川彰 1976「智顛の戒体論について」『仏教思想論集 奥田慈応先生喜寿記念』平楽寺書店、755-768
- 平川彰 1997「智顛における声聞戒と菩薩戒」『天台大師千四百年御遠忌記念 天台大師研究』天台学会、1-25
- 福島光哉 1980「天台智顛における大乘戒の組織と止観」『大谷学報』60(2): 1-12
- 福島光哉 1981「智顛の戒律思想—性罪をめぐる問題について—」佐々木教悟編『戒律思想の研究』平楽寺書店、343-365
- 藤尾和世 1995「天台智顛の性戒説について」『印度学仏教学研究』44(1): 49-51
- 前田崇 1995「天台大師における三聚浄戒」『天台学報』37: 19-25
- 村上明也 2009「『菩薩戒義疏』の天台大師説を疑う」『印度学仏教学研究』57(2): 218-221
- 村上明也 2017「智顛説灌頂記『菩薩戒義疏』の成立に関する研究」『法華仏教研究』25: 106-156
- 由木義文 1973「智顛における戒の問題」『印度学仏教学研究』22(1): 296-300

『四教義』と『維摩經玄疏』「四教分別」の比較研究

文学研究科人文学専攻博士前期課程修了

横 溝 靖 彦

Yokomizo Yasuhiko

はじめに

天台智顛（538-597）には、『法華玄義』『法華文句』『摩訶止観』といった、いわゆる「天台三大部」（以下、「三大部」）と呼ばれる『法華經』に関連した注釈書がある。これらは智顛の代表的な著作と位置づけられるが、智顛の思想を解明する上で三大部を基礎資料とすることには、一定の注意が必要である。これらは、智顛の講義を弟子の灌頂（561-632）が筆録したもので、灌頂による加筆も多く含まれていることが指摘されている¹。

一方、晋王広（後の隋の煬帝、569-618）の要請により献上した智顛の一連の『維摩經』注釈書（以下、「維摩經疏」）は、三大部と同じく智顛の晩年時代に取り組んだものであり、智顛の親撰もしくは親撰に準ずるものとして、資料的価値が高いとされる²。智顛の維摩經疏には、『維摩經玄疏』六卷（以下、『玄疏』）、『維摩經文疏』二十八卷³（以下、『文疏』）および維摩經疏から別行したとされる『三観義』二卷、『四教義』十二卷があり、また、散逸した『四悉檀義』もこれに含まれる。

晋王広の要請による智顛の維摩經疏は、佐藤哲英氏の研究により、三回にわたって献上されたことが知られるが⁴、なぜ三回にもわたって献上する必要があったのか、そこに内容的な変化、思想の変遷・進展が見られるのかなど、複数回献上された文献のそれぞれの関係性を検討することは、智顛の晩年の思想を探求する上で重要な課題である。

そこで本稿では、天台維摩經疏の基礎的研究として、維摩經疏の成立の問題と文献的な問題に着目し、特に『四教義』と、それをもとにして成立したと考えられる『維摩經玄疏』「四教分別」（以下、「四教分別」）の比較対照を中心に考察する。

I. 第一回献上本と第三回献上本の関係

1. 維摩經疏の三回献上説

佐藤哲英氏は、『国清百録』に収録された智顛と晋王広の往復書簡を精査し、それまで維摩經疏の献上が前後二回と考えられていたものを、都合三回にわたって献上したとする「三回献上説」を提唱

¹ 佐藤 [1961] など。

² 佐藤 [1961: 448] を参照。

³ 二十六卷以降は灌頂が補遺した。

⁴ 佐藤 [1961: 416-448] を参照。

した⁵。佐藤氏の研究を参考にして、智顛の維摩經疏献上の流れを示すと次のようになる。

第一回献上は、開皇十五年（595）六・七月頃と推定される。先に「初卷義疏」⁶と呼ばれるものを献上し、その後、残余の部分を上した⁷。すべてを合わせたものが「十卷玄義」⁸と称される。この「十卷玄義」を別行したものが、『四悉檀義』（散逸）や『三觀義』『四教義』とされるが、最初に献上された「初卷義疏」には、四悉檀についての解釈があり、その内容が前代未聞であることを晋王広が称嘆しているため⁹、散逸した『四悉檀義』に相当する部分がかかれていたと推定される。また、『国清百録』や灌頂著『隋天台智者大師別伝』（以下、『別伝』）の記述から、第一回献上本は、智顛が自ら著したものとされている¹⁰。

第二回献上は、開皇十七年（597）三・四月頃とされる。『国清百録』巻第四「秘書監柳顧言書第一百一」に「新治六卷并入文八軸」（T46, no. 1934, p. 821, c16-17）とあることから、玄義六巻と文句八巻を献上したと考えられている。この時点で、第一回献上本の「十卷玄義」は、現行の『玄疏』と同じ六巻本に整理されたと考えられ、また、文句（随文釈義）が八巻に至っているということは、現行の『文疏』の構成から推定して、仏国品第一の釈がそれにあたると思われる。

第三回献上は、智顛の示寂後の開皇十八年（598）一月に、『玄疏』六巻、『文疏』二十五巻（仏道品第八までの釈）を、弟子の灌頂等が献上したものである。その後、残りの入不二法門品第九以降の釈を灌頂が補遺したものが現行の『文疏』二十八巻であるが、二十八巻本の『文疏』は、『国清百録』などにも献上に関する記述がないことから、晋王広に献上されていないものと考えられている¹¹。なお、第三回献上本は、後に引用する智顛の遺書の内容から、智顛が口述したものを弟子が筆録したことが窺える。さらに、智顛が死の直前まで修治していたことがわかるため、親撰に準ずるものとして扱われてきた。

第一回献上と第三回献上（従来はこれが二回目と考えられていた）の間に、第二回の献上があったことを明らかにしたのが佐藤氏の成果である。智顛が晋王広に与えた遺書には、

⁵ 佐藤 [1961: 416-448] を参照。

⁶ 「逮旨、送初卷義疏」（『国清百録』巻第三「王謝義疏書第五十一」、T46, no. 1934, p. 808, a11）を参照。なお、本稿における漢文資料の底本は、中華電子佛典協會の CBETA データベースに基づき、『大正新脩大藏經』『新纂大日本統藏經』のテキストを用い、引用文の末尾には、『大正』『統藏』の頁数、段、行数を記載する。

⁷ 佐藤 [1961: 421] ではこのように理解しているが、異説もある。

⁸ 「去歳、經蒙一旨、至今保持。奉齋十卷玄義、往仁壽宮服讀八遍、僞疑略盡、細閱難除。新治六卷并入文八軸、為莊染未竟、少日鑽研」（『国清百録』巻第四「秘書監柳顧言書第一百一」、T46, no. 1934, p. 821, c14-17）を参照。

⁹ 「悉檀内外耳未曾聞。故知龍樹代佛不可思議」（『国清百録』巻第三「王謝義疏書第五十一」、T46, no. 1934, p. 808, a12-13）を参照。

¹⁰ 佐藤 [1961: 421-422] では、晋王広の謝状や書状にある「今所著述」（『国清百録』巻第三「王謝義疏書第五十一」、T46, no. 1934, p. 808, a13）や「始制義疏」（同「王論荊州諸寺書第五十二」、同 p. 808, a19）などの記述や、智顛の遺書に「令著淨名疏」（同「遺書与晋王第六十五」、同 p. 809, c29-p. 810, a1）とあることから、智顛自ら筆を執ったものであるとしている。『別伝』にも「智者頗辭不免、乃著淨名經疏」（T50, no. 2050, p. 195, c3-4）とあるが、智顛の親撰に近いものと判断するのは問題ないとしても、これらの記述だけでは、智顛自らが筆を執ったと断定するのは難しい。

¹¹ 山口 [2017: 48] を参照。

『国清百録』卷第三「遺書与晋王第六十五」

此之義疏、口授出本。一遍自治、皆未搜簡經論、僻謬尚多、不堪流布。既為王造、寧羞其拙。囑弟子抄寫後本。仰簡前所送玄義及入文者、請付弟子焚之。(T46, no. 1934, p. 810, a10-13)

この義疏は、口述して本にしたものです。一遍は自分で修治しましたが、すべてにわたって經論を調べてはいないため、まだ誤りが多く、流布に堪えるものではありません。王のために造りながらも、その拙さを羞じるものです。弟子に託して後本を部分的に写させます。どうか前に送った玄義と文句を簡(えら)んで、弟子に付して焼却するようお願いします¹²。

とあり、前に献上したものは焼却されるはずであった¹³が、献上を二回とすると、第一回献上本である「十卷玄義」の焼却を指示したことになり、「十卷玄義」から別行したとされる『三觀義』『四教義』などが現存していることや、特に『玄疏』の中で、「悉檀大本」「三觀大本」「四教大本」などと、第一回献上本を指示して詳説を譲る箇所があるなど、第一回献上本を焼却したならば成立しないいくつかの矛盾があった。これらの矛盾が、佐藤氏の研究により解消されたのである。

2. 『玄疏』と『文疏』の関係

山口弘江氏は、『玄疏』の冒頭の文に、「今ただちに文(随文积義)の前で五重玄義について述べる」(「今輒於文前、撰五重玄義」、T38, no. 1777, p. 519, a8-9)とあり、さらに『文疏』の冒頭が、「次にこの經(『維摩經』)の文〔の解釈〕に入るにあたり、おおよそ五つの意として明らかにする」(「次明入此經文、大為五意」、X18, no. 338, p. 464, a10)と唐突に始まることから、「『玄疏』六巻の内容が先行し『文疏』が続くという構成をもった一書として成立している」(山口[2017: 4])と指摘する。そして後に、湛然が『文疏』を要約して『維摩經略疏』十巻を著し、それが流布され、研鑽される中で、『玄疏』と『文疏』がそれぞれ独立した別の書として扱われるようになったと、山口氏は主張する。

しかし、『法華文句』の冒頭にも、「詳しい經題の解釈は、すでに前に説いた通りである」(「委釋經題、已如上説」、T34, no. 1718, p. 1, b23)とあって、『法華玄義』との一体性を看取できることから、『文疏』の冒頭の一文だけで、『玄疏』と『文疏』が「一書として成立している」かどうかを判定するのは難しい。

そこで筆者は、智顛が晋王広に与えた遺書と、その遺書に晋王広が答えた文に見られる、『玄疏』

¹² 本稿において漢文資料を引用する場合は、原漢文と現代語訳を示す。また、原漢文は底本に準ずるため、旧字体で表記する。原漢文の文字を改める場合は、脚注に記す。現代語訳は新字体を用い、現代仮名遣いに統一する。また、現代語訳では、筆者の補訳を〔 〕で示し、語句の簡潔な説明を()で示す。なお、本稿における『国清百録』の現代語訳は、池田[1982]を参照した。

¹³ 晋王広が智顛の遺書に答えた文には、「逮旨、爾前玄義及入文解釋、付弟子焚之、即付還使遣對燒蕩」(『国清百録』卷第三「王答遺旨文第六十六」、T46, no. 1934, p. 811, a6-7)とあり、遺旨のままに焼却したとしている。

六巻と『文疏』二十五巻（仏道品第八までの釈）を合わせて「三十一巻」と表現する箇所注目したい¹⁴。『玄疏』『文疏』を献上した智顛も、それを受け取った晋王広も、同じく「三十一巻」と表現していることから、『玄疏』と『文疏』が「一書」とであるとまではいえないまでも、より強い一体性が確認されるのである。

中国における經典注釈書の歴史および伝統の中で、經典の思想の全体を総合的に論ずる「玄義」と、その經典の文々句々を解釈する随文釈義からなる「文句」が別のものとして成立するのは智顛や吉蔵からで、菅野博史氏は、「智顛、吉蔵の注釈書の第一の特徴は、随文釈義を含まず、經典の思想を総合的に明らかにする注釈書が著されたことである」（菅野 [2005]）と述べている。

それまでの注釈書は「義疏」もしくは「義記」と呼ばれ、それぞれの義疏・義記の冒頭には、經典の中心思想や経題の解釈、翻訳の経緯などが記された「総序」とも呼ぶべきもの（「総序」という術語はテキストに出ないが、以下、便宜上「総序」を用いる）が付された。この「総序」が後に「玄義」へと発展していった。前述の晋王広が智顛の遺書に答えた文にも、『玄疏』と『文疏』をあわせて「浄名義疏」とあり、これまでの伝統に則った表現ともいえる。

3. 第一回献上本の別行について

ここで、第一回献上本である「十卷玄義」から、『四悉檀義』『三観義』『四教義』へと別行したことについて、佐藤哲英氏と宇衛康弘氏の見解を確認しておきたい。

佐藤 [1961: 429-433] では、第一回献上本と第三回献上本の内容を検討し、「維摩經玄疏における第一回献上本の依用にあたって、『玄義大本』とか『前玄』とかいわずして、悉檀大本、三観大本、四教大本といっているのは、智顛自身もこれを別行して独立の価値あるものと認めていたのではあるまいか」と述べている。

宇衛 [1984] は、『三観義』と『玄疏』『三観解釈』との比較対照を行い、結論として、「『玄疏』では『三観義』に見られる詳細な説明を削除している箇所が、多々見られることからして、『玄疏』は『三観義』を前提としている、といえるのである。すなわち、『三観義』を前提として、初めて『玄疏』が理解されるものであるといえよう」と述べている。さらに注記において、前述の佐藤氏の見解を紹介しながら、「特にここで問題となるのは、智顛自身に別行の意志があったのか、さらにいえば、第三回献上本の六卷玄疏の成立時点において、既に別行されていたのかどうかである。佐藤氏は断定を避けて、『別行して独立の価値あるものと認めていたのではあるまいか』と、控え目に述べているが、筆者は、別行の意志あり、さらには別行されていた、と断定してもよいと考えている」と述べ、佐藤氏の説を一步進めたとしている。

¹⁴ 「在山兩夏、專治玄義、進解經文至佛道品、為三十一巻」（『国清百録』卷第三「遺書与晋王第六十五」、T46, no. 1934, p. 810, a4-6）、「先師天台智者内弟子、灌頂・普明至、奉接十七年十一月二十一日遺書七紙・手迹四十六字・并浄名義疏三十一巻・犀角如意・蓮華香爐等」（同「王答遺旨文第六十六」、同 p. 810, c8-11）を参照。

宇衛氏が、『玄疏』が成立した時点で別行されていたと考えているのに対して、筆者は、第一回献上本がもともと『四悉檀義』『三觀義』『四教義』の三つの書で構成されており、それを「十卷玄義」と総称したのではないかと考えている。その理由について、『玄疏』中の第一回献上本を指示する文を確認しつつ述べてみたい。

『玄疏』において、第一回献上本を指示する文は、以下の九つである¹⁵。

①十二部經名義、具出悉檀大本。（卷第一、T38, no. 1777, p. 522, a7-8）

十二部經の名義は、詳しくは悉檀大本に出ている。

②八萬四千法藏名義、具出三觀大本。（卷第一、同 p. 522, b5-6）

八万四千の法藏の名義は、詳しくは三觀大本に出ている。

③今撰四教義、遍通諸經。別有大本。（卷第三、同 p. 534, a14-15）

今、四教の義について撰述して、広く諸經を解釈する。〔これについては〕別に大本がある。

④故於菩薩法、別立伏忍等別名也。分別其相、具在四教大本。（卷第三、同 p. 538, a12-13）

よって、菩薩の法について、別に伏忍等の別名を立てるのである。その相を区別することは、詳しくは四教大本にある。

⑤二明斷伏高下不同者、三¹⁶十心斷界内結、高下不同。十地斷界外見思、對位有異也。具在四教大本。（卷第三、同 p. 538, c17-19）

第二に、断と伏の〔階位の〕高下が同じではないことを明らかにすると、三十心によって界内の結（煩惱）を断ずる時、その〔階位の〕高下については相違がある。十地において、界外の見思〔惑〕を断ずることについては、位に対して相違がある。詳しくは四教大本にある。

⑥十信名義、具在大本。（卷第三、同 p. 538, c28）

十信の名義は、詳しくは大本にある。

⑦問曰。此既是別教菩薩、何得修無作四諦觀門。

答曰。此義交加、關涉不易。具在大本。（卷第三、同 p. 539, a26-27）

質問する。これは別教の菩薩であるからには、どうして無作の四諦の觀門を修することができ

¹⁵ 文の表出は佐藤 [1961: 431-432] を参考にした。引用文の句読点および現代語訳は筆者による。

¹⁶ 『大正』では「二」に作るが、文意により「三」に改める。

ようか。

答える。この義は複雑であるので、理解することが難しい。詳しくは大本にある。

⑧引証・解釋、具在四教大本。（巻第四、同 p. 542, a9-10）

〔円教の位を明らかにする〕引証・解釈は、詳しくは四教大本にある。

⑨具釋並在四教大本。（巻第六、同 p. 558, c18）

〔四悉檀によって通教・別教・円教の四門を起こすことについての〕詳しい解釈は、みな四教大本にある。

②の文では「三観大本」を指示しているが、現行の『三観義』には、八万四千の法蔵の名義について述べた箇所がなく、『玄疏』の文は、①の文の十二部経に続いて、四悉檀によって八万四千の法蔵を起こすことを明かす箇所なので、「悉檀大本」の誤りと思われる¹⁷。

⑥⑦の文は、ただ「大本」とあるだけであるが、いずれも「四教分別」中の文であり、その指示する内容も現行の『四教義』に詳しく説かれているため、『四教義』（「四教大本」）を指示していることは間違いない。

このように、第一回献上本を指示する文は、「十卷玄義」あるいは「前玄」などと、全体をひとまとまりで表現するのではなく、ほとんどが「悉檀大本」「三観大本」「四教大本」となっており、ただ「大本」とだけある箇所も、三つの大本のいずれかを指していることが明白である（ここでは「四教大本」）。

また、第一回献上本を指示する上記の九文は、ただ単に指示をしたものではなく、いずれも詳しい説明を大本に譲ったものであり、『玄疏』の内容を理解するには、それら第一回献上本の存在が前提となっている。そうすると、『玄疏』は晋王広に対して献上されたものであるので、晋王広の手元には、参照すべき三つの大本が存在していなければならない。これらのことから、宇衛氏がいうように、『玄疏』成立の時点で、『四悉檀義』『三観義』『四教義』が別行されていたことは明らかである。

また、仮に、第一回献上本が後に別行され、かつ別行した文献が晋王広の手元にあるとすれば、三回の献上に加えて、さらにもう一回の献上があったことになってしまう。第一回献上と第三回献上の間には、およそ2年半の開きがあるが、この間に、一度献上したものを後に別行し、再び献上したとは考えにくい。そのような事実は、維摩経疏の中にも、『国清百録』等でも確認することができない。

これらの理由から、筆者は、第一回献上本がもとも『四悉檀義』『三観義』『四教義』の三つの書で構成され、それを「十卷玄義」と総称したのと考ええる。

¹⁷ 佐藤 [1961: 432] も同じように指摘する。

4. 晋王広が要請した維摩經疏

ここで、晋王広が要請した維摩經疏とは、晋王広自身がどのようなものを想定していたかを考えてみたい。

經典の思想の全体を総合的に論ずる「玄義」と、その經典の文々句々を解釈する随文積義からなる「文句」の別立は、智顛において確実に始まるのは、『法華玄義』『法華文句』であったと考えられる。それは、灌頂の手による『法華玄義』の整理本の提出が、『玄疏』『文疏』に先立つと考えればのことではあるが、仮に『玄疏』『文疏』をも、「玄義」と「文句」が別立する始まりに含めたとしても、晋王広が智顛に維摩經疏を要請した段階では、「玄義」と「文句」が別立した文献は存在しないため、晋王広がそうしたものを想定しているとは思えず、それまでの經典注釈書の伝統に則り、『維摩經』の義疏（総序を含む随文積義）を要請したものと考えられる。

その意味において、晋王広の要請に直接応えたのは、『玄疏』『文疏』であったということができよう。しかし、『玄疏』『文疏』で展開される智顛の教学思想を理解するには、「四悉檀」「三觀」「四教」の理解が不可欠である。『四教義』巻第一には、次のような表現が見られる。

所以前明四悉檀義者、正是述一家通經說法、與古今所說運¹⁸用不同也。故前明三觀、堅破諸法、略為數十番。……今明四教、一教各有四門。（T46, no. 1929, p. 725, a3-7）

前に四悉檀の意義を明らかにする理由は、まさに一家（天台宗）において經を解釈して法を説くことと古今の所説の運用とが同じではないことを述べるためである。よって、前に三觀を明らかにして、堅に諸法を破し、かいつまんで数十番〔の觀門〕としたのである。……今、四教を明らかにすると、一つの教にそれぞれ四門がある。

ここでは、天台教学の立場から、古今の所説の運用、すなわち他宗との違いを明らかにするために、最初に「四悉檀」を明かし、次に「三觀」を明かし、さらに「四教」を明かすというのである。これは『四教義』の文であるが、『四悉檀義』『三觀義』『四教義』の順序とともに、それぞれの撰述の意図をも表明している。

さらに『四教義』巻第一には、次のような問答料簡もある。

問曰。四教遍通衆經。何故偏於此經、文前廣辯。

答曰。一切漸・頓諸經、未必皆明四教。唯方等大集及此經典、具有四教之文。故約此經意、略明四教義也。（T46, no. 1929, p. 725, a26-b1）

質問する。四教は広く多くの經に通じている。どうして、ただこの經（『維摩經』）だけ、文（随文積義）の前で〔四教を〕広く明らかにしようとするのか。

¹⁸『大正』では「通」に作るが、異本および文意により「運」に改める。

答える。一切の漸・頓の諸経は、まだ必ずしもすべてが四教を明らかにしているわけではない。ただ方等経である大集経やこの經典（『維摩経』）には、四教の文が備わっている。よって、この経（『維摩経』）の意に焦点を合わせて、四教の義をかいつまんで明らかにするのである。

ここでは、問答料簡の形ではあるが、『維摩経』の随文釈義である『文疏』の前に、広く四教を明らかにする理由が述べられている。

若杉見龍氏は、「『三観義』を通読してみる限り、『三観』を説くのに主眼がおかれ、『維摩経』の注釈書たる性格たるべきにも拘らず、『維摩経』名や『維摩経』一部を解説するのは従となっている……智顛にしてみれば、『三観義』においては、自己の主張しようとする『三観』を力説したかったことが理解できるであろう」（若杉〔1990〕）と述べるが、『四教義』についても、同様のことがいえる。第一回献上本は「四悉檀」「三観」「四教」について説くことが主眼であり、第三回献上本的前提として献上されたと見ることができる。

2で考察した通り、『玄疏』と『文疏』には強い一体性が看取され、『玄疏』は随文釈義である『文疏』の前において「総序」としての役割を果たしていると考えられる。したがって、在俗の晋王広に対し、『維摩経』の義疏の理解を助けるために、事前に『四悉檀義』『三観義』『四教義』を献上したといえるのではないであろうか。

これまでは、第一回献上本を内容的に劣るものとし、それを修治して内容を更新したものが第三回献上本であるとの見方があったが、第一回献上本と第三回献上本には、それぞれの目的に応じた固有の価値があり、優劣をつけるべきものではないと考える。内容的に見ても、わかりやすく改めたとと思われる箇所がいくつかあるが、教学思想としては大きな変化は認められない。その点については、第2章で検証する。

5. 維摩経疏と『法華玄義』『摩訶止観』の関係

次に、維摩経疏と『法華玄義』『摩訶止観』の関係について考察する¹⁹。『法華玄義』は、智顛が開皇十三年（593）に荊州玉泉寺で行った『法華経』の講説を灌頂が筆録したものであり、『摩訶止観』は、開皇十四年（594）に同じ荊州玉泉寺での智顛の講説を灌頂が聴講し、聴記本として完成させたものである。

智顛は開皇十五年（595）春に晋王広の招請で荊州を出立して揚州に向かうが、灌頂は病のため同行せず、豫章に滞在して静養に努めつつ、『法華玄義』と『摩訶止観』の整理を進めたようである。灌頂は、開皇十七年（597）秋に天台に登り、『法華玄義』と『摩訶止観』の整理本を智顛に提出している。この開皇十七年秋というのは、維摩経疏成立の過程でいえば、第二回献上と第三回献上の間にあたる。

¹⁹ 佐藤〔1961: 291-400〕を参照。

維摩經疏の第二回献上本は、「新治六卷并入文八軸」（『国清百録』巻第四「秘書監柳顧言書第一
百一」、T46, no. 1934, p. 821, c16-17）とある通り、玄義六巻と文句八巻（仏国品第一までの積）で
あったことが知られるが、玄義が新たに整えられてすでに六巻になっていたということは、現行の『玄
疏』に近い形にまで整理されていたと考えられる。

その後、『法華玄義』『摩訶止観』の整理本が智顛のもとに届けられたことになるが、現行の『玄
疏』には、『法華玄義』に詳説を譲る文が五つ²⁰、『摩訶止観』を指示する文が一つあり²¹、そのい
ずれもが巻第六に出る。したがって、これらの文は、『法華玄義』『摩訶止観』の整理本が智顛に届
けられた、維摩經疏の第二回献上から第三回献上の間に挿入されたものと見て問題ない。

第二回献上本は、智顛の遺旨により焼却されたことになっているが、その理由は、先に引用した通
り、「すべてにわたって経論を調べてはいないため、まだ誤りが多く」（「皆未搜簡經論、僻謬尚多」、
T46, no. 1934, p. 810, a10-11）、そのため、「弟子に託して後本を部分的に写させ」（「囑弟子抄寫
後本」、同 p. 810, a12）るというものであった。

第二回献上本の焼却と再治には、灌頂による『法華玄義』および『摩訶止観』の整理本の提出が遠
因となっている可能性はないだろうか。第二回献上本が（智顛がいうように）不完全なものであった
のは、晋王広が矢継ぎ早に経疏の提出を急がせたこともその一因と考えられるが、遺書には、『玄疏』
および『文疏』が口授であることが表明されており、弟子によって整理されることを智顛も認めてい
る。その際、弟子に託されたのは、智顛が不十分とした「すべてにわたって経論を調べる」作業であ
ったため、その過程で『法華玄義』や『摩訶止観』が参照されたことも十分に考えられる。

II. 『四教義』と「四教分別」の比較対照

1. 比較対照の意義

宇衛康弘氏は、『三観義』『四教義』と『玄疏』との比較対照により、形態・内容面の関係を解明
することの重要性を指摘し、「従来、両者の比較検討が、十分になされていることは言い難いのであ
る」として、特に、『三観義』と『玄疏』『三観解釈』の比較対照を行っている²²。そこでは、佐藤
哲英氏が「多少の内容的省略もないではないが、玄疏の三観解釈は分量にして三観義の半分になっ
ているので、引用文等で相当な省略がなされたことが知られる」（佐藤 [1961: 437]）としていること
を批判し、新たに付加されている箇所を指摘したり、一心三観についての教説がより明確になり、進
展していることを明らかにしたりしている。なお、この宇衛 [1984] の附記には、「発表²³では、『四

²⁰ 「解釋顯在法華疏也」（T38, no. 1777, p. 560, a23）、「分別具在法華玄義」（同 p. 560, c22-23）、「法華玄義
別當委出也」（同 p. 561, c17）、「備出法華玄義也」（同 p. 561, c27）、「法華玄辨四教義、方可得」（同 p. 562,
b19）の五つ。

²¹ 「如大止観三十六轉解説」（T38, no. 1777, p. 561, b17）を参照。

²² 宇衛 [1984] を参照（以下同じ）。

²³ 宇衛 [1984] の附記によれば、当該論文は、大学院仏教学研究会において、「天台『維摩經玄疏』成立に関す
る一考察」と題して発表したものの一部であるとしている。

教義』や『四悉檀義』に関しても述べたのであるが、紙数の関係上、それらはすべて割愛した。割愛したものについては、機会があれば発表したいと考えている」とされているが、管見の限り、論文としては発表されていないようである。

また、山口弘江氏は、『三観義』と『玄疏』「三観解釈」を比較する中で、『玄疏』において省略された部分が、『文疏』に依用されている例を挙げ、「『四教義』でもこのような事例があるのか、更に調査を進める必要がある」（山口 [2010]）としている。

このように、『四教義』と『玄疏』の比較対照が十全には行われていないことを踏まえ、さらには、山口氏がいうように、『玄疏』において省略された部分が、『文疏』に依用されている例がないかどうかということも視野に入れながら、『四教義』と「四教分別」の比較対照を進めていきたい²⁴。

2. 構成上の比較

次頁（表1）において、『四教義』と「四教分別」の構成を比較し、それぞれの項目の文字数を一覧化した²⁵。

全体の構成としてはほとんど同じであるが、まず、『四教義』の第一「釈四教名」は、「四教分別」では細かく分科されていない。しかしながら、内容としては『四教義』の「釈四教名」全体を依用している。次に、『四教義』の第三「明四門入理」が「四教分別」では全くないが、この箇所は、『玄疏』巻第六「出体」の「明四門入体」（T38, no. 1777, p. 557, a17-p. 558, c18）で依用されている²⁶。さらに、『四教義』の第七「通諸経論」の中の二項が、「四教分別」では、第六と第七の大項に分けられている。

『四教義』の第五「明権実」以降は、「四教分別」の第四以降とほぼ全同であるが、『四教義』の第七「通諸経論」の第二項「通釈此经文義」にある「釈此経五義」（116字）だけ、「四教分別」では欠いている。ここは『維摩経』の五重玄義について要点を述べた箇所であるが、山口 [2017: 191-193] が指摘するように、「四教分別」は『玄疏』の中でも五重玄義の一つである「釈名」に包括されているため、五重玄義の全体について述べるこの箇所を削除したものであると思われる。後半部分においては、この箇所だけが削除されていることから、かなり意図的に削除したことが窺える。

続いて、文字数の比較であるが、『四教義』67,888字は、「四教分別」では19,058字となっており、約28%に圧縮されているのがわかる。逆にいえば、『四教義』は「四教分別」の約3.6倍の分量となっている。第二「辨所詮」は、第一項「約四諦理」において省略が著しく、「四教分別」では約

²⁴ 菅野 [1990] では、『三観義』と『玄疏』「三観解釈」とともに、『四教義』と「四教分別」の構成上の比較対照を行っており、本稿においても参照する。

²⁵ 文字数は、中華電子佛典協會のCBETAデータベースのテキストによる。なお、句読点等の記号は数に含めない。文字数の左欄は中項ごとの数、右欄は大項ごとの合計とした（「四教分別」の第六・第七に限り、『四教義』との対比のため、便宜的に二項を合した数を右欄に記した）。

²⁶ その他に、『四教義』の文が「四教分別」以外の箇所に依用されている例として、『玄疏』巻第二「三観解釈」の第五「成諸乘義」における「不思議十法成観行即」（T38, no. 1777, p. 530, c23-p. 531, b14）の箇所において、『四教義』巻第十一「円教明位」（T46, no. 1929, p. 761, c23-p. 762, b15）の十法の説明が依用されている。

『四教義』と『維摩經玄疏』「四教分別」の比較研究

26%になっている。また、『四教義』全体の約71%にあたる48,395字を、第四「約四教位分別淨無垢称義」で占めているが、「四教分別」では9,734字と約20%に圧縮され、「四教分別」全体に占める割合においても約51%に減じている。なかでも、藏教に約して解釈した第一項には、『四教義』全体の約32%が割かれているが、「四教分別」では全体の約10%まで圧縮され、第三「約四教位分別淨無垢称位」では、四教の各項目がほぼ等分になっている。

表1 『四教義』と「四教分別」の構成と文字数の比較

『四教義』 (T46, no. 1929)	文字数 (計 67888)		「四教分別」 (T38, no. 1777)	文字数 (計 19058)	
0 小序(721a6)	216	216	0 明四教分別(532b5)	175	175
1 釈四教名(721a19)	126	6016	1 釈四教名(532b16)	2547	2547
1.1 正釈四教名(721a27)	1961				
1.2 覈定(722c4)	822				
1.3 引証(723a24)	973				
1.4 料簡(723c24)	1889				
1.5 経論用四教多少不同 (725a21)	245				
2 辨所詮(725b14)	196	5046	2 辨所詮(534a20)	181	2430
2.1 約四諦理(725b25)	2899		2.1 約四諦理(534b2)	753	
2.2 約三諦理(727b28)	853		2.2 約三諦理(534c17)	472	
2.3 約二諦理(728a24)	468		2.3 約二諦理(535a16)	424	
2.4 約一諦理(728b23)	630		2.4 約一諦理(535b12)	600	
3 明四門入理(729a10)	149	3922	該當箇所なし		
3.1 略辨四門相(729a19)	1342				
3.2 正明四門入理(730a12)	402				
3.3 四悉檀起四門教(730b7)	803				
3.4 約十法成四門義(730c26)	921				
3.5 信法兩行四門不同 (731b23)	305				
4 約四教位分別淨無垢称義 (731c20)	81	48395	3 約四教位分別淨無垢称位 (535c18)	67	9734
4.1 約三藏教位(731c24)	21573		3.1 約三藏教位(535c22)	1968	
4.2 約通教位(747a25)	6700		3.2 約通教位(537a22)	2045	
4.3 約別教位(751c23)	11592		3.3 約別教位(538b26)	2624	
4.4 約円教位(760a19)	7849		3.4 約円教位(540b13)	2640	
4.5 約五味以結成(765c3)	391		3.5 約五味譬以結成(542a23)	390	
4.6 約経論辨位多少(765c26)	209		該當箇所なし		
5 明権実(766a10)	27	2438	4 明権実(542b17)	24	2452
5.1 略明権実(766a12)	416		4.1 略明権実(542b18)	416	
5.2 格位(766b7)	1064		4.2 格位(542c14)	1061	
5.3 明興廢(767a13)	931		4.3 明興廢(543b18)	951	

6 約観心明四教(767c10)	123	552	5 約観心明四教(544a15)	123	569
6.1 明三蔵教(767c18)	245		5.1 明三蔵教(544a23)	248	
6.2 明通教(768a3)	44		5.2 明通教(544b8)	45	
6.3 明別教(768a6)	52		5.3 明別教(544b11)	54	
6.4 明円教(768a9)	88		5.4 明円教(544b14)	99	
7 通諸経論(768a14)	21	1303	6 通諸経論(544b20)	586	1151
7.1 対諸経論(768a15)	586		7 积此经文(544c25-545a29)	565	
7.2 通积此经文義 (768b21-769a4)	696				

3. 『四教義』撰述の目的

「四教分別」の第一「积四教名」の最後の問答料簡には、『四教義』と「四教分別」の関係性について述べる箇所がある。

問曰。四教遍通衆經。何得的用通此經也。

答曰。今撰四教義、遍通諸經、別有大本。略撮其要、通此經文者、正言此經具明四教入道、故須知大意也。(T38, no. 1777, p. 534, a13-16)

質問する。四教は広く多くの経に通じている。どうして、この経（『維摩経』）を解釈することができるのか。

答える。今、四教の義について述べて、広く諸経を解釈するには、別に大本（『四教義』）がある。かいつまんでその要点をまとめて、この経（『維摩経』）の文を解釈するのは、まさにこの経（『維摩経』）には、四教によって〔仏〕道に入ることを詳しく明かしているといっているので、〔四教の〕大意を知る必要があるのである。

ここでは、『四教義』は、あらゆる経典に通じている四教の義について、広く解釈したものであり、「四教分別」は、『維摩経』の随文积義にあたって、『四教義』の要点をまとめたものであるとされ、それぞれの目的と特徴をよく表している。このことから、第1章で論証したように、第一回献上本と第三回献上本は、それぞれの目的に応じた固有の価値を有していることが看取される。

『四教義』の特色について、宮崎公宏氏は、「四教の内の蔵教に着目してみれば『大本四教義』の構成において蔵教についての解釈が全体の半分以上の量を占めており、『法華玄義』『摩訶止観』をはじめとする智顛の他の撰述の教義に関する部分と比べても一つの特色となっている」（宮崎 [2008]）と述べている。

『四教義』の第四「約四教位分別浄無垢称義」中の蔵教に約す箇所では、除糞の器の譬えを用いて、蔵教を説くことの十の意義が述べられるが、その第九と第十では、教相門と観心門の双方にわたって、

仏法の全体を正しく理解・把握するために、まず蔵教を説くとしているのである²⁷。また、同じ大項で、声聞乗の階位を明らかにする箇所最後には、阿毘曇（阿毘達磨）は仏法の根本であるとし、七賢位や七聖位を詳しく述べるとする²⁸。

この第四「約四教位分別淨無垢稱義」は、いわゆる四教それぞれの行位（五十二位などの修行階位）について述べる箇所になるが、『四教義』全体の約七割、全十二巻のうち巻第四から巻第十二前半までの実に七巻半が、行位説で占められることになる。しかも、四教それぞれの箇所、行位が詳しく述べられた後に「淨無垢稱」（『維摩經』の主人公である Vimalakirti の義訳）の義を分別する箇所は数行あるだけで、『維摩經』の解釈は従であるかのような印象を受ける。

このほかにも、蔵教に約す箇所では、辟支仏乗の階位を明らかにする箇所十二因縁説が、菩薩乗の階位を明らかにする箇所八相成道が詳しく述べられている。七賢位、七聖位、十二因縁説、八相成道などが詳しく説かれる箇所は、いずれも「四教分別」においては削除されているが、八相成道については、「四教分別」では八つの項目名だけが列挙されている（T38, no. 1777, p. 536, c18-20）。同じように、通教に約す箇所において、乾慧地の三賢位（五停心・別相念処・総相念処）が詳しく説かれるが、これも「四教分別」では項目名だけが列挙される（同 p. 537, b19-22）。別教に約す箇所では、七位（菩薩の階位）について詳しく説かれ、その中で二十五三昧なども扱われるが、いずれも「四教分別」では削除されている。さらに別の大項では、第二「辨所詮」において、四種の四諦説が詳しく説かれるが、これも「四教分別」では項目名だけが列挙される（同 p. 534, b2-9）。

佐藤哲英氏が「両書（横溝注一『四教義』と「四教分別」）の組織を対照すると大した省略は見られないが、その本文は三分の一弱に圧縮されているので、主として諸経論の引用文や問答料簡等の部分を刪削したのである」（佐藤 [1961: 438]）と述べるのは、多くの箇所での通りではあるが、『四教義』では、阿毘曇（阿毘達磨）をはじめ、四種の四諦説や行位説が詳しく述べられ、「四教分別」では、それらに詳説を譲っていることがわかるのである。

第1章4でも述べたように、やはり、在俗の晋王広に対し、『玄疏』『文疏』の理解を助けるために事前に献上されたものとして、『四教義』では、基本的な仏教教理や修道論としての行位説が詳しく説かれたのではないだろうか。これが、『四教義』撰述の目的の一つであるといえる。

4. 『四教義』および「四教分別」における錯誤の例

菅野 [1990] が指摘するように、『四教義』に説かれている重要な文章が、「四教分別」では削除されている例もある。代表的なものが、『四教義』に説かれる、三観と四教の相互依存関係である。

²⁷ 「九為令今一家義學、善別内外猛浪之説、明識大聖枯榮教門。十為令一家坐禪學、別識一切内外邪非、精通大小乘觀取捨、得真正入佛道也」（T46, no. 1929, p. 732, b26-29）を参照。

²⁸ 「毘曇雖劣、而是佛法根本。是故佛去世後、流傳利物。且又大乘經論、破小乘用小。多取毘曇有門、少用空門。故須略出毘曇有門佛法根本・賢聖之次位也」（T46, no. 1929, p. 741, a25-b1）を参照。

問曰。四教從何而起。

答曰。今明四教、還從前所明三觀而起、為成三觀。初從假入空觀、具有析²⁹體拙巧二種入空不同。從析³⁰假入空、故有藏教起。從體假入空、故有通教起。若約第二從空入假之中、即有別教起。約第三一心中道正觀、即有圓教起。

問曰。三觀復因何而起。

答曰。三觀還因四教而起。(T46, no. 1929, p. 724, a5-11)

質問する。四教は何から起こるか。

答える。今、四教を明らかにするのに、かえって前に明らかにした三觀から起こり、三觀を成立させるのである。初めに從假入空觀は、析と体という拙・巧の二種の入空という相違を備えている。析仮から空に入るので、藏教が起こる。体仮から空に入るので、通教が起こる。もし、第二の從空入假〔觀〕に焦点を合わせれば、別教が起こる。第三の一心中道の正觀に焦点を合わせれば、圓教が起こる。

質問する。三觀はまた何によって起こるか。

答える。三觀はかえって四教によって起こるのである。

ここは、『四教義』の第六「約觀心明四教」において、「三觀によって四教が起こることは、すでに前に明らかにした通りである」(「從三觀起四教、已如前辨」、T46, no. 1929, p. 767, c11)によって、指示されている箇所である。しかし、「四教分別」では、この三觀と四教の相互依存關係を示した箇所は削除されているにもかかわらず、「四教分別」の第五「約觀心明四教」において、「從三觀起四教、已如前辨」(T38, no. 1777, p. 544, a16)という、その箇所を指示する文章が残っている。これは、複雑な修治の過程における錯誤の一例といえる。

一方、『四教義』には錯誤ともいべき科段の混合が二箇所に見られる(T46, no. 1929, p. 746, c28-p. 747, a18 と同 p. 751, b23-c6 の二つ³¹)。この二箇所は、それぞれがさらに二つの項目に分けられるべきものが、『四教義』本文では、いずれも誤って混合されてしまっている。なお、「四教分別」を含め、『玄疏』にはこのような例はない。修治の過程で改められたのかも知れない。

さらに『四教義』には、問答料簡の答えの部分に欠いている箇所が二つある。一つは、卷第六に「問。何等為生得慧、何等為方便慧耶。答云³²」(T46, no. 1929, p. 742, b2-3)とあるが、「答云」に続く内容が記されていない。もう一つは、卷第七の「問。何故作白象形非餘」(同 p. 745, c15-16)とあるのに対し、答えが記されず、次の項目に移っている。

²⁹ 『大正』では「折」に作るが、文意により「析」に改める。

³⁰ 同上。

³¹ 後者は、菅野 [1999] でも指摘されている。

³² 『大正』では「答云」に作るが、異本では「少答」に作る。

守篤本純（1702-1769）³³は、『四教義』の末注書である『維摩詰經四教玄義籤録』（巻第二）の中で、この二箇所を挙げて、「思うに、容易に〔答えが〕わかるからであろう」（「蓋為易知也」）としているが、もともと説いていないのか、脱落などの写本の誤りなのか判定は難しい。このような例も、「四教分別」を含め、『玄疏』には見られない。

5. 『四教義』と「四教分別」における解釈の違い

次に、『四教義』と「四教分別」において、解釈が異なると思われる箇所がいくつかあるため、検討したい（該当箇所には下線を引いた）。

①『四教義』巻第十二「格位」

三明三藏教格圓教位者、三藏補處淨無垢稱位、但與圓教五品弟子第五品齊。佛地但與鐵輪位十信後願心齊。正義如此。（T46, no. 1929, p. 766, b25-28）

第三に、三藏教〔の位〕を円教の位と対応させることを明らかにするとは、三藏〔教〕の補処である淨無垢稱の位は、ただ円教の五品弟子の第五品と等しい。〔三藏教の〕佛地は〔円教の〕鉄輪位である十信の最後の願心と等しい。正しい義はこの通りである。

『玄疏』巻第四「格位」

三明三藏教格圓教位者、三藏補處淨無垢稱位、但與圓教五品弟子第五品齊。佛地與十住初發心住齊。正義如此。（T38, no. 1777, p. 543, a3-5）

第三に、三藏教〔の位〕を円教の位と対応させることを明らかにするとは、三藏〔教〕の補処である淨無垢稱の位は、ただ円教の五品弟子の第五品と等しい。〔三藏教の〕佛地は〔円教の〕十住の〔第一である〕初發心住と等しい。正しい義はこの通りである。

ここでは、藏教の階位を円教の階位と対応させるときに、藏教の佛地を円教と対応させると、『四教義』では十信の最後である願心にあたるとしているが、「四教分別」では十住の最初の初發心住にあたるとしている。十信の最後か、その次の十住の最初かの違いであり、大きな違いはないと思われるが、記述の内容は明らかに異なっている。

②『四教義』巻第十二「格位」

一明格別教位者、通教明補處淨無垢稱位、別教第十法界無量迴向齊。通教佛果但與十地初歡

³³ 江戸時代の安楽律派の学僧。本稿において本純の『維摩詰經玄疏籤録』（版本）を引用する場合は、該当箇所の巻数・丁数および右葉・左葉を記載する。同じく本純の『維摩詰經四教玄義籤録』を引用する場合は、写本資料により丁数の記載がないため、巻数のみを記載する。

喜地齊。正義如此。(T46, no. 1929, p. 766, c4-6)

第一に、〔通教の位〕を別教の位と対応させることを明らかにするとは、通教では、補処である浄無垢称の位は、別教の〔十廻向の〕第十である法界無量廻向と等しいと明らかにしている。通教の仏果は、ただ〔別教の〕十地の〔第一である〕初歡喜地と等しい。正しい義はこの通りである。

『玄疏』卷第四「格位」

一明格別教位者、通教明補處浄無垢位往格、但與別教十行齊。通教佛果但與十地初歡喜地齊。正義如此。(T38, no. 1777, p. 543, a9-12)

第一に、〔通教の位〕を別教の位と対応させることを明らかにするとは、通教では、補処である浄無垢の位を明らかにして、進んで対応させると、ただ別教の十行と等しい。通教の仏果は、ただ〔別教の〕十地の〔第一である〕初歡喜地と等しい。正しい義はこの通りである。

ここは、①に続いて通教の階位を別教の階位と対応させる箇所であるが、通教の浄無垢称の位を別教と対応させると、『四教義』では、十廻向の最後である法界無量廻向にあたるとしているが、「四教分別」では、十行全体にあたるとしている。十行全体とその次の十廻向の最後では大きな開きがある。

③『四教義』卷第十二「対諸經論」

二通申大乘經論者、如地持論・攝大乘論・唯識論・中論・十二門論等。並是通申諸大乘經所明、別圓兩經也。(T46, no. 1929, p. 768, b5-8)

第二に、大乘經全体について述べた論とは、『地持論』『撰大乘論』『唯識論』『中論』『十二門論』等のようなものである。すべて諸大乘經が明らかにして別・圓の兩經(教)について述べたものである。

『玄疏』卷第四「通諸經論」

二通申大乘經者、如地持論・攝大乘論・唯識論・中論・十二門論等。並是通申諸大乘經所明、通別圓及三藏教也。(T38, no. 1777, p. 544, c10-12)

第二に、大乘經全体について述べたものとは、『地持論』『撰大乘論』『唯識論』『中論』『十二門論』等のようなものである。すべて諸大乘經が明らかにして通・別・圓および三藏教について述べたものである。

『四教義』と『維摩經玄疏』「四教分別」の比較研究

ここは、個別の經典ではなく大乘經全体を解釈した論として、『地持論』などを挙げる箇所であるが、方等時の經典に代表されるように大乘經は藏・通・別・円の四教に通じているため、『四教義』にあるように別教・円教に限ったものではない。「四教分別」のように四教すべてをならべる表現が正しい。ここは、『四教義』の誤りを「四教分別」で訂正した箇所といえる。

④『四教義』卷第十二「通积此經文義」

弟子品用通教別教圓教、彈呵十大弟子及五百羅漢。(T46, no. 1929, p. 768, c10-11)

弟子品は、通教・別教・円教によって、十大弟子および五百の羅漢を彈呵するのである。

『玄疏』卷第四「积此經文」

弟子品通用別教圓教、彈訶十大弟子及五百羅漢。(T38, no. 1777, p. 545, a5-7)

弟子品は、通じて別教・円教によって、十大弟子および五百の羅漢を彈訶するのである。

ここは、弟子品が、四教のいずれの立場から説かれるのかを明らかにする箇所であるが、『四教義』では、通教・別教・円教によるものとし、「四教分別」では、通じて別教・円教によるものとしている。この後の箇所では、『四教義』と「四教分別」ともに、維摩詰の彈訶(彈訶)を、具体的に通教・別教・円教それぞれに配しているので、『四教義』の記述が正しい。守篤本純も、『玄疏』の宋本では「通用」の二字を『四教義』と同じように「用通教」に作るとしてテキストの誤りを指摘しており³⁴、写本の誤りと思われる。

⑤『四教義』卷第十二「通积此經文義」

觀衆生品即是辨不思議別圓兩教從假入空也。佛道品即是辨不思議圓教從空入假、行於非道通達佛道也。(T46, no. 1929, p. 768, c21-24)

觀衆生品は、とりもなおさず不思議の別・円の両教の從假入空〔觀〕を論じるのである。佛道品は、とりもなおさず不思議の円教の從空入假〔觀〕によって、非道を行じて仏道に通達することを論じるのである。

『玄疏』卷第四「积此經文」

觀衆生品即是辨不思議通圓兩教從假入空、不可得空也。佛道品即是辨不思議別圓兩教從空入假、行於非道通達佛道也。(T38, no. 1777, p. 545, a16-19)

³⁴ 本純の『維摩詰經玄疏籤録』(卷第四、26丁右葉)には、「通用二字、宋本作用通教三字。大本亦同。今文錯也」とある。

観衆生品は、とりもなおさず不思議の通・円の両教の従仮入空〔観〕によって、不可得空（すべての存在に自性を求めても得られないこと）を論じるのである。仏道品は、とりもなおさず不思議の別・円の両教の従空入仮〔観〕によって、非道を行じて仏道に通達することを論じるのである。

最後に、『維摩経』の観衆生品と仏道品が、三観のうちの何によって説かれるかを解釈した箇所であるが、『四教義』では、観衆生品は「不思議の別・円両教の従仮入空〔観〕」、仏道品は「不思議の円の従空入仮〔観〕」としているのに対し、「四教分別」では、それぞれ「不思議の通・円両教の従仮入空〔観〕」「不思議の別・円両教の従空入仮〔観〕」としている。

ちなみに、『三観義』には、同じような趣旨で、「次に、観衆生品を解釈するとは、とりもなおさず正面から初観（空観）によって解釈する。次に、仏道品を解釈するとは、とりもなおさず第二観（仮観）によって解釈する」（「次釋観衆生品者、即是正用初觀釋也。次釋佛道品者、即是用第二觀釋也」、X55, no. 909, p. 683, b18-19）とある。

四教と三観の関係では、通教に体空観が配され、別教には別相三観（次第三観）が配されるが、その中心は仮観である³⁵。したがって、『四教義』のこの箇所では、別教・円教＝空観、円教＝仮観となっており、円教は一心三観ですべてに通じると解釈したとしても、別教に空観が配されるのはおかしい。「四教分別」の通り、通教・円教＝空観、別教・円教＝仮観とした方が問題がない。

なお、守篤本純は、『維摩詰経四教玄義籤録』（巻第四）の中で、『四教義』のこの文を挙げて、宝地房証真（?-?-平安後期-鎌倉時代の僧）の末注を引用している。証真は、『玄疏』との表現の違いを指摘しながら、『玄疏』の方が「文意がよく通っている」（「文甚順」）としているのである。

以上、『四教義』と「四教分別」で解釈が異なると思われる箇所を確認したが、①②は、ともにどちらがより適切か判断が難しい。思想的な変化とはいいいがたいが、今後、さらに検討したい。③⑤は、『四教義』の誤りを「四教分別」で訂正した例で、修治の過程で改められたものと考えられる。④は、異本の記述から推定して写本の誤りと思われるが、細かいものも含めれば、このような違いはいくつもある。

6. 「四教分別」に付加された説明・問答料簡

「四教分別」のいくつかの箇所、『四教義』にはない問答料簡が七つ付加されている³⁶。この付加された問答料簡に、何らかの共通した特徴を見出すことは困難であるが、そのうちの二つには、『四教義』に詳説を譲る表現が見られる³⁷。

³⁵ 「從體假入空、故有通教起。若約第二從空入假之中、即有別教起」（『四教義』巻第一、T46, no. 1929, p. 724, a8-9）を参照。

³⁶ ①T38, no. 1777, p. 536, c28-p. 537, a2、②同 p. 537, b22-24、③同 p. 538, a10-13、④同 p. 538, c22-25、⑤同 p. 539, a4-8、⑥同 p. 539, a24-26、⑦同 p. 539, a26-28 の七つ。

「四教分別」の「約通教辨位積淨無垢称位」にある「明名別位通」の項では、『大智度論』の引用が付加されている (T38, no. 1777, p. 538, a5-9)。この箇所は、『法華玄義』 (T33, no. 1716, p. 730, c1-8) や『摩訶止観』 (T46, no. 1911, p. 72, c12-18) でも引用されている。第1章5で、維摩經疏の第二回献上本の焼却と再治には、灌頂による『法華玄義』『摩訶止観』の整理本の提出が遠因となっている可能性を指摘したが、弟子による経論を調べる作業によって、『法華玄義』や『摩訶止観』でも引用されたこの箇所が、「四教分別」にも挿入されたのかもしれない。なお、『四教義』にない経論の引用が「四教分別」に加えられている例は、この一例だけである。

その他に、「約別教明位積無垢称義」の冒頭、「経論辨別教菩薩位不同」については、『四教義』の同一箇所では、「一者位数不同、二斷伏高下不同、三對諸法門不同」 (T46, no. 1929, p. 752, a14-16) と三つの項目が科段として提示されているものの、本文では第二項と第三項が明確に分けられてはおらず (同 p. 752, a25-b25)、やや不自然な感があるのに対し、「四教分別」では、表現を改めながら、本文上で明確に第二項と第三項が分けられている (T38, no. 1777, p. 538, c17-25)。これは、「四教分別」において、よりわかりやすく訂正したものと考えられる。

また、同じ「約別教明位積無垢称義」で述べられる別教の菩薩の階位のうち、十信位・十住位・十行位・十廻向位・十地位において (T38, no. 1777, p. 538, c27-p. 539, b12)、さらに、「約円教明位積淨無垢称義」で述べられる円教の十信位においても (同 p. 540, c23-p. 541, a7)、「四教分別」では表現が改められている。これらはいずれも、『四教義』の詳細な説明を簡略化しているように思われる。

宇衛康弘氏は、論証はできないものの、「(『玄疏』『三観解釈』における)説明の新たな付加は、晋王広の疑問点に答えたものである、ということがいえるかと思う」 (宇衛 [1984]) と指摘しているが、「四教分別」においても、『四教義』の表現をわかりやすく改めつつ、問答料簡や経論の引用を付加して、内容を補足したのかも知れない。

一方で、「四教分別」における説明の付加や変化は、宇衛 [1984] が指摘する「一心三観」のように、『三観義』の文章が、『玄疏』『三観解釈』において全面的に書き改められ、説相にも微妙な相違がある例は、『四教義』と「四教分別」との関係には見出されない。したがって、思想的な変化はほとんどないと考えられる。また、山口 [2010] がいうように、『玄疏』において省略された部分が、『文疏』に依用されている例などは、『四教義』においては見出されなかった。

結論

本稿の目的は、智顛の晩年時代のもので、親撰もしくは親撰に準ずるものとして扱われてきた一連の維摩經疏を研究対象として、晋王広の要請によってなされた三回の献上のそれぞれの関係性を検討し、そこに思想の変遷や進展があるのか、また、複数回献上した理由などを探求することにある。

³⁷ 第1章3で示した、『玄疏』における第一回献上本を指示する文のうち、④⑦がそれにあたる。

第1章では、維摩経疏の成立の問題を考察し、第一回献上本と第三回献上本の関係性を明らかにした。『玄疏』と『文疏』には強い一体性が看取されるため、『玄疏』は、随文釈義である『文疏』の前にあって、五重玄義による解釈を施した「総序」としての役割を果たしていると指摘した。さらに、晋王広が智顛に維摩経疏を要請した段階では、智顛の文献の中で「玄義」と「文句」が別立したものは存在しないため、晋王広が要請したのは『維摩経』の義疏（総序を含む随文釈義）であり、それに直接応えたのは『玄疏』『文疏』であったとして、『玄疏』『文疏』で展開される教学思想の理解を助けるために、「四悉檀」「三観」「四教」について解説した第一回献上本の存在意義があると考えた。

これまでは、第一回献上本を内容的に劣るものとし、それを修治して内容を更新したものが第三回献上本であるとの見方があったが、第一回献上本と第三回献上本には、それぞれの目的に応じた固有の価値があり、優劣をつけるべきものではないと考える。内容的にも見ても、教学思想としては大きな変化は認められない。また、第一回献上本である「十卷玄義」が、後に『四悉檀義』『三観義』『四教義』へと別行されたと考えられてきたが、『四教義』『玄疏』などの記述を精査するなどして、第一回献上本がもともと三つの書で構成され、それを「十卷玄義」と総称した可能性を提示した。

第2章では、維摩経疏の文献的な問題を扱い、これまで重要性を指摘されながらもあまり研究されてこなかった、第一回献上本を基に別行したとされる『四教義』と、それを修治して献上したと考えられてきた「四教分別」との比較対照を行った。構成上の比較を通して、『四教義』では、基本的な仏教教理や修道論としての行位説が詳しく説かれ、それが『四教義』撰述の目的の一つであると考えた。また、『四教義』と「四教分別」の文字数を比較して一覧化するなどし、その構成を分析した。複雑な修治の過程において発生したと思われる錯誤の例や、修治の過程で『四教義』の誤りを「四教分別」で改めていると思われる箇所なども確認することができた。さらに、『四教義』と「四教分別」において、解釈が異なると思われる箇所をいくつか指摘したが、思想の内容として決定的に異なる箇所は存在しなかった。

参考文献

池田魯参 1982 『国清百録の研究』 大蔵出版。

宇衛康弘 1984 「『三観義』と『維摩経玄疏』巻二「三観解釈」の比較対照」『駒沢大学大学院仏教学研究会年報』17, 61-70.

菅野博史 1990 「『維摩経玄疏』の組織と梗概」『多田厚隆先生頌寿記念論文集・天台教学の研究』山喜房仏書林, 131-158.

菅野博史 1999 「智顛『四教義』研究ノート（1）」『創価大学人文論集』11, 155-170.

菅野博史 2005 「初期中国仏教の經典注釈書について」『村中祐生先生古稀記念論文集・大乘仏教思想の研究』山喜房仏書林, 19-36.

『四教義』と『維摩經玄疏』 「四教分別」の比較研究

佐藤哲英 1961 『天台大師の研究』 百華苑.

宮崎公宏 2008 「『大本四教義』における藏教の扱い」 『天台学報』 50, 136-140.

山口弘江 2010 「『維摩經玄疏』と別行本——「三觀解釈」と『三觀義』の比較考察を中心として」 『印度学仏教学研究』 58(2), 597-601.

山口弘江 2017 『天台維摩經疏の研究』 国書刊行会.

若杉見龍 1990 「『三觀義』『四教義』における実相論」 『多田厚隆先生頌寿記念論文集・天台教学の研究』 山喜房仏書林, 47-65.

1908 - 1919 年における英領マラヤ華人の排日運動と日本の対応

Anti-Japanese Boycotts by the Chinese in British Malaya and Japan's Responses, 1908-1919

文学研究科人文学専攻哲学歴史学専修博士後期課程

黄 穎 康

Ng Weng Hong

はじめに

現在、マレーシア・シンガポールの華人¹人口は約 669 万人・419 万人で、それぞれの国の全人口の約 23%と 74.3%を占めている²。彼らの多くは、15 世紀以降に主として中国の福建省と広東省から英領マラヤ³（以下はマラヤ）に移り住んだ人々の子孫である。

マラヤ華人は、東南アジアの他の地域（タイ・インドネシアなど）の華人と比べ、中国人としての民族意識を強くもっている。その主要な理由の一つとしては、1937 年に始まる日中戦争期において、マラヤが東南アジア華人（南洋華僑・華人）による抗日救国運動の中心地になったことが挙げられる。1938 年には、シンガポールの華人商人・陳嘉庚⁴を中心に「南洋華僑籌賑祖国難民総会」が結成され、東南アジア華人による日本の侵略を受ける中国への義捐金が集められた。また 1939～1942 年には、3000 人以上の南洋華人がビルマと雲南省間における物資輸送のドライバーや自動車の技術者（彼らは「機工⁵」と呼ばれる）として抗日戦争を戦う中華民国を支援したが、その中心的な役割を果たしたのがマラヤ華人であった。

そして、1980 年代から中国の改革開放が進展し、1990 年代から中国と東南アジアの関係が再び密接になると、中国やシンガポールを中心に中国に対する同胞意識の高まりの表れとしてマラヤ華人の抗日運動研究が活発化した。その中では、1930 年代の抗日救国運動が注目され、その愛国主義・民族主

¹ 「華人」という用語について、本稿では国籍や帰属意識などによる区分（「華僑」・「華人」・「華裔」の使い分けなど）をせず、中国生まれと現地生まれを含む中国国外に居住する中国系の人々すべてを華人（Overseas Chinese）とする。ただし、当時の組織や資料などで使用されている名称の場合はそのまま表記する。

² cf. Current Population Estimates, Malaysia, 2017-2018; Population Trends, Singapore, 2018.

³ 本稿では、マレー半島及びその周辺のシンガポール・ペナン等の島々を総称する言葉として「マラヤ」を用いる。

⁴ 陳嘉庚（タンカーキー、1874-1961）、福建省泉州府同安県生まれ。1891 年にシンガポールへ移住。1909 年にマレー半島におけるゴム栽培事業で成功した。1910 年にシンガポールで中国同盟会に参加し、1911 年の辛亥革命では福建革命軍政府を支援し、シンガポールの福建省出身華人の代表的存在として知られるようになった。教育事業にも注力し、1912 年以降、郷里の福建省に集美学校を設立し、1921 年には厦門大学を創設した（市川 1984: 3-28）。陳嘉庚についての研究は多数あり、特に一次史料として本人の回顧録である陳嘉庚（1946）がよく使われている。

⁵ 南洋華人機工に関する最新の研究に、黄・黄（2015）、夏（2016a）（2016b）がある。

義的な姿勢が高く評価されるようになった⁶。しかし、抗日運動が大きくなっているというプロセス、つまり1930年以前に発生した排日運動⁷の実態、またその渦中にあったマラヤ華人社会のあり方については十分な検討がなされていない。

20世紀初頭のマラヤ華人社会は、大きく分けて中国生まれ華人（China-born Chinese）と、海峡植民地⁸やマレー連合州などで生まれた現地生まれ華人（Straits/Malaya-born Chinese）という2種類の人々からなり、それぞれに異なる文化・習慣をもち、社会的地位やイギリスとの関係にも違いがあった。また両者のうち、中国生まれ華人は出生地・方言に基づいて形成された社会・経済的共同体である帮派⁹（Bang Group）に属した。1901年の時点で、中国生まれ華人は海峡植民地の華人人口の90%程度を占めるまでになっていたが（李 2015: 206）、その大多数は、それぞれが属する帮派の方言しか理解できなかったため、言語を介したコミュニケーションが難しかった。つまり、中国生まれ華人たちは帮派ごとに分断された状況にあり、中国への関心の温度差、排日運動に対する態度、それぞれの行動原理によって排日運動への反応が異なることも往々にしてあったと考えられる。

一方、外務省記録を中心とする日本側史料を利用した先行研究¹⁰では、主に中国本土や東南アジア全体の動きの一部としてマラヤ華人の排日運動を検討し、排日運動がうまく機能しなかった理由は華人の分化現象にあると指摘している¹¹。しかし、その指摘はあくまでもマラヤ以外の地域の現象をマラヤに当てはめて説明したものであり、マラヤ華人の排日運動それ自体を掘り下げて分析するには至っていない。また、排日運動に対する日本とイギリス植民地政府の対応も詳細な検討がなされていない。

そこで本稿では、上述のようなマラヤ華人の多様性を踏まえつつ、1908-1909年の辰丸事件・安奉鉄道改築問題、1915年の日本による対華21カ条要求、1919年の五四運動の際に彼らが展開した排日運動について、それぞれの運動の特徴や日本・イギリス植民地政府の対応を再検討し、各時期におけるマラヤ華人の排日運動の展開、および日本の認識と対応の変化を明らかにする。

⁶ マラヤ華人の排日・抗日運動に関する研究に Akashi（1968, 1970）、明石（1971）、レオン（1993）、黄・趙・叢（1995）、原（2011）、林・張（2008）、李（2015）がある。

⁷ 本稿では、日貨排斥運動（対日ボイコット）、在留日本人への暴行・脅迫など排外的な動きを「排日運動」として扱う。「抗日救国運動」は1930年代の運動に限定し、「反日運動」は戦後の運動として定義する。

⁸ 1826年、イギリスがシンガポール・ペナン・マラッカを合併して海峡植民地が築かれた。そこで生まれた華人を海峡華人とも呼ばれている。

⁹ その代表的なものが五大幫、すなわち福建幫・広東幫・客家幫・潮州幫・海南幫で、Purchell（1967: 224）によれば1905年から1921年にかけての海峡植民地における各幫の所属人数比率はおよそ32%・28%・18%・11%・5%であったという。

¹⁰ 日本史資料を利用した研究に大山（1973）、菅野（1976）（1979）（1981）、呉（2017）がある。

¹¹ 菅野（1981: 79）は、排日運動の主導権をめぐるマニラの福建人と広東人両者の対立を示す報道が目立ち、華人の分化現象が見られると指摘している。

I. 辰丸事件（1908 年）と安奉鉄道改築問題（1909 年）をめぐるマラヤにおける排日運動の発生

1908 年 2 月 5 日、マカオのポルトガル人銃砲商が発注した銃器等を積んだ日本汽船の第二辰丸がマカオ港外で清朝の巡視船に武器密輸の嫌疑で拘留され、日章旗が撤去された。いわゆる「辰丸事件」である。この事件をめぐる日本側が強硬な姿勢で交渉に臨んだ結果、清朝は①辰丸無条件釈放、②謝罪礼砲、③損害賠償、④官吏処分、⑤兵器買収の 5 条件の要求を受け入れることとなった。これに対し、辰丸事件の発生地である広東省の民衆は不満を示し、粵商自治会（広東自治会）を中心に排日運動を起こした¹²。この動きは、広東商人が大きな勢力を有していた華南地域や東南アジアなどにも波及し、マラヤにおいても排日運動が行なわれた。

1. 辰丸事件の発生に対するマラヤ華人社会の反応

マラヤの排日運動に関しては菊池貴晴（1966: 72-73）・呉（2017: 130-131）による研究があり、その中では、運動の中心がシンガポールの七家頭（朱有蘭・朱富蘭・朱広蘭・朱広元・広恒・羅致生・羅奇生）と称する有力な広東商人たちであったこと、彼らが檄文を市中に配布するなどして他の華商にも運動への参加を呼びかけたこと、シンガポールの華商で最大勢力を有していた福建商人が運動に同調せず、マッチなどの日本の商品に影響があったものの運動が成功したという状況にはならなかったこと、などが指摘されている。これらはいずれも妥当な指摘であるが、運動の具体的状況や、その水面下で行なわれていた日本側のマラヤ華人社会に対する様々なはたらきかけについては論及していない。そこで以下に、英字新聞の記事及び「外務省記録」を用いながらこれらの点を検討し、当時のマラヤ華人社会の状況をより詳細に考察していきたい。

シンガポールにおける排日運動の開始直後の様子について、英字新聞『ザ・ストレッツ・タイムズ（The Straits Times）』1908 年 5 月 15 日の記事には次のように記されている。

警察当局、同じく華民護衛署¹³は、シンガポール在住の多くの広東人が平穩に、しかし忍耐強く進めている活動に気づいており、人々がシンガポールで生活する、あるいは仕事に従事する同胞たちの家から家へ、店から店へと赴き、彼らに対して日本人とのあらゆる取引をやめるよう促している事実を知っている。

市中では漢字で書かれたチラシが大量に配布され、多くの華商の団結と、広東省の広東人と同じ方法による、植民地に輸入される日本商品のボイコットが呼びかけられている。なお、名前と日付の書かれていないこの文書には、マッチ・缶詰・魚の干物・丁子など植民地内の日本商品のリストと、もし華商がそれらのいずれかを取引していることが見つければ公司（kongsee）が厳しく対

¹² 辰丸事件の展開とこれに起因する排日運動の発生に関しては、(菊池貴晴 1966: 第二章)・(菅野 1982: 17)・(呉 2017: 124)、参照。

¹³ 華民護衛署（Chinese Protectorate）は 1877 年設立された部署であり、華人社会の統括や華人保護を目的とした活動を行なった。

処し、それらの製品は華人によってボイコットされるだろう、という内容が書かれている。

……シンガポールでは反日感情は強くなく、多くの広東人が今後日本商品を取引しないと書かれた規約に署名しているものの、当地のボイコット提唱者は自身が望んでいるほどには共感を得られていない。……人力車のストライキの恐れがあるという流言があるが、当局はそうしたことはないだろうと予想している。なぜなら、広東人は人力車ビジネスに関心がなく、福建人はボイコットに関心がないからである¹⁴。

この記事によれば、シンガポール在住の広東人は他の華商らに対して熱心に日貨排斥を呼びかけ、檄文では日貨排斥をしない華商に対しては「公司 kongsee」（秘密結社的な組織）が制裁を加えるという脅迫まで書かれているが、ボイコット提唱者たちが望むほどには共感が広がっていなかったという。華人の人力車が日本人の乗車を拒否するとの流言があることについても、人力車ビジネスを行なっているのは主に福建人であり、広東人はこれに関心がないので、当局はそうした事態にならないだろうと見ていたようである。

2. 日本領事館の対応

シンガポールにおける排日運動の発生を受け、駐シンガポール日本領事館事務代理の岸倉松は、1908年5月14日に外務大臣に宛てた文書で、現時点ではほとんど影響がないとしながらも、広東商人が秘密裏に檄文を起草して他の華商に読ませているとの情報を得ているとして、運動を大きくさせないために以下の3つの方策をとったことを外務省に報告した¹⁵。

第一の方策は、次のとおりである。

当地駐在清国総領事左氏及清国商業会議所会頭蔡氏ヲ即日歴訪シ利害ヲ詳陳シテ事ノ非道ナルヲ説シ煽動ノ嫌疑者ニ対シテハ直ニ其運動ヲ停止スルト同時ニ其既ニ檄文ヲ回覧セシメタル向ヘハ更ニ之ガ取消文ヲ回致シ又爾今決シテスル非望ヲ再ビセザルベキ様懇示セラレタキ旨申出候処、両氏トモ夫々快諾シ且ツ尽カスベキヲ約シ……且ツ当地広東商人中ノ巨擘ト目セラルヽ広恒ノ支配人ハ曾テ小官面識ノ間柄ナレバ面会シテ辰丸事件ノ真相ヲ論述シ「ボイコット」ノ無暴ヲ切説セリ。

この記載によれば、岸は駐シンガポール清朝総領事の左乗隆とシンガポール中華総商會会長の蔡子庸¹⁶を歴訪し、排日運動の利害と非道を説き、嫌疑者に対して運動の扇動をやめさせること、檄文が配られたところに取消文を配布して再発を防止することを要求し、両者から快諾と問題解決に尽力すると

¹⁴ *The Straits Times*, 15th May 1908, p.7, "Japanese Boycott".

¹⁵ 「外務省記録」、1908年5月14日、在シンガポール岸事務代理より林董外務大臣宛「新嘉坡ニ於ケル本邦品「ボイコット」に関する件」、JACAR（アジア歴史資料センター）Ref. B111090241200（第82画像目から）、清国ニ於テ日本商品同盟排斥一件、第二巻（B.3.3）（外務省外交史料館）、参照。

¹⁶ 広東省出身。天津・上海・漢口等で商業に従事し、1874年シンガポールへ渡った。シンガポール中華商務總會の創始者のひとりで、第二代会長と第三代副会長をつとめ、華人参事局(Chinese Advisory Board)の委員にも任命された。

の約束を得た。また面識のある現地広東商人の巨頭と目される広恒の支配人と面会し、辰丸事件の真相を論じ、排日運動の無謀さを懇切に説明したという。

第二の方策は、次のとおりである。

例ノ漢字新聞ノ利用ヲ継行シ及英字新聞タル「フリー・プレス」社長兼主筆記者ハ面識ノ士ナレバ直チニ往訪シテ事実ノ顛末ヲ詳述シ且ツ依頼スル処アリタレバ翌日ヨリ翌々日ニ亙リ別紙甲号ノ如キ有力且ツ長文ノ社説ヲ掲載セラレタリ。但シ中興日報ノ分ハ茲ニ特ニ送達不致候得共、有力ナル論文ヲ屢次掲記シツツアルハ小官ノ目撃スル処ニ候。

この記載にある「例ノ漢字新聞」とは、『中興日報¹⁷』のことである。『中興日報』は、孫文らが 1905 年に日本で結成した革命派組織の中国同盟会が 1907 年 8 月から 1909 年冬まで約 2 年間にわたり発行していた華字新聞で、シンガポールにおける立憲保皇派の新聞『南洋総匯報』と論戦を行なった（蔣・王 1999: 85）。岸と『中興日報』との具体的関係は定かでないが、当時中国同盟会の拠点が日本にあったこと、シンガポールでの孫文の募金活動が難航して『中興日報』が常に資金難の状態にあったこと（市川 1968: 168-169）から推測するに、日本領事館の関係者が同紙の編集部とつながりを持ち、資金援助等の代わりに日本側の意向に沿った記事を掲載させていた可能性も考えられる。また、中国本土の排日運動を主導していた粵商自治会は保皇派の政治団体であり（呉 2017: 124）、これと対立する中国同盟会は排日運動に対して否定的な立場をとっていた（菊池貴晴 1966: 91-95）。このことが『中興日報』の日本側への協力につながった可能性もあろう。ともあれ、岸は同紙に対して以前から排日運動の「非ヲ鳴ラシ暴ヲ戒シムルの論文¹⁸」の掲載をはたらきかけ、その結果「有力ナル論文ヲ屢次掲記シツツアルハ小官ノ目撃スル処」となった。

さらに岸は、英字新聞『フリー・プレス（Free Press）』の社長兼主筆記者を訪問し、辰丸事件の経緯を詳述する社説や論文の掲載を依頼した。その結果、1908 年 5 月 13 日の同紙の社説では、排日運動に関する日本側の意向とほぼ同じ主張が展開された¹⁹。

こうして岸は、華字新聞と英字新聞へのはたらきかけを通じて、主に前者を購読する中国生まれ華人と、主に後者を購読する現地生まれ華人という、マラヤ華人社会の広範な層に対して排日運動の非を訴えようとした。

第三の方策は、次のとおりである。

海峡殖民地知事サー・アンダーソン氏ヲ往訪シテ当殖民地内ニ発生セルスル運動ヲ鎮圧セラレンガ為ノ尽力セラレン事ヲ案シテ其同意ヲ得且ツ夫々其筋ヘ訓令方ヲ快諾セラレ、次ニ小官ハ親ク

¹⁷ 1907 年、陳楚楠・張永福・林義順・許子麟・鄧子瑜等の中国同盟会メンバーが保皇派の『南洋総匯報』から脱退し、中国同盟会シンガポール分会の機関紙として創刊した華字新聞。田桐が主筆で、居正・陶成章・胡漢民・林文・汪兆銘・方瑞麟等が投稿者として立憲保皇派を批判する論説などを載せた。

¹⁸ 「外務省記録」、1908 年 5 月 14 日、在シンガポール岸事務代理より外務大臣林董宛「新嘉坡ニ於ケル本邦品「ボイコット」に関する件」、JACAR, B11090241200（第 82 画像目から）、清国ニ於テ日本商品同盟排斥一件、第二巻（B.3.3）（外務省外交史料館）、参照。

¹⁹ cf. The Singapore Free Press and Mercantile Advertiser, 13th May 1908, p.4, “Wednesday, May 13, 1908”.

華民政務局長（Chinese Protector）ニ面謁シテ前頭檄文回覧及印刷物ノ配布首謀者等取調方且ツ必要ニ応ジテハ其退去ヲ命ジ又ハ相当ノ所罰方ヲモ談合致置、同局長ハ目下夫同嚴密ニ取調中ニ有之候。

ここで岸は、イギリス海峡植民地総督のサー・アンダーソン（Sir John Anderson）に排日運動の鎮圧を要請し、同意と各方面への訓令発布の快諾を得たほか、華民政務局長に会見して檄文配布の首謀者を取り調べ、必要に応じて退去を命じるよう依頼し、同局長がすでに厳密な取り調べを行なっている、と記している。当時、日本とイギリスとは同盟関係にあり（日英同盟）、同盟国としてマラヤ華人の統治者であるイギリス植民地政府に対して運動の取締りを要請することが、排日運動を鎮静化させる最も効果的な方策であったと思われる。

以上の3つの方策を論じたのち、岸はさらに

広東以外ノ福建省商人等ハ熱心ニ賛成スルヲ聞カズ、仍テ前陳方策遂行ノ結果は終ニ必ず鎮圧セラレ得ベキ乎ト被推候。但シ当地方ニ於ケル該事件発生ノ根源ハ勿論広東及香港ニ有之候得バ右両地ニシテ彼カ如キ状態ヲ永続セシニハ從テ漸ク鎮圧ノ見込アル当地方モ為メニ又収拾スベカザルニ至ルナキヤヲ恐レ候。

と記している。ここで岸は、この度の排日運動はあくまで広東人が行なっているものであり、マラヤ華人社会の最大勢力である福建商人をはじめ、広東人以外の華人がこの運動に熱心に参加している様子はなく、その鎮静化は広東省・香港の情勢いかんであろうとの認識を示している。排日運動の動きが広東人以外には広がっていないとの認識は、前述の『ザ・ストレッツ・タイムズ』の記事内容とほぼ同じである。これらの史料から、この時の排日運動では、各帮派の連携・協力関係は見られず、その主体はほぼ広東出身の華人に限られていたとみなしてよいだろう。

3. 1909年の安奉鉄道改築問題の発生後における『中興日報』の態度の変化

1908年5月に始まったマラヤでの排日運動は、断続的ではあったが、約1年半にわたり継続された。特にその終盤では、1909年8月に安奉鉄道改築問題（満洲進出をはかる日本政府がイギリスと協力し、清朝に広軌改築の改良工事を強引に認めさせた問題）が発生したことも重なり（菅野 1976:10）、過激な動きも見られた。1909年9月18日には、クアラルンプールで華工が日本人婦人を殴打し、数人が逮捕される事件が発生した²⁰。10月6日にはペラ州全域で排日運動が起こり、そのうちカンパル(Kampar)では暴動が発生した²¹。10月13日にはペナンとクアラルンプールでも排日運動が発生したが、このとき日本領事館は運動の過激化を警戒してイギリス植民地政府にその鎮圧を要請している²²。

²⁰ 『叻報』1909年10月4日、「華人抵制日本之風潮專電」、参照。

²¹ 『叻報』1909年10月6日、「白蠟華僑抵制日人專電」、参照。

²² 「外務省記録」、1909年10月13日、在シンガポール鈴木領事より小村外務大臣宛「彼南地方ボイコット運動勃発ニ関シ報告ノ件」、JACAR, B11090245100（第96画像目から）、清国ニ於テ日本商品同盟排斥一件、第八卷（B.3.3）（外務省外交史料館）、参照。

またこの時期には、排日運動に関する日本側の認識に注目すべき変化が生じている。1909 年 10 月 7日、日本領事より外務大臣宛の文書には、次のようにある。

今回ノ「ボイコット」ハ革命黨ニ属スル当地中興日報ノ煽動スルモノト思ハルル点アリ孫逸仙ハ目下當地ニ在留セサルモ其一派ノ者ハ近来其筋ヨリ厄介視セラレ居ル模様アルニ付此の際清国政府ヲシテ当地政廳ニ對シ黨員ノ取締方ヲ交渉セシムル様希望ス²³。

この記載によれば、前述の『中興日報』に排日運動を扇動する記事が掲載され、それを受けて日本領事館は、清朝に対して革命党員の取締りについてイギリス植民地政府と交渉するよう要望した。この史料からは、革命派の中国同盟会の新聞『中興日報』がわずか 1 年余の間でその主張を大きく変更し、排日運動を煽る側に転じていたこと、日本側が革命派を警戒対象と見なすようになっていたことが見て取れる。1908 年5月に排日運動が発生した当初はこれに賛同せず、機関紙の『中興日報』に日本側の主張を掲載するほどであった革命派が、わずか 1 年余の間に正反対の主張をするようになり、日本側の警戒を招くに至ったわけである。その背景には、東京における革命派の言論機関である『民報』（『中興日報』の日本販売代理²⁴）が1908年10月に発禁処分があったと考えられる。このことが革命派の日本への態度を硬化させ、彼らに対日批判に向かわせたと見てよいだろう。

II. 対華 21 カ条要求（1915 年）を契機とするマラヤでの排日運動

1914 年 7 月に始まった第一次世界大戦において、日本は日英同盟に基づきドイツに宣戦布告し、ドイツが中国から租借していた膠州湾（青島）を攻略した。そして 1915 年1 月、日本は中華民国政府（袁世凱政権）に対し、ドイツの山東省権益の継承と、南満州及び東部内モンゴルなど日露戦争で得た日本の権益拡大など、5 項 21 カ条からなる要求と希望を認めさせようとした。いわゆる「対華 21 カ条要求」である。これに対して中国では大規模な反発が起こり、3 月以降、全国的に排日運動が展開されることになった（菊池貴晴 1966: 153）。

1. マラヤ華人社会の反応と日本・イギリス植民地政府の対応

この時のマラヤ華人の反応については、菅野（1979）と林・張（2008: 405）による研究がある。林・張は、袁世凱の売国行為が中国と海外の華人から強烈な反発をまねき、シンガポール等の地域の華人は中国を滅亡させようとする日本の野望を暴露しようと宣伝活動を展開し、排日運動を展開したことが指摘されている。しかし、あくまで概略的な説明にとどまっているので、ここでは「外務省記録」を用いてマラヤでの排日運動の実態をより詳細に検討していきたい。

²³ 「外務省記録」、1909 年 10 月 7 日、在シンガポール鈴木領事より小村外務大臣宛「彼南地方ボイコット運動勃発ニ関シ報告ノ件」、JACAR, B11090245100（第 37 画像目から）、清国ニ於テ日本商品同盟排斥一件、第八巻（B.3.3）（外務省外交史料館）、参照。

²⁴ そのほかに、ロンドン（曹重伯）、パリ（新世紀新聞社）、ベルギー（中国学生会館）、香港（中国日報）、上海（神州日報）と東南アジア各華人拠点に販売代理を置いた。中興日報新聞社に関する研究は、崔（1985）を参照。

1915年3月22日に日本領事が外務大臣に発した機密公信第11号「新嘉坡在留中国人ノ日貨抵制運動ニ関シ報告及撒文送附ノ件²⁵」は、ペナン・シンガポール・クアラルンプールにおける排日運動の状況が記されている。その内容をまとめると次のようになる。

(1) ペナン

ペナンにおける革命派の華字新聞『光華日報²⁶』は、これまでとかく排日の傾向があり、最近も種々のねつ造記事によって猛烈に日本を攻撃している。3月2日(旧暦の正月15日、すなわち元宵節)の夜に華人が行列を作るのを宣伝の機会ととらえ、2・3台の自動車に広告をのせ、「惨惨国亡令」等の文を大書して市中を巡回し、群衆に向かって大道演説を行ない、人々の心を激昂させている。

これに対し、現地警察はすぐに現場に向かい、大道演説を解散させ、首謀者4・5名を逮捕した。また警察は、市中の各所に配るために彼らが用意した印刷物を没収した。その翌日、当地官憲は華人のうちで重要な地位にある者を召喚し、排日運動をしてはならないと諭告したようすで、その後は心配すべき現象は起こっていない。

(2) シンガポール

シンガポールでは、1914年10月に青島の戦い²⁷が起こった時から日貨排斥を呼びかける檄文の配布が見られた。1915年1月にも檄文の配布が見られ、対華21カ条要求の問題に関して広東人と福建人の間で秘密集会が行なわれ、日貨排斥に関する規約が成立したという風説もある。また華字新聞には日貨排斥を扇動する記事と論説が多数掲載されたが、今日まで何の反響も確認されていない。

日本領事館がイギリス植民地政府に排日運動の鎮圧に関して数回の懇談を依頼したところ、イギリス植民地政府は、日本への攻撃はイギリスへの攻撃とみなし、日貨排斥の扇動者と首謀者を嚴重に取り締まる必要があるとして、各新聞の主筆を召喚して扇動的記事と論説の掲載を禁止すると厳しく言い渡し、日貨排斥の扇動者の逮捕と集会等の取締りを警察と軍事士官に命じた。

さらに、イギリス植民地政府は華人の排日運動に対する動揺を心配し、中国から輸入された新聞を差し押さえて焼却した。これに対し、華字新聞社は結束して総督と交渉したが、拒絶されたという。また日本領事は、駐シンガポール中国総領事と交渉して排日運動の終息を依頼し、総領事は快く聞き入れて極力抑制に尽くすと語った。中国総領事はすでに中華総商会の幹部にも依頼し、排日運動をやめることは中国政府の訓令でもあるという総領事の通告を各華字新聞に掲載した。

²⁵ 「外務省記録」、1915年3月22日、在シンガポール藤井領事より加藤外務大臣宛「新嘉坡在留中国人ノ日貨抵制運動ニ関シ報告及撒文送附ノ件」、「中国人ノ日貨排斥一件」『日本外交文書』大正四年第2冊、外務省編纂、1966。

²⁶ 中国革命の父・孫文が清朝打倒・共和建国のために創刊したペナンの華字新聞。当時国民党の機関紙の一つである。現在も発行している。

²⁷ 日本・イギリス連合軍がドイツの膠州湾租借地を攻略した戦い。

(3) クアラルンプール

クアラルンプールでも、シンガポールと同じく 1914 年に一度だけ日貨排斥の檄文 1・2 枚が貼り付けられた。日本領事館はすぐに現地の官憲に嚴重な取り締まりを依頼した。結局、檄文への反響は何もなく、その貼り付けもやんだ。

2. 日本・イギリス植民地政府の認識と対応の変化

ここでまず注目されるのが、革命派に対する日本側の警戒ぶりである。革命派は、辛亥革命をへて 1912 年に中華民国が成立すると中国同盟会と他派を合わせて国民党を結成し、同年 12 月には中国同盟会シンガポール分会²⁸などを北京国民党シンガポール支部 (The Singapore Communication Lodge of the Kuomintang of Peking) に改組し、その翌年には英領マラヤ各地に 27 の国民党支部を設けた。1913 年初頭、袁世凱が国民党を弾圧するようになると、同年 7 月に国民党は「中華革命党」に改組し、マラヤに幹部を派遣して反袁活動の募金活動などを行なうようになった。1914 年 8 月には、国民党シンガポール支部の活動がイギリス植民地政府により禁止されるが、南洋工業公司の名義で地下活動をつづけ、革命派は現地の新聞・倶楽部・夜学校・書報社などの一員として活躍した (崔 2007: 32) ・ (李 2015: 319)。前述のように日本側は 1909 年の時点から革命派の動きを警戒しており、(1) のペナンでの排日運動も革命派の扇動によるもの見なしてその動きを注視していた。またシンガポールについても、1915 年 3 月 22 日に日本領事が外務大臣に発した機密公信に「日支関係ニ対スル当地方 (シンガポール) 在留支那人ノ態度ニ関シテハ、当地方ニ於ケル彼等ノ勢力ノ大ナル事実ト革命黨員ノ根拠地タルノ関係トニ鑑ミ、従来常ニ本官ニ於テ特別ノ注意ヲ怠ラサル次第ニ有之候処²⁹」とあり、革命党 (孫文が設立した中華革命党) の動きを警戒していた。

次に注目されるのは、排日運動の鎮静化に向けた日本の動きである。1908 年の排日運動の時には、日本領事から中国政府及び中華総商会、新聞社、イギリス植民地政府に対して運動の鎮静化に向けての対応を直接はたらきかけたが、今回は (2) にあるように中華総商会や華人の有力者へのはたらきかけ、及び新聞社へのはたらきかけは中国政府あるいはイギリス植民地政府から行なわれた。中国政府とイギリス植民地政府へのはたらきかけは、(2) のシンガポール、(3) のクアラルンプールの事例から見て取れるように、前回同様に行なわれた。ただ、イギリス植民地政府の対応は前回と異なり、排日運動に対して直接的に介入した。(1) のペナンでは、大道演説の首謀者の逮捕、印刷物の没収、華人の有力者への諭告などを行なった。(2) のシンガポールでも、イギリス植民地政府は華字新聞に対して日貨排斥に関する扇動的記事と論説の掲載を禁じるとともに、中国から輸入される新聞を差し押さえ、日貨排斥の世論

²⁸ 1905 年に孫文が東京で中国同盟会が結成された後、1906 年シンガポール分会が結成され、福建省出身の陳楚楠が会長、広東省出身の張永福が副会長、広東省出身の林義順が理事に就任した。

²⁹ 「外務省記録」、1915 年 3 月 22 日、在シンガポール藤井領事より加藤外務大臣宛「新嘉坡在留中国人ノ日貨抵制運動ニ関シ報告及撤文送附ノ件」、「中国人ノ日貨排斥一件」『日本外交文書』大正四年第 2 冊、外務省編纂、1966。

の盛り上がりを阻止しようとした。また扇動者の逮捕と集会の取り締まりも進めた。

排日運動の鎮静化に向けたイギリス植民地政府の姿勢は、1908年の時よりも明らかに積極的であったが、その背景には1915年2月15日にシンガポールで発生したインド人兵士による暴動事件があったと考えられる。インド人は華人とならんでマラヤにおける移民の代表的存在であり、第一次世界大戦のさなかに起こったこの暴動事件は、イギリス植民地政府に大きな衝撃を与え、インド人だけでなく華人の集団的動きに対しても警戒感を高めることになったと推測される。またこの事件の際、イギリス植民地政府は当時シンガポールに停留していた日本海軍に支援を要請し、イギリスと同盟関係にあった日本は積極的に鎮圧に協力した³⁰。排日運動の発生はわずかその約一か月後のことであり、日本への感謝の意を込めて、イギリス植民地政府は積極的に排日運動の鎮静化に努めたものと思われる。

以上に述べてきた1915年のマラヤでの排日運動は、一部に被害が出たものの³¹、総じていえば大きなうねりにはならなかった。運動の主体は、1908年の時には広東人であったが、今回は革命派（すなわち反袁世凱政権の）勢力³²であったと考えられ、そうであれば中国政府も積極的にその鎮静化に努めたはずである。またイギリス植民地政府も彼らの動きを警戒し、積極的な取り締まりを行なうとともに、中国本土での排日運動も同年8月には鎮静化しはじめたので（菊池貴晴 1966: 167）、マラヤでも運動が本格化することなく終息に向かったものと思われる。

III. 五四運動（1919年）の発生とマラヤにおける排日運動

第一次世界大戦後、中国は日本からの山東省旧ドイツ権益の返還や対華 21カ条要求の無効化を目指して代表団をパリ講和会議に派遣したが、会議では日本の山東権益が容認され、国際的に承認されることになった。このことに失望と怒りを感じた人々が中国代表団に対して講和条約に調印しないようはたらきかけるため、1919年5月4日に天安門前に集まり、デモ行進や要人邸宅の襲撃を行なった。いわゆる五四運動の発生である。その中で、日本に対する抗議行動として広がったのが排日運動で、みなで日本商品を持ち寄って焼却する「日貨焼却大会」などが行なわれた。中国政府は日貨排斥を禁止するとともに、北京に戒厳令を敷いて事態の収拾を図ったが、五四運動を推進する学生と政府の激しい対立の中で排日運動は次第に全国および海外へ広がっていった（菊池秀明 2005: 223）。

1. マラヤ華人社会における排日運動の発生とその過激化

中国での動きは、5月下旬にはマラヤに波及した。この時のマラヤにおける排日運動については、

³⁰ 「外務省記録」、1915年3月30日、在シンガポール藤井領事より加藤外務大臣宛「印度兵ノ暴動ニ関シ報告提出ノ件」、「新嘉坡ニ於ケル印度兵暴動一件」『日本外交文書』大正四年第3冊下巻、外務省編纂、1969年、参照。

³¹ 『マラヤ・トリビューン』1915年9月23日の「セランゴール州の貿易」というタイトルの記事には、「日本人は我々との貿易に多大な努力をした。しかし、彼らの努力は華人の排日運動によって台無しにされた」と記されており、クアラルンプールを含むセランゴール州における排日運動では日本の商人がかなりの打撃をこうむった形跡がある。

³² 上述(2)のシンガポールにおける排日運動では、広東人と福建人が秘密集会を行なった形跡がある。当時のマラヤには、シンガポールの陳楚楠、ペナンの陳新政、ペラ州の鄭螺生、マラッカの沈鴻柏など、孫文支持の革命派で（蘇2015: 109）、排日運動に参加した福建出身者が多数いた。

すでに崔（1965）・菅野（1981）による充実した研究があるので、ここではその内容を整理しつつ、一部に「外務省記録」を用いてこれを補いながら、クアラルンプール・シンガポール・ペナンにおける運動の展開を見ていきたい。

5月下旬、マレー半島のクアラルンプールでは、福建人学生十数名が5万元の運動費をもって日貨排斥を扇動した（菅野1981: 73）。また当時の政府（北洋軍閥政府）の腐敗と無能を批判していた革命派の国民党機関紙『益群報』の創刊者・編集長の呉鈍民³³は、五四運動を支持し、日本の中国に対する横暴・威嚇・強権行使を非難し、これに対しては日貨排斥や爆弾使用を含むあらゆる抗議行動が許されると論じ、排日運動を指導した（原2011: 76）。さらに5月末には華字新聞に排日に関する扇動的記事が掲載され、6月5日には排日運動を扇動する檄文が市中に配布された³⁴。

シンガポールでは、6月5日に日貨排斥の檄文が配布されたが、「主流以上ノ支那人ハ之ニ賛同シ居ラズ」、中華総商会も日英同盟の関係があるので当地での排日運動には賛同できないとした（菅野1981: 74）。また運動の首謀者は「愛国同盟」という広東省発祥のアナキズム³⁵的組織であったとされ、彼らは華人に対して日貨排斥を口々に訴え、日本商品を取り扱う華商と日本会社で働いている華人に匿名の脅迫状を送るなどしたという（崔1965: 64）。16日からは華人が運営する人力車・船などで日本人の利用が拒否された。19日夜には、街頭演説に集まっていた華人の群衆が日本商品を取り扱っている華人の店舗だけではなく、日本人が住んでいるマレーストリートに押しかけ、日本人の家屋・店舗・薬局を襲撃し、破壊した³⁶。そして日本人石鹼工場になだれこんだ華人の暴徒は、略奪を行なうと同時に何百という石鹼の箱に火をつけてまわり、家具などを燃やした（レオン2005: 265）。29日には華人雑貨商組合が、日本が青島（旧ドイツ権益）を返還しないうちは日本との一切との取引を中止し、これに違反する場合は500海峽ドルの罰金を課すことを決議し、7月1日には綿布商組合も同様の決議をして、以後表面上の取引は中止の状態となった（菅野1981: 74）。

ペナンでは、前述の「愛国同盟」だけでなく、広東省のアナキズム的組織「新社」の支部である「誠社」も排日運動を煽った。6月21日に日貨排斥のデモ隊が結成され、日本人の店舗に押し寄せ、日本商品を破壊した。日本人売春婦が群衆の襲撃対象となり、日本製の人力車が憤怒の群衆によって燃やされた。さらにデモ隊に参加した労働者は、倉庫の米を奪うなど連日米騒動を起こし、警察と衝突した（崔1965: 66）。

³³ 福建人、中国で良好の儒家教育を受け、日本での留学経験があると言われている。

³⁴ 「外務省記録」、1919年6月17日、在シンガポール山崎総領事代理より内田外務大臣宛「新嘉坡ニ於ケル排日運動ニ関スル件、大正八年六月」、JACAR, B11090261500（第2画像目）支那ニ於テ日本商品同盟排斥一件 第二巻（B.3.3）（外務省外交史料館）、参照。

³⁵ 無政府主義ともいわれる。既成の国家や権威の存在を望ましくない・必要でない・有害であると考え、調和的な社会結合を目指す政治思想。

³⁶ 「外務省記録」、1919年6月21日、在シンガポール山崎総領事代理より内田外務大臣宛「新嘉坡ニ於ケル中国人ノ排日運動、暴行、ボイコット及之ニ対スル英官憲ノ措置報告ノ件」、「中国ノ日貨排斥運動ニ関スル件」『日本外交文書』大正8年第2冊下巻、外務省編纂、1970、参照。

2. 過激化した排日運動による被害

こうした過激な排日運動は、日本商品の取引に大きな打撃を与え、現地の治安を乱した。以下、1919年10月2日に石川南洋協会理事長が斎藤通商局第一課長に宛てた「南洋諸地域ニ於ケル日貨排斥ニ関シ新嘉坡商品陳列館長ノ報告書送付ノ件」³⁷という報告の内容をもとに、その被害状況を見ていきたい。

クアラルンプールでは、日本人商人が取り扱う商品の運搬が拒絶され、在留日本人は着荷の受け取りができず、日常食糧品の買入れや市内交通にも著しく不便を感じるようになった。マラヤ在留日本人商人の大半は小売商であり、華人の排日運動で華人顧客が激減し、大打撃を受けた。華人以外の顧客は多少増加したが、売上高は少なくとも5割から7割まで減少した。売上高が最も減少した商品は医薬類で、7・8割の減少がみられ、綿布類と一般雑貨類も5割ほど減少した。比較的減少幅が小さかったのは美術品・化粧品・ゴム園供給品などであり、2~4割程度の減少にとどまった。

シンガポールでは、在留日本人小売商の約半数は主に華人向け商品を取り扱うため、排日運動の勃発後、売上高は5割から7割まで甚だしく減少した。華人が主要顧客の日本人小売商は大打撃を受け、経営困難に陥った。最も打撃を受けた商品は医薬類で、その次はビール類と一般雑貨であった。一方、6月19日の暴動により5・6名の日本人商人が損害を受け、20日と21日には日本の南洋協会新嘉坡商品陳列館に避難民500~600名が収容され、そのうち軽傷者は34名であった³⁸。

ペナンでは、クアラルンプールとシンガポールと同様に日本商品の売上高が激減した。その最大の原因はむしろ排日運動であったが、当地の食糧（米など）を含む日用品の価格高騰による購買力の減退もその要因の一つであったと考えられる。第一次世界大戦後、世界各地で米不作が発生し、マラヤの米価も1918年3月から高騰していた（崔1965:66）。

以上のように、1919年のマラヤにおける排日運動は、それ以前とは異なり、小売商を中心とする日本人商人に甚大な被害をもたらした。

3. 日本とイギリス植民地政府の対応の強化

こうした事態に対し、駐シンガポール日本領事及びイギリス植民地政府はどのような対応をとったのだろうか。

クアラルンプールでは、前述のように5月末以降に華字新聞における扇動的記事の掲載、6月5日に日貨排斥を煽る檄文の配布があり、さらに上海から排日運動者が入り込んで日本人商人と取引をしている華商を威嚇しようとしているようであるとして、日本領事がイギリス植民地政府に対して排日

³⁷ 「外務省記録」、1919年10月2日、石川南洋協会理事より斎藤通商局第一課長宛「南洋諸地域ニ於ケル日貨排斥ニ関シ新嘉坡商品陳列館長ノ報告書送付ノ件」、「中国ノ日貨排斥運動ニ関スル件」『日本外交文書』大正8年第2冊下巻、外務省編纂、1970。

³⁸ 「外務省記録」、1919年6月26日、在シンガポール山崎総領事代理より内田外務大臣宛「新嘉坡ニ於ケル排日運動ニ関スル件、大正八年六月」、JACAR, B11090261500（第13画像目）支那ニ於テ日本商品同盟排斥一件 第二巻（B.3.3）（外務省外交史料館）、参照。

運動の取り締まりを申し入れた³⁹。

シンガポールでは、6月15日の時点でイギリス植民地政府の官憲が有力な華人を集め、華人による排日運動の鎮静化と首謀者の逮捕について協議し、中華総商会をはじめ華人有力者に対して排日運動の早期終息に向けての協力を求めていた⁴⁰。そして同月19日、前述のように華人の店舗や日本人家屋などを襲撃する暴動が発生すると、イギリス植民地政府はすぐに英国軍艦「シドニー」から陸戦隊を上陸させ、20日朝3時半頃に暴徒を鎮静化させた。同日、日本領事は早朝から民政長官を訪ね、警視総監列席のもと善後策を協議し、戒厳令の施行と、陸海軍兵及び警察官およそ800名で市内を厳重警備することが決まった（菅野 1981: 74）。『マラヤ・トリビューン (Malaya Tribune)』1919年6月27日の記事によれば、この時（6月19日～21日）の暴動で4名が死亡し、131名が逮捕されたが、その大半が華人で、逮捕者の中には暴徒と争った日本人12名も含まれていた⁴¹。翌22日からは、華人の人力車・船もイギリス植民地政府の命令によって日本人の利用が可能になった（菅野 1981: 74）。

ペナンでは、22日の早朝より騒動が激しくなり、シンガポールの暴動鎮静化のため派遣されていた英国軍艦が24日の夜に同地に廻航され、25日から戒厳令が実施された⁴²。

このように1919年の排日運動では、日本領事館による取り締まり要請を受けたうえで、イギリス植民地政府が扇動者の逮捕・強制送還や暴動の鎮圧、戒厳令の施行、中華総商会や有力華人への協力要請など、従来以上に積極的に事態の鎮静化に向けて動いた。これは運動自体が以前よりも暴徒化の度合いを深め、植民地の治安維持のために早急な対応をとる必要があったためでもあるが、それとともに五四運動が排日運動であると同時に反帝国主義運動でもあり、イギリスも容易にその矛先になりうるという警戒心もあつての対応であつたと考えられる。こうしたイギリス植民地政府による厳重な取り締まりに加え、華商や華人消費者にとって日本商品は必需品であつたという事情もあり、排日運動は中国では約3年間続いたのに対し、マラヤでは約半年で終息した（菅野 1981: 77）。

4. 現地生まれ華人の反応と日本のマラヤ華人認識

こうした排日運動に対する現地生まれ華人の反応を見てみたい。『マラヤ・トリビューン』1919年

³⁹ 「外務省記録」、1919年6月17日、在シンガポール山崎総領事代理より内田外務大臣宛「新嘉坡ニ於ケル排日運動ニ関スル件、大正八年六月」、JACAR, B11090261500 (第2 画像目) 支那ニ於テ日本商品同盟排斥一件 第二巻(B.3.3) (外務省外交史料館)、参照。

⁴⁰ 「外務省記録」、1919年6月21日、在シンガポール山崎総領事代理より内田外務大臣宛「新嘉坡ニ於ケル中国人ノ排日運動、暴行、ボイコット及之ニ対スル英官憲ノ措置報告ノ件」、「中国ノ日貨排斥運動ニ関スル件」『日本外交文書』大正8年第2 冊下巻、外務省編纂、1970、参照。

⁴¹ 『マラヤ・トリビューン (Malaya Tribune)』1919年6月27日の記事によれば、この時の死者4名は広東人・福建人・海南人・インド人各1名、逮捕者は福建人62名、広東人23名、海南人14名、日本人12名、客家人11名、潮州人・上海人各4名、興化人1名の計131名であつた。

⁴² 「外務省記録」、1919年6月26日、在シンガポール山崎総領事代理より内田外務大臣宛「新嘉坡ニ於ケル排日運動ニ関スル件、大正八年六月」、JACAR, B11090261500 (第13 画像目) 支那ニ於テ日本商品同盟排斥一件 第二巻(B.3.3) (外務省外交史料館)、参照。

6月19日の記事には、排日運動に対する海峡植民地生まれの華人(海峡華人)の認識が記されている。

海峡華人の言動が賞賛されるものであったことも注目される。彼らはイギリスの臣民だが、中国に対して共感するのはとても自然なことで、その政治的意見がどうであれ、個人的なボイコットに関して自身がとると決めた行動方針がどのようなものであれ、彼らの言動はしっかりとその土地の法律に従っている。法律違反の大半は、中華民国の国民の、より無知な輩よって犯されている。……多くの海峡華人が日本の会社に雇用され、また多くの人が間近に迫った平和祝賀会に強い関心を抱いているため、その立ち位置はむずかしい。それらの人々はみな匿名の警告と個人的暴力の脅威を受けている。……

マラヤでは、彼らは外国領内にいてイギリスの法規のもとにあり、これに忠実に従わなければならない。彼らは、自らが海峡華人の立ち位置を極めて難しいものしていることを忘れてはならない。……中国からきた華人(中国生まれ華人)は、このイギリスの占領地においていかなる海峡華人に対しても脅す、あるいは暴行を加える権利を有さない。双方の集団は同じ政治的意見を持っているが、一方は法律を遵守するも、他方はそうではない。海峡華人が何百回も中国への同情を示していることを忘れてはならない。飢饉や洪水が起きてなくても、海峡華人はいつも気前よく救済金に寄付してきている。……海峡華人が法律の限度を超えないということを、彼らには自らの起源たる母国への愛情が欠如しているのだと解釈すべきではない⁴³。

この記事によれば、現地生まれ華人は中国に対して共感を抱きながらも、イギリスの統治下にある者としてその法律を重んじ、また日本の会社で働いている者もいるので、排日運動には加わらないどころ、運動推進者から匿名の脅迫を受けているという。そのためこの記事の中では、新来者の華人(中国生まれ華人)もイギリスの植民地で暮らす以上はその法律を遵守すべきで、海峡華人が法律を守り排日運動を行なわないことをもって中国への愛情がないと考えるべきではない、という訴えがなされている。この記事からは、海峡華人が基本的には排日運動に参加していなかったこと、またそうでありながらも列強の圧力下で妥協を強いられた中国の人々の悲憤に対しては共感の念を抱き、政治的にも近い意見を持っていたことが見て取れる。日本側はこの時の排日運動について、

今回ノ騒擾ハ何等根柢ナク囊ニ渡来セル排日運動者ノ煽動ニ雷同シタル秩序ナキ「モップ」(Mob)ニ過ギズ当地方支那人中一部ヲ除キ一般ニ「ボイコット」ニ「インテレスト」ヲ持タズト認メラル⁴⁴
という認識を持っていたが、実際のところは排日運動に参加せずとも、日本に対して批判的意見を持っていた華人は少なくなかったのではなからうか。

無論、前掲記事の主張はあくまで海峡華人が過激派からの非難をかわすための方便である可能性もある。『マラヤ・トリビューン』1919年6月21日には、「海峡華人の有力者だけではなく、中国出身の

⁴³ *Malaya Tribune*, 19th June 1919, p.4, "The Boycott".

⁴⁴ 「外務省記録」、1919年6月21日、在シンガポール山崎総領事代理より内田外務大臣宛「新嘉坡ニ於ケル中国人ノ排日運動、暴行、ボイコット及之ニ対スル英官憲ノ措置報告ノ件」、「中国ノ日貨排斥運動ニ関スル件」『日本外交文書』大正8年第2冊下巻、外務省編纂、1970、参照。

華商の有力者もまた暴動を非難した。彼らが厳しく監視されていなければ、極力暴動を止めようとしただろう。暴動を防ぐためのあらゆる試みは、彼らが非愛国的であると公開告発されることにつながっただろう（が、彼らが暴動を防ごうとするのは決して非愛国的であるからではない）⁴⁵」という記載があり、海峡華人や暴動を望んでいない華商らは、排日運動の推進者から非愛国者として告発されることを恐れていたことは確かであろう。ただし、そうであったとしても、自身が愛国的であるか否かという点にはつねに注意を払わなければならない状況にあったのであり、その意味で排日運動に関心がなかったとは考えられず、前述の「一般ニ『ボイコット』ニ『インテレスト』（関心）ヲ持タズト認メラル」という日本側の認識は、やや浅見であったといえるだろう。

おわりに

本稿では、1908-1919年における英領マラヤでの排日運動の実態と、イギリス植民地政府及び日本の対応を論じてきた。その内容をまとめると以下ようになる。

1908年5月に発生したマラヤでの排日運動では、シンガポールの広東省出身の有力商人らが辰丸事件の発生地である広東省の呼びかけに呼応して排日の動きを見せ、ほかの華商に運動への参加を呼びかけた。しかし、広東省以外出身の華人の共感が得られず、各幫派の連携・協力関係が見られなかったため、運動が大きくなることはなかった。また排日の動きに対して日本は、駐シンガポール清朝総領事・シンガポール中華総商会会長・新聞社及びイギリス植民地政府に積極的に働きかけ、事態の鎮静化をはかった。このとき日本側は、排日運動はあくまで広東人が行なっているものであり、その鎮静化は広東省・香港の情勢いかんであるとうの認識を示している。なお、排日運動の発生時にはこれに反対の立場をとっていた革命派が、1909年8月の安奉鉄道改築問題の際には排日を扇動する側にまわった。これには、1908年10月の東京における革命派の言論機関の発禁処分が関係していると考えられる。1909年10月の時点で、日本は革命派に警戒感を抱くようになっており、こうした認識は後年にも引き継がれていく。

1915年の対華 21カ条要求時におけるマラヤでの排日運動では、広東人・福建人などを含む反袁世凱政権の革命派勢力により、檄文配布・大道演説・扇動的記事や論説の掲載が行なわれた。しかし、その波紋はさほど広がらず、日本とイギリス植民地政府の迅速な対応によって運動は本格化することなく終息に向かった。このとき日本側は、1908年の排日運動発生時とは異なり、中華総商会や有力華人・新聞社へのはたらきかけは直接的には行なわず、中国領事館あるいはイギリス植民地政府を通じて行なった。一方、イギリス植民地政府は、前回よりも積極的に排日運動の取り締まりを行なった。その背景には、第一次世界大戦中の1915年2月日に発生したシンガポールでのインド人兵士の暴動事件があったと考えられる。この事件により、イギリス植民地政府はインド人だけでなく華人の集団

⁴⁵ *Malaya Tribune*, 21st June 1919, p.4, "The Riots".

的動きに対しても警戒感を高めることになったと推測される。またこの事件では、日本海軍が暴動の鎮圧に協力しており、その日本への感謝の意を込めて、イギリス植民地政府は積極的に排日運動の鎮静化に努めたものと思われる。

1919年の五四運動時におけるマラヤでの排日運動では、アナキズムなど過激派の扇動により日本商品を取り扱う華商や日本の会社で働いている華人に匿名の脅迫状が送られたり、日本人の店舗・日本商品が破壊されるなど、前回よりも運動の規模が拡大した。また一部ではあるが、商業組合にも排日的な動きが見られた。それと同時に、米不足による米騒動とも重なって運動が暴徒化し、厳戒令が出されるほどまで現地の治安が悪化した。こうした状況に対して、現地生まれ華人や有力華商らはイギリス植民地の法律を遵守することを重視し、暴徒化した排日運動を批判した。ただし、これは暴徒化した排日運動のあり方を批判したものであり、彼らの中には運動に参加せずとも、列強の圧力下で妥協を強いられた中国の人々の悲憤に対して共感し、日本に対して批判的意見を持つ者も決して少なくはなかったと考えられる。排日運動に関しても、過激派からの脅迫の影響も含め、決して無関心ではいられなかった。なお、こうした状況を背景として、1920年代後半には有力華商らによってイギリス植民地政府の法律を遵守したうでの排日運動のあり方を模索する動きが出てくることになるが、このことについては稿を改めて検討していきたい。

参考文献・史料

史料（アイウエオ順）

戦前期日本外交文書（外務省外務史料館所蔵）

外務省編『日本外交文書』デジタルアーカイブ

URL: <http://www.mofa.go.jp/mofaj/annai/honsho/shiryo/archives/mokuji.html>

国立公文書館 アジア歴史資料センター

URL: <https://www.jacar.go.jp/>

『叻報』

URL: <http://www.lib.nus.edu.sg/lebao/index.htm>

『The Straits Times』

URL:

<http://eresources.nlb.gov.sg/newspapers/BrowseNewspaper?nid=straitstimes&tvw=DG#browseStart>

『Malaya Tribune』

URL:

<http://eresources.nlb.gov.sg/newspapers/BrowseNewspaper?nid=maltribune&tvw=DG#browseStart>

Department of Statistics, Malaysia (2018). Current Population Estimates, Malaysia, 2017-2018

URL:

<https://www.dosm.gov.my/v1/index.php?r=column/pdfPrev&id=a1d1UTFZazd5ajJiRWFHNDduOXFFQT09>

Department of Statistics, Singapore (2018). Population Trends, Singapore, 2018

URL: <https://www.singstat.gov.sg/publications/population/population-trends>

研究書・論文

日文（アイウエオ順）

明石陽至（1971）「南洋華僑と満州事変」『東南アジア——歴史と文化——』（東南アジア学会）1、52-78

市川健二郎（1968）「陳嘉庚と華僑の政治寄金」『東洋学報』51-2、163-189

——（1984）「陳嘉庚——ある華僑の心の故郷——」『東南アジア——歴史と文化——』13、3-28

大山梓（1973）「大正時代の南洋華僑」『明治大学社会科学研究所紀要』11、5-28

菅野正（1976）「安奉線問題をめぐる対日ボイコットの考察」『東海大学紀要文学部』26、9-18

——（1979）「二十一ヶ条要求と華僑の対日ボイコット」『東海大学紀要文学部』31、1-14

——（1981）「五・四運動と南洋華僑」『奈良大学紀要』10、71-83

——（1982）「辰丸事件と在日中国人の動向」『奈良大学紀要』11、17-32

菊池貴晴（1966）『中国民族運動の基本構造——対外ボイコットの研究——』大安出版社

菊池秀明（2005）『ラストエンペラーと近代中国』講談社

呉起（2017）「辰丸事件の対日ボイコット運動と中国商人」『現代社会文化研究』64、123-140

原不二夫（2011）「華僑の民族主義と中国・日本——マラヤ・シンガポールを中心に——」、『東アジア近現代通史』6: 岩波書店、73-100

レオン、スティーヴン（1993）「英領マラヤの華人社会と日中関係」後藤乾一訳『岩波講座近代 日本と植民地 6 抵抗と屈従』岩波書店、263-279

中文（^{ピンイン}筆者名拼音順）

陳嘉庚（1946）『南僑回憶録』南洋印刷社

崔貴強（1965）「海峡植民地華人对五四運動的反響」『南洋学報』20、13-18

——（1985）「『中興日報』二三事」『南洋学報』40、43-48

——（2007）『新馬華人国家認同的轉向1945-1959（修訂卷）』新加坡青年書局

蔣永敬・王寿南主編（1999）『孫中山 蔡元培』中国歴代思想家 20、商務印書館

- 黄堯・黄蕙（2015）『南僑機工:南洋華僑機工回国抗戰紀実』雲南人民出版社
- 黄小堅・趙紅英・叢月芬（1995）『海外僑胞与抗日戰爭』北京出版社
- 李恩涵（2015）『東南亞華人史』東方出版社
- 林遠輝・張宓龍（2008）『新加坡馬來西亞華僑史』廣東高等教育出版社
- 蘇慶華（2015）『中山先生與檳榔嶼』獨立作家
- 夏玉清（2016a）『南洋華僑機工研究（1939-1946）』中国社会科学出版社
- （2016b）『為了忘却的愛國者：南洋華僑機工研究』暨南大学出版社

欧文（アルファベット順）

- Akashi, Yoji. (1968). The Nanyang Chinese anti-Japanese and boycott movement, 1908-1928: A study of Nanyang Chinese Nationalism. *Journal of South Seas Society*. Vol. 23 (1968).
- (1970). *The Nanyang Chinese National Salvation Movement, 1937-1941*. The University of Kansas Press.

Changes in Undergraduates' Beliefs in a Pre-service Teacher Training Program

文学研究科国際言語教育専攻修士課程修了

平松理沙

Risa Hiramatsu

1. Introduction

Although teachers' beliefs relating to English education have been assessed in many studies, those of undergraduates have not been examined extensively. In Japan, undergraduates are required to register in pre-service teacher training courses offered by the universities to be a teacher in secondary school (Nayoro City University, 2013). In this program, courses that are included based on the educational personnel certification law are provided. School internship experiences are also included and could aid students in preparing to be a teacher (Hara, 2009). Traditionally, many Japanese teachers of English have taught their classes in the students' native tongue (L1), Japanese (Yoshida, 2013, September). Nonetheless, their English skills have been described as insufficient (Nikkei Inc, 2015, May 25). In addition, study abroad opportunities have been a useful experience when preparing novice teachers, particularly related to improved English language skill (Matsuda, 2002). This study will evaluate how undergraduates' principles in relation to English education change during the Special Lecture on English B Class that is held at Soka University.

2. Review of Literature

If undergraduates wish to be a teacher, they need to be enrolled in teacher training programs offered at universities. The students ought to select which school to teach such as kindergartens, elementary schools, and secondary schools. If they want to teach in secondary schools, they should choose which subject to teach such as English, mathematics, and science. The professors who supervise this program teach subjects that the teachers' license law require. The lecturers help the students receiving the teaching license. By studying in a foreign country, the students' and teachers' points of view respecting English education in Japan can be expanded by experiencing student-oriented classes. For that reason, past investigations have underlined the importance of positive impacts of studying overseas on Japanese students and teachers (e.g. Harada, 2013; Igawa, 2014; Pino & Robert, 2015). Yet, current secondary school teachers have not achieved high enough grades in placement tests (Nikkei Inc, 2015, May 25; 2016, April 5; Obun Company Education Information Center, 2016). For this reason,

this study will explore how students' English skills are related to their views about English education.

(1) Pre-service Teacher Training Programs

The teachers' certificate is offered to students who have finished the compulsory subjects in universities that the MEXT accepts and school boards in each prefecture will present the students with a license (Teaching Profession Career Center, n.d.; 2016). Furthermore, students need to complete a nursing component in a special needs education school and welfare facility for one week (i.e. this is necessary for students who are intending to be a teacher in middle schools or primary schools). The goal of the nursing experience is to aid students who wish to be involved in compulsory education in deepening their knowledge relating to individual dignity and the philosophy of social solidarity through interacting with senior citizens and those physically challenged (Meiji University, n.d.). For instance, undergraduates walk with senior citizens and communicate with them. Yet, this depends upon the institutions. The undergraduates need to be involved in nursing experiences for two days in special education schools and for five days in welfare facilities. Lastly, undergraduates are asked to participate in a student teaching program in secondary schools. However, without passing the teacher recruitment test, they will not be able to become teachers.

(2) Teacher Beliefs

There is a common belief that teacher beliefs are generated through past learning and teaching experiences. Earlier learning experiences can decide how that teacher wishes to teach and this section will discuss the past studies about teacher beliefs (Nishino, 2012). The teachers' principles about performing Communicative Language Teaching (CLT) in classrooms have been assessed by surveys that were composed of 80 questions and students' views about CLT can also help the teachers improve their teaching (Choi, 1999; Chung & Huang, 2009). In another study, meetings with the students were completed and several divergences have been discovered between the teachers' implementations of CLT in classroom instruction and the students' and teachers' views concerning CLT (Chung & Huang, 2009; Otani, 2013). Although both were thinking about CLT optimistically, the teaching was yet instructor-oriented and drill-determined (Choi, 1999; Chung & Huang, 2009). Per Choi (1999), tourism involvement in English-dialogue nations influenced their self-stated stage of English skills weakly. Likewise, their English skills affected their inadequate implementation of CLT.

(3) Study Overseas Experiences

A small-scale investigation has been completed to scrutinize the influence of studying abroad on Japanese students and teachers (Igawa, 2014; Pino & Robert, 2015; Tanaka & Ellis, 2003). Two surveys were directed to confirm their participation in any study overseas courses and their understanding related to the influence of these courses. In another study, second language competency examinations were completed before and after their study abroad experiences (Pino & Robert, 2015). The respondents discovered their involvement category, influence of their involvement, and justification for their choice. Degrees of effect comprise language

Changes in Undergraduates' Beliefs in a Pre-service Teacher Training Program

skills, education in various cultures, and cross-cultural understanding. Study overseas destinations included the United States, Canada, and Australia. Confidence could be gained by studying in another country. Tayama (2010) showed that English skills are affected by the duration of study overseas experiences (p.55). After the students become a teacher, time limitation would hinder their enhancement of English skills. Therefore, studying abroad for six months to a year before being a teacher can be valuable to enhance their English skills. Studying in a foreign country can help teachers and students learn new teaching methods and improve their English skills.

(4) School Internship Experiences

If the undergraduates want to be a teacher, they can participate in a school internship to experience teachers' duties (Teaching Profession Career Center, n.d.). An internship is an elective but recommended by the Teaching Profession Career Center. The students can go to public schools for a year or six months and team teach during the English classes or teach after school. Additionally, the undergraduates can help the teachers print out papers or clean the classroom. In the teacher employment examinations, whether the students have taken part in school internship has been essential. The students go to the school once a week. By going to school internship, the students can grasp the current school environment. Sophomore, junior, and senior students can partake in school internships. By taking part in school internships, the undergraduates could integrate their knowledge gained during the university lectures (Hara, 2009). The students could watch several types of teaching approaches and decide their own teaching methods. This spiral learning could help students develop practice and theory in harmony (Ono & Yamada, 2017).

During school internship, students learn about the school by helping the teachers such as preparing for school events. The purpose of school internship is to aid undergraduates in deepening their understanding relating to schools and teachers' jobs. In contrast, the aim of teaching practicum is to help undergraduates develop the necessary skills to be a teacher. They write lesson plans and teach under their advisor's guidance. They also handle the duties as a homeroom teacher and put effort to understand the students (Ogura, 2014). For that reason, teachers' expectations are much higher for the teaching practicum than for the school internship. Yet, the school internship can be a basis for teaching practicum since they can observe teaching and school events for a longer period of time than the teaching practicum. In addition, they handle jobs that they cannot during teaching practicum. Teaching practicum lasts for three weeks for middle school. Conversely, teaching practicum in high school lasts for two weeks. Undergraduates observe their advisor's classes during the first week. They then start teaching by themselves in the second week.

(5) Skills of English Teachers in Secondary Schools

There is a common belief that secondary school teachers' English skills are not high enough. The rough assessments suggested by MEXT were TOEFL IBT 80 points, Test of English for International Communication (TOEIC) 730, and Eiken pre-first grade (Yoshida, 2011, April). Even so, no more than 24.2% of middle school

teachers and 48.9% of senior high school teachers fulfilled this requirement even though 75.4% have experienced these examinations (Nakagawa, 2013, December). The Board of Education in Tokyo asked the teachers in public secondary schools in their third year to study abroad for three months to improve their English skills. Whereas these tests are not obligatory, 53% of the high school teachers have fulfilled this requirement thanks to the shift from teacher-centered to student-centered classes in 2013 (MEXT, 2014a). Eiken is held three times a year and consists of the fifth (beginner), fourth, third, pre-second, second, pre-first, and first (advanced) grade (Eiken Foundation of Japan, n.d.). This examination measures the four skills (i.e. listening, speaking, reading, and writing skills) and is helpful for entrance examinations for high schools and universities, studying out of the country, and receiving special treatment for entering companies. Regardless, no more than 28.8% of middle school teachers and 55.4% of the high school teachers received the certificate for Eiken pre-first test (Nikkei Inc., 2015, May 25). There is a gap in the percentage of teachers achieving this depending on the local government.

(6) Special Lectures on English Class Organized at Universities

Special Lectures on English Classes assess the Japanese teaching structure and how this is regarded by professors and students both outside and inside Japan (Morgan, 2017). These classes are based on the ‘student-negotiated curriculum’ where the lecturer and the undergraduates collaborate in organizing, selecting, and carrying out the class content. Each topic was covered during two lessons. First, the lecturer offers an article for discussion. Second, the undergraduates will go beyond the information given and do debating for the duration of the class. From the fall semester in 2006, Suzuka National College of Technology has introduced a new teaching style that highlighted the importance of spoken communication in English to promote undergraduates’ motivation to study English and English communication skills (Kusaka, Matsubayashi, & Deguchi, 2007). The classes were divided into four students per level and one foreign tutor oversaw their learning. The students could improve their communication skills per their level. More than 80 % of the undergraduates could be interested in communicating in English during the class. The undergraduates needed at least 500 for TOEIC score to be enrolled in this class since the discussion was completed in English for the duration of the class (Suzuki, 2014).

3. Statement of Problem

This study is unique because the relationship amid the undergraduates’ beliefs about English education and school internship experiences have not been analyzed. How students’ views are related to their education is still unclear and earlier views are unlikely to change (Nekoda, 2014, p.190). Past researchers have not examined the students’ understandings concerning CLT. Although the relationship amongst English teachers’ study abroad experience and their philosophies about CLT have been evaluated, those of undergraduates have not been scrutinized.

4. Goal of Study

The purpose of this study is to explore how undergraduates' principles relating to English education change for the duration of the Special Lectures on English B Class (the students do presentations, discussions, and debates during this class). This study will weigh how the teacher preparation curriculum, study overseas experience, and their English abilities are related to their viewpoints concerning English education.

5. Significance of Study

This investigation may help university Departments of Education determine how to help students improve their English skills before being English teachers in secondary schools. Similarly, this study may clarify the significance of increasing study abroad curriculum options for students to enhance their skills.

6. Research Questions

The ensuing research questions were framed to discover how undergraduates' views change during the Special Lecture on English B Class:

1. Investigate the undergraduates' philosophies relating to English education before the Special Lecture on English B Class (i.e. how they learned English and their opinions about this). Also, how do the lecturers' views about English education influence those of the undergraduates?
2. How do their philosophies change during the Special Lecture on English B Class?
3. Is there a connection amidst their principles respecting English education and their study abroad experiences?
4. Is there a connection amongst their views concerning English education and their English skills?
5. Is there a connection amid their principles about English education and their school internship experiences?

7. Research Methods

Initially, 50 students who were registered to English Teaching Methods Class II and III were targeted as participants for interviews, reflective journals, and questionnaire; nevertheless, only four students signed the letter of consent for the survey and merely one student completed the survey. Nobody signed the letter of consent for interviews or reflective journals; thus, the targeted participants were changed. The new respondents for this study were 13 students who were enrolled in Special Lectures on English B Class. These undergraduates were registered to the Department of Education. There were nine sophomores, two juniors, and two seniors and none of

them finished teaching practicum. There were three students who went to school internship and six students who studied in a foreign country. Similarly, there were seven students who were enrolled in English Teaching Method Class II and only one student who was registered to English Teaching Method Class III. In this study, how study overseas experiences, school internship experiences, students' English skills, and professors' principles concerning English education influenced those of these students were evaluated.

(1) Survey

A survey called Beliefs about Communicative Language Teaching and Teaching Objectives (Choi, 1999) was used to understand how many students studied in another country and who went to school internship. This survey was altered. As well, the current author wanted to grasp their English skills. This survey is composed of four sections: Section I for philosophies about CLT and education purposes; Section II for instruction repetitions during the lesson; Section III for classroom and school education atmosphere in Korean background; and Section IV for individual contextual data. Section II and III were excluded from the present study since both sections were for in-service instructors. Section IV was adapted to extract necessary information from the respondents. Question 25 in Section I was omitted since the content was irrelevant to the respondents' background. Subsequently, the survey for this investigation included 24 questions for principles, and nine questions for individual data (see Appendix A-1: English inquiry form for Beliefs about Communicative Language Teaching & Teaching Objectives). A translation of the questionnaire was needed since the respondents were Japanese.

(2) Reflective Journals

The respondents were asked to complete questions adapted from Japanese Portfolio for Student Teachers of Languages (J-POSTL) (published by Hisamura et al., 2014) to help considering their earlier learning experiences and deliberate how to teach after being an English teacher (see Appendix B-1 to B-4: English reflective journal questions adapted from Japanese Portfolio for Student Teachers of Languages (J-POSTL): For Pre-service English Teacher Education). The undergraduates answered several questions each time. The students answered questions on several factors such as past study involvements, methods, and their preference for teaching style, and activities to include in their classes.

(3) Interviews

Both the professors and students were requested to volunteer for interviews. Interviews were completed to ask the undergraduates about their English skills, study overseas experiences, school internship experiences, past study experiences, and their goals for teaching (see Appendix C-1: English interview questions for students). The questions were created based on the research questions. Each interview was 15 to 20 minutes long. Moreover, the lecturers who oversaw the English teaching method classes were interviewed to examine how their views of

Changes in Undergraduates' Beliefs in a Pre-service Teacher Training Program

English education influenced those of students (see Appendix F-1: English observation form and Appendix G-1: English interview questions for the lecturer who teaches English teaching method class II). In addition, English Teaching Methods Class II, III, and Special Lectures on English B Class were observed to scrutinize how these courses were taught and how CLT was taught.

(4) Text analysis

The textbooks, assignments, worksheets, and the course outline for English Teaching Methods Class II, III, and Special Lectures on English B Class were examined to determine to what extent each was more teacher-oriented or student-oriented (see Appendix D: Criteria for Text Analysis).

(5) Observations

Two observations were completed per class so that the content of the class could be understood. The classes that were observed were assessed using the following criteria: teacher-oriented, student-oriented, active learning, and CLT (see Appendix E: Criteria for Observations).

(6) Ethical Considerations

Before collecting the data, all respondents were requested to sign a letter of consent for privacy purposes and to agree to participate in this study. A letter of consent clarified the progress and goal of the investigation and how the information was going to be kept. Additionally, the letter of consent notified the respondents that their participation was voluntary and their participation could have been stopped anytime without punishment. The respondents cooperated with this study only after accepting the information described in the letter of consent.

8. Findings and Discussions

(1) Text Analysis Results

In Special Lectures on English B Class, students were requested to do debates, presentations, and discussions. For that reason, this class is learner-centered. In contrast to the other two classes, the students learned by helping each other during this class. This is since this class consists of CLIL. The lecturer may have wanted to develop students' knowledge on both Japanese and foreign English education and communication skills. In fact, this was shown in the syllabus for this class. In English Teaching Method Class III, although the professor stresses

the importance of learner-oriented classes, he was obliged to provide teacher-oriented classes due to the students' demotivation about the classes. As a result, the students observed teacher-centered manner of teaching during the class. Hence, although the teacher wishes them to perform student-centered classes, they may perform teacher-oriented classes since the professor is performing teacher-controlled classes.

(2) Survey Results

Two students who went to a school internship underlined the importance of using visual aids, allowing the students to do student-centered activities, and fluency. The higher the students' English skills were, the more they agreed to the statement that reducing the students' apprehensions were necessary. One student who scored 910 for TOEIC and Pre-first grade for Eiken indicated that developing the four skills in a balance was pivotal. This might be because Eiken measures all four skills. For this reason, Eiken may have had a strong influence on her opinions about improving the four skills. One recommendation could be that methods which can support undergraduates in improving their English skills before being an English teacher should be explored in future studies since there are a range of opinions regarding this relationship.

(3) Observation Results

By observing English Teaching Method Class III, the current author discovered that the professor's principles regarding English education were related to a humanistic approach and student-centered classes. However, the class needed to be teacher-centered since there were many theories to be taught as he indicated in the interview. Findings from observing English Teaching Method Class II show that doing learner-centered classes may have been quite difficult for the students since they have not learned this way previously. The observation for Special Lectures on English B Class shows that the professor wanted the students to think critically during the classes because he asks them to do debates and discussions. He wanted to encourage them to learn by doing since he showed a useful website during the class. These findings show that he wishes them to learn independently. In addition, he believes that teachers ought to be supportive to the students.

(4) Interview Results

After attending the Special Lectures on English B Class and English Teaching Method Class II, students' standpoint concerning English education shifted to student-oriented activities and CLT. These results show that Special Lectures on English B Class, study abroad experience, school internship experience, and English skills reinforced the students' preference for student-oriented way of teaching. One recommendation could be that undergraduates should have more chances to study in a foreign country since in the current system, not everyone can study in another country due to quotas. School internship experiences, Special Lectures on

Changes in Undergraduates' Beliefs in a Pre-service Teacher Training Program

English B Class, and English Teaching Methods Class II helped the students understand the importance of considering the students' level and interests while developing lesson plans and activities.

(5) Reflective Journal Results

The findings from the reflective journals show that the undergraduates wish to think about their students after being a teacher. All students noted that CLT and Cooperative Language Learning (CLL) are preferable methods to use in teaching since they are learning this way in Special Lectures on English B Class. The majority of the students indicated that learner-centered classes are preferable. Consequently, the writer discovered that past learning experiences can influence how students wish to teach after being a teacher. These match with the findings of earlier investigations such as Nishino (2012) and Nekoda (2014). The students wrote down that they want to include writing and speaking exercises in their teaching. Whereas students who have not gone to school internship and are not enrolled in English Teaching Method Class II pointed out that resources should be selected by teachers, those who have done both showed that suitable resources should be carefully chosen based on the textbook or by consulting the secondary school students. This implies that English Teaching Method Class II and school internship affected their principles about choosing relevant materials.

9. Pedagogical Implications

This investigation identified the demotivation of the undergraduates who are now enrolled in the English Teaching Method Class III even though this was not the research question for this study. This might have been caused by their past negative learning experiences because this study discovered that most students had unpleasant learning experiences. This is related to Strauss et al. (1998, 2002)'s findings because this study and their study discovered that overcoming unhappy learning experiences require extended periods of time. This may result in a negative effect on the future English educators graduating from Soka University. Therefore, the Department of Education should consider how to address this issue. The undergraduates in English Teaching Method Class III resembled those in Kinukawa's (2006) investigation because of their lack of motivation about the class. Kinukawa (2006) showed that undergraduates are likely to lack communication skills, responsibility, and curiosity. They are also weak at making friends. They also lack independence, motivation, and confidence. Explicitly, they have a small circle of friends and struggle with cooperating with diverse people. Likewise, the students' apprehension about their existence is due to declining birth rate. The undergraduates need a place where they can share their apprehensions. Similarly, lecturers should understand that overcoming negative learning experiences is time-consuming. They should try to praise the students as much as possible during the classes.

Undergraduates need to be able to be flexible with their schedules such as having one day off each week to go on a school internship. Therefore, universities should think about reducing obligatory subjects and

increasing noncompulsory subjects. Correspondingly, they should have more chances to study overseas since not all students can study abroad because of capacity. Similarly, students should be able to choose which country to go to more than now. This study discovered that many learners had unsatisfactory English learning experiences and this was difficult to overcome. How to help them overcoming this should be evaluated in future studies. In addition, professors should try to praise students as much as possible during the classes to reduce their anxieties. This is because they may have been scolded or corrected by the teacher facing their classmates.

10. Conclusions

Study abroad experiences can aid students in expanding their viewpoints about English education. Hence, the universities should cogitate these facts to help students improve their skills to be an effective teacher. The university should deliberate about allowing only juniors to be registered to English Teaching Method Class II so that the students can effectively perform student-centered classes in the teaching practicum in the following year. Universities may need to introduce systems such as accepting students who are most likely to become teachers and students who have multifarious experiences and excellent skills to avoid the students being unwilling during the teacher training program. Presently, undergraduates can register to the teacher training program only after entering college and this system may need to be changed. Universities might need to clarify admission policies (MEXT, 2017). Teacher-training program may need to be more rigorous. Moreover, the professors who manage these classes may need to be harsher about the assignments and contribution for the classes. The Teaching Profession Career Center should allow the students to leave the teacher-training program even after being a junior or senior. The undergraduates should study English as much as possible before being an English teacher to improve their four skills. Accordingly, the students should study and apply for Eiken since this examination measures the four skills and courses that help students study for Eiken should be created sometime. Therefore, how to implement these should be analyzed in future studies.

References

- Choi, S. (1999). *Teaching English as a foreign language in Korean middle schools: Exploration of communicative language teaching through teacher's beliefs and self-reported classroom teaching practices* (Unpublished doctoral dissertation).
- Chung, I. F., & Huang, Y. C. (2009). The implementation of communicative language teaching: An investigation of students' viewpoints. *Asia-Pacific Education Researcher*, 18(1), 67-78.
- Eiken Foundation of Japan (n.d.). *Eiken to ha?* [What is Eiken?] Retrieved May 21, 2017, from <https://www.eiken.or.jp/i/about.html>
- Hara, K. (2009). Genba taiken katsudou ha kyoinshibou no jissenryoku wo kanyou suru noka : Gakkou internship no motsu kouka ni tsuite kangaeru [Can school-internship improve teaching abilities for teacher applicants?]. *Research Institute of Bukkyo University Bulletin*, 16, 35-51.
- Harada, T. (2013). Studying abroad: Differences in motivation and self-development between Japanese language learners and English language learners. In T. Harada (Eds.), *Ryuugakusei no douki to homestay: social support ni yoru ibunkatekiou he no process* [Homestays and the motivation of international students: The relation between social support and the process of intercultural adaptation] (pp.31-52). Okayama, Japan: Fukuro Publisher.
- Hisamura, K., Sakai, S., Takagi, A. (2014). *Gengo kyousi no portfolio* [Japanese portfolio for student teachers of languages: For pre-service English teacher education]. Austria: JACET SIG on English Language Education. Retrieved March 17, 2017, from <http://www.waseda.jp>
- Igawa, K. (2014). The impact of overseas experiences on Japanese EFL teachers. *International Buddhist University Bulletin*, (58), 353-375. Retrieved May 10, 2017, from <http://ci.nii.ac.jp>
- Kinukawa, M. (2006). *Daigaku kyouiku no excellence to governance* [Excellence and governance of higher education]. Tokyo, Japan: Region Science Research Club.
- Kusaka, T., Matsubayashi, Y., & Deguchi, Y. (2008). Eigo communication nouryoku no ikusei ni muketa shouninzuusei jyugyou no kokoromi: Eigo tokkou ni okeru kadai to tenbou [Introduction of small group learning to improve English communicative skill]. *Suzuka National College of Technology*, 41, 23-30.
- Matsuda, S. (2002). Gakusei no gogakuryuugaku ni tuite: Ankeeto chousa wo motoni [A preliminary study of students who have studied in overseas ESL program: From the results of questionnaires]. *Association of Foreign Languages of Okinawa International University*, 6 (1), 11-24.
- Meiji University. (n.d.). *Kaigotoutaiken* [Description of nursing experience]. Retrieved from <https://www.meiji.ac.jp>

- Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology-Japan (MEXT) (2014a). *Koutougakkou ni okeru Eigokyouiku no genjyou to kongo no houkousei* [The present condition of English education in Japanese high schools and future direction]. Retrieved May 21, 2017, from <http://www.mext.go.jp>
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology-Japan (MEXT) (2017). *Kyouin juyou no genshouki ni okeru kyouin yousei, kenshukinou no kyouka ni mukete: kokuritsu kyouin yousei daigaku, gakubu, daigakuin, huzokugakkou no kaikaku ni kansuru yushikisha kaigi houkokusho* [strengthening pre-service teacher training and teacher training during the decrease of demand for teachers: Panel of experts report on national teacher training universities, college, graduate school, and affiliated schools]. Retrieved from <http://www.mext.go.jp>
- Morgan, S.G. (2017). *Special Lectures on English B* [Syllabus]. Tokyo, Japan: Department of Education, Soka University.
- Nakagawa (2013, December). *ChuugakuEigo no jyugyou ha Eigode: Genjyou to kadai* [Doing English classes in English in Japanese junior high schools: The present condition and issues]. Retrieved May 21, 2017, from <http://www.meijitosh.co.jp>
- Nayoro City University (2013). *Kyoushokukatei toha* [What is a pre-service teacher training course?]. Retrieved April 23, 2017, from <https://www.nayoro.ac.jp>
- Nekoda, K. (2014). Eigokakyouikugairon wo jyukoushita gakusei no eigokyoujyu, gakushuu ni tsuiteno belief no henka [Changes of students' beliefs about English language teaching and learning in a pre-service teacher education introductory course]. *Bulletin of the Faculty of Education, Yamaguchi University*, 175-191.
- Nikkei Inc. (2015, May 25). Eiken jyun 1 kyu, kyouin niha takai hardle: Monkashou chousa [Eiken pre-first grade is a difficult hurdle for teachers to clear: The investigation of MEXT]. *Japan Economic Newspaper*. Retrieved May 21, 2017, from <http://www.nikkei.com>
- Nikkei Inc. (2016, April 5). Eigoryoku, kyouin mo sokoage hitsuyou: Seifu mokuhyou no shikakushotoku ha chuugaku 30% [The teachers need to enhance their skills: Only 30 % of the junior high school teachers have acquired the aims of the government]. *Japan Economic Newspaper*. Retrieved May 21, 2017, from <http://www.nikkei.com>
- Nishino, T. (2012). Modeling teacher beliefs and practices in context: A multimethods approach. *The Modern Language Journal*, 96(3), 380-399. Doi: 10.1111/j.1540-4781.2012.01364.X
- Obun Company Education Information Center (2016). *Eigokyouin no mokuhyou: Eiken jyun 1kyuu ijyou no shutoku ha chuugaku Iwari, koukou 2 wari ni todomaru!* [The objectives for English teachers: Only 10 % of the junior high school teachers and 20 % of high school teachers have acquired more than Eiken pre-first!] Retrieved May 21, 2017, from <http://eic.obunsha.co.jp>

Changes in Undergraduates' Beliefs in a Pre-service Teacher Training Program

- Ogura, M. (2014). On a link between a school internship and a teaching practice: Consideration of the effectiveness of the link. *Faculty of International Welfare Development, Nihon Fukushi University*, (2), 7-16.
- Ono, N. & Yamada, T. (2017). Kyouin yousei katei ni okeru genba taiken no jyuuyousei ni tsuite: Volunteer, service learning, gakkou internship toiu kanten kara [A study of significance of field experience in teacher training: From the view of “volunteer”, “service-learning”, “school-internship”]. *Kyoei University Research Collection of Essays*, 15, 313-327.
- Otani, M. (2013). *Communicative language teaching in English at Japanese junior high schools*. (Unpublished master's thesis). Soka University, Japan.
- Pino, C., & Robert, D.B. (2015). Japanese EFL university students and the study abroad experience: Examining L2 development and program satisfaction after three weeks in North America. *TESOL International Journal*, 10(2), 24-47.
- Strauss, S., Ravid, D., Magen, N., & Berliner, D. C. (1998). Relations between teachers' subject matter knowledge, teaching experience and their mental models of children's minds and learning. *Teaching and Teacher Education*, 14(6), 579-595.
- Strauss, S., Ziv, M., & Stein, A. (2002). Teaching as a natural cognition and its relations to preschoolers' developing theory of mind. *Cognitive Development*, 17(3), 1473-1487.
- Suzuki, M. (2014). Shin curriculum to kyouikugakubu no korekara [The new curriculum and the future of the Department of Education]. *The Collection of Essays of Pedagogy at Soka University*, 65, 3-16.
- Tanaka, K., & Ellis, R. (2003). Study abroad, language proficiency, and learner beliefs about language learning. *JALT Journal*, 25(1), 63-85. Retrieved May 12, 2017, from <http://jalt-publications.org>
- Tayama, Y. (2010). *What influences teacher efficacy among English teachers in Japanese secondary schools?* (Unpublished master's thesis). Kyoto University of Education, Japan.
- Teaching Profession Career Center. (n.d.). *Kyouinmenkyojyou no shutoku ni tsuite* [The explanation for receiving the teacher's license]. Retrieved from <http://educareer.soka.ac.jp>
- Teaching Profession Career Center. (n.d.). *Gakkou internship* [The explanation for school internship]. Retrieved from http://educareer.soka.ac.jp/about_intern.html
- Teaching Profession Career Center. (2016). *Kyoushokukatei guide 2017* [A guide for teacher-training courses 2016]. Tokyo, Japan: Soka University. Retrieved from <http://educareer.soka.ac.jp>
- Yoshida, K. (2011, April). Nihon no Eigokyouiku ha nani wo mezasunoka: Genjyou to kadai [What is the goal of English education in Japan? The present condition and issues]. *The Education and Medicine Magazine*, 30-38. Retrieved May 21, 2017, from <http://pweb.cc.sophia.ac.jp>
- Yoshida, K. (2013, September). *Daigaku no kokusaika to Eigokyouiku* [The globalization of universities and English education]. Retrieved May 21, 2017, from <http://www.chieru-magazine.net>

Appendix A-1: English questionnaire for Beliefs about Communicative Language Teaching & Teaching Objectives ID:

This questionnaire is about your beliefs about communicative language teaching. Please read 33 questions carefully and select the account from 1, 2,3,4,5, and 6 and circle the number. You can ponder on per description based on the English teaching method lectures that you are taking and please do not think deeply. Additionally, please write your attribute in Part III. This questionnaire might need 20 minutes.

6=Strongly Agree (STA), 5=Agree (A), 4=Slightly Agree (SLA), 3=Slightly Disagree (SLD), 2= Disagree (D), 1=Strongly Disagree (STD)

Part I: Beliefs about Communicative Language Teaching & Teaching Objectives in the Classroom

1. Your beliefs about communicative language teaching

To improve learners' communicative competence, in general, I believe that ...	STD	D	SLD	SLA	A	STA
1. It is important to teach all four skills: listening, speaking, reading, and writing.	1	2	3	4	5	6
2. The learner must reach as high a degree as possible of linguistic (grammatical) competence.	1	2	3	4	5	6
3. The learner must develop skills and strategies for communicating meanings in concrete situations.	1	2	3	4	5	6
4. The learner must become aware of the social and cultural meaning of language forms.	1	2	3	4	5	6
5. It is important to use activities, such as information gap or problem-solving tasks, which encourage exchange of meaning.	1	2	3	4	5	6
6. It is important to use drill activities.	1	2	3	4	5	6
7. It is important to use motivational activities such as games and songs.	1	2	3	4	5	6
8. It is important to consider learners' current skill level and offer texts proper to the learners' level.	1	2	3	4	5	6

Changes in Undergraduates' Beliefs in a Pre-service Teacher Training Program

9. It is important for a teacher to give proper explanation and examples that are meaningful to learners.	1	2	3	4	5	6
10. It is important for a teacher to speak in English as much as possible for classroom instruction.	1	2	3	4	5	6
11. It is important to use authentic materials, such as magazines, newspapers, poems, novels, letters, menus, movies etc.	1	2	3	4	5	6
12. It is important to use audio-visual materials such as cassette tapes, videotapes, photos, over-head projections (transparency) and computers.	1	2	3	4	5	6
13. Learner-centered activities are more important than teacher-centered activities.	1	2	3	4	5	6
14. A pair or small group activity between student is more important than the teacher's lecture-type explanation.	1	2	3	4	5	6
15. Interaction between students is more important than teacher-student interaction.	1	2	3	4	5	6
16. Comfortable classroom atmosphere that aims at reducing learners' anxiety is more important than the teacher's authority that aims at helping learners to concentrate on the lesson.	1	2	3	4	5	6
17. Grammar needs to be taught in a communicative way, offering meaningful context, not just an explanation of separate grammatical items.	1	2	3	4	5	6
18. Fluency needs to be more emphasized than accuracy during oral production activities.	1	2	3	4	5	6

2. Main objectives of teaching English in your actual classroom

In general, the main objectives of my actual English classroom instruction are to ...	STD	D	SLD	SLA	A	STA
19. Help learners communicate fluently (listen and speak) in English.	1	2	3	4	5	6
20. Help learners read and write fluently in English.	1	2	3	4	5	6
21. Help learners have enough grammatical knowledge of English	1	2	3	4	5	6
22. Help learners have enough cultural knowledge of English	1	2	3	4	5	6
23. Finish the given textbook materials	1	2	3	4	5	6
24. Help learners receive high scores on the higher school entrance examinations.	1	2	3	4	5	6

3. Background Information

Please circle the most proper response or fill in the blanks.

25	Gender	male	female
26	Age		
27	Highest degree obtained		
28	Study overseas experience • trips are not included	Yes	
		1) country • area : period : 2) country • region : period :	
29	The lectures related to English education in Soka University that you have taken • The lectures you have already taken or now taking	No	
		1) English teaching method lecture I 2) English teaching method lecture II 3) English teaching method lecture III 4) English teaching method lecture IV 5) Teaching and Testing Materials	
30	Have you taken TESOL, TESL or TEFL lectures in other universities and institutions (including overseas)?	Yes	No
31	Teaching practice	Done	Not yet
32	Have you ever taught at schools, cram schools, or conversation schools? This does not include private lessons and student teaching.	Yes	No
33	TOEIC score • Including IP examination (the highest score achieved within two years) (The date you got this score: _____)		
34	Have you ever been to school internship? Or are you now going to school internship?	Yes	No
Thank you for your cooperation!!			

Appendix B-1: First English reflective journal questions adapted from Japanese Portfolio for Student Teachers of Languages (J-POSTL): For Pre-service English Teacher Education (published by Hisamura, Sakai, & Takagi, 2014).

The purpose of this reflective journal is to help undergraduates reflect on their earlier learning experiences and ponder how to teach when they become an English teacher. Please read the questions carefully and answer the questions. There is no right or wrong for these questions. This reflective journal might need 20 minutes.

1. When you were a student in secondary schools, describe your English learning experiences. Was your learning experience positive or negative? Why? Please give examples and explain.
2. By being enrolled in pre-service teacher preparation courses such as method classes and student practices, what would you like to be able to do?
3. What method do you think is the best to use in English classes? Or are there any methodologies that you would like to combine? (E.g. Communicative Language Teaching, Audio-Lingual Method, Cooperative Language Learning). Can you give examples and explain the reason for your opinion?
4. In summary, which method do you think is better: traditional grammar-based classes or a style of Communicative Language Teaching? Why would you like to use this method?

Appendix B-2: Second English reflective journal questions adapted from Japanese Portfolio for Student Teachers of Languages (J-POSTL): For Pre-service English Teacher Education.

The purpose of this reflective journal is to help undergraduates reflect on their earlier learning experiences and ponder how to teach when they become an English teacher. Please read the questions carefully and answer the questions. There is no right or wrong for these questions. This reflective journal might need 20 minutes.

1. Do you think students should do group/pair work and interact with each other during the English classes or do you think the class should be teacher-oriented? Can you give examples and explain the reason for your opinion?
2. What type of activities would you like to include in your lesson when you become a teacher? Can you give examples and explain the reason for your opinion?
3. How would you like to help students cultivate the four skills (listening, speaking, reading, and writing) in a good balance?
4. Do you think accuracy is more important than fluency or vice versa? Why? How would this affect your teaching method?

Appendix B-4: Fourth English reflective journal questions adapted from Japanese Portfolio for Student Teachers of Languages (J-POSTL): For Pre-service English Teacher Education.

The purpose of this reflective journal is to help undergraduates reflect on their earlier learning experiences and ponder how to teach when they become an English teacher. Please read the questions carefully and answer the questions. There is no right or wrong for these questions. This reflective journal might need 20 minutes.

1. After taking the English Teaching Methodology Courses, did your opinion of different methodologies change? If so, how?
2. How would this affect your teaching method?
3. How did you teach either in cram schools or English conversation schools? (e.g. teacher-oriented, student-oriented). Why did you teach that way?

Appendix C-1: English interview questions for students

1. Have you ever taken Eiken, TOEIC, TOEFL examinations before? If possible, can you tell me your score? How do you think these tests can help you conduct English lessons?
2. By studying overseas, did your thoughts about English education in Japan change? If so, how did it change? What type of lesson would you like to conduct when you become an English teacher? Why did you come to think that teaching the four skills is important? How would you like to select resources that are right to the students' level? How would you like to teach grammar in communicative activities? (Why did you not study overseas? If you could, did you want to go? What impact do you think study overseas experience had on you if you went?)
3. After seeing English classes during the school internship, how would you like to implement your English lessons? Why did you come to think that teaching the four skills is important? Why do you think pair and group work are indispensable? (Why did you not go to school internship? If you could, did you want to go? What impact do you think school internship experience had on you if you went?)
4. Can you describe the most interesting English class you took when you were a secondary school student? When you become a teacher, how would you like to conduct your classes based on that learning experience?
5. When you become a teacher, what goal do you want the students to achieve? (E.g. being able to communicate in English, being interested in English).
6. To help students practice output (writing and speaking), what would you ask the students to do throughout the class?
7. What method do you prefer to teach? Why?
8. Recently, English education has been done in primary schools too. When teaching English to students, how would you like to do communicative activities so that they can be interested in English?

9. When teaching English at elementary schools, how would you like to support the students so that they can get used to English?

10. How did you teach either in cram schools or English conversation schools? (e.g. teacher-oriented, student-oriented). Why did you teach that way?

Appendix D: Criteria for Text Analysis

Student-centered

1. Does this course book/ handout allow the students to think, act, prioritize, rank, judge, and negotiate?
2. Does this course book/ handout include confirmation check, comprehension check, and request clarification?
3. To what extent are the 'whole-learner' resources included? Are there any patterns?
4. Do the materials allow the students to interplay meaningfully? Is there a conversational intention?
5. Do the resources allow the students to choose such as by disagreeing?
6. Can the students connect the resources to their daily life?
7. Does the course book/ handout help students responding in a long sentence? (for English teaching method class III)
8. Do the course book and handouts include WH-questions and short answer questions to allow the students answering with complete sentences? (for English teaching method class III)
9. What is the balance between the cognitive and physical activities?

Teacher-centered

1. If the students cannot realize that their learning is both memorable and personal, this course book/ handout is teacher-oriented.
2. Do the resources allow the students to behave actively?
3. Is there a focus on meaning instead of exact form in the resources?
4. Do the students grasp what the goal of the class is? How does the lecturer present this to the students in the handouts or syllabi?

Appendix E: Criteria for Observations

Student-centered

1. During the class, can the students think, act, prioritize, rank, judge, and negotiate?
2. To what extent are the 'whole-learner' resources included? Are there any patterns?
3. Can the students interplay meaningfully? Is there a conversational intention?
4. Can the students connect the content of the class to their daily life?
5. Does the class help students responding in a long sentence? (for English teaching method class III)

Communicative language teaching

1. During the class, are concepts that are based on CLT (e.g. improve students' skills to communicate relevantly based on their semantic understanding) introduced?
2. Does this class recommend the undergraduates to help enhance students' conversational English skills when they become a teacher?
3. Does this class recommend the undergraduates to help students express their point of view in English when they become a teacher?
4. Does the professor ask the undergraduates to motivate students to utter when they become a teacher?
5. Does the professor ask the undergraduates to incorporate genuine communication and topics closely related to students' daily life when they become a teacher?

Active learning

1. Does the professor introduce notions that are based on active learning (actively and cooperatively learning to discover and solve problems)?
2. Does the professor underline the importance of pondering about how the students in secondary schools learn?
3. During the class, are activities such as class discussion, think-pair-share, learning cell, short written exercise, collaborative learning group, student debate, and class game included to encourage active learning?
4. Do the undergraduates do group work, fieldwork, presentations, and reflections during the lecture?
5. During the class, can the students listen to other student's standpoints? Also, can they explain in their own words and help each other?

Appendix F-1: English observation form

NOTES FOR PRE-OBSERVATION MEETING:

1. What qualities do you think the undergraduates should have when they become an English teacher of secondary schools?
2. To cultivate the undergraduates' skills to imagine their students' skills and how they would respond during the activity, how would you like to help them? Also, how would you like to help them in developing imaginations to ponder the activities to do?
3. How do you think the English teachers in secondary schools should be? What type of skills and knowledge should they have? What type of teachers should they be?
4. What skills and knowledge should they have to be an English educator in secondary schools?
5. How do you help undergraduates experience and learn how to perform English classes such as Communicative Language Teaching? (What strategies/methods will you use to help the learners to reach this aim?):

NOTES FOR POST-OBSERVATION MEETING:

1. What do you think was particularly successful about this lesson?
2. What type of educational philosophy and principle does this class consists of? How is this class carried out based on these philosophies and principles? How are these philosophies and principles reflected as an approach?
3. Please describe your opinion about how the theories and practices acquired during the class would be useful for the undergraduates when doing student practice in secondary schools.

Appendix G-1: English interview questions for the lecturer who teaches English teaching method class II

1. When the undergraduates practice teaches in front of their classmates, do you want them to practice teacher-oriented method or student-centered method? Why?
2. So that the students can do an oral introduction that is interesting for the children, how are you planning to/ how did you help them?
3. How do you help undergraduates set goals and evaluation standard for classes?
4. How do you help them learn teaching processes and teaching techniques?
5. How do you help them create lesson plans for a 50-minute class and put that plan into practice?
6. To cultivate the undergraduates' skills to imagine their students' skills and how they would respond during the activity, how would you like to help them? Also, how would you like to help them in developing imaginations to ponder the activities to do?