



HAL
open science

道内理工系三機関合同による異文化交流を通じた国際共修授業の実践

Masatsugu Ono, Margit Krause-Ono, Masaki Kurayama, David Taquet

► To cite this version:

Masatsugu Ono, Margit Krause-Ono, Masaki Kurayama, David Taquet. 道内理工系三機関合同による異文化交流を通じた国際共修授業の実践. muroran institute of technology. 2020, pp.21-31. <hal-04467129>

HAL Id: hal-04467129

<https://hal.science/hal-04467129>

Submitted on 24 Feb 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire HAL, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

室蘭工業大学紀要 第68号 全1冊

その他（別言語等） のタイトル	Memoirs of the Muroran Institute of Technology No. 68
雑誌名	室蘭工業大学紀要
号	68
発行年	2019-03-22
URL	http://hdl.handle.net/10258/00009828

ISSN 1344-2708

No. 68 Mar. 2019

MEMOIRS
of
THE MURORAN
INSTITUTE OF
TECHNOLOGY

MURORAN INSTITU
INSTITUTE OF TEC
OF TECHNOLOGY
TECHNOLOGY MU
MURORAN INSTITU
INSTITUTE OF TEC
OF TECHNOLOGY
TECHNOLOGY MU
MURORAN INSTITU
INSTITUTE OF TEC
OF TECHNOLOGY
TECHNOLOGY MU

室蘭工業大学
紀 要

第68号 平成31年 3月

MURORAN HOKKAIDO
JAPAN

目 次

依 頼 論 文

特 集：転換期における大学教育と今後の共通教育の挑戦

序文

..... 松本 ますみ 1

「批判的思考力」を高めるための大規模クラスでのアクティブ・ラーニングの試み

..... 松本 ますみ 3

カリキュラム改革と協働的FD/SD

..... 安居 光國 15

道内理工系三機関合同による異文化交流を通じた国際共修授業の実践

..... 小野 真嗣, クラウゼ小野 マルギット, 栗山 昌樹, タケ ディヴィッド 21

CEFR に準拠した独自のドイツ語教授法

..... クラウゼ小野 マルギット 33

Are we there yet? Communicative Language Instruction at Muroran Institute of Technology
in 2018

..... Eric HAGLEY 37

投 稿 論 文

○学術論文

ヒグマをめぐる札幌市民の意識の変化

..... 亀田 正人 43

今治無尽の実態調査

..... 永井 真也 57

サモア語、タヒチ語、ハワイ語における接語と接辞の区分について

—サモア語・タヒチ語の接語 e とハワイ語の接辞 ‘e—

..... 塩谷 亨

69

○研究報告

発達障害当事者と定型発達者間での「普通」の受け止め方の比較

—当事者研究からの気づきと PAC 分析による検討—

..... 三条 将明, 今野 博信, 阿知良 洋平, 前田 潤

83

CONTENTS

Invited Papers

Specials : University Reform in a Period of Transition: the Coming Challenges for General Educational Courses

Preface	1
<i>Masumi MATSUMOTO</i>	
A Trial of Active Learning in a Big Class for the Improvement of Critical Thinking Ability	3
<i>Masumi MATSUMOTO</i>	
Curriculum Reform and Cooperative FD/SD	15
<i>Mitsukuni YASUI</i>	
A Teaching Report on Intercultural Exchange Lessons with Japanese and International Students among Three Technological Institutions in Hokkaido	21
<i>Masatsugu ONO, Margit KRAUSE-ONO, Masaki KURIYAMA and David TAQUET</i>	
Original Didactics for German based on the CEFR	33
<i>Margit KRAUSE-ONO</i>	
Are we there yet? Communicative Language Instruction at Muroran Institute of Technology in 2018	37
<i>Eric HAGLEY</i>	

Papers

○Article

- Changes in Residents' Attitudes toward Brown Bears and Brown Bear Management
in Sapporo, 2012-2014 43
Masato KAMEDA
- A Field Study of the Present Condition of Imabari City's 'Mujin' Group 57
Shinya NAGAI
- Distinction between Clitics and Affixes in Samoan, Tahitian and Hawaiian
-Samoan/Tahitian Clitic *e* and Hawaiian Affix 'e - 69
Toru SHIONOYA

○Research report

- Study on the Difference of How to Regard "Ordinary"
between the Persons with and without Developmental Disorders
From Developmental Disorder's Research and PAC Analysis 83
Masaaki SANJO, Hironobu KONNO, Yohei ACHIRA, Jun MAEDA

特 集

序文

本紀要の特集では、「転換期における大学改革と今後の共通教育の挑戦」というテーマに沿った論文を集めた。この特集が組まれた契機は、第 68 回「東北・北海道地区大学等高等・共通教育研究会」が平成 30 年 8 月 23 日、24 日に室蘭工業大学（以下、本学）を会場として開催されたことにある。本学では昭和 53 年の開催以来、実に 40 年ぶりの開催となった。当日、東北・北海道地区から 120 名を越える高等・共通教育関係者が集い、刺激的な発表と活発な質疑応答、さらには白熱した意見交換が行われた。

この研究会を主催するに先立って、本学からは共通教育にかかわる教員の間から委員を選出し、全体テーマと 3 つの分科会のテーマを定めた。議論の結果、全体テーマを「転換期における大学改革と今後の共通教育の挑戦」とした。これが本特集のテーマとなっている。さらには、第 1 分科会テーマを「共通教育のミッションの再定義」、第 2 分科会テーマを「グローバル市民を育てる教育とは」、第 3 分科会テーマを「カリキュラム改革と FD/SD の実践」とした。

これらテーマに従って東北・北海道地区の大学、短大、高専等に話題提供者を募ったところ、第 1 分科会には 8 件の、第 2 分科会には 9 件の、第 3 分科会には 8 件の話題提供の申し出があった。予想を超える数の話題提供に嬉しい悲鳴であった。その半面、決められた発表時間の枠に収まりきらない予測もあり、本学からの話題提供者の登壇は辞退せざるを得なかった。そのような経緯もあり、本来であれば、この研究会で発表されるはずであった本学の教員による話題提供の内容を論文化したのが本特集である。

1991 年の大学設置基準の大綱化から四分の一世紀以上たった。この間の「平成」の時代、日本の大学は、上からと下からの改革につぐ改革を進めてきた。同じ時代、18 歳人口の減少、大学の予算緊縮化、共通教育科目の削減、学問/知のあり方の変化、インターネット/スマートフォンの普及と学生の依存、AI の登場、急速なグローバル化の進展、中国の台頭、大学ランキングの脚光化等々、抗い難い急激な変化に社会は覆われている。このような環境の中、大学における共通教育の理念と使命を再定義し、将来の市民社会を担う学生のための教育をよりよいものとするための有意義な実践方法を模索するという事は喫緊の課題であることはいままでもない。本特集号では、そのような問題意識を共有した本学の共通教育担当教員による問題解決のためのさまざまな試みや観点を掲載した。地方工科大単科大学の共通教育の挑戦例として、次の時代の読者の研究や実践の一助となれば幸いである。

ひと文化系領域
教授 松本 ますみ

「批判的思考力」を高めるための大規模クラスでの アクティブ・ラーニングの試み

松本 ますみ*1

A Trial of Active Learning in a Big Class for the Improvement of Critical Thinking Ability

Masumi MATSUMOTO

(原稿受付日 平成 30 年 12 月 19 日 論文受理日 平成 31 年 2 月 1 日)

Abstract

In order to develop students' critical thinking ability, the writer introduced a methodology in the big class of the "Introduction of Philosophy A" for the first year undergraduate students. In the methodology, the writer circulated a worksheet to ask students a question, which was closely related to the dilemma that students might face very often. The students were required to write their opinions three times. The second and third ones were written in response to anonymous classmates' opinions. In many cases, students changed their opinions after reading other students' descriptions. Some students strengthened their own opinion after reading the similar ideas. This was the procedure to listen to others' opinions and deepen their own thought. The writer's role was only a facilitator to help students to think more profoundly. In this paper, I will argue the details of this methodology, students' reactions and some problems that should be resolved.

Keywords : Active learning, Critical thinking, Deep learning

はじめに

筆者は 2014 年から室蘭工業大学副専攻共通科目中の導入科目「哲学入門 A」(後期 90 分 8 回、履修者のほとんどは 1 年生)を担当している。履修者は年度によって異なるが、全部で 70 名から 180 名程度で推移している。150 名以上収容の大教室を使い、学生は 3 人掛の固定椅子と机に 3 人座るということで学生は身動きすることも難しい。

そこで、2015 年度から、アクティブ・ラーニングの一環として、「クリティカル・シンキング」ワーキング・シートを配って匿名で紙上議論するという方法を取り入れている。この方法を使うことにより、学生は他の

*1 室蘭工業大学 ひと文化系領域

同世代の学生のさまざまな忌憚なき意見を読みながら、自分の意見を書き、思考を深めることができる。

本論では、第一に〔菊池 2016〕が導入した、クリティカル・シンキングのためのワーキング・シートを使っている授業の実践、第二に、学生の反応、第三に、その問題点について、学生のアンケートと毎回のミニット・ペーパーの結果を使いながら報告をしていくことにする。

1 クリティカル・シンキングのワーキング・シートの導入

1.1 クリティカル・シンキングのワーキング・シート導入のきっかけ

筆者の専門は、マイノリティ論で、特に中国の「上から」と「下から」の国民統合の問題点やムスリム少数民族の歴史および反差別運動/行動の実態についての論考を多く書き、発表してきた。国民統合や少数者の尊重、差別の解消というテーマはすぐれて西欧政治哲学と深い関連がある。それは、近代国民国家の誕生や、自然権、人権概念の確立と制度的運用、さらには戦後国際における国連の役割がおおいに関連する。そんな筆者が、室蘭工業大学（以下、本学）の副専攻共通科目中の「導入科目」（学部1年生向け）の一科目である「哲学入門 A」において次項で詳述するようなクリティカル・シンキングのワーキング・シートを導入しようと考えたきっかけは、以下のとおり3つある。

第一の理由は、理系大学の特殊性をかんがみた時間的制約である。長い歴史と深淵な内容をもつ哲学、特に西欧政治哲学のアウトラインを教えるためには、8回（実質7回、90分、1単位、最後の1回は期末試験）の授業では不足である。また、後期の前半8週の「哲学入門 A」と後半8週の「哲学入門 B」で連続して、西欧政治哲学を教えるにしても、学生が大幅に入れ替わるので、思想の連続性を語る事が難しい。そこで、「哲学入門 A」では、自らの生活史や大学生活の問題点、近未来の職業や直近の「人口問題」「労働問題」「生命倫理」「環境問題」にかかわる社会問題を学生と一緒に考え、議論することにした。

ここで本学の事情を少し説明したい。本学は、工学部だけの単科大学（2019年度から「理工学部」に改組予定）である。入学者は1学年600人程度である。共通基礎科目の「導入科目」に含まれる、1単位講義科目は、他の総合大学ではあまり見られないものである。しかし、工学部である本学のカリキュラムでは「導入科目」中に1単位科目が10科目ある。例示すれば、「哲学入門 A」（前半）と「経済のしくみ B」（後半）という組み合わせ、または、「西洋の歴史」（前半）と「哲学入門 B」（後半）、あるいは、「西洋の歴史」（前半）と「こころの科学」（後半）というような組み合わせがありうる。1年生後期の前半8週と後半8週に全く違うディシプリンの科目を履修することが推奨されている。換言すれば、工学部の初年次では、特に「専門外」と思われる人文社会科学系科目に関しては、できるだけ「広く・浅く」さまざまな共通科目を学んでほしい、という大学のカリキュラム・ポリシーが見え隠れする。例外は英語科目である。ちなみに、「哲学入門 A」「哲学入門 B」は連続して合計16週履修することができるが、そのパーセンテージは毎年15%前後で推移している。

そこで、授業計画としては、「哲学入門 A」はグローバル化と効率化・合理化、QOLといった概念を、学生たちの身近な問題として批判的に捉えることを目標とした。一方で、「哲学入門 B」では、ギリシア哲学から始まる西欧哲学史概説を扱うことにした。後者では、どちらかという公務員試験対策のような従来型の一般教養科目を念頭に、グループワークを取り入れながら、哲学のさまざまな概念を習得し、思考方式をなぞることを目標とした。

第二に、「哲学」科目と本学の工学部という学部専門の連続性の希薄性である。本学は工学部だけの単科大学であるので、人文社会科学系、特に思想/歴史関係の専門に進むものはほぼ皆無であろうことが予想される。また、学生の中からは、少数ながら、苦勞して受験勉強をして大学生になったのに1年次では専門を教えてくれない、高校の復習のような科目も多く、そして、友人も作りにくく、その結果大学に満足できない、つまらない、という声も聞こえる。

だからこそ、それを逆にとり、共通科目において、学生が高校時代までは経験していないであろうアクティブ・ラーニングを取り入れ、一人ひとりが「深く考える」「深く理解する」「他者と対話する」習慣をつけるという必要性を強調する必要があると筆者は考えた。深い理解とは、共感をもって自己認識し、それによ

って探究的な知識活動を増進させるという目的をもつ〔亀倉 2018 : 97〕。一方、現代学生は、「人よりもよい点数を取ることを目標にする受験勉強直後は、他者と協調したり、議論を深めたりしながら「シリアスな問題」に介入することを嫌う傾向がある。それゆえ、あえて「哲学」の問題に絡めながら、「シリアスな問題」の解決に他者と議論することで取り組んでほしいと考えた。議論型授業は、文系理系問わず、将来の職業に役立つという調査結果もある〔豊永 2018 : 99-101〕。

第三に、学生を書く能力の向上をもくろんだからである。昨今の学生は、ここ 5、6 年の急速なスマートフォン（iPhone の発売は 2007 年）の普及も関係しているのであろうが、「論理的に書く」ことが苦手な傾向がある。その理由を探してみよう。まず、1) スマートフォン依存である。本学の 1 年生 67 人にアンケートをとったところ、55 人が 1 日 5 時間以上スマートフォンを触っており、平均 5 時間半（330 分）触れていることがわかった。また 55 人の内 25 人が「スマートフォン依存症」であるという自覚がない。また、その内訳は、調べ物や連絡が、1 割に過ぎず、その他、ゲーム、Youtube、SNS（LINE、Instagram、Facebook）など、いわゆる暇つぶしが 9 割という結果である¹。特に SNS では、交わす文章一文一文は短いものであり、長い内容を論理的に書く習慣がつかない。ちなみに、2014 年の総務省による統計は 20 代で 180 分となっているので²、本学の 1 年生学生のスマートフォン依存がことさら高いことがわかる。

さらに、2) 読書習慣の欠如である。本学の学生は工学部の所属であるからという理由もあろうが、読書習慣が極端に少ない。筆者が 2018 年後期に担当した 1 年生のクラス「表現技法」において、18 名中、「読書が好き」とアンケートに答えた学生は 3 名に過ぎない。その内訳は、「ライトノベル」、「マンガ」、「探偵小説」である。学生全員に図書館で借りた本を 30 秒でプレゼンテーションをする、という課題を与えると、選んできた本は、図や表が多いコンピュータ・マニュアル本や図鑑、英語科目の薄い課題図書（多く、英語初習者向けリトルド・ストーリー）が過半数である。また、ここでも、本学の学生の傾向として、母語の書籍を一冊読み通すという習慣が少ないことが裏付けられている。

現に、本学の学生は、1 ヶ月にほとんど本を読まない学生が 58%、1 冊が 23%、2 冊が 9%、3 冊が 4%、5 冊以上が 4%となっている³。これは、全国大学生協連が全国の大学生を調査して分かった、本をほとんど読まない学生 53.1%（文系 48.1%、理系 54.1%）を上回る数値である。これは、大学入学前に読書習慣がつかなかった学生が多いからとも考えられる⁴。読む能力と、書く能力は密接に関連していることが実証的に裏付けられている〔猪原 et.al. 2015〕。

第四に、授業時間が昼過ぎの 12:55 からの 90 分間に設定されていることである。言うまでもなく、学生が生理的に一番眠くなる時間である。目を覚まして授業に参加してもらうためには、作業を伴うアクティブ・ラーニングが一番よい。もちろん、グループワークも効果的であるが、中には、熟睡していたり、意図的に参加を拒否したりするものも少数ながらいる。そこで、全員が参加しないと、ワーキング・シートの数が物理的に足りなくなるクリティカル・シンキングの紙上対話を行うことを考えた。

このように、論理的に「書く」習慣に欠け、読書や新聞を含めた「読む」ことも少なく、どちらかというところシリアスな問題について他者と対話も行ったこともない学生に、考える習慣を授業内でつけることを意識的に考えた結果が、クリティカル・シンキングのワーキング・シートの導入であった⁵。さらには、昨今の「文理融合」、「リベラル・アーツ教育への回帰」の風潮の中で〔隠岐 2018 : 202-210〕、総合的にものをみる視覚（パースペクティブ）を養ってほしいとも考えたからである。

¹ 松本ますみ 担当「表現技法 A」における 1 年生学生 4 人によるアンケート調査の発表会資料（2018 年 11 月 21 日、室蘭工業大学 C206 教室）

² 平成 29 年「情報通信白書」<http://www.soumu.go.jp/johotsusintokei/whitepaper/ja/h29/html/nc111120.html>（2018 年 11 月 29 日アクセス）

³ 『北海道新聞』2018 年 3 月 30 日

⁴ 『北海道新聞』2018 年 2 月 18 日

⁵ なお、「書く」練習は、このクリティカル・シンキング・シート以外に、A5 のミニット・ペーパーを使って、毎回授業内で行っている。試験は 8 週目なので、ミニット・ペーパーは出席カードをかねて、毎回書くことになる。一回分 6 点として、42 点分がミニット・ペーパー分の配点、最終回の論述試験が 58 点満点となる。

1.2 クリティカル・シンキングの先行研究・先行施行

さて、さまざまな大学の哲学担当教員が「クリティカル・シンキング」の手法を取り入れて授業を行っている。哲学を学ぶということは「思考のスキルを身につけること」〔伊勢田 2005：9〕であり、クリティカル・シンキングとは「ある意見を鵜呑みにせずよく吟味する・・・批判的思考法」〔伊勢田 2005:11〕であると同時に、「適切な規準や論拠に基づく、論理的で、偏りのない思考」〔ゼックミスタ et al. 訳者注 1996：4〕であるといえよう。また、「哲学カフェ」の最近の隆盛からもわかるように、哲学とは「問い、考えて、語り、聴いて」自由を得ることであり、その自由とは、「共に考え」「共に生きる」「他の人と一緒に求める」こと〔梶谷 2018：15、17、34〕との再定義もある。「哲学カフェ」の場合、発言の自由、他者の尊重、複数の回答の尊重、意見を変えてもいい〔梶谷 2018：46-47〕等の原則が尊重されていることからわかる。

さて、ゼックミスタはクリティカル・シンキングには、次の3つの要素が含まれるとする。すなわち、

- ①問題に対して注意深く観察し、じっくり考えようとする態度
- ②論理的な探究法や推論の方法に関する知識
- ③それらの方法を適用する技術

この中で、一番重要なのは、①である。じっくり聴き、考えようとする態度こそが、なによりも重要となる〔ゼックミスタ et al. 訳者注 1996：5-7〕。先行研究では、これを科学技術の問題の議論に関連させて演習問題を提示して、さまざまな教育機関で実用に付している〔伊勢山、戸田山 et.al.2013〕。また、菊池は、哲学科目を医科大学で教える中で、クリティカル・シンキングに関しては、「知」「合理性」「多様性」「規範」「苦楽」「環境」について論じるのが適しているとも述べる〔菊池 2018〕。

2 クリティカル・シンキングの課題の実際

2.1 講義との連動と課題

さて、「哲学入門 A」では、都合3回のクリティカル・シンキングのためのワーキング・シートを配布して、匿名で意見を書いてもらった。このシートは、菊池建至が、金沢医科大学で用いているものを参考に本学にふさわしい形に応用したものである⁶。ちなみに、本学でクリティカル・シンキングを行う日の「哲学入門 A」の90分間の授業の時間配分は以下の通りである。

- ①10分 先週の復習、学生の意見へのフィードバック、当日の授業のスケジュール
- ②45分 通常講義
- ③25分 クリティカル・シンキング・ワーキング・シート配布、書く、集める、シャッフル、配布、書く、集める、シャッフル、配布、書く の繰り返し
- ④10分 クリティカル・シンキングの課題に関する自分の意見をミニット・ペーパーに書き、出来上がったクリティカル・シンキング・シートと一緒に提出

さて、この2018年度は次のようなテーマで、クリティカル・シンキングを行った。

①学部4年のA君は配属された研究室の教授から頼まれて、大教室でアクティブ・ラーニングのアシスタントをすることになった。授業は大教室で200名も来ている。教授は、「キミは優秀でこれから研究者になるのだから、これくらいの手伝いをしておかないと将来、授業運営ができないぞ」と言っている。しかし、大学院生がTAとしてアルバイト料を貰って同じような仕事をしているのに、自分が「ボランティア」扱いであるのはおかしいな、とA君は思っている。もちろん仕送りが少ないので、A君はお金があればあったほうがいい。

⁶ 『東京新聞』2015年10月11日

A君は教授に「アルバイトではないのですか」、と訊いたが、「予算ないから」といわれた。A君はどうすればいいとあなたは思うか？

解説:①は学生が直面するであろう、教員との非対称の権力関係とアルバイト/ボランティアの問題である。このクリティカル・シンキングは、ミシェル・フーコーの「生権力」「規律権力」や、エティエンヌ・ド・ラ・ボエシの「自発的隷従論」を扱った講義のあとに行った。この授業の最初では、各出身高校の校則の違いはなぜあるのだろうか、とか、遅刻をしてはいけない、と考え、学生が規律正しく行動する態度はどこから来ているのかについてグループで話し合った。この①の課題は、菊池のいうクリティカル・シンキングに適している課題のうち、「合理性」「規範」に相当するものである。

②日本の選挙の投票率が低い。特に、若者（20～24歳）の投票率は昨年（2017年）の衆議院選挙で34%と、約3人に1人しか投票に行っていない。投票率が低いと、固定票を持つ党が支持率が低くても勝ってしまう。若者が投票に行かない理由はいろいろあるだろうが、投票にいてもメリットを感じない、誰に入れたらいいのかわからない、周りが投票に行かない、めんどろ、政治不信、誰に入れても同じ、政治に無関心、政治の話を友人とするなんてダサい、棄権しても罰則なし、政治は誰かにお任せ、等々であろう。しかし、政治は予算を決めたり、新しい法律をつくったり、憲法を変える発議をしたりと、国民の生活にはおおいに関係がある。大学でいえば、国立大学の予算を徐々に削減する国立大学法人化も法律で決められた。投票率を上げるために色々な方策がある。オーストラリアは、投票率が90%を越えている。理由は、義務制だからで、正当な理由なく投票しなかった有権者に対する罰金は20豪ドル（およそ2000円）にのぼる。では、日本で投票率を上げるためには、どうすればいいのか？それとも、上げなくてもいいのか？

解説:②は、若者の政治的無関心と投票率の低さの問題についてである。このテーマは、ハンナ・アーレントがナチの戦犯アイヒマン裁判を傍聴した後で指摘した「悪の陳腐さ（凡庸さ）」、「没思考性」を授業で紹介した後に課した課題である。その授業の講義では、特に、国立大学学費の高騰や仕送りの少なさで悩む学生が多い中、高騰の原因を作った国立大学法人化も国会での議決を得て法制化したものであったことを指摘した。ついで、政治的無関心は結局自分たちの首を絞めることになりかねない、「没思考性」は、ファシズムにつながり、人間の自由を制限することにもつながるという警鐘を鳴らす内容を持っていた。これは、菊池のいうクリティカル・シンキングに適しているとされる課題のうち、「知」「合理性」「規範」に相当する。

③日本の大卒女性の就業率は国際的にみても低い。OECD（経済協力開発機構）の国際学力調査「PISA2012」では、15歳の生徒に母親の就業状態を尋ねている。大学・大学院卒の母親に限ると、フルタイム就業が40.7%、パートタイム就業が35.3%、求職中が2.3%、専業主婦が21.7%、という分布だ（日本）。これに対してスウェーデンでは、フルタイム就業が75.6%と多くを占める。ここに、出産、子育てが、女性のキャリア形成に影響を落としていることを見て取ることができる。日本の女性の社会進出は「中東なみ」のレベルである。だから、子どもをもつと不経済で非効率的だから子どもを生まない、という考えがある。実際に、いま一番経済的にも精神的にも厳しい状況にあるのは低賃金で働くシングルマザーである。それに対して、子どもを生まずキャリアを続けた女性は、経済的にも男性と同等で、社会的地位が高い傾向がある、というデータがある。子どもを産み、育てるのは非効率というこの見方をあなたはどうか考えるのか？

解説:③は、少子高齢化と「子育て」非効率論についてである。究極の経済効率化の過程としてのグローバルイゼーション、QOLとSPECについて話題にした後に、男女がともに働くという社会で、多大な労力と出費を伴う子育てについて問うた。非効率という経済学や、功利主義の用語で出産と育児を捉えることができるのか否か、というこのような命題は従来の哲学ではほとんど取り上げられなかった。なぜならば、いわゆる

ケア役割を担うのは女性に限定されるという社会の中で、意思決定権を持ち続けてきたのは、ケア役割から「自由」であった男性であったからである。また、その文脈で職業的哲学者のほとんどが男性か子どものいない女性であった、という事実もこれを裏付けする。これは、菊池のいうクリティカル・シンキングに適している課題のうち、「知」「合理性」「多様性」「規範」「苦楽」に相当する。

2.2 学生の反応

これらの質問は、教員である筆者が考え、学生に投げかけたものであった。また、教員は「ファシリテーター」すなわち、スムーズな議論を促す人に徹した。学生の意見に基本的に否定的な態度はとらないのが鉄則である。課題は概ね高校を卒業してすぐか数年の若い学生の生活や将来に直結しており、いずれも関心の高いテーマとなった。本論では、紙幅の関係で、①の設問にのみ例を挙げて説明してみよう。

クリティカル・シンキングのワーキング・シートでは左上に課題がある。それに対して、左下欄に最初の方が自分の意見を匿名で書く。その次にシートを一度集めて、ばらばらにして混ぜ再度学生に送り、右上欄に二人目が匿名で前の方の意見を受けて意見を書く。その次に再び集め、シャッフルし、学生にまた送り、最後に匿名で前者二名の意見を見ながら自分の見解をまとめる、という手順である。

たとえば、次のような例がある。

哲学の基本:critical thinking (批判的思考)

<p>例)学部4年のA君は配属された研究室の教授から頼まれて、大教直でアクティブラーニングのアシスタントをすることになった。授業は大教直で200名も来ている。教授は、「キミは優秀でこれから研究者になるのだから、これからの手配はしておかないと将来、授業運営ができていない」と言っている。しかし、大学院生がTAとしてアルバイト料を貰って同じような仕事をしているのに、自分がボランティア扱いであるのはおかしいな、とA君は思っている。もちろん仕送りがないので、A君はお金はあればあったほうが良い。A君は教授にアルバイトではないですか、と聞いたが、「卒業しないから」といわれた。あなたはA君はどうすればいいと思うか?</p>	<p>(ペンネーム 2) KKK あかさまさんの意見はいいと思う。自分が自分と同じ立場としてアルバイト料を貰っているのに、自分より若いのにアルバイト料を貰っていいと思う。もし自分がアルバイト料を貰っていいと思うなら、自分もアルバイト料を貰っていいと思う。</p>
<p>(ペンネーム 1) スネ夫 A君は、授業の教授以外の数人の教授に相談をし、その意見を参考に考えるのが良いと思う。もし、A君自身がアルバイト料を貰っていいと思うなら、自分もアルバイト料を貰っていいと思う。</p>	<p>(ペンネーム 3) ナナハチ あかさまさんの意見はいいと思う。確かに、自分が貰っていないのは納得がいかないと思う。しかし、実際の教授の意見は変わらないので、ジレンマを抱えたままになる可能性が高いと思いました。</p>

図 1

左下欄 (あかさま) : A 君は研究室の教授以外の数人の教授に相談をし、その意見を参考に考えるが良いと思う。もし A 君自身がそれでも良いと思ったら、アシスタントを受けても良いし、良くなかったら断るべきと思う。

右上欄 (鉄平) : あかさまさんの意見はいいと思う。確かに、(大学院生が)自分と同じ TA としてアルバイト料を貰っているのに、自分が貰っていないのは納得がいかないと思う。

右下欄 (ナナハチ) : あかさまさんの「数人の教授に相談をする」という意見は慎重に物事を考えられている感じがして大変良いと思いました。しかし、実の教授の意見は変わらないので、ジレンマを抱えたままになる可能性が高いと思いました。

哲学の基本:critical thinking (批判的思考)

<p>例)学部4年のA君は配属された研究室の教授から頼まれて、大教直でアクティブラーニングのアシスタントをすることになった。授業は大教直で200名も来ている。教授は、「キミは優秀でこれから研究者になるのだから、これからの手配はしておかないと将来、授業運営ができていない」と言っている。しかし、大学院生がTAとしてアルバイト料を貰って同じような仕事をしているのに、自分が「ボランティア」扱いであるのはおかしいな、とA君は思っている。もちろん仕送りがないので、A君はお金はあればあったほうが良い。A君は教授にアルバイトではないですか、と聞いたが、「卒業しないから」といわれた。あなたはA君はどうすればいいと思うか?</p>	<p>(ペンネーム 2) スネ夫 あかさまさんの意見はいいと思う。自分が自分と同じ立場としてアルバイト料を貰っているのに、自分より若いのにアルバイト料を貰っていいと思う。もし自分がアルバイト料を貰っていいと思うなら、自分もアルバイト料を貰っていいと思う。</p>
<p>(ペンネーム 1) スネ夫 TAである大学院生は卒業研究もすでに完成させており、経験もA君以上に重ねてきている。A君はまだTAとしての活動に慣れていないのではないかと推測され、アルバイト料を貰ったとして「金銭分の働き」ができるかどうかは疑問が残る。まずはボランティアとして参加し、先輩のやり方をしっかり勉強していく方がいいのではないだろうか?</p>	<p>(ペンネーム 3) KKK 「まずボランティアとして参加」とあるが、A君がアルバイトとして働かせてくれと言ったわけではなく、教授がA君に頼んでいるのだから、その対価は払うべきだと思う。ボランティアとは自発的に行うべきものであり、人に言われてするものではない。だから、教授がボランティアとしてやってくれと言うのは、単なるブラック会社のそれと同じであると思う。</p>

図 2

左下欄 (スネ夫) : TA である大学院生は卒業研究もすでに完成させており、経験も A 君以上に重ねてきている。A 君はまだ TA としての活動に慣れていないのではないかと推測され、アルバイト料を貰ったとして「金銭分の働き」ができるかどうかは疑問が残る。まずはボランティアとして参加し、先輩のやり方をしっかり勉強していく方がいいのではないだろうか?

右上欄 (火事です火事です火事です) : そうですかね? 大学院生と学部 4 年生に(ママ)技術はそこまで変わらないので、4 年生にもアシスタントするならばお金はもらえるようにしたほうが良いと思います。

右下欄 (KKK) : 「まずボランティアとして参加」とあるが、A 君がアルバイトとして働かせてくれと言ったわけではなく、教授が A 君に頼んでいるのだから、その対価は払うべきだと思う。ボランティアとは自発的に行うべきものであり、人に言われてするものではない。だから、教授がボランティアとしてやってくれと言うのは、単なるブラック会社のそれと同じであると思う。

図 1 の例は、最初の意見に同調する傾向があるグループの例である。あるいは、もともとたまたま同じよ

うな意見をもっていた可能性もある。逆に図2の例では、最初の意見に異論をぶつけるグループの例である。

また、紙面の関係で割愛するが、最初の人「乗り」が悪いと、最後まで議論が進まず、各人一行程度しか書かない、という例も見受けられた。これは、議論が匿名であるので、自分のパフォーマンスを誰にも評価されないことにつけ込んだ例である。

1クラス120人以上学生が出席しているのにTAがいない。それゆえ、一人ひとりの学生には目が届かず、ワーキング・シートの配布と回収にかなり時間がかかり、執筆に十分な時間が取れない学生がいたことは残念であった。特に、教室の後ろのほうの学生にシートが行き渡るのが遅れたのは遺憾であった。まさに、この①の課題が提示するTA問題が起きやすいクラス編成であった。

3 学生の感想

3.1 意見を変える学生たち

授業の最後に、学生の最終的な意見を書いてもらう時間をとっている。その中で、クリティカル・シンキングのワーキング・シートを書きながら「意見が変わった」という学生も複数いるので、その意見をいくつか提示してみよう。

Hさん：私はこの問題に関して最初は「参加すべきではない」と否定的な意見を持っていた。しかし最終的には「参加すべきである」という肯定的な意見に変わった。その理由として、私のみた回答がすべて肯定的な意見のものであったから。その回答に流されてしまったということも考えられるが、その肯定的意見の理由に納得したから、という点大きい。つまり、クリティカル・シンキングは私の観点だけでなく、他の人の観点を参照して自分の意見を述べることができるため、純粋に視野の広い考え方ができる、という点と、明確には存在しない「正解」に一番近い回答をすることが望めるという点がメリットであると考えられる。

Kさん：本日、はじめてクリティカル・シンキングをやりました。体験していて、人の色々な意見や考え方を知ることができて良い体験をしました。自分の意見だけが全てではないのだと改めて体感しました。

Nさん：内容的に非常に悩ましい案件で困惑しました。しかし、このプリントは新しい形式であるので、新鮮で、論理的思考力が鍛えられるのだと感じました。他の人の意見を読んで、納得し、最初は「絶対受けるべきでない」と思っていたことが揺らぎました。

Yさん：最初は自分の利益のないことは進んでしないで、利益がある物事を見極めることが大切と考えていました。でも、クリティカル・シンキングには、ボランティアでも、将来優秀な研究者、職に就くには、教授に良い顔をして推薦されるくらいにならないと今の時代生きていけない、という意見がありました。ただ自分に不利益であると決め付けて避けるのではなく、将来的なことも考え、うまく利用することも大切だと思った。

Iさん：最初に書いた自分の意見は、きちんと理由づけもあり、人に理解される内容だと思っていたが、他の人の意見を読んだり、批判したりすることで、より自分の主張に対する裏づけは深くできた。また、新しい考え方を見ることで、自分の意見が少し変わった部分もあった。自分の中にはない考えを読むことで、新しい考えを取り入れて、自分の考えの豊かさの成長にも繋がると思った。

自分の考えを変えることは妥協ではない。対話を通して、自身を見つめなおし、成長をもくろむ試みの仕掛けをつくることは授業の工夫として大事であろう。このクリティカル・シンキングを取り入れる前は、筆者は、学生にスマートフォンで意見を入力してもらってスクリーンで見せる、ということではできると試行錯誤したことがある。しかし、SNS利用にしてもTwitterでは教室の外に出てしまうし、Facebookは根本実名登録なので、これも難しい。LINEにすると匿名性が担保できない。行き着いた先が、匿名での手書き回覧であった。

手書きにはメリットとデメリットがある。デメリットには、書くのが遅くなる、漢字の間違いが出やすい、悪筆が読みづらい、等がある。一方、メリットは、じっくり考える、デジタルよりもかえって個人が特定され

にくく、外部に情報が流れない、という点、そしてコピー・アンド・ペイストができない点がある。あと、他の学生が一斉に手書きで書く中、モバイルで別のことをしにくい、授業の課題に集中させやすい、というメリットもある。

3.2 学生は「TA ボランティア」についてどう考えたのか？

この①の課題を出した授業の前半では、日本社会の集団主義と、特に男性自殺率の高さ（ちなみに、クラスの88%が男性）、さらに、権威や規範に無意識に従ってしまうことの問題点をも扱った。その授業の最後におけるクリティカル・シンキング・シートの回覧であった。従って、学生の中に権力に無意識に従ってしまうことに対する警戒感は醸成されている中での課題であった。ここで①を「TA ボランティア」をすべきか、という課題と規定してみたい。この課題には伏線がある。

2015年あたりから、国立大学の経費削減が本格化している。それと同時に、アクティブ・ラーニングが推奨されてきたため、授業を円滑に行うために大学院生を中心としてティーチング・アシスタント（TA）を雇うようになった。しかし、予算は限られているので、すべてのTAの予算獲得の要求が通るとも限らない。それゆえ、このような学部生のTAボランティアは十分に考えられる案件である。

授業の最後に学生にまとめて書いてもらうミニット・ペーパー（記名つき）にこのTAボランティアを受けるか否か、について自分の意見を書いてもらった。その内容をまとめたものが以下の通りである。「やるべき」は28%、「やってはいけない」が27%、その他は45%で、学生が態度を決めかねる難しい案件であることがわかった。（表1）（図3）

TA ボランティアを	数
やるべき	48
やってはいけない	45
その他	75

表 1

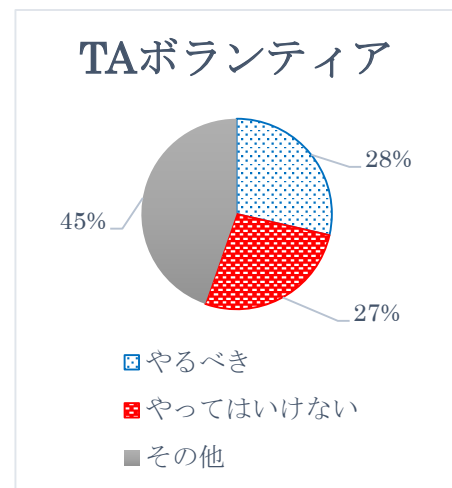


図 3

その内訳は以下のとおりである（表2）（図4）。

やる理由	数
経験	33
教授との関係	27
お金以外もらう	2

表 2

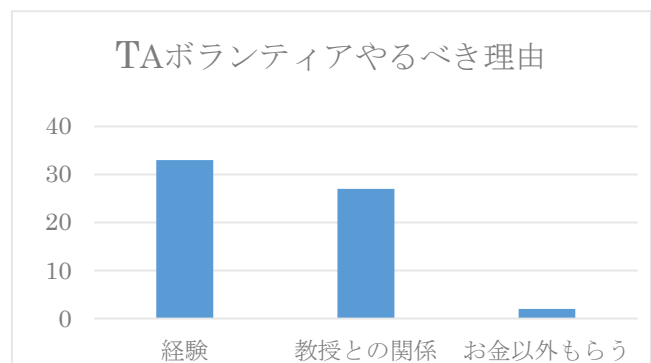


図 4

「TA ボランティア」に関して、経験を積むと将来に役立つから、お金だけを求めるのはよくない、という意見や、教授とは長い付き合いになるので、人間関係を壊すべきでないという「付度」をする意見、さらには、教授に気に入られることで、未来が開けるはず、という意見もこの中には含まれる。

一方、やめるべき、という意見には次のような内訳があった（複数回答を総数として換算）。その中には、授業中で講じたように、「非対称の権力関係の中で、地位が高いものにやみくもに隷従してはいけない」、「負の連鎖」を防ぐべし、「これはハラスメントだ」、「他の教育関係のアルバイトをしたほうがいい」といったような意見が大勢を占めた（表3）（図5）。

TA ボランティアやらない理由	数
断る権利	24
理不尽	8
負の連鎖	7
他のバイト	7
事務に相談	7
ハラスメント	5
院生になってから	3

表 3

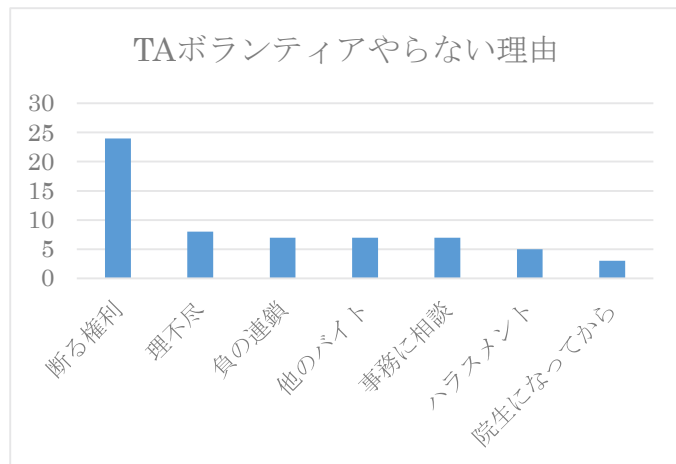


図 5

また 45%をしめた「どちらともいえない、わからない」という立場のものでは、「教授との人間関係の度合いや、自分のモチベーション、自分の将来の本当の希望ともかかわる問題だから」という「場合による」という意見が多くを占めた。また、「あくまでも交渉してアルバイトにしてもらおう」という意見もあった（表4）（図6）。

その他	その他の内容
場合による	26
アルバイトにしてもらおう	18
文句言われず不安	8
事務と相談	4
慎重さ	4
抵抗	3
教授との関係による	3
TAと不平等	2
回数少なければ	1
時間あれば	1
自己責任	1
あいまいでわからない	3

表 4

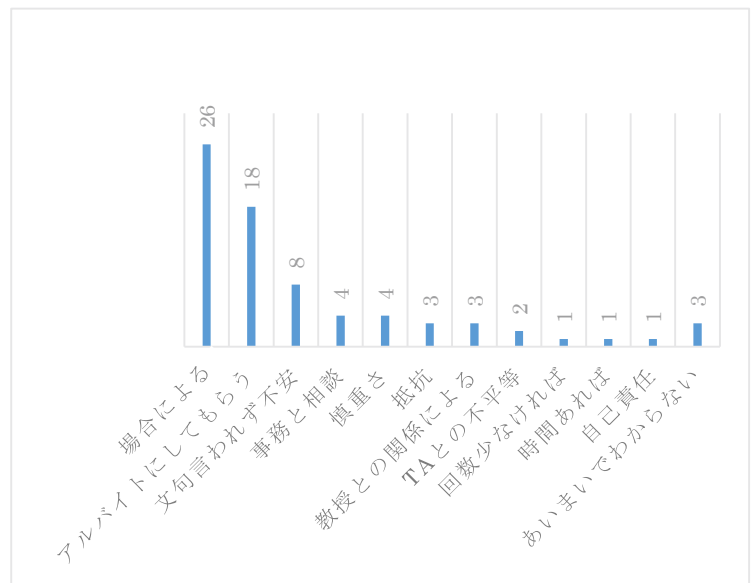


図 6

3.3 学生アンケートの結果

さて、7回の授業のうち、クリティカル・シンキングを3回実施した。7回目の週（2018年11月19日）に、124名（登録者126名）にアンケートをとった。内容は、以下の通りである。

問い1：クリティカル・シンキングをやってみてどうでしたか（複数回答可）

- ①自分の考えをまとめるのが難しかった
- ②時間が足りなかった
- ③他の人が真面目に答えていない場合、どのようにすればいいのかわからなかった
- ④匿名はやめたほうがいい
- ⑤このような訓練は受けていないので、他の人の意見がわかってよかった
- ⑥アメリカの大学のように、個人で意見をだすようにすればいい
- ⑦グループワークで、チームとして意見を出したほうがいい
- ⑧自分の意見をまとめるのに、有効な方法である
- ⑨まとめた結果を、公開してほしい
- ⑩またやってみたい
- ⑪その他

その結果は以下の通りである（表5）（図7）。

問題	人数	割合(%)
1	61	49
2	64	51.6
3	36	29
4	4	3.2
5	47	38
6	7	5.6
7	6	4.8
8	42	33.8
9	22	17.7
10	22	17.7

表5

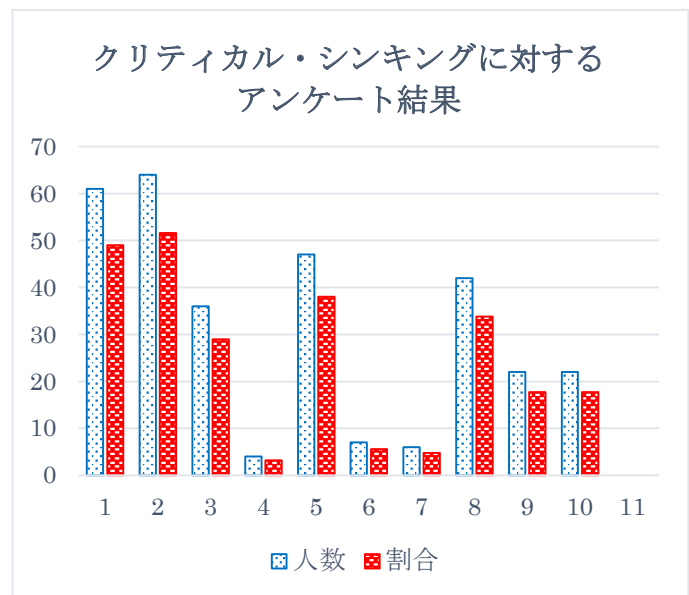


図7

おおむね、次のような平均的學生像が浮き彫りになるであろう。

どれも答えが一つというわけではなく、また自分とも将来かかわる可能性のある難しい問題なので短時間では自分の考えをまとめるのは難しい。しかし、はじめて経験した匿名の他者との真面目な対話には新鮮な驚きをもってまじめに取り組み、おおむね好感を持っている。しかし、時間が足りず、また、不真面目回答が出てきた場合、どうしたらよいか、わからない。だからこそ、ある学生は次のようにミニット・ペーパーに書いてきた。「だから、文系って嫌いなんです。答えが沢山あって、あいまいで、正解がないから。」しかし、正解がないのも人生であり、仕事である。だからこそ、最適解を求めるプロセスを他者の意見を取りいれ

つつ体験したことは、難問に当たったときのシミュレーションであったともいえる。このプロセスに肯定的な評価をしたものは3分の1いるということもわかった。

問い2：来年度（2019年）の改組で、「哲学入門A」はなくなります。来年からほとんどクリティカル・シンキングを行うことができません。これについて、どう考えますか

- ①どんな形であれ、行うべきである
- ②こんな面倒なことはしなくてもよい
- ③どちらでもよい
- ④別な形で論議できればいい。

このアンケートの結果は以下の(表6)、(図8)である。

問題番号	人数	割合(%)
1	34	27
2	12	9.6
3	33	26.6
4	43	34.6

表6

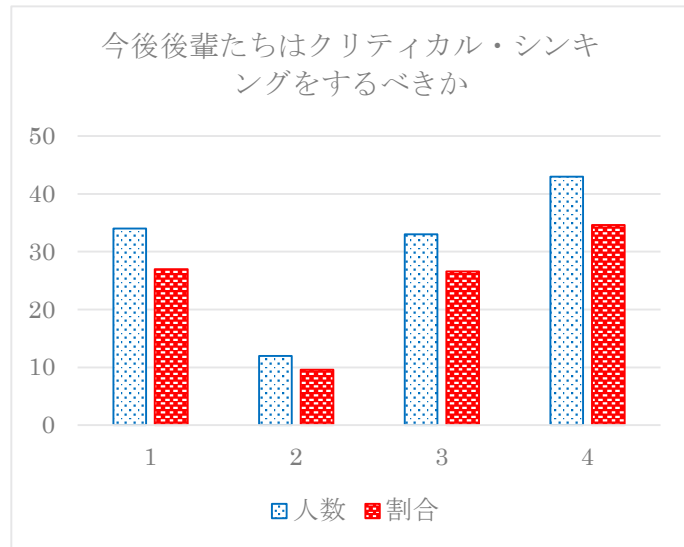


図8

哲学の基本である「考える」「対話する」「もう一度考えて意見をまとめる」というアクティビティを授業内で行うクリティカル・シンキングに否定的な意見を持っている学生は9.6%と少数派である。少なくとも、1問と4問あわせて61.6%が他者と「議論を重ねる」ということを肯定的に捉えているということがわかった。

結語

クリティカル・シンキングのワーキング・シートを使った「哲学入門A」の授業の例を本論では紹介した。本方式の特徴は、まず教員が知識を伝授する人となるのではなく、「ファシリテーター」すなわち、スムーズな議論を促す人に徹するという点である。その意味で、学生の意見に基本的に否定的な態度はとらない。また、実際のこの方式の利点は以下のとおりである。

第一に、大規模教室・大型授業というデメリットをメリットに変える、という点である。大人数の教室で、なおかつ固定椅子、固定机となると、アクティブ・ラーニングは非常に難しくなるというデメリットがある。グループを作るにしても、体の向きがこのような固定椅子では不自然にならざるを得ないので、なかなか会話ははずまない傾向がある。そんな中でのワーキング・シート上の対話は、机があるがゆえに可能であるというメリットが生じる。また、口に出して意見を言うことが不得手な学生（いわゆる、コミュニケーションが苦手な学生）であっても匿名なので、気軽に自分の考えを披露することができる。全員が、ほぼ強制的に参加を求められるので、少なくとも寝てられない。

第二に、哲学の基本である思考と対話を具体的に体験できることである。少なくとも、大学センター試験の「倫理」のように、人名やその思想内容を覚えて、たった一つのクイズ的な問いに正解して加点を狙うということとは根本的に異なる、ということがわかればこの試みは半分以上成功したことになる。

一方、デメリットもまた、匿名の部分に起因する。一行しか書かなかったり、ごく少数であるが、禁止しているにもかかわらず他者の人格を否定するような書き込みをしたりするものもある。また、学生に結果の閲覧をすることができなかった。人手と時間があれば、学内の Moodle にアップする、ということも考慮すべきであった。また、記述する時間が足りなかったという意見も多く、これについては、講義の内容を減らしてでも十分な時間を充てるべきであったのか、教師として自問させられる。

最後に、もう一つの利点を述べたい。本学の学生は高校時代から「理系」カテゴリーに分類され、歴史や倫理を十分に学んでこなかったものが多い。そんな彼らにとって、このクリティカル・シンキング・ワーキング・シートを導入したアクティブ・ラーニングの方式は、文系・理系の垣根を越えた「学際的学び」「人間についての学び」「社会についての学び」のスタート・ポイントとなっている。本論で例として取り上げた「研究室での教授との付き合い」、別の課題として取り上げた「選挙投票行動」の問題は、権力をどう考えるのか、どう付き合うのか、という哲学的考察と密接に関係している。また、刺激的な「子育て非効率論」は、年少期と老年期にケアを必ず必要とする人間存在をどう考えるのか、社会の成員としてどうケアに向き合うのか、人間と「効率性」の関連性をどう考えるのか、という根源的な問題とも関連する。少子高齢化時代に社会に出ていく学生たちが、このような「シリアス」な問いについて考え、次に別の「問い」を自ら発し、他者とともに考える習慣をつけることで、学生の知的活動が活性化し、ネットワーク化していくことを筆者は共通科目担当教員として望んでやまない。それによって、「イノベーション」を成し遂げることができる人間に学生が成長すると信じるからである。

リファレンス

- (1) 伊勢田哲治, 哲学思考トレーニング, 2005, ちくま新書.
- (2) 伊勢田哲治, 戸田山和久, 調麻佐志, 村上佑子編. 科学技術をよく考える, 2013 名古屋大学出版会.
- (3) 猪原敬介, 上田紋佳, 塩谷京子, 小山内秀和, 複数の読書量推定指標と語彙力・文章理解力との関係:—日本人小学校児童への横断的調査による検討—, 教育心理学研究, 63(3), 2015.
- (4) 隠岐さや香, 文系と理系はなぜ分かれたのか, 2018, 星海社.
- (5) 亀倉正彦, “二重化する学習目的と多様化”, アクティブラーニング批判的入門, 中岡篤典, 谷口裕稔, ナカニシヤ出版, 2018.
- (6) 菊池建至, クリティカルシンキング入門は、何をすることなのか(1), 金沢医科大学教養論文集, Vol.48, 2016.
- (7) 菊池建至, 紙上対話や学生どうしのコメントを生かすクリティカルシンキング入門, 哲学, 69, 2018, p76-89.
- (8) 豊永耕平, “大学教育が現職で役立っていると感じるのは誰か”, 文系教育は仕事の役に立つのか—職業的レリパレンスの検討, 本田由紀, ナカニシヤ出版, 2018.
- (9) E.B.ゼックミスタ, J.E.ジョンソン編. クリティカルシンキング 入門篇, 1996, 北大路書房.

カリキュラム改革と協働的 FD/SD

安居 光國*¹

Curriculum Reform and Cooperative FD/SD

Mitsukuni YASUI

(原稿受付日 平成 30 年 12 月 20 日 論文受理日 平成 31 年 2 月 1 日)

Abstract

Curriculum reform has been carried out along with revision of University Establishment Standards. In general, this is an issue as well as the organization, but the essence asked what kind of education a student would receive. On the contrary, the faculty group has been working on improvement of each lesson by utilizing FD which was initially mandatory. However, in front of the diploma policy, teachers are not able to respond individually. So, many kinds of collaboration have been required; collaboration of teachers, collaboration of students, collaboration between students and teachers, collaboration between teachers and society, cooperation between faculty and administrative officials work. Also, to speed up these feedbacks, a syllabus should not be fixed and have variability.

Keywords: Curriculum reform, Faculty development, Staff development, Organized action, Cooperation

1 はじめに

カリキュラム改革は、大学設置基準の大綱化を機に高等教育にとって継続的に求められるものとなった。そのもっとも大きな変化は、専門教育科目・一般教育科目といった固定的な科目区分を廃止したことだ。その後、区分は全学共通科目、専門基礎科目、専門科目、教職科目、総合科目に、全学共通科目は教養教育科目、基礎科目あるいは基幹科目、外国語科目、情報科目、保健・スポーツなどを含むものとなり、その内部構造にも多様性を持った。しかしながら、その改革手法は米国リベラルアーツ教育の模倣や行政指導の域を越えられなかったために、とくに社会の要望、高等教育の大衆化と学生の多様化および質的低下への対応に遅れが見られた。つまり、共通教育と専門教育等の融合が時代の変化に対応できる可能性を持っているにも関わらず、日本の教育土壌の中でそれを進めることができなかった。同様に、教員と職員という職域分離により、教育が研究の付随的な位置から抜け出せずに社会からの要請に応じきれない問題を抱えている。そこで、全教職員が FD/SD を活用し、学生や社会とも協働し、幅広い枠組みと視点で議論したカリキュラム改革こそが現実的な課題解決にも対応できる方法であることを本論文で示す。

*1 室蘭工業大学 暮らし環境系領域

2 概要

2.1 共通教育と大綱化

大学の歴史を明治時代まで紐解く必要はなく、1956年に文部省令化された「大学設置基準」を起点として考えたい。これは大学の物的・人的な要件、教育の組織や課程を規定し、言葉どおりの「基準」を1990年まで明確に規定してきた。しかし、1991年の大学審議会は「大学教育の改善について」答申を行い、大学設置基準の大綱化と自己点検・評価システムの導入等を提言した。これを受けて、規制は大幅に緩和され（一般教育、専門教育、外国語、保健体育の科目区分の廃止等）、各大学による多様で特色あるカリキュラムの編成が一層可能となった。とくに、一般教養と専門教育の区分の廃止により、設置基準大綱化の5年後にはほとんどの国立大学において教養部・一般教育課程の消滅をもたらした。当初は、大綱化は大学教育に自由を与え、柔軟で個性的な高等教育の実現であったが一律的な変革をもたらした。

しかし、林⁽¹⁾は、この改正が多くの問題を生じさせたとして述べている。多くの大学では、「一般教育」という言葉は姿を消し、「共通教育」とか「教養教育」と言う言葉で置き換えられ、全学出動方式により責任の所在が不明確になり、責任を持って共通教育を運営する組織は事実上消失してしまった。実際、多くの学部専門教員は共通科目の理念を理解しておらず、教養部解体を勝手に教養教育不要論に結びつけ、専門教育重視の方向へと走った。また、天野⁽²⁾は「現実に進行したのは、専門教育による学部教育の支配に他ならなかった。教養教育論議の再燃は、それが極限に達した後によりやくやってきた『反省』あるいは『反動』の表れと見るべきであろう。」とまで言わしめた。

ほかにも学部名称、単位制度の弾力化も上げられるが、前者の行き過ぎた運用に対し、社会からの痛烈な批判があり、今は修正の方向に向かっている。一方、後者は、さらに弾力化が進められている。

2.2 共通教育の価値

大学設置基準の大綱化以降、大学審議会「21世紀の大学像と今後の改革方策について」（1998年）、大学審議会「グローバル化時代に求められる高等教育の在り方について」（2000年）、中央教育審議会「新しい時代における教養教育の在り方について」（2002年）、中央教育審議会大学分科会「我が国の高等教育の将来像」（2005年）と繰り返し教養教育の重要性と銘打って、主に産業界から大学教育への要望が寄せられた。つまり、様々な専門に対するものでなく、卒業時に求めるコアとなるアウトカムへの要請である。

河合塾は高大両面から共通教育の現状を分析し、その意義を見直している⁽³⁾。とくに特集を組んだ理由の1つに、「効率が優先される現代社会では、一見非効率的にも見える非専門教育だが、専門教育課程に進んでからでは、触れることのない専門以外の分野の知識やものの考え方などに触れることが、ものの見方や考え方を広げ、専門教育での学びをより充実させることに貢献するのではないかという期待もあるためだ。」と教養・共通教育の重要性を認識している。また、高校側からは、93%もが教養・共通教育科目が必要だと意識されていた。

同様の考え方を鷺田⁽⁴⁾は2011年に、次のように表現している。「ここで求められているのは、広範な知識をもって社会を、そして時代を、上空から眺める高踏的な『教養』ではなく、むしろ何がひとの生の真の目的かをよくよく考えながら、その実現に向けてさまざまな知を配置し、繕い、まとめ上げていく技としての『哲学』である。（中略）それをわたしたちはここで、『教養』と名づけたと思うのである。」また、「複眼をもつこととしての『教養』は同時代の社会の全体を遠近法的に見るということである。」さらに、教養教育は明確な答えを与えるものではなく、「それこそ逆説的な物言いであるが、ひとが学ぶのは、分からないという事態に耐え抜くことのできるような知性の体力、知性の耐性をみにつけるためではないのかと言いたいくらいである。そういう知性の耐性を高めるジムナスティックこそが、いま『教養教育』につよく求められているようにおもう。」と自らの意志で鍛えるものである。

3 本論

3.1 共通教育の再構築

前節の鷺田のいう「教養はジムナスティックである」という概念こそが、現在の教養教育の再構築の骨子と言える。つまり、幅広い知識を身につけるだけでは、変化する時代に対応できないのである。清家⁽⁶⁾は、「大きな変化の時代には、過去の延長線上でものを考えたり、問題を解決したりすることは難しくなる。」および「見たままでなく、事物の真の姿は学問を通じて理解されるということは、こんにちの大きな変化を理解することに不可欠である。」と述べ、文理融合の教養教育を進めることが重要であると提唱し、実践している。また、坂東⁽⁶⁾は、大学がエリート教育からユニバーサル化によって新たに抱えた問題もあるが、協調されるべきはコミュニケーション能力であり、知識だけでなく新しい感性と行動力を身につけたものが総合人であるとしている。

新たな教養教育を展開する大きな障壁として大学のユニバーサル化があげられ、初年次教育が学修の準備運動として設定された。多くの初年次ゼミでは、講義を聞いてノートをとる、情報の整理の仕方、プレゼンテーション、レポートの書き方を丁寧に指導している⁽⁷⁾⁽⁸⁾。これらはレベルに差はあるものの、能動的・自律的な学修への転換は命題知から実践知・活用知への転換の導入教育である。つまり、学生自身に「勉強させる」という奇妙なパラダイムチェンジである。

3.2 学習させる共通教育

かつては、「出席をせずに単位を取得しようとする学生」、「出席をせずとも定期試験やレポートだけで単位を与える教員」がおり、しだいに「勉強させるために出席をとる教員」が主流になり、現在の学生は「出席をとってほしい」と言う。しかし、出席だけでは学生の学びを呼び起こすことができないことに教員が気づき、さまざまな学びの仕掛けを工夫するようになった。まずは、前節の初年次ゼミのアカデミック・リテラシーの導入と自律的な学びの必要性の理解である。

次は教員自身の創意工夫である。教員は学生の学習意欲の喚起と維持のためにさまざまな改善をしてきた。理解してわかりやすい工夫、興味がわくような工夫、補助的指導などの学生配慮型授業、小テストやレポートのような統制型授業、提出物にコメントを加えて返却、意見を述べさる、グループワークなどの双方向型授業である。とくに、「双方向型授業＋学生配慮型授業」が授業外学習時間に大きな効果があり、統制型授業は逆に面倒見すぎになり効果が低くなる⁽⁹⁾。

河合塾は、上記が特徴的に現れる初年次教育の実態を全国大学調査でつまびらかにした⁽¹⁰⁾。調査項目の第一の質問群は、初年次ゼミのシステムに関する外形的要素に関してである。第二の質問群は、学生の態度変容や自律・自立化に関わる初年次ゼミの内容に関してである。①グループワークの有無・頻度、②ディベートの有無・頻度、③フィールドワークの有無・頻度、④レポートの有無・頻度、⑤プレゼンテーションの有無・頻度、⑥グループ宿題の有無・頻度、⑦「ふり返しシート」の有無・頻度である。第三の質問群は、初年次ゼミ実施の体制に関してである。そして評価の視点は、A.学生の態度変容を促す取り組み、B.学生の自律化・自立化を促す取り組み、C.初年次教育に一定水準以上を担保する取り組みである。なかでも視点 A および B が、「双方向型授業＋学生配慮型授業」に相当する。

近年、「双方向型授業＋学生配慮型授業」を効果的に授業に取り入れるために、インストラクションデザイン概念が浸透してきた⁽¹¹⁾⁽¹²⁾。これまでの一方通行的な授業を変える様々な手法を、それぞれの授業の内容、構成、期待する効果に応じて適切なものを組み合わせて、授業設計するものであり、教員個人でも改善できる。

3.3 FD 黎明期

学生を自律的な学習に導くことは個々の教員の努力でも可能であるが、教員同士が協働することも効果的である。1つは、先端研究は極度に細分化されているが、それらの問題解決には多様な科学分野を統合した教育をする必要があり、細分化された教育者ではなしえない。そのため、各分野の独立性を尊重しながら緩い統合をはからねばならない。ただし、大学は組織として反省すべき点がある。2004年の大

学法人化により、国立大学は国の組織の枠組みから外され、自主性・自律性のもと競争的な環境の下で、個性豊かな魅力あるもの、国民や社会の期待に応えた役割を果たすことが期待されたにもかかわらず、現実には国の組織の枠組みが外れたとは言えず、組織力を確保できていない。これに対し、国から「大学改革実行プラン」「国立大学経営戦略」と付随した運営交付金の見直し等の矢継ぎ早の施策により、外的制御が続いている。しかしながら、大学は組織力をつけ、改革しなければならない。

大学設置基準の第二条の三「大学は、当該大学の教育研究活動等の組織的かつ効果的な運営を図るため、当該大学の教員と事務職員等との適切な役割分担の下で、これらの者の間の連携体制を確保し、これらの者の協働によりその職務が行われるよう留意するものとする。」と2017年に改正されている。また、これより先の2008年には、第二十五条の三「大学は、当該大学の授業の内容及び方法の改善を図るための組織的な研修及び研究を実施するものとする。」が改正されFDが義務化された。この2つの改正の重要なキーワードは「組織的」である。ところが、教育において各教員はそれぞれに与えられた授業を独立、自立的に行ってきた。また、授業評価が教員評価に関連付けられたために、この授業の独立化はさらに進んでしまった。なぜならば、教育はその大学に入学した学生のためであり、学生は単位を積み上げることで卒業資格を得るのである。そのため、それぞれの授業は単位を与えるものになってしまった。

FDが2008年に義務化され、早くも2009年の文部科学省の調査で実施率が100%になっている。FDが推進されたころに「学生はお客様である」をよく耳にした。教育は授業料に対する対価であると言われ、説明責任と契約がシラバスとされた。そのため、各教員はよい授業を「提供」できるように授業改善に勤めた。ところが、今はこれに多くの教員は違和感を持つようになってきている。たとえば、学生は適切に対価を評価し支払っているのか、授業料は名称のとりの授業を受けるためだけか、授業料で単位や学士を買うものではない、教育効果は卒業後に発揮されるものである、などである。これらは、2節で述べた「教養教育はジムナスティックである」の言い換えであるのでないか。学生は受動的に商品を受け取るかのように授業を受けるのではなく、自らが努力してこそ得られるものである。つまり、FD当初には2つの誤解を生んでいた。1つめは、教育は教員の個人プレーである。2つめは、学生は授業を「受ける」ものである。なお、後者はその後アクティブ・ラーニングという形態で変化を生んでおり、ここでは論じない。

3.4 協同的学修とFD/SD

FDは個人プレーから協働作業であるというパラダイムチェンジは2014年ころから言われはじめ、現在にいたっている⁽¹³⁾⁽¹⁴⁾⁽¹⁵⁾⁽¹⁶⁾。また河合塾の初年次教育の調査においても、実施形態がマニュアルなどで平準化されているかの設問で注視されていた⁽¹⁰⁾。しかしながら、ここまでの教員の協働は、学部や学科の壁を越えた教員個人から教員と教員の協働に踏み出したに過ぎない。

次の段階として示されたのは、学生と学生の協働である。アクティブ・ラーニングのグループワークはその典型的なスタイルである。このほかにも、教員のように学科や学部あるいは大学という垣根を取り払った共学が多くある⁽¹⁷⁾⁽¹⁸⁾⁽¹⁹⁾⁽²⁰⁾。これまでの教育環境では、学生は同じ学科の学生と同じ背景、目標を持って学んでいたが、社会にある複雑な問題解決には多様な視点が必要であり、チームプレーで挑まなければならないからである。

教育現場を学内にとどめず地域社会との連携をとりながら進めるPBLも行われている。PBLはこれまで高年次に総合的なものと考えられていたが、初年次教育に導入することで、学生に学びの必要性を認識させ自律性を育む効果が見いだされている⁽¹⁸⁾⁽¹⁹⁾⁽²⁰⁾。とくに一般社団法人Future Skills Project研究会のシステムは初年次教育に企業の力を取り入れたものであり、学生にキャリアパスと学びのデザインを連携させるものとして効果が期待できる⁽²¹⁾。

さらなるステップは、学生と教員の協働である。これまで学生と教員は学び者と教授者という絶対的な位置関係があった。ティーチング・アシスタントという形で補助的に学生が教員をサポートすることはあったが雇用関係のもとである。また、欧米の授業スタイルやゼミナールで見られる質疑討論を主体に置くものでも、基本的な関係に変わりはない。1つの試みはスマホを使ったリアルタイムフィードバ

ックである。これまでシラバスは固定的になり授業改善は翌年度になっていたが、リアルタイムのアンケートを学生が教員に投げかけ自らが受ける授業の改善に活かすものである⁽²²⁾。さらに授業プログラムそのものを学生が提案するものもある。これは授業という課題に対する PBL としても成り立つ⁽¹⁹⁾。

学生と教員は教室内におり、授業に直接に関与するものたちであるが、それだけでは授業運営はされていない。多くの事務スタッフのサポートがあることを忘れてはいけない。こうした現状認識を考慮した大学設置基準の改正が 2016 年にあった。第四十二条の三「大学は、当該大学の教育研究活動等の適切かつ効果的な運営を図るため、その職員に必要な知識及び技能を習得させ、並びにその能力及び資質を向上させるための研修(第二十五条の三に規定する研修に該当するものを除く。)の機会を設けることその他必要な取組を行うものとする。」また、先に示した 2017 年改正された第二条の三「大学は、当該大学の教育研究活動等の組織的かつ効果的な運営を図るため、当該大学の教員と事務職員等との適切な役割分担の下で、これらの者の間の連携体制を確保し、これらの者の協働によりその職務が行われるよう留意するものとする。」も背景にある。つまり、大学における教員は学長のもとでは職員である。

これまで事務職員の研修 (SD) は狭義のキャリア研修であった。その後、管理運営を含むマネジメント研修に深化し、2016 年、2017 年改正から教育・研究支援が包含された。しかし、教員と事務職員の区分けを取り除くことはできず、「支援」と役割分担されたが「協働」とは述べられていない。つまり教学のコア部分は教員が支配し、事務職員は周辺部にとどまっている。ところが、IR 分析に見られるように学生の成長や満足度は教育だけにとどまらない総合的な成果であることから⁽²⁾、教学分野においても教員と事務職員が「職員」として同じテーブルに座り議論することが必要である。これが、FD/SD の本質であろう。

4 結言

大学設置基準の改正とともにカリキュラム改革が行われてきた。総論的にはこれは組織も問題であるが、本質は学生がどのような教育を受けるかを問うものであった。これに対し、教員団は当初は半ば強制的であった FD を活用して、それぞれの授業の改善に取り組んできた。しかし、ディプロマポリシーの前では教員が個別に対応できるものではなく、教員間の協働、学生間の協働、学生と教員の協働、教員と社会の協働、さらに教員と事務職員との協働が求められるようになった。また、これらのフィードバックを早めるために、シラバスは固定的でなく可変性を持ち合わさなければならない。

文献

- (1) 林正人, 大学設置基準大綱化後の共通 (教養) 教育のかかえる問題, 大阪工業大学紀要 人文社会篇, 第 48 巻 第 2 号, 2003, p13-26.
- (2) 天野郁夫, 教養教育再考, IDE, 11 月号, 2014, p4-12.
- (3) Guideline, 9 月号, 河合塾, 2007.
- (4) 鷺田清一, 知性のジムナスティック, IDE, 1 月号, 2011, p10-14.
- (5) 清家篤, 変化の時代の教養教育, IDE, 1 月号, 2011, p25-29.
- (6) 坂東眞理子, 大学での教養教育, IDE, 1 月号, 2011, p44-48.
- (7) 佐藤望 編著, アカデミックスキルズ (第 2 版), 慶應義塾大学出版会, 2012.
- (8) 学習技術研究会 編著, 知へのステップ (初版~第 4 班), くろしお出版, 2002~2015.
- (9) 両角亜希子, 学習行動と大学の個性, IDE, 11 月号, 2009, p26-31.
- (10) 河合塾, 初年次教育でなぜ学生が成長するのか, 東信堂, 2010.
- (11) 松田岳士, 根本淳子, 鈴木克明, 大学授業改善とインストラクショナルデザイン, ミネルヴァ書房, 2017.
- (12) 石川尚, 根本淳子 編著, インストラクショナルデザインの道具箱 101, 北大路書房, 2016.
- (13) 羽田貴史, FD の反省と課題, IDE, 4 月号, 2014, p4-10.
- (14) 落合一泰, 教育改革と FD, IDE, 4 月号, 2014, p16-21.

- (15) 坪井泰士, FD の課題とコーオペラティブ FD への志向, 工学教育, 62-2, 2014, p19-24.
- (16) 安居光國, 小規模教育機関に適した FD ワークショップのデザイン, 工学教育, 62-2, 2014, p25-30.
- (17) 石川貴彦, 学科混成と学科単独の 2 種類のゼミによる初年次リテラシー教育の実践と FD, 第 68 回東北・北海道地区大学等高等・共通教育研究会, 2018, p26.
- (18) 藤崎浩幸, 西村君平, 呉書雅, 学部横断型クラス編成の地域学ゼミナール, 第 68 回東北・北海道地区大学等高等・共通教育研究会, 2018, p28.
- (19) 鈴木学, 大学教育における主体学習を促すカリキュラムの工夫, 第 68 回東北・北海道地区大学等高等・共通教育研究会, 2018, p30.
- (20) 青木滋之, 学生を街中に放て-「あいづまちなかキャンパス」, 第 68 回東北・北海道地区大学等高等・共通教育研究会, 2018, p32.
- (21) <http://www.benesse.co.jp/univ/fsp/> (2018 年 12 月 20 日)
- (22) 田島貴裕, 授業改善を目的とした基礎ゼミでの対話の試み, 第 68 回東北・北海道地区大学等高等・共通教育研究会, 2018, p26.
- (23) 広島大学高等教育研究開発センター編, SD の制度化に関する研究, COE 研究シリーズ 30, 2007, p25-44.

道内理工系三機関合同による異文化交流を通じた国際共修授業の実践

小野 真嗣*¹, クラウゼ小野 マルギット*¹, 栗山 昌樹*², タケ ディヴィッド*³

A Teaching Report on Intercultural Exchange Lessons with Japanese and International Students among Three Technological Institutions in Hokkaido

Masatsugu ONO, Margit KRAUSE-ONO, Masaki KURIYAMA and David TAQUET

(原稿受付日 平成 30 年 12 月 20 日 論文受理日 平成 31 年 2 月 1 日)

Abstract

This paper discusses how to conduct collaborative classes between Japanese and international students in regional areas so as to make them more motivated in their foreign language competency and its related cultural understanding. Students in urban cities have lots of opportunities to encounter foreigners and international students or their own cultures because there is the fact that almost half of the international students go to universities in big cities like Tokyo and Osaka, while students in regional areas have less opportunities to directly meet such foreigners than the students in urban cities do. The authors have tried building such a similar opportunity for Japanese students to meet foreigners in regional areas by sharing the international students as human resources in each regional institutions so that they can communicate in their foreign languages. In this paper, the authors focus on extracurricular collaborative lesson camps among three regional institutions of technology.

Keywords : Intercultural Exchange, Regional Colleges, Sharing International Students, Training Camp

1 はじめに

本稿では、都市部から離れた地方においても異文化理解・国際交流に積極的に取り組める空間を提供しながら、外国語運用力が弱点と言われる理工系学生に対して、多言語・多文化環境の構築を行い、外国語運用を促進させ、異文化理解力の涵養を図ることを目的に行う試行としての教育実践事例について述べる。大都市圏に比べて地方には外国人が少なく、それに比例して地方大学においても外国人留学生の在籍数が極めて少なくなり外国人との異文化交流の機会が低下する。地方大学生に対して、機会提

*1 室蘭工業大学 ひと文化系領域

*2 苫小牧工業高等専門学校 創造工学科

*3 函館工業高等専門学校 一般科目人文系

供を図り、上記目的を達成できるようにするため、本研究は地方の各校に属する留学生を教育活用の人的資源として捉え、それを共有活用させながら、異文化接触機会の提供や語学力向上を目指すものである。隣接する地方大学間の連携による留学生広域インタラクション空間の創出を通じて、語学力を養う外国語学習の再起を試み、コミュニケーション上の実践性を有する学生を育てる教育研究の位置づけとしている。

2 社会的背景

日本における外国人留学生は年々増加している。本研究の取組が開始された2015年時点の日本学生支援機構(JASSO)がとりまとめた外国人留学生在籍状況調査結果によると、2011年では163,697人であった人数が、2015年には初めて20万人を突破し208,379人となった。しかしながら、その半数以上となる52.7%(114,778人)の留学生は関東で就学しており、北海道では国内総数のわずか1.4%(2,974人)である。さらにその北海道内の内訳は、およそ半数の52.7%(1,570人)が北海道大学へ通い、この数値は慶應義塾大学の1,418人、立命館大学の1,587人と、大規模私立大学とほぼ同数であった。一方、室蘭工業大学(以下、本学)は当時149人であり、国内総数の0.07%が在籍していた状況であった。この数値から見ても、大都市圏・大規模の大学は、留学生との異文化交流は容易に図ることができる地盤があり、その恩恵を享受できる一方で、地方大学単独では数の上でも厳しく、同じ理工系教育機関である工業高専では教育の国際化推進がさらに深刻であり、地方で異文化交流を促進していくには非常に限られた環境の中で図っていかなければならないことが数字の上でも明らかとなった。

異文化交流がもたらす外国語学習への動機付け効果は先行研究でも報告されている。北海道内に限ると、中川(2012)は異文化接触の効果は学業のみならず生活面における積極性を促す要因となっている点を指摘している。本研究は、留学生との異文化接触がもたらす外国語学習や運用力向上の効果を期待する中で、限られた少人数の留学生が在籍している地方大学や高専が隣接校と連携しながら、教育上の人的資源としての留学生を広域に共有活用し、留学生との遭遇機会を高め、授業効果を向上させることを目的としている。本研究では、その広域活動圏の形成には、(1)に示す大きく3つの方法を取ることとする。

- (1) a. 正課通常授業や課外合宿研修などの集会的会合による対面上の接触
- b. ウェブ掲示板やチャットシステムなどのSNSを用い、文字や画像等の共有による非同期の接触
- c. Skype等のテレビ会議システムを用い、遠隔地でも直接的な発言や応答による同期性のある接触

遠隔地間の授業では情報技術を最大限に利用したテレビ会議システムによる授業が正課にも組み込まれつつあり、様々な問題は抱えながらも、単位認定が行われるほど運用可能な時代となった。本研究においても、地方大学・高専が異文化交流において不利な点を解消しつつ、学生が国際的視点を養う環境整備として、(1)bやcは非常に強力なツールと言える。整備が進めば、都市・地方を問わず、また世界と直接接続することにより、接続した地点が異文化・国際交流の拠点校として形成され、外国人との遭遇機会の差異や優劣を少なくすることができるという期待が持てる。

一方で、遭遇機会の確保に向け、(1)bやcのようないわゆる仮想空間上の出会いには抵抗感も多い。石川・松田・小野(2009)では日本とニュージーランドの間におけるテレビ会議システムを用いた国際遠隔授業の実践事例について述べているが、教員主導により初回授業の初顔合わせには自己紹介に終始してしまい、視線等の態度面や話題の発展性においてコミュニケーション上の不自然さが残ることが指摘されている。そこで、本研究では長期的な交流を企図し、初対面の重要さを考慮して、(1)aに挙げる合宿研修を交流のスタートとし、(1)bやcに繋げて交流を維持させることを計画した。本稿では、(1)aの活動について焦点を絞り、次節以降、その取組事例を紹介する。

3 対面による大学間異文化交流の試行実践

2017年および2018年の2か年においては、地方における異文化遭遇の機会創出と継続参加促進に努め、遠隔地同士であっても身近な存在であるように感じられるような空間作りに注力した。道内理工系三機関には本学の他、苫小牧工業高等専門学校（以下、苫小牧高専）と函館工業高等専門学校（以下、函館高専）が加わり、道南の室蘭・苫小牧・函館の各都市間を、各所属校の外国人留学生の共有活用を通じて、異文化交流が図れるものとした。(1)a.で示す集会的会合を実施するにあたり、異文化交流を図る上でのテーマを設けることとした。各年度のテーマは(2)に示すものとした。

- (2) a. 2017年の交流テーマ： 各港湾都市の特徴の理解と異国情緒の街函館の史跡を辿る
 b. 2018年の交流テーマ： 世界の自然災害への理解と防災減災への意識向上を図る

次節以降、各実施年に分け、実際の実践事例を述べることとする。

3.2 交流試行実践

3.2.1 室苫函三機関合同異文化交流 in 函館

初年度となる2017年は各機関の都合や著者ら担当教員の準備都合により、函館高専を会場校に合同実施することとした。函館は開国の地であり道内でも長い歴史を有し、国際性に富む土地柄であることが一般的に伝えられていることもあって候補の選定に繋がった。初年度はその後の交流の持続可能性を考え、本学や苫小牧高専の参加学生については1泊2日の日程とし、函館高専生が現地ホスト役となり、交流プログラムを実施した。当該プログラムに関する情報をまとめたものを表1・2に示す。

表1 函館開催時のスケジュール

日付	時間帯	項目	内容
12月2日(土)	8:30-12:45	バス移動	苫小牧発、室蘭経由、函館行き借上バス。車内昼食
	13:00-14:30	交流活動1	全体説明、自己紹介を兼ねた「国際人とは何か」をテーマとしたジグソー法による情報交換活動
	14:45-16:15	交流活動2	iPadを用い、指定された国・地域を調べshort presentationを行う
	16:30-17:00	ふりかえり1	1日目の活動を通じて学習した内容の確認
	19:00-21:00	課外自主活動	夕食後、一部有志による函館西部地区倉庫群界隈の自主散策
12月3日(日)	8:45-10:00	特別講義	函館、室蘭、苫小牧の各港湾市の都市計画の比較
	10:15-11:30	交流活動3	異文化理解のための体験型アクティビティ
	11:30-12:00	昼食	ホスト役函館高専生の英語によるluncheon presentation(函館散策案内)
	12:00-15:00	校外バス研修	学生間交流としての函館史跡の散策
	15:00-15:30	ふりかえり2	全体活動を通じて得た異文化に対する姿勢について
	15:30-19:00	バス移動	函館発、室蘭経由、苫小牧行き借上バス。到着後解散。

表2 函館開催時の参加者内訳

	本学	苫小牧高専	函館高専
日本人学生 (学年)	男3名・女1名 (学部2年・3年)	男0名・女2名 (高専3年)	男2名・女1名 (高専4年・5年)
外国人留学生 (出身国)	男2名・女1名 (マレーシア、中国)	男3名・女0名 (マレーシア、モンゴル、カンボジア)	男1名・女2名 (マレーシア、モンゴル)
教員 (出身国)	男1名・女1名 (日本・ドイツ)	男1名・女0名 (日本)	男1名・女0名 (フランス)

プログラムの概要について述べると、1日目の交流活動1では筆頭著者である小野が担当し、ジグソ

一法によるグループ活動を通じた交流プログラムとした。日本人学生と外国人留学生がおおよそ半数ずつであることに配慮し、指導者側は使用言語の位置づけとして日本語と英語の両言語を併用する形をとった。学生達のグループ活動については日本語使用に重きが置かれた部分もあったものの、日英両言語使用の姿勢は十分に観察できた。実際の活動内容としては、はじめは出身校による地域ごとに3グループに分かれて地元を代表するキーワードを出し、グループ内の情報共有を図った上で、3グループを地域・国籍・男女比に配慮して均等になるように分けて、それぞれ自らが発表者になるような仕掛けを作り、口頭発話による交流につなげた。図1は地域内グループにおける意見集約(左)と均等グループにおける地域文化比較に用いた付箋意見の例である。はじめに身近な地元に関する話題とした後、抽象度を上げ、異文化交流の議論として用いられやすいものとして「国際人とは何か」を上げ、同様の方式で議論を重ねた。確立した解答が決してある訳ではないことを検討するには意見交換が必要であり、そのことを促す程度の良い課題であったと判断している。学生意見は本節では控え、後節にて触れることとする。

続く交流活動2ではタケが担当し、ICTを用いたプレゼンテーションの活動を通じ、各人がiPadを用いて画像を効果的に用いながら、個人の関心事や各国に関する自主調査に基づく情報提供として画像を多用したスライドを構成し、マルチメディア機器を用いたプレゼンテーションを行う活動を行った。言語は英語を基本とし、5分の発表の後、質疑応答を行う活動とした。活動の様子を図2に示す。

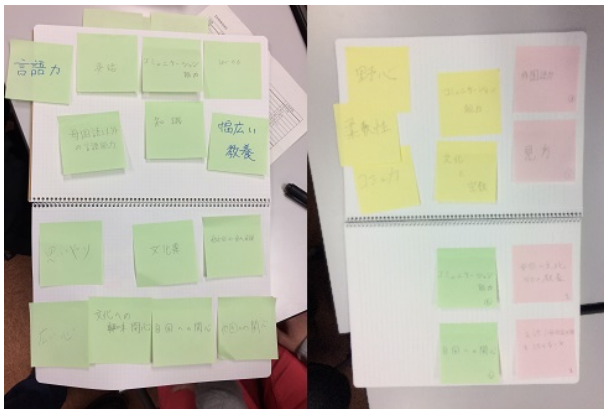


図1 ジグソー法の学習活動時の意見付箋



図2 iPadによるプレゼンテーション指導

翌2日目の初めには特別講義を設け、栗山が担当した。室蘭、苫小牧、函館の三地域に共通する事項である港湾整備に基づく都市計画の比較について歴史的な視点から講義を行った。栗山は著者らで構成される研究グループでは唯一の工学系教員であり、土木工学を専門分野とし、特に都市計画について実務経験を有する教員である。理工系学生で構成される異文化交流では、個々の学生の専攻分野が機械、航空宇宙、電気・電子、情報、化学・生物、土木・建築と多岐に分かれていることから、各地域文化の比較に焦点を当て歴史的な視点からアプローチを試みる異文化交流として、参加者の専門背景の差に配慮しつつ、理工系の異文化交流に関する話題提供としたものである。講義の様子は図3に示した。

続く交流活動3はクラウゼ小野が担当した。異文化理解においては他者との距離や認識に文化的な差異が生じることから、そのことについて体験的に理解を迫る活動を行った。体を動かしながら教室を移動するアクティブな活動として取り入れたものであり、その際に生じる発話を通じて、互いの認識を深め距離を縮める活動とした。実際、出会って2日目であり、本学と苫小牧高専の学生は宿泊をしている関係で自主的な活動により幾分交流は深まっているものの、ホスト校である函館高専の学生とはぎこちなさもあった。アクティビティの一つとして、チームワーク力とリーダーシップ性を問うアクティビティを行い、それは参加者一同が立ってギリギリ入ることのできる四方形のブルーシートを転覆船に見立て、そのシートから落ちない(外れなの)ようにシートをひっくり返す活動である。ぎこちなさもあったものの、本活動により verbal/non-verbal のコミュニケーションを通して、良好な関係が築かれ、午後からの活発な散策活動への布石となった。

昼食時間もコミュニケーションの時間として最大限の活用を試みた。事前にホスト校である函館高専の学生には、函館市街案内に関する英語によるプレゼンテーションを依頼しておき、luncheon presentationとして実施した。学校ごとに固まって静けさの中で食事を行うことの回避をねらった活動であり、プログラム中において終始コミュニケーション活動に参画する工夫としての位置づけである。本学や苫小牧高専における学生、とりわけ外国人留学生には函館の地が初めてとなる者も多く、地元の視点による情報も得ながら、午後の校外バス研修への事前指導的な活動となり、学生間コミュニケーションとしては一定の効果が認められるものとなった。図5はluncheon presentationの様子を、図6は校外バス研修時の集合写真撮影の様子を示すものである。

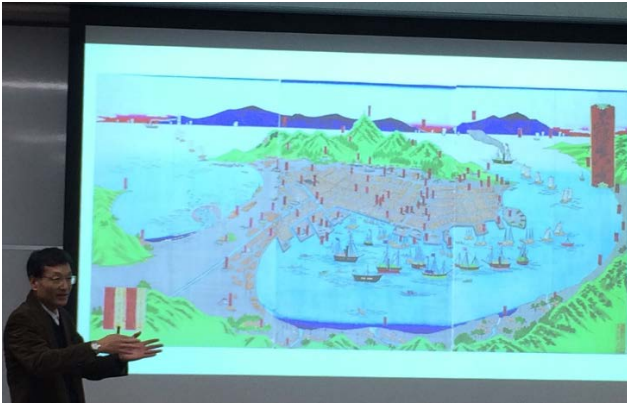


図3 函館、室蘭、苫小牧の都市計画説明



図4 異文化理解への態度に関するアクティビティ



図5 地元学生による函館史跡のプレゼンテーション



図6 2017年参加者一同の写真

以上が函館開催の異文化交流研修であるが、後節でも紹介する学生意見にも挙げられる通り、講義や授業的な認識を持つ学生が多く、参加者の充実感は一応に得られてはいるものの、学生が能動的に参加できたかどうかという点では反省点が残る研修であった。そのため次節で述べる大滝開催の研修では、学生の能動的参加を促す工夫を設けることが最大の改善点となった。次節では、(2)b に示すテーマに基づく活動について述べる。

3.2.2 室苫函三機関合同異文化交流 in 大滝

二年目となる2018年は本学がホスト役を担った。会場には本学が最寄となる道内国立大学・高専の共同利用研修施設である大滝セミナーハウスを活用して経費節減に努め、前年度の交流実績を踏まえて1日延長し2泊3日の日程とし、教員も含め参加者全員が寝食を共に過ごす形態とした。折しも実施直前の9月3日には北海道胆振東部地震に見舞われたが、本学が展開する研修プログラムが当初より予定していた短期留学生向けに活動し実績のある洞爺湖・有珠山地域方面への自然環境見学の行程を基本とす

るものであったことは、直前の地震災害自体が参加学生にも直接自身に降りかかる（かかった）出来事として理解を深めやすくなる一因ともなった。一方、前年度の反省として日英両言語使用を基本とするものの、外国人留学生で日本語に堪能な者には日本語を使用する傾向が強かったことから、日本人学生の外国語使用の強化に向け改善する目的で、日本語運用力を持たず英語を主体としてコミュニケーションを図る本学博士後期課程留学生に協力を仰ぎ、事実上の指導スタッフ増員として、外国人との外国語による異文化交流のさらなる環境整備に努めた。当該プログラムに関する情報は表3・4にまとめた。

表3 大滝開催時のスケジュール

日付	時間帯	項目	内容
10月6日(土)	8:30-12:00	JR/バス移動	苫小牧発、室蘭/伊達経由、大滝行き。函館～伊達間はJR利用。
	12:00-13:00	昼食	施設内にて一斉昼食。食事前に施設利用オリエンテーションを実施
	13:00-14:30	研修授業1	全体説明、自己紹介を目的とするジグソー法によるアクティビティ
	14:45-16:15	研修授業2	自然災害に関する意識付け、災害経験の有無に関する情報共有活動
	16:30-17:00	ふりかえり1	2日目の校外バス研修の予備知識の確認としての既習内容のふりかえり
	18:00-21:00	夕食・親睦会	自由な学生間交流の場とした
10月7日(日)	8:00-8:45	起床・朝食	始業前の支度については自由時間とした
	9:00-14:00	校外バス研修	被災地区や噴火口等の洞爺湖ジオパーク、拠点情報のあるビジターセンター施設見学。昼食は各自
	14:30-14:50	ふりかえり1	校外バス研修により見学した地域の情報のおさらい
	15:00-16:50	研修授業3	本学博士留学生出身国における事前災害事例の紹介。
	16:00-17:00	研修課題提示	本人の関心に基づくグループ分けの後、模造紙とマジックにより工学的視点による防災減災の手段に関する発表に向けたポスター制作の課題提示
	18:00-19:00	夕食	グループ活動の縛りを設けてグループ内交流の増進を図った
19:00-22:00	自由(発表準備)	合宿の利点を生かして、食事後の自由時間も用いて発表準備を行った	
10月8日(月)	8:00-8:45	起床・朝食	始業前の支度については自由時間とした
	9:00-10:30	発表準備	主に発表におけるポスター制作、発言要旨の準備に充てた
	10:30-12:00	研修発表会1	3グループの発表、全て英語で実施、質疑応答あり
	12:00-13:00	昼食	特に縛りは設けずに一斉に昼食をとった
	13:00-13:30	研修発表会2	1グループの発表、全て英語で実施、質疑応答あり
	13:30-14:00	ふりかえり2	全体活動を通じて得た異文化に対する姿勢について確認した
14:30-18:00	JR/バス移動	大滝発、伊達/室蘭経由、苫小牧行き。到着後解散。	

表4 大滝開催時の参加者内訳

	本学	苫小牧高専	函館高専
日本人学生 (学年)	男4名・女0名 (学部1年・2年・3年)	男2名・女1名 (高専4年・5年)	男2名・女1名 (高専5年)
外国人学部留学生 (出身国)	男2名・女1名 (マレーシア、中国)	男2名・女1名 (マレーシア、モンゴル)	男2名・女1名 (マレーシア、モンゴル)
外国人博士留学生 (出身国)	男4名・女0名 (インド、インドネシア、タイ、ベトナム)	/	
教員 (出身国)	男1名・女1名 (日本・ドイツ)	男1名・女0名 (日本)	男1名・女0名 (フランス)

函館開催時と比較し、プログラム構成の大きな違いは、表4で示す通り、外国人博士留学生の参画である。研修プログラムの主たる運営者は著者ら研究を担う教員団であるが、外国人博士留学生には国際事例の情報提供者として出身国の自然災害に関するプレゼンテーションを依頼し、準講師役として参画

した。また、2日目夕刻以降のポスター制作にあたり、外国人博士留学生の出身国の災害事例に焦点を絞り議論を進めることで、グループ内学生への内容面・言語面（英語）のサポートを行い、ポスター発表に至る過程のグループ内助言者の役割を担ってもらった。結果として、意思疎通のためには英語が必須となり、観察からも英語運用頻度が向上することとなり、実践的なコミュニケーションの創出につながる事となった。教員は学生の諸活動を観察する立場にシフトし、オブザーバ的な役割や、グループ活動が行き詰った際のファシリテータ役として参画することとなった。

研修日程の性格として、初日から2日目前半にかけては、自然災害に対する自己の認識を再確認し、不足する事例情報に関して収集するプログラムとした。そのため、まず第一に図7で示すように教室内において各人の自然災害に対する認識や経験について整理を行い、その上で図8・9に示すように実際の被災地区を直接目撃することにより、被害の深刻さをはじめ、災害に対する意識付けや正確な情報に基づく議論の姿勢保持につなげた。また、外国語使用や国際的事例の観点から、図10に示すように外国人博士留学生による英語を通じた事例を紹介してもらい、世界における自然災害の共通点、類似点、相違点について自己認識を深めることとなった。



図7 地震災害時の情報交換の様子



図8 洞爺被災地区の見学(国道)



図9 洞爺被災地区の見学(集合住宅)



図10 講師役留学生による各国事情の講話

このように研修課題を与えて課題取組を行わせる前までに、円滑な交友関係の構築、議論や解決法を探る議論のための知識の整理等の事前準備に約1日を費やすこととなった。研修課題の提示後は食事時間や自由時間の区別なく、グループ内での情報収集や意見交換が促され、学生主体の活動が活発化し、本来の目的である外国語を用いた異文化交流機会の創出の理想的な形となった。図11は夕食を挟みつつ、施設内にある食堂の広いスペースを活用しながら継続してグループ内活動を行う様子を示す写真である。図12は教室のホワイトボードを利用しながら外国人博士留学生の指導の下で議論を行う様子を示す写真である。どのグループも外国人博士留学生の助言やサポートの有る無しにかかわらず、深夜ま

で自主的に活動を行い、活発な議論を行っていた。



図 11 2日目食事後のグループ活動(発表準備)



図 12 2日目食事後のグループ活動(発表準備)

最終日となる3日目は起床後に朝食を済ませた後、図13・14に示すように各グループに1枚配布した模造紙を用いて発表ポスターを制作する活動とした。前年度の函館開催時の交流研修では、iPadを用いたICTを用いたプレゼンテーションを試みたが、グループ内で口頭による議論を通じたプレゼンテーション準備という側面は弱く、この点を改善する必要がある。本学FD研修等にも用いられるグループ活動手法を参考にしつつ、1つの共同プロジェクトを意識化させる上で、模造紙によるポスター制作活動を取り入れることとした。



図 13 ポスター制作中の発表原稿の準備

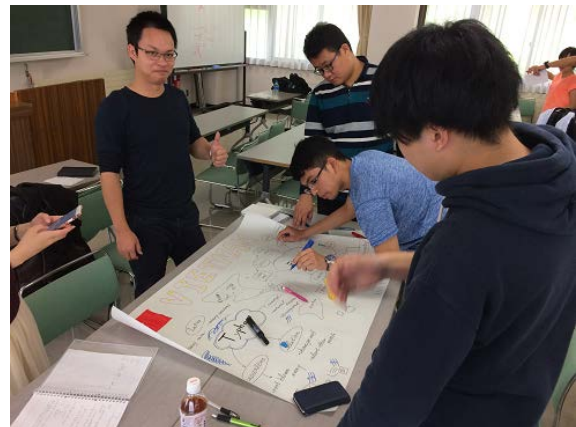


図 14 ポスター制作



図 15 英語による発表と質疑応答の様子

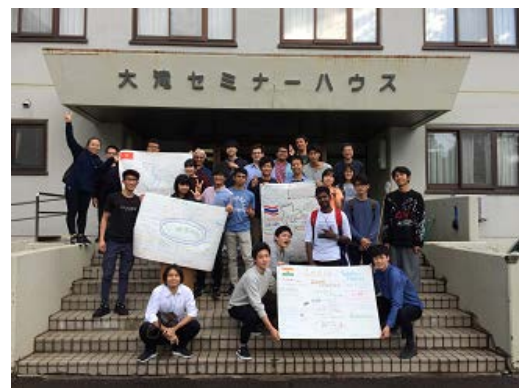


図 16 2018年参加者一同の写真

図 15 はグループ発表の様子を示す写真である。正課で同様の発表を行う以上に質疑応答についても活発に行われたが、寝食を共にして前日までの 2 日間終日に渡る交流によって互いの友人関係も深まっていることが、円滑で活発な質疑応答に繋がった可能性も高いと考えられる。図 16 は研修の全日程が終了した後、参加者一同が制作したポスターとともに全員が映った写真である。

3.3 結果と今後

事後には研修参加報告書を義務付けた。参加者からは数多く意見が寄せられ、代表的な主だった発言を開催地毎に以下に示す。

3.3.1 函館開催研修に対する学生意見

研修報告書において不満に関する発言は見られず、参加により学習効果について述べられていたものが多かった。学生の意見を(3)~(6)の項目に整理し記載する。留学生の発言による著しい誤文以外は原文ママである。

(3) 知識増強に関する意見

- ・ 欧米圏の情報は自分から積極的に集めていましたが、アジア圏の情報は自分から集めるということあまりしていなかったのが今まで持っていたイメージが大きく変わりました
- ・ フランス、中国、マレーシア、カンボジア、モンゴル各国の文化を学習できた。各国のプレゼンテーションで各国の賛否両論を教わった。国の文化にとしてできるものと禁忌されているものと共に存在していることがわかった
- ・ 「国際人」の定義を室蘭工業大学のみんなで考えて、さらに苫小牧高専と函館高専の方々と意見交換して、世界の人々と接触するとしたら、何が大切であるかを考えた
- ・ 家庭、国籍、男女の違いに伴う異文化を触れ合うことができた。チームワークとリーダーシップが活かせるアクティビティも行った
- ・ 勉強は本からのものだけではなく、実際の体験と交流も不可欠の一環です。他の人の直接の意見交換も大切だと思います。「経験から勉強する」ということは今回とても理解した

(4) 発表過程に関する意見

- ・ 授業中でも、授業外でも、それぞれの国の文化について話しました。室蘭工業大学で私はモンゴルの方には出会ったことがなかったので、出会えて嬉しかったです。生活や文化を直接聞くと知っているも本当にそうなんだという実感がわきました
- ・ 異文化の人と交流はどんな感じですか？ 自分と違う考え方の人に対して、どんな言葉で説明するほうがいいですか？ 今回の研修を通じて、話し方と聞き方が理解できました。

(5) 機会提供に関する意見

- ・ 今までは、欧米圏の人たちとの交流が多かったので今回のように中国、モンゴル、マレーシアなどのアジア圏の人たちとの交流はとても有意義なものになりました
- ・ もう少し長期で深くかかわることが出来るプログラムがあれば良いなと思いました

(6) 言語使用に関する意見

- ・ 日本人に比べて、(外国人は)自分が学んだ英語や日本語を積極的に使い間違えることを恐れず、間違いを指摘されたら素直に受け止め修正しているなと感じました
- ・ 留学生の私には日本語と英語は外国語である。その大切さはもし通じる言語を知らなかったら、伝えたいことが通じなかっただろう。さらにコミュニケーションが難しくなるだろう。逆に外国語を学ぶことでは多様な文化、場所、生活様式を知ることができて、人生を変える経験を提供できる

- ・他国の人々とより良いコミュニケーションができるように、広い心、他人への思いやり、幅広い教養など「国際人」に不可欠なものをこれから身に付けたいと思っている

3.3.2 大滝開催研修に対する学生意見

同様に大滝開催の研修についても研修報告書執筆を依頼した。参加により得られた学習効果については前節同様に(7)~(10)の項目に整理し記載する。こちらも留学生の発言による著しい誤文以外は原文ママとしている。

(7) 知識増強に関する意見

- ・今回の交流会では、主にインド、ベトナム、タイ、まだインドネシア、四つの国をめぐる、東南アジアの情報を収集しグループで発表をしました。今回は初めてこの四つの国から来た人たちとの交流を取りとても有意義でした。東南アジア圏の情報は自分から集めて今まで持っていたイメージが大きく変わりました。
- ・大滝研修を通じて、日本・タイ・インド・ベトナム・インドネシアの自然災害を知ることができましたマレーシア出身の私は隣国のタイの災害状況すらわからなかった
- ・実際に洞爺湖の有珠噴火跡地と有珠山ジオパークに行ってみ学したら、自然災害で発生した被害は深刻で、長い時間が経っても消えないことがわかりました

(8) 発表過程に関する意見

- ・前は授業形式のアクティビティが多かったと思います。一方、今回は4人の博士課程の学生下で、ポスター作りを通して、異文化をより身近く実感することができました。
- ・タイのグループの「残業」が最も長かったが、その理由はオリジナルの対策方法をみんなで考えたいからでした

(9) 機会提供に関する意見

- ・期間変えず会う機会を増やして、研修以外のところからでも互いにコンタクトをとれるようにしたいと思いました。
- ・何名かは昨年も参加されていた方々だったので一年ぶりと再会となり、話も弾みました
- ・昨年は時間が少ないこともあって話し合いの時間が足りないように感じていました。しかし、今年は1日伸びたことでグループワークの時間が多くとれ、課題に向けて各々自分の国と比較しながら話し合い、災害に対してどう思っているのか一人一人の意見を言い合う事ができました

(10) 言語使用に関する意見

- ・英語はどれだけ大事なことを理解し、これからは英語を頑張ることを決めました
- ・他の英語圏ではない国から日本に来た留学生たちはみんな英語がペラペラでびっくりした
- ・今回の研修のように様々なアジア人の人たちが集まってそれぞれがお互いに英語で語り合っている姿を目にするだけでも英語の勉強に対する意欲が高まり、母国語が英語でないのにも関わらず英語をスラスラ話せるアジア人の姿は日本人にとって良い意味で刺激的である
- ・皆話す相手によって言語を変えているなと思いました。同じ母国の人と話すときは母国語を使っている、外国人とは英語を話したり、日本語を話したり、切り替えができていたのを見てただただすごいなと思いました

一方、準講師役を担った外国人博士留学生からは、以下のような意見が述べられた。

(11) 外国人博士留学生からの意見

- ・*I am presenting floods due to heavy rain in big cities in Vietnam. In my group are two Japanese students, a*

Malaysian friend, a Chinese friend. Students have the ability to use two languages, so communication is easy and fun. We have heated discussions and many questions are raised about environmental issues and solutions.

- *After returning to Otaki house from Toya Giopark, we present the disaster in four countries, Indonesia earthquake, sea level rise in Thailand, flood in Vietnam and desertification in India. At night we prepare poster design for the next day.*
- *I have been joined the English and cross culture camp for couple times while I am studying at Muroran-IT. It was impressed to cooperate with young generation not even the Japanese but also those international students who studying in Hokkaido.*
- *On my view point, the activity has been completed successfully on behalf of volunteer and group leader. According to group activities, sine we met each other at the first some students were shy but after group session began, they open their mind and trying to learn more about international culture by using English.*
- *It was not about science knowledge view but the most important was surviving by speak English. I believed they realized how important an English is. Also, they will change vision of using an English to explore their world.*

4 おわりに

本稿は現在進行している道南三機関異文化交流の進捗について実践例を紹介するに留めている。今後さらなる教育的な評価を詳細も分析する必要がある。次年度となる 2019 年度はプロジェクト最終年度でありこれまでに培った集会的会合による対面交流から情報機器を駆使した(1)b や c への活動とし、交流をもとに仮想空間上での次なる交流へつなぐ本研究の核心へつながる活動となる。本稿で述べたように、参加学生の意見からも本活動は有意義な活動と捉える。引続き、異文化交流に興味関心の高い地方大学学生にも良い機会を提供できるよう努めていきたいと考えている。

謝辞

本研究は JSPS 科研費 JP17K02921 の助成を受けたものです。

文献

- (1) 石川 希美, 松田 奏保, 小野 真嗣, 高専における実践的英語コミュニケーション活動を中心とした海外遠隔授業の取組み —英語が使える技術者の養成を目指して—, 全国高等専門学校英語教育学会研究論集, 28, 2009, p.25-34.
- (2) 高橋美能, 国際共修授業における言語の障壁を提言するための方策, 大阪大学大学院人間科学研究科紀要, 42, 2016, p.123-139.
- (3) 独立行政法人日本学生支援機構, 平成 27 年度外国人留学生在籍状況調査結果, 2016 http://www.jasso.go.jp/about/statistics/intl_student_e/2015/index.html
- (4) 中川かず子, 日本人学生と留学生の異文化交流 —異文化接触、協働的活動を通じた大学教育への適応と意識変容—, 独立行政法人日本学生支援機構留学交流, 13, 2012, p.1-10.

CEFR に準拠した独自のドイツ語教授法

クラウゼ小野 マルギット*1

Original Didactics for German based on the CEFR

Margit KRAUSE-ONO

(原稿受付日 平成 30 年 12 月 19 日 論文受理日 平成 31 年 2 月 1 日)

Abstract

This article presents the joined teaching of German at MuroranIT. The curriculum and its implementation are based on the Common European Framework of Language References (CEFR) and chunks. The underlying reasons and their scientific basis are explained.

Keywords : Chunks, CEFR, Culture based

1 状況および枠組みの諸条件に関して

室蘭工業大学においては現在のところ、1年次の第二外国語は選択必修科目となっている（独・中・露から選択）。ドイツ語と中国語が12クラス、ロシア語が2クラスという構成で、授業は週に1回90分、1クラスが20~25人の少人数編成となっている。ドイツ語を母語とする筆者と日本人の非常勤講師2名、合わせて3名がその12クラスを担当している。シラバスは全クラスが同一の内容となっている。

2008年以降、第二外国語ではGER(CEFR)を導入し、授業では各言語がそれに準拠した同一の教科書を使用している。

ドイツ語では、2014年度までは教科書として『Und du?』（著者：Bertlinde Vögel, Anja Hopf、大阪大学出版会）を使用した。ほぼ隔週ごとに筆者が作成したCan-do-Listを配布し、無記名のまま記入されたそのCan-do-Listを提出してもらい、結果の分析を行った。負担軽減と授業内容の統一化を図るため、毎週、事前に対話例を含む明瞭かつ詳細な教授ポイントリストを日本人非常勤講師にメールで送付した。

また、会話例を録音し、大学のMoodleプラットフォームにアップロードし、学生たちが自由にそれにアクセスできるようにした。

2015年からはドイツ語教材の共通化を目指し、GER(CEFR)に準拠しつつ室蘭工業大学の実情に即した教材の開発に時間を工面しては取り組んだ。当初、教材はプリントの形で配布していたが、最終的に

*1 室蘭工業大学 ひと文化系領域

それは1冊の本にまとめられた。

学期末には統一試験を実施しており、試験成績が全体的評価の60%、授業参加への積極性の程度が40%のウェイトを占めるよう配分されている。統一試験の実施にこぎつけることができたのは、2名の非常勤講師の協力が得られたからであり、それによって成績評価に大きなばらつきは見られなくなった。

2 教材および授業のコンセプト

第二外国語の授業時間は非常に限られたものであるため、我々は何よりもドイツ語の授業においては文法ではなくコミュニケーションな要素に重点を置くこととした。全ての教材のベースとなったのは、コミュニケーションに重要な役割を果たすチャンクスと慣用句、イディオムである。授業では日本語での説明はほとんどなされない。それに代わってジェスチャーとボディーランゲージが多用され、イントネーションの強調と補助的に英語での説明が行われる。

授業では遊びや模倣、体を使うといった要素を積極的に取り入れている。その効果もあり、学生たちは短時間のうちに話し始めるようになる。その練習に用いているのは、筆者が作成した現実を模した対話例である。学生たちはその練習が済むとすぐに、学習済みのチャンクスと慣用句を使い、ペア・グループそれぞれが内容の異なる自分たちの対話を始める。自由な対話は1分以上続いていく。その際、筆者或いは学生たち自らが発奮材料としてその対話の録音を行っている。

それぞれのテーマ毎に重要事項が漏れなく記載された Can-do-List は、自主的な学習の進捗・成果確認の里程標として利用される。例として以下に Can-do-List (3) を取り上げる。

A	B	C	D
私にできるのは？ (3)			ドイツ語 I 2018
1. 0～100までの数をドイツ語で言うことができる。	できる	まあ何とか	あまりできない
2. 「どこの大学にいますか？」と尋ねることができる。	できる	まあ何とか	あまりできない
3. 2.の質問に答えることができる。	できる	まあ何とか	あまりできない
4. 「専攻は何ですか？」と尋ねることができる。	できる	まあ何とか	あまりできない
5. 4.の質問に答えることができる。	できる	まあ何とか	あまりできない
6. (第三者について) 「(彼/彼女)」の専攻は何ですか？ 大学はどこですか？」と尋ねることができる。	できる	まあ何とか	あまりできない
7. 6.の質問に答えることができる。	できる	まあ何とか	あまりできない
8. 情報工学/室工大etc.についてどう思いますか？」と尋ねることができる。	できる	まあ何とか	あまりできない
9. 8.の質問に答えることができる。	できる	まあ何とか	あまりできない
10. 「(今)何時ですか？」と聞くことができる。	できる	まあ何とか	あまりできない
11. 10.の質問に答えることができる。	できる	まあ何とか	あまりできない

図 1

それに該当するのが相手の年齢（または数や語彙、家族）に関する以下の2つのモデル対話である。

アンダーラインの引かれた箇所は、学生が個々に変更を加えたり適切な言葉に置き換えたりすることができる。その際に重要となるのは、言語構造の習得と練習に止まらない。会話が途切れたり最初の質問で話しが止まってしまうというような、多くのドイツ語教科書にありがちな事態に陥らないよう、「アハッ！」や「面白い」、「本当」といった特にコミュニケーションなやり取りのコントロールの仕方も忘れられてはならない。

A: Sag mal, Florian, wie alt sind deine Eltern denn?

F: Meine Mutter ist 46 und mein Vater ist 47 Jahre alt.

A: Mein Vater ist auch 47!
 F: Aha, interessant. Und wie heißt dein Vater?
 A: Er heißt Hans.
 F: Wirklich?! Mein Vater heißt auch Hans! ... Oh je. Es ist schon 18:30 Uhr!
 A: Wie spät ist es?
 F: 18:30 Uhr! Ich muss los! Bis nächste Woche!
 A: Ja, bis dann. Tschüss!

次の例は、簡単な話し言葉を用い、現実に近い形で語法の助動詞を学び、練習できることを示したものである。ここでもその内容は生きており、„Ich kann leider nicht „ „Aber ich möchte es lernen!“ によって対話は途切れることなく続くようになっている。

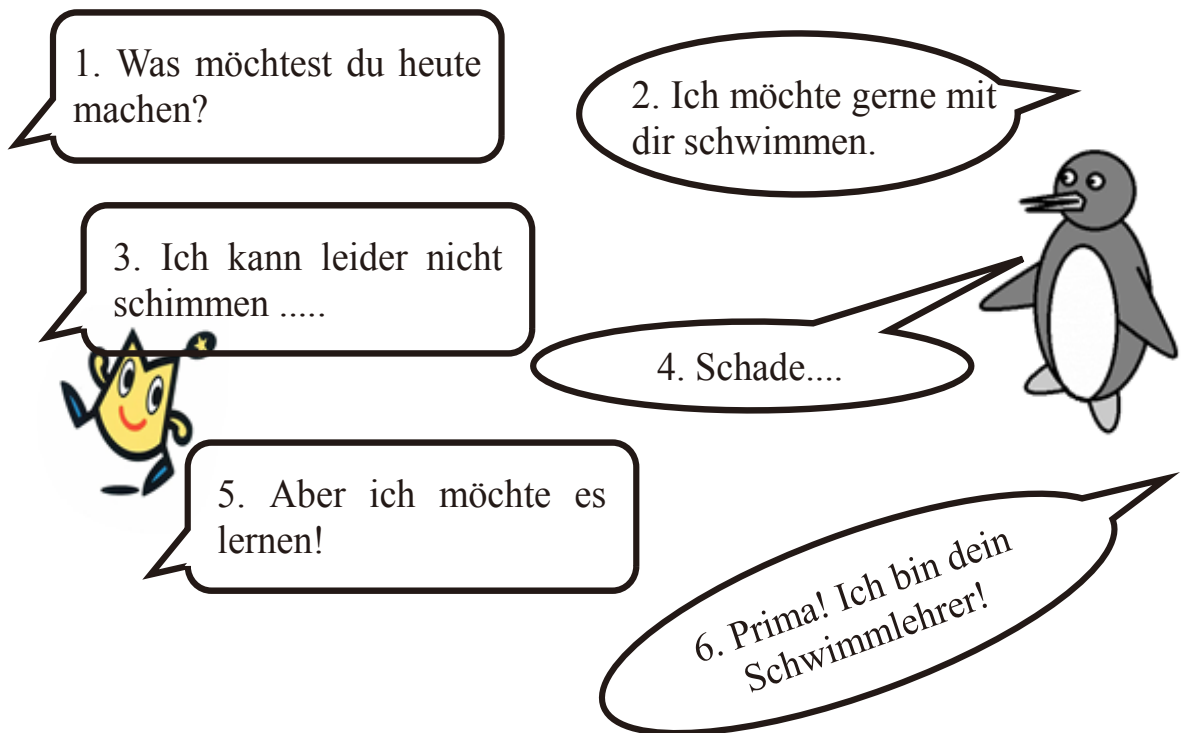


図 2

3 言語および文化間コミュニケーション

チャンクスと慣用句に焦点を当て、遊びの要素を取り入れながらやり取りさせることは、チャンクスの定着を助ける一方、学生たちがそれぞれ異なる言葉の組み合わせを生み出す動機付けにも役立っている。あたかもジグソーパズルをしているようなものであり、集中力も高められているのである。

„Kein Problem“ „Echt?!“ „Nicht so toll“ „Weiß noch nicht“などのような短い表現や „Wie heißt du denn?“といった簡単な質問でさえ、その言葉を発することで自他の文化間に関する学習とコミュニケーションが成立する。それらはコミュニケーション重視に方向付けられた言い回しや不変換詞として、それぞれの言葉や会話の成り立ち方の中に根を下ろしているものだからである。不変換詞„denn“が加わると、問いに含まれる微妙な差異は英語にも日本語にも翻訳することが不可能となる。それは文化に固有のものだからである。とは言え、使用される文脈が存在しなかったり文法的連関しか持たなかったりする個々の単語ではなく、全体すなわちチャンクスとしての表現に焦点が当たる場合にのみ、コミュニケーション時の文化間的要素は認識される。言葉そしてまた基本的表現や慣用句を通じて、我々は他文化への理解の手がかりを得る。そして他文化がどのようなイメージやコンセプトに従ってそのコミュニケーション

ンと文化を含む日常生活に形を与えているかを認識することが可能となる。そのことやチャンクスに関しては、数多くの論文が発表されている(Aguado, 2014; Kozawa, 2017; Mauranen, 2012)。

教材は、対話例同様、集録資料に基づいた言語材料を利用すれば改善が可能となる。例えばドイツ語の話される日常生活において、', bitte', と ', danke', は, 'Entschuldigung'に比べ、はるかに使用頻度が高いことは言うまでもない。我々が取り組んでいるのは、文法と言葉を分離させない方法の実現である。チャンクスは、他文化への関与を可能としそれを必要とする。神経言語学的認識は、この点を強調するのに大きな力となっている。我々の脳は部分に置き換えた後で言葉を加工する（つまりチャンクス）のであり、文法的分析を加えた後ではない (Vetchinnikova et al, 2017)。また、チャンクスには常にその時代の文化が表現されているのである。

この意味において Karin Aguado の引用文(2014) で最後を締めくくるのは、指標となるモットーとして本論考で取り上げられ紹介されたコンセプトに相応しいものと言えるであろう。

「全ての言語・言語共同体は、このような言語および文化に固有のものとして特徴づけられた表現手段を持つ。それは共有された言葉の使い方の知識に属する。語用論的にその表現手段は、その言語共同体の一員であることとインタラクティブで協調性のある順応によってそれぞれの文化的実践へ参加すると同時に結局は文化に固有の知識の保持と伝承を表現するのに役立っているのである」

文献

- (1) Aguado, Karin, Kannst Du mal eben...? In: *Magazin/Extra*, n.1, 2014, p 5-9.
- (2) GER = Goethe-Institut, der Ständigen Konferenz der Kulturminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK), der Schweizerischen Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) und dem österreichischen Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK) (Eds): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Translated into German by Jürgen Quetz. Berlin, München: Langenscheidt, 2001.
- (3) Kozawa, Yoshiko, The Effect of Communication Strategies on Learners' Speaking Ability in Task-Based Language Teaching: A Mixed Methods Analysis. In: *The Language Teacher*, 41.2, 2017, p 9-15.
- (4) Krause-Ono, Margit, Using German Can Do statements as model for other languages like Russian and Chinese: A special project In: M. G. Schmidt, N. Naganuma, F. O'Dwyer, A. Imig, K.Sakai (Eds.): *Can do Statements in Language Education in Japan and Beyond - Applications of the CEFR -*. Tokyo: Asahi Press, 2010, p 111-125.
- (5) Mauranen, Anna, Chunking in ELF: Expressions for Managing Interaction. In: *Corpus Linguistics, Vol 1: Lexical Studies*. Biber, D. & Reppen, R. (eds.). Los Angeles: Sage, 2012, p 271-286.
- (6) Vetchinnikova, Svetlana, A.K. Mauranen & N. Mikusova, ChunkitApp: Investigating the relevant units of online speech processing. *INTERSPEECH 2017: 18th Annual Conference of the International Speech Communication Association*, 2017, p 811-812.
- (7) Vögel, Bertlinde & Anja Hopf, *Und du? Sprechsituationen im Unterricht - Neu*. Osaka: Osaka University Press. 2006.
- (8) 吉島茂, 大橋理枝, *外国語教育 (2): 外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠*, 東京: 朝日出版社, 2004¹ 2014².

Are we there yet? Communicative Language Instruction at Muroran Institute of Technology in 2018

Eric HAGLEY *¹

(Received 20th December 2018, Accepted 1st February 2019)

Abstract

In a 2011 paper written about the English curriculum at Muroran Institute of Technology, it was noted that the curriculum had “gone through many changes” as should any curriculum that exists in the ever-changing world in which we live. This paper looks at two areas that have evolved greatly here at Muroran since then – Virtual Exchange (VE) and the use of a Learning Management System (LMS). The paper notes that VE continues to develop and progress throughout the curriculum and posits some reasons why it hasn’t gone curriculum-wide. Even so, it will show that VE should be considered as an important part of any communicative English language and that use of an LMS can assist teachers too.

Keywords: Communicative Language Teaching (CLT), task-based learning, Virtual Exchange, Intercultural empathy

1 Then and now

1.1 Introduction

Muroran Institute of Technology’s (MuroIT) English language program has continued to develop, trying to ensure that students’ needs are met so that, after graduating, they have a firm grounding in English when they enter their future employment. For many this means having a respectable TOEIC score. For others it means having a broader knowledge of where and why English is spoken in the world and for others still it means being able to communicate orally in English. In an ideal world all of these would be accomplished and more. The reality is, university English educators have a limited amount of time and are sometimes pushed to ensure one goal is achieved often at the expense of others.

Since 2011 there has been a lot of pressure on universities throughout Japan, not just MuroIT, for them to improve their students’ TOEIC scores. This has led some universities to move the focus of their English teachers toward TOEIC test preparation. Fortunately, MuroIT has maintained its “two-pillar” approach where students have classes focused on TOEIC but also have a more rounded education in English that includes communication in English.

In the 2011 paper on the English curriculum at MuroIT, Gaynor (2011) outlined his idea of what Communicative Language Teaching (CLT) entailed. His outline was detailed and precise and it would be remiss not to cover the main points he outlined here again. He noted that CLT “is based on the theory that the primary function of language use is communication” and that “its goal is to make use of real-life situations that necessitate communication.” The core tenets of CLT that he included from Berns (1990, in Gaynor, 2011) are also imperative to any CLT based curriculum. His final

*¹College of Liberal Arts, Muroran Institute of Technology

suggested addition by Wesche & Skehan (2002, p. 208), to “use ... authentic (non-pedagogic) texts and communication activities linked to “real-world” contexts, often emphasizing links across written and spoken modes and channels” is also prescient with regards to CLT at MuroIT.

CLT as a style of language teaching very much also ties into the policies of MuroIT, where the fostering and acquisition of communicative ability are promoted, in addition to the cultivation of a deep humanism amongst its students, as outlined in both its diploma and curriculum policies⁽¹⁾. These policies have also been influenced by the requests of employers. Recent surveys carried out by Keidanren⁽²⁾ (the Japan business federation) continue to note that companies seek students with communicative competence in both their mother tongue and in English. They also want to employ students who have had experience interacting with students from a variety of different cultures, meaning they appreciate the importance of intercultural understanding. Indeed, intercultural understanding is in the top 15 most desirable traits for students from both science and arts backgrounds and is ranked as being even more desirable than foreign language ability in that survey.

1.2 Tasks, motivation, e-learning, CEFR - then

In 2011 the native English-speaking faculty at MuroIT were focusing on issues that were integral to CLT. Those issues, unsurprisingly, are still essential to CLT in 2018. A recap of how these issues were covered then is important if one is to compare them to how they are being covered now.

Gaynor (2011), in acknowledging the importance of tasks in language learning, points to Doughty and Long (2003) who remind us that, “new knowledge is better integrated into long-term memory, and easier retrieved, if tied to real-world events and activities” (p. 58). Gaynor goes on to espouse the use of authentic materials as they contain authentic language and reflect real-world language use (Richards, 2001).

The use of real-world tasks continues to be of import at MuroIT though the definition of “real-world” may be different for different people. Some may believe that asking students to describe, in a foreign language, how to use a new product is a “real-world” task. However, the vast majority of products sold now come with instructions in numerous languages and it may, in fact, be rare that someone would have to verbally give instructions on how to use a new product. Is that task really “real-world” then? Some may say “perhaps not”.

In the same paper, Johnson (2011) proposed a study on the motivational effect of instructional materials and the results of that study were published in different journals. It is not particularly surprising that materials will affect students’ motivation and being able to supply quality learning materials is obviously very important. Johnson’s quality research into motivating factors for engineering students has led to the creation of excellent materials for many of the students at MuroIT but materials are not the only thing that are important for motivating students in an EFL classroom. Johnson’s previous work (2009) noted a number of studies showing students’ motivation to learn English increased the most when they had the opportunity to interact with foreigners. What has become clear is there is a myriad of factors that influence the motivation of students and these need to be considered when preparing and teaching.

In the section of the 2011 paper written by the author, numerous online tools were introduced and methods for incorporating them into CLT contexts were outlined. Two in particular are still having profound effects on language learners at MuroIT. Computer Mediated Communication (CMC), which is often called Virtual Exchange (VE) nowadays, was being piloted in 2010. The use of a Learning Management System (LMS) was also outlined in the paper with the many benefits of the Moodle system being outlined. Both of these have gone on to impact not just the language learning curriculum but also how classes are taught in other departments in the university. Moodle has become a mainstay for many classes throughout MuroIT.

The final author, Graves, of the 2011 paper has since moved on from MuroIT but her input regarding the Common European Framework of Reference (CEFR) was detailed. The CEFR has become the main method of describing language attainment and become the basis for foreign language curriculum development in most countries around the world for both EFL and other languages. The German and Chinese programs at MuroIT are now using the CEFR as part of their curriculum development. Indeed, many universities throughout Japan are doing likewise and Japan is in the process of developing a Japan specific framework. The CEFR did not have a major effect on the English curriculum at MuroIT in 2011 but it continues to affect English curriculum design around the world.

2. Virtual Exchange and what students want at MuroIT

2.1 Virtual Exchange

In the 2011 paper Hagley referred to CMC as, at that time, it was the term most commonly used to describe exchanges between students that were either online or, in some other way communicating but, mediated by computers. Since then, a number of international and national government initiatives have been carried out to promote international communication using the power of the Internet. Both the United States government and the European Union refer to such exchanges as Virtual Exchanges (VE) and that term has come to be used to refer to online intercultural exchanges and other CMC. The history thereof, and much more, was outlined by O'Dowd and Lewis (2016). Their book, and the chapters therein, outline in great detail how VE has become an essential part of education, not just foreign language education, around the world. With regard to English as a Foreign Language (EFL) education in Japan, there is also extensive literature on the positive effects of VE (Bower & Kawaguchi, 2011; Hagley, 2016). The benefits also extend to intercultural competence (Byram, 1997) as noted by O'Dowd and Lewis (ibid) and Wang et. al (2017). The benefits are many and it is for this reason that the author has been carrying out VE at MuroIT for the past eight years. A more detailed outline of the exchange can be seen in Hagley (2016) but the basic idea is that students use the language they are studying in class to interact with students from other countries. Simple discussion topics are used so that the students can gain confidence using their limited language abilities to find out about the lives of students in other countries. Text, audio and video are exchanged between students via a Moodle forum. The exchange begins at the start of each semester and continues for eight weeks with four different topics being covered in addition to having an open forum. The exchange expanded to become the International Virtual Exchange Project (IVEProject) that has had some 15,000 students from 14 countries participate over the last four years, with 35 universities from around Japan also participating.

2.2 MuroIT students' views of English – what do they want?

In the fall of 2017 and spring of 2018, the author carried out a simple survey to try and gauge student interest in the content of their English communication classes. The author was worried that perhaps students were not that interested in communicating with foreigners as part of their English program, but would rather use that time to communicate about their majors or use content related to their majors. A survey of students who had not participated in any virtual exchanges was carried out with the results being outlined below. In the columns, answers to the statements are based on the following: 1 is “strongly think so”; 2 “basically think so”; 3 “basically think not so” and 4 “strongly think not so”. The results can be compared, as the same survey was carried out with students who had participated in the IVEProject.

2017 Fall (not participated in VE) n=84 all second-year students studying in the Electronics/IT or Applied Science departments

	1	2	3	4
If I have to study English, I'd prefer to study English related to engineering over communicating with foreigners.	16 19%	22 26%	41 49%	5 6%
In the future I will use English related to my major.	16 19%	46 55%	19 23%	3 4%
In the future, I think I will communicate with foreigners in my work place.	15 18%	35 42%	27 32%	7 8%
I want to talk about my major in English.	23 27%	31 37%	19 23%	11 13%
Online international exchange has more value than studying English related to my major.	17 20%	32 38%	30 36%	5 6%

2017 Fall (had participated in VE) n=40 all second-year students studying mechanical engineering

	1	2	3	4
If I have to study English, I'd prefer to study English related to engineering over communicating with foreigners.	4 10%	6 15%	22 55%	8 20%
In the future I will use English related to my major.	9 23%	26 65%	5 13%	0
In the future, I think I will communicate with foreigners in my work place.	13 33%	19 48%	7 18%	1 3%
I want to talk about my major in English.	9 23%	18 45%	11 28%	2 5%
Online international exchange has more value than studying English related to my major.	10 25%	22 55%	8 20%	0

2018 Spring (not participated in VE) n=178 all first-year students from a variety of departments

	1	2	3	4
If I have to study English, I'd prefer to study English related to engineering over communicating with foreigners.	31 17%	52 29%	70 39%	25 14%
In the future I will use English related to my major.	51 29%	84 47%	33 19%	10 6%
In the future, I think I will communicate with foreigners in my work place.	56 31%	68 38%	43 24%	11 6%
I want to talk about my major in English.	41 23%	64 36%	55 31%	18 10%
Online international exchange has more value than studying English related to my major.	53 30%	73 41%	44 25%	8 4%

2018 Spring (had participated in VE) n=43 all second-year students studying material science

	1	2	3	4
If I have to study English, I'd prefer to study English related to engineering over communicating with foreigners.	10 23%	9 21%	20 47%	4 9%
In the future I will use English related to my major.	9 21%	17 40%	11 26%	6 14%
In the future, I think I will communicate with foreigners in my work place.	4 9%	21 49%	15 35%	3 7%
I want to talk about my major in English.	5 12%	12 28%	15 35%	11 26%
Online international exchange has more value than studying English related to my major.	6 14%	18 42%	18 42%	1 2%

The survey's design is, admittedly, not particularly robust but the results go a long way toward assuaging the author's worries. The results from these surveys strongly suggest that students, whether they had or had not participated in the IVEProject, place more value in online international exchange and would prefer to communicate with foreigners rather than study English related to engineering. Students understand that they may well have to use English in their workplace in the future but to do so, they will need more basic communication skills and the ability to interact with foreigners. They do want to talk about their majors in English, but they want to communicate with foreigners even more so. This is particularly evident for students studying in the mechanical engineering department, who participated in the project, but also very clear amongst the other departments too.

2.3 CLT at MuroIT - now

If teachers of EFL, when developing their curriculum, are able to create real-life situations that necessitate communication, activities that use communication with “real-world” contexts, where “more than one variety of a language is recognized as a viable model for learning and teaching, and culture is recognized as instrumental in shaping speakers’ communicative competence” (Berns, 1990, in Gaynor, 2011), then they are setting up a true CLT curriculum. In traditional EFL classroom settings prior to VE, this was almost impossible to do. However, with the advent of VE it is now easy to organize real-world communicative activities that incorporate intercultural development.

The IVEProject, sponsored by a Japanese Kaken grant and thus free of charge for students in recognized tertiary education classes, is one way of ensuring that students can truly feel they are in a CLT environment. Almost half the English communication classes at MuroIT are now incorporating the IVEProject into their syllabi. Feedback from students participating in this project is positive. Hagley and Thomson (2017) noted that 85% of Japanese students participating in previous iterations of the exchange believed it was beneficial to learning English with 81% of them wanting to exchange information, via the site, with students in other countries and 73% stating they learned a lot about their partner countries. Hagley (forthcoming) also notes that, through participation in the IVEProject, even students with low levels of English can improve their interactional confidence and intercultural sensitivity whilst also developing a better understanding of both their own and other cultures. Incorporating the IVEProject, or other such VE, into EFL communication classes would therefore seem an excellent option for teachers with a firm belief in CLT methods.

3. The Learning Management System at MuroIT

Another area that has developed greatly over the past eight years, for the author and many other faculty at MuroIT, is the use of the LMS - Moodle. Each semester for the last eight years, the author has asked the question of students “Would you prefer to use a textbook or the LMS”. In every semester the answer has been 70% or higher for “Prefer to use the LMS”. The same result was achieved for the question “Do you believe the LMS is a good learning system” with 70% or more consistently saying “yes”. LMS have a number of benefits that textbooks can’t supply. Students can access a variety of material such as audio, video, text, interactive quizzes and also interact with others in different countries using mobile devices anywhere that they have an internet connection. With the new Moodle app, they can do most of this offline as well.

For the teacher, there are benefits too with the ability to see what students are doing and when. With this information, they can offer better support for students that are struggling and try to motivate those that aren’t interacting with the material. The many reports that are included with Moodle also allow teachers to easily analyze the quiz questions they create for facility index and discriminative efficiency ensuring they can be made more effective. There are numerous other reports that allow teachers to follow their students’ learning in a number of different ways. This ability to offer students access to a variety of authentic materials, to be able to challenge them with effective quiz questions and allow them to interact with others from around the world makes the use of an LMS in EFL teaching very constructive.

4. Conclusion

MuroIT’s English program has continued to undergo many changes over the last eight years, as has EFL teaching around the world. Students are gaining benefits from these changes that students from ten years ago weren’t able to receive. Easier access to materials, the ability to interact with students around the world and more individualized learning are just some of the advantages that have been covered in this paper and that are now available to students at MuroIT. To offer students these requires the teacher to understand how to use the LMS effectively and how to create materials for the platform. Ensuring access to the VE that is available is also important. It is imperative that schools include training for teachers on an ongoing basis so that they are able to do these things. As employers are asking for students to be competent in intercultural communication in addition to having foreign language skills, as outlined above, it is now important that teachers can offer their students these opportunities. In addition, students are voicing their desire to interact with students

in foreign countries, possibly because they know what their future employers are asking for in their recruits. To assist their students, the English department at MuroIT is thus moving in the right direction.

REFERENCES

Web pages

- (1) https://www.muroran-it.ac.jp/guidance/about/dp_cp.html
- (2) http://www.keidanren.or.jp/policy/2018/029_kekka.pdf

Articles, books and sections

- (1) Berns, M. (1990), *Contexts of Competence: Social and Cultural Consideration in Communicative Language Teaching*, Plenum Press, New York. In Gaynor, B., Grave, E., Hagley, E. & Johnson, M. (2011). Toward a Cohesive Curriculum of Communicative Language Instruction at Muroran Institute of Technology. *Mururon IT Academic Resource Archive*. 60, 61-72.
- (2) Bower, J. & Kawaguchi, S. (2011). Negotiation of meaning and corrective feedback in Japanese/English e-Tandem. *Language Learning & Technology*, 15(1), 41-71. Retrieved from <http://ilt.msu.edu/issues/february2011/bowerkawaguchi.pdf>
- (3) Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- (4) Doughty, C. & Long, M. (2003) *The Handbook of Second Language Acquisition*, Malden: Blackwell
- (5) Gaynor, B., Grave, E., Hagley, E. & Johnson, M. (2011). Toward a Cohesive Curriculum of Communicative Language Instruction at Muroran Institute of Technology. *Mururon IT Academic Resource Archive*. 60, 61-72.
- (6) Hagley, E. (2016). Making virtual exchange/telecollaboration mainstream – large scale exchanges. In S. Jager, M. Kurek & B. O'Rourke (Eds), *New directions in telecollaborative research and practice: selected papers from the second conference on telecollaboration in higher education*, 225-230. Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2016.telecollab2016.511>
- (7) Hagley, E & Thomson, H. (2017), Providing International Communication Opportunities for Learners of English as a Foreign Language, *Journal of Language and Culture of Hokkaido*, 15, 1-10
- (8) Johnson, M. P. (2009). EFL Motivation and Japanese Engineering Students: A Survey of Relevant Research, *Journal of Language and Culture of Hokkaido*, 7, 41-50.
- (9) O'Dowd, R., & Lewis, T. (2016). Introduction to Online Intercultural Exchange and This Volume. In O'Dowd, R., & Lewis, T. (Eds). (2016). *Online intercultural exchange: policy, pedagogy, practice*. Routledge. 3-20
- (10) Richards, J., & Rodgers, T. (2001). *Approaches and methods in language Teaching* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press
- (11) Wang, R. Rechl, F. Bigontina, S. Fang, D. Günthner, W. A. Fottner, J. (2017) Enhancing Intercultural Competence of Engineering Students via GVT (Global Virtual Teams)-Based Virtual Exchanges: An International Collaborative Course in Intralogistics Education, International Association for Development of the Information Society, Paper presented at the International Association for Development of the Information Society (IADIS) International Conference on E-Learning (Lisbon, Portugal, Jul 20-22, 2017)
- (12) Wesche, M.B. & Skekan, P. (2002) Communicative, task-based, and content-based language instruction. In R.B. Kaplan (Ed.), *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*, 207–228. Oxford: Oxford University Press.

学 術 論 文

ヒグマをめぐる札幌市民の意識の変化

亀田 正人*¹Changes in Residents' Attitudes toward Brown Bears and
Brown Bear Management in Sapporo, 2012-2014

Masato KAMEDA

(原稿受付日 平成 30 年 6 月 29 日 論文受理日 平成 31 年 2 月 1 日)

Abstract

The objective of this research is to provide a better understanding of the attitudes and behaviors of residents toward brown bears (*Ursus arctos*) and brown bear management in large cities. The author conducted mail surveys with similar questions among the residents of Sapporo in 2012 and 2014. The results showed in 2014, (1) in areas where bears had been appearing, a relative majority of respondents accepted bear inhabitation outside human residential areas as in 2012, (2) about half the respondents took some kinds of precautions against bears as in 2012, (3) more respondents than in 2012 wanted the municipality to help people take precautions, to introduce compensation programs, and/or to implement preventive control kill of bears in the spring, (4) in area without bears appearing, less respondents than in 2012 accepted bear inhabitation outside human residential areas, and more respondents than in 2012 expected stricter responses to bears only sighted in the forest.

Keywords: Brown Bear, Human Dimensions of Wildlife Management, Public Attitude, Sapporo

1 背景

今日、ヒグマの出没は農村部のみならず都市部でも頻繁にみられるようになっている。一方ではヒグマとの軋轢のない安全な都市生活の構築が求められていると同時に、他方では都市化そのものによって減少したヒグマ個体群とその生息環境の保全が求められている。

本研究が対象地域として採り上げる札幌市は人口 190 万を擁する大都市であるが、市域面積の 60%以上がヒグマの棲む森林に覆われ、そこに市街地が入り込んでいるため、以前からヒグマの出没を経験してきた。特に 2011 年には市民から寄せられたヒグマ出没情報が 254 件と、過去 10 年間で最多となっただけでなく、これまで数十年間出没したことのない市街中心部にも出没が見られ⁽¹⁾⁽²⁾ (図 1)、その模様は各種マスメディアに頻繁に取り上げられ、住民の間で大きな話題となった。

札幌市は五つに分断されている北海道のヒグマ生息地のうち「積丹・恵庭 (石狩西部)」地域の周縁部に位置している。この地域のヒグマ個体群は地域的に孤立していて脆弱であることから、北海道により、また環

*1 室蘭工業大学 ひと文化系領域

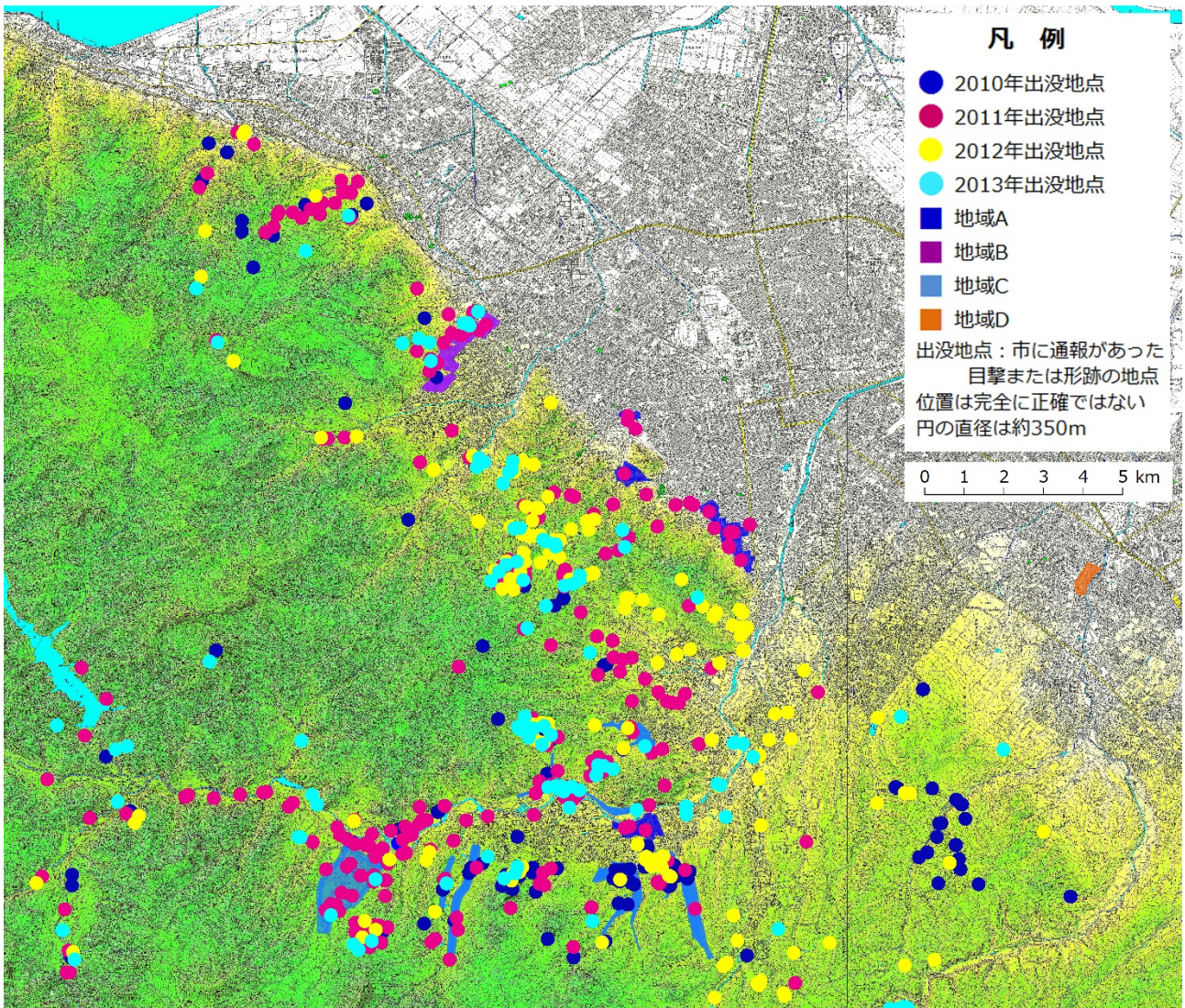


図1 札幌市内のヒグマ出没地点とアンケート調査対象地域

札幌市の資料⁽¹⁾⁽²⁾⁽⁵⁾⁽⁶⁾⁽⁷⁾⁽⁸⁾に基づき筆者作成。地形図は（一財）日本地図センター「25000 段彩・陰影画像」を使用した。紙幅の都合により周縁部（出没地点を少数含む）を一部省略している。「出没地点」は市に通報があった目撃または形跡の地点。位置は完全に正確ではない。円の直径は約 350m。

境省によっても、「絶滅のおそれのある地域個体群」⁽³⁾⁽⁴⁾に指定されている。したがって札幌市においても、ヒグマと人との軋轢の管理に際しては住民の安全と同時にヒグマ個体群とその生息環境の保全にも留意する必要に迫られている。

そのため札幌市では 2002 年に札幌市ヒグマ対策委員会を設置し、さらに 2012 年 4 月、環境局内にヒグマ専門部署である熊対策調整担当係を設置して、ヒグマ対策を本格化させた。

一般にヒグマなど野生動物と人との軋轢を管理するには、住民の感情や行動、行政への要望などを広く把握することが求められる。なぜなら、出没予防や出没時の対応、遭遇時の対処においても、また政策立案においても、それらを実効あるものとするには個々人の意識と行動が安全確保上きわめて重要であるからである。

そのような事情から近年、野生生物保護管理の生物学的・生態学的側面の研究だけでなく、人間社会的側面に焦点を当てる「野生生物保護管理の人間の側面」研究の重要性もまた強調され、研究が盛んになりつつある⁽⁹⁾⁽¹⁰⁾⁽¹¹⁾⁽¹²⁾⁽¹³⁾。

とはいえ、札幌市を含めて大都市のヒグマをめぐる先行研究が極めて少なく⁽¹⁴⁾、得られる情報がごく限られている。

2 目的

都市部の住宅地において、ヒグマ出没の予防体制はどのように創出されるか。本研究はそこで鍵となる住民の、ヒグマとヒグマ対策に関する意識と行動を把握し、今後のヒグマ保護管理政策に資することを目的としている。

住民の安全な都市生活の構築には、行政による従来型の事後的対応から、住民と行政および専門家の協働による予防体制の構築への移行が必要であると考えられるからである。

筆者らはこれまで北海道渡島半島地域を対象に研究を行い、知見を蓄積してきた⁽¹⁴⁾⁽¹⁵⁾。本研究ではその蓄積を踏まえ、札幌市住民の意識と行動を包括的に把握することとした。

なお、本研究ではその変化をも捉えるため、住民へのアンケート調査を2回にわたって実施した。本稿はその2回の調査の間に第1回調査回答者の意識と行動にどのような変化が生じたかを報告することを目的としている。

3 方法

住民へのアンケート調査を2012年と2014年の2回実施した(以下「2012年調査」および「2014年調査」)。2回とも質問票を郵送で配布し郵送で回収した。

2012年調査⁽¹⁶⁾の質問票の配布は2012年2月10日に、また回収は3月末まで行った。

配布対象者は次のように抽出した。まず札幌市全域から互いに属性の異なる4つの地域を抽出した。すなわち、2011年に初めてヒグマが出没した市街である中央区円山・藻岩山周辺および南区の藤野公園周辺(以下「地域A」)、以前から出没していた市街である西区西野の西野市民の森・宮の丘公園周辺(以下「地域B」)、以前から出没していた郊外である南区南沢・白川・石山・藤野・簾舞・豊滝(以下「地域C」)、そしてヒグマが出没しない清田区北野(以下「地域D」)である(図1および表1)。

質問票配布対象者は、地域A、B、Cで2010年または2011年、またはその両年にヒグマが出没したとされる地点から半径約500m以内に住み、株式会社ゼンリン発行の『ゼンリン電子住宅地図デジタウン』各区最新版に氏名が掲載されている住民の中から無作為に抽出した。そのため対象者は基本的に世帯主であり、したがって回答者は比較的高齢の男性が圧倒的に多い点に注意を要する⁽¹⁶⁾。回収率は地域により54ないし64%、平均60%であった(表1)。

表1 アンケート実施の概要

地域	属性	地区	2012年調査			2014年調査		
			配布数	回収数	回収率	配布数	回収数	回収率
A	2011年に初めて出没した市街	中央区円山・藻岩山周辺、南区藤野公園周辺	475	296	62%	291	158	54%
B	以前から出没していた市街	西区西野 西野市民の森・宮の丘公園周辺	485	308	64%	304	172	57%
C	以前から出没していた郊外	南区南沢・白川・石山・藤野・簾舞・豊滝	289	159	55%	159	82	52%
D	出没しない市街	清田区北野	194	105	54%	105	61	58%
計			1,443	868	60%	859	473	55%

2014年調査は2012年調査に回答を寄せた人全員を対象として行った(個別の事情で質問票が到達しなかった9人を除く)。質問票(付録)の配布は2014年4月7日に、また回収は4月末まで行った。回答率は地域により52ないし58%、平均55%であった(表1)。2012年調査と同様、比較的高齢の男性が圧倒的に多い点に注意を要する(図2および図3)。

主な質問項目は、2回の調査とも次の通りである。

(1) ヒグマの生息への態度

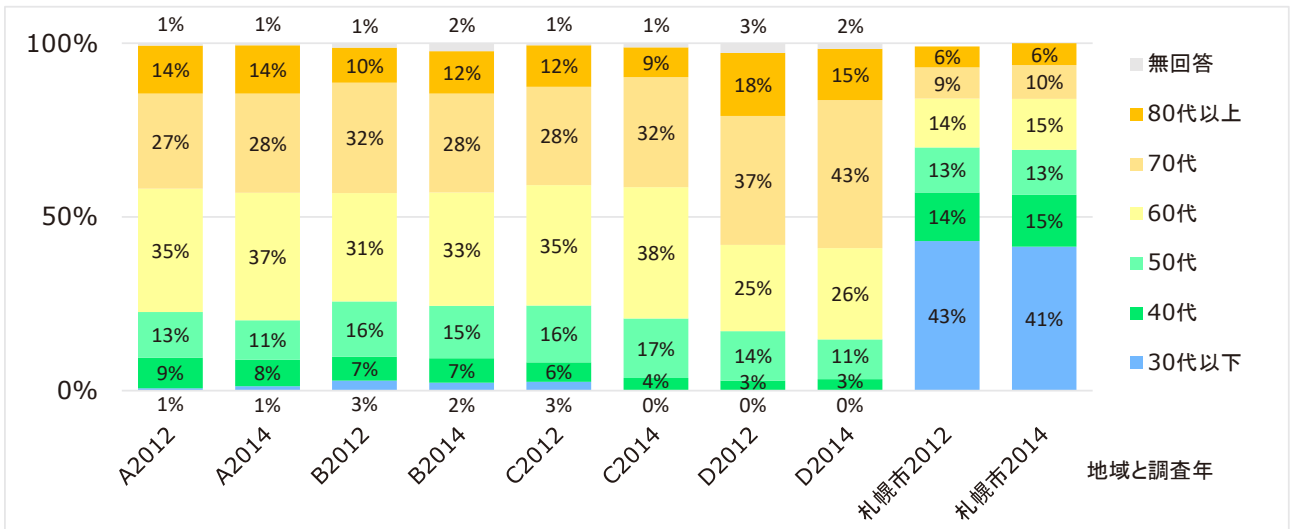


図2 回答者の年齢構成

2012年調査、2014年調査とも、各地域の年齢は2012年調査時点のもの。
 「札幌2012」と「札幌2014」はそれぞれの年の1月1日の住民基本台帳による

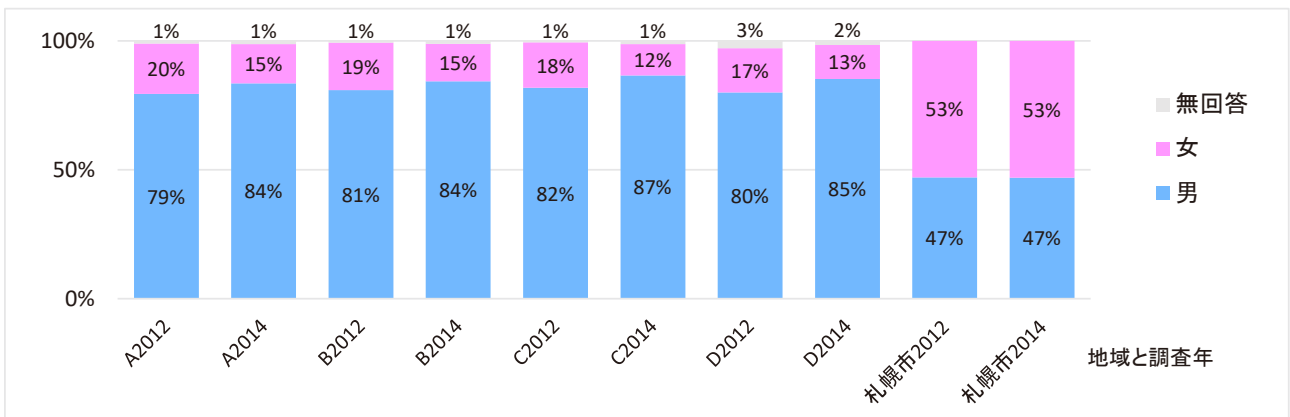


図3 回答者の性別構成

「札幌2012」と「札幌2014」はそれぞれの年の1月1日の住民基本台帳による

- (2) ヒグマの出没への態度
- (3) ヒグマ出没時の行動
- (4) ヒグマ学習会への参加意向
- (5) ヒグマ出没時の対応の選好 (2014年調査のみ)
- (6) 平常時のヒグマ対策の選好
- (7) 入山習慣と防備

2012年調査の結果は前稿⁽⁴⁾において報告した。主な内容は次のとおりであった。(1) 出沒地、非出沒地を問わず、住民の約半数が、人の住まないところでのヒグマの生息を許容している。(2) 住民がヒグマに関する情報を入手するうえで、マスメディアと町内会が重要な役割を果たしている。(3) 住民は行政に対し様々な対策を期待しているが、中でもヒグマの生息調査、住民のごみ出しへの指導、住民教育を求める人が、出沒地、非出沒地を問わず多い。(4) 農業従事者の多い地域では他の地域と比べて、経済的被害を回避するための対策(補償制度、予防への援助、春山捕獲)を求める人も多い。

本稿では主に2012年調査から2014年調査までの約2年間に生じた変化について報告する。そのため、対象を両調査に答えてくれた人たちだけに限定し、その2012年調査時の回答と2014年調査時の回答を分析した。

なお、質問票の質問項目のうち上記(7)と、回答標本数が少ないために統計的な有意性を判断できないものについては言及しない。

回答の統計処理には IBM SPSS Statistics Version 22 を用いた。

4 結果

4.1 ヒグマの生息への態度

「人の住んでいない所にヒグマがいることについて」どう思うかきいたところ、2012年調査でも2014年調査でも地域間に有意な差は見られなかった¹⁾(図4)。どの地域でも2012年調査で16ないし28%の人が、また2014年調査で23ないし26%の人が「絶滅すべき」または「いない方がよい」と答えたのに対し、2012年調査で47ないし54%の人が、また2014年調査で31ないし53%の人が「いるべき」または「いた方がよい」と答えた。「どちらとも言えない」という回答も多いが、それを挟んでヒグマの生息に肯定的な意見が否定的な意見を上回る傾向が見られる。これは、ヒグマの出没する地域にも出没しない地域にも共通して見られる傾向である。

一方、態度の変化に着目すると、地域A、B、Cでは2012年調査と2014年調査の間に変化が見られなかったのに対して、地域Dだけは変化を見せた²⁾。「どちらとも言えない」人が倍増し、その分肯定的な意見の人が減った結果、全体としてヒグマの生息に対する態度が厳しくなっている。ただし、それでも否定的意見が肯定的意見を上回ることなく、また他の地域との間に有意な差が生じるほどの厳しさにはなっていない。

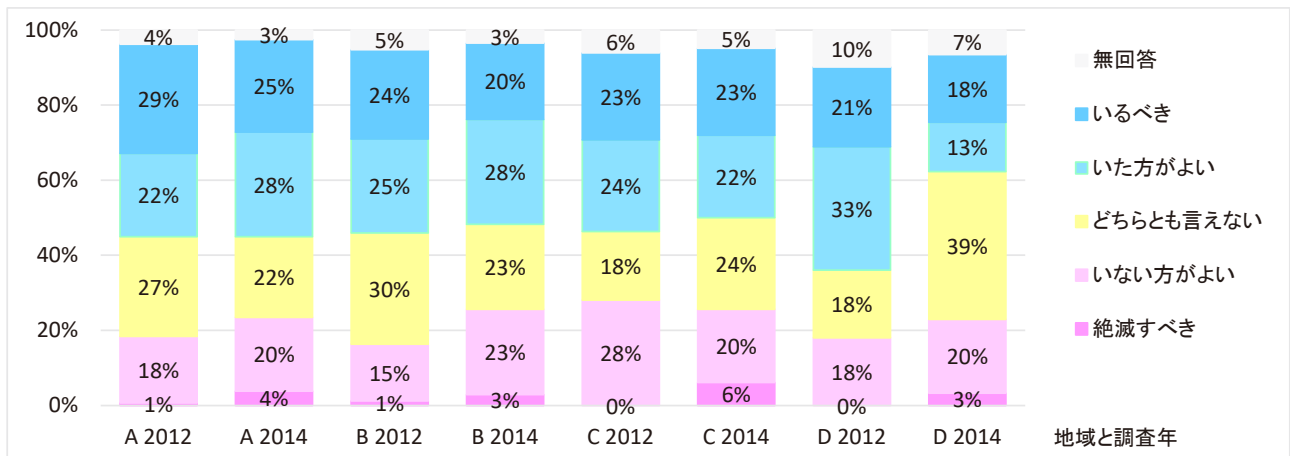


図4 ヒグマの生息への態度

「人が住んでいない所にヒグマがいることについてどう思いますか」への回答

4.2 ヒグマの出没への態度

「ヒグマが人の住んでいる所に出て来ることについて」どう思うかきいたところ、2012年調査でも2014年調査でも地域間に有意な差は見られなかった³⁾(図5)。どの地域でも2012年調査で73ないし76%の人が、また2014年調査で71ないし79%の人が「絶対許せない」または「出てこない方がよい」と答えた。どの地域でも圧倒的に多くの人々がヒグマの出没を無くしたいと願っていることが分かる。

ただし、地域A、B、Cでは2012年調査と2014年調査の間に変化が見られなかったのに対して、地域Dだけは変化を見せた⁴⁾。ヒグマの出没に対する態度が一層厳しくなっている。ただし、他の地域との間に有意な差が確認できるほどの厳しさにはなっていない。

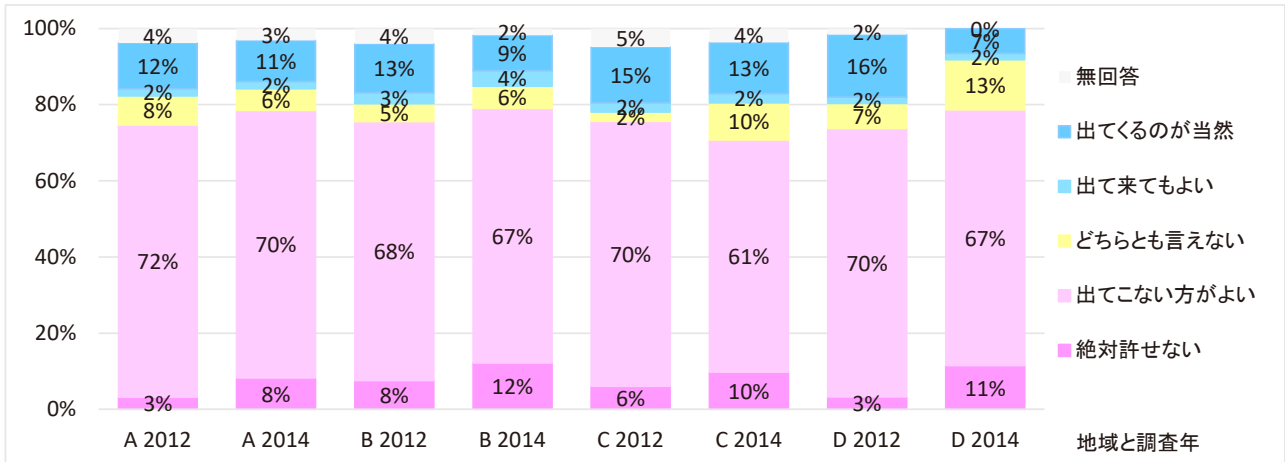


図5 ヒグマの出没への態度
「ヒグマが人の住んでいる所に出て来ることについてどう思いますか」への回答

4.3 ヒグマ出没時の行動

札幌市の資料によれば、通報されたヒグマの目撃・痕跡情報は2010年度123件⁽⁵⁾、2011年度254件⁽¹⁾、2012年度167件⁽⁷⁾、2013年度105件⁽⁸⁾であった。

2012年調査では2011年またはそれ以前に住居の周辺にヒグマが出没したことがあるかを聞き、2014年調査では2012年か2013年かまたはその両方に住居の周辺にヒグマが出没したかを聞いた(図6)。2012年か2013年かまたはその両方にヒグマが出没したと答えた人は、2011年またはそれ以前に出没したと答えた人の半分程度に減り、新たに出没したという人はほとんどいなかった。この認知の変化はおおまかに見て、その間のヒグマの出没頻度の変化を反映したものとみなすことができよう。

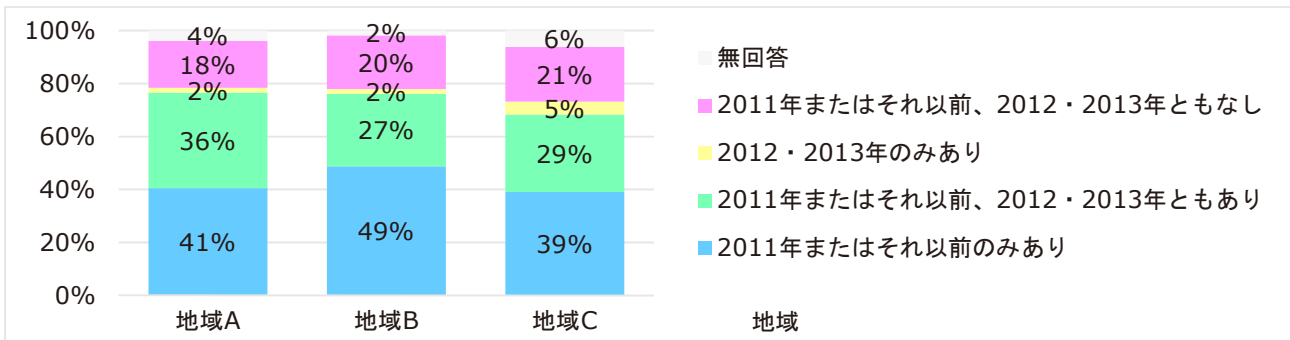


図6 ヒグマ出没の認知
「出没したことがあります(出没しました)か」への回答

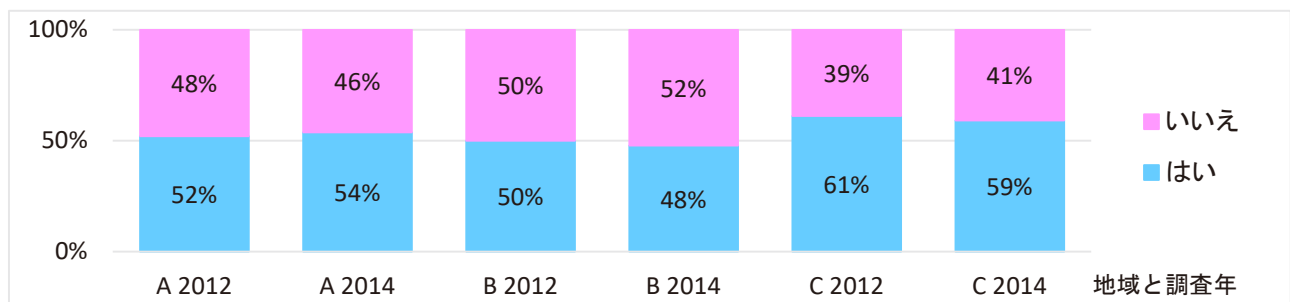


図7 ヒグマ出没時の行動
「ヒグマが出没した時何か備えをしましたか」への回答(無回答を除く)

2012年調査でも2014年調査でも出沒を認知した人に限定して「何か備えをしましたか」との問いへの回答を分析した。2012年調査でも2014年調査でも地域間に有意な差はなく⁵⁾、どの地域でも2012年調査と2014年調査との間に変化は見られなかった⁶⁾(図7)。概して備えをする人は備えをし、しない人はしないことが習慣化していると考えられる⁷⁾。

4.4 ヒグマ学習会への参加意向

今後ヒグマについての学習会が開催されるとしたら参加するか意向を問うたところ、2012年調査では地域により42ないし55%、2014年調査では34ないし55%が参加したいと答えた(図8)。2012年調査では地域間に有意な差はなかったが、2014年調査では有意な差が生じた⁸⁾。どの地域でも2つの調査の間に有意な変化は生じなかった⁹⁾のだが、地域Aと、特に地域Dで参加意向が減ったことの影響と思われる。とはいえどの地域でも、特にヒグマの出沒する地域では、依然として情報や知識への需要は高い。

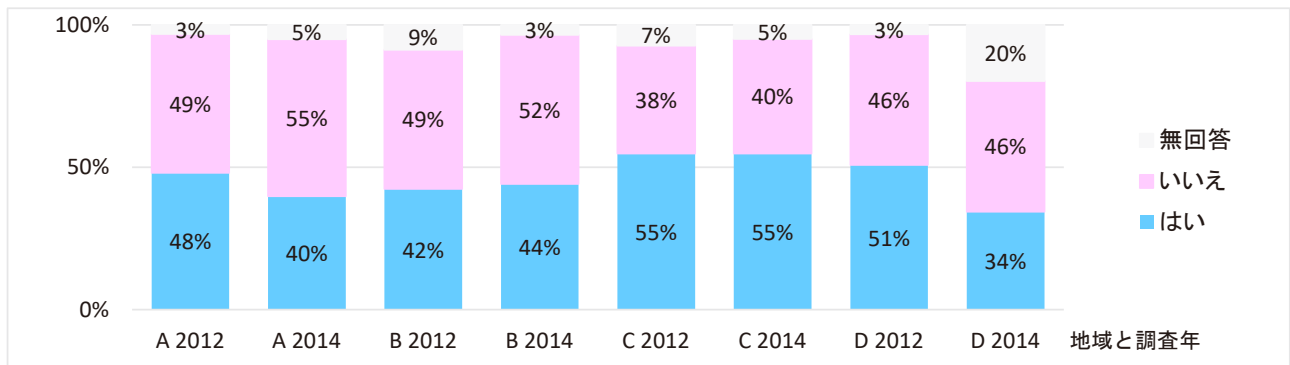


図8 ヒグマ学習会への参加意向
「学習会が開催されるとしたら参加しますか」への回答

4.5 ヒグマ出沒時の対応の選好

住民はヒグマが出沒した時、行政にどのような対応を望んでいるか。7つの出沒態様を想定し、それぞれの場合にどのような対応を望むか、4つの対応方法(一部仮想の)を挙げて選んでもらった。これは2014年調査でのみ設けた問いである。

想定した出沒態様は以下の7つである。①山でヒグマが目撃された場合、②山でヒグマが人を襲った場合、③農地にヒグマが出沒して目撃された場合、④農地にヒグマが出沒して農作物や家畜に被害を与えた場合、⑤農地にヒグマが出沒して人を襲った場合、⑥住宅地にヒグマが出沒して目撃された場合、⑦住宅地にヒグマが出沒して人を襲った場合。

また、対応方法として挙げたのは以下の4つである。(a) 捕殺する、(b) 捕獲して人の入らない山に放す、(c) 威嚇して追い払う、(d) 何もしない。

これら4つのうち致命的な対応である(a)を2ポイント、非致命的な対応である(b)および(c)を1ポイント、ヒグマに対してまったく影響を及ぼさない(d)を0ポイントとし、地域ごとに平均を算出した結果が図9である。ポイントが高くなるほど、ヒグマに対して厳しい対応を望んでいることを表している。

どの地域でも人身被害が生じた場合に捕殺を望む声が多く、農業被害が生じた場合がそれに続き、ヒグマが目撃されただけの場合は、あまり厳しい対応は望まれていない。全体に、危険性と被害の重大さに応じた対応が求められているとまとめることができよう。

ただ、ヒグマが目撃されただけの場合は地域によって有意な差が見られる¹⁰⁾。地域A、B、Cでは住宅地では山よりも厳しい対応を望んでいるのに対し、地域Dでは逆に住宅地よりも山の方が厳しい対応を望んでいる。

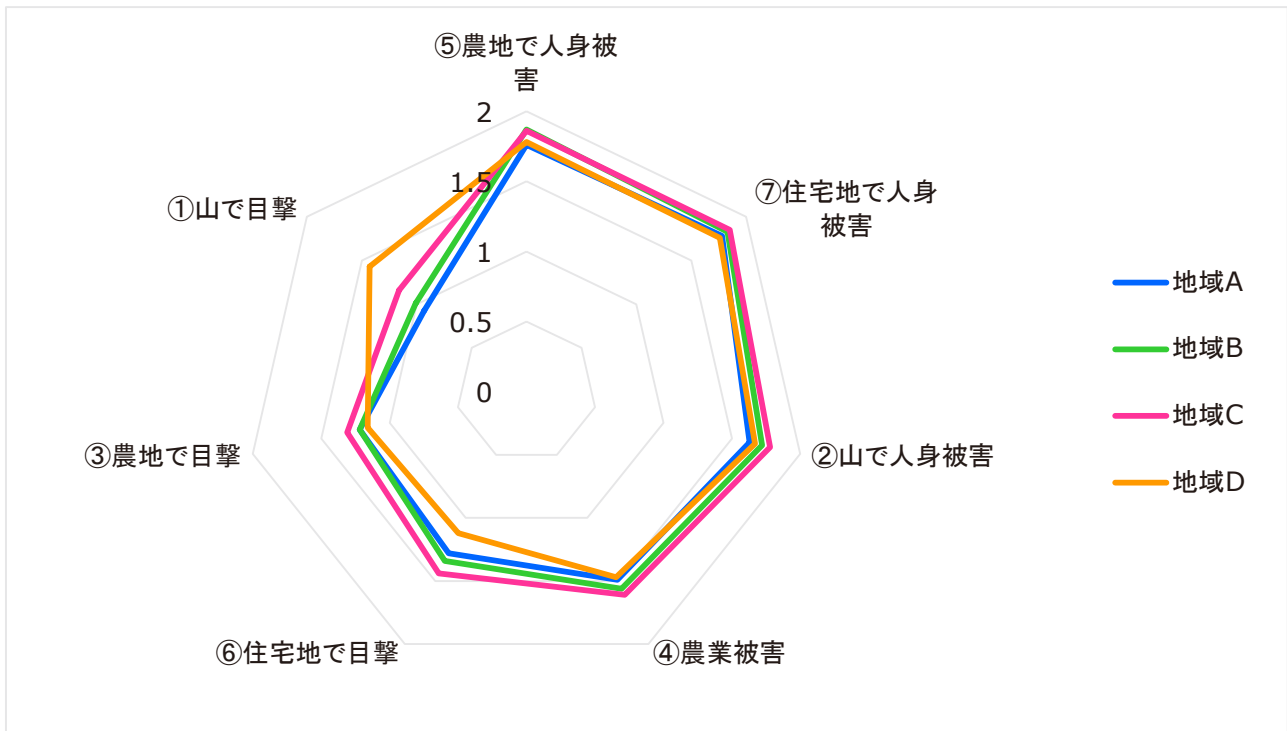


図9 ヒグマ出没時の対応の選好（2014年調査のみ）

出没態様別に厳しい対応を望む度合い（「捕殺する」を「2」、「捕獲して人の入らない山に放す」・「威嚇して追い払う」を「1」、「何もしない」を「0」と置いた場合の平均値）

4.6 平常時のヒグマ対策の選好

住民は平常時、行政にどのような対策を望んでいるか。7つの（一部仮想の）対策例を挙げて、意見を聞いた。

7つの対策例は以下のとおりである。①ヒグマの生態や対応方法について住民教育をする、②生ごみや農産廃棄物をきちんと管理するよう住民を指導する、③春のうちにヒグマを山で捕獲して頭数を抑える、④山でのヒグマの食料や森の面積を増やす、⑤人身事故や農業被害などに対する補償制度を整備する、⑥電気柵など予防措置をする人に物的・資金的な援助をする、⑦札幌市内のヒグマの生息数・行動範囲・出没要因などを調査する。

それぞれの対策例について「行うべき」を「5」、「どちらかというに行うべき」を「4」、「どちらとも言えない」を「3」、「どちらかというに行うべきでない」を「2」、「行うべきでない」を「1」とし、地域ごとに平均を算出した結果が図10である。

2012年調査ではどの地域でも「ごみ指導」、「生息調査」、「住民教育」への支持率が高く、「予防援助」、「被害補償」、「森林豊富化」がそれに次ぎ、「春山捕獲」が最も低かった。ただし「予防援助」、「被害補償」、「春山捕獲」の支持率には地域によって有意な差が見られた¹¹⁾。地域Cでは他の地域と比べてこれらの対策への支持が高かった。ここには農業被害への対策を求める地域特性が表れていると推測された。

2014年調査では地域間に有意な差はみられなくなった¹²⁾。これはそれぞれの地域に生じた変化の結果である。地域別に見てみると、地域Aでは「予防援助」、「被害補償」、「春山捕獲」を支持する人が増え、地域Bでは「住民教育」、「予防援助」、「春山捕獲」が増えた。地域Cでは「住民教育」が増え、地域Dでは「予防援助」と「春山捕獲」が増えた¹³⁾。これらの変化の結果、全体として「予防援助」、「被害補償」、「春山捕獲」の支持が高まり、2012年調査での地域Cの特徴がどの地域にも共通のものとなり、地域間に有意な差がみられなくなったのである。

ここからは、2012年調査以降、行政による対策への期待が高まっていることがうかがえる。それも住民への指導や教育、調査といった基礎的な対策と並んで、被害の予防、補償、予防的捕獲といった、より被害を意識した対策が、しかも農業被害を受ける可能性の低い所も含めてすべての地域で求められるようになって

いる。

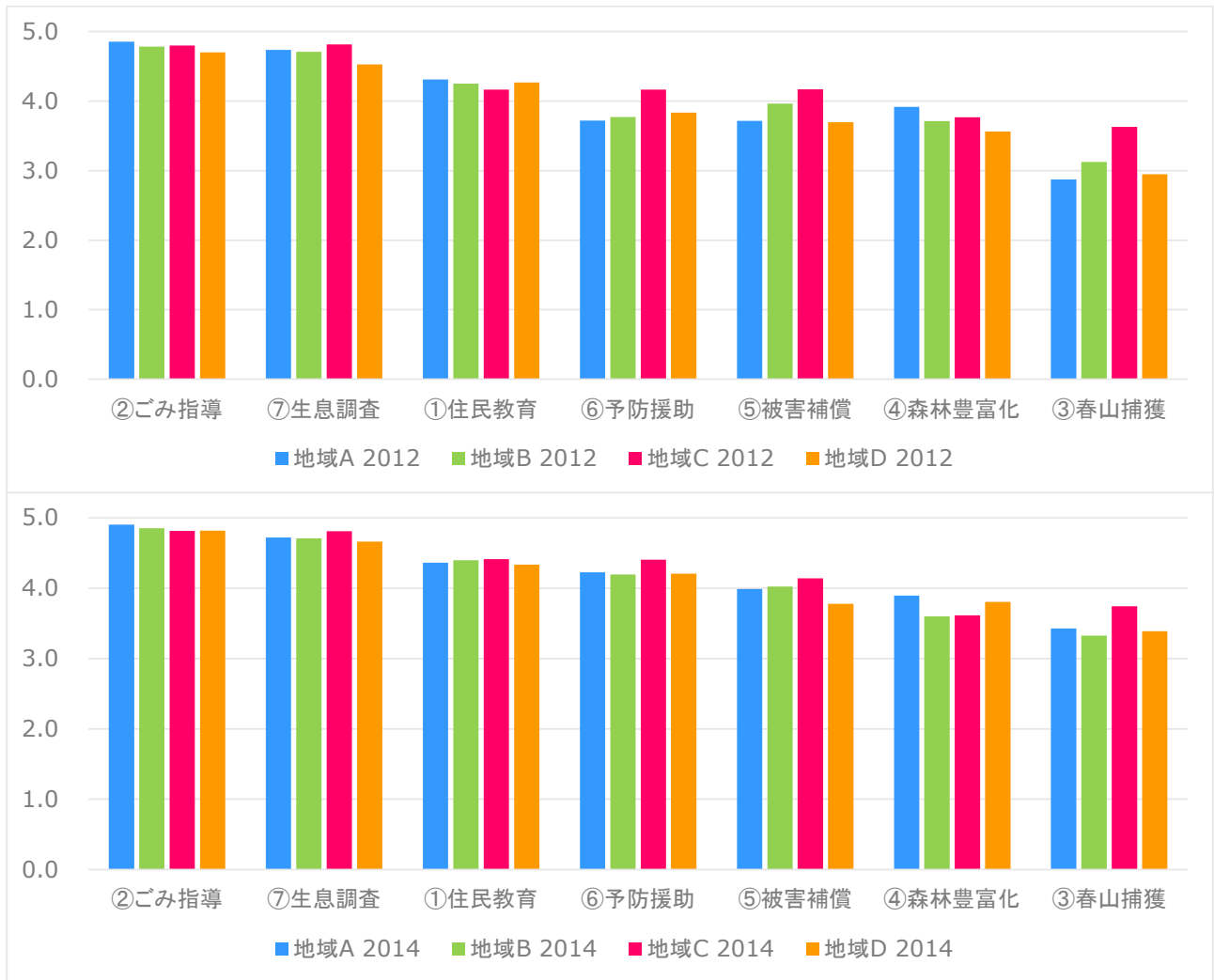


図 10 平常時のヒグマ対策の選好

行政の各対策（一部仮想）について「行うべき」を「5」、「どちらかというと思うべき」を「4」、「どちらとも言えない」を「3」、「どちらかというと思うべきでない」を「2」、「行うべきでない」を「1」と置いた場合の平均値

5 考察

2012年調査から2014年調査までの2年間、ヒグマが出没する地域A、B、Cの住民の意識に大きな変化は見られなかった。すなわち、ヒグマの出没を受け容れない意見は強く、生息に対しては、意見が分かれるものの比較的受け容れる意見が優勢であり、出没時には半数の人が何らかの備えをし、学習会などには半数近い人が参加意向を示している。

ただ、行政への期待は、より高まっているようである。住民への指導や教育、調査といった基礎的な対策と並んで、被害の予防、補償、予防的捕獲といった、より被害を意識した対策が、すべての地域で求められるようになってきている。ヒグマ対策の政策立案や被害対応の際には、以上のような傾向と変化を考慮に入れた対応が望まれる。

ところで、本研究では筆者らの従来の知見⁽¹⁴⁾⁽¹⁵⁾では説明できない現象が2つ見出された。

まず第1に、ヒグマの生息に対して寛容であり出没に対して厳しいという点で、ヒグマ出没地域の住民と非出没地域の住民との間に大差ないということである。筆者らの従来の知見によれば、ヒグマの出没や生息

への態度はヒグマに関わる経験が多い方が厳しくなり、少ない方が寛容になるはずである。しかし今回の調査では、経験の違いによる態度の違いは見出されなかった。従来の知見とのこの違いはどこから来るのか。ヒグマへの態度の違いを経験の多さで説明するのがそもそも誤りであったのか⁽¹²⁾、大都市とそれ以外とでは何か違いがあるのか、それとも土地柄というものが関係しているのか、あるいは時間の経過とともに世論全体が大きく変化してきているのか。さらに調査が必要であろう。

第2に、ヒグマの出没や生息に対する地域Dの住民の態度が2年の間に、他の地域との間に有意差が生じるほどではないが、やや厳しさを増した。ヒグマの出没経験に変化がなかったはずの2年間に、なぜこのような変化が生じたのか。この調査では明らかにすることができなかった。

わずかに推測されうるとすれば、北海道南部のせたな町で2年連続発生した山菜採りの人の死傷事件の影響である。2013年春の事件発生時と同様、2014年春の事件発生時もマスメディアが連日報道し、注目を集めた⁽¹⁷⁾。しかも2014年の事件は前年と同一のヒグマによるものと推測された（後に確認された）うえ、大規模な捜索にもかかわらず捕獲に成功しなかったため、ヒグマに対する恐怖心が広がったものと推測される。本研究の2014年調査の回答期間は奇しくもこの時期に重なった。

人身事故のインパクトによってヒグマへの態度が激変すること⁽¹⁸⁾や、マスメディアによって恐怖や不安が増幅されること⁽¹⁹⁾は容易に想像できるが、かりに事件の影響があったとした場合、同じ時期に回答を寄せたヒグマ出沒地域の住民には変化が見られず、非出沒地域の住民にだけ変化が見られたのはなぜなのか。同じ事件の報道に接したとしても、置かれた状況や立場によって感じ方や受け取り方が異なる⁽¹²⁾のは一般的に想像できるが、この場合それがどのように働いたのか。

一つの可能性として、次のように推測することもできよう。すなわち、出沒地の住民は身の周りにヒグマの出沒のおそれがあるだけに、遠くの山中での事件よりも身の周りの状況を重視する傾向が強く、したがって身の周りに変化がなければ態度にも変化は起こりにくいのにに対し、非出沒地の住民は身の周りにヒグマの出沒のおそれがない分、遠くの山中での事件をより観念的に身近に感じ、報道に影響される傾向が強いのではないか、という推測である。その傍証として、2014年調査において非出沒地では出沒地域に比べ、ヒグマが住宅地や農地で目撃された時よりもむしろ山で目撃された時に厳しい対応を求める人が多かったという事実を挙げることができよう。ただし2012年調査では目撃時の対応についての質問自体を設けていなかったため、2年の間の変化を知ることはできない。したがって、上記の推測はあくまでも一つの可能性にとどまる。

推測のうえにさまざまな疑問とさらなる推測が生まれてくるが、そもそも事件の報道が今回調査の回答に影響を与えたかもしれないということ自体、単なる推測に過ぎない。推測に推測を重ねることは控えなければならない。このような一見不可解な変化が生じる要因を客観的に探ることは今後の課題としたい。

謝辞

アンケートに答えて下さったすべての方々、現地での聞き取り調査などに協力して下さいました住民の方々、また本研究に協力して下さいました札幌市の担当部署の方々に感謝申し上げます。さらにヒグマ学習センターの前田菜穂子氏にも感謝申し上げます。氏は永年に亘り蓄積された知見を惜しみなく提供して下さいました。

なお、本研究はJSPS 科研費 22510038 の助成を受けて行ったものである。

注

- 1) 回答中「絶滅すべき」を「1」、「いない方がよい」を「2」、「どちらとも言えない」を「3」、「いた方がよい」を「4」、「いるべき」を「5」と置きクラスカル・ウォリス検定。2012年は $p=0.680$ 、2014年は $p=0.461$ 。
- 2) 回答中「絶滅すべき」を「1」、「いない方がよい」を「2」、「どちらとも言えない」を「3」、「いた方がよい」を「4」、「いるべき」を「5」と置きウィルコクソンの符号付き順位和検定。地域Aは $p=0.245$ 、地域Bは $p=0.248$ 、地域Cは $p=0.810$ 、地域Dは $p=0.007$ 。
- 3) 回答中「絶対許せない」を「1」、「出てこない方がよい」を「2」、「どちらとも言えない」を「3」、「出て来てもよい」を「4」、「出て来るのが当然」を「5」と置きクラスカル・ウォリス検定。2012年は $p=0.696$ 、2014年は $p=0.655$ 。
- 4) 回答中「絶対許せない」を「1」、「出てこない方がよい」を「2」、「どちらとも言えない」を「3」、「出て来てもよい」

- を「4」、「出て来るのが当然」を「5」と置きウィルコクソンの符号付き順位和検定。地域 A は $p=0.344$ 、地域 B は $p=0.104$ 、地域 C は $p=0.771$ 、地域 D は $p=0.026$ 。
- 5) カイ二乗検定。2012 年は $p=0.351$ 、2014 年は $p=0.617$ 。
- 6) 「はい」を「1」、「いいえ」を「0」と置いてマクネマー検定。 $P=1.000$ 。
- 7) カイ二乗検定。地域 A は $p=0.008$ 、地域 B は $p=0.001$ 、地域 C は標本が少ないため検定不能、地域 A、B、C を統合すると $p=0.000$ 。
- 8) カイ二乗検定。2012 年は $p=0.172$ 、2014 年は $p=0.000$ 。
- 9) 回答中「はい」を「1」、「いいえ」を「0」と置いてマクネマー検定。地域 A は $p=0.127$ 、地域 B は $p=0.880$ 、地域 C は $p=1.000$ 、地域 D は $p=0.109$ 。
- 10) 回答中 (a) を「2」、(b) および (c) を「1」、(d) を「0」と置いてクラスカル・ウォリス検定。「住宅地にヒグマが出没して目撃された場合」は $p=0.004$ 、「山でヒグマが目撃された場合」は $p=0.002$ 。
- 11) 回答中「行くべき」を「5」、「どちらかというに行くべき」を「4」、「どちらとも言えない」を「3」、「どちらかというに行くべきでない」を「2」、「行くべきでない」を「1」と置きクラスカル・ウォリス検定。「予防援助」は $p=0.023$ 、「被害補償」は $p=0.003$ 、「春山捕獲」は $p=0.002$ 。
- 12) 同、全項目で $p > 0.05$ 。
- 13) 回答中「行くべき」を「5」、「どちらかというに行くべき」を「4」、「どちらとも言えない」を「3」、「どちらかというに行くべきでない」を「2」、「行くべきでない」を「1」と置きウィルコクソンの符号付順位和検定。地域 A の「予防援助」は $p=0.000$ 、「被害補償」は $p=0.010$ 、「春山捕獲」は $p=0.000$ 、地域 B の「住民教育」は $p=0.048$ 、「予防援助」は $p=0.000$ 、「春山捕獲」は $p=0.041$ 、地域 C の「住民教育」は $p=0.035$ 、地域 D の「予防援助」は $p=0.014$ 、「春山捕獲」は $p=0.024$ 。

文献

- (1) 札幌市, 平成 23 年度ヒグマ出没情報, 2012.
- (2) 特定非営利活動法人 EnVision 環境保全事務所, 平成 23 年度緊急雇用創出推進事業補助金交付要綱に基づく野生動物の市街地侵入防止策と出没対応モデル実施事業報告書, 2012.
- (3) 北海道, 北海道レッドリスト【哺乳類編】改訂版 (2016), 2016.
- (4) 環境省, 環境省レッドリスト 2017, 2017.
- (5) 札幌市, 平成 22 年度ヒグマ出没情報, 2011.
- (6) 特定非営利活動法人 EnVision 環境保全事務所, 平成 22 年度札幌市緊急雇用創出推進事業野生動物による市街地等への侵入経路調査および侵入防止策の調査・研究業務報告書 (概要版), 2010.
- (7) 札幌市, 2012 年度ヒグマ出没情報, 2013.
- (8) 札幌市, 2013 年度ヒグマ出没情報, 2014.
- (9) Manfredo, M. J., Who Cares About Wildlife?, Springer, 2008.
- (10) Glikman J. A. and Frank B., Human Dimensions of Wildlife in Europe: The Italian Way, Human Dimensions of Wildlife, Vol.16, 2011, p368-377.
- (11) 桜井良, 上田剛平, ジャコブソン・K・スーザン, 兵庫県但馬地方におけるツキノワグマに関する住民意識調査—政策・対策に反映させるための意識調査の設計及び実施—, 野生生物保護, 13 巻 2 号, 2012, p33-46.
- (12) 久保雄広, 潜在クラスモデルを用いた野生動物管理に対する選好の多様性の評価, 野生生物と社会, 1 巻 2 号, 2014, p49-60.
- (13) Balciauskas S. and Kazlauskas M., Acceptance of brown bears in Lithuania, a non-bear country, Ursus 23(2), 2012, p168-178.
- (14) 亀田正人, 丸山博, ヒグマをめぐる渡島半島地域住民の意識と行動, 室蘭工業大学紀要, 53 号, 2003, p65-76.
- (15) 亀田正人, 丸山博, 前田菜穂子, ヒグマをめぐる厚沢部町および長万部町住民の意識と行動, 室蘭工業大学紀要, 57 号, 2007, p1-15.
- (16) 亀田正人, ヒグマをめぐる札幌市民の意識と行動, 室蘭工業大学紀要, 63 号, 2014, p49-62.
- (17) 北海道新聞 2014 年 4 月 7 日朝刊.

- (18) 藤原千尋, 被害地住民側からのクマ被害の実態把握—岩手県遠野市におけるクマ被害問題をめぐって—, 林業経済研究, 46 卷 3 号, 2000, p13-18.
- (19) Gore, M. L., and Knuth, B. A., Mass Media Effect on the Operating Environment of a Wildlife-Related Risk-Communication Campaign, Journal of Wildlife Management, 73(8), p1407-1413.

付録 質問票

問3 あなたはこの2年間に山に入ったことがありますか。

- a) いいえ
- b) はい →次の(1)(2)にお答えください。
- (1) 目的は何ですか。当てはまるものすべてに○をつけて下さい。
- ア) 仕事
- イ) 狩猟
- ウ) 山菜採り・キノコ採り
- エ) 魚釣り
- オ) 山歩き
- カ) その他 _____

(2) ヒグマとの遭遇に備えて対策をとっていますか。当てはまるものすべてに○をつけて下さい。

- ア) 鈴・ラジオ等の音
- イ) 刃物等の武器
- ウ) 犬
- エ) クマスプレー
- オ) ごみの始末
- カ) 何もしない
- キ) その他 _____

問4 あなたは次の(1)~(7)の場合、行政はヒグマに対してどのようなように対処するのによいと思いますか。それぞれの場合に望ましいと思うものに1つだけ○をつけてください。

- (1) 山でヒグマが自撃された場合

a) 捕殺する	b) 捕獲して人の入らない山に放す	c) 威嚇して追い払う	d) 何もしない
---------	-------------------	-------------	----------
- (2) 山でヒグマが人を襲った場合

a) 捕殺する	b) 捕獲して人の入らない山に放す	c) 威嚇して追い払う	d) 何もしない
---------	-------------------	-------------	----------
- (3) 農地にヒグマが出没して自撃された場合

a) 捕殺する	b) 捕獲して人の入らない山に放す	c) 威嚇して追い払う	d) 何もしない
---------	-------------------	-------------	----------
- (4) 農地にヒグマが出没して農作物や家畜に被害を与えた場合

a) 捕殺する	b) 捕獲して人の入らない山に放す	c) 威嚇して追い払う	d) 何もしない
---------	-------------------	-------------	----------
- (5) 農地にヒグマが出没して人を襲った場合

a) 捕殺する	b) 捕獲して人の入らない山に放す	c) 威嚇して追い払う	d) 何もしない
---------	-------------------	-------------	----------
- (6) 住宅地にヒグマが出没して自撃された場合

a) 捕殺する	b) 捕獲して人の入らない山に放す	c) 威嚇して追い払う	d) 何もしない
---------	-------------------	-------------	----------
- (7) 住宅地にヒグマが出没して人を襲った場合

a) 捕殺する	b) 捕獲して人の入らない山に放す	c) 威嚇して追い払う	d) 何もしない
---------	-------------------	-------------	----------

質問を始めます。各質問に対してあてはまる答えに○をつけるか、空欄に直接答えをお書き下さい。

問1 昨年から昨年またはその両方に、あなたの家や家庭菜園、農地などの周辺（およそ500m以内）にヒグマが出没しましたか。

- a) いいえ →次のページの問3にお進み下さい。
- b) 昨年（2013年=平成25年）出没した →問2にお進み下さい。
- c) 一昨年（2012年=平成24年）出没した →問2にお進み下さい。

問2 ヒグマが出没した時、あなたは何か備えをしましたが。

- a) いいえ →なぜですか。1つだけ○をつけて下さい。
- ア) 何をして無駄だと思ったから
- イ) どうすればよいか分からなかったから
- ウ) 自分には害が及ばないだろうと思ったから
- エ) ヒグマは人に危害を加えるものではないと思ったから
- オ) などとなく
- カ) その他 _____
- b) はい →次の(1)(2)(3)にお答えください。
- (1) どのように気をつけましたか。当てはまるものすべてに○をつけて下さい。
- ア) 戸締りをする
- イ) 周囲を警戒しながら歩く
- ウ) 音を出しながら歩く
- エ) 犬を連れて歩く
- オ) 刃物等の武器を持つ
- カ) クマスプレーを持つ
- ク) ごみを決まり通りにきれいにし出す
- コ) ごみ箱を頑丈なものに替える
- ク) なるべく車で外出・送迎する
- サ) 子どもの通学・通園時に送迎する
- シ) その他 _____
- (2) ヒグマが出没した時の市(区)や警察の対応の仕方に満足していますか。
- a) 満足
- b) どちらかというと満足
- c) どちらとも言えない
- d) どちらかというと不満
- e) 不満
- f) どのような対応をしたのか知らない

(3) 市(区)や警察の対応の仕方で特に満足している点・不満な点があればお書き下さい。

問5 あなたはこの2年間にヒグマについての講演会や学習会に参加したことがありますか。

a) いいえ → なせですか。1つだけ○をつけて下さい。

ア) 必要ない イ) 参加したいが、機会がない ウ) その他

b) はい → 次の(1)(2)にお答えください。

(1) どの主催でしたか。

ア) 市主催 イ) 町内会主催 ウ) 学校主催 エ) その他

(2) 役に立ちましたか。

ア) いいえ イ) はい ウ) どちらとも言えない

問6 今後ヒグマについての講演会や学習会が開催されるとしたら、あなたは参加しますか。

a) いいえ b) はい

問7 日ごからの対策として行政が行うべき事は何だと思えますか。次の(1)～(7)のそれぞれについて、あなたの考えに近いものに1つだけ○をつけてください。

(1) ヒグマの生息や対応方法について住民教育をする

a) 行うべき	b) どちらかというところで行うべき	c) どちらとも言えない	d) どちらかというところで行うべきでない	e) 行うべきでない
---------	--------------------	--------------	-----------------------	------------

(2) 生ごみや農産廃棄物をきちんと管理するよう住民を指導する

a) 行うべき	b) どちらかというところで行うべき	c) どちらとも言えない	d) どちらかというところで行うべきでない	e) 行うべきでない
---------	--------------------	--------------	-----------------------	------------

(3) 春のうちにヒグマを山で捕獲して頭数を抑える

a) 行うべき	b) どちらかというところで行うべき	c) どちらとも言えない	d) どちらかというところで行うべきでない	e) 行うべきでない
---------	--------------------	--------------	-----------------------	------------

(4) 山でのヒグマの食料や森の面積を増やす

a) 行うべき	b) どちらかというところで行うべき	c) どちらとも言えない	d) どちらかというところで行うべきでない	e) 行うべきでない
---------	--------------------	--------------	-----------------------	------------

(5) 人身事故や農産被害などに対する補償制度を整備する

a) 行うべき	b) どちらかというところで行うべき	c) どちらとも言えない	d) どちらかというところで行うべきでない	e) 行うべきでない
---------	--------------------	--------------	-----------------------	------------

(6) 電気柵など予防措置をする人に物的・資金的な援助をする

a) 行うべき	b) どちらかというところで行うべき	c) どちらとも言えない	d) どちらかというところで行うべきでない	e) 行うべきでない
---------	--------------------	--------------	-----------------------	------------

(7) 札幌市内のヒグマの生息数・行動範囲・出没要因などを調査する

a) 行うべき	b) どちらかというところで行うべき	c) どちらとも言えない	d) どちらかというところで行うべきでない	e) 行うべきでない
---------	--------------------	--------------	-----------------------	------------

問8 札幌市は昨年4月、ヒグマの専門部署をつくりました。あなたはその部署のこれまでの働きについてどのように感じていますか。自由にお書き下さい。

問9 あなたは人の住んでいない所にヒグマがいることについてどう思いますか。あてはまるもの1つだけ○をつけ、そう思う理由をお書き下さい。

- a) 絶滅すべき
b) いない方がよい
c) どちらとも言えない
d) いた方がよい
e) いるべき

問10 あなたはヒグマが人の住んでいる所に出て来ることについてどう思いますか。あてはまるもの1つだけ○をつけ、そう思う理由をお書き下さい。

- a) 絶対許さない
b) 出てこない方がよい
c) どちらとも言えない
d) 出て来てもよい
e) 出て来るのが当然

問11 このアンケートの結果をまとめた印刷物をご希望になりますか。

- a) いいえ
b) はい → まとまり次第お送りします。

問12 ヒグマにまつわる体験談、伝聞、日頃感じていること、市(区)や道のヒグマ対策や住民対応へのご意見、ご提案などありましたらお聞かせ下さい。

ご協力ありがとうございました。

今治無尽の実態調査

永井 真也*¹

A Field Study of the Present Condition of Imabari City's 'Mujin' Group

Shinya NAGAI

(原稿受付日 平成 30 年 7 月 2 日 論文受理日 平成 31 年 2 月 1 日)

Abstract

The mutual loan association, the financial means for many ordinary people, was thought to have perished due to the development of the modern financial industry. In some regions, however, it still actually exists. In Imabari city in Ehime prefecture, mutual loan associations are still active and this has been confirmed by a survey. This was the first research-based survey of mutual loan associations to be carried out.

Further, though many believe it is an inefficient financial means when compared to the modern financial system, from an analysis of the survey results reasons for these mutual loan associations' continuance are outlined.

Keywords : Mutual loan association, 'Mujin' Group, Informal Finance

1 はじめに

日本に近代的な銀行が設立される以前の庶民のまとまった資金の調達手段として、無尽（講）や頼母子講（両方とも同じ意味¹で用いられる。）と呼ばれる相互扶助の制度があった。貧困対策や急な資金需要へ対応するための民衆の集まりであった。地域の相互扶助として存在していた無尽であるが、無尽業法²の下で金融機関として発展した後、制度的に県単位で集約³され、現在の第二地方銀行の起源となっている。

民俗学者の佐治（1989）によると、「頼母子講・無尽に関する研究において中心的な役割を果たしてきたのは、いうまでもなく歴史学であり、その研究をさかのぼると明治三十三年（一九〇〇）、三浦周行による建治元年（一二七五）一二月の高野山領紀伊國猿川真国三箇庄庄官請文十条、（中略）の解説の発表」

*1 室蘭工業大学 ひと文化系領域

が近代における無尽研究の嚆矢である。その後、三浦圭一（1959）の研究によって整理されたと紹介されている。

松崎（1993）による先行研究の分類において、「これらの歴史学の成果の後に、社会人類学・法社会学など、頼母子講を社会的集団のひとつとして、共時的に扱う立場からの研究が盛んに行われてきた」ことが示されており、「一九七二年に北島照明が法社会学の見地から、模合を①親睦模合と②金融模合に分け、アンケート調査を軸に契約慣行としての模合を分析した」ことを紹介している。北島（1972）が研究対象とした「模合」は沖縄の表現であり、無尽や頼母子講と同じ意味である。模合、無尽、頼母子講への社会科学的な分析は北島（1972）の研究が最初と考えられている。他にも大木（1978）の宮古島での模合の研究がある。

金融業として無尽が発展するプロセスは、麻島（1981）が詳しい。庶民金融として活発であった無尽・頼母子講が、無尽会社が近代的な銀行へと発展する中で、庶民が無尽に参加する魅力は薄れていった。経済学における歴史的な無尽の研究としてはナジタ（2009）がある。最近のファイナンス研究としては、松尾（2012）による多期間モデルによる無尽と銀行の比較研究、榊原（2014）によるマイクロファイナンスとしての研究がある。榊原（2014）には「効率的な銀行から融資を受けられない人が集まって無尽講を作り、相互扶助で融資を行っても、その融資の非効率性から長期的には消滅することになる」と、理論的に融資手段としての無尽は続かないと述べている。

本稿の目的は、北島（1972）と同様にアンケート手法を用いて、現代における人々のつながりの研究として愛媛県今治市で行われている無尽の実態を初めて明らかにすること⁴である。具体的には、第1に、制度的に残っていないはずの無尽が今治で存在していることをデータから確認する。無尽の一例として、今治無尽の存在を報告する。第2に、ファイナンス理論では残っていないはずの無尽が、金融手段または親睦手段として残っている理由をアンケート調査から明らかにする。

2 無尽の概要（今治の概要）

無尽や頼母子講は救済制度として、急な事情でお金に困窮している者を親にして、1回目に集まった資金すべてを親に与えていた。2回目からは参加者のうちの誰かが全額持ち帰り、全員に一巡するまで行われた。徐々に救済目的から、利息を取る営利目的、飲食を伴う親睦目的、旅行等の積立目的等、多様な形態の無尽が現れた。松崎（1993）は、発会の目的を経済救済、相互扶助、親睦の3つに分けている。

佐治（1989）の期間による分類では、組織が長期にわたり継続されるものと、1回り1年で解散する短期のものがある。一般的な無尽は、集まった人が資金のやり取りと食事をする。親睦目的の無尽では、「食い無尽」「お茶無尽」がある。食い無尽は、今治では飲み無尽と呼ばれ、資金のやり取りをせずに親睦を目的に月に1回行う集まりである。お茶無尽は、今治ではランチ無尽ともいわれ、夜に行われる食い無尽より手軽に、女性がランチやお茶を共にする無尽である。喫茶店のモーニングで行う場合もある。積立を目的とした無尽では、持ち寄った資金を積立て、無尽の満会時に構成員が一緒に行く旅行の資金にする。月1回の食事と年1回の旅行のための親睦目的の無尽である。

無尽の発会きっかけは、同業者、下請け関係者間、PTA、同窓会など、日頃のつき合いの延長である。今治での聞き取りでは、無尽は主に11人で構成するそうで、1万円ずつ持ち寄って11万円集める。落とした人は出したお金と受けとったお金の差し引きが10万円となってキリがいいからだそうだ。親と呼ばれる人が保証人となり、途中で払えない人が出て資金が回らない場合に、親が代わりに支払って満会まで続ける決まりがある。親がすべての責任を持つことで、無尽への信用補完が行われる。今治では、信用のある人が親になる。

現在の無尽についての市民の認識は、無尽は経営者がつき合いで行うもの、若者はしない、という声が多く、全体的に無尽を行なっている数は減ってきているように感じている。経営者にとっては、等しい仲間との月一回の集まりであることに加え、羽振りがいいように見せる見栄の部分もある。そして、無尽を一緒にやっているということが固い絆であるという証になる。

3 アンケート調査の方法

2015年12月に今治市内の事業所の代表者に対して無尽のアンケートを実施した。アンケートの方法は配布・郵送回収によるもので、今治商工会議所の「会報チラシ同封サービス」を利用した。12月分の商工会議所会報にアンケート用紙を同封して商工会議所の会員に3,050部を配布した。受取人払い郵便の封筒をアンケートと一緒に配り、2016年1月末締めで返信を依頼した。320部を回収し、回収率は10.49%であった。

アンケートの内容は、【質問1】から【質問4】までの属性についての質問と、【質問5】から【質問8】までの無尽についての質問で構成されている。

属性の質問は、【質問1】性別（男性 or 女性）、【質問2】年齢（①20代 ②30代 ③40代 ④50代 ⑤60代 ⑥70代以上）、【質問3】業種（1. 建設業 2. 製造業 3. 情報通信業 4. 運輸業 5. 卸売業 6. 小売業 7. 金融業・保険業 8. 不動産業・物品賃貸業 9. 学術研究・専門技術サービス 10. 宿泊・飲食業 11. サービス業 12. 教育・学習支援業 13. 医療・福祉 14. その他）、【質問4】従事者数（①1～4人 ②5～9人 ③10～29人 ④30～49人 ⑤50人以上）である。

無尽についての質問は、【質問5】無尽の経験の有無、さらに【質問5】で無尽に参加した経験が「ある」と解答した場合に、【質問6】無尽をする理由（複数選択可）（①これまでの人間関係（しがらみ）②情報収集 ③新しい出会い ④会社の資金繰り ⑤個人の資金繰り ⑥飲食を楽しむ ⑦会話を楽しむ ⑧その他）、【質問7】無尽の参加数（二つのタイプに分けて数字で回答。両方に回答可能。） A. お金の融通するタイプの無尽（本文中では金融型と表記） B. 飲み会、ランチなど親睦だけのタイプの無尽（本文中では親睦型と表記）をたずねた。

また、【質問5】で無尽に参加した経験が「ない」と回答した場合に、【質問8】無尽をしない理由（複数選択可）（①無尽を知らない ②仕組みがわからない ③参加したいが時間がない ④誘われたことがない ⑤お金がかかる ⑥個人的に嫌い ⑦面倒である ⑧世間のイメージがよくない ⑨人付き合いが苦手 ⑩その他）をたずねた。

回答者の手間にならないよう質問数を抑えて、無尽の経験がある人に対する質問数は7、ない人への質問数は6とした。

4 アンケート調査の結果

質問1から質問4までの属性についてのデータは表1に、質問5から質問8までの無尽に関する質問のデータは表2、図1-図3に示している。【質問1】の結果、アンケートの回答者の90%が男性であった。【質問2】の結果、回答者の年代は、20代、30代が少なく、40代、50代、70代がそれぞれ全体の2割程度、60代が最も多く3割に達していた。【質問3】の結果、業種別の事業所数では、小売業の63が最も多く、製造業55、建設業49、サービス業45、卸売業37の順であった。【質問4】では、従業者1-4人が142で最も多く、5-9人の67、10-29人の63の順であった。

表1 属性データ（回答数、割合%）

質問1 性別	男性		女性		無回答							
	288	90%	30	9.38%	2	0.62%						
質問2 年齢	20代		30代		40代		50代		60代		70代	
	2	0.62%	19	5.94%	69	21.57%	71	22.19%	98	30.63%	61	19.06%
質問3 業種	建設		製造		情報通信		運輸		卸売			
	49	15.31%	55	17.19%	3	0.94%	13	4.06%	37	11.56%		

	小売		金融保険		不動産		学術研究・専門 技術サービス		宿泊・飲食	
	63	19.69%	6	1.88%	9	2.81%	5	1.56%	19	5.94%
	サービス		教育・学習 支援		医療福祉		その他			
	45	14.06%	1	0.31%	8	2.50%	24	7.50%		
質問 4	1-4 人		5-9 人		10-29 人		30-49 人		50 人以上	
従業者数	142	44.38%	67	20.94%	63	19.69%	19	5.94%	28	8.75%

【質問 5】では、無尽の経験の有無を質問した。あると回答したのは 268 人（全回答者の 83.75%）、ないと回答したのは 52 人（同 16.25%）であった。無尽を経験している代表者の割合は 83.75%と非常に高い割合である。男性だけに限れば、無尽に参加している割合は 85.42%に少し上昇する。【質問 5】の無尽の経験への回答から、現在でも今治で無尽が行われていることは明らかである。

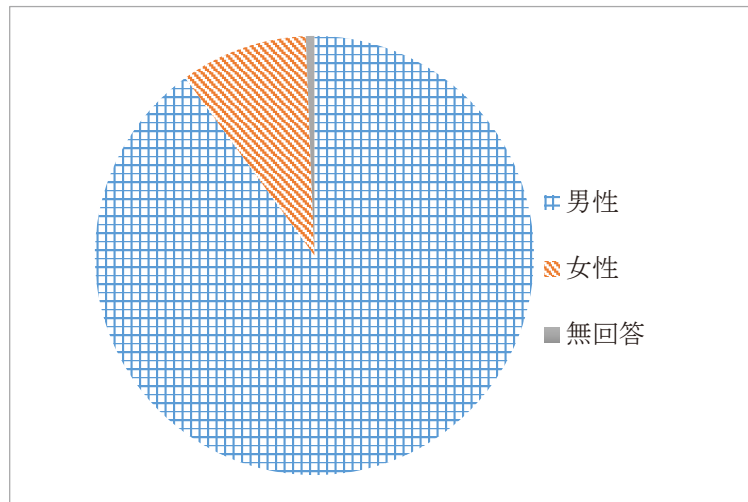


図 1 回答者の男女比 (質問 5)

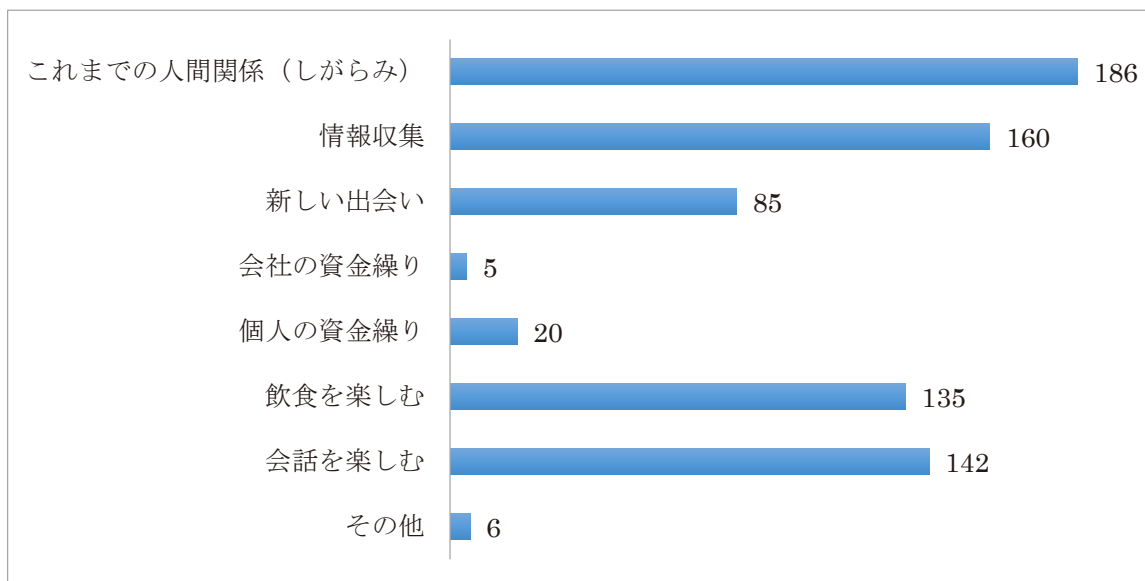


図 2 無尽に参加する理由 (質問 6)

【質問 6】の結果（図 2）では、参加する理由についての質問に対して、これまでの人間関係（しがらみ）という回答は 186（あると回答した人の 69.40%）、情報収集は 160（同 59.70%）、新しい出会いは 85（同 31.71%）と回答の上位を占めた。一方、会社の資金繰り（5 人）、個人の資金繰り（20 人）は比較的少なかったため、庶民金融としての役割は低下していることがわかった。

現在の無尽は、人々のつながりの手段、情報収集手段としての機能が重視されている。

【質問 7】の結果（表 2）では、無尽のタイプ別に参加の数をたずねた。金融型のみの人、親睦型のみの人、両方に参加している人の 3 種類ある。無尽に参加する頻度は、金融型は 2.35 回／月、親睦型は 2.67 回／月である。個人別に再集計すると 3.65 回／月となるので、1 週間に 1 回よりやや少ない頻度で無尽に参加している。（タイプ別の詳細はクロス集計の表 3 に記載してある。）

【質問 8】の結果（図 3）では、参加しない理由についてたずねた。誘われたことがないという回答は 21（ないと回答した人の 40.38%）が最も多かった。個人的に嫌いは 17（同 32.69%）、参加したいが時間がないは 14（同 26.69%）と上位を占めた。面倒である、お金がかかる、仕組みがわからない等の回答も多かった。

表 2 無尽のタイプ別の参加数（質問 7）

	金融型	親睦型	個人別合計
回数の総数	317	398	715
回数の記入者数	135	149	196
平均（回）	2.35	2.67	3.65
最高値	14	20	20

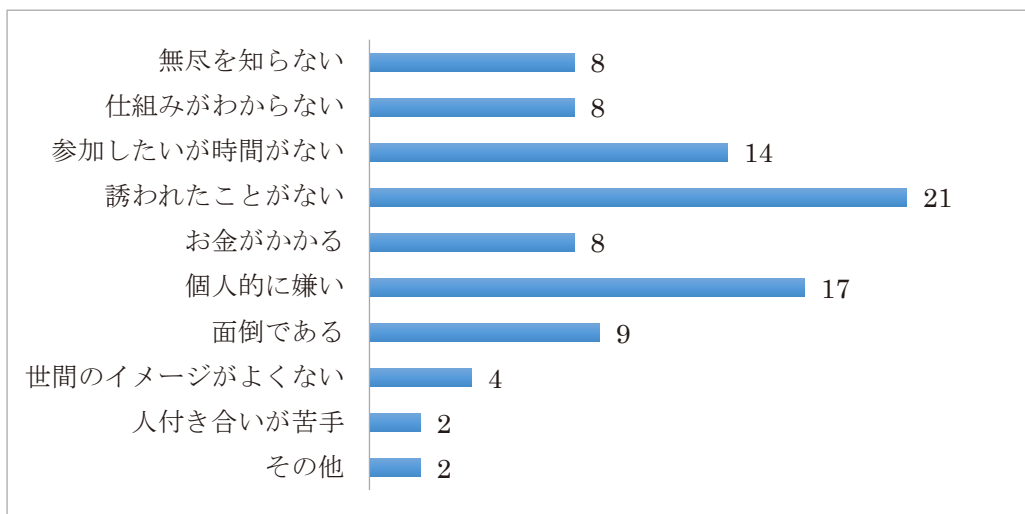


図 3 無尽に参加しない理由（質問 8）

5 クロス集計による考察

アンケート調査によって今治無尽の存在を確認できたわけである。ここでは、アンケート調査結果をクロス集計することによって無尽に参加している人の実態をより明らかにする。

5.1 性別による無尽への関わりの相違

無尽参加の有無と、金融型、親睦型で集計し、別に金融型のみ参加、親睦型のみ参加、両方に参加で分類した。女性のサンプル数が少ないが、女性経営者の無尽の参加の割合は、男性経営者より少し低か

った。全体では、親睦型 67.16%が金融型 60.07%に比べて 1 割程度（7.09%）多く、両方に参加するという回答も無尽を経験した人は 32.84%であった。

表 3 無尽類型別・男女全体別集計

	男性	割合%	女性	割合%	性別の 無回答	全体	割合%
無尽あり	246	85.42%	20	66.66%	2	268	83.75%
金融型	148	60.16%	11	55%	2	161	60.07%
親睦型	167	67.89%	10	50%	2	180	67.16%
金融型のみ参加	65	26.42%	8	40%	0	73	27.24%
親睦型のみ参加	85	34.55%	7	35%	0	92	34.33%
両方に参加	83	33.74%	3	15%	2	88	32.84%
無回答	13	5.28%	2	10%	0	15	5.6%
無尽なし	42	14.58%	10	33.33%	0	52	16.25%
合計	288	90%	30	9.38%	2	320	100%

5.2 年代別にみた無尽への関わり

年代別の回答者に対する無尽への参加者数は、表 4 の「無尽あり／年代別」では 20 代から 70 代以上まで年齢階層が上がるにつれて、無尽参加率が上がっている。特に 70 代以上の階層では、無尽に参加している人が 91.80%と 9 割を超える。古い年代ほど無尽に参加し、無尽を慣習として受け継いできている様子が見える。

金融型のみに参加している割合は、50 代の 30.99%を最高に以後低下傾向であるが、両方に参加している割合は 60 代が 33.67%と高い。親睦型のみに参加している割合は 70 代以上が 52.46%と年代別の半数以上になっている。この特徴から、資金需要が 50 代あたりから高まり、60 代では飲食も含めたつきあいが増え、70 代以上になると資金繰りからは距離をおいて、つきあいを重視するように変化すると考えられる。

表 4 無尽類型別・年代別集計

	20 代	30 代	40 代	50 代	60 代	70 代以上	合計
年代別回答数	2	19	69	71	98	61	320
金融型のみに参加	0	2	14	22	23	12	73
	0%	10.53%	20.29%	30.99%	23.47%	19.67%	22.81%
親睦型のみに参加	1	6	15	19	19	32	92
	50%	31.58%	21.74%	26.77%	23.47%	52.46%	28.75%
両方に参加	0	3	25	16	33	11	88
	0%	15.79%	36.23%	22.54%	33.67%	18.03%	27.50%
回答不明	0	1	3	2	8	1	15
無尽あり	1	12	57	59	83	56	268
無尽あり／年代別	50%	63.16%	82.61%	83.10%	84.69%	91.80%	83.75%

5.3 業種による無尽への関わりの相違

図4に、業種別の無尽の経験があると回答した割合をみた。卸売 93.94%、運輸 92.31%、サービス 91.11%、建設 89.8%、不動産・物品賃貸 88.89%が上位5業種であった。さらに表5で、無尽の参加の割合が高かった上位5業種の無尽に参加する理由をみた。参加の割合が高い業界は、参加する理由の「飲食を楽しむ」は全体と比べて19%低く、飲食を楽しむことは大きな目的ではなく、これまでの人間関係（しがらみ）、情報収集、会話といった人々のつながりを重視していた。

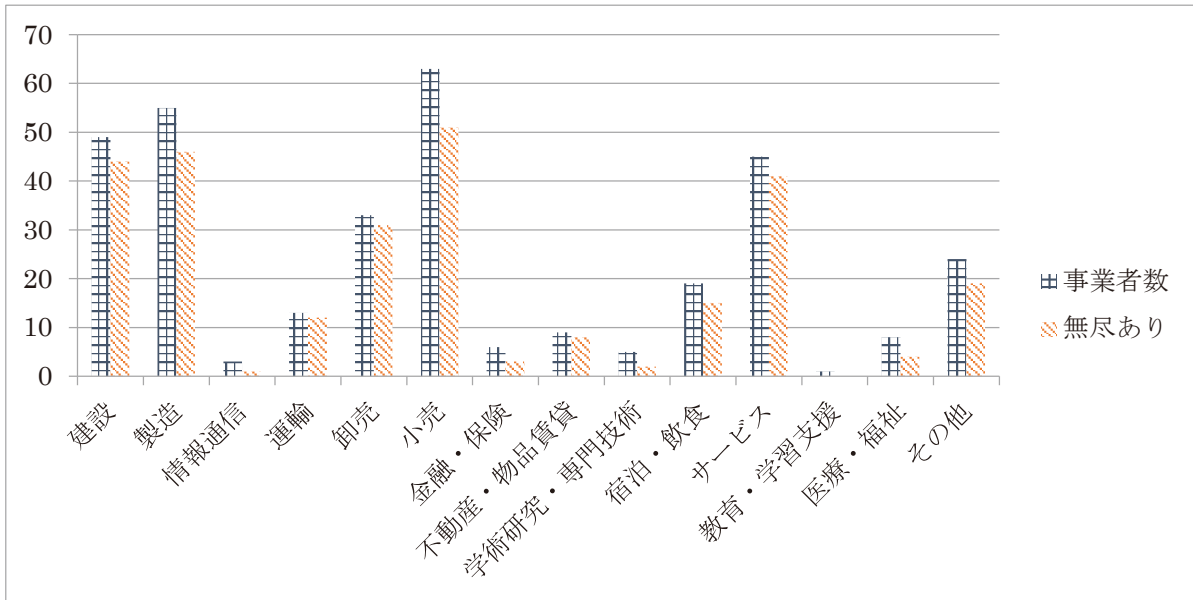


図4 業種別の無尽の参加状況

表5 無尽の参加の割合が高かった5業種との比較

	全体 (N=268)		5業種合計 (N=153)	
	人数	割合	人数	割合
これまでの人間関係（しがらみ）	186	69.4%	96	62.75%
情報収集	160	59.70%	87	56.86%
新しい出会い	85	31.71%	47	30.72%
会社の資金繰り	5	1.87%	2	1.31%
個人の資金繰り	20	7.46%	14	9.15%
飲食を楽しむ	135	50.37%	48	31.37%
会話を楽しむ	142	52.99%	75	49.02%
その他	6	2.24%	1	0.65%

5.4 代表者の年代、従事者数と無尽の関係

従事者数と無尽の関係をみるために従事者数別と年代別のクロス集計を行い、無尽への参加数と参加割合から分析した。ただし、サンプル数の少ない従事者30-49人の事業所（サンプル数19）と従事者50人以上の事業所（同28）については、合算して30人以上の事業所として集計した。

図5から、無尽の参加者数が多いのは、代表者が60代で従事者1-4人の事業所の45人（あると回答した人全員の16.79%）、ついで代表者が70代で従事者1-4人の事業所の26人（同9.7%）であった。代表者の年齢が高い従事者1-4人の事業所の無尽の参加が顕著であった。

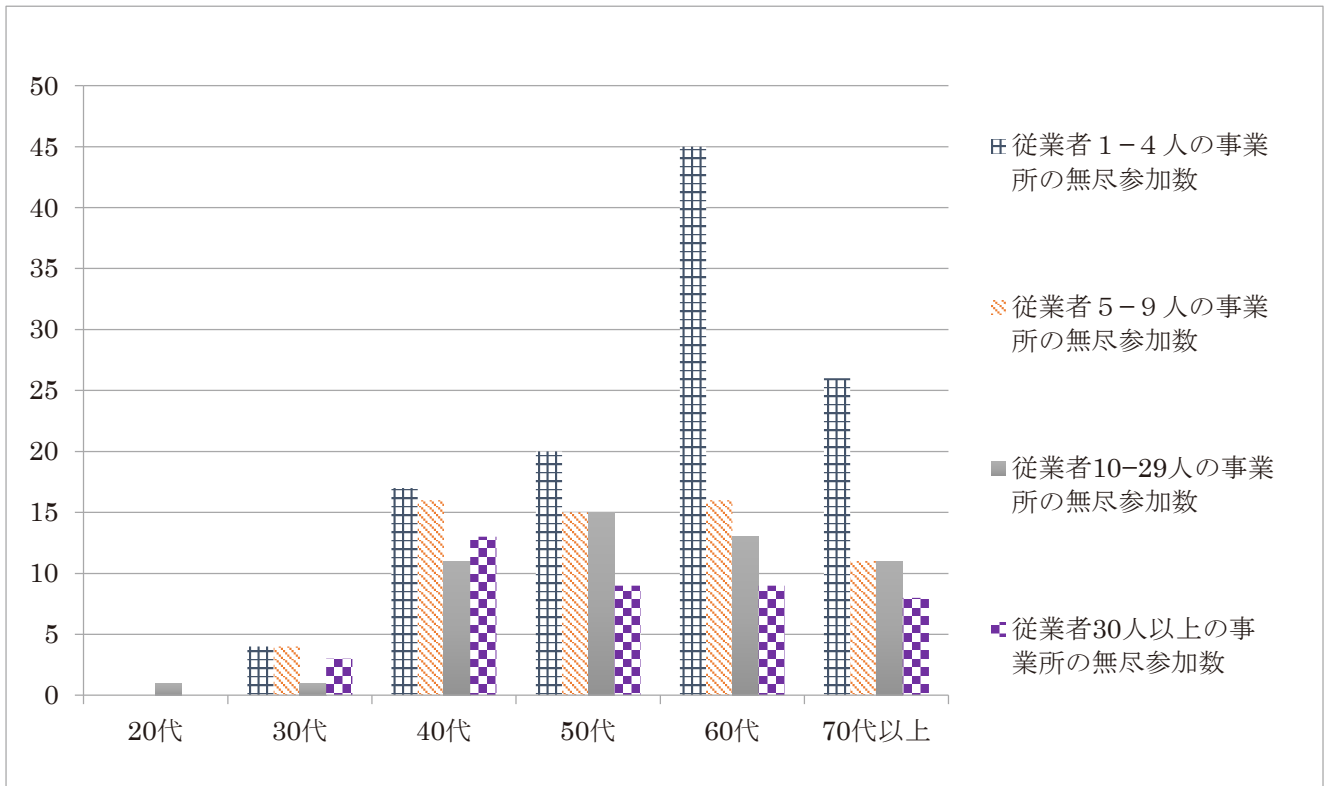


図5 従業者数別・年代別の無尽の参加数

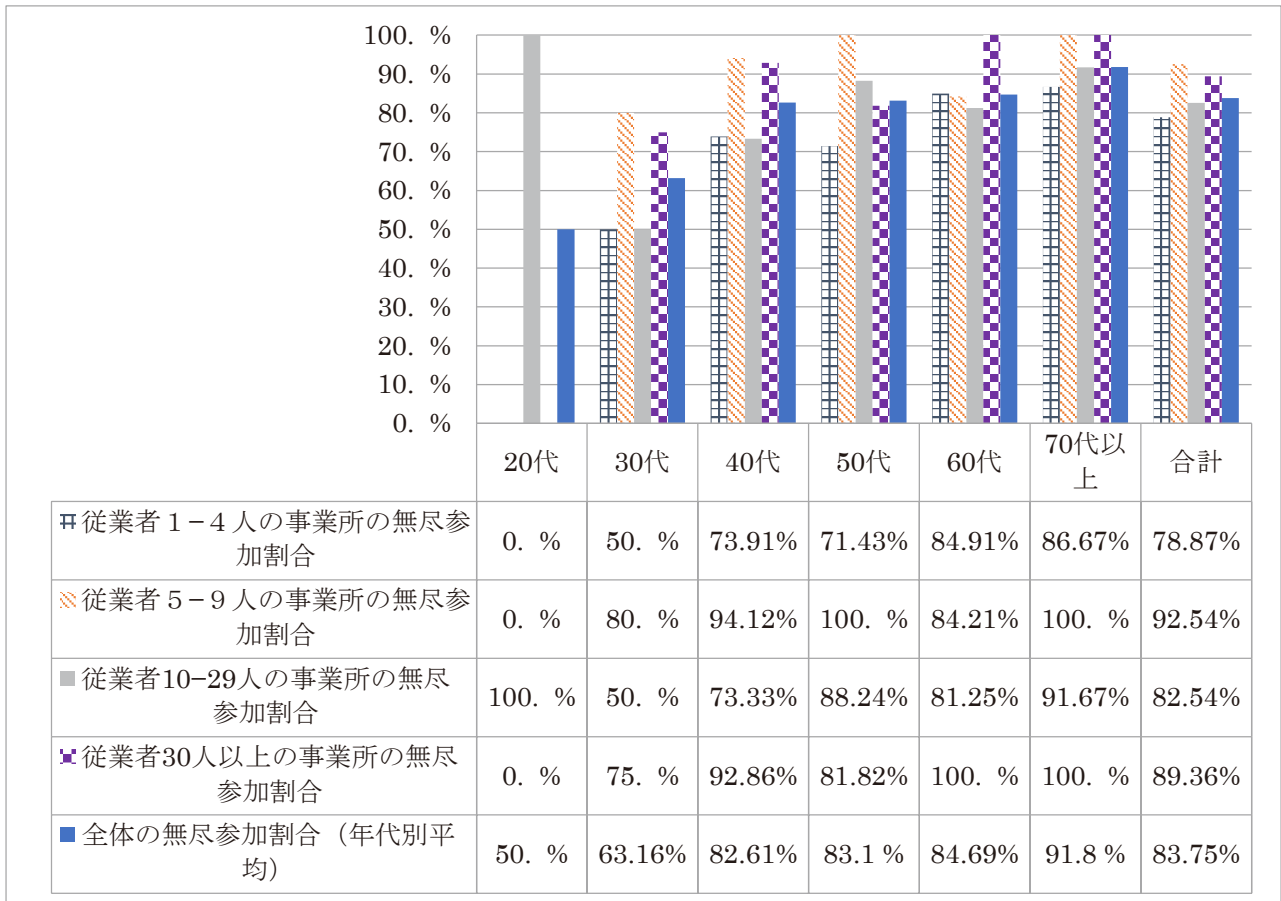


図 6 従業者数別・年代別の無尽の参加割合

図 6 から、従事者 1-4 人の事業所では、規模別・年代別の無尽割合で 60 代だけが全体の年代別無尽割合をわずかに越えているが、それ以外の年代は全体を下回り、規模全体でも 4.88% 下回る結果となった。また、従事者 5-9 人の事業所は逆に 60 代だけが全体年代別無尽割合をわずかに下回っているが、それ以外の年代は上回り、全体でも 8.79% 上回った。従事者 10-29 人の事業所では、年代別に上下のブレがあるが、全体では全体年代別無尽割合を 1.21% 下回っただけであった。従事者 30 人以上の事業所では、全体で 5.61% 上回り、40 代、60 代、70 代の参加率が高かった。

従業者数別では、従業者 5-9 人の事業所全体で 92.54% と無尽の参加の割合が最も高く、続いて従業者 30 人以上の事業所全体の 89.36% であった。

6 おわりに

今回の調査は、今治無尽に対する初めての調査である。アンケートのデータから、回答者全体の 83.75% が無尽に参加した経験があり、特に回答者の 9 割を占めた男性では、無尽に参加している割合は 85.42% であった。少なくとも、今治の経営者の間では無尽が行われていることが確認できた。愛媛新聞社今治支社長と地元 FM 局の代表者に、アンケートの結果について尋ねたところ、肌感覚で正しいというコメントをいただいた。

金融理論的には存在しないはずの無尽が存在している背景は、アンケートの無尽に参加する理由から、「これまでの人間関係（しがらみ）」(69.40%)、「情報収集」(59.70%) が高い割合であった。呉服屋の男性は、「先代も 15 個、私もかつては 15 個ぐらい無尽をしていて、無尽の仲間が娘さんの晴れ着を必ず買いに来てくれた。まさに運命共同体。」と答えた。金融型の無尽をしても「これまでの人

間関係（しがらみ）」と「情報収集」が目的に多いことについて、先の支社長は「見栄があるのでカネとは言わないでしょう」と教えてくれた。

さらにアンケートの結果から、今治での無尽の状況がわかった。金融型の無尽も親睦型の無尽も同じ程度行われており、クロス集計から年齢の高い年代ほど無尽が慣習化しており、特に70代以上の経営者は資金のやり取りをせずに親睦型で付き合いを続けている人が多かった。長年経営をして事業が安定している人は金融型をしないということと、病気をしたりして付き合いを控えていることが考えられる。

金融型と親睦型をあわせた全体の無尽参加数は月3.65回であったことから、今治の事業所の代表者ならば、週に1回程度の割合で無尽に参加している。今治の社交文化として続いていると考えられる。昔から今治では「石を投げたら社長に当たる」と言われるほど零細企業が多く、元々経営者の多い土地柄なので、今でも経営者の間で無尽が残っている原因の1つである。経営者以外の市民も無尽をしているが、金融型は一回2万円が相場で、勤め人の身では多く参加できないと聞いた。

今後の課題として、今回の経営者対象の調査では女性のサンプルが少なかったことから、次回は女性をターゲットにした無尽の調査を試みたい。また、産業クラスター研究として、産業別の無尽の状況を調査することも有益であると考えられる。調査を重ね社会全体の無尽の動向から、産業クラスター研究は地域のつながりとしてのソーシャルキャピタル研究へとつなげようとしている。

今回、地域のつながりを分析する糸口として無尽の調査ができたことは有意義であったが、今治無尽の先行研究がない中での調査であり、まだデータ化によって今治無尽の概要を調べたに過ぎない。次回以降のヒアリング調査でより深い部分を明らかにしたい。

¹ 宗像（福岡市）には、1800年代はじめ以降1830年代の天保飢饉までの間について明確な証拠資料が残っている。講は西日本では頼母子講、東日本では無尽講として広く知られていたが、宗像の相互扶助組織は「定礼」と呼ばれていた。これは「定期的に礼を支払う」という意味である。（ナジタ 2009、p.87）

² 明治の末、大正初期に、無尽が営業化したことによる無尽会社の設立が相次いだので、粗製乱造する無尽業に対する取締法として1915（大正4）年に無尽業法が成立し、政府の監督下での免許制になった。

³ 「政府は戦時金融体制に組み込むため、昭和13年には無尽業法を改正して「一県一社主義」の強化策を押し進め、昭和17年5月からは金融統制団体令にもとづいた弱小無尽会社の整理を行った」（ひめぎん物語、p.13）ことから、今日のような都道府県に1つの第二地方銀行体制になった。今治の無尽もの愛媛無尽（現在の愛媛銀行）の中へと取り込まれたのである。

⁴ 2015年の調査の際に、愛媛新聞社の今治支社の佐伯支社長に確認したところ、過去20年間の愛媛新聞のデータベースに無尽に関する記事はないと教えていただいた。今治の無尽に関する学術データベースの記述はなく、今回の調査が初めてとなる。参考文献にあげた2016年の愛媛新聞の無尽に関する記事は、今回の調査結果に基づいた記事である。

文献

- (1) Tetsuo Najita, ORDINARY ECONOMICS IN JAPAN, The University of California Press, 2009 (テツオ ナジタ, 五十嵐暁郎監訳, 福井昌子訳, 相互扶助の経済 無尽講・報徳の庶民思想史, みすず書房) .
- (2) 麻島昭一, 無尽業の存立基盤とその変容, 国連大学・人間と社会の開発プログラム研究報告, 1981, p1-30.
- (3) 朝日新聞 (第2山梨), それ行け!やまなし探偵団, 2016年9月16日, 26面.
- (4) 愛媛新聞, 今治「無尽」アンケート調査, 2016年5月5日, 6面.
- (5) 大木憲夫, 宮古島における模合集団—平良市松原の事例から—, 社会人類学年報, 弘文堂, 1978, p207-222.
- (6) 株式会社愛媛銀行, ひめぎん物語, 株式会社愛媛銀行, 2015.
- (7) 北島照明, 沖縄における模合の実態 (1), 商学集志 (日本大学商学研究会), 第41巻4号, 1972, p9-109.
- (8) 北島照明, 沖縄における模合の実態 (2), 商学集志 (日本大学商学研究会), 第43巻1号, 1973, p77-94.
- (9) 桜井徳太郎, 講集団成立過程の研究, 吉川弘文館, 1962.
- (10) 佐治靖, 「無尽講」の成立と展開—都市の民族研究をめぐって—, 福島県立博物館学術.
- (11) 調査報告書 第19集 町の歴史と民俗 (福島県立博物館), 1989, p137-158.
- (12) 榊原健一, 無尽講の経済的意味, 経済研究 (千葉大学) 29巻3号, 2014, p133-146.
- (13) 砺波和年, 寄り合いの経済学・ルポ頼母子の世界, 北国新聞, 16回連載 (1月3日—1月18日), 1990.
- (14) 松尾順介, ソーシャル・ビジネスと無尽・頼母子講, 桃山学院大学総合研究所紀要, 38巻1号, 2012, p 49-70.
- (15) 松崎かおり, 経済的講の再検討—『輪島塗り』漆器業者の頼母子講分析を通じて—, 日本民俗学, 日本民俗学会, 1993, p63-104.
- (16) 三浦圭一, 中世の頼母子講について, 史林, 第42巻6号, 1959, p1-22.
- (17) 守屋敬彦, 近代社会における頼母子講の意義について—京都府誌編纂資料として—, 文化史学, 28巻, 文化史学会, 1972, p28-48.

サモア語、タヒチ語、ハワイ語における

接語と接辞の区分について

-サモア語・タヒチ語の接語 *e* とハワイ語の接辞 '*e* -

塩谷 亨*1

Distinction between Clitics and Affixes

in Samoan, Tahitian and Hawaiian

-Samoan/Tahitian Clitic *e* and Hawaiian Affix '*e* -

Toru SHIONOYA

(原稿受付日 平成 30 年 7 月 9 日 論文受理日 平成 31 年 2 月 1 日)

Abstract

Numerals, in Samoan, Tahitian and Hawaiian, are often preceded by *e* or *é*, which can be classified either as a clitic or as an affix. However, the distinction between clitics and affixes is not always clear-cut but a matter of degree. In this paper, the usages of Samoan *e*, Tahitian *e* and Hawaiian *é* are examined to show the similarities and differences among them. The Samoan *e* showed the highest independency as a morpheme and was considered the most clitic-like. On the other hand, the Hawaiian *é* showed the lowest independency and was considered the most affix-like. Tahitian *e* was situated between them.

Keywords : Samoan, Tahitian, Hawaiian, clitics, affixes, numerals

1 はじめに

1.1 本稿の概要

ポリネシア諸語とは地理的な区分としてのポリネシア地域（ハワイ諸島、ニュージーランド、イース

*1 ひと文化系領域

ター島を結ぶ三角形の中) 及び、メラネシア地域とミクロネシア地域の一部で話されている起源を同じくする同系言語グループである。お互いに文法的及び語彙的にかなり類似しているため、ポリネシア諸語の欧米人による本格的な記述が始まった 19 世紀には、ポリネシア諸語はポリネシア諸方言と称され (Hale, 1838-1842)、一つの言語の諸方言であるとみなされていた。しかしながら、その後、記述研究が進み、お互いの様々な相違点が明らかになり、多くは独立した言語であると見なされ、今回取り上げるサモア語、タヒチ語、ハワイ語もそれぞれ独立した言語として扱われている (Pawley, 1967; Biggs, 1971)。また、政治的にも、これらの三言語は、サモア、仏領ポリネシア、米国ハワイ州それぞれの公用語として制定されており、名実共に独立した言語とみなされている。

今回の分析対象としたサモア語、タヒチ語、ハワイ語はいずれもポリネシア諸語に属する言語であり、そのうち、サモア語はサモア・域外ポリネシア諸語、タヒチ語とハワイ語は東部ポリネシア諸語という下位区分に属する。更に東部ポリネシア諸語の中でも、タヒチ語はタヒチ語群、ハワイ語はマルケサス語群という下位区分に属する。また、類型論的分類においては、三言語とも、VSO を基本語順とし、若干の接辞は持つものの概ね孤立語的特徴を持つという点で共通である。

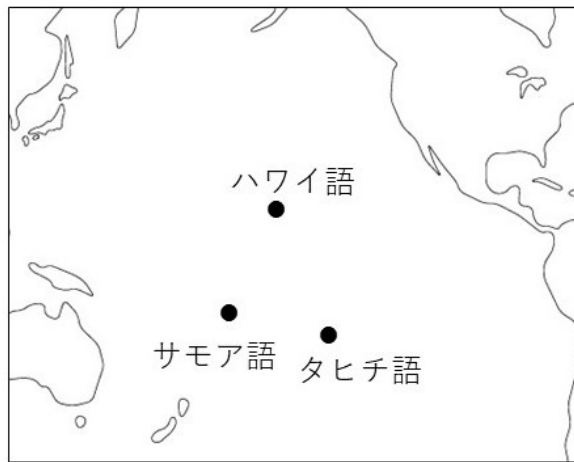


図1 ハワイ語、サモア語、タヒチ語の位置関係概略図

本稿は、科学研究費補助金・基盤研究 (C)「ポリネシア諸語における語類の推移と曖昧性に関する対照研究」(17K02709) の初年度の研究成果の一部である。ポリネシア諸語の形態素の分類基準についてサモア語、タヒチ語、ハワイ語の事例に基づいて考察するとともに、これらの言語間で、機能的・構造的に対応する形態素 (文中での機能及び分布が対応している形態素) がどのように分類されるかについて不一致が起こっている事例の一つとして、数詞述語文の文頭に現れる形態素 e (サモア語・タヒチ語) 及び'e (ハワイ語) について分析した。尚、記号'は声門閉鎖音を表す。

今回の分析データとしては、物語、歴史、法律、文化、新聞等の様々なジャンルの文献から得られた用例を主たるソースとし、補足的に、先行研究である、辞書や記述文法からの例文も引用した。ハワイ語については自然な環境でハワイ語を継承したネイティブスピーカーへのアクセスが困難な状況にあり、直接の調査ができないため、他の言語についてもそれに揃えて文字言語データを用いた。また、今回は、形態素の分類の上で、その独立性が重要な基準となるため、文字としてどのように表記するか(正書法)、すなわち、ある特定の形態素が分かち書きにされているのか、それとも、他の形態素と結合して、分かち書きせずに、書かれているのかについても、傍証として考慮に入れるべき要素と考えられる。その意味でも、文字言語データが重要となる。

1.2 サモア語・タヒチ語の e とハワイ語の'e

他の多くのポリネシア諸語と同様、サモア語とタヒチ語とハワイ語では、基本的に、述語は文頭に現れ、<述語—主語—その他>のような語順になる。述語部分には動詞句や名詞句 (前置詞が付加された

場合は、前置詞も含めて名詞句と呼ぶ) が現れるが、述語部分のみ、例えば、動詞句のみ、あるいは名詞句のみから成る文も用いられる。動詞句や名詞句以外に、数詞が導く句も、文頭、すなわち述語の位置に来ることがある。このような数詞述語文の中でもよく見られるのが次のような構造を持つ文である。

<e/‘e 数詞(X) 名詞(Y) 修飾語句(Z) >

- (1)(S) e tolu aso sa i ai pea Salamasina i Fagaloa
 <一般> 3 日 <過去> 在る <継続> Salamasina <位置> Fagaloa
 「Salamasina は Fagaloa に三日間居続けた。」
 (文字通りには「Salamasina が Fagaloa に居続けた日は 3 ある。’) Henry (1980:79)

- (2)(T) e toru pahi i reva
 <数詞> 3 船 <完了> 出発する
 「3 隻の船が出発した。」
 (文字通りには「出発した 3 隻の船がある。’) Lazard and Peltzer (2000:47)

- (3)(H) ‘ekolu la i hala i ko lakou noho ana
 <数詞> -3 日 <完了> 過ぎる <位置> 彼らの 滞在する <動名詞>
 i Kohala
 <位置> Kohala
 「彼らが Kohala に滞在している際に、3 日が過ぎた。」
 (文字通りには「彼らが Kohala に滞在している際に過ぎた 3 日がある。’) Fornander (1916-1917:505)

いずれも、上記のように、<e/‘e 数詞(X) 名詞(Y) 修飾語句(Z)>という構造で、「Z な Y が X 個ある」という意味を表すという点で共通である。上述のように修飾語句を伴って用いるのが一般的であるが、修飾語句を伴わない用例もある。

<e/‘e 数詞(X) 名詞(Y)>

- (4)(S) e lua pū
 <一般> 2 穴
 「穴が二つある。」 Steubel and Herman (1978:71)
- (5)(T) e piti rāve‘a
 <数詞> 2 方法
 「方法が二つある。」 Manu-Tahi (2005:94)
- (6)(H) ‘e- kolu ‘Ole
 <数詞> -3 ‘Ole の夜
 「‘Ole の夜 (ハワイの陰暦で第 7 夜、第 8 夜、第 9 夜を‘Ole の夜と呼ぶ) が三つある。」
 Fornander (1916-1917:201)

このように修飾語句を伴わない場合には、<e/‘e 数詞(X) 名詞(Y)>という構造で、「Y が X 個ある」の意味を表す。例文が示すように、これらの言語の数詞述語文は同一の構造を持ち、意味も対応しているという点では一致している。また、いずれの言語でも、e/‘e には主強勢が来ない (いずれの例でも主強勢は常に数詞内) という点でも共通である。

しかしながら、サモア語・タヒチ語の二つとハワイ語の間には二つの不一致が見られる。第一は、現在の正書法ではサモア語とタヒチ語の e が分かち書きされるのに対し、ハワイ語の‘e は常に数詞に結合して (分かち書きせずに) 書かれることである。また、第二は、文頭に現れる形態素がサモア語とタヒチ語で e であるのに対し、ハワイ語では‘e と、若干異なっている点である。

1.3 先行研究における形態素の分類の不一致

上述の分かち書きにおける言語間の不一致については、先行研究における、形態素 e/‘e の扱いの違いと関係している。

表 1 先行研究における数詞述語文の文頭形態素の扱い

サモア語 e	動詞に付加される小辞 (Churchward, 1951; Shionoya, 1990; Mosel & Hovdhougen, 1992)	数詞に付加される小辞 (Milner, 1966; Oda, 1976) {(Oda,1976)では 冠詞の一種として分析されている。}
タヒチ語 e	副詞・形容詞に付加される接頭辞 (Davies, 1851)	数詞に付加される小辞 (Académie Tahitienne, 1986; Wahlroos, 2002)
ハワイ語 ‘e		数詞に付加される接頭辞 (Andrews 1854; Elbert and Pukui, 1979)

このように、タヒチ語の古い記述とハワイ語の記述では接頭辞、すなわち単語の一部として分かち書きされない形態素として分析されているのに対して、タヒチ語の新しい記述とサモア語の記述では小辞、すなわち、分かち書きされるべき別の語として記述されている。また、ハワイ語では数詞に付加される形態素として記述されているのに対し、サモア語とタヒチ語では、数詞に付加される形態素としての記述以外に、動詞や副詞・形容詞など数詞以外の語類に付加される形態素としての記述が存在する。

尚、最近のサモア語の文法記述においては、数詞述語の前に付加される e は一般時制（時制に関わらず一般的に物事を述べる）と分析されているので(Mosel and Hovdhaugen, 1992)、本稿でもその分析を採用する。一般時制の指標 e は例(7)のように、様々な動詞に付加されて用いられる。これ以降、グロスには<一般>のように表記する。

(7) e mālosi le tama
 <一般> 強い <定冠詞> 子供
 「子供は(生来)強い。」Milner (1966 :39)

例(7)で、動詞 mālosi に一般時制の指標 e が付加されている。

1.4 本稿の目的

本稿の目的は二つある。本稿の主たる目的は、1.2 節でみたような表面的には極めて類似した現れ方をするサモア語・タヒチ語の e とハワイ語の‘e の現れ方の詳細を比較し、その違いを明らかにすることである。第 2 節では、付加される数詞の範囲、専ら数詞に付加されて用いられる他の形態素との共起或いは交替、数詞以外の語類にも付加される他の形態素との共起或いは交替、という三つの着眼点から比較した上で、現れ方の違いについて考察する。

また、もう一つの目的として、第 2 節で明らかにされるサモア語・タヒチ語の e とハワイ語の‘e の現れ方の違いに基づき、3.1 節では、サモア語・タヒチ語の e とハワイ語の‘e はそれぞれ、どの形態素の分類の中に含めるべきなのか考察する。前節の表 1 で見たように、先行研究においては、はサモア語・タヒチ語の e とハワイ語の‘e は、形態素の分類としては、小辞か接辞のいずれかとして記述されている。このうち、小辞という分類についてであるが、これらのポリネシア諸語の先行研究においては、小辞と接語の区別が明確になされてこなかった。サモア語、タヒチ語、ハワイ語等のポリネシア諸語を下位区分として含むオーストロネシア語族全般における小辞と接語及び接辞を区分する基準として、小辞には主強勢が来ることができるが、接語及び接辞には主強勢が来ることができないということが示されている (Blust, 2013)。この基準に従えば、1.2 節で述べた様にサモア語・タヒチ語の e もハワイ語の‘e も、主強勢が来ることではない（主強勢は常に数詞に来る）ということから、サモア語・タヒチ語の e もハワイ

語の‘e も小辞ではなく、接語又は接辞のいずれかであるということになる。従って、具体的には、サモア語・タヒチ語の e とハワイ語の‘e はそれぞれ接語と接辞のどちらとみなすべきなのか考察することとなる。また、接語と接辞の区別としては、形態統語論的に独立したものが接語で、形態統語論的に独立していないものが接辞であるとされている (Blust, 2013)。この点に関連して、本稿では、サモア語とタヒチ語とハワイ語において何をもって形態統語論的に独立しているとみなすのか、その基準についても考察することになる。

2 サモア語・タヒチ語の e とハワイ語の‘e の現れ方の比較

2.1 付加される数詞の範囲

「1」を表す数詞については、サモア語では数詞の前に e が付加される(例 8)が、タヒチ語とハワイ語では e や‘e は付加されない(例 9、10)。

(8)(S) e tasi lona nifo umi ma le maai,
 <一般> 1 彼の 牙 長い と共に <定冠詞> 鋭い
 「彼の長くて鋭い牙は一本。」 Steubel and Herman (1978:59)

(9)(T) ho‘ē vahine i te pō.
 1 女性 <位置> <定冠詞> 夜
 「夜に女性は 1 人いる。」 Manu-tahi (2005:112)

(10)(H) ho‘okahi la i koe
 1 日 <完了> 残る
 「残り一日ある。」(文字通りには「残った一日がある。’) Fornander (1916-1917:127)

「2~9」という数量を表す数詞には、三言語全てについて e や‘e が付加される。以下、例として、「2」を表す数詞に付く場合(例 11,12,13)と「9」を表す数詞に付く場合(例 14,15,16)を示す。

(11)(S) e lua faavae na filifilia ai lea tamaita'i
 <一般> 2 根拠 <過去> 選ぶ <照応> この 女性
 「(それによって) この女性が選ばれた根拠は二つである。」 Henry (1980:52)

(12)(T) e piti huru tō‘ere
 <数詞> 2 種類 太鼓
 「2 種類の太鼓がある。」 Musée de Tahiti et des îles (2002:30)

(13)(H) ‘e-lua mau wahine i laila
 <数詞>-2 <複数> 女性 <位置> そこ
 「そこに女性が 2 人いる。」 Kahiolo (1978:83)

(14)(S) e iva faailoga ua fuafuaina.
 <一般> 9 賞 完了 計画する
 「計画した賞は 9 つだ。」 Samoa Observer (2016 年 4 月 2 日)

(15)(T) e iva matahiti ti‘aturiraa, hepoheporaa, e ti‘aturi-faahou-raa.
 <数詞> 9 年 希望 絶望 そして 再びの希望
 「希望、絶望、そして新しい希望の 9 年があった。」 Saura (1997:404)

(16)(H) ‘e-iwa no kanaha la
 <数詞>-9 <強調> 40 日
 「9 つの 40 日がある。」 Malo (1987:24)

「10」や「100」など、大きな数量を表す数詞に付いては、サモア語では数詞の前に e が付加される(例

17)が、タヒチ語とハワイ語では e や'e は付加されない(例 18、19)。

(17)(S) e sefulu ana usuga

<一般> 10 彼の結婚

「彼の結婚は 10 回だ。」 Henry (1980:100)

(18)(T) ho'e ahuru ma vau irava Ture

1 10 と 8 章法

「法の 18 の章がある。」 Daubard and Millaud (2000:42)

(19)(H) he umi mau la e kapu ai

<不定冠詞> 10 <複数> 日 <未完了> 神聖である <照応>

「(その期間において) 神聖である 10 日がある。」 Malo (1987:105)

例(17)のようにサモア語では「10」を表す数詞の前に e が付加されているが、タヒチ語とハワイ語では e や'e は付加されない。例 (18)のタヒチ語の例では、「10」を表す数詞 ahuru の前に「1」を表す数詞 ho'e が付加され、「10 が 1 つ (=10) 」のように表されている。またハワイ語の例(19)では「10」を表す数詞の前には不定冠詞 he が付加され、数詞 umi 「10」は名詞のように扱われている。次に、「100」を表す数詞の例を示す。

(20)(S) e selau gafa 'o le tasi itū

<一般> 100 尋 <トピック><定冠詞> 一方の <側>

「一方の側は 100 尋だ。」 Krämer (1994:219)

(21)(T) ho'e hānere mero

1 100 メンバー

「100 人のメンバーがいる。」 Manu-Tahi (2005:131)

(22)(H) i kekahi manawa he haneri no lakou ma kahi hookahi

<位置>ある 時 <不定冠詞> 100 <強調> 彼等 <位置> 場所 一つの

「ある時には、一か所に彼らは 100 人だ。」 Mookini (1984:5)

例(20)のサモア語では e が付加されているが、タヒチ語及びハワイ語では付加されていない。例(18)と同様に、タヒチ語の例(21)では、「100」を表す数詞 hānere の前に「1」を表す数詞 ho'e が付加され、「100 が 1 つ (=100) 」のように表されている。またハワイ語の例(22)では、例(19)と同様に、「100」を表す数詞の前には不定冠詞 he が付加され、数詞 haneri 「100」は名詞のように扱われている。

また、数詞ではないが、数量の疑問詞 fia~hia 「いくつ」についても、三言語全てにおいて e や'e が付加される (例 23, 24, 25)。

(23)(S) e fia tusi?

<一般> いくつ 本

「本は何冊か。」 Hunkin (2009:43)

(24)(T) e hia to oe matahiti i te reira tama'i 1914-18?

<数詞>いくつ あなたの 歳 <位置><定冠詞> あの 戦い

「1914-18 のあの戦いの時あなたの歳はいくつか。」 Saura (1997:142)

(25)(H) 'e-hia au i'a?

<数詞>-いくつ あなたの 魚

「あなたの魚は何匹ある。」 Nakuina (1902:16)

2.2 専ら数詞に付加されて用いられる他の形態素との共起或いは交替

三つの言語いずれにも、専ら数詞に付加されて用いられる形態素が存在する。その代表的なものが、数詞が人の数を表していることを示す形態素 to'a~to'o である。サモア語では、接頭辞 to'a が数詞に結合され、更にその前に一般時制指標の e が付加される (例 26)。両者は共起する関係にあり、かつ to'a が e と数詞の間に入り込み、結果として e と数詞は分離されることになる。一方、タヒチ語では、数詞の前に to'o が付加される時、e は現れない (例 27)。すなわち、e と to'o は共起ではなく交替の関係にある。ハワイ語では、数詞が人の数を表していることを示す形態素は現在は用いられておらず、ko'olua「伴侶」という単語の中にその名残を残すのみである。

(26)(S) e to'a-tolu teine oloo tutū i ona luma
 <一般><人>-3 娘 <進行> 立つ<位置> 彼の 前
 「彼の前に立っている娘が3人いる。」 Henry (1980:120)

(27)(T) to'o pae tamarii tei faaea mai
 <人> 5 子供 <関係詞> 休む <接近>
 「休んでいる子供が5人いる。」 Lazard and Peltzer (2000:182)

もう一つ、サモア語とタヒチ語においては、「~ずつ (配分)」を表す時、ta'i という形態素が数詞に付加される。サモア語では、接頭辞 ta'i が数詞に結合され、更にその前に一般時制指標の e が付加される (例 28)。両者は共起する関係にあり、かつ、to'a の場合と同様に、ta'i は e と数詞の間に入り込み、結果として、e と数詞は分離される。一方、タヒチ語では、数詞の前に ta'i が付加される時、e は現れない (例 29)。すなわち、e と ta'i は共起ではなく交替の関係にある。これは、前述の、人の数を表していることを示す形態素の場合と同様である。ハワイ語には対応するものはない。

(28)(S) e ta'i-fa faitotoa i le fale e tasi.
 <一般><配分>-4 入口 <位置><定冠詞> 家 <一般> 1
 「一つの家には4つずつ入り口がある。」 Steubel and Herman (1987:48)

(29)(T) ta'i maha tamari'i i te vaa hoe
 <配分> 4 子供 <位置><定冠詞> 船 1
 「一隻の船に子供が4人ずついる。」 Lazard and Peltzer (2000:182)

ハワイ語では、累積 (だんだん増えてきてこの数に至った) を表す時に、'a という形態素が数詞に付加される。ポリネシア諸語比較辞典 (Greenhil et al. 2010) によると、この形態素は、タヒチ語とハワイ語の祖先の言語がサモア語から分岐した後で生じた形とされており、従って、サモア語には存在しない。

(30)(H) 'o Mumu ka mua, 'o Wawa, 'o Ahewahewa, 'o Lulukaina,
 <同定> Mumu <定冠詞> 最初 <人名> Wawa <人名> Ahewahewa <人名> Lulukaina
 'o Kalino, 'a-lima kane
 <定冠詞> Kalino <累積>-5 男
 「最初は Mumu で、Wawa、Ahewahewa、Lulukaina、Kalino で、男 5 人になる。」
 Fornander (1916-1917:561)

例(30)では、Mumu から始まって、一人ずつ増えていき、最後 Kalino で、累積合計 5 人に至った、という意味を表している。数詞の前に 'a が付加される時、'e は現れない。前節までで見てきたように、一般的にももの数を表す時には 'e が用いられ、累積の意味を示す時には 'a が用いられる。両者は共起ではなく交替の関係にある。また、このハワイ語の 'a は 2~9 を表す数詞にしか付加されない。タヒチ語においても、ハワイ語と同形の 'a という形態素を用いた同様の表現がある。

- (31)(T) ‘a pae matahiti au i Tahiti nei
 <累積> 5 年 私 ~に タヒチ この
 「私はこのタヒチでこれで5年になる。」 Lazard and Peltzer (2000:41)

一般的にもの数を表す時には e がもちいられるが、累積の意味を示す時は‘a が用いられる。両者は共起ではなく交替の関係にある。ハワイ語と同様である。

2.3 数詞以外の語類にも付加される他の形態素との共起或いは交替

サモア語とタヒチ語では e の代わりに、完了を表す形態素が数詞の前に付加されることがある。この完了を表す形態素 ‘ua は、様々な動詞に付加される (例 32、33)。ハワイ語にも同語源の完了指標 ua が存在する (例 34)。

- (32)(S) ‘ua alu ‘i Tutuila
 <完了> 行く <目的地> Tutuila
 「Tutuila に行った。」 Moyle (1981:162)

- (33)(T) ‘ua reva te pahī
 <完了> 出発する <定冠詞> 船
 「船が出発した。」 Lazard and Peltzer (2000:41)

- (34)(H) ua hele ke kanaka
 <完了> 行く<定冠詞> 人
 「その人は行った。」 Elbert and Pukui (1979:59)

完了の指標‘ua が例(32)では動詞 alu「行く」、例(33)では動詞 reva「出発する」、例(34)では動詞 hele「行く」にそれぞれ付加されている。

この完了指標‘ua が、サモア語 (例 35) と、タヒチ語 (例 36) では、それぞれ、数詞の前に付加されて、数詞が表すような状態に到達した、という意味を表す。この場合、e は現れない、すなわち、e が完了指標‘ua と交替する。

- (35)(S) ‘ua tolu tama.
 <完了> 3 子供
 「子供が3人になった。」 Moyle (1981:220)

- (36)(T) ‘ua piti matahiti au i Huahine
 <完了> 2 年 私 ~に Huahine
 「フアヒネ島で私は2年になった。」 Académie tahitienne (1986:149)

例(35)では、3人という状態に到達した、例(36)では、2年という状態に到達した、という意味をそれぞれ表している。一方、ハワイ語では、‘e が完了指標 ua と交替する例は見つからなかったが、その代わりに、非常に稀な例ではあるが、完了指標 ua が‘e の付加された数詞と共起する例が今回一例のみ見つかった。

- (37)(H) 1859-1872, me he la, ua ‘e-iwa kanaka i make malaila
 ~のようだ <完了> <数詞>-9 人 <完了> 死ぬ そこで
 me ke akaka ole o ke kumu
 と共に<定冠詞> 明らかな<否定> の <定冠詞> 理由
 「1859-1872年、理由が明らかでなくそこで死んだ人は9人だったようである。」
 Fornander (1918-1919:543)

例(37)では、数詞 iwa 「9」に‘e が付加された上で、その前に完了指標 ua が付加されている。すなわち、‘e が完了指標 ua と交替ではなく、共起している。この場合、‘e は完了指標 ua より外側、すなわち、数詞と直結したままで、‘e と数詞の間には他の要素は入り込んでいない。いずれにしても、今回、わずか一例しか見つかっていないため数詞の前に付く‘e と完了指標 ua の共起がどこまで一般的なのか疑問の余地は残る。

2.4 まとめ

以上の比較の結果は次の表 2 のようにまとめられる。

表 2 サモア語・タヒチ語の e とハワイ語の‘e の現れ方の比較まとめ

	共起する数詞の範囲				専ら数詞に付加される形態素と			他の語類にも付加される形態素と
	1	2~9	10, 100	幾つ	to‘o/to‘a 人	ta‘i 配分	‘a 累積	‘ua/ua 完了指標 (動詞全般と共起)
サモア語 e	可	可	可	可	共起 (e __ 数詞)		N/A	交替
タヒチ語 e	不		不		交替			
ハワイ語‘e			N/A		交替	?共起 (__ ‘e-数詞)		

(N/A：対応する形式が存在しないか現在用いられていないために比較に適さず)

このように、2~9 を表す数詞及び疑問詞「いくつ」と共起するという点では、三言語は共通であるが、それ以外について、サモア語とハワイ語は全く共通点を持たず、対照的である。また、タヒチ語は、サモア語とハワイ語の中間に位置していることがわかる。

サモア語の e は、1) 全ての数詞と共起するという点で自由度は高く、2) 数詞に to‘o や ta‘i が付加される場合にはそれよりも外側に来る、すなわち、e と数詞語根の間に別の形態素が来るという点で数詞との結合は弱く、また、3) 動詞全般と共起する完了指標と交替するという点で、専ら数詞に付加される形態素ではなく、より大きな語類である動詞に付加される形態素群の一部ととらえられる。従って、数詞への依存度は低く形態素としての独立性が高いと言える。

一方、ハワイ語の‘e は、1) 限られた数の数詞としか共起しないという点で自由度は低く、2) ‘e と数詞の間に他の形態素が入り込むことがないという点で数詞との結合は強く、3) 専ら数詞としか共起しない形態素と交替するという点で、‘e 自身も専ら数詞とのみ関連した形態素としてとらえられる。従って、数詞への依存度が高く形態素としての独立性は低いことがわかる。

タヒチ語の e は、1) 限られた数の数詞としか共起しない、及び、2) e と数詞の間には他の形態素が入り込むことがない、という二点においてハワイ語と共通であるのに対し、3) 動詞全般と共起する完了指標と交替するという点ではサモア語と共通である。従って、形態素の独立性としては、サモア語とハワイ語の中間に位置すると考えられる。

2.5 歴史言語学的な背景

このようなサモア語・タヒチ語の e とハワイ語の‘e の現れ方の違いの要因については、歴史言語学的文献の中である可能性が提示されている。Web 版オーストロネシア諸語比較辞典 (Blust and Trussel, 2018) では、ポリネシア諸語の祖先にあたるオセアニア祖語には、数詞接辞 *e が存在し、サモア語など (タヒチ語でも同様) では e という形で継承されたことを示した上で、多くのポリネシア諸語において、数詞の指標である形態素 e が、それと同じ形式を持つ<述語・存在>の指標である形態素 e と同一視されたと述べている。また、同じく Web 版のポリネシア諸語比較辞典 (Greenhil at al., 2010) でも、同様にポリネシア諸語の祖先にあたるオセアニア諸語における<非過去>を表す動詞小辞*(q)e(e)がサモア語、タヒチ語、ハワイ語において e という形で継承されたことを示し、オセアニア祖語にはさらに、それとは別

に類似した形を持つ別の形態素として数詞接辞 *e も存在するということを指摘している。尚、祖語が持っていた形を歴史的に推定して再建した形（再建形）には*を付して表記している。

表3 オセアニア祖語の段階で生じた二つの形態素の同一化

Blust and Trussel 2018	数詞接辞 e = 述語・存在の指標 e
Greenhil at al. 2010	数詞接辞 e = 非過去の動詞小辞 e

これら二つの歴史言語学的文献が指摘しているのは、ポリネシア諸語の祖先の段階で、数詞に付加される接頭辞と、それと同様の形式をもった別の形態素（述語・存在の指標或いは非過去を表す動詞小辞）が存在したため、それらが同一視されたという可能性である。Shionoya (1990 : 42)も、サモア語の数詞文の文頭に現れる形態素 e について、元々は数詞接頭辞であったものが、時制を示す動詞小辞 e（小辞と接語を区別していない分析である）と同じ形であったために、再分析され、現在は、数詞接頭辞ではなく時制を示す動詞小辞 e として分析されているという仮説を示している。

元々二つの機能の異なる形態素だったものが、ポリネシア諸語の祖先であるオセアニア祖語の段階で、一つになったということを考えれば、結果として、その二つの形態素の機能を継承した子孫言語の一つの形態素の振る舞いが、中間的な・どっちつかずのものになり、先行研究における分類の判断に揺れが生じたことも納得できる。また、言語によって正書法での分かち書きに差があるのも同様の背景が関連するものと考えられる。数詞の前に付加される e と ‘e の事例は、元々接辞だった形態素と、接辞より独立性の高い別の形態素だったものが同一視されるようになったという意味で、接辞と他の形態素との違いを見る上で貴重な事例といえる。

3 結び

3.1 接語らしさと接辞らしさの基準

前節の内容から、接語と接辞の基準について改めて検討する。接語と接辞の区別に関わる、文法的な独立性とは明確に線を引けるものではなく程度問題であることが指摘されている (Blust, 2013)。サモア語とハワイ語が対極をなし、タヒチ語がその中間という状況から考えても、クリアカットな基準ではなく、形態素の独立性の高さの程度問題として捉えるのが現実に即していると思われる。接語と接辞の差を形態素の独立性の違いと考えると、形態素としての独立性がより高いもの、今回の場合はサモア語が、より接語らしいもの、そして、独立性の低いもの、今回の場合はハワイ語がより接辞らしいものと考えることができる。表4に、今回の比較結果に基づき、接語らしさと接辞らしさの基準と、その中での今回の三言語の位置付けを示す。

表4 接語らしさと接辞らしさの基準

より接語らしい ←	→ より接辞らしい
付加される語の範囲が広い	付加される語の範囲が狭い
付加される語との間に別の形態素が来る	付加される語との間に別の形態素が来ない
広い語類に付加される形態素と交替	特定の限られた語類に付加される形態素と交替
サモア語 e ←	→ ハワイ語 ‘e

このような三言語の違いを引き起こしている要因は、2.5 節で述べた歴史言語学的研究で示された仮説により次のように説明することができる。非過去の動詞小辞と数詞接辞という二つの異なる形態素であったものが同じ形式となり、それがサモア語においては完全に同一視されるようになったが、タヒチ語では同一視は部分的にしか進まなかった。一方、ハワイ語においては、非過去の動詞小辞は e という形式で継承されたのに対し数詞接辞はそれと異なる ‘e という形式で継承されたため、形式の同一化が起こらず、従って同一視も起こらなかったため、‘e は数詞接辞のままで維持され、元々別の形態素であった

昔の状況を維持していると考えられる。

接語と接辞の区分について言語間、或いは言語内で不一致がみられる例として数詞文に付加される e ~'e について考察した。今回は、語の前に付加される接語的、或いは接辞的な形態素についての問題を扱ったが、ポリネシア諸語では、語の後ろに付加される接語的、或いは接辞的な形態素も存在する。今回表 4 で示した基準について、稿を改めて、語の後ろに付加される接語的、或いは接辞的な形態素への適用について扱いたい。

3.2 残された問題

2.2 節で述べたタヒチ語の 'a については、現在の記述において揺れが見られる。この 'a をハワイ語の 'a と同様に専ら数詞に付加する形態素として分析しているもの (Wahlroos, 2002) と、サモア語の e を一般時制の指標として分析したのと同じように、この 'a も様々な動詞に付加される起動相の指標と同じものであると分析しているもの (Académie tahitienne, 1986) とがある。実は、2.5 節で、ポリネシア諸語の e が祖先言語の段階では二つの異なる形態素であったものが同一視されたという仮説があることを紹介したが、タヒチ語の 'a についても同様の状況がある。ポリネシア諸語比較辞典 (Greenhill et al., 2010) によれば、タヒチ語とハワイ語の共通の祖先である東部ポリネシア祖語において、数え上げの数詞接辞 *ka(a) という形式と起動相の指標 *ka(a) という同形の形式があり、いずれも、タヒチ語においては 'a という形で継承したとされている。元々は異なる二つの形態素であった e がサモア語において同一視されるようになったのと同様のプロセスが、タヒチ語の 'a にも起こっているという可能性がある。

確かに、'a は起動相の指標として分析できるものの、典型的な起動相として用いられることはむしろ稀であり、その最も一般的な用法は命令である (例 38)。

- (38)(T) 'a 'āfai mai i te faraoa
 <起動> 与える <接近> <対格> <定冠詞> パン
 「パンをください。」 Lazard and Peltzer (2000:30)

例(38)で、起動相の指標 'a が動詞 'āfai 「与える」に付加されて、「ください」という命令を表している。このように、起動相の指標ではあるものの、通常の用法は命令であり、数の累積という意味と乖離しているということ、更に、ハワイ語の 'a と同じように、タヒチ語の 'a も 2 ~ 9 を表す数詞にしか付加されないことから、現時点では、これを起動相の 'a とは別扱いとし、専ら数詞に付加されて累積を表す形態素とした方がよいと考えるが、もしかすると、今後同一視が進むという可能性もあるかもしれない。

謝辞

本研究は科学研究費補助金・基盤研究 (C) 「ポリネシア諸語における語類の推移と曖昧性に関する対照研究」(17K02709) の初年度の研究成果の一部である。匿名の査読者からたいへん有益なコメントをいただいた。この場を借りて感謝申し上げたい。

文献

- (1) Académie tahitienne, Grammaire de la langue tahitienne, Papeete: Fare Vāna'a, 1986.
- (2) Académie tahitienne, Dictionnaire tahitien-français, Papeete: Fare Vāna'a, 1999.
- (3) Andrews, Lorrin, Grammar of the Hawaiian language, Honolulu: Mission Press, 1854.
- (4) Beckwith, Martha W., Kepelino's Traditions of Hawaii, Honolulu: Bishop Museum Press, 2007.
- (5) Biggs, Bruce, The Languages of Polynesia, in Linguistics in Oceania edited by Bowen, J. D., Mouton: The Hague, 1971.
- (6) Blust, Robert, The Austronesian languages, revised edition, Canberra: Australian National University, 2013.
- (7) Blust, Robert and Trussel, Stephen, The Austronesian Comparative Dictionary, web edition, 2018. {<http://www.trussel2.com/acd/> 最終アクセス 2018 年 6 月 20 日}

- (8) Chruchward, Spencer, A Samoan Grammar 2nd Edition, Melbourne: Spectator Publishing, 1951.
- (9) Cuneo, Taema, Tini, te i'a i herehia ia Hina, Pirae: Editions Vahine. n.d.
- (10) Daubard, Patrick Matarii and Millaud, Hiriata Histoire et traditions de Huahine & Pora Pora, Papeete : Ministère de la culture de Polynésie française, 2000.
- (11) Davies, John, A Tahitian and English dictionary, New York: AMS Pr., 1851.
- (12) Elbert, Samuel H. and Pukui, Mary K., Hawaiian Grammar, Honolulu: University of Hawaii Press., 1979.
- (13) Fornander, Abraham, Fornander collection of Hawaiian antiquities and folk-lore vol. IV, Honolulu: Bishop Museum Press, 1916-1917.
- (14) Fornander, Abraham, Fornander collection of Hawaiian antiquities and folk-lore vol. V, Honolulu: Bishop Museum Press, 1918-1919.
- (15) Greenhill, Simon J., Ross Clark, and Bruce Biggs. Polynesian Lexicon Project Online. 2010. {<https://pollex.shh.mpg.de/> 最終アクセス 2018年7月5日}
- (16) Haleole, S. N., Ka mo'olelo o Laieikawai, Honolulu: First People's Publication, 1997.
- (17) Hale, Horatio, Ethnography and Philology, United States Exploring Expedition, 1838-1842.
- (18) Haleole, S. N., Ka Moolelo O Laieikawai, Honolulu: First People's Productions, 1997.
- (19) Henry, Fred, Talafaasolopito o Samoa, Apia: Commercial Printers, 1980.
- (20) Hunkin, Galumalemana A. Gagana Sāmoa, revised edition, Honolulu: University of Hawaii Press, 2009.
- (21) Kahiolo, G. W., He moolelo no Kamapuaa, Honolulu : Hawaiian Studies Program, University of Hawaii, 1978.
- (22) Krämer, Augustin, The Samoa Islands, Honolulu: University of Hawaii Press, 1994.
- (23) Lazard, Gilbert and Peltzer, Louise, Structure de la langue tahitienne, Paris: Peeters, 2000.
- (24) Malo, Davida, Ka Moolelo Hawaii, Honolulu : Tha Falk Press, 1987.
- (25) Manu-Tahi, Charles Teriiteanuana, Te parau o te mau vahi faufaa no te mau tupuna i Moorea, Papeete: Les Éditions Veia Rai, 2005.
- (26) Milner, G. B., Samoan Dictionary, London : Oxford University Press, 1966.
- (27) Mookini, Esther T., O na holoholona wawae eha o ka Lama Hawaii, Honolulu: Bamboo Ridge Press, 1984.
- (28) Mosel, Ulrike and Even Hovdhaugen, Samoan Reference Grammar, Oslo: Scandinavian University Press, 1992.
- (29) Moyle, Richard, Fagogo. Auckland: Auckland University Press, 1981.
- (30) Musée de Tahiti et des îles, E'ori i tō iho tupu, Papeete : Musée de Tahiti et des îles, 2002.
- (31) Nakuina, Moses K., Moolelo Hawaii o Pakaa a me KuaPakaa, privately printed, 1902.
- (32) Oda, Masahiro, Samoan, Asian and African Grammatical Manual 16b, Tokyo: Institute for the Study of Languages and Cultures of Asia and Africa, 1976.
- (33) Pawley, Andrew, The relationship of Polynesian outlier languages, Journal of Polynesian Society, vol.76, 1967, p259-296 .
- (34) Pratt, George, Pratt's Grammar and dictionary of the Samoan language, Apia: Malua Printing Press, 1977.
- (35) Pukui, Mary K. and Elbert, Samuel H., Hawaiian Dictionary revised and enlarged edition, Honolulu: University of Hawaii Press, 1982.
- (36) Saura, Bruno, Pouvanaa a Oopa, Papeete: Au vent des îles, 1997.
- (37) Saura, Bruno et Hiriata Millaud, ligné royale des Tama-toa de Ra'iatea, Papeete : Ministère de la culture de Polynésie française, 2001.
- (38) Samoa Observer, online newspaper, Apia, 2016. {http://www.samoobserver.ws/en/02_04_2016/Samoana/4456/Manatu-o-le-Fa'atonu---Ua-o'o-i-le-taimi.htm 最終アクセス 2018年7月7日}
- (39) Shionoya, Toru, Syntactic Properties of Samoan Numerals, Gengo Kenkyuu, no. 97, 1990, p18-43.
- (40) Sio, Gatoloaifaana P., Tapasa o folauga i aso afa, Apia: U.S.P Center, 1984.
- (41) Steubel, C. and Brother Herman, Tala o le vavau, Auckland: Polynesian Press, 1987.
- (42) Sylvain, Teva, 19 fables de La Fontaine en tahitien, Papeete: Pacific Promotion Tahiti, 2008.
- (43) The American Bible Society. Baibala hemolele, New York: The American Bible Society, 1993.
- (44) The Bible Society in the South pacific, Te parau a te Atua, Suva: The Bible Society in the South pacific, 1997.

- (45) The Bible Society in the South pacific, O le tusi paia, Suva: The Bible Society in the South pacific, 1984.
- (46) The Church of Jesus Christ of Latter-day Saints, Te mau Haapiiraa a te mau Peresideni o te Ekalesia Howard W. Hunter, online site, 2015. {<https://www.lds.org/manual/teachings-of-presidents-of-the-church-howard-w-hunter?lang=tah> 最終アクセス 2018年7月7日}
- (47) Wahlroos, Sven, English-Tahitian Tahitian-English dictionary, Honolulu: University of Hawaii Press, 2002.

研 究 報 告

発達障害当事者と定型発達者間での

「普通」の受け止め方の比較

—当事者研究からの気づきと PAC 分析による検討—

三条 将明*¹, 今野 博信*², 阿知良洋平*³, 前田 潤*³Study on the Difference of How to Regard "Ordinary" between
the Persons with and without Developmental Disorders

From Developmental Disorder's Research and PAC Analysis

Masaaki SANJO, Hironobu KONNO, Yohei ACHIRA, Jun MAEDA

(原稿受付日 平成 30 年 7 月 2 日 論文受理日 平成 31 年 2 月 1 日)

Abstract

The purpose of this study was to clarify the differences about a sense of incongruity between the persons with developmental disorders and the typically developing. The first we investigated about "disorder is personality" and "ordinary" by the questionnaire survey. The persons with developmental disorders showed trend that they had a sense of incongruity to "ordinary". Next, we conducted an individual survey using PAC analysis. The results of it were as follows: (a) Developmental disorders showed higher conflict level. (b) They talked about unpleasant and concrete memories about "ordinary".

Keywords : Developmental disorder, a sense of incongruity, PAC analysis, understanding of disorders

1 はじめに

第一筆者は成人後の受診で、発達障害のグレーゾーンと診断された。平均的な発達を意味する定型発達と発達障害との境界域がグレーゾーンとされるが、発達障害の特性があっても、日常生活での困難さが障害として診断を確定させるまでに至らないものと説明された。確かに、就職し社会生活を送り、家族との家庭生活を維持できているが、生きづらさの感覚は常にある。具体的には、聴覚情報の聞き取り

*1 室蘭工業大学シェアリング教育研究会

*2 室蘭工業大学非常勤講師

*3 室蘭工業大学ひと文化系領域

や口頭指示の理解に時間を要するなどが挙げられる。そのことで他者から叱責を受けることを過度に恐れてしまい、自らの行動を抑えがちである。こうした状況の抜本的な解決法や対策は見つけにくく、とことん悩んで苦しむことが現在もよくある。

他者とのコミュニケーションに関しても、幼少時から苦手意識があった。例えば、「どうしたら、みんなと仲良くなれるのだろうか？繋がるのが出来るのだろうか？」との思いが常に頭の中にあった。人から良く思われようと明るく振る舞うようにしていたが、そのことが自分を疲弊させてしまい、不自然さを自覚させることとなった。周囲の人達の自然な振る舞い方と比べて、心から繋がるが出来ていないもどかしさがあった。こうしたことは、第一筆者のみならず発達障害当事者（以下、当事者）であれば、共通して体験しているのでは、とあって来た。

常に人の顔色をうかがい、周囲から浮いていないか、嫌われていないか、不快感を与えていないかなどと考えて過ごす日常が、自分にとっての社交といえる。ネガティブな作業であるが、それをせずには生活できないので、重い負担感をしのぐ努力を続けている。現在までに、多くの人達と好意的な対人関係をつくることはできたが、そうした場合であっても自分はその人にとって必要とされているのだろうか？と自問を繰り返すことが多い。そのことが動機付けとなって、人に感謝される働き方をしようと考へ、現在の勤め先である医療機関を選ぶことになった。

就職して既に十年が過ぎても、新しい仕事を覚えたり、臨機応変に対応したり、報告・連絡・相談などのコミュニケーション場面では、今も困難さを感じている。周囲の支えがあることで仕事を続けることができているが、この困難さを解明したいという思いを強くもっている。綾屋・熊谷(2008)⁽¹⁾には当事者である綾屋の内的体験が詳述されている。「普通」についての記述では、「人に会うことになると、そこで『普通のフリ』が必要となり、私の等身大である非社交の世界からむりやり引きずり上げられ、『まとも』に見えるように振る舞わなければならなくなる」とある。第一筆者にもこれに類する感覚があるので、当事者間での共通性を感じる。また一方で河野(2014)⁽²⁾は、「差違による理解」を提起している。綾屋らの研究では、アスペルガー症候群の身体性と、脳性まひの身体性との比較による差違が、「自分の特徴や自分の問題がどのような位置づけにあるのかを知るため」に有効であると指摘している。

発達障害の特性をもつことの共通性と、当事者と定型発達者との間にある差違について調査することは、その両者のいずれにとっても自己理解を深めさせると期待できる。ここで、境界域にある第一筆者を当事者と見なすことについてだが、一定の留保が必要であるのは確かである。しかし、現状での社会機能や職業機能(DSM5)⁽³⁾が損なわれていないものの特性を有することは確認されているので、環境調整による安定が確保されている状態と考えられる。これは、診察時期による影響の大きさが考え得る。また実際面では、発達障害への対応には、グレーゾーンも含めた ICT 対応例⁽⁴⁾などもあることから、本研究では当事者の一人として見なした。当事者による個人的な関心を動機として今回の研究を始めた。そこから得られる知見が社会一般の発達障害理解の深化に寄与できる可能性は大きいと考えた。

2 目的と研究方法

発達障害の特性の現れ方については、個人差が大きいことが知られている(文部科学省,2010)⁽⁵⁾。また一方では、当事者間で共通する、意思疎通の苦手意識や、周囲の人とは異なる感覚(五感や語感など)による悩みなどの存在も議論されている(傳田,2017)⁽⁶⁾。とくに知的障害を伴わない当事者におけるこのような違和感は、日常会話で耳にすることのある「発達障害は個性である」や、「普通にする」といった定型的な表現への反応として現れることがある。

土田(2015)⁽⁷⁾は障害個性論について論じ、「発信者がマイナスのイメージで受け止められる傾向のある障害という語彙を、プラスのイメージで受け止められる意味合いを持つ個性という語彙に置き換えることで、障害者のイメージを払拭」するという、背後にある意図を指摘している。発達障害についても同様に考えられるかを検討し、当事者と定型発達者の間の差についても検証される必要がある。

篠田・中莖・篠田・高橋(2017)⁽⁸⁾では、大学生 860 名に「困り感」の質問紙調査をし、ASD 困り感 25 項目の中に「『自分は普通の人と違う』と感じて困っている」を含めて検討している。結果からは、「ASD 尺度では、全く感じないものも多い反面、困り感を強く感じているものが一定数存在していた」ことが示

された。しかしあくまでも一般学生に対する調査であり、当事者による回答は含まれていない。

そこで当事者は、こうしたステレオタイプな表現への違和感を共有しているのかを、当事者会のメンバーに問うことにした。また、室蘭工業大学で自主的な教育研究会に参加する定型発達メンバーに同じ質問をし、対照群とした。二つの質問は、既にテレビ番組で取り上げられていた(NHK,2017)⁽⁹⁾。番組での「障害と個性について」と「普通について」の問いには、「障害と個性の区別が分からない」と投稿があり、普通についても悩み続ける当事者の姿が描き出されていた。例えば、「普通という基準は人それぞれである・普通とは大多数のこと・少数派は受け入れられない傾向がある・多数派に倣わないと受け入れられないのか?・どんな努力をすれば人並みになれるのか?」などであった。研究Ⅰでは、「個性」と「普通」についての質問紙調査で、回答者を当事者と定型発達者に分けて差違を探ることを目的とした。

研究Ⅱでは、質問紙調査の結果から示唆された「普通」という表現に対する当事者と定型発達者間の受け止め方の差違について、個別の面接調査をして違和感の実態を明らかにすることを目的とした。水間(2006)⁽¹⁰⁾は、一人の当事者の語りから、対人関係での違和感がライフステージごとに変化を見せることを抽出している。綾屋・熊谷(2008)でも、対人関係維持のために当事者が日常的に内的葛藤を繰り返していることを描き出していた。こうした個別性へ注目するだけでなく、当事者間や定型発達者間での共通性を検討するための面接調査も必要と考えた。今回は、個別の面接結果を比較検討しやすい、半構造化された面接技法でもある PAC 分析(Personal Attitude Construct:個人別態度構造分析)を用いた。

なお、研究Ⅰでは第一筆者が調査を実施し、研究Ⅱでは当事者の一人として調査協力者にもなった。調査者が被調査者の属性をもつ場合の当事者性については、幾つかの論点で議論が提起されている。総合考察において検討するが、当事者として関わることで調査協力者を得ることができ、研究実施が可能になった特異性がある。一方で、客観性や一般性の確保には慎重を期した。研究ⅠとⅡの結果から、発達障害に対する社会全体の認識を高められる可能性に期待して、研究を進めた。

3 研究Ⅰ 質問紙調査

3.1 目的

主に発達障害と診断されたメンバーによる当事者会と、主に定型発達者による自主研究会で質問紙調査を実施し、「個性」と「普通」に対する両者の受け止め方の違いを明らかにすることを目的とした。

3.2 方法

調査協力者は、当事者として「テンパラズ(以下、当事者会)」⁽¹¹⁾の15名、定型発達者として「シェアリング教育研究会(当事者メンバーの回答は省いた。以下、シェア会)」⁽¹²⁾の11名であった。依頼時に、回答者が特定されないこと・回答は任意であること・研究目的に限って結果を用いることを説明して了承を得た。つぎの質問文を用い、問1問2は、「ある・ない」の二者択一と自由記述、問3は自由記述とした。調査は、例会時に依頼内容を説明し、一斉回答後にその場で用紙を回収した。時期は2017年7月と8月であった。

問1「発達障害は個性」という表現に違和感を感じますか?また、「個性」について思うことがありましたら記入をお願いします。

問2「普通」という言葉に違和感を感じますか?また、「普通」について思うことがありましたら記入をお願いします。

問3 発達障害に対して思うことや困っていることがありましたら記入をお願いします。

3.3 結果

表1 質問紙調査への回答

	「個性」への違和感			「普通」への違和感		
	ある	ない	無回答	ある	ない	無回答
当事者会	5	10	0	9	5	1
シェア会	3	5	3	4	6	1

回答結果を表1に示した。障害を個性と表現することへの違和感は、当事者会とシェア会の両群で3割程度であったが、両群とも違和感が「ない」の回答が多く、特に当事者会の回答では、「ある」よりも「ない」が2倍の多さを見せた。

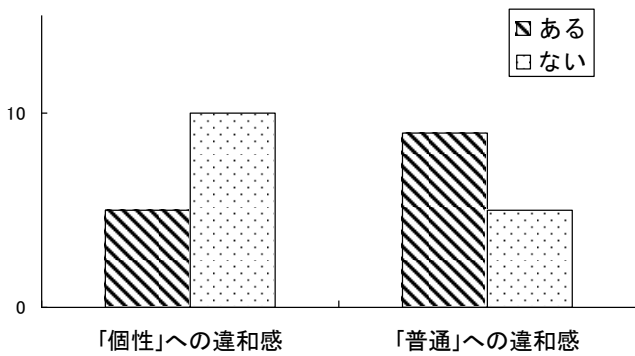


図1 当事者会の質問別の回答

普通を用いた表現に対する違和感については、当事者会では「ある」の回答が6割だったのに対し、シェア会では違和感が「ない」の回答が多く、対称的な表れ方をした。当事者会とシェア会ごとに無回答を省いた数値を用い、「個性」と「普通」についての各質問に対する回答の違いをカイ二乗検定した。当事者会で有意傾向 ($\chi^2(1)=2.78, p<.1$) が認められた。当事者には、「発達障害を個性」とする表現より、「普通」に関わる表現に対して違和感をもつ傾向が見られた(図1)。定型発達者では、このような傾向は見られなかった。

表2 自由記述内容の一覧

		代表的な記述内容	類似記述
個性への違和感	当事者会	・ある場面では個性といわれ、ある場面では障害といわれて、どこまでが個性なのか分からなくなる。	2
		・現実には困難がない場合は個性といっても良いと思いますが、困難がある場合は障害と言わなければならないと思います。	2
		・個性の延長ではあるが「個性」だけでは済まない難しさを感じる。	
	シェア会	・個性と性格の違いがよく分からない。	2
		・何かしらの基準に照らし合わせて妨げになる場合は「障害」、そうでない場合は「個性」と呼ばれるのだと思います。	
		・個性とは信念ではないか。周りに流されないこと。ただし、それは孤独を伴うので、気を付けなければならない。	3
		・色々な人がいても良い。その人の持ち味。	
普通への違和感	当事者会	・能力があるのに、うまく出せないのは残念だと思う。理解や協力が進むといいと思う。	
		・大人が対話するときに、思い悩む子どもに対し「発達障害に特有なこと」と言われることで理解し、前に進むための道しるべになるような取り上げ方になるといいと思う。	
		・小さい頃は「普通、こうでしょ!」とかよく言われていてトラウマのある言葉です。	
	シェア会	・普通とは何か、と常に闘っている。それを言っている人達は、迷惑をかけていることに気づいていない。	2
		・普通の定義が難しい。	4
		・ある人の「普通」は他の人の「普通」とは限らない。	
		・普通とは最大公約数のことだと感じます。	
発達障害への思いと困りごと	当事者会	・「共通認識」のこと、大多数が決めるもの。	2
		・自分の話を強調する目的で用いる人がいるが、1分間に5回も6回も普通・普通という不快を感じる。	
		・一般の人あるいは親御さんの中でも、理解されていない状況を感じる。	
	シェア会	・本人の考え方。	2
		・発達障害がスペクトラムとして考えられるようになった事で、自分もその中にいるよなあ、と思うようになった。	3
		・(マルチタスクなどを含めた)仕事で、トラブルが多い。	2
		・不器用・人付き合い苦手・敏感・集中力がない・気が散る。	
		・感情を抑えることが出来ない。	2
		・何も出来ないまま、時間が過ぎていき、将来が不安。	
		・社会生活全てにおいて困っている。理解が深まってほしい。	2
		・障害を完全にオープン(告知)にすることは難しい。	
		・得意・不得意を自覚して生活をしているので、問題ない。	2
		・一人だと辛いけど、他にも人がいたから少し元気になった。	
		・障害の有無に関わらず、助け合いが出てくると良いと思う。	
		・能力を出せないのは残念。理解や協力が進むといいと思う。	2
		・世の中が客観的に理解できるようになるだけで、当事者が生きやすくなると思う。	2
		・当事者の親でも、発達障害が理解されていない状況を感じる。	
		・マスコミなどは、問題部分だけを強調していないだろうか。	2
		・幸せに生きていく人と、そうでない人は何が違うのか。	
		・小さい時の関わり方で、どの位左右されるのか知りたい。	

「個性」と「普通」と発達障害に関して思うことや困りごとの自由記述を、表2に示した。類似の記述内容の数を、代表的な記述例の右端に数字で書き加えた。下段の発達障害に関する自由記述では、内容が似ている記述をまとめて示した。類似内容は、発達障害の特性に関する内容・不安を感じている内容・前向きな展望を述べる内容・発達障害理解に関する内容・不足を感じている内容、の5分類とした。

当事者会の記述には、個別の体験や具体的な場面に関する内容が多く、調査協力者間で類似した記述が多く見られた。特性を抱えながらも深刻にならず前向きに頑張っている声もあった。シェア会の記述には、個別の例というよりも社会全体に対する感想や意見を述べる内容が多かった。当事者を支援する意図で、理解や支援の広がりをお願いする声や、マスコミの取り上げ方への意見等が複数見られた。

3.4 考察

調査では、発達障害を語る上で見解が分かれやすいと考えた、「障害と個性」・「普通について」の問いと、発達障害について思うことや困っていることについて、当事者と定型発達者に回答を求めた。まず、障害と個性については、当事者の回答で「違和感がある」が5件と少なく、「違和感がない」が10件と倍の多さとなった。当事者の多くは、発達障害は個性であるという表現を問題視せずにそのまま受け止めていると考えられる。

テレビ番組などの視聴者の反応から、障害を個性と見なすことへの違和感が多いと予測したが、結果は想定外であった。自由記述に複数見られた、「発達障害を持っている場合でも社会に適応できている場合を個性と考え、その適応が難しい場合を障害と見なす」という受け止め方は、当事者が生活上便宜的にそうした表現を利用するだけに限らず、一般的にも説得力をもつものと考えられる。このことは、土田(2015)が障害個性論について、個性という言葉が障害のマイナスイメージを払拭するプラスの意味で使われていると指摘したことと相似している。発達障害についても、個性という表現を用いることで印象の転換がなされていると見なせる。

また、「どこまでが個性でどこまでが障害なのかの線引きが分からない」と感じている人がいることも確認できた。こうした状態と重なる、グレーゾーンという言葉の存在にも理由があり、実際に機能していると理解できる。また、そうしたあいまいな状態を問題視するのではなく、「人それぞれなのでそれで良いのでは」という回答もあった。「障害なのか個性なのか」に捉われずに生きていくことを選び、息苦しさから解放される生活の知恵を感じさせる回答内容と見なせる。

一方で、普通についての違和感では、当事者による「違和感がある」が9件で、「違和感がない」の5件よりも2倍近く多かった。第一筆者の体験としても、普通という表現が意味する内容をつかみきれないことがあったが、それが個人的で特別な体験ではなく、一定数の人々にも共通する体験であることを確認することができた。人それぞれにより「普通」が意味する内容は異なるので、自分の判断を絶対視すべきではない、と理解する必要がある。

「普通はこうだね」「普通にやっつて」というような表現に、当事者が嫌悪の体験をしてきていることが複数の自由記述から示された。普通を目指そうにもどうすれば普通になれるか分からず、結果的に疲れてしまうという記述も見られた。普通になろうとする努力よりも、自分に合った周囲との関係づくりのために努力することへの展望も語られていた。自分ができることや、できそうなことから少しずつ進めていくことが必要だと励ましは、当事者にはとくに有効だと考えられる。簡単にいかないこともあるが、決して不可能なことではないだろう。

発達障害について思うことや困っていることについては、自分が現在抱えている特性や悩み、不安、希望などの記述があった。発達障害についての理解がまだ広まっていないとの指摘、グレーゾーンという状態のことも含め、周囲の正しい理解を求める声が複数見られた。発達障害に対する一層の理解が進むことへの期待は、当事者だけではなく定型発達者の回答にも複数あった。定型発達者による回答からは、個性と普通の問いの間に大きな差は見られなかったが、発達障害に関わる記述では、当事者と似た願いなどが見られた。ただし、言及内容が社会全般に対する包括的な願いに留まっていたのは、自分自身の具体的な実体験が伴っていないことが理由であると予想された。

4 研究Ⅱ PAC分析

4.1 目的

研究Ⅰの質問紙調査では、当事者と定型発達者との間で「普通」という表現に対する受け止め方に差が見られた。定型発達者は気にすることが少ないが、当事者には違和感のある表現であり、特別な感情を呼び起こさせる傾向が見られた。しかし、その違和感の具体的な内容は明らかにされていない。

そこで、個別の聞き取り調査をし、違和感の内容について具体的に明らかにする必要がある。その際には、当事者に「普通」という言葉への特別な思いを問うことは可能であるが、定型発達者には特別な思いがないことを確かめる必要がある。そのために、「普通」に関する自由想起をし、それらの想起項目間の相互関係を図式化し、そこからさらに質問を重ねられる PAC 分析を用いることにした。

研究Ⅱでは、「普通」をテーマにした PAC 分析を実施し、当事者の感じる違和感の内容を明らかにすることと、定型発達者における「普通」に関する違和感の無さについて確かめることを目的とした。

PAC 分析は、本来個人の内面(態度構造)を調査者と協力者間で了解可能な表現に描き出すための質的研究法であるが、葛藤度などの指標を用いることで分析対象間の量的比較も可能である⁽¹³⁾ ⁽¹⁴⁾。本研究では、そうした量的な分析を主に用いて調査協力者間での共通性を探索的に調べることにした。そのために当事者の個々の障害実態などは分析対象とせずに、量的な反応に注目するようにした。

また、ここで取り上げる「普通」とは、調査協力者が個々にもつイメージであり、それによって喚起される感情的な反応や態度を調査対象としている。さらにこうした言葉について、「意味は人々の関係の中で作り出される」という社会構成主義の第二テーゼ⁽¹⁵⁾に即して、ここでは理解している。「普通」という言葉の使われ方で、そこでの人間関係や組織構造を論議できる発展的な可能性も考えられるが、その初期段階である本研究であっても、その調査結果を公表する意義があると考えた。

4.2 方法

当事者から4名、定型発達者から4名の合計8名に調査協力の依頼をした。表3に、男女別と年代別の分類を示した。このうち、当事者2名と定型発達者1名は研究Ⅰの質問紙調査に回答しており、当事者の1名は第一筆者であった。協力依頼は個別におこない、個人情報への厳密管理など説明をし、了承を得た。当事者群にA1からA4を割り当て、定型発達者群にB1からB4を割り当てた。

表3 調査協力者の内訳

当事者	性別	年代	定型発達	性別	年代
A1	男性	30代	B1	女性	60代
A2	女性	20代	B2	女性	60代
A3	男性	20代	B3	男性	20代
A4	男性	20代	B4	男性	20代

内藤(2008)⁽¹⁶⁾によれば PAC 分析とは、「研究者のスキーマに沿って回答するのではなく、被検者自身のスキーマに沿って連想していく」ので、協力者にとって普段は特に意識することのない対象についても、調査者

からの押しつけを排して連想を得ることができる。また、作為的な結果操作は困難であるので、調査協力者自身の思惑からも独立した客観性を確保できる。例えば、違和感がないという場合であれば、そうした無認識である様子をそのまま描き出せる可能性がある。

PAC 分析の手順は、内藤(2008)に従った。テーマである「普通」について調査者は調査協力者に刺激文を提示してから、次の順に手続きを進めた。

- ① 調査協力者が想起した項目を報告し、調査者が記録する。
- ② 項目全体の見直しを調査協力者に求め、重要度順に並び替えてもらう。
- ③ 調査協力者はランダム提示の項目同士を比較し、類似度を1から7までの小数値で評定する。
- ④ 同じく、項目ごとの正負イメージ(+、-、△)を評定する。
- ⑤ 類似度を用いて作図されたデンドログラム(樹形図)を共に見ながら、調査協力者は統合されているクラスターごとに新たなイメージに従って命名し、正負評定をする(統合過程)。
- ⑥ 最後に全体的な感想を話してもらい、調査者が聞き取った内容を記録する。

こうした過程には、調査協力者が刺激文からの連想を列挙するという質的な回答から始めて、数値化し

た項目間の距離からクラスター分析をし、描かれたデンドログラムに沿って量的な関係を考え、最後に相互関係を言語化するという質的な体験が含まれている。これらを通して、テーマに対する調査協力者がもつ態度構造を引き出せるという考え方である。想起項目の記録や類似度の収集には PACHelper⁽¹⁷⁾を用い、その後のデンドログラム作図には、フリーの統計ソフトである HAD⁽¹⁸⁾を用いた。

今回用いた刺激文は次の文章である。この文章をノートパソコンの画面に表示させ、調査協力者に画面を見てもらいながら、調査者が口頭で2回ゆっくりと読み上げた。

・あなたは、「普通」という言葉についてどのような印象をもっていますか。何気ない会話にも、いろんな使われ方をしています。ここでは、自分のこれまでの生活を振り返ってみて、「普通」と言われて気になったことや、自分から「普通」を使って相手を困らせたことなど、なるべく具体的な場面を思い出してみてください。

・実際に「普通」という言葉が使われた場面での印象、または自分で使ったときの感じなどで、心に浮かんだものを、そのままの順番で教えてください。聞いたままを記録していきます。

調査協力者には事前に、いつでも調査を中断できること、やり直しができることなどを伝えた。調査に要した時間は概ね1時間半から2時間であった。調査の場所は、調査協力者が要望した喫茶店や、大学内の小部屋などが用いられた。調査の時期は、2017年10月から2018年2月であった。

4.3 結果

4.3.1 数量的な結果

調査協力者の回答を、想起項目と統合過程ごとに正負の評定を示したのが表4である。プラス(+）・マイナス(-)について項目と統合の合算数を用いて葛藤度を算出し、統合結果と共に示した。

表4 想起項目の評定

	項目の評定	統合過程の評定				葛藤度 (合算)	統合結果 (要約)	評定
		+	-	△	計			
当事者	A 1	2	3	3	8	2.67	人それぞれ	△
	A 2	6	3	0	9	4.25	噛み合わず	-
	A 3	4	4	3	11	14.00	戦い	+
	A 4	5	5	0	10	9.50	欠如	-
定型発達	B 1	2	1	3	6	1.20	自分が納得	+
	B 2	4	2	2	8	1.43	あいまい	+
	B 3	3	4	2	9	4.00	いけない	-
	B 4	2	2	5	9	2.25	相手の印象	△

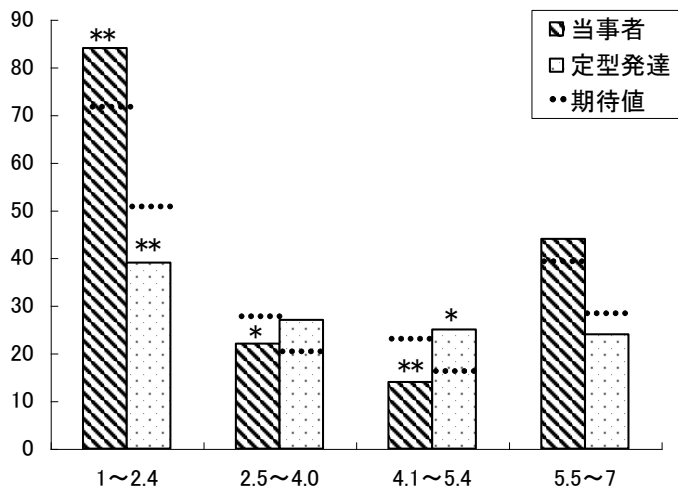


図2 両群間の評定の頻度

** p<.01
* p<.05

葛藤度という+項目数と-項目数とが拮抗する度合いを示す指標がある(内藤,2008)。計算は、(+項目数)と(-項目数)の和を(+項目数)と(-項目数)の差の絶対値に1を加えた数で除して求める(△項目数は用いない)。1は除数が0になるのを避けるためである。当事者(A)群と定型発達(B)群の項目と統合過程の合算葛藤度のt検定では、A>Bとなる傾向が見られた(t=2.024,df=6,p<.1)。当事者では、葛藤状態が強い可能性が示唆された。

類似度評定(素点は省略)は、最も近い1(類似)から最も遠い7(非類似)までの距離を小数値で見積もる

ものだが、A群とB群の見積もり方を比較するために1から7の間を4区間に等分した。評定値を区間ごとに数え上げたヒストグラムを図2に示した。A群とB群で区間ごとの頻度間での差をカイ二乗検定すると、1%水準で有意差が認められた($\chi^2_{(3)}=17.91, p<.01$)。残差分析からは、それぞれ期待値と比べて、A群では1~2.4の評定が有意に多く、2.5~4.0と4.1~5.4の評定が有意に少なかった。B群では4.1~5.4の評定が有意に多かった。当事者は項目間の距離を近いと見なすことが多く、定型発達者では近くもなく遠くもないと見なすことが多かった。

4.3.2 語りによる結果

個別の聞き取り内容から、A群とB群の間で明らかになった差は、次の3点であった。

①「普通」という言葉が使われた過去場面の想起は両群に見られたが、A群ではそれが具体的に特定される場面として想起されていた。②B群全体とA群の一部で、「+でも-でもない」という△評定が見られたが、A群の一部ではこの△評定が見られなかった。統合過程の命名でも一切見られなかった。③B群では、似たような言い回しが繰り返されることが多く、統合過程での同語反復も見られた。

①に関わる過去場面の想起内容を、表5に示した。A群では想起数が多く、特定場面の想起が多かった。B群でも過去の場面想起は見られたが、B4では自分が言われた場面ではなく、逆に自分が身近な相手に「普通」という言い方をした場面が想起されていた。定型発達者のB1とB2では、こうした過去の特定場面に結びつく想起は見られなかった。

②の例として、当事者A4のデンドログラムを図3に示した。想起項目の左側は重要度順の数字であり、右側は想起順の数字である。図では、全ての想起項目と統合過程での命名に△評定はない。最終の

表5 過去場面の想起内容

A1	-	仕事で、普通はこうだ、と言われて傷ついたが、それはその人の非常識かもしれない
	+	成績中位の時にも言われた
	-	子どもの頃、普通に、と言われて困惑した
A2	-	普通の人より遅いと言われた
	+	興味のあることに集中しすぎた子どもだった
A3	-	計算などで時間がかかりすぎと言われた
	△	ここでは普通そうするよね
	△	質問しすぎて普通ならそんなにしないと言われた
	+	普通ならこのタイミングでそんなこと言わないと言われた
A4	-	就職時に、普通言われなくても分かるのに、と言われた(前提とか経験とかあるはずなのに簡単に言うなあ)
	-	初めて経験することについて説明がないと困る(他の人は初めてでも出来ていた時に少し恥ずかしかった)
	+	学生時代高校時代に持ち物のことで、言ってくれないと分からないことがあった
B3	-	自分だけが出来た優越感
	+	普通に解けばいいと言われて困った
B4	△	友だちとの会話で、普通と言われて楽しかったのかどうか分からず困った
	△	陸上競技の大会で、成績を普通と言われて不満だった
	-	小学校のマット運動で、普通にできるはずなのに、と思った
	-	水泳の練習で普通にすれば水に浮くのにはばたきするのが不思議だった

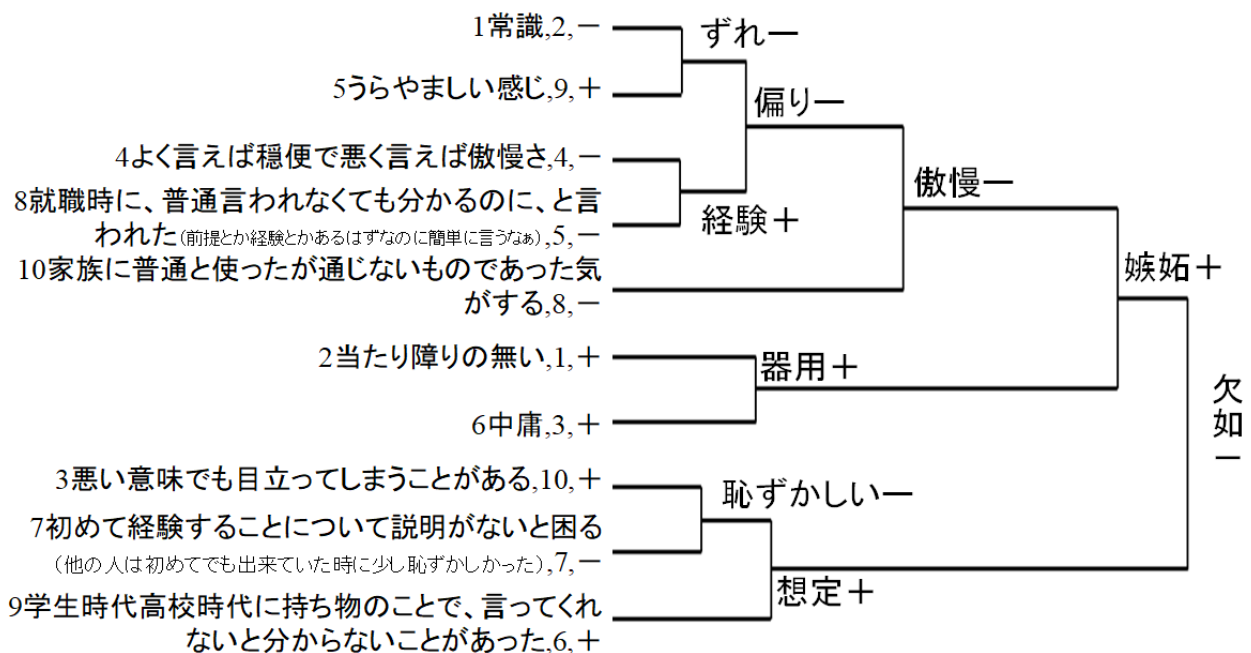


図3 当事者A4のデンドログラム

統合は「欠如」で、－評定だった。当事者 A4 は、「欠如しているから普通から離れている。普通とは合わない。欠如の正体を知って埋め合わせたい気がする」と語った。最終統合が－評定になったのは、A 群 2 名、B 群 1 名だった。＋評定は、A 群 1 名、B 群 2 名だった。

③の例として図 4 に定型発達者 B2 のデンドログラムを示した。テーマである「普通」について、その言葉から思い浮かぶイメージを求めたが、想起された内容には言い換えや類義語が多かった。特に、上の 1,4,2,3(重要度順)のクラスターは、「普通」の意味を説明し直すような項目が集まった。似たようなことは統合過程での命名にも表れ、テーマそのものである「普通」という命名が 3 回もあった。

最終統合の「あいまい」について B2 本人は、「人それぞれでいいんじゃないか、と思うようになった。違って当たり前、という感じ」と語り、＋評定をしている。この「あいまい」も、当初の想起項目にあったものなので繰り返しとなっているが、「自分の普通に対するイメージが変わってきた感じがする。それを言われた人の感じ方に、意識が向くようになった」と語り、PAC 分析を進めている間にも自分の受け止め方が変化したことを語っていた。

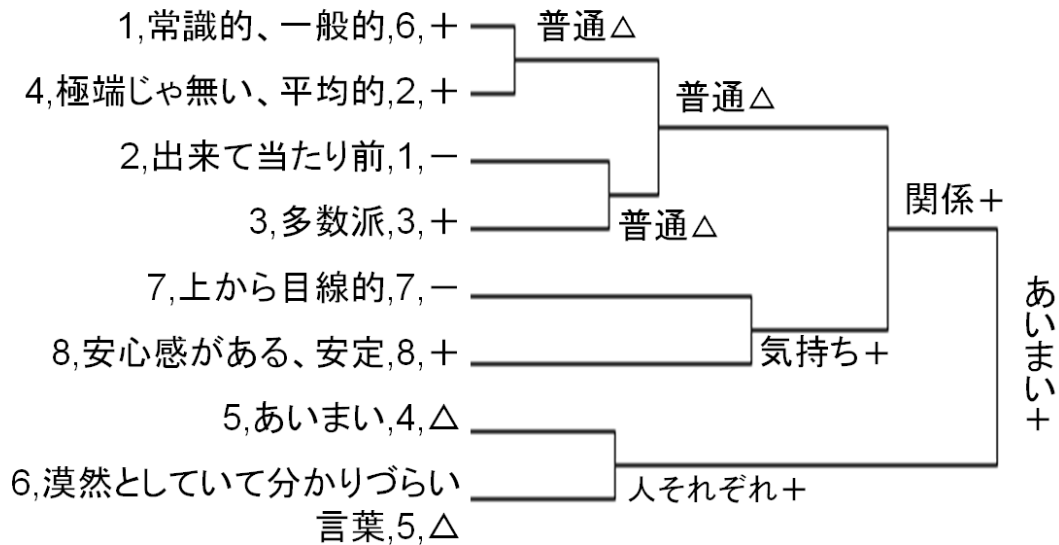


図4 定型発達者B2のデンドログラム

定型発達者 B 群の感想に、「仕事上では、同僚や後輩を一般的な働き方に近づけていかなければならぬ」といった働き方の一般論や、「普通について、過去ではあんまり考えたことがなかった」という意識すること自体が少ないと語る内容があった。「普通」と「親密度」には関連があるとして、「素の自分を知っている人と、そうでない人との関係で、普通の意味は違う」という感想があった。これは、「心の許せる友だちといるとリラックスできるが、それは普通とかを意識しなくて良い」という意味の説明があった。友人関係にも「普通」を意識させたり、させなかったりする関係があることを示唆していた。

当事者 A 群の感想から特徴的に読み取れたのは、定型発達者があまり意識せずに「普通」という言葉を使うことへの憤りを表明する内容であった。具体例を以下に示す。

- ・「日常会話で普通とよく使われるけど、それは無意識で使われているのではないか」
- ・「周りの人たちには答えは一つ、というイメージが出て来たと思う。でも答えは一つ、というのは良いイメージでは無い」
- ・「最終統合の『戦い』は『普通』とは対極かもしれないが、関係なくも無い。『普通』を否定する気持ちかな」

このような A 群の切実な思いに対する B 群の受け止め方には、「自分の中では、『普通』という言葉はそもそも使わない方がいいと思う言葉だった」という認識が見られたぐらいであった。実体験を経て当事者がもつ「普通」に対するわだかまりは、定型発達者に伝わりにくい現状にあることが示唆された。

4.4 考察

本研究において定型発達者として調査協力を依頼したのは、発達障害などについて自主的な学習をしている団体のメンバーであった。対照群としての人選を考えるなら、特別な関心をもたない一般の人を対象にすべきとも考えられる。しかし、調査で具体的に挙げたのは、「普通」についての印象を聞くだけであり、特別に発達障害と関連させた質問ではない。学習経験の有無が回答内容に影響する可能性は小さいと考え、定型発達群と位置づけて考察を加えている。さらに、一部の結果に関しては、自主的な学習をしていてもなおかつこのような反応を示す、という意味を含めての解釈をすべき場合もあると考えている。

4.4.1 葛藤度と評定の偏り

当事者群が定型発達者群よりも葛藤度が高かった。プラスとマイナスの評定が拮抗しており、当事者にとって「普通」に関わるイメージは、相反する感情を呼び起こしていた。こうした両価性(アンビバレンス)については、表5の過去場面に対する評定にも表れていた。本来ならネガティブな体験と考えられる例であっても－評定以外の＋評定や△評定が見られた。

定型発達者では葛藤度が低く、最終的な統合命名でも＋評定が多かった。こうした群間の違いは、過去における「普通」という言葉との接し方に原因を求め得る。特定の場面が具体的に思い浮かぶことの多い当事者は、プラスとマイナスの両方の場面を思い出して葛藤に追い込まれやすい。一方、定型発達者が「普通」に関わる場面を浮かべにくいのは、両価的な体験自体が乏しいからと考えられ、「普通」への違和感をもたない結果となるのが、葛藤度の低さから推定できる。

類似度評定で見られた、当事者が項目同士の関係を1に近い距離と評定しがちである結果は、発達障害で見られる特性の表れと解釈できる。特性の一つに、見て分かりやすい判断を好む、という行動様式がある。発達障害の一つであるASD(自閉スペクトラム症)の診断基準(DSM5)⁽¹⁹⁾には、「柔軟性に欠ける思考様式」という一節がある。これは臨機応変や微調整を苦手とすることを意味するが、そうした特性の表れとして、近ければ1と即断した可能性が考えられる。統計的な差はなかったが、最も離れていることを示す7の評定でも、当事者群での選択数は多かった。

定型発達者には、中央部の4に近い評定が一定数見られたが、これはどっち付かずのあいまいな判断といえる。近くもなく遠くもない、という位置で項目同士の関係を捉えることは、当事者にとっては、前述のように分かりやすさを好む特性が影響して選びにくかったと考えられる。このことから想像できるのは、「普通」が両価性をもつ言葉として当事者に与える違和感の大きさである。当事者自身は、分かりやすくプラスかマイナスの判断をしたいのに、実生活場面では即断できない居心地の悪さが常につきまとう。そうした葛藤は、大きな負担感を当事者に与えていると考えられる。

同様に、△評定の選択が全くないという当事者群の一部に見られた反応についても、分かりやすさを好むという特性の表れと見なせる。A2とA4では、想起項目と統合名の両方で△評定は皆無だった。さらに最終統合は、「噛み合っていない」と「欠如」であり、共に－評定であった。この意味についてA2は「健全者と障害者との間の違いが表れた気がする」と述べ、A4は「欠如と普通は、欠如しているから普通から離れている。普通に合わない」と述べた。二項対立的な捉え方をしていることを示唆している。

4.4.2 克服対象としての「普通」

当事者にとっての「普通」という言葉は、自分には当てはまらないものとして認識されている例が多く見られた。「普通」と対置される言葉として、「欠如」が挙げられた例も示した。他にも、普通であろうとする努力や、その努力に疲れてしまった体験、さらには対立的な捉え方を自分で乗り越えた思いなどが語られていた。A2の語りには、「小学4年ぐらいから人前で話す苦手さとか、意識するようになり、周囲を警戒するようになった」とあり、学童期からの長期間に及ぶ気苦労の体験が明かされた。

こうした絡み合った思いを、当事者はどのように解消させようと考えているのであろうか。当事者群のA3は、「普通」と対比的に「戦い」がイメージされたと語っていたが、これに続く発言で、「この『戦い』というのは、世間に合わせようとしている人達に、世間とか常識を押し付けてくる人達と戦うことを教

えたい」という意味だと説明した。A3の最終的な統合の命名は「戦い」であり、プラス評定であった。そのポジティブさの意味について、「過去に体験した行き詰まりを、今は克服できたことが表れているからだ」と表現した。

この感想からは、「普通」に対しては格闘してでも現状を切り開いていくものだ、との決意を読み取れる。そこには、単に言葉としての「普通」だけではなく、定型発達者優位で社会環境(世間)が構成されていることに対抗しようとする意思を読み取ることができる。さらには、自分同様の「生きづらさ」をかかえる人向けに、自分がしたように決意をもって戦うように励ましたいという気持ちが述べられていた。こうした強い思いを当事者が抱いていることについて、定型発達者の側で理解している例は極めて少ないことも明らかになった。

4.4.3 あいまいさの受け止め方

図4に示された最終統合の「あいまい」について、B2はプラス評定をしていた。日常会話で用いられる際の「普通」が、厳密な意味をもつ言葉ではないことや、その言葉が使われている状況に説明不足があることを認めながらも、肯定的に受け止めている。こうした認識は、定型発達者にはある程度共通するものだと思われる。

熊谷・綾屋(2014)⁽²⁰⁾では、当事者研究に関わって、「多数派からの差違が、他人からも自分からも可視化されにくい」状況があることを論じている。ここで、多数派というのは定型発達者であり、自分というのは少数派としての発達障害当事者を意味する。差違というのは、個人が変えられる部分と変えられない部分の間にある境界線のことであり、多数派と少数派でその境界線の位置に差があるのが現実であることを問題視している。つまり、変えられない部分については、個人が責任をもつ必要はないはずなのに、少数派の方が「多数派の境界線を自分自身にも適応してしまう」ことが多く見られ、そのことの問題性への無自覚さについて指摘している。

今回のB2の「あいまいさ」の+評定には、多数派としての押し付けの意図はないものの、結果として少数派の思いを見えにくくさせてしまったと考えられる。多数派が自らの境界線は無自覚に少数派に押し付けてしまう可能性については、常に謙抑的な対応が求められるが、実際に押し付けが行われることはあり、さらにそうした境界線を少数派の側が自ら内面化するという問題もある。綾屋(2015)⁽²¹⁾では、「ソーシャル・マジョリティ研究」として、境界線の公平な切り分けの方法を探求する提案がなされている。少数派を追い込まないような、多数派の気づきが必要とされている。

多数派の側から、発達障害をもつ少数派へ理解を寄せる反応も見られた。定型発達者のB3とB4は、最終統合がそれぞれ「あってはいけないことー」と「相手からの印象を大事にしたい△」であった。どちらも+評定ではなかった。自分達の価値観を、相手側に押し付けることの問題性を意識した反応といえる。こうした慎重な態度には、両名が教職授業で発達障害について学ぶ機会があった学生であったことが影響していたと考えられる。さらに、個別調査のPAC分析に自ら応じたという積極性は、社会問題としての発達障害理解があったことをうかがわせる。

当事者と定型発達者の間には、「普通」に対する違和感の有無で差が見られたが、それには実体験の有無が大きく関わっていた。当事者には、両面的な体験が具体的であったが、定型発達者には一般的な印象が多かった。ただ双方から、認識の差を問題とする視点を取り上げられていたので、共通の議論の場で相互理解が深まるならば、社会全体としての暮らしやすさが増していくことが期待される。

5 総合考察

発達障害の特性をもつ当事者の疑問から、今回の調査は進められたが、ここで当事者研究という手法について論じておくことにする。植村(2015)⁽²²⁾によると、研究において当事者性をどのように位置づけるかに対しては、意識的であることが重要とされる。主にインタビュー調査に関わってであるが、調査者が被調査者の属性をもつ場合に、その当事者性を明かすかどうかの意義について議論されている。ここでは、客観性や科学性が問題となり得るが、調査者と被調査者の間で属性や経験の相互承認があるこ

とで調査は質的な差異を生むとする。この「質的差異の重要性を、当事者インタビューは、研究テーマを設定する調査者の生の切実さによって根拠づけてきた」と述べて、当事者性を有するが故の研究動機が、研究そのものの意味づけをすと説いている。

質問紙調査とインタビューでは調査協力者との関係性に差はあるが、当事者性を含めた動機による今回の研究は、切実さの面で質的に特異性をもつ。当事者研究の流れを概観する中で植村は、べてるの家では「研究課題の共通性によって『仲間』を戦略的に活用」する共同性に注目し、綾屋が発起人として進める Necco の会の特徴を「自分の感覚に基づいて自発的な意思で集う人々を想定している。また、『仲間』としての相互承認から当事者性が立ちあげられている」自己感覚と相互承認に注目している。共に、集団的なまとまりを背景に当事者研究が考えられているが、当事者性のある研究動機から成り立たせる質問紙調査や個別面談調査による本研究にも、必要性や意義を考え得る。

研究Ⅰをまとめると、「障害は個性か・普通とは何か」という問いを、当事者と定型発達者に質問紙調査で実施した。当事者の回答では、「普通」という表現に対して違和感があったが、定型発達者にはなかった。当事者の多くは、違和感について具体的な場面に言及する形で回答した。

研究Ⅱをまとめると、当事者と定型発達者各4名に「普通」をテーマにした PAC 分析を実施した。当事者には「普通」に対する両価的な葛藤状況が見られ、回想的な感想には、多数派からの無自覚な「普通」の押し付けに対抗する意思なども確認できた。こうした強い思いが当事者にあることを、定型発達者の側で気づいている例は見られなかった。

現実の生活場面では、説明役による具体的な指示が必要な場合でも、安易に省略されることは多い。「後は普通でいいから」「普通、そこまで聞かないでしょう」などの言い方は、ていねいさを面倒がる口実である可能性が高い。当事者は、このような対応をされると孤立感を深めてしまう。一方で安易な「普通」の言い方をしたことが過去にあった、という自分の反省を語る定型発達者はいなかった。社会全体でもこうした落差への気づきは乏しいはずだが、調査協力者の多くは発達障害理解に期待していた。PAC 分析の途中でも、B2 のように落差に気づく例があったので、変化は起こせるはずである。

本研究では、調査協力者間の共通性に注目したことで、個人の独自性についてはほとんど言及していない。PAC 分析のもつ質的研究法としての機能を活用することで、語られた当事者の思いを検討し直すことの意義は大きい。今後の課題として取り上げられるべきであろう。

定型発達者には「普通」の言葉を用いることで、意味を不定にして拡散させる意図を想定し得る。逆に、当事者には「普通」が強く印象づけられていて、場合によっては外傷体験を呼び起こす可能性も考えられる。このような「普通」にまつわる「語り」を、別な質的研究法であるグラウンデッド・セオリー・アプローチを用いて検討することも必要であろう。その場合には、先行する研究である木谷(2015)⁽²³⁾などが参考になると考えている。

6 おわりに

第一筆者にとって、2016年9月に開催された室蘭工業大学シェアリング教育研究会の三者講演会がこの研究につながる端緒であった。当時、聴衆の一人として講演を聞きながら「もし自分が講演する立場になったら、何を話すことが出来るのだろうか？」と考えたことが動機になっている。その後、この会にメンバーとして加わり、当事者会にも参加するようになり、発達障害について本格的に学び出した。調査のみならず論文執筆に際しても、第一筆者が研究Ⅰを主に受け持った。共同研究者との連携で筆を進めつつも、自分の大学時代に卒業論文で苦労した記憶が蘇って筆が止まることもあったが、調査に協力してくれた当事者会やシェア会メンバーとの関わりが大きな励みとなった。

現在、TV やネットニュースなどで、発達障害について取り上げられることが増え、得られる情報も多くなってきているが、一方で誤解を与えるような情報も存在し、受け手が間違った捉え方をしそうな状況も考えられる。一般向けだけに限らず、当事者向けの内容にも自分にとって必要な情報（例えば、自分の特性についての理解の仕方など）を選び取ったり、自分の特性に合わせた対応方法を考えたりすることで生活や仕事に生かす必要がある。

最後に、発達障害についての理解が社会全体で深まり、誰もが安心して生活できる環境が整い、当事者と定型発達の両者が互いに歩み寄り、生きやすい世の中になることを切に願う。

謝辞

本研究の調査に応じてくださった協力者の皆さんに、心から感謝申し上げます。どうもありがとうございました。また、本研究の一部を日本教育心理学会第 60 回総会でポスター発表したことを付記しておきます。

注と文献

- (1) 綾屋紗月, 熊谷晋一郎, 発達障害当事者研究—ゆっくりていねいにつながりたい, 2008, p121.
- (2) 河野哲也, 対話による人間の回復: 当事者研究と哲学対話, 立教大学社会福祉研究所紀要, 33 号, 2014, p3-12.
- (3) DSM5: 米国の精神医学会が作成した精神障害の診断と統計マニュアル第 5 版, 日本でも診断基準として用いられることがある。AD/HD(注意欠如/多動性障害)では, 5 項目中の D に、「症状が社会・学業・職業機能を損ねている明らかな証拠がある」という診断項目がある。
- (4) 本田恵子, 早稲田大学における障がい学生支援の取り組みについて, コンピュータ&エデュケーション, 2016, 40 巻 p19-25.
- (5) 文部科学省, 生徒指導提要, 発達障害の理解, 一人一人の特性を理解することの大切さ, 2010, p55-56.
- (6) 傳田健三, 自閉スペクトラム症 (ASD) の特性理解, 心身医学, 2017, 57(1), p19-26.
- (7) 土田耕司, 障害個性論の背景—「障害は個性である」という言葉の役割—, 川崎医療短期大学紀要, 35 号, 2015, p51-55.
- (8) 篠田晴男, 中荃里実, 篠田直子, 高橋知音, 大学生の発達障害関連支援ニーズと修学上の移行スキル支援, 立正大学心理学研究所紀要, 15 号, 2017, p7-17.
- (9) NHK 発達障害プロジェクト, <https://www6.nhk.or.jp/special/detail/index.html?aid=20170521>(2018.10.31).
- (10) 水間宗幸, 成人期に発達障害を告知されたケースのライフステージからの検討—語りと手記から社会性の獲得を考える—, 九州看護福祉大学紀要, 8 巻 1 号, 2006, p82-92.
- (11) テンパラズ: 札幌市で活動する発達障害当事者の会。毎月開催の例会には 10 数名が参加。年代は 20 代から 50 代までに及ぶ。就労者が多く、専門職に就いているメンバーもいる。 <https://tenparazu.jimdo.com/>(2018.10.31).
- (12) シェアリング教育研究会: 室蘭工業大学の自主的な研究会。学生と社会人メンバーで毎月 2 回の例会に 10 名程度が参加している。発達障害や引きこもりといった生きづらさの克服をテーマに、意見交換している。 <http://www.naravan.net/sharing/>(2018.10.31)
- (13) 青木みのり, クライアントが「改善が見られない」と報告した事例における問題の見方に関する検討, 応用心理学研究, 2011, 37(1), p11-18.
- (14) 松浦美晴, 時間的展望の探索における PAC 分析の有用性の検討, 山陽論叢第 19 号, 2012, p16-27.
- (15) Kenneth J Gergen (著) 東村知子 (訳), あなたへの社会構成主義, ナカニシヤ出版, 2004, p73.
- (16) 内藤哲雄, PAC 分析を効果的に利用するために, 信州大学人文学部人文科学論集情報学科編, 42 巻, 2008, p15-37.
- (17) PAChelper: 第二筆者による自作の PAC 分析用データ収集ソフト。パソコン上の操作で、想起項目の記録・重要度順の並べ替え・類似度評定・正負評定を記録保存する。以下のソフト提供サイトからダウンロードが可能。 <https://www.vector.co.jp/soft/dl/winnt/edu/se504168.html>(2018.10.31).
- (18) HAD: 関西学院大学の清水裕士教授が開発したフリーの統計分析用プログラム。マイクロソフトの表計算ソフト Excel 上で動作する。PAC 分析で用いるクラスター分析に利用できる。説明サイトは以下の URL。 <http://norimune.net/had/>(2018.10.31).
- (19) DSM5: 米国の精神医学会が作成した精神障害の診断と統計マニュアル第 5 版のうち, ASD(自閉スペクトラム症)については, 5 項目ある基準の中で、「同一性への固執、習慣へのかたくななこだわり」の例示がある。
- (20) 熊谷晋一郎, 綾屋紗月, 共同報告・生きのびるための研究, 三田社会学, 19 号, 2014, p3-19.
- (21) 綾屋紗月, 発達障害者当事者研究—当事者研究とソーシャル・マジョリティ研究の循環—, 情報処理, 56 巻 6 号, 2015, p555-557.
- (22) 植村要, 当事者性に関わるインタビュー調査についての方法論からの考察, 保険医療社会学論集, 26 巻 1 号, 2015, p48-57.
- (23) 木谷岐子, 自閉症スペクトラム障害の成人当事者が抱える「自分」: M-GTA を用いた質的研究, 北海道大学大学院教育学研究院紀要, 122 号, 2015, p1-25.

図 書 館 委 員 会

委員長	附 属 図 書 館 長	教 授	松 田 瑞 史
委 員	くらし環境系領域	准教授	矢 島 由 佳 (紀要編纂部会委員)
〃	もの創造系領域	教 授	亀 川 厚 則
〃	しくみ情報系領域	准教授	川 口 秀 樹
〃	ひと文化系領域	教 授	竹ヶ原 裕 元 (紀要編纂部会部会長)
〃	建築社会基盤系学科	准教授	内 海 佐和子
〃	機械航空創造系学科	准教授	廣 田 光 智
〃	応用理化学系学科	教 授	宮 永 滋 己
〃	情報電子工学系学科	准教授	大 鎌 広 (紀要編纂部会委員)
〃	全学共通教育センター	講 師	阿知良 洋 平 (紀要編纂部会委員)
〃	情報メディア教育センター	准教授	小 川 祐紀雄
〃	総 務 広 報 課	課 長	及 川 晃 男
〃	総務広報課図書学術情報室	室 長	梶 原 茂 寿 (紀要編纂部会委員)

平成31年 3月22日 印 刷 (非売品)
平成31年 3月22日 発 行

編 集 室 蘭 工 業 大 学
発 行 行 〒050-8585 室蘭市水元町27-1

印 刷 株式会社 日 光 印 刷
室 蘭 市 寿 町 2 丁 目 3 番 1 号
TEL (0143) 47 - 8 3 0 8

表紙デザイン 目 黒 泰 道

