

東京立正短期大学紀要

第 38 号

目 次

- 保育士養成施設における施設実習の現状と課題…………… 粕 谷 亘 正 (1)
- 現在 (いま) を見つめる
——秋葉原事件から見つめる社会の姿——
…………… 有 泉 正 二 (15)
- 学生の授業におけるグループ・アプローチの適用(1)
——保育における対人援助力養成に関する実践報告——
…………… 小 沢 日美子 (40)
- 指差しから見た1歳児の社会的認知能力…………… 加 地 雄 一 (58)
- コンベンションのホテルへの影響…………… 下 田 将 文 (68)
- 不登校・中途退学経験者への生徒指導の方向性を模索して
…………… 杉 山 雅 宏 (93)
- 社会的事象が認知される幾何学図形アニメーションの印象構造
…………… 土 田 昌 司 (118)
- 対話によって展開する「日本事情」クラスの実践報告
——ステレオタイプの伝授に陥らないために——
…………… 松 本 明 香 (128)
- 関係節形成変形とXバー理論に関する考察…………… 中 岡 典 子 (142)
- 《編集後記》…………… (166)

2 0 1 0

東京立正短期大学

保育士養成施設における施設実習の現状と課題

粕谷 亘 正

【はじめに】

平成13年11月、児童福祉法の一部を改正する法律（第135号）が公布され、平成15年11月に施行された。ここでは認可外保育施設を含めた保育の質の向上のため、保育士資格の法定化が図られ、保育士は任用資格から名称独占の国家資格となった。児童福祉法第18条の4には、「保育士とは、（中略）保育士の名称を用いて、専門的知識及び技術をもつて、児童の保育及び児童の保護者に対する保育に関する指導を行うことを業とする者」¹⁾と明記され、対人援助専門職としての地位を獲得することとなった。その背景には、保育士の名称を詐称した不適切な認可外保育施設への対策、急速な社会状況の変化に応じた子育て支援対策の中核を担う、専門職としての保育士の重要性の高まり等があり、以前にもまして保育士に求められる業務は多様化・広域化している。

これらの状況からも指定保育士養成施設（以下、養成校）では、社会的ニーズの多様化を考慮した専門職としての保育士養成に意識的に取り組んでいく必要がある。特に実践的な学びの場となる保育実習は、学生の専門的力を培うための重要な契機となることは自明のことである。量的拡大が進む近年の養成校においては、「実習指導の責務がより重いものとなり、その質のあり方も大きく問われる時代を迎えた」²⁾のであり、実習指導の質的充実がより一層求められている。

短期大学（2年制）で幼稚園教諭、その後専攻科（1年制）へ進学することで合計3年間をかけて保育士を養成している本校では現在、1年次の2月に教育実習Ⅰ、2年次の6月に教育実習Ⅱ、そして2年次の8、9月に保育実習Ⅰ（施設）、2年次の2月に保育実習Ⅰ（保育所）、専攻科の8、9月に保育実習

Ⅱ（保育所）、またはⅢ（施設）をそれぞれ行っている。近年多くの学生が、中学・高等学校の職業体験やボランティア等で幼稚園や保育所を訪れ、乳幼児とかかわった経験があるうえ、1・2年次の幼稚園における教育実習を経てから保育所実習を行う本校の実習カリキュラムでは、保育所実習への導入・展開はスムーズに行われているように感じる。一方、保育士を目指す多くの学生が「保育所保育士」を希望している現状においては、学生にとって福祉施設自体がそれほど身近ではなく、馴染みのないものであること、また、実習施設の種類も多様で、かつ実習形態も通勤だけではなく、宿泊を伴うもの、さらには夜勤や宿直等これまで経験したことのない状況に直面することもあり、多くの学生が興味や関心を抱いている反面、施設実習に対して漠然とした不安を抱えることも多く、施設実習における明確な目的や方法を見出せない学生も少なからずいる。私が担当している「保育実習指導」においても、それらの点について配慮しながら指導を行っているものの、限られた時間の中で行われる現状の指導内容や方法では、個々の学生や実習施設に応じた十分な指導を行えているとは言い難い状況があるのは否めない。また、実習施設における実習内容や方法においても、多くを実習施設や担当者の裁量に一任している現状があることからしても、私は本校における施設実習のあり方について再考しなければならないと考える。

そこで本論では、まず施設実習における現状と課題について、①養成校、②実習施設、③実習生の側面から、これまでの先行研究の内容を踏まえて詳述していくこととする。また、それらの内容を受け、今後本校における施設実習、保育士養成をどのように意識的に取り組んでいくべきなのかについて論じていくこととする。なお、ここでいう施設実習とは、養成校の学生が居住型児童福祉施設等において行う「保育実習Ⅰ（施設）」と「保育実習Ⅲ」を指している。

【養成校における現状と課題】

①養成校の増設等による様々な問題

養成校（全国保育士養成協議会会員校）数を見てみると、平成7年度には

326か所であったものが、平成17年度には383か所³⁾に増加している。また、平成21年9月現在では476か所⁴⁾となり、平成7年度と比較すると150か所の増加、約1.46倍となっている。このことから、十数年の間に急激に養成校が増加したことが分かる。しかしそれとは反比例するように、18歳人口は減少の一途を辿っており、大学も希望すれば入学できる「大学全入時代」を迎えている。そのため養成校においても進学を希望する学生の資質が多様化してきており、「必ずしも保育士資格の取得にこだわらずに卒業することを希望する学生や、学内での学習やつまずきがネックになって、中途退学してしまう学生」⁵⁾の増加など、一般的に入学生の職業意識・目的意識の低下が指摘されている。

このような状況の中、養成校では学生に対して実習事前指導を行い、施設実習へと送り出していかなければならない。そのため事前指導の内容も挨拶等のマナーから、掃除の方法、さらには漢字の書き取り、食生活習慣の確立など、本来これまでの生活の中で獲得されるべき内容まで養成校で指導することが多くならざるを得ず、その結果、人員・時間的制限等から実習施設個々の特性や実習生に応じた実習指導ができなくなるなどの弊害も生じている。事前指導を含めた実習指導自体のあり方が問われているのである。

また、それぞれの養成校で設定されていた実習実施基準についても、これまでのようにすべての学生について厳格・一律に実施しようとするれば、かなり多くの学生が基準を満たせずに実習できない事態となりかねない。そのため個々の学生に応じて基準を緩和し、再度作成することを迫られている養成校も多く、実習実施基準が実質機能していないことも多い。

さらに養成校や社会福祉系大学の増設により、養成校や学生が実習施設を選択する自由はほぼ無くなり、実習施設の確保をすること自体が難しくなっている。養成校では、学生の居住地域から遠く離れた実習施設を確保することとなり、学生は個々の希望や特性に沿った施設選択をすることができず、養成校が選択した実習施設での実習を余儀なくされている。その結果、学生の実習動機の低下を招いている⁶⁾。また、実習施設の確保自体が難しい現状では、毎年固定された実習受け入れも難しくなる。例えば養成校として歴史の浅い本校では、いまだ実習施設の受け入れ先が安定しておらず、毎年約半数の実習施設

が入れ替わる状況にある。これでは実習施設との協働関係構築もままならず、実習を効果的に進めていくことはできない。だからといって、学生の実習効果を期待するあまり、多忙を極める実習施設に対して過重となるような実習指導を養成校側からお願いすることは、前述の実習施設受け入れの問題から多少躊躇してしまう場合もあり、実習指導に対して一任せざるを得ないという状況も存在している⁷⁾。

実習施設を固定化・指定化することで、より連携を深めようとする養成校の取り組みもこれまで報告されており⁸⁾、一定の教育効果をあげていると考えられる。もしそれらを実現しようとするのであれば、まず実習施設と養成校との間で普段から相互に緊密な連絡を取ったり、意思疎通を図るために「実習協議会」を設けたり、さらには実習外部講師として招聘し、実習施設側から実践的な話をして頂くなど、実習施設と養成校とが地道な交流を重ねていくことが必要である。そして互いの置かれている状況や実習に対する考え方について理解を深めていく中で、共通項を見つけ出し、協働的な実習指導が行えるようになることが、実習の質の確保へと繋がっていくのである。そのためにも「施設実習は、施設と養成校の信頼関係（契約）で成り立つものであり、実習を学生個々にとってどのように効果的なものにするかという課題は、実習生を受け入れる施設の子どもの生活や指導する職員の負担への配慮を前提に検討しなければならない」ことを養成校側は常に意識しておく必要があるのではないだろうか。

②実習指導計画と実習の質に関する問題

施設実習にかかわる大きな問題の一つとして、実習指導計画と実習の質に関する問題があげられる。

保育士養成における実習の重要性は、自明のこととして認識されてはいても、教育的位置づけについては養成校によって大きく異なっており、具体的な実習指導計画の内容や方法については、それぞれの養成校に一任されているという現状がある。また、実習施設における実習の内容や方法についても、前述の通りこれまでその多くが実習施設に一任されていることが多く、近年の慢性的な

実習施設の不足，さらには施設利用者に対する指導の個別化，多様化の進行などにより，それはますます顕著となっている⁹⁾。

一方，このような状況においても，特色のある実習指導計画を作成し，実習を行うことで，一定の教育効果をあげようと熱心に取り組んでいる養成校もある¹⁰⁾。もちろん，保育実習を中心とする保育士養成の進展は，「個々の養成校教職員の地道な努力だけではなく，養成校間の実質的な実習教育の強化方策の論議とその実現によってこそ可能」¹¹⁾なのであるから，このような養成校の取り組み自体は評価に値するものである。しかしそれは，特定の実習施設と養成校のみの閉じられた取り組みであることが多く，結果として保育士養成における「養成校間格差」¹²⁾を生む一因となっている。このような「養成校間格差」による実習指導計画の相違（例えば，実習目的や内容の相違，実習日誌や評価票等の様式の相違，実習施設と養成校とで交わされる実習指導契約の有無など）が，実習施設にとって大きな負担を強いるものとなっていること，さらには養成校には国家資格を扱う，保育士養成を行うという公的責任が求められていることからしても，各養成校が共有しうるある一定の基準を満たした実習指導計画を策定すること，また，その計画によって実習の質的向上がなされ，その質が継続的に確保されることが望まれる。

社団法人全国保育士養成協議会専門委員会では，保育士養成を取り巻く近年の環境の変化を踏まえ，保育実習指導の一層の質的向上に寄与することを目的として，平成17年9月に「保育実習指導のミニマムスタンダード」¹³⁾を策定している。これは，全国の養成校における保育実習指導の実態調査と事例研究等の結果を参考に試案を提案し，それに対して養成校や実習施設等からの意見・提案を求めたのちに慎重な議論を経て策定されたものであり，「保育実習指導における不可欠な要素だけを抽出し，養成校と実習施設相互が共有できる標準的事項を提示」したもの¹⁴⁾である。中身は，「実習指導計画」「実習評価」「訪問指導」の三項目から構成されており，保育実習における学びの段階性と連続性を意図した具体的な内容となっている。

このような「保育実習指導のミニマムスタンダード」の内容が，養成校の実習指導者や実習施設の指導担当職員の目に留まり，理解が深まることとなれば，

それが相互における「共通言語」となり、実習施設と養成校とが協働的に保育士養成を目指す連携体制の基礎を構築していくことができるようになるであろう。しかし「保育実習指導のミニマムスタンダード」は、あくまでも実習における「必要最低基準」であるとともに、「養成校・実習施設相互が標準的な事項を共有することが各養成校における教育の独自性を裏付けることに貢献するとの信念」¹⁵⁾のもとに策定されたことを忘れてはならない。今後は、各々の実習施設と養成校が、この「保育実習指導のミニマムスタンダード」を基として、具体的にどのような実習指導計画を作成し、実施していくのか、また、具体的な実施に伴い、養成校と実習施設におけるスーパービジョン体制の確立、スーパーバイザーの確保、研修制度の構築などの問題¹⁶⁾をどう解決していくべきかなどについて検討を重ねていくことで、実習の質の確保・向上に努めていくことが必要である。

③養成校教員に関する問題

平成15年12月、厚生労働省雇用均等・児童家庭局長名により発出された「指定保育士養成施設の指定及び運営の基準について」では、「教員の資格」について触れており、「教科担当専任教員は、次のいずれかに該当する者であって、教育の能力があると認められた者であること」として、以下の5つを挙げている。

- (ア) 博士又は修士の学位を有し、研究上の業績のある者
- (イ) 研究上の業績が(ア)に掲げる者に準ずると認められる者
- (ウ) 教育上、学問上の業績ある教育経験者
- (エ) 学術技能に秀でた者
- (オ) 児童福祉事業に関し特に業績のある者

しかし、この現在の基準では、『保育士養成校の教員として必要とされる「資格」内容については非常に曖昧である』ということ、さらには『教員の採用時における資格要件基準の解釈に関しては、全くの「養成校任せ」といった状況が今なお続いているということ』が問題であると社団法人全国保育士養成協議会専門委員会は指摘している¹⁷⁾。そのため、保育士養成課程として共有さ

れなければならない教授内容や方法等が共有しにくい状況が存在したり、保育を取り巻く諸問題や保育現場の実情を意識しないまま養成に携わっている教員も存在したりするのが現実なのである。また、施設実習指導においても、指導を担当した教員個々の専門分野や領域は様々であるとともに、保育所実習と施設実習における学びの段階性や連続性などの見通しを持って保育実習全体の指導内容を構築している養成校は多くはなく、指導内容の質が確保されているとは言い難い状況である¹⁸⁾。近年の教員任期制の増加もこれらの問題悪化に拍車をかけている。

そこで同委員会は、養成校教員の基本的な資質要件を考えていく上での課題として、「前提条件となる指定基準に示された教科担当教員の資格並びに非常勤教員の資格要件そのものに係る課題へのアプローチと、養成校教員になった後の自らの資質向上につなげていく上で自覚されなければならない課題へのアプローチが必要になってくる」として、養成校教員の学内外における組織的・個人的研修制度の確立が彼らの資質の中身を問い、洗練し、高めていく上での重要な契機となりうるとしている。まずは、早急な研修制度の確立が望まれる。

【実習施設における現状と課題】

①実習生受け入れにかかわる実習施設数とその設備の問題

前述したように、ここ十数年の間に養成校は急激に増加した。加えて、社会福祉士、児童指導員等を養成する社会福祉系大学の増加もあり、実習生を受け入れる実習施設では、環境設備の問題が生じている。

例えば、居住型の児童福祉施設で実習を行う場合、一般的に宿泊を伴うことが多い。実習生の宿泊場所、その収容人数は限られていることに加え、子ども達が抱える問題も複雑化していることに伴い、小規模グループケアの推進や心理療法室の設置、さらには個別化が必要なケースの増加等により空き部屋がなくなったことで、宿泊実習ができなくなった施設もある。ある児童養護施設では、年間を通して約100名、毎月約20名の実習生を受け入れており、子どもは常に実習生がいると認識している状態であるという¹⁹⁾。多くの実習施設では、

かなりやりくりをしながら実習生を受け入れているのであり、「子どもの暮らしを考えると、これ以上受け入れられない」「実習生の指導まで手が回らない」というのが現状である。実習生の受け入れに限界があるのは当然のことであるのだが、一方では資格取得のため実習を行う学生が毎年増加していることも見過ごせない事実である。

このことから、児童福祉施設最低基準の改正や施設設備補助など、将来的には実習施設的环境整備が進むような制度的な配慮が不可欠である。その一方で養成校側では、学生との個人面接等を通して、将来の就職先、本人の適性や興味・関心に応じた実習施設配置を行うなどの取り組みを行うことも大切である。また、それと同時にそれぞれの実習施設からの意見も取り入れながら、実質形骸化している実習実施基準についても見直しを図ることで、施設保育士養成における共通課題を認識し、相互理解を深めることも必要なのではないだろうか。

②実習施設における実習内容と指導の問題

【養成校における現状と課題】②実習指導計画と実習の質に関する問題」では、養成校における実習指導計画の位置づけの曖昧さ、さらにはその曖昧さから生じる弊害を打開するために、社団法人全国保育士養成協議会が策定した「保育実習指導のミニマムスタンダード」について論じた。実習施設における実習内容と指導の問題は、その多くが前述した養成校の問題と関連しているのであるが、ここでは主に実習施設における実習内容と指導の問題に焦点を当てて論じることとする。

まず、保育士の職務範囲・内容の位置づけの問題があげられる。平成15年11月に施行された児童福祉法第18条の4において、保育士は、「専門的知識及び技術をもつて、(中略)児童の保護者に対する保育に関する指導を行うことを業とする者」とされ、子どもの日常を基盤とする生活そのものへの支援、援助を行うなどのケアワーク的職務だけではなく、子どもをめぐる諸問題に対して、その社会的背景や原因を究明し、その解決や緩和を図るための社会的対策を行うなどのソーシャルワーク的職務を担うことも求められるようになった。

これまでもそれぞれの施設では、社会的ニーズの変化に応じて、児童指導員や社会福祉士などと協働しながら日々の業務を遂行してきており、社会や子どもや家族の要請に応える専門職として、児童福祉分野においてソーシャルワーク的職務も担ってきた²⁰⁾。しかし、今回の児童福祉法改正では、保育士の職務としてソーシャルワーク機能が明記されたことが特筆すべき点である。

そこで施設実習においても、ソーシャルワーク的職務への理解が求められてくる。しかし、それぞれの施設や施設種別によって、保育士の求められる職能は大きく変化するということが、さらには保育士の職務内容を明確にすることは難しいという現状がある。そのため、実習施設における実習内容や指導の方法にも明確な規定はなく、それぞれの施設、施設の実習指導者によって異なっているためである。換言すれば、施設実習自体が保育士として求められる職能を習得することが可能な場となっていないのである。

次に、実習施設における実習指導システムの不備があげられる。例えば、実習施設において実習生の実習環境をどのように整えるのか、また、実習生をどう指導するのかについての契約を交わすなど、実習について詳細な組織的合意がなされたりすることはあまりない。また、実習生の学習能力に依存するのではなく、実習指導プログラムが綿密に計画され、スーパービジョンの双方の権利・義務を明らかにされることもほとんどないのが現状である。「個々の子どもの情報をどの程度まで提供するのか」「援助計画を立案し、実践することはどこまで可能なのか」『「保育実習Ⅰ（施設）」と「保育実習Ⅲ」における実習指導プログラムは、明確になっているか』など、不明な点は多くある。米本²¹⁾は、日本社会福祉士学会の作業で明確化された「実習指導者に必要な4能力」（実習マネジメント能力、実習プログラミング能力、実習スーパービジョン能力、ソーシャルワーカー像伝達能力）について取り上げ、『実習受け入れ、指導という課業は、もはや指導者の個人的関係と個人的力量で進める「個人技」ではなく、指導者の所属する施設・機関および教育側との連携に基づく「システム化」が必要である』としている。このことから、実習施設と養成校とが常に緊密な連携を図ること、また、実習における目的・それにかかる互いの課題を共有したうえで、実習指導システムの構築とそれに伴う両者の役割分担を

明確にすることなど、実習指導システム構築によるそれぞれの課題に対して、解決策を見出していくことが必要なのである。ただ、実習の受け入れと指導に関しては、実習施設と養成校との二者関係ではなく、実習生と利用者を含めた四者関係を念頭に置いて考えていくことを常に忘れてはならないのであり、また、それに加えて養成校側（実習生と養成校）においては、実習自体が施設という「暮らしの場」で行われているということ、生活の全体にかかわりながら支援活動を展開していくものであるという認識を常に持ち合わせたいと考えていなければならないことをここで再度確認しておきたい。

【学生における現状と課題】

近年、穏やかな実習生が多くなったと評される反面、実習目的が明確でなく、意欲に欠ける学生が多くなったという話をよく耳にする。もちろんその背景には、学校教育や現代社会における管理および効率化推進の弊害、さらには生育環境の変化等が深く関係しているのであろうが、養成校に限って言えば、「保育」「幼児教育」を謳っている養成校へ入学して来る学生の多くが、施設養護に対する具体的なイメージに乏しく、入学当初から施設保育士を目指している学生は殆ど見かけないと言っても過言ではない。また、石山・安部は、『保育実習は、保育所のみの実習を行えばよいとの認識を入学当初の学生は多く持っており、入学後、初めて保育士資格を取得するためには、保育所実習以外にプラスして「施設実習」を行わなくてはならないことを知る者が多い』²²⁾と指摘している。これらのことを踏まえれば、将来、保育所保育士を目指している学生にとって、施設実習は「保育士資格取得のための実習」となるのであり、「可もなく不可もなく、無難にやりこなせばいい」と捉えられている可能性が大いにあるのではないだろうか。そしてこのような状態が、先のような実習生に対する評価を生んでいるのであろう。学生がこのような意識のまま実習事前指導を受講しても、施設実習に対する漠然とした不安や否定的・拒否的な感情を抱くことはあっても、積極的・能動的な学びの姿勢が育つことはあまりないであろう。もちろん事前学習の到達度が、実習のモチベーションそのものに

大きな影響を与えているであろう²³⁾と考えられ、それぞれの養成校では、実習に向けての学生への動機づけ、さらには必要な基礎的知識、技能を習得させていくなど様々な取り組みがなされている²⁴⁾。しかし実習施設では、「実習意欲に欠ける」「判で押ししたような実習目標・課題が多い」「柔軟な対応ができない」などと評される学生も少なくない。また、前述したように施設実習では、同種別の施設であっても施設ごとに特性があるため、実習内容や方法も異なることが多く、実習指導においても個別的な指導が不可欠となっているのが現状である。

以上のことから養成校では、これまでのような画一的・一斉的な指導だけではなく、実習施設とともに個々の学生、実習施設ごとの特性（ソフト・ハード面）に応じた「施設実習に対する指導のあり方」や「実習履修における適格性」について様々な面から再考する必要に迫られているのである。

【まとめ ～これからの施設実習のあり方とは～】

平成15年12月、厚生労働省雇用均等・児童家庭局長名により発出された「指定保育士養成施設の指定及び運営の基準について」では、「保育実習実施基準」が示された。そこでは、保育実習の目的、履修の方法、実習施設の選定等が明記され、保育実習の強化が謳われた。しかしその内容は、「きわめて簡明であり、養成校の実習指導者が自らの行う教育・保育の独自性や有効性を判断するための基準として機能させるには十分とはいえない²⁵⁾ものとなっている。このような保育士養成、特に保育実習指導を取り巻く様々な問題に対して一石を投ずべく、社団法人全国保育士養成協議会専門委員会では、「進んで実習指導の基礎的条件を整備し、その標準的な事項を共有する専門文化を形成していくことが不可欠である²⁶⁾とし、保育実習の一層の質的向上に寄与することを目的に平成17年9月に「保育実習指導のミニマムスタンダード」を策定している。

この取り組みは、実習施設と養成校の両者が、実習指導の標準的事項を共有するための環境が未整備である現状を打開するものとなるのであり、「保育実

習指導のミニマムスタンダード」に対する両者の理解が深まることとなれば、それが実習施設と養成校とが協働的に保育士養成を目指す連携体制の基礎を構築していくことができるようになるであろう。また、これは各々の実習施設や養成校が「自らの教育の水準について点検・評価を行う際の実効的な標準として機能する」²⁷⁾など、保育士養成に携わる全ての者にとっても、とても意義深いものである。

そこで今後は、本論で取り上げられた保育実習を取り巻く現状を踏まえ、それらの課題を乗り越えるべく、まずは学内において「本校における保育実習のあり方」について精査すること、その内容について教員同士が相互理解できるよう、定期的な実習会議を設ける等の工夫をしていきたい。また、「保育実習のミニマムスタンダード」を標準として、様々な実習施設種別に応じた実習プログラムを策定し、実習施設と養成校が協働的に保育士養成を目指す連携体制を構築していく作業を進めていきたい。さらに、本校が小規模校であるというメリットを最大限生かし、学生一人一人の興味・関心に応じた実習プログラムの作成、実習事前事後指導の強化と工夫、さらには適切・適時のスーパーバイズを行うこと等を通して、実習の質を高めていく努力をしていきたいと考える。その際には、実習施設、施設利用者、養成校、実習生の四者関係を常に念頭に置きながら、多様かつ重層的な保育実習にかかわる問題について、将来的には地域の実習施設や養成校と共通認識のもと協働して問題解決に挑んでいきたいと思う。それがひいては、保育士養成の質的充実と発展に繋がることを願ってやまない。

最後に、今後の研究課題として、施設実習は主に「居住型児童福祉施設」で行われていることについて考えてみたい。施設は、子ども達にとっての暮らしの場であり、「やすらぎの中心部」を形成している持続的要素²⁸⁾である。そこで行われる実習では、実習生は施設に宿泊し、生活の全体にかかわりながら支援活動を展開していくのであるが、現状では保育所実習等と比較するなど、その特性に着目したり、意義について論じられたりしているものはほとんどない。そこで今後は、他者の生活空間に立ち入って実習を行うということ、また、実習生も同じ施設に身を置いて生活を共にするという、さらには暮らしの場

で行われる支援の全体性などについて、子ども達や実習生の相互成長・変容、自他の関係性の変化に着目して研究を進めていきたいと考えている。

【註】

- 1) 児童福祉法は、以下のサイトに全文掲載されている。
<http://law.e-gov.go.jp/htmldata/S22/S22HO164.html>
- 2) 全国保育士養成協議会専門委員会編（2007）保育士養成システムのパラダイム転換Ⅱ－養成課程のシーケンスの検討－．保育士養成資料集第46号．31
- 3) 全国保育士養成協議会専門委員会編（2006）保育士養成システムのパラダイム転換－新たな専門職像の視点から－．保育士養成資料集第44号．71
- 4) 会員名簿（社団法人保育士養成協議会，平成21年9月9日）より集計
<http://hoyokyo.or.jp/profile/memberlist/pdf/memberlist.pdf>
- 5) 同上（3）．115
- 6) 全国保育士養成協議会専門委員会編（2005）効果的な保育実習のあり方に関する研究Ⅲ－保育実習指導のミニマムスタンダード－．保育士養成資料集第42号．39
- 7) 同上（2）．47
- 8) 全国保育士養成協議会専門委員会編（2004）効果的な保育実習のあり方に関する研究Ⅱ－保育実習指導のミニマムスタンダード確立に向けて－．保育士養成資料集第40号．63
- 9) 同上（2）．47－48
- 10) 同上（3）．143－171
- 11) 全国保育士養成協議会専門委員会編（2002）効果的な保育実習のあり方に関する研究Ⅰ－保育実習の実態調査から－．保育士養成資料集第36号．467
- 12) 同上（6）．13
- 13) 同上（6）．57－91
- 14) 同上（6）．1
- 15) 同上（6）．1
- 16) 田村綾子（2008）実習スーパービジョン－問い直すプロセスで育むソーシャルワーカーの「目」と「芽」－．ソーシャルワーク研究132, Vol.33, No.4. 16－23
- 17) 同上（3）．122
- 18) 同上（8）．20－22
- 19) 村井美紀，鈴木力，吉田正浩，盛田美雪，櫻庭麻衣子，瀧口桂子（2009）施設実習の現状と課題－座談会－．季刊児童養護Vol.39, No.1. 32－38

- 20) 渡邊慶一（2008）社会福祉施設の実習における気づきと変容の研究－保育実習を通してソーシャルワークの価値形成過程－. 聖母女学院短期大学研究紀要37. 50－53
- 21) 米本秀仁（2008）ソーシャルワーク実習とスーパービジョン. ソーシャルワーク研究132, Vol.33, No.4. 10－12
- 22) 石山貴章, 安部孝（2008）保育士養成機関における「施設実習」の現状と課題（Ⅰ）－短期大学「施設実習」に向けた事前指導を通して－. 紀要visio38. 158
- 23) 中原大介（2008）これからの保育実習指導についての一考察－児童福祉施設実習（居住型）を中心に－. 大阪健康福祉短期大学紀要第7号. 186
- 24) 例えばある養成校では, 「高等学校訪問や講演会で保育士資格取得プロセスについて説明する」「入学後, 早期から施設に関する情報提供および実習に必要とされる内容について, 実践現場を想定した具体性のある講義を行う」「施設実習の事前学習を約1年間かけて行う」（施設希望調査, 実習前意識調査, 実習生調書・実習計画書作成, 実習施設への事前訪問, 研究課題作成, 施設職員を講師として招聘等）など, 様々な取り組みを行っている。同上（22）. 157－170
- 25) 同上（6）. 2
- 26) 同上（6）. 2
- 27) 同上（6）. 2
- 28) オッター・フリードリッヒ・ボルノウ著. 大塚恵一, 池川健司, 中村浩平訳（1978）人間と空間. せりか書房. 127

【参考文献】

- 高橋久雄, 石田芳朗（2009）施設実習の現状と課題. 季刊児童養護Vol.39, No.2. 37－40
- 高橋久雄, 木山美穂（2009）施設実習の現状と課題－至誠学園の実践からみる－. 季刊児童養護Vol.39, No.3. 51－54
- 戸田竜也（2007）保育実習Ⅰ（施設）における事前指導の検討－「保育実習指導」講義ノート（1）－. 札幌大谷短期大学紀要37. 23－41
- 藤林慶子（2008）社会福祉施設における実習スーパービジョンの課題. ソーシャルワーク研究132, Vol.33, No.4. 24－31
- 村井美紀（2009）児童養護施設実習生のスーパービジョン－保護モデルの実習生を事例として－. 季刊児童養護Vol.39, No.4. 35－38

現在(いま)を見つめる

——秋葉原事件から見つめる社会の姿¹⁾——

有 泉 正 二

0. 現在(いま)という焦点

<現在(いま)を見つめる>というテーマの社会学的論考には、「主体から社会を読み解く」という方向性がある。1990年代に入ると、コミュニケーション論に依拠して主体から若者文化や日本社会が論じられてきた(浅野2009)。当初は、中島梓の『コミュニケーション不全症候群』(1991)というタイトルが象徴するように、日常生活上のトラブルやコミュニケーションの失調、あるいは対人関係からの撤退にみられるような、主体個人の特殊な“自閉的(オタク的・やおい的)”性格が注目された。その後、コミュニケーションそれ自体が現代社会の変容を敏感に写し出すものとして捉えられるようになった。インターネット利用のコミュニケーションにはじまり、労働や階層、雇用などの問題も絡めて、社会的事象の多くは主体性(自己のイメージ)から読み解かれることになる。そしてこの流れは、「2000年代の批評はどれも社会学的」と揶揄されてしまうほど、今では“利用されすぎた”アプローチの仕方となっている。

それでも、本稿もまた同じ方法を用いる。しかし、本稿ではもう少し慎重にかつ迷いながら考察を進めていきたい。今一度確認しておけば、テーマは<現在(いま)を見つめる>である。言うなれば、「今後どのように生きていくべきか」という人生論的な処方箋など出さないのはもとより、「読み解く」ことにも立ち止まる。そもそも、私たちは現在を生活しているにもかかわらず、いや生活しているからこそ、ある出来事や現象を生み出す社会的風潮(気分)と距離がとれないため、そのままでは「見つめる」ことができずにいる。さらに言えば、「見つめる」という行為自体もまた日常的ではなく、何らかの手だてや工

夫なしでは達成することができない特殊な行為である。そのため、この問題に答えていく作業を通じて、本論のタイトル〈現在（いま）を見つめる〉を言葉にすることを試みようと考えている。

そこで、2008年6月に起きた「秋葉原無差別殺傷事件（アキバ通り魔事件）」（以下、本稿では秋葉原事件と表記）を取り上げることにした。おそらくこの事件は、現在を日本社会で生きている私たちのほとんど誰もが知っていて、イメージに基づいてこの出来事を事件として語ることをしている。私たちにはこの事件が「目につく」（視野に入ってくる）し、その理由を「言い当てようとする」（焦点を合わせようとする）。たとえば、事件を起こした容疑者の性格や背景にある社会問題に言及することを通じて。そしてこの秋葉原事件は、「誰でもよかった」という言葉に象徴されている。「誰でもよかった」という無差別感覚で（にもかかわらず）計画的に行われるノーリターンな犯罪を構成していく〈現在〉は、「誰でもよかった」からこそ、私たちの〈現在〉にこそ大いに関わってくる。しかもそれは、ネット掲示板に接続したコミュニケーションの中で〈現在〉という像を記録している。その記録されたコミュニケーションから、私たちは何かを見つめ始めることができる。

1. 秋葉原事件という焦点

2008年6月8日（日）に東京・秋葉原で起きた殺傷事件は、7人の命を奪い10人の重軽傷者を出した。現行犯逮捕された容疑者Kは、白昼の歩行者天国に2トントラックで突入し、その後ダガーナイフでその場に居合わせた人々に次々と襲いかかった。

Kが取り調べに対して「誰でもよかった」と供述した点から、過去に社会的関心を集めた無差別（通り魔）事件と同様の殺傷事件として、私たちは語り始めることになる。そしてKの犯行動機としては、自分の存在を誰かに認めさせたいがための「存在誇示」や「人生の閉塞感」などとの関連が指摘されるようになる。

この点にとどまらず、秋葉原事件では、私たちが語るための数多くの要素が

目の前に披露された。周知の通り、それはKによる携帯サイトの掲示板への書き込みである。Kは、秋葉原事件の当日犯罪予告の書き込みをしているだけでなく、日常の行動や気持ちを刻々と掲示板に書きつづっていた。とりわけ、私たちの多くがマスコミ報道などを通じて事件後に原文のままその書き込みを目にする機会があったという事実は、この秋葉原事件の大きな特徴である。私たちは、報道によって抜粋されたその原文（新聞各紙は主に2008年6月5日から8日までの主要な書き込みを紹介している）から、Kは作業着が見つからなかったことに対して職場（雇用）への不満を爆発させ、住所不定無職になることに絶望し、殺人を考え、ナイフを買いに静岡から福井まで行き、犯行前日も秋葉原に行き、地元でトラックを借りて準備を整えてきたといった経緯を知らされることになる。

また、マスコミ各社によってピックアップされる書き込みに異なる部分もあるとはいえ、時系列と書き込み量を目にするとすぐに感じるのは、「彼ばかりが頻繁に」²⁾書き込んでいること、自分は<不細工>だから友達や彼女ができないと思ひ込み、現状に対する不安と不満を一人寮の自室で募らせていることなどである。そこで私たちは、それらと事件とを因果関係的に読み取ることをしてきた。書き込みの掲載とともに付けられた新聞主要各紙2008年6月10日付の見出しは、「孤独な心情 サイトに」「<希望ある奴にはわかるまい> 派遣先『削減』が引き金」（毎日新聞）、「『仕事むしゃくしゃ』凶行準備延々記す」「やりたいこと…殺人」「ナイフとりあえず投げよう」「3日前『作業着ない』激高」（朝日新聞）、「不満書き込み20日で3000回」「負けっ放しの人生」「彼女いない 全ての元凶」（読売新聞）であった。

これ以外に、私たちが秋葉原事件に対して行った解釈は、たとえば犯人がゲームやアニメ好きとみれば、<ゲーム好き→根暗なオタク→現実と虚構の区別を見失う→犯罪者>という論法で事件を読解する偏見的な見方もいまだに残っている。とくに今回の場合、いまではゲームやアニメ好きの「聖地」とも呼ばれている東京・秋葉原という土地で、しかもKが書き込みで名前を出しているゲームで同じようにナイフが使われていることなどから、むしろ矢印のような因果関係をマスコミが欲しがるといふ部分もあったようである³⁾。このように、

事件からゲームやアニメ、インターネットに熱中するオタクに対するバッシングが生じることになった。その一方で、加害者であるKの「心の闇」と「社会矛盾」からも事件（犯行と背景との社会的意味）は語られることになる。

Kあるいは無差別殺人の加害者に共通する精神分析では、「強すぎる自己愛」、すなわちイメージの自分と現実の自分とのギャップを受容できないパーソナリティが指摘されている。また、Kの場合には、自分の内部にある認めたくない感情や欲望を他人に転嫁する「投影」という心の働きも見られるという。そのため彼の無差別殺人は、「内なる悪」を不特定多数の他者に転嫁して抹殺してしまおうとする投影による凶行、言い換えれば「拡大自殺」という解釈がなされている（片田2009）。

反対に、書き込みやマスコミ報道から知る中学時代までのKは、勉強もできスポーツマンでもあり彼女もいる。これが「イメージとしての自分」だとすれば、「できる自分」というイメージに対して、就職ができない、彼女ができない、友達ができないなどを通じた「できない自分」という現実があることになる。

そこで彼の周囲に目を向ければ、とくに母親からの過剰な家庭教育により、彼は「できる自分」を作り出された挙げ句途中で放棄されたという見方になる。あるいは、「できない自分」を生み出した背景に社会の問題があると解釈すれば、ちょうどバブル景気崩壊後に続いた就職氷河期世代（ロスジェネ世代）にあたるK（あるいは若者）がそのしわ寄せを食うことになった企業の雇用調整——いわゆる“派遣”という労働形態で住居や職場を転々とし、仕事も人間関係も企業（マーケット）の都合に左右される——が問題視されることになる。そのため、執拗に自分を<不細工>と表現した上でのKの「彼女がほしい」という想いも、赤木智弘は「会社都合に左右されることのない、自分にとってのプライベートな人間関係、すなわち社会性への渴望ではなかったか」（洋泉社編2008：23）と読み解いている。

あるいは、まさにKが「できない自分」という現実に出会う<00年代>の社会的風潮も注目されている。齋藤環が指摘した<コミュニケーション至上主義>は、コミュニケーションであることが無条件に善とされ、その能力が常に問

われる現在の日本の社会矛盾を示す言葉となる（大澤編2008：37－39）。いまや学校でのポジションや友達関係がコミュニケーションのスキルによって規定されるばかりでなく、成人になっても、職業に就くにも恋愛・結婚をするにも金持ちになるにも、とにかく他人から承認されるためにはコミュニケーション能力が問われることになる。そのため、逆に＜コミュニケーション＞が障壁になり、人生に希望が持てなくなるKのような存在も出てくるという説明が成立する。

最後に、秋葉原事件が格差社会に対する異議申し立てだという読み解きについては、私たちは語ることを保留しておこう。つまりそこには、現在が格差社会で、彼が格差社会の被害者で、しかも格差社会を生み出している何かに人々は異議があるという前提を検証しなければならないからである。たしかに、事件の前から格差社会に対する異議申し立て活動それ自体はあり、秋葉原事件の直後から政府の反応が見られ、規制緩和を見直して日雇い派遣を禁止する対策が打ち出されたわけであるが、私たちは今のところ事件を異議申し立てとまで見通せるレンズを持ち合わせているとは思えない。Kがそのように意識していたかどうかは報道の限りではわからないし、彼と同じ境遇にあると仮定できる人々の被害者基準にも客観性はなく、少なくとも第三者的立場にある私たちは、クビにならずに雇用延長が決まっていた衣食住を確保できていた犯行当時のKに対して、先の読み解きをすることは難しい。

2. Kにとっての主体性という焦点

(1) 彼にとっての「自分」

ここで、あらためてKの主体性に焦点を合わせる努力をしてみよう。新聞報道によれば、携帯サイト掲示板への書き込みはKにとって「日記のように習慣化されたもので生活の一部だった」のであり、書き込みによって「自分のことを知ってもらいたかった」と供述している。たしかに、不安定で孤独な派遣労働の実態が注目されるようになった今日から振り返ってみれば、以下の書き込みから彼が「できない自分」に直面していることを知ることになる。

- [2408] 6/5 04:54 派遣がやってた作業をやりたがる正社員なんているわけない
[2410] 6/5 04:54 自分は無能です、って言っているようなもんだし⁴⁾

だが、そのようなフィルターを取り除いた場合、書き込みそれ自体によって私たちはどの程度彼のことを知ることができたのだろうか。全文を通して読めば、彼が不満を持ちながらも職場に行き、コンビニで食事を買い、食事の時食べたり飲んだりしているものぐらゐの生活状況はよくわかる。その他には、ただただ後輩の恋愛をはじめ現実生活が充実している<リア充>の行動に嫉妬したり、「努力が足りない」というような想定される他者の意見に対して悪態をついたり、私たちがKのことを知るはその程度にしか語られない「自分」の姿によってである。

逆に、先ほども取り上げた精神分析の視点では、Kの他責的傾向が指摘されている。すなわち、「できない自分」という現状を、親のせい、教師のせい、上司のせい、会社のせい、政治家のせい、社会のせいなどとして語る責任転嫁を指すが、実際に書き込みからピックアップできるのは、まず、「ネットですら無視されるし」「みんな裏切る／結局一人にされる」というように、他者の思惑や行為の影響を示す「される」という表現である。さらに、関係性の欠如、相手側からの無視、排除などによって「できない自分」が成立してしまっていることに、Kは不満を隠しきれない。

- [2434] 6/5 05:24 社交性を持ってって／お前らが不細工と関わらないだろうが／お前らが避けてるんだろうが
[2698] 6/6 03:09 彼女がいれば、仕事を辞めることも、車を無くすことも、夜逃げすることも、携帯依存になることもなかった／希望がある奴にはわかるまい
[2699] 6/6 03:10 で、また俺は人のせいにしていると言われるのか

たしかに、私たちがそのように言ってしまうほど、「人のせい」にしているような受動的な表現も目立つ。親に対しては、「親に無理やり勉強させられてたから勉強は完璧」。仕事先の後輩には「また幸せ自慢を聞かされるのか」。会社には「こんなにやる気ないんだからさっさとクビにしてくれ」。彼女ができない理由は「電話番号きかれるわけでもない／メアドきかれるわけで

もない」。そして挙げ句の果てには「誰にも理解されない／理解しようとされない」と言う。そして、このすぐ後の彼の言葉は、「心を開かない俺が悪いんだってさ」と、その反省のようなものも「自分」に跳ね返ってこないような言い方になっている。「イケメンなら相手が心を開くまで頑張るのにな」 「不細工だからすぐ匙を投げる／で、俺のせいにするのね」と、その後ますます他責的になり、「だから誰も信用できない／みんなすぐ裏切るもの」と言ってから自嘲的に「裏切ってるんじゃないのか／俺が勝手に勘違いしているだけか／悪いのは全部俺だもんね」と、ここでも「できる」ことをしないているからこそ「できない自分」でいることを受容できない「自分」がそこにいる。

(2) 可能態としての「自分」

若者の中には、「自分の好きなようにしていい」と言われた途端に困る人がいるが、書き込みの中にも途端に困るKがいる。「彼女ほしい、けどできたら困る なにこの矛盾」。本来ならば、私たちの側から「なにその矛盾」と指摘すべきところを彼が言ってしまうことにピントを合わせてみよう。「彼女がほしい自分」と「できたら困る自分」、すなわち、自分自身で選ばない選択回避傾向がある一方で、早々と自分自身を値踏みしている「自分」がいる。この矛盾は、彼が何度か使用している「終了」という言葉を考えるところからその像を浮かび上がらせることができる。

[2236] 6/4 01:41 どうしてみんなが俺を無視するのか真剣に考えてみる

[2237] 6/4 01:41 不細工だから／終了

彼は自分の（しかも切実であるはずの）疑問に対して自分で答えている。日記代わりとはいえ他者に開かれているはずの書き込みにおいて、言葉がつかまらないようにしている。主体性に関しては、他人からの関与を拒み、まるでコミュニケーションを極力抑えようとしている感じである。

だから、Kには、私たち他人から何者かとして認めてもらいたいというよりも、何かよほど「できる自分」の条件に合うものでない限り「自分」を埋めることなく、「自分」の可能性を保留したいという方向に志向が働いているよう

に見える。すなわち、アイデンティティはXのまま留保したいという考え方に基づいて、ここで出てくる主体性は、「可能態のまま居続けたい」という姿である。「終了」という言葉を使うのは、「不可能」ではなく、「あきらめ」でもなく、「可能態としての限界を定められたくない」「可能態でなくなりたくない」という意味ではないだろうか。

(3) 運命の他人^{ひと}

そうであるならば、しかし今度は一瞬視界から離れ像がぼやけてしまう部分が出てくる。「自分」の可能性を保留しているならば、消極的であれその主体性を肯定していると考えられるのだが、書き込みの中でK自身が「自分」を語る時、自分の可能性に期待している自分にイライラしている「自分」がいる。

[2093] 6/3 06:00 イライラする／まだ何かに期待している自分にイライラする

[2094] 6/3 06:03 彼女なんか絶対できないのに

[2095] 6/3 06:04 諦めれば幸せになれるのに

「彼女ができるかも」という期待は私たちからすれば全く問題はないし諦める必要性も感じない。語義矛盾ではあるが受動的な彼の主体性からすれば、「諦める」とは、たとえば「自分」で「できる」能動的な告白行為などの失敗に由来するものではなく、「偶然や運命に左右されなくてすむ」という意味になる。

反対に、「できない自分」が偶然や運命によるものだとなれば、むしろ努力など「できる自分」あるいは「可能態としての自分」の余地を肯定的かつ能動的に利用する発想が出て不思議ではない。だが、ここで想定される偶然や運命は、神のような超越的（全能的）存在をイメージさせるのではなく、同一条件の他人を想定させるから、「諦める」のを難しくさせるのである。東浩紀によれば、ネットでは誰もが同じようにブログを書き、消費も情報へのアクセスも平等に見え、自分と他人が同じような生活をしていて大して能力に差がないように感じてしまう。そのため実際の生活状況（雇用形態や業種、恋愛や結婚ができていないなど）の違いは、努力というより境遇・環境など偶然の

力によるものだと感じさせ、相手の運の良さに嫉妬することになるのだという（大澤編2008：68-69）。つまり、偶然や運命は他人を介して知ることになる。Kの書き込みにも、<クリア充>の行動に嫉妬したり、「努力が足りない」というような言葉に対して悪態をつく姿があった。そこで「自分」の可能性は留保しているのだが、他人を介して運命を知った以上、運命を変えるのもまた「自分」ではないのである。

[2096] 6/3 06:15 人を救うのは人／救ってくれる人を得るには金がある／結局、人を救うのは金

[2097] 6/3 06:18 どんだけ金があったら友達になっとももらえるんだろ

[2098] 6/3 06:19 イケメソだったらお金なんかなくても友達できるのに

「自分」を救うのは他人。救ってくれる他人を得るには金がある。結局「自分」を救うのは金。しかも「どんだけ」というぐらいの桁でないと他人は友達へと移行されないという発想がKの中にはある。他人と関係を築くということは、自分が好むものでないかもしれない「できる自分」と「できない自分」の両方を目の当たりにさせられることでもあるが、「できる自分」と「できない自分」の両方ともを見つめることは「自分」を留保している人にとって難しい。そしてK自身にとっては、「金」など他人にとって有用なフィルターを持ち出さないことには「自分」を語れないのかもしれない。このような主体性では、友達以前の“運命の他人”とですら無限遠の距離を隔ててしまっているように見える。

いわば、Kによって書き込みデータに保存されている「自分」は、「私が何者であるか」ではなく「私が何者でないか」という反転的なアイデンティティ（主体的でない主体性）にとどまる。つまりそこでは、「自分」は記録されているが他人に記憶される主体性ではないのである。

3. 「誰でもよかった」という焦点

(1) “友達” とのコミュニケーション

今度は、その“運命の他人”との距離からコミュニケーションを読み解こう

とするとき、まず目につくのは「現実でも一人／ネットでも一人」というようなKによる告白である。浅野智彦は、Kを「コミュニケーション能力が低く親密な関係を築くことに失敗し、暴発した若者」とする定式化はあまり参考にならないとしている（大澤編2008：187）が、私たちもKのその告白を素直に受け止めるわけにはいかない。事件後の取材によれば、Kは職場では決して一人ではないし無視されてもいない。Kには毎週のように休日カラオケや麻雀、カートなどに行き共に過ごす仲間がいた。とくに親しい友人を連れて秋葉原にも行っている。職場の同僚からは「コンプレックスでも笑いにできる人」と思われているぐらい、Kは周囲とコミュニケーションがとれている。

現実には友達がいるように見えるにもかかわらず、なぜそこまで掲示板で“友達”にこだわったのだろうか。2008年5月19日にKが開設した掲示板には、29日に「冗談抜きでも友達になりたい」という女性が現れる。その友に対して（掲示板の主である）Kは敬語を使用するやりとりをしている。それはつまり、関係性のイメージをもってコミュニケーションを想定している書き方であり、決して、私たちがよく知る「つぶやき」ではなかった。しかし、その友に大卒の交際相手がいることがわかると、Kは相手の励ましやアドバイスを（故意に？）取り違えて、友に「主に伝えるのは難しいなあ……」と言わせてしまうほど、コミュニケーションを崩してしまう。そしてKは、つぶやくのである。「みんな死んでしまえ。上辺だけの友達。言葉だけの友達 実際は他人。みんな敵。友達が欲しい。本当の友達が欲しい」と。だが、このような友とKのコミュニケーションにならないやりとりを見ていた匿名の人々（“運命の他人”）から「皆を踏みにじったのはお前。友達できるはずがない。しねよ」「自分を救う気ないなら死ねよ」などと書き込まれてしまう。これ以降、Kはつぶやき（実況）のような書き方を続け、コミュニケーション的な敬語を使用しなくなっていったのである。

6月に入っても、Kはコミュニケーションというかたちをとらないまま、関係性のイメージを持たずに“友達”にこだわり続けられている。そこでも、批判的な文言を並べながら、「いいよな／イケメソは不幸話をすればみんなが同情してくれるもんね」「俺も女だったら管理人が守ってくれるのにな」といった

感じで、Kはいつまでたっても“友達”に助けられようとしている。コミュニケーションというかたちをとらなくなったことでKが何をしていないかを見つめると、そこには「赦すこと」感謝も含めて「謝ること」「同意すること」がない。「ありがとう」「ごめんなさい」「そうだね」。これらの言葉は、コミュニケーションとして関係を維持したい・維持しなければならない他人を想定した言葉である。あるいは、自分が孤独にならないようにするための一つの方策である。なのにKがそれをしないで、ネット上で批判ばかりしているとなれば、結局この中に“友達”対象者を想定しているのか否かすら判然としない。それでは、はたしてKの望むところの“本当の友達”は見つかるのだろうか。

一般的に友達と呼べる間柄は親交が深く、相手と人格的な付き合いになることによって他の関係と区別される。だが、橋本治が『日本の行く道』で述べていたように、現代では友達もまた「得体の知れないもの」になったと言ってよいかもしれない。すなわち、友達とお互いに「友達」であることを確認し、「一緒」である感覚をもつためのコミュニケーションが必要になるということである。しかも、携帯電話を利用して維持される今日の親密さは、「コミュニケーションそれ自体」に依存する傾向が強い。それ自体とは、やりとりの内容（質）よりもむしろメールの頻度・レスポンスの速さなどやりとりが存在したという事実を呈示するような、形式的かつ量的な尺度で測れるものを指す。つまり“友達”は、その数量かつ優先順位によって構成されることになる。

[2185] 6/3 18:57 お前らの中で俺の順番がずっと来ないだけなんだよね

[2268] 6/4 10:46 俺にとってたった一人の大事な友達でも、相手^{ママ}にとっては100番目のどうでもいい友達なんだろうね／その意識のズレは不幸な結末になるだけ

私たちは今、その人が持つ能力や人格よりも「友達がどのくらいいるか」「どれほど返信があるか」など、数値で示すことの出来るものを重視する世界の中に生きているのがわかる。ここに見られるのは、「コミュニケーションの構築」ではなく、「コミュニケーションの消費」である（東・北田編2008：409）（大塚・東2008：200）。

1番は1番同士のコミュニケーション消費行動があり、100番は100番同士

でなければ“本当の友達”ではないのである。上辺だけでなく、言葉だけでなく、他人でもなく、敵でもない“本当の友達”。そこには、拗ねても毒づいてもかまってくれ、同調し続けてくれる消費行動しかなく、共有する時間や過程によって生み出されるコミュニケーション独自のイメージが省略されている。そのため、コミュニケーション消費行動と同調が起こるまで“本当の友達”は見つからないし、コミュニケーションによって“本当の友達”になることも想定できないのである。

(2) 「誰でもよかった」再考

“本当の友達”ができないKは、そこで妥協して“友達は誰でもよかった”とは思えず、供述によれば「現実世界で大きな事件を起こせば注目を集められる」と考え、あの「誰でもよかった」秋葉原事件を起こすことになる。報道でも見出し語として扱われるぐらいインパクトのあった彼の書き込み、すなわち「やりたいこと…殺人／夢…ワイドショー独占」という文言と先の供述に基づけば、秋葉原での殺傷はネット住民に自分の存在を訴えるための手段、つまり相手は手段にすぎないため「誰でもよかった」のであり（土井2009：6）、「主人公は私」という存在証明の裏返し表現だと読み取ることもできる。また、さかのぼること2008年5月19日に「両親のこと恨んでんの？」という問いかけに対して「殺しても足りません」と答えていることに注目すれば、両親を殺せなかったからその身代わりとして「誰でもよかった」のだという解釈も可能となる（洋泉社編2008：30）。

彼の孤独と親子関係という視点から、芹沢俊介は、この「誰でもよかった」という無差別性は「一緒に誰か」がいなかったことを物語っていると指摘している（大澤編2008：29-36）。その場合の「誰か」は母親が原型だが、それは自分を支えてくれると信じる事が出来る人を心の中に持っていることを指す。芹沢の指摘では、Kは他人との関係作りの原型にもなる、この孤独を打開する自己内コミュニケーションを身につけていなかったということがわかる。

あるいは全く発想を転換させ、Kが言った「誰でもよかった」は、このような事件は自分がやらなくても誰かがやったかもしれないという、加害者が自分

ではなく「誰でもよかった」を含意しているという分析もある（大澤編 2008：69）。自分を雇用・生活不安に陥れた経済や社会システム全体を攻撃する目的の手段として、殺害対象が「誰でもよかった」とする一見因果的に見える説明は——たとえその怨念がKに蓄積されていたとしても——K個人にしか該当しないがゆえに私たちには焦点化困難であるが、加害者が「誰でも」というのであれば、明らかにそれは個々人を超えたシステム、たとえば経済や社会を持ち出してもその像をイメージすることはできる。

このように、「誰でもよかった」はここまで多角的に読み解かれているのだが、それでもやはり聞きたい。なぜ「誰でもよかった」になるのか。このとき見つめるのは、Kにとって「誰でも」とは一体誰のことなのかということである。そして、そのとき彼自身は誰なのだろうか。書き込みに出てくる「誰でもよかった」は、次のようであった。

[2540] 6/5 12:04 人と関わりすぎると怨恨で殺すし、孤独だと無差別に殺すし/
難しいね

[2541] 6/5 12:05 「誰でもよかった」／なんかわかる気がする

この二つの書き込みを読む限り、Kは孤独だから殺害相手は無差別に「特定の誰かではない誰でもよかった」のだろうと私たちは言いたくなるのであるが、しかし、カギ括弧付きの、つまり自分以外の人がかつて言った言葉として「誰でもよかった」のが「なんかわかる気がする」と言うまさにそのとき、彼は人と関わらなさすぎる<孤独な人>となる。

通常、動機がある殺人は誰か特定の人に殺意が向かうことになるが、このとき、その人との関係における「自分」（なりたい・避けたい自分）に積極的なベクトルがある。この考え方に基づけば、「誰でもよい」は「自分」の不在、つまり、「誰でもよい（他人）——誰でもない（自分）」という対関係が導き出される。

大澤真幸は、見田宗介著『まなごしの地獄』（1960年代末に起きた連続射殺事件を手がかりに日本社会の<現在>を分析した社会学的論考）の解説で、秋葉原事件から照らし出されるのは逆に「まなごしの不在」だと指摘している。

すなわち、他人のまなごしを得ようと書き込みをして必死に呼びかけていたKは、しかし反応が無い状況の中で「透明な存在」を脱することができず、<世界の中心>である秋葉原で、確実にまなごされる方法（派手な犯罪）でまなごしを獲得したことになる（見田2008：109）。

事実としてKは犯罪によってまなごしを獲得したであろうし、それ以前にはネット上ではほぼ「まなごし不在」＝誰でもない存在であったことも了解できる。ただしここで、誰でもないKは、自分と応答してくれる「誰か」（“本当の友達”？）を獲得することを目的とし、それによって孤独な人を脱却し、ネット上で自分自身が<誰か>（“本当の友達”を得た<リア充>？）になろうとしていたのだろうか。そのために、「誰でもよかった」秋葉原事件があったのだろうか。

今一度慎重に見つめてみよう。先の対関係から見限りでは、「誰でもよかった」は、「誰かであってはならない」ことを志向していることがわかる。少し不適切な表現になるが、特定の誰かであれば殺してそれで終わってしまう。コミュニケーションは、その相手とはもちろんのこと、誰も見ていなければ第三者の誰とも生じることはない。特定の誰かでは、先の意味での<孤独>は解消されない。通常は、誰かとのコミュニケーションを絶つための究極の手段として相手を抹殺することがあるのだが、Kの場合は、むしろ殺傷によってコミュニケーションを発生させたいのだと考えられる。

だから、「誰でもよかった」は、まず自分の実生活で対関係にある誰か（職場の人や親兄弟など）であってはならない。しかしながら、職場の人や親とコミュニケーションがとりたいから彼らを対象としなかったというわけでもなさそうである。職場の同僚とはすでに交流があり、親を求めているとも思えない。では本当に誰でもよいかというとそれもまた違う。Kは、わざわざ静岡から秋葉原まで来ている。静岡で初めて出会う例えば近隣住民など「誰でもない誰か」でもいけない。

つまり、その発生させたいコミュニケーションとは、対自分との対話ではなく、自分を<ネタ>にして誰かと誰かの間に生じるものという感じがする。それは、犯行当日の予告掲示板に現れている。タイトルは<秋葉原で人を殺しま

す。車でつっこんで、車が使えなくなったらナイフを使います／みなさんさようなら>である。Kは当日頭痛を気にしていたが、それとともに雨と時間とも闘いになるといささか大袈裟な表現をしていた。当日朝の静岡は大雨だったらしいが、そこでなぜ、「誰でもよかった」が「いつでもよかった」ではなく、そうならなかったのだろうか。しかも、事件を起こす前最後の3つの書き込みは「秋葉原ついた」「今日は歩行者天国の日だよね?」「時間です」である。

[28] 6/8 11:45 秋葉原ついた →所在と実施の公表

[29] 6/8 11:45 今日は歩行者天国の日だよね? →実行場所の特定化と観衆の確認

[30] 6/8 12:10 時間です →開始時間の特定化

見られる・観てもらおうといった視覚的なライブ感覚がそこにある。「誰でもよい誰か」を秋葉原で殺したい、つまり、殺人を目的としていても、当の人にその意識が向かっているというよりは、「誰でもよい誰か」に観てもらいたい、しかもさらに重要なのが、そのライブを中継してコミュニケーションをしてもらいたいという思いが強く感じられる。殺人予告のような書き込みをして、しかもリアルタイムの出来事をネットの世界に配信する発想を持つ人が多い場所である秋葉原で「誰でもよかった」のは、殺すことよりも殺す姿を見せたい＝ケータイ写真を撮られること・動画配信されること・書き込みで実況中継されることなどを想定して、コミュニケーションを発生させようとしていたと考えられる。

インターネットの掲示板「2ちゃんねる」をつくったひろゆき（西村博之）によれば、ネット掲示板はジャーナリストなど特定の人が情報の価値を決めるようなヒエラルキー構造、すなわち、「誰が」発言し「誰の」意見かといった部分には価値を認めないところに特徴がある。「誰もが」同じフィールドで発言するという意味では、匿名性はむしろ必然的で、その中で面白いメッセージだけにユーザーが書き込みをして、コミュニケーションが消費されていくのである。

いずれも失敗していたが、Kが自虐的呼称として使用していた<不細工>なども、自分をキャラクター化して目立たせ存在を訴えていたというよりは、自

らをネタ化したものであろうし、〈一人で〉と執拗に言い続けている不自然さ（たとえば、「トマト、食べようかな／一人で」）も、コミュニケーションのきっかけづくりと見ることができる。すなわち、コミュニケーションのネタとしての話題を提供できる力を示したかったという焦点の合わせ方が、この事件および書き込みには存在しているのである。秋葉原事件で「ネットの世界で無視した人たちを見返してやれると思った」Kは、ネットにおけるコミュニケーションのきっかけづくりは自分にもできることを証明したように見える。

4. 〈現在(いま)〉はどこに焦点が合うのか

—— 私たちを見つめる ——

(1) 事件を取り囲む者としての〈私たち〉

秋葉原事件が起こったときの自分自身のことをここで振り返ってみよう。私は元生徒から安否を尋ねられた。自分としては意外だったが、都心散歩の起点として秋葉原駅を利用している人というイメージが強かったらしい。たしかに事件の起こる一週間前、ちょうど同じ時間ぐらいに上野に向かうために歩行者天国を歩いていたと思う。そしてしばらくの間は現場付近を通ることは不謹慎な気がして避けていた。だが、その後行ってみると、その場所は事件が起こった現場という雰囲気ではなかった。言い換えれば、献花台にはまだ多くの花や飲み物などが供えられていたが、そこだけが浮いて見えるほど、献花台は「被写体」と化していたのである。

秋葉原事件を取り囲む者としての〈私たち〉は、事件当日も被害（者）を「被写体」として無遠慮に撮影し、そしてコミュニケーションのきっかけにしようとした。事件記事の言葉から拾っていくと、「今、すごい事件起きてるんだよ！すぐメールで送るから！」という会話が聞かれ、駅前の歩道橋の上には携帯をかざす若者が並び、あちこちで携帯電話のシャッター音が響いていたという。倒れている人の周囲にも人垣ができ、瀕死の友達にカメラを向けられた仲間の「不謹慎だから止めてください！」という言葉にも誰も撮影を止めようとしない。そして撮影した人の周囲には見知らぬ者同士が携帯電話を差し出し、

赤外線通信でコピーを求める人ばかりができたという。このように、事件を取り囲む者としての<私たち>は、事件を「祭り」にしてしまったのであり、被害を「決定的瞬間」にしてしまったのである。現場にいた仲間の怒りは、加害者と同等に、あるいはそれ以上に「現場にいることを自慢しているようにしか見えなかった」<私たち>に向けられていた。

その一方で、事件後現場に設けられた献花台には、二日間で1200もの花束、飲料水1500本、楽器や千羽鶴100点などが手向けられた。新聞報道によれば、故人の関係者や通行人だけでなく、故人とは縁もゆかりもないがアキバを愛する人々が「ここで亡くなった人は仲間」「他人とは思えない」からと、自分の一番大切なもの（ぬいぐるみ・セル画・ゲームの関連グッズ等々）を供えて弔っていたという。だが、秋葉原事件から一週間後の6月15日（日）、犯行時刻の昼間12時半頃になると献花台付近は「何かが起こる」ことを期待した多くの人——若者だけでなく、献花している人の姿をアップで撮影する中年アマチュアカメラマンも含めて——であふれかえっている。

では、このようなく私たち>を<私たち>自身はどのように感じているのだろうか。とりわけ、事件をコミュニケーションのきっかけにしていることに対しての反応をここで見つめてみよう。現在、ウェブカメラ付きのノートパソコンがあれば、無料の動画配信サービスUstream・TVを利用して誰でもリアルタイムに動画を配信することができる。事件当日配信された画像の受け手は、そのとき生中継した人とパソコンのチャットでつながっていた人から始まり、その配信情報が2ちゃんねるに広がると瞬く間に閲覧者は2000人を突破したという（『sabra』2008年8月号）。配信者本人は、「……たしかに最初は面白そうだし、映像のネタになるだろうから……というのが配信をした動機だし、配信始めて視聴者が1000人を超えたあたりでかなり興奮しててただ撮ることに必死でした。これはかなり楽しんでいたと思います。もしかしたら報道カメラマンはこういう気持ちになってる人もいるんだろうなあ～そんな気持ちの中ひたすら撮って反応を見ていた」とコメントしている（同誌：108）。そしてこの配信に対しての反応は、賛否両論あった。すなわち、「被害者の尊厳を踏みにじってます。最低です」や、以前事故に遭ったとき「全く知らない人に撮影

されているのが本当に気持ち悪かったです」と自分の経験も含めて不快感を示した人々がいた一方で、「……報道はセーフだがUstreamはダメだと言ってる奴は論理破綻」(同誌：109)という擁護派も存在している。そしてもう一人事件映像を配信していた人も、やはりこのように言う。「……ただ、あの場所の音を、映像を、空気をみんなと共有したかっただけです。……正直なところなぜ不謹慎だと言われるのか、なぜ警察に暴言を受けたのか理解できません。私たちが行った行為は異常なものだったのでしょうか？ 叩かれて、暴言吐かれて当然の行為だったのでしょうか？」(同誌：109)。

無差別に通り魔的に殺傷された無念の被害者を目の前にしているこのような出来事でも、「自分ではなかった」というだけの<私たち>同士の間には賛否両論の意見が存在し、お互い理解し合えていない。ならば<私たち>は、このような疑問をもつ<私たち>に対してコミュニケーションによって納得させることができるのだろうか。

(2) Kを取り囲む者としての<私たち>

もし私たちがコミュニケーションという判断基準からKに対して批判的(侮蔑的)態度をとっていたとするならば、逆に<現在>に向けた焦点としては、はたして、彼を批判する私たちのコミュニケーション能力は、Kを理解したり思いとどまらせるほどの力ある言葉をもちえているのかということを見つめなければならぬ。それは先ほどの疑問、すなわち<私たち>自身を説得することができるのかという問題にも通じる。

本稿で参考にしてしているKによる<犯行直前のネット掲示板の書き込み全文>資料には所々連番でない部分がある。実際にそれが全て他人による書き込みか否かを判断する材料はないが、たとえばKが福井にナイフを買いに行く新幹線の中での「やりとり」は、彼をからかったり挑発するような他人からの書き込みが以前から続いていたことを物語っている⁵⁾。だが、そのやりとりの少し前の書き込みにKが引用した他人からのメールは、「ネガティブな言葉は使わない方がいいと思うよ 面白くなくても☆笑顔を作ったり☆願いや希望を常に想い続けたり☆ポジティブに過ごすほうが☆ずっと楽に生活できるはずだよo(^-^)^o

／難しいかもしれないけど頑張ってるね`(^_-)-`というような励まされた。この引用に続けてKは「いちいちごもっともなんだけど、それに疲れたの／幸せ者にはわからないだろうけど」という反応をしている。ここで注目したのは、Kの「疲れたの」という言い方である。これ以前にもKは他人からの書き込みに対して同様の表現を書いている。

[2668] 6/6 02:38 キャンプ, 釣り, 狩猟, ダイビング／これらの目的の時はナイフを携帯しても処罰されないんだってさ

[2670] 6/6 02:42 >>2699／もうどうでもいい／疲れた

[2671] 6/6 02:44 彼女ができない奴の気持ちは, お前にはわからない

この10分前の書き込み [2664] でKは「幸せになりたかったな」とも言っているのだから、彼の常套句的反応から類推すると、[2699] は「幸せ」に関する励ましか、ナイフで処罰される可能性を示唆した親切な内容だったのだろうか。この書き込み以降も、引き続き連番の飛んでいる部分では、＜私たちのコミュニケーション能力＞に基づくKに向けた会話を想像できる⁶⁾。Kの書き込みから「やりとり」を想定しながら、彼の言葉の前に私たちが言うであろうことを考えたとき、犯行までの道筋では、事件へのベクトルは彼を逆なでるだけでなく、私たちがよく使う前向きな＜励まし・説得のコミュニケーション＞の中でも形成されていく可能性が少なくないことがわかる。

[2672] 6/6 02:45 どうせ俺が悪いんだろうけど

→「何かやりたいこととか, 夢とかはないの?」

[2674] 6/6 02:48 やりたいこと…殺人／夢…ワイドショーー独占

→「何があったの?」など

[2681] 6/6 02:52 工場で大暴れした／被害が人とか商品じゃなくてよかったね

[2682] 6/6 02:55 それでも, 人が足りないから来いと電話がくる／俺が必要だから, じゃなくて, 人が足りないから／誰が行くかよ

→「工場ではどんな仕事をしているの?」

[2684] 6/6 02:55 誰でもできる簡単な仕事だよ

→「来いといわれるだけまだましだよ」「考え方変えた方がいいよ」など

[2688] 6/6 02:59 考え方が変わったって顔は変わらないし

[2689] 6/6 03:00 また別の派遣でどっかの工場に行ったって, 半年もすればまたこうなるのは明らか

→「人生また楽しいこともあるよ、きっと」

[2691] 6/6 03:03 孤独に楽しく生きれるなんてあり得ない

[2692] 6/6 03:04 彼女がいない／それが全ての元凶

[2693] 6/6 03:04 あ、もしかしてこのスレとかも晒されているのかしら

[2694] 6/6 03:05 ブログとか当たり前のように晒される時代だし

→「とりあえず頑張って仕事行きなよ」

[2697] 6/6 03:07 仕事に行けていうなら行ってやる／流れてくる商品全部破壊してやる

このような想定は、Kにとっては無意味であっても、＜私たち＞にとっては無意味ではない。というのも、このやりとりに先立つ、職場で作業着がなくなったという認識からKが「誰でもよかった」という無差別犯罪を思い立つまでの間には、実際の＜私たちのコミュニケーション能力＞がまさに限界を露呈することになってしまっていたからである。

彼が激怒して帰宅した後、職場の人々は彼に電話をかけ、ツナギを発見したとメールし、先回りして寮まで行って「ツナギあったよ」（この表現からすると同僚・仲間の感じがする）と告げるが、Kは納得せずそのまま自室に入り仕事を休んでいる。それでもなお、職場の人々はその後も彼に電話を入れ続けている。

彼とコミュニケーションをとれる立場にある人々は、ツナギの紛失に関する誤解を解こうと彼とコミュニケーションを図ろうとした。しかもその頻度とやり方（実際に出向くなど）から見ると、かなり積極的にその意思を示して行動に移しているように見える。少なくともKの書き込みから、それがわかる。

だが、それでもKにはそのように受け取られることはなかった。携帯に電話が入るとウェブが使えなくなり書き込みが中断されることから「電話うぜ」と＜私たち＞はKに無視され、メールもウソをついていると思われ、直接伝えても「自分で隠しておいてよく言うよ」と内心悪く思われ、それでも何度も電話を入れても、「アホみたいに電話してくんな／出る気ないんだから」とコミュニケーションを拒否されてしまう。いまや、私たちのコミュニケーション行為は、「あなたとコミュニケーションをとりたい」というその意思を伝えることに挫折する。

[2536] 6/5 11:44 ていうか、電話できる時間があるなら人員に余裕があるんだろ／別に俺が居なくてもいいじゃん

それでも彼は、＜コミュニケーション＞というものに期待を持っている。「ちょっとしたきっかけで犯罪者になったり、犯罪を思いとどまったり／やっぱり人って大事だと思う」。ただそのコミュニケーションは、関わりすぎず孤独にもならない消費財のようなものであり、そんなコミュニケーションが今の自分にはない、今の＜自分のコミュニケーション＞のベクトルは孤独の側にあると判断した彼は、『誰でもよかった』／なんかわかる気がする」という犯行後に言ったのと同じ言葉を書き込み、東京の道路をトラックで行く計画を立てたのである。そうとは知らず、この日の夜19時から深夜0時の間に、おそらく職場の人々は、拒否されていてもなお連絡が取れることを期待し着信を20件も残している。もはや彼には、このコミュニケーション行為は「ふざけるだろ」と感じるものにすぎず、だから「処理した」で終わらせてしまうのである。

5. むすび

2009年も終わろうとしている今日、秋葉原事件が世間で話題になることは無きに等しい。一つの事件を少し時が経った後見つめる機会と余裕をほとんどもたない現在の私たちは、私たち自身を見つめる機会をもたないでいる。これまで本稿において秋葉原事件を手がかりとして見つめた＜現在＞は、最終的に私たちの＜コミュニケーションの力＞について焦点が合い、しかもその非力さを浮かび上がらせる結果となった。

事件当初は気づかなかったのだろうか、『誰かに止めてほしかった』犯人の“殺人予告”にどんなカキコミをすべきだった？』という雑誌の企画（『FLASH』2008年7月22日号）での答えも、たとえその企画意図がふざけたものであるにせよ、現在振り返ってみるとあまりよいアイデアが出ているとはいえないのだ。「……人を殺す行動力があるなら職場の人と友達になるように行動を起こせ」「刑務所に入ったら、アニメも見られないし、メイド喫茶にも行けないぞ!」「イケてない自分を楽しめないようじゃ真のネット人民にはな

れないな」「こっちだって理不尽な世の中で辛酸なめながら菌を食いしばって這いつくばって生きてんだよ。それを罪のない人にぶつけるなんてお門違いなんだよ」など、仮に私たちが実際にこのような言葉を書き込んだとしても、Kには響かなかったか苦笑されている可能性すらある。というのも、Kが犯行当日の予告掲示板を立ち上げる直前に残した、いわゆる日常の書き込みでの最後の言葉は「お前たちの力は借りない」「くだらん輩が多い」であった。この力とは、本稿の分析では<コミュニケーションのきっかけ>を作り出す力だと言える。

私たちの<現在>は、コミュニケーションのきっかけをつくれず、説得の言葉を失いつつある。齋藤環は、醜形恐怖の患者を例に挙げて、自分を醜いと確信している人への説得の困難さを指摘している（洋泉社編2008：57）。すなわち、「あなたが言うほど醜くない」という説得は、その人の「自分は醜い」という判断力への非難になり、相手のプライドを傷つけてしまう。逆に「ほんとにブサイクだね」といった相手の発言に肯定的な言葉は、客観的に醜いと判断を下したことになるから、本人の自信喪失が決定的になってしまう。

私たちは現在のところ、相手を傷つけない程度で（「あなたが言うほどブサイクに見えないけれど」）、だが相手の考え方を変えるほどの力はない共感的な言い方（「そう感じるのは辛いことですね」）ぐらいしかできない。言い換えれば、私たちのもつコミュニケーション能力では説得する方法が見出しづらいものごとが、<現在>まさに存在してしまっているのである。

2009年11月、Kは被害者・遺族全員に謝罪の手紙を送っている。受け取りを拒否した人もいるが、返信を書いた被害者もいる。返信をした被害者は、「こんな手紙を書ける人間が、なぜこんなに重大な事件を実行してしまったのか」と問いかけ、「もっと君を見せてくれませんか」と胸の内を明かすよう求めたという。被害者によってKの方がコミュニケーション能力を認められている。また、公判では真実を明らかにしたいとK自身も述べているようだ。今回の見つけ方では、「Kの真実」という像は輪郭すらつかめなかったが、公判で明らかになる部分から本稿とは異なる<何か>を手がかりに、また<現在（いま）を見つめる>ことができるに違いない。

[追記]

2010年1月28日、東京地方裁判所で秋葉原事件の初公判が開かれた。Kは起訴内容を認め、被害者や遺族に謝罪した。犯行動機については、生きがいのなさを書き込みを無視された怒りといった従来通りの言葉を述べている。また、Kは事件を明らかにする意思を示す一方で、事件そのものについては「記憶がほとんどない」としている。裁判の争点は被告の責任能力だが、弁護人側の証人尋問の多さから公判期日は8月4日第22回まで指定されている。

[註]

- 1) 本稿は、2009年度東京立正短期大学公開講座<現在(いま)を見つめる>において「現代のコミュニケーションから見る社会の姿」というタイトルで行った教養講座(7月18日)をベースにまとめたものである。講座では「振り込め詐欺」についての分析にも多くの時間を費やしたが、本稿では「秋葉原事件」に特化し、内容においても大幅に加筆・修正をして独立した論考にしている。
- 2) 荻上チキによれば、「Twitter」のように近況や内面をつぶやくミニブログを書くユーザーは多く、Kの書き込み自体ネットでは質・量ともにありふれたものであるという(洋泉社編2008:96)。
- 3) 東浩紀のもとには、オタクによる新型犯罪という物語を期待して取材が殺到したという(洋泉社編2008:58)。また、事件当日現場では、マスコミの取材陣達が「刺したのはオタクっぽい服装ですか!？」と繰り返し警察に聞いていたり、「ゲームとか散らばってる場所ないかな?」「お店に頼んでやってもらいます?」という会話をしていたなどのネット報告もある(『sabra』2008年8月号:109)。
- 4) 本稿では『超左翼マガジン ロスジェネ 別冊2008』に掲載された<加藤智大容疑者による犯行直前のネット掲示板書き込み全文>を一次資料として利用している。
- 5) <書き込み全文>の中で他人との「やりとり」が見られるのは以下の書き込みである。

[2780] 6/6 10:43 イケメソって何?しかも独り旅にカッコいいとかあるの?／なんか言葉遣いからして不細工だよ

[2781] 6/6 10:47 >>2780／なんともいってくれ

[2784] 6/6 10:48 >>2781／んじゃなんとも言うよ／なんで友達できないの?

[2786] 6/6 10:50 >>2784／不細工だから

[2787] 6/6 10:52 >>2786／ふーん／顔も中身も不細工だったら友達できるわけないって思う?

[2788] 6/6 10:56 >>2787／できるわけない

[2790] 6/6 10:59 >>2788／あ それはわかるんだね／どーやったら友達できると

思う？

- [2791] 6/6 11:00 >>2790／絶対できない
- [2794] 6/6 11:02 >>2791／いやあ ほら例えばでいいからさ／考えてみてよ
- [2795] 6/6 11:03 >>2794／生まれ変わる
- [2797] 6/6 11:04 >>2795／どんな感じで？
- [2798] 6/6 11:06 >>2797／俺じゃなければどんなのでも大丈夫
- [2799] 6/6 11:08 >>2798／答えになってないから生まれ変わるは却下ね／はい次
- [2800] 6/6 11:09 >>2799／ない／おわり
- [2801] 6/6 11:11 >>2800／いやいや／あるはずだってー／ま いいや／じゃなんで旅してんの？
- [2802] 6/6 11:14 >>2801／買い物／通販だと遅いから福井まででできた
- [2805] 6/6 11:15 >>2802／飽きたからやっぱいいや／お疲れー
- [2806] 6/6 11:20 >>2805／そう／そうやってみんな俺から離れていく／友達もできないわな

この一連の書き込みをしてきた人物は「不細工何してるの？」という言葉で登場しており、しかもKの話題の中心である友達問題に言及しているのでおそらくそれまでもこの掲示板に訪れている者だと思われる。同一人物かは不明だが、Kが6/5に「作業所に行ったらツナギが無かった／辞めろってか／わかったよ」と書き込んだ直後にも「不細工聞いてる？／今日はどの体位でハメ羽目するかな」という書き込みがあったという（『アサヒ芸能』2008年6月26日号）。だがこのときは、その言葉に対するKの反応は書き込みに見られない。

- 6) 推論の域を出ない分析であり、不明の部分は事実とは全く異なるかもしれない。ただし、ここでは<私たち>を見つめる作業を行っているのであるから、<私たちのコミュニケーション能力>に照らして不自然でない限り<私たち>の現実に基づくと言える。

[参考文献]

- 浅野智彦編著『若者とアイデンティティ』（リーディングス 日本の教育と社会 第18巻）日本図書センター，2009年。
- 東浩紀・北田暁大編『思想地図vol.2 特集ジェネレーション』NHKブックス，2008年。
- 土井隆義『キャラ化する/される子どもたち－排除型社会における新たな人間像』岩波ブックレット，2009年。
- 橋本治『日本の行く道』集英社新書，2007年。
- ひろゆき（西村博之）『2ちゃんねるはなぜ潰れないのか？』扶桑社新書，2007年。
- 片田珠美『無差別殺人の精神分析』新潮社，2009年。

見田宗介『まなぎしの地獄 尽きることなく生きることの社会学』河出書房新社，2008年。

森真一『かまわれない人々』中経出版，2009年。

荻上チキ『ネットいじめ』PHP新書，2008年。

岡田尊司『アベンジャー型犯罪 秋葉原事件は警告する』文春新書，2009年。

大澤真幸編『アキハバラ発 <00年代>への問い』岩波書店，2008年。

大塚英志・東浩紀『リアルのゆくえ おたく／オタクはどう生きるか』講談社現代新書，2008年。

内田樹『下流志向 学ばない子どもたち 働かない若者たち』講談社，2007年。

洋泉社ムック編集部編『アキバ通り魔事件をどう読むか！？』洋泉社，2008年。

『超左翼マガジン ロスジェネ 別冊2008 秋葉原無差別テロ事件「敵」は誰だったのか？』かもがわ出版，2008年。

『週刊新潮』2008年6月19日号。

『週刊文春』2008年6月19日号，6月26日号。

『アサヒ芸能』2008年6月26日号。

『週刊朝日』2008年6月27日号。

『週刊現代』2008年6月28日号。

『FLASH』2008年7月22日号。

『sabra』2008年8月号。

『週刊朝日緊急増刊 朝日ジャーナル 創刊50年怒りの復活』2009年4月30日号。

学生の授業におけるグループ・アプローチの適用(1)

——保育における対人援助力養成に関する実践報告——

小 沢 日 美 子

概要

自発的な行為に伴った関係的な認識や感情の気づきの変化を狙いとして、心理劇法を応用したグループ・アプローチを保育者を対象とする学生を対象に行う授業実践に適用した。各33人の2クラスで、各々5つの小グループ(5～8人)に、「いざこざ」を問題解決の場面設定の共通のモチーフとして、学生同士で考えた開始場面を設定することを指示した。その展開過程では、初心者同士でも役割交替の技法上の効果や観客体験のシェアリング上の効果を体験できるように、グループ内で役割を3回代えて行うように指示した。ここでは、参加メンバーの出席に実習等による影響が少なかった5～6グループの中で「いざこざ」の場面の展開の節目が明確で二者の関係が典型的であると考えられた3つのグループを取り上げた(各タイトル:「おれはジャイアン」「かんちがい」「椅子取り」)。そして、参加者の感想とグループ全体の総監督(筆者)の体験・記録により分析・考察した。特に「いざこざ」における二者関係の役割体験を中心に述べた。そこでは、参加者がグループにおける体験を通して、保育者としてのかかわりについての多様性への気づきが広がるとともに、人間存在の根本にも関わる発見や気づきを育んだことも示唆された。

キーワード: グループ・アプローチ, 保育者養成, 心理劇

問題

現在、日本においては、さまざまなグループ・アプローチが用いられており、教育、福祉、医療、矯正の分野のほか、自己発見や対人関係にかかわるテーマをもつ多様な領域で広く用いられている。安部(1986)に述べられているように、そこでは、エンカウンター・グループ、心理劇、ロール・プレイング、T

グループ、感受性訓練、カウンセリング、ワークショップなど、様々な名前で開催されているグループ・アプローチ（集中的グループ体験）が行われている。とくにグループ・アプローチの大学教育等への適用では、従来、授業への適用、学生相談での適用、そのほか、希望者の学生を中心としたグループ、また、教師自身の自己啓発グループなど多様に適用されて来ている。

大学教育等の授業におけるグループ・アプローチ適用においては、これまでも、自分とは異なる見方に気づくこと、また、自分自身や人の存在そのものについて体験的に感じたり考えることを目指して取り組まれている。その中で、保育者養成や教員養成の領域における実践や研究も積み重ねられて来ている。また、近年は、現代の若年者の職業意識の向上や基礎的なコミュニケーションを培うための目的でも施されている。従来より、青年期の自己実現については、Erikson（1959）が将来的時間的展望における自己同一性の獲得を上げていることは良く知られている。ただ、現代の社会的変化（雇用形態の多様化）から、必ずしも卒業直後からの既存社会への自己の定位が当たり前ではなくなってきた。その一方で、核家族化や女性の社会進出の進んだ少子高齢化社会において、保育者・教育者には着任直後から園児・児童の健全な発達を援助する対人援助職の側面の専門性が急速に求められて来ている。花屋（2004）は、対人援助は援助対象者と援助者の関係性を活用する営みであるがゆえに、良心的な援助者として援助対象者との関係を見つめようとする、援助者である自分自身を直視することを避け得ないことを述べる。そこでは、これまでの自己イメージと整合しない自己の新しい面を発見したり、他者との関係の中で自己を見つめ直したりして、未来を見つめて自己－他者－課題の中に自己の存在を肯定的に捉える力を培うことが重要であると考えられる。そこで、筆者は、保育者養成における学生の授業に、行為法である心理劇によるグループ・アプローチを適用して、自己を取り巻く関係の中における自己－他者－課題の認識力、人間存在の根本とのかかわり合いの中における自己肯定力を育てて行くことを促すために実践を重ねて来ている（e.g., 小沢, 2007）。

グループ・アプローチの一つである心理劇は、黒田（1988）が詳しく述べるように、サイコドラマ（Psychodrama）として、モレノ（J.L. Moreno, 1936）

によって創始された（日本には、1951年に外林大作によって紹介され、1956年には、外林大作、松村康平、石井哲夫らによって「心理劇研究会」が始められるようになった）。診断的・治療的意図をもった即興的・自発的な劇的方法を用いた集団療法とされる。過去の経験を思い出すことではなく、演者が演じるという舞台の上での現在の経験としてその治療的意義を認めている。場面の進行や構成においては、監督、補助自我、演者、観客、舞台の5つの役割（要素）が重要な要素となる。監督が進行をつかさどる治療的運営の責任者である。そこに演者の劇的表現を補助自我が援助し、その劇を見ている観客がいるのである。このようなモレノのサイコドラマの理論を共通の基礎としながら、様々な実践と研究が各国各域の各々の文化的背景・人間観により、各種の専門領域で展開されている。子どもの発達臨床活動に関する研究は、臨床・保育・教育・集団療法の諸領域で、実践的研究法、事例的研究法、実験的研究法などによって展開されている（Shearon, 1980；Blatner, 1987；Guldner & O'Connor, 1991）。特に、モレノによる古典的サイコドラマの性質と、（日本で特に教育分野において多数の心理劇を展開している）松村康平が創始した「関係学」の理論に基づく心理劇の特性を併せ持つ立場からは、子どもの保育・教育・臨床へのアプローチ法として多様な研究が行われている（筆者は松村（1961）が展開した関係学に基づいた心理劇法の理論と実践に学んでいる）。たとえば、保育臨床の小集団活動において心理劇の活用を探る研究（黒田, 1992；小原・青木・佐藤, 1994）、保育・看護等における対人援助力養成に関する研究（日吉, 1983；赤井, 1986；春原, 1986；小里・水流, 2000；矢吹・柴田, 2005；吉水・佐藤, 2007）など展開されている（e.g., 野並, 1994）。春原（1986）は、保育者が状況において何を捉え（認識し）、何を意図して行動していくかという、総合的な力を保育実践力と呼んでいる。そして、保育者の状況認識、意図、行為を明確にすることの重要性を指摘している。とくに、現代社会における保育の現場では、保育者養成に保育現場における様々な人間関係のかかわりにおいて生じる自己理解の基礎を積んでおくことが、益々重要であると考えられる。そこで、保育者養成の授業において、心理劇法によるグループ・アプローチを適用した事例における状況認識の変化を報告し、また、

保育者養成の授業へのグループ・アプローチの適用における課題について考察する。

目的

保育者を目指す学生を対象にして、その対人関係援助力の育成のために、心理劇法によるグループ・アプローチを授業に適用した。そして、問題場面状況における行為を通じた認識や感情の気づきの変化を狙いとして行った。ここでは、授業への適用のために、(1) 開始場面の設定の仕方、(2) 展開過程の構成のし方を工夫した。学生の授業へのグループ・アプローチの適用によって、促進されたもの、及び、適用の意義を検討する。

実践例

1. 方法

授業概要

(1) 科目名：教職概論（第2学年）。200X年度後期。(2) 授業目標：①児童学・心理学・教育学の知見に学び、幼児理解を進め、幼児とその保育にかかわる自己や他者への気づきを深める。②グループ・アプローチを通して、保育・教育現場をめぐる人間関係への保育者としての意識向上を図る。(3) 授業形態：授業は、講義の他、話し合い、グループ・アプローチ、感想・レポートを書くことと、テストなどが組み合わされて行われた。グループ・アプローチは8～11回目の授業に適用した（8～11回では、初めにグループ・アプローチ及び心理劇の講義を行い、その後、グループ分けをし、参加者は、小グループごとにテーマ、役割、場面設定を考えて、演じ、感想・考察を記録した）。各授業時間は90分。(4) 授業参加者：保育士・幼稚園教諭等（その他は、児童館職員、海外青年協力隊員、小児科看護婦）を目指している専門学校学生第2学年2クラス各33人（年齢20～30歳代）。なお、対象者は初めて心理劇を基礎としたグループ・アプローチに参加した。(5) 授業におけるグループ・ア

ローチの位置づけ：とくに、第2学年は、保育実習やアルバイト等による現場体験と保育のイメージとのズレに向かい合い、より具体的な保育者としての在り方や実像を模索する時期である。現場体験に基づく（日常と非日常の交差領域における）仮説的な体験を通じた自己理解が充実され易いと考えて適用した。

企画（役割・場面設定等）における特色と内容

（1）問題場面設定に共通のモチーフを用いた：場面の設定に「いざこざ」を各グループ共通のモチーフ（題材）とすることを指示した。発達途上の幼児は他者の見方を知って行く過程にある（e.g., Piaget, 1956）。園生活でも幼児の他者との出会いにおける「いざこざ」は日常茶飯事であるが、他者や自己、周囲に気づき、向き合う子どもの発達に、そこでのやりとりは重要である。幼児のやりとりの過程では社会化が促され、発達上の課題がより顕在化する場面もある。授業では、問題場面設定が進み易いように「いざこざの原因となる行動のカテゴリー（斎藤ら、1986）」を先に紹介し、①物や場所の占有、②不快な働きかけ、③規則違反、④イメージのズレ、⑤遊びに関する決定の不一致、⑥偶発、⑦原因不明の7つのカテゴリーについて、現場での子どもの行動を取り上げながら紹介した。その後、小グループごとに学生が「いざこざ」をモチーフとした場面設定を考えた。

（2）同じ「開始場面の設定」で「展開過程」は3回役割を交替して行った：①まず、「開始場面の設定」段階では、グループごとに参加者は、監督、補助自我（例、保育者）、演者（例、子ども）、観客、舞台などの役割（要素）を考えながら、場面を設定した。②次の「展開過程」は、3回役割を変えて行うように指示した。この3回は、毎回、いま、ここで新しく演じられた。この3回を設定した狙いは、初めての心理劇法を用いたグループへの参加者においても各々のグループ内で、役割交替の技法を用いた場合による状況理解の変化や、また、観客体験のシェアリングを行った場合による集団構造の重層化とグループダイナミックスの進展などの心理的行為空間の質的変容がある程度期待されると考えてのことである。

（3）具体的場面設定・役割は、各グループで自由に企画した：具体的に

「いざこざ」の場面を設定すること－登場人物の人数や役割，場面の進行内容等は，すべて各グループで，自由に企画した。

グループの進行・運営における工夫

授業単位ごとのクラス内の各々5つの小グループの全体状況の監督的役割（総監督のような役割）を筆者が担い，グループごとの進行状況を捉えて，グループ内の動きを促すようにメンバーやグループの補助自我としてかかわった。それと共に，必要に応じてグループ間に共有すべき情報（各小グループの進行状況で，グループ・ダイナミクスの機能促進につながると監督である筆者が促したもの）全体化して共有した。参加者の自発性を尊重しながら，参加者とグループとグループ全体のそれぞれに集団の構造的変化との関連性を明らかにするように，グループ・ダイナミクスの機能促進を試みて働きかけた。

展開例の報告について：小グループ（5～8人程度の）は，2クラス全体で10組だった。ここでは，その中から実習参加等による参加者の出入りが余りなく構成メンバーの参加が安定したグループ（5～6グループ程度）から，共通のモチーフとした「いざこざ」場面の展開の節目が明確で二者の関係が典型的であると考えられた3つのグループを取り上げた（A：二者関係の展開に焦点が当てられたグループ，B：二者関係のズレにかかわる第三者の行為に焦点が当てられたグループ，C：舞台（状況）設定により心理行為的集団構造化が展開したグループ）。以下，グループA，B，Cとした。各グループの参加記録・感想と各クラスの全体状況の総監督としてかかわった筆者の記録・参加体験により実践の経過を報告し，分析・考察した。

2. 経過と考察

（グループの経過，及び，役割からの感想例と考察）

次に，A，B，Cの3つのグループで行われた場面設定，展開過程，感想例を参加学生の記録等により述べる。なお，各タイトルは各グループの学生によりつけられた。感想例の中に用いられている「監督」とは，各小グループ内で

学生が取った監督（的）役割を指している（筆者は、クラス全体の総監督の役割を取った）。

（1）Aのグループ【二者関係の展開に焦点が当てられたグループ】

二者の関係が、その後のかかわり方によって、当初の役柄のイメージに縛られず関係が変化したグループ。タイトル：「おれはジャイアン」

（1）「開始場面の設定」

『幼稚園での自由遊び時間である。園庭では、のび太（年少児）が遊んでおり、滑り台を下から上ろうとしている。そこへジャイアン（年長児）が上から滑り降りようとする。』

（2）「展開過程」（※役割を代えて3回行った）

① 1回目＝ジャイアンが下から上るのび太に向かって、「戻れ！」と言う。「嫌だ」というのび太に「どけ！」と言って一発なぐる。のび太はそのまま泣き寝入りをする。

② 2回目＝ジャイアンが下から上がるのび太に向かって滑り台でのルールを繰り返し教え、先生のいつもの言葉「危ないからやめなさい」も伝える。納得したのび太は滑り台を降りてルールを守る。

③ 3回目＝ジャイアンが下から上がるのび太に向かって「いけないことだよ」という。しかし、いうことをきかないのび太に困り果てて、同じクラスのケンちゃんを呼ぶ。ケンちゃんも「どけよ」というが、なかなかおりのび太にイライラし、そのまま滑り降り2人はぶつかってしまう。泣き出したのび太は先生に言いつけるが、逆さのぼりをしたのび太が悪いのだといわれる。先生に、ケンちゃん、ジャイアンは怒られなかった。

参加者の感想例

① 1回目＝ジャイアンになりきって演じることができた（ジャイアン）。（何が起きたのか、何ができたのか）よくわからない（のび太、観客）。よくある場面だが、かかわりが少なかった（監督）。

② 2回目＝感情的にならないように気をつけて演じた（ジャイアン）。年少

児特有のわがままさを自由に演じた（のび太）。年長児が根気良く対応しているのが素晴らしかった（観客）。

③3回目＝楽しかったが、相手の反応を思い描きながら演じたので、自分が考えていた結末とは違う方向へ行った（ジャイアン）。思いの他、短気な男子になってしまった（ケンちゃん）。急に役を振られて取ることになり照れてしまった（先生）。先生はもう少し状況を詳しく把握する必要があった（監督）。

考察

①1回目＝演者は何れも与えられた役割を演じることに目が向いていたため、開始場面設定における上から滑る下から上ぼる対向した二者関係のままでかわりも少なく、年長児と年少児の力関係の差を表わす展開となった。②2回目＝1回目の観客体験から、のび太とジャイアンの幼児役を担った演者2人にそれぞれの役割行為における自発性の高まりが見られた。とくに二者関係の中での自発的な動きが生じて、2回目では二者関係の内容や方向に変化が起きた。③3回目＝二者関係の内側だけでなく、二者関係を含む状況の展開にも着目した行為（ジャイアン）が生まれて、それぞれにとって予想を越えた体験が生じた。

※3回の展開過程における関係体験の焦点の変化（①演者個々による行為化、②二者関係における行為化、③状況における行為化）

(2). Bのグループ【二者関係のズレにかかわる第三者の行為に焦点が当てられたグループ】

二者の関係のズレにかかわる第三者のかかわり方（補助自我機能の役割行為）に焦点が当てられたグループ。幼児同士の「いざこざ」に大人である保育者がどのようにかかわり、二者間系を育てるかが課題となった。タイトル：「かんちがい」

(1)「開始場面の設定」

『同じクラスのA君が頭をなでたのに、B君はぶたれたと言って大泣きをし、A君をぶち返してケンカになった。』

(2)「展開過程」(※役割を代えて3回行った)

①1回目＝仲裁に入る先生が自ら悪者を演じて、二人を協力関係にする方向に持って行き、「先生ってばか」と言われつつも、二人を打倒先生と協力させ仲直りさせた。

②2回目＝先生が仲裁に入り、幼児同士(A君B君)お互いに状況を確認し、お互いの気持ちを説明したが、A君B君共に納得せず、とうとう先生が強引に終わらせてしまうことになった。

③3回目＝先生が仲裁に入り、A君B君がなぜそうしたのかを聞き、各々に伝えようとしたがなかなか収められず、喧嘩以前に2人共並んでいなかった点を指摘し喧嘩両成敗にした。

参加者の感想例

①1回目＝子ども同士の「いざこざ」を調整することは、想像していたよりも難しかった(保育者)。A君B君それぞれの子どもの反応が自己中心的だと思った(観客a)。子どもの世界の中に入ることができず先生が未熟だと思った(観客b)。いろいろな視点から見ることが大切だと思った(B君)。

②2回目＝なでただけなのに悲しい(A君)。他児の気持ちを相手の幼児に伝えるのは難しい(保育者)。保育者がB君の高ぶった感情を落ち着かせるのが大切だと思った(観客a)。

③3回目＝なでただけで悪くないのに怒られて納得行かない(A君)。助けて欲しかったのに先生の終わらせ方に納得いかない(B君)。「並んで」と言ったのに動き回っていたので幼児二人(共)が悪いので叱った(保育者)。保育者はゆとりを持って接することも大切だと感じた(観客a)。ケンカそれ自体よりも、今、しなくてはいけないことを子どもに考えさせることも大切だと思った(観客b)。

考察

①1回目＝各々の演者の役割意識が強く働き、先生役はいざこざを解決しなければならない意識が先走った。子どもの世界の中に入ろうとした正に体当た

りの演技だったが、子ども（役）の幼さ未熟さも顕わになった。A君B君の対向した二者間係が大人対子どもの関係に置き換えられて、力関係で勝る先生のペースで取められた。②2回目＝先生からみた両者の状況を子どもに伝えようとした時、子どもの世界を大人の世界の中に捉え直して展開していこうとする時の課題が浮かび上げられた。観客の感想からは、そのような状況へ展開するには、まず、幼児の気持ちを落ち着かせるステップの導入が求められた。③3回目＝役割交替をし、回を重ねたことで子ども（役）の自発性が高まり、自由に子どもらしさを演じる展開につながったと考えられた。一方、先生（役）も解決に向けたかかわりを懸命に試みたが、先生らしさを発揮しようとした大人の世界の側からの権威的なかかわりとなった。そこでの観客からは劇の動きの中心だけでなく全体状況を捉えるためには、状況に介入する第三者（ここでは先生役）に心の余裕が必要であることが示唆された。併せて、子どもが何に気づくと子どもの世界における理解が進展するのかを、子どもの行為との関連の中で示すことの大切さが示唆された。

※3回の展開過程における関係体験の焦点の変化（①第三者の介入による二者関係のズレの転換，②第三者の介入から三者関係のズレへの展開，③第三者によるルールを導入と状況変化）。

（3）. Cのグループ【舞台設定が心理行為的集団構造化を促進したグループ】

舞台設定に用いた椅子の位置によって心理行為的かかわりが明確にされて、心理劇的世界の非日常性と現実と深く密接にかかわる日常性との交差領域における状況や心理行為的集団構造の展開が充実したグループ。椅子は、幼稚園のお帰りの場面のように並べられた。タイトル：「椅子取り」

（1）「開始場面の設定」

『園のお帰りの集まりで、Aが「Cの隣に座りたい」と言い出し、Cの隣のBにちょっかいを出し、言い合いになる。』

（2）「展開過程」（※役割を代えて3回行った）

①1回目＝A・B・Cの様子を見ていたEが、「先生AとBがCの隣に座りたいと言ってケンカしてるよ」と言う。先生が、「AとB来なさい」と呼ぶ。

「なんでケンカしたの？」と聞き、Bが「Aが僕の席を取ろうとしたんだ」、Aは「だってCの隣に座りたいんだもん」と言う。先生が、Aに「今日はBがCの隣に座って、(Aは)明日、座ろうね」といってAがうなづく。

②2回目=Eが、先生に助けを求める。Dはただ見ている。先生が、AとBの元に行き、「今日は、Bちゃんががまんしてるから大人だね(と誉めて)、明日Cちゃんの隣になろうね」と、先生が今の状況を確認して明日につなげた。

③3回目=Eが先生にいいに行く。元々、BとCが隣同士で座る約束をしていたのに、Aが入ってきてしまった状況(設定)だった。先生がこれまでの3人の話を聞き、「今日は約束していたんだって、明日はAちゃんがこの席ね」といってAがうなづく。

参加者の感想例

①1回目=(役割に)なり切って演じ、楽しかった(A)。どうしたら良いかわからず、ただ見ているだけだった(C)。後で、大変なことが起こっていてびっくりした(E)。(役割)演技の迫力がすごかったので内心びっくりしていた(先生)。

②2回目=Cの隣に座れて良かった(A)。Cの隣に座りたかった(B)。明日はBの隣が良い(C)。その時々の方場の流れの中で先生がどういう態度を取るのか考えるのが難しかった(先生)。先生が何て言ってくれるのか見ていた(F)。

③3回目=約束していたことをBにいわなきゃと思った(A)。Cの隣に座りたかったが、先生が恐かった(B)。子どもはいうことを聞いてくれないものだな~と思った(先生)。後ろでやっていることがすごく気になった(E)。どうでも良いと思った(F)。

考察

①1回目は、椅子を用いた舞台設定からBとCの間に割り込む側の子どもAは役割行為が明確なため演技の自発性が高まり、同時に劇空間全体の雰囲気や緊張感も高められた。しかし興奮した子どもたちにとって他の子どもや先生と

の関係やその動きへの気づきは明らかでなく、先生から手を差し伸べられるという大人と子どもの二者関係のかかわりから動きが生まれた。②2回目も、椅子を用いた劇空間の構造は変わらないままだったが、1回目と比べて、それぞれの役割における内的体験が感想を通してよりはっきりと伝えられた。とくに、日常的な要素が明確な場面の構造が、椅子取りの躍動感を活性化した。ここでは、先生役は子ども同士の関係への介入の際、気づきを促す細やかな働きかけよりも、まずは気持ちを納める働きかけを行っていた。③3回目、子どもA、B、Cと先生の役以外の子どもの感想は、「とても気になる(E)」と「どうでも良いと思った(F)」に分けられた。椅子取りの動きや状況の中に巻き込まれた者と、状況の外に心理的に身を置いた者がいた。そこで、子ども同士の関係の中から事前の約束という新たな心理的二者関係を維持し守るための設定が生まれた。なお、①～③回目を通して、空間的場面構造がつくりだす雰囲気から、幼稚園独自の世界の状況に連動した行動が活性化された。

※3回の展開過程における関係体験の焦点の変化(①時間的な視点の導入による場面の転換, ②励ましによる安定と時間的視点による場面の転換, ③三者共通の関係枠の導入と転換)。

3. グループ体験の感想と考察

感想例

1. Aグループ: 「(この学校に入学するまでに) 体験してきた過程がさまざまな(メンバー構成の)グループで、自分の考えを言ったり、他の人の考えを聞くことが楽しくいろいろな話し合いができた」。「いざごは、実習中日常的にあり、そのたびに考えていたので、時間をかけてもっと他の人の意見をいろいろ聞きたい」。「いろいろな角度から見られたのがよかった」。「特にその人の気持ちになることが難しかった」。「初めは何をしたらいいかかわらず時間が押してしまったので、決められた進め方があると分かり易かった」。

2. Bグループ: 「これが良いという答えがなく、その場の状況によって全く違うので、どれも重要で大切な意見だし感想でした」。「自分では気づかないこ

と、感じ取れないこともあるので、ほんの少しの気づきも話し合いによって良い方向に進むので、自分たちにとっても良い環境づくりが必要なのだと思った。「頭で考えているよりも実際に動いてみて難しかった」。「もっといろいろな場面を素早く考えることができるように、多くの場面を想像したり、人を良く見たりしようと思いました」。

3. Cグループ：「今の自分と幼児は考え方・見方が違うんだな～と改めてわかった。そして幼児の世界というものが存在すると思った」。「補助自我についてもっと深く知りたかった」。「保育士になる、ならないにかかわらず、人として大切なことを感じ取ることができた」。「グループ全体がその場面に集中して役になりきれた」。「はっきりとしたテーマ・課題があると途中進め易かった」。「子ども役をするとき、(自分は)子どもの気持ちや行動が分かるかなと思ったが、分からなかった。これから理解できるようにしなければと思った」。

考察

A, B, Cのグループ体験の感想例について、保育環境における子どもとのかかわりの視点から、分析・考察する。

(1). Aグループ「主に二者の関係に焦点が当てられた」(滑り台遊びのルールをめぐる年長児と年少児によるいざこざ)

保育の環境でよく見うけられる滑り台という場所の使い方をめぐる年長児と年少児のやりとりが課題とされた。各年齢児における典型的な行動で対向した行動が明確になった(1回目)、続いて、2回目と同じグループの中で役割を変えて重ねて行われた。ここでは、年長児が兄のように年少児が分かるようにルールを伝えることで年少児の行為に内側からかわり、それぞれに大人や保育者から期待される社会性が発揮された(2回目)、最後は保育者が登場して二者関係に客観的な指標としての遊びのルールを説明して介入した(3回目)。ここでの場面からは、「いざこざ」場面への年少児と年長児という発達差を踏まえての介入の困難さが表現されていた。年長児の感想(3回目)に「相手の反応を考えながら役割を演じた」というように、いま、動いている状況にかかわるという過程における関係の変化体験への気づきが生まれており、また、そ

の重要性も示唆された。状況で動いている二者関係の中から導き出されたかかわりの発見も、今後、関係操作に重要である気づきにつながる感想を生んだ。

(2). Bグループ「二者関係のズレと第三者のかかわり」(同じクラスの二人、
‘なでた’つもりが‘ぶった’と受け取られてのいざこざ)

親しみをこめた挨拶代わりにの行為を、攻撃(ぶった)と受け取った子ども二人のコミュニケーションのズレに、保育者がどうかかわるかが課題になった。ズレによる衝突のエネルギーの行き先を保育者に向けたり(1回目)、ズレの相互理解を進めるよりも、まず、その場の状況を納めたり(2回目)、状況の中に、一般的ルールを持ちこんで解決を図ったり(3回目)、各回それぞれのかかわりによってズレの調整と問題解決を試みた。状況に介入した先生(役)からは、幼い子供同士の認識の「ズレ」そのものを扱っての解決の難しさが語られた。子どもが体感した経験の差は大きく興奮もしており、言葉で整理される理解の世界での解決の過程に入ることは難しかった。このグループの体験過程を振り返ると、当初から、先生(役)は、子どもたちを納得させようという意識が強かったようだ。そのため、3回目の展開過程でもズレの調整を試みるが進まず大人の視座で解決することとなった。感想からは、幼なく情緒的にも不安な時には、「ズレ」の原因を認識的に理解して解決するよりも、いまに目を向け、動きながら二人の関係が変化する中で関係を調整していくことの重要性が語られていた。

(3). Cグループ「舞台設定から、状況が明確になった」

(物(椅子)を用いて舞台性が明確にされ、演技への集中が増して幼児の世界に入り込んだ行為が生まれた)。C君の隣の場所(席)を占有したいという幼稚園のお帰りの場面状況は視覚的にも具体的だった。先生(役)にとっては、時間に追われた忙しさの中で何とかまとめなければならないという意識が強く働いたようだった。そこでは、「また明日」と言葉を用いることで、先生自身も気持ちの余裕を持ち、そして、子どもの気持ちの節目を作り、行動の転換を促すことが次の活動への参加につながった。2回目には誉めることも加えられて、3回目は子ども同士のルール(約束)も発生した。回を重ねるごとに、いま、ここの場の空間の中で、幼稚園の世界を構成するイメージづくりが重ねら

れていたとが顕われていた。そこでの体験の深まりから、「(日頃から幼児と接している)ので子どもの気持ちが変わると思っていたがわからなかった」という‘子ども’の在り方や子どもの息づいている世界への再認識が進められていた。そして、「人として大切なことが感じ取れた」といった場面状況やそこでのかかわりを越える、人と人の関係性の根底にかかわる気づきも生まれたと考えられた。

まとめ

まず、各小グループに共通の問題状況設定のモチーフとした「いざこざ」という関係状況の展開について述べる。

(1). 対向した二者関係に関わっていく際に、いま、動いている状況にどうかかわっていくか—それには外からのルールを持ち込むかかわりと、外側からの見方に囚われずに、より状況を見極めながら状況の中から生まれたルールや解決の方法を模索するかかわり方が提示された(Aグループ)。(2). 保育の場では、(置かれた場面にもよるが)いざこざの解決そのものだけでなく、子どもの年齢や情緒の状態に合わせて、問題状態の内容を整理していく過程そのものが大切であることが示唆された。ここでの例のように、対向していた二者が相互理解を進めることが難しい場合には、場面状況の分節化(節目をつくり区切りを明らかにする)を図り、新たな状況や局面からの介入により、二者関係の共通性を明らかにして、関係を変化させる(例、先生が悪者になる)方法の一つの例として示された。(3). 物を状況設定に用いた舞台は、演技の集中や状況の深化を促し、日常性と仮説性の交差領域における時空間での関係体験を深めていくことにつながったと考えられた。ここでは、場面設定のかかわりを越えた深い人間理解を育みやすいことが示された(Cグループ)。

これまで述べてきたように、対向した二者関係の状況理解や展開では、(1)状況に中からかわるか、外からかわるか、そのための状況の見極めが重要である。(2)体験過程のズレが原因で、認識的理解の進展が難しい場合、二者の共通性が状況に顕在化する場面転換が次の展開のきっかけとなる。(3)

仮説的状况に、(舞台性の工夫などによって効果的に) 日常的状况を重ねること、対立した二者関係の場面設定の枠組みを超えた人間存在の根底の共存関係に触れる体験的理解の育みが進められやすいと考えられた。

次に、ここでのグループ体験報告から示唆されたこととして、何を「状況」として捉えるか、それによって、「状況」の中のどの相互関係を重視していくか、より広い「状況」を捉えた見地からかわるか、より深い「状況」理解を重視して行くか、かかわりの多様性が上げられる。実際に保育環境中に身を置くと、一瞬一瞬、置かれた状況で判断し関わって行く実践力が求められる。また、ここでのグループ体験報告からは、子どもとのやりとりの中では、「いざこざ」場面の状況における「ズレ」への直面化を促すというよりも、「いま、動いている状況」にどうかかわるかといった関係の展開過程における相互的な関係調整が求められていると考えられた。参加者は展開過程を、いま、ここで、3回繰り返して演じることで、多様な視点の存在への気づきを得ること、それと共に、そこで共通なものを育んだり、また、体験の深い洞察から人と人との共存への気づきも育まれていた。それらをどのように統合して自己や他者の関係における課題状況の包括的な理解へと育てていくかは、先への課題となった。そして、また、ここでの報告では取り上げられなかった他の7グループのいくつかに見られた課題があった。出欠席の影響、自発性の高揚と場面構成力の影響などについても、心理劇法によるグループ・アプローチの適用における先への課題となった。

なお、ここでは、職業教育として、保育者養成について取り上げた。日々、保育環境で実践にかかわる保育者には、とくに動きの中で柔軟に子どもと保育者自身との相互の関係を育てて行くことが期待され求められる。とくに、ここ数年の間に、保育者はより専門家として求められるかかわりが多様になり、現場からも子どもの内的な発達や子どもの家庭背景にかかわる科目 (e.g. 精神保健、家族援助論) 習得がより重視されるようになってきている。その期待や要請に応じるためにも、専門的な対人援助力に関する訓練はより重要であると考えられる。とくに子どもとのかかわりにおいては、子ども自身の内的な動きと子どもをめぐる周囲の人間関係における理解を踏まえながら、いま、ここでの

人と課題と状況との関係にかかわる専門的なかわり方が期待されており、保育者養成において行為の中における自己の内的過程の理解は今後も重要な課題であると考えられる。

謝辞

児童臨床・人間関係研究室における複数の研究会参加を通して、関係学的視点、心理劇的発想を学ばせて頂きました黒田淑子先生（元お茶の水女子大学教授）に、また、グループに関する様々な学びを頂きました数多くの諸先生方々に、心より厚くお礼申し上げます。

引用文献

- 安部恒久（1986）. 教育へのグループ・アプローチの展開 中村学園研究紀要, 18, 103-111.
- 赤井美智子（1986）. 行為法による保育者養成に関する一考察 関係学研究, 14, 1, 105.
- Blatner, H.A., 松村康平（監訳）（1987）. Acting-In-Practical Applications Of Psychodrama Methods, 関係学研究所.
- Erikson E.H. (1959). Identity and the life cycle: Second papers In Psychological issues: vol.1. New York: International Universities Press（小此木啓吾 訳編1973 自我同一性：アイデンティティとライフサイクル 誠信書房 111-118）.
- Guldner&O'Connor (1991). The ALF Group Therapy With Children *The Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama And Sociometry*, 43, 184-190.
- 花屋道子（2004）. グループ・アプローチと教員養成－自己と出会う体験の提供－ 弘前大学教育学部紀要教員養成学特集号, 55-63.
- 平山栄治（2004）. グループ・アプローチ, 亀口憲治（編）「臨床心理面接技法3」誠信書房.
- 日吉佳代子（1983）. 保育所養成の課題と実践 関係学研究, 11, 1, 53-56.
- 伊藤義美（2002）. ビューマニスティック・グループ・アプローチ ナカニシヤ出版.
- 小里国恵・水流域恵子（2000）心理劇体験における気づき－看護士養成を目的として－ 関係学研究, 28, 1, 72-80.
- 黒田淑子（1992）. 保育臨床活動における心理劇－三者関係状況における個の変容－ 集団精神療法, 8, 1, 69-75.
- 黒田淑子（1988）. 生きることと人間関係－心理劇の活用－ 学献社.
- 黒田淑子・野並美雪・神井知子（1996）. 日常生活と心理劇－実践と研究の間－ 心理

- 劇, 1, 1, 25-38.
- 松村康平 (1961). 心理劇－対人関係の変革－ 誠信書房.
- 三浦幸子 (1993). 子どもの臨床心理劇の実際 武藤安子 (編) 発達臨床－人間関係の
領野から－ 6章 健帛社.
- Moreno, J.L. (1946). *Psychodrama*, 1, Beacon, New York; Beacon House.
- Moreno, J.L. (ed.) (1960). *The Sociometry Reader*, The Free Press of Glencoe. Illinois,
U.S.A.
- 武藤安子・吉川晴美 (1986). Development of Inter-personal Relations in Handicapped
Children－Therapeutic Effects of Psychodramatic Approach－ 関係学研究, 14,
1, 70-75.
- 野島一彦・坂中正義 (2005). わが国の「集中的グループ経験」と「集団精神療法」に
関する文献リスト (2004). *九州大学心理臨床研究*, 24, 117-128.
- 野並美雪 (1994). 心理劇的状况における子どもとのコミュニケーション－心理劇の実
験によるアプローチ－ 関係学研究, 22, 28-40.
- 小原伸子・青木玲子・佐藤啓子 (1994). 幼児集団における人間関係の展開－心理劇の
導入－ 人間関係学研究, 1, 27-37.
- 小沢日美子 (2007). 専門教育における授業実践でのグループ・アプローチ法導入の試
み：青年期の問題意識を取り上げて *日本教育心理学会総会発表論文集* 49, 723.
- Shearon, E.M. (1980). Psychodrama with children *The Journal of Group Psychotherapy*,
Psychodrama And Sociometry. 33, 142-155.
- 武部日美子 (1987). 小集団活動における母親の認識の変化 *日本保育学会大会研究論
文集*, 40, 622-623.
- 水流恵子・土屋明美 (2005). 子どもとの関係で困難を感じる母親との心理劇－技法と
役割に焦点をあてて－ *心理劇*, 10, 1, 53-62
- 春原由紀 (1986). 教育場面における認識と行為－保育実践力の養成に関して－ 関係
学研究, 14, 125-126.
- 矢吹美美子・水流恵子・小野真理子・大沢真理子・(顧問)松村康平 (1991). 関係
学・心理劇式・集団状況・発達評価法に関する研究 *関係学研究*, 19, 7-26.
- 矢吹美美子・柴田てる子 (2005). 大学生の心理劇による対人関係体験の効果－「関係に
参加しふるまうこと」と「情緒体験の成立」と「自己に気づくこと」－ 関係学研
究, 33, 13-25.
- 吉水香・佐藤啓子 (2007). 人間関係形成についての一考察－心理劇法を活用しての関
係学的考察－ 人間関係学研究, 14, 1, 1-12.
- 義永睦子 (1994). 重相構造に関する一考察－臨床的集団活動における重層構造の特
色－ 関係学研究, 22, 18-27.

指差しから見た1歳児の社会的認知能力

加 地 雄 一

1. はじめに

本論文は、1歳児における社会的認知能力について、指差し (pointing) に注目して検討する。指差しとは、“指先の延長線上にある対象を、周囲にある他の事物から抽出し、特定して指し示す行為”である (秦野, 1983)。子どもは、言葉を話し始める前の1歳前後から、身の回りのものに対して指差しをするようになる (田瓜, 2009)。

1歳児における指差しについて考える前に、そもそも大人は指差しによってどのようにコミュニケーションをしているだろうか。このセクションでは Tomasello, Carpenter, & Liszkowski (2007) による考えを紹介する。彼らは次のような例を用いて説明している。AとBの2人が天気について話しながら道を歩いていると仮定する。Aは立ち止まって、何の脈絡もなく、木に寄りかからせてある自転車を指差す。すると、BはAが何についてコミュニケーションしようとしているか戸惑うだろう。Bがこの状況で戸惑うのは、Aが“何”を指し示し (参照)、“なぜ”それを指し示すのか (動機) がわからないからである。

私たちが指差しによって何が指し示されているか (参照) わかるのはなぜだろうか。先の自転車の例で言えば、Aが指差しているのは自転車全体だろうか。それとも、特別なビニール製のサドルだろうか。色だろうか。金属製の材質だろうか。このように、指差しによって何が指し示されているかについての解釈可能性は無限である。それにも関わらず、指差しが知覚的環境における差し手の注意の場所を単に示すだけでなく、差し手が意図したものを正確に受け手に同定させることができるのは、差し手と受け手の2人に共有されているより大

きな文脈があるからである。この大きな文脈のことを Tomasello et al. (2007) は Clark (1996) にならって共通基盤 (common ground) と呼んでいる。共通基盤とは、コミュニケーションが成立するために2者間で共有されている知覚や知識、信念などの総体である。先の自転車の例を用いれば、次のように説明される。Bはある特定の自転車のタイヤが欲しいと思っていたが、それを誰にも話さずにいて、Aが指差した自転車にはその特定のタイヤがついていたと仮定する。Aが自転車を指差したとき、Bは次のように思うだろう。“Aは私が欲しいと思っていたタイヤがついている自転車を指差したが、Aはタイヤのことは知らないはずである。だから、Aは他の何かを指差しているに違いない”。このように、指差しが何を示しているかがわかるためには、初めて会った2人の間でさえ共有されている知識などに基づく共通基盤が必要となる。

次に、差し手がなぜ指差すのか(動機)、受け手がわかるのはなぜかについて考えてみたい。先の自転車の例を用いて、まず、Aが自転車全体を指差していると仮定する。なぜAはそうしているのだろうか。おそらく、Aが指差したものと同じタイプのをBが購入するために探していたことをAは知っていたのかもしれない。あるいは、AはBにその自転車を盗んで欲しかったのかもしれない。あるいは、AはBに前の彼氏(その自転車の持ち主)が近くにいることを知らせようとしたのかもしれない。やはり、解釈の可能性は無限にある。Bは次のように思うだろう、“なぜAは自転車を指差したのだろうか。Aは私に何を知って欲しい、あるいは何をしたいのか”。古典的には、指差しは2つの動機から行われると言われている(Bates, Camaioni, & Volterra, 1975)。1つは、自分に何かして欲しいために他者に命令的に行う指差しであり、もう1つは、関心ある対象への注意を他者と共有するために宣言的に行う指差しである。Tomasello et al. (2007) はさらに情報提供的な動機を加え、指差しには次の3つの動機があるとした。

1. 情報提供的な動機：差し手は受け手に何か有用なもの、面白いものを知って欲しい。
2. 要求的な動機：差し手は受け手に助けてもらうための何かをして欲しい。

3. 感情表現的な動機：差し手は受け手と態度や感情を共有したいために、差し手が既に感じている態度や感情を受け手に感じて欲しい。

自転車の例で言えば、AはBが失くした自転車の場所を示したかったのかもしれない（情報提供的な動機）。あるいは、それを運んで欲しかったのかもしれない（要求的な動機）。あるいは、素敵な自転車について感情を共有したかったのかもしれない（感情表現的な動機）。このように、差し手の社会的動機づけを受け手が推測することも、差し手と受け手の共通基盤に依存する。例えば、感情表現がなかったとしても、Bが自転車の鍵を探していることをAとBが両方とも知っていれば、Aの指差しはBが鍵を見つけるのを助けるためにしているということがわかる。

Tomasello et al. (2007) は以上のような議論を踏まえ、指差しに潜在する様々な水準の意図をTable 1のようにまとめた。差し手の個人的目標を推測するには、受け手は差し手の社会的意図、コミュニケーションの意図、参照の意図を認識する必要がある。

2. 1歳児における指差し

Tomasello (2008) によれば、Carpenter et al. (in preparation) は日常生活の社会的なやりとりにおける子どもの指差しについて親に日記を書かせて研究を行った (Table 2)。Table 2を見ると、子どもの指差しは大人と同等の指差しをしているように見える。例えば、月齢11ヶ月の子どもの指差しは、窓を開けて欲しいために行われているように見える。これは要求的な動機に基づく指差しだと考えられる。月齢12ヶ月、13ヶ月の子どもの指差しは、それぞれ受け手と一緒に飛行機の音を聞きたい、クリスマス・ツリーを見たいために行われているように見える。これらは、感情表現的な動機に基づく指差しだと考えられる。ただし、日常生活においては様々な条件が交絡しており、親が書いた日記から子どもの認識や意図を推測するには注意が必要である。なぜなら、Tomasello et al. (2007) の自転車の例のように、“何を” (参照)、“なぜ” (動

Table 1. 差し手から見た、指差しに潜在する様々なレベルの目標・意図

個人的目標：指差しの差し手が望む世界の状態。
↓

社会的意図・動機：差し手が受け手にして欲しいこと、感じて欲しいこと、知って欲しいこと。表情や他の感情的表現形式によって表されることが多い。
↓

要求：差し手を助けるために受け手がXをする。
感情表現的な叙述：差し手と受け手が感情を共有するために、受け手がYを感じる。
情報提供的な叙述：差し手が受け手にとって有用だと思うZを受け手が知る。
↓

コミュニケーションの意図：差し手がコミュニケーションしようとしていることを、差し手と受け手が共に知っている。受け手は参照的行為に注目し、差し手の社会的意図を推測する。明示的なアイ・コンタクトによって表現されることが多い。
↓

参照の意図：受け手が特定の指示物を同定する。ジェスチャーや言語によって表現されることが多い。

注) Tomasello et al. (2007) より修正して引用 (p.708)。

Table 2. 12ヶ月前後の子どもの指差し

月齢	子どもの指差し	注 解
11	閉じた窓を指差した。	窓を見て。それを開けて。
12	家の中から窓の外の見えない飛行機の方向を指差した。	飛行機の音を聞いて。かっこいいね。
13	祖父が部屋に入ってきたときに、飾りつけされたクリスマス・ツリーを指差した。	クリスマス・ツリーを見て。すごいね。

注) Tomasello (2008) より修正して一部引用 (p.114)。注解は、指差しから解釈される意味を表す。

機) 指差したのかについては無限の解釈可能性があるからである。

3. 指差しの受け手としての1歳児の社会的認知能力

より厳密に、指差しから見た1歳児の社会的認知能力について考えるために、実験室で行われた研究を紹介する。指差しの受け手としての赤ちゃんについて Behne, Carpenter, & Tomasello (2005) は14ヶ月児, 18ヶ月児, 24ヶ月児を対象に次のような実験を行った。実験者は子どもの目の前に2つの不透明な容器を置き、子どもに見えないようにどちらかの容器におもちゃを入れる。その後、実験者は子どもにおもちゃが隠された容器がどちらであるか手がかりを示す。手がかりはおもちゃの入った容器に対して指差しをするか、視線で示すというものであった。子どもがおもちゃを手に入れるには、単に指差しや視線をたどるだけでなく、実験者(大人)が自分のためにおもちゃの入った容器の場所を示しているということを解釈する必要がある。3つのどの月齢の子どももこの課題に成功した。このことは、14ヶ月の子どもでも大人の行動を自分のためにしてくれている行為であると解釈できることを示唆する。つまり、指差しの受け手としての14ヶ月児は、他者の情報提供的な動機を理解できると考えられる。

また、Liebal, Behne, Carpenter, & Tomasello (2009) は、1歳児が指差しの意味を解釈するために大人との共有経験を用いるかどうかを検討した。実験1では、2人の大人がそれぞれ子どもと別々の活動を共有した後、2人のうち1人の大人がターゲット対象を指差した。18ヶ月児は指差しに対し、その大人とあらかじめ共有した活動に基づいて適切に反応したが、14ヶ月児はしなかった。実験2では、14ヶ月児はよりシンプルな手続きで成功した(この手続きにおいて指差しする大人は、指差しの前に子どもと活動を共有するかしないかのどちらかであった)。これらの結果は、特定の個人と共有した経験が決定的な役割を果たすような、共同的コミュニケーションについての語用論的な理解を、14ヶ月児が既に持っていることを示唆する。

4. 指差しの差し手としての1歳児の社会的認知能力

それでは、差し手としての赤ちゃんの社会的認知能力についてはどうだろうか。従来は、言葉が話せる2, 3歳の子どもでなければ他者の認識を理解してコミュニケーションすること（指差しをすること）はできないと言われてきた。例えば、Moore & D'Entremont (2001) は実験室で子どもに興味をひく光景を見せて、1歳児は親が既にそれを見たか否かに関わらず、親がそれを見ているときに指差しを多くするのに対し、2歳児は親が既に見ているときよりも未だ見ていないときと一度見て目を外しているときに多く指差しをすることを示した。このことは、1歳児の指差しは相手の注意の方向を変えるよりも、インタラクションを増やすために用いられ、2歳児になると相手の注意の方向を変えて相手と注意を共有するために指差しをするようになることを示唆する。

また、Dunham, Dunham, & O'Keefe (2000) は27ヶ月児と33ヶ月児を対象に、他者とのコミュニケーション行動について次のような実験を行って検討した。実験者は不透明な2つの容器のうち1つに子どもが欲しがる物を入れた。すると、子どもは親にそれを取るよう要求する。その際、次の3つの条件が設けられた。①容器に物が入れられる間、親が目をつぶす条件。②容器に物が入れられる間、親が目を開けている条件。③親は最初目をふさいでいるが、容器が入れられる間、目を開けている条件。実験の結果、27ヶ月児と33ヶ月児の両方とも、親がどちらの容器に物が入っているか知りうる条件（②）よりも、知らない条件（①）においてより頻繁に指差しをした。しかし、③の条件では、27ヶ月児と33ヶ月児とでは異なる行動が見られた。③の条件において、より年長の33ヶ月児では①よりも指差し行動が減少したが、より年少の27ヶ月児では①と同等の指差し行動が見られた。このことは、33ヶ月児は親の知識の状態（どちらの容器に物が入っているか知っていないかどうか）を推測できるが、27ヶ月児では難しいことを示す。

つまり、Moore & D'Entremont (2001), Dunham et al. (2000) の研究からは、1歳児は未だ他者の認識を理解して指差しをすることができないと考えられる。しかし、近年、1歳児が他者の認識を理解して指差しをしていることを

示す結果が得られてきた。Liszkowski, Carpenter, Striano, & Tomasello (2006) は 1 歳児において、先に述べた古典的な 2 つの指差し (命令的, 宣言的) (Bates et al., 1975) とは異なる, 情報提供的な指差しが行われることを実験的に示した。実験において, 実験者は 2 つの対象物のうち 1 つを赤ちゃんの前で使ってみせた。対象物は穴あけパンチなどのオフィス用品であり, 赤ちゃんにとっては面白くない大人向けの対象物であった。そして, 2 つの対象物とも同時に同じ方法で異なる場所に実験者の視界の外に移動された。その後, 実験者が対象物を探し始めると, 赤ちゃんは実験者が先に使用した方の対象物を指差した。この指差しは, 自分が何かして欲しいために命令的に行う指差しとは異なる。また, 自分が関心ある対象物への注意を他者と共有したいために宣言的に行う指差しとも異なる。つまり, この結果は, 1 歳児が他者にその人が探している物の場所を指差しによって教える (助ける) ことができることを示すものである。

さらに, Liszkowski, Carpenter, & Tomasello (2008) は, 12ヶ月の赤ちゃんは対象物がどこに行ったか事前に大人が見ていた場合よりも, 見ていなかった場合の方が, 後で大人がその対象物を探したときに, その対象物をより頻繁に指差しすること示した。このことから, 12ヶ月の赤ちゃんは他者がその情報を必要としているかどうかを判断した上で, 情報提供的な指差しを行うことが示唆される。

このように, 1 歳児の社会認知的な理解と動機づけの特性をめぐるには論争がある。まとめると, Moore & D'Entremont (2001) は, 1 歳児は大人が出来事に既に注意したか否かに関わらず, 大人が出来事を見ているときに指差しするという結果を得て, 1 歳児の宣言的指差しには他者の注意や知識についての理解が伴っておらず, ポジティブな感情的反応を得るために行われると考えた。しかし, Liszkowski et al. (2006) は, 1 歳児は大人が探している物を指差すことができるという結果を得ており, このことは 1 歳児が他者の注意や知識について理解していることを示す。このように, 1 歳児が他者の注意や知識について理解できるかどうかは未だ議論の余地がある。そこで, Liszkowski, Carpenter, & Tomasello (2007a) は, 12ヶ月児が他者の知識の状態について

の理解を示し、経験を共有したいという向社会的動機づけを持って他者に対して指差しをするかどうかを検討した。その際、大人が既にターゲット事象に注意したかどうかを操作し、眼前にないものについてコミュニケーションできるかどうかについて検討した。その結果、12ヶ月児は①他者が未だ知らないことについて教えるために指差しをすること、②他者が既に知っていること（つまり、自他共に知っていること）について態度を共有するために指差しをすること、③眼前にないものを指差しすることができることを示唆する結果が得られた。このことから、1歳児が社会認知的な理解と動機づけを持っていることが示唆される。

さらに、Liszkowski, Carpenter, & Tomasello (2007b) は、宣言的指差しの2つの構成要素である、参照と態度について1歳児を対象に検討した。実験者が間違った参照をポジティブな態度で宣言的に指差しをした場合、子どもは実験者が指し示している物（参照）に理解を示しながら、実験者の注意の方向を正しい参照へと変えさせようと指差しを繰り返した。反対に、実験者が子どもの参照を正しく同定し、興味のない態度を示した場合は、子どもは実験者の冷めた態度に理解を示し、指差しすることは少なかった。実験者が子どもの参照に従い、かつ興味を示した場合、子どもは最も満足した。これらの結果は、1歳児の宣言的指差しが対象物と態度と注意の両方について他者と共有する目的を持ったコミュニケーション活動であることを示すものである。

なお、先に紹介したLiszkowski et al. (2007a) が示した、眼前にないものを指差しすることができるという12ヶ月児の能力は、人間に特有の能力である。Liszkowski, Schäfer, Carpenter, & Tomasello (2009) は、チンパンジーと12ヶ月の人間の赤ちゃんを比較した。その結果、前言語的な12ヶ月児は眼前にない（欲しい）物を指差しによって表すことができた。しかし、チンパンジーは人間に眼前にある欲しい物を指差すことができるが、眼前にない物は指差しできなかった。これらの結果から、お互いに知っているが眼前にない物についてコミュニケーションする能力は言語に依存するものではなく、まだ言葉が話せない12ヶ月児においても備わっている人間に特有の能力であることが示唆される。

4. まとめ

これまで見てきたように近年の研究からは、1歳児の赤ちゃんは、指差しの受け手としても差し手としても、他者の知識の状態や動機づけに基づいてコミュニケーションでできることが示唆される。今後、指差しの研究が進むことによって、これまでは言語に依存する高度な能力だと思われていたものが、言葉がまだ話せない赤ちゃんにおいても備わっていることが次々と明らかにされるだろう。

引用文献

- Bates, E., Camaioni, L., & Volterra, V. (1975). The acquisition of performatives prior to speech. *Merrill-Palmer Quarterly*, 21, 205-226.
- Behne, T., Carpenter, M., & Tomasello, M. (2005). One-year-olds comprehend the communicative intentions behind gestures in a hiding game. *Developmental Science*, 8 (6), 492-499.
- Clark, H. (1996). *Using Language*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Dunham, F., Dunham, F., & O'Keefe, C. (2000). Two-year-olds' sensitivity to a parent's knowledge state: Mind reading or contextual cues? *British Journal of Developmental Psychology*, 18, 519-532.
- 秦野悦子 (1983). 指さし行動の発達の意義 教育心理学研究, 31 (3), 255 - 264.
- Liebal, K., Behne, T., Carpenter, M., & Tomasello, M. (2009). Infants use shared experience to interpret pointing gestures. *Developmental Science*, 12 (2), 264-271.
- Liszkowski, U., Carpenter, M., Striano, T., & Tomasello, M. (2006). Twelve and 18-month-olds point to provide information. *Journal of Cognition and Development*, 7, 173-187.
- Liszkowski, U., Carpenter, M., & Tomasello, M. (2007a). Pointing out new news, old news, and absent referents at 12 months of age. *Developmental Science*, 10 (2), F1-7.
- Liszkowski, U., Carpenter, M., & Tomasello, M. (2007b). Reference and attitude in infant pointing. *Journal of Child Language*, 34 (1), 1-20.
- Liszkowski, U., Carpenter, M., & Tomasello, M. (2008). Twelve-month-olds communicate helpfully and appropriately for knowledgeable and ignorant partners. *Cognition*, 108 (3), 732-739.
- Liszkowski, U., Schäfer, M., Carpenter, M., & Tomasello, M. (2009). Prelinguistic

infants, but not chimpanzees, communicate about absent entities. *Psychological Science*, 20 (5), 654-660.

Moore, C., & D'Entremont, B. (2001). Developmental changes in pointing as a function of attentional focus. *Journal of Cognition & Development*, 2, 109-129.

田瓜宏二 (2009). 言葉を覚えはじめるとき 無藤隆・岡本祐子・大坪治彦 (編) やわかアカデミズム・〈わかる〉シリーズ よくわかる発達心理学 [第2版] ミネルヴァ書房, pp.44-45.

Tomasello, M. (2008). *Origins of human communication*. Cambridge, MA: MIT Press.

Tomasello, M., Carpenter, M., & Liszkowski, U. (2007). A new look at infant pointing. *Child Development*, 78 (3), 705-722.

コンベンションのホテルへの影響

下 田 将 文

はじめに

コンベンションマーケットの範囲を定義しようとすれば、それらを、集計する機関によって、異なるであろうが、一般的に国際レベルの三カ国以上の国の代表が参加する「国際会議」、二カ国参加による「二国間会議」、次いで国内レベルの「各種の大会」「各種の会議」「学会」「シンポジウム」「研究会」「見本市」「トレードショウ」「各種のイベント」「スポーツ大会」などのカテゴリーが含まれている。

つまり、オーガナイザーが存在して意図的に参加者を集めるイベントは、その殆どを「コンベンションマーケット」のカテゴリーに入れてもよいものと考ええる。

本稿では、それらのカテゴリーの中の代表的な「国際会議」「国内会議」「セミナー」などをサンプルとして選び、ホテル等の宿泊施設に対する影響に関しての論議を進めていく。

尚、コンベンション分野の中の「セミナー」に関しては、シティホテルなら必ず手掛けている分野であり、特に、意を注いで検証を試みる。

尚、コンベンション及びセミナーの検証のプロセスの中で、本稿のテーマである、「コンベンションのホテルへの影響」に関しては、現在の検証のみならず、今後、コンベンションを導入して、ホテル側にメリットのある影響・貢献を生み出すための、ノウハウ・教育に関しても踏み込んでみる。

I. コンベンションの範囲・分野とは

コンベンションの中で特に、最も脚光を浴びるであろう国際会議は、日本国内では、どのような分野のものが開催されているのであろうか。

1. コンベンションのマーケット及びホテル営業への貢献

JNTO（Japan National Tourist Organization＝独立行政法人国際観光振興機構＝政府観光局）の統計によると、2007年は「科学・技術・自然」が878件で最多であり、次いで「医学」304件、「芸術・文化・教育」199件、「政治・経済・法律」192件となっている。

それでは、どのような会議を誘致することが宿泊産業の収益につながるのか。コンベンションは営利を目的として開催しているわけではないが、受け入れ側、特にホテル等の宿泊施設にとっては、収支を無視しては考えられない。

コンベンション関連業界において、最大のターゲットと考えられているのは医学関連のConvention／Congress（コンベンション・学会）である。医学関連の会議は製薬企業などのスポンサーシップが必ずといっていいほど付き、多額の寄付金が運営費に充てられるといわれている。

製薬企業、医療機器企業などは、コンベンションの隙間的な時間に独自にLuncheon Meeting（ランチミーティング）や懇親パーティを開催することも多い、従ってホテルにおける飲食需要も発生しやすい。そうした派生、副次的なイベントがあるのに加え、ハイレベルな会議施設を求めるので、医学会議はホテルで開催される例が多い。医学界のコンベンションにとって、ホテルでの開催は、主催者及びホテルの双方に相乗効果があるといえる。

一方、件数では最多の科学・技術系などは予算規模がそれほど大きくないために、会議は大学施設などで行なうことが多いという。宿泊も高級ホテルに泊まるのは一部だけで、それ以外の参加者は節約志向となっている。

2. コンベンションのホテルへの貢献の事例

日本青年会議所は、毎年、1月下旬に京都において「JC京都会議」を開催

している。約8,000名の参加者があり、その人数は丁度京都市内の国際レベルのホテルの収容可能人数8,000名分に匹敵している。従って、市内の国際レベルの客室数のツインベースで、50%を上回る利用があることになり、冬場の閑散期の利用として大きな貢献をしている。

この集会は、いわゆる「京都ブランド」により、今後も続くであろうが、決して楽観できない、何故ならば、会場である「京都国際会館」のメインのホールは定員が1,800名であり、8,000名の集会への参加者の20%強しか収容できない、従って大半の参加者は、分科会また市内の料亭・料飲施設で開かれる懇親会へ参加できるのみである。

京都のホテル業界が閑散期において、コンベンションが貢献するためには4,000～5,000名規模の参加者が必要であると、京都市内のホテル業界で、語られている。

しかし、行政、経済団体等は、市内にある各種のコンベンション施設及び「学都」と表現されているように数多くの大学があり、それらの教育機関の持つ各種のホールが数多くあるせいか、大型のコンベンション施設を新設する意向はなさそうである。

II. 宿泊産業としてのコンベンション影響期待

ホテルなどの宿泊施設における「コンベンション」についての貢献及び期待は、どのようなものであろうか、また、貢献度を高く認識しているホテル・旅館は今後どのように「コンベンション」に取り組もうとしているか、などを検証してみる。

1. コンベンションマーケットの宿泊施設の収入とは

この項では、国際会議及び国内レベルのコンベンション参加者より宿泊施設が得る収入に関して検証を試みる。

1) 国際会議への参加のための費用と国内の開催順位

国際会議の運営費用（渡航・宿泊費など個人出費を除く）は1人当たり平均10万円ほどと推定されている。会場費用などは、この中から支払われることになる。

また、国際会議に参加する際の自己費用は、明確なデータはないが、医学会などを除けば、自費で参加する若手研究者などにとっては多大な負担となっている。

ちなみに、JNTO [JapanTouristOrganization = 独立行政法人・国際観光振興機構 = 対外的には日本政府観光局となる] の統計を見ると、開催件数トップ10のうち5つが大学施設となっており、節約志向が顕著となっている。なお開催件数と参加者数で断トツなのは、横浜・みなとみらいの「パシフィコ横浜」である。施設規模の巨大さと周辺ホテル施設の充実をセールスポイントに、国際会議の誘致で順調に実績を築いていることがわかる。

2) 国際会議を含む国内コンベンションのホテル・旅館での消費は

国内のコンベンションマーケットを集計したデータは、国がまとめた資料を独立行政法人・国際観光振興機構によって公表されているが、それらの資料は交通費込みなどであり、宿泊施設における消費金額を分離した正確な統計資料は見られない。JTBによる2005年度の推測によると国内のイベント・コンベンションマーケットは、年間でおよそ4兆円規模とのことであった。

コンベンションにおける、消費総額のうち、2008年度香川県の例では37%、鳥取県では2008年度27%が、宿泊施設において消費されたとの内訳が、両県により発表がなされている。

両県のデータに基づき、国内のコンベンションの推定されている総消費額の4兆円を、宿泊施設において、参加者の総消費を単純に計算すると、30%1.2兆円が各種の宿泊施設に落ちていることになる。

観光庁の統計によると、2008年度の国内のホテル等の宿泊収入は、3兆7千億円であり、上記の1.2兆円を3.7兆円を分母とすると、約32%が広義のコンベンションマーケットにより、宿泊需要が発生したと言える。

全ての都道府県が、同様な状態とは即断できないが、ほぼ似たようなパターンと推測できる。しかし、把握されていないホテル等のコンベンション関連収入があるものと推測される。

2. コンベンションマーケットの拡大への期待

既述した1.2兆円以上と推測されるコンベンションに伴う宿泊施設の利用は、前項において述べたように、アンケート等により把握された収入の数値からの推定であり、当然のことながら、把握されていない数値もあるものと考えられる。

また、ホテル・旅館の利用層は、ビジネス、観光、レジャーの目的以外は、何らかのイベントに結びついているものといえるであろう。ビジネス出張にカウントされているカテゴリーの中には、企業などのイベントへの参加者もあることを考えると、30%1.2兆円以上と推測される、「コンベンションマーケット」は、拡大することも考えられる。

3. コンベンション客を無視した宿泊営業は可能なのか

団体客、イベントへの参加客及びコンベンションへの参加客をターゲットせず、個人客のみを獲得して、営業をするのがポリシーと公言しているホテル・旅館が多くある。しかし、宿泊施設全体を俯瞰的に見ると、同一のエリアで、殆どのホテル・旅館の空室が多い時に、個人客を志向するホテル・旅館のみが「一人勝ち」することは、あり得ないといってよい。

つまり、そのエリアの宿泊施設が、強含みの時にはじめて、個人志向の宿泊施設は客を選ぶことが可能なベースができる。コンベンションを無視しての宿泊産業の営業は困難さがある。

従って、ホテル・旅館などの宿泊施設の多くは、「コンベンションマーケット」、即ちコンベンション、メッセ、セミナー、スポーツ大会などの各種のイベントをによる利用層の獲得に努めている。

Ⅲ. ホテルがコンベンションを受注するためのコンベンション都市の構築

上述のように、ホテル・旅館等の宿泊施設では、コンベンションでの施設の利用を希求しており、その獲得のための営業努力を続けている。その方法・手段について考察をする。

ホテル・旅館等がコンベンションマーケットに進出する場合の施策については、下記のような方法が考えられる。

1. ホテル主導の「コンベンションシティの構築と運用」

地方自治体は、MICE（Meeting, Incentive, Convention/Congress, Event/Exhibition = 国際会議，国際展示会，国際見本市，各種の国内会議，企業報奨・研修）需要を熱心に希求している。観光庁は自治体のコンベンション誘致のためのサポート的動きに関して、「既存分野での支援だけでなく、日本の強みを生かした新しい分野での国際会議の需要を創り出すべきである」と述べている。

1) 都市におけるコンベンションビューローの構築

中堅都市以上のサイズの都市であって、大型の大学，病院などの集積が少ない場合でも，その地域では，行政，交通機関，観光業，宿泊業，飲食業，土産物業などが，まとまって，「コンベンションシティ」を構築をする例が多い，特に宿泊施設からの要望が強い。

コンベンションシティを名乗るためには，先ず，「コンベンション協議会」，「コンベンションビューロー」などを地方自治体が主体となり，関連業界と共に構築する必要がある。次いで，必要な基礎的な作業は下記のような事項が考えられる。

2) コンベンション施設の確保

コンベンションを誘致するためには先ず，「コンベンションホール」の確保が必要である。そのために，例えば，市民会館，民間の貸しホール，大学など

の教育機関のホールなどをリストアップして、コンベンションが可能なように「業態変更」をする必要があるケースも考えられる。そのためには、ステージ、座席等の改変、同時通訳施設の設置などのハードが必要なケースが発生する。また、地域全体で、新しい「コンベンションホール」を建設する必要もあるであろう。

3) ホテルのランク分け、運営システムの構築

コンベンション関連の各種の業種の企業及びコンベンション支援のためのボランティア等をまとめて、スムーズに運営するためには、コンベンションビューロー等の中核をなす担当者が、参加している各企業等の、規模、施設のサイズ、対応能力、場合によってはランクわけを実行して、運営段階にて、メンバー企業からの不満を少なくすることも肝要である。

例えば、10社のホテルが加盟している場合、イベントが発生する度に、特定の2～3しか利用されない、などの不平が必ず囁かれ、引いては内部分裂的に似た傷跡を残すことになる。「なんでも平等」は困難であることは分かっているが、真から納得できないとの例は珍しいことではない。

従って、構築する段階での各業種ごとのランク分けを、相互の納得の基に実施しなければならない。

上記の分類は、やや独断的な例であるが、ホテルの持つプレステージ、サービス態度、世評等に関しては、主観的な評価が入る可能性もあり、公平な分類を考え、ホテルのハードの大小によって分類したものであり、あくまでも参考例である。しかし、全企業の納得を得られることは困難である。

3. 受注のための活動

コンベンションに関する施設の確保、システムの構築が完了した後では、宣伝用の冊子の作成をし、販促活動に入ることになる。

表1 ランク分けの例

施設の概要	キャパシティ 大規模	キャパシティ 中規模	キャパシティ 小規模
客室	500室以上	200～400室	100～200室
客室のスイート	5室以上	3室程度	1室程度
メインの宴会場・会議場	700～1,000㎡	500～700㎡	300～500㎡
中宴会場	600～800㎡	400～600㎡	200～300㎡
小宴会場	60～100㎡ 10以上	50～80㎡ 7以上	30～60㎡ 5以上
レストラン数	7ヶ所程度	5ヶ所程度	3ヶ所程度
バー、ラウンジ	4ヶ所程度	3ヶ所程度	2ヶ所程度
ホスピタリティラウンジの設営	3ヶ所程度	2ヶ所程度	1ヶ所程度
※ホスピタリティラウンジには、コンベンションのスケジュール等の掲示もする。			

1) 「コンベンション・ガイドブック」などの作成

「コンベンション・ガイドブック」などの作成は最重要である。コンベンションホールを中心に、その内周、外周に位置する宿泊施設、観光ポイント、料飲施設など一覧にして、誰が見ても、それらが集積されており、アフターコンベンションにも都合が良いなどのコンベンションシティとしての利便性を「可視化・見える化」をさせることが肝要であろう。周辺に著名観光地などが存在すれば、コンベンションシティに付加価値を付けるものとして併せてPRの材料とする。

2) オーガナイザーへのアプローチ

宣伝パンフレット、ガイドマップ、加盟各社の施設リストなどが揃ったら、販促活動に取り掛かる。まず、過去にそのエリアにて開催されたコンベンションオーガナイザーへのアプローチが第一である。

次いで、主として、東京及び京阪神等にある学会本部への挨拶回りから始める。熱心な都市のコンベンションビューローは、年に数回のセールスコールを

行うのが通例である。

また、海外マーケットに関しては、コネクションがあればそれを活かすが、一般的には、JNTOに施設等のデータを持ち込み、在外事務所経由での販促活動を依頼することになるが、間接的な販促活動のため効果は中々出てこないであろうが、気長に続ける。

IV. 宿泊施設が国際会議を中心にしたコンベンションを受注するには

ホテル・旅館等の宿泊施設では、大都市圏のごく一部の大型ホテルが単独での国際会議等のコンベンションを受注し、その運営で実績と共にノウハウを保持しているが、ホテル・旅館業界の多くはノウハウの蓄積が十分でないと考えられる。ノウハウとはどのようなことなのか、下記に私見を述べる。

1. コンベンションの受注にはマーケティングと運営のノウハウを

ホテル単体としてのプレステージを高めるため、そして宿泊部門と大型宴会場の稼働を広げるために国際会議関係機関にアプローチをし、誘致に努めているホテルは多くある。

しかし、一部のホテルは別にして、大半のホテルはマーケティング及び運営のノウハウの蓄積が十分とはいえず、仮に、公的な機関が国際会議等を誘致した場合、それらに伴う催事や宿泊と宴会・食事提供などを受注するための能力をつける必要があり、そのためには密度の濃い経験が必要である。経験をつけるために、先ず、会場使用料自体を低く抑えてでも受注をすることも選択肢であろう。そのためには、マーケットの把握と理解が重要である。

1) ホテルのターゲットとする学会・教育機関・医療機関・各種の研究機関の把握

マーケティングの問題として、マーケットの把握が優先する。大規模な大学が存在する都市では、大型学会が発生する機会が多い、特に医学関係の学会は、薬品、医療機器などの関連業界からがスポンサーになるケースが多く、開催費

用が潤沢になる場合もあり、ホテル営業への貢献度が高いといえる。その中でも4年ごとに開催される「日本医学会総会」は、開催地区の大学病院が中心となり30,000～40,000名の参加があり。このような大型コンベンションは、開催地のホテルは多大な恩恵を受けるが、反面、ホテル側にとっては、翌年以降の営業収入減になることが予想され、その貢献度は「痛し痒し」ともいえる。

2) ホテルの「学会」へのアプローチとは

上記の例で明らかであるように、ホテルの営業マンが最も力点を置くのが、各種の「学会」であるが、中でも「医学会総会」の分科会ともいえる、部門別の各種「医学会」である。

医療関係の学会に関らず、ホテルは各種の学会にも熱心にアプローチをする。しかし、医学会総会と同様に、各種の学会は回り持ちであり、同一地区に回ってくるのは、数年に1回であるが、中には開催都市を固定しているケースもある。

日本学術会議等に登録されている「学会」は約700学会あり、中でも150ある医学関係学会がホテル側のメインターゲットとなっている。

又、大学及び大学病院、大規模病院が数多く集積する学術都市的な都市には、回り持ちであるはずの学会が巡ってくる頻度が高い。従ってホテル・旅館などの営業マンは、情報入手のために頻繁に本部を訪問する。

3) 学会の受注のための施策とは

ホテルが大型の設備を保有している、いわゆる「コンベンションホテル」であれば、ホテルの営業担当者は、既述の学会本部等から、学会の開催情報を得て、その開催地が、自己のホテル所在地であれば、本部より現地における実行部隊といえる地方の学会支部などへのアプローチを開始する。

例として述べるが、宿泊施設などが、先ずターゲットとする「医学会・分科会」のケースでは、仮に、「整形外科学会」であれば、その学会の開催地の大学病院の整形外科医局が担当することになる例が多い、その場合、教室のトップである教授に任命されるであろう「医局長」が担当して学会運営事務局を構

築することになる。

学会の開催日が近づくに従って、事務局は人数が増えていくが、当初は、上記の医局長プラスアルファ程度でスタートし、ホテルの利用等は、ほぼこの段階で内定しているケースが多いようである。

2. ホテル単体で、コンベンションを受注するための必要な施設・施策

ホテル単体で、コンベンション機能を持ち、独自にコンベンションを受注し、大会、分科会、懇親パーティー、二次会、宿泊などを単体でカバーするためには、「コンベンションホテル」として、多くの場合、大型の施設が求められる。従って、コンベンションを単体で受注可能なホテルは数が少ない。

尚、国際会議は参加者数300人以下のものが全体の60%を占めており、大型ホテルなら単独でも十分に受注は可能なはずである。

ただし、コンベンションが可能な大型ホールを所有していても、分科会に必要な中・小のホールを数多く持っていないなど、コンベンション・オーガナイザー側から見るとアンバランスとなる「自称コンベンション最適ホテル」も結構存在する。

1) コンベンションホテルを標榜するならば

ホテルの位置する、エリアのコンベンション業界において、コンベンション最適のリーディングホテルを目指すのであれば、やや独断的に述べると、仮に大型ともいえる500名規模のコンベンションを受注するために、ステージがあり、椅子・テーブル付きの「スクール形式」で500収容可能なコンベンション可能なメインホール、分科会が10あるならば、50～70名程度収容可能な中・小の部屋が10室、必要になる。

2) 全体会議終了後の懇親パーティー

コンベンション又は各種の大会の終了直後に、参加者を待たせることなく、懇親パーティーを、開きたいとのリクエストが多くある。つまり同一会場をコンベンション⇒パーティーと両方に利用する「ドンデン」を望まない、それがコン

ベンションの受注要件であれば、そのためのホールが必要である。

コンベンションを指向するホテルでは、メインホールの70%程度の第二のホールを持つ例が多くみられる。又、参加メンバーを収容可能な宿泊施設が必要であり、ケースによつては、近隣のホテルと提携するケースも考慮に入れて準備する。

3) コンベンションのホテルの収益は「宿泊」に限定するケースも

いわゆる「コンベンションシティ」「メッセシティ」を標榜する都市がある「コンベンション先進国」では、コンベンション施設やメッセ施設は独立して建築されており、ホテルは会議、パーティ、レセプション、カクテルパーティ、ガラディナー及び宿泊を担当するために存在するものと役割り分担が決まっており、従って、コンベンションのメイン会場から分科会などがホテルに移動して開かれる場合などは、会議施設使用料も取らないか、又は低価格にてサービスする例が多くある。

しかし日本では、飲食を伴わない会議やミーティングは、施設使用料で収入を得るとの「ルームレンタル」方式を取るケースが多く、その方式がホテルのコンベンションへのポリシーである。これは、「ルームレンタル」であっても、ホテル側は、アテンドするサービス要員を貼り付けることになり、その人件費も回収しなければならず、ホテル側の懐勘定は理解できるが、しかし、それでは国際競争の中に入っていけないことになる。

V. コンベンションへの「サブ的サービス」、「サブのホテル」としての営業

コンベンションホテルであつてもメインの業務・サービスではなく、また「サブ的なホテル」としてのサービスを行い、営業収益を上げるためのパターンを次に考えてみる。

1. プラスアルファを期待しての国際会議への対応

コンベンションには、会議の直前及び会議中に発生するマーケットといえる

分野がある。それらの分野も積極的にアプローチをして、ホテル・旅館等の収益に結びつける努力をする。

1) コンベンションに対するニッチ（Niche＝隙間）サービス

ホテルのセールスマンは、コンベンションの合間に発生する、ランチョンミーティングやアフターコンベンションでの懇親パーティセールスを強化していくことが大切である。つまり、コンベンションへの会場をほぼフリーにて提供しても、宿泊以外の収入は余り期待できないケースがあり、そのような場合は、コンベンションの開始後にも発生する可能性のある、上記のランチやミニサイズの懇親パーティの獲得のために貪欲に事務局等に接触を続ける必要がある。

2. サブ的なホテルとしてのコンベンションへの参加

「サブのホテル」との表現は、少々問題があるが、現実メインに対して「サブのホテル」が必要とされ、それなりの収益を上げるチャンスがある。

1) メインのコンベンションホテルへの協力

コンベンションに独自に対応できる設備を持たないホテルは、単体でのコンベンションの受注は最初から諦め、「あやかり営業」に徹することになっている。特にコンベンションホテルに隣接するホテルは、ほぼ自動的にコンベンションへの参加者が流れてくる。しかし、少々離れている外周的なホテルは、手をこまねいては、客が来るわけではない。これらのケースではコンベンションホテルと平日頃より密接な関係作りをしておく必要がある。

具体的には、コンベンションホテルがオーバーブッキングした時には、それが格安のConvention Rate（コンベンションレート＝特別料金）であっても、オーバーした予約客を引き受けるといった「協力関係」の構築である。文字通り主と従の関係である。

3. メッセでの設営関係者の利用狙い

また、「メッセ」等の場合、招待客などはコンベンションホテルに宿泊する

であろうが、会場の設営要員などの関係者は、BudgetType（バジェットタイプのホテル）に宿泊を希望するが、「あやかり営業」を期待するのであれば、「コンベンションホテル」が「コンベンションレート」を設定する際に、前もって「設営関係者用の特別レート」を提示して、コンベンションの案内状パンフレットなどに掲載してもらう場合も多々ある。

3. 代表的なコンベンションホテルの事例

本稿の表題である、「コンベンションのホテルへの影響」に関して、ホテルの事例を説明するが、紙数の関係もあり、一例の紹介にとどめる。

1) 国内での国際会議における「ホテル」の位置付け

日本政府観光局統計「2007年の会場別国際会議開催状況」では、20位までは全てが公的施設であり、京王プラザホテルが開催件数18件で全国の21位にランクされている。ホテルとしてだけでなく、民間企業・施設でもトップである。ちなみに2位は神戸ポートピアホテル12件、3位はJALリゾートシーホークホテル福岡10件である。

2) コンベンションに対するリーディングホテルの対応

京王プラザは、1971年の開業当初から会議・研修ビジネスを積極的に狙ってきたホテルである。開業当時は新宿副都心の開発が始まったばかりで、宴会や婚礼の需要が少なく、従って、コンベンションマーケットに進出せざるを得なかった事情もあったのであろうが、その営業ポリシーが現在に引き継がれ、景気・不景気に、比較的左右されないコンベンション志向は同ホテルの強みとなっている。宴会・会議施設のキャパシティは、本館・南館合計で約6,500㎡の面積があり、1000人超が「大型国際会議」の目安とすれば、ほとんどのものに対応できることになる。

同ホテルの場合、コンベンションの中の会議需要は医学系が最多であるとのことである、即ち、エリアには東京医大、東京女子医大、などがあり、私鉄沿線にも杏林医大などの医療教育機関・医療関係施設は数多くあり、学会などの

需要だけでなく、大学や病院の研究会や同窓会、学長・学部長の就任・退任の記念パーティーなどトータルでの利用がある。

又、約30箇所の大中小の宴会・会議施設の多さもその営業方針を堅持している要素だ。それらの施設稼働をキープするためにもMICE（Meeting, Incentive, Convention/Congress, Event/Exhibition = 国際会議、国際展示会、国際見本市、各種の国内会議、企業報奨・研修）といわれている、マーケットなどの受注が必要とされている。

4. デメリットも計算する必要がある

コンベンション、特に国際会議の受注を目指し、海外のオーガナイザーにアプローチをするならば、日本のホテルの営業ポリシーから考えれば、過剰なサービスとも思われる要望が出てくることを受け止める覚悟が必要である。

1) 既存のマーケットとの競合

コンベンションにおける、ホテル利用は良いことづくめでもない。何故ならば、コンベンションの主催者は、多数の参加者を集める責務を課されている場合が大半であり、そのために、暑い季節、寒い季節、台風の集中するシーズン、梅雨時分などを避けて、春、秋の人が出やすいシーズンにコンベンションを設定する例が多い、

しかし、ホテル・旅館では、良い季節には、当然のことながら、婚礼、観光、その他のイベントなどが集中するケースが多い。

例えば、500名を一泊で、一人当たり20,000円の予算で、全体会議、分科会、懇親パーティーなどで、ホテル全館を「貸切状態」にてを引き受けた場合、良く考えてみれば50～60名程度の結婚披露宴を2～3件の売り上げにしかならない場合がある。従って、コンベンションマーケットに参入するためには、高度の判断が必要な場合がある。

■高度な判断とはいかがなものか、次の事が考えられる。

表 2

著名なコンベンションを受注することにより、ホテルのprestigeをあげる。
エリア全体の受益のためにリーディングホテルとしての責務を果す。
主催者は、年に数回のイベントを主催しており、今後の営業につながる。
婚礼・一般宴会などに比較して、宿泊需要が数段多く発生する。

つまり、目の前のメリットのみを考えて、近い将来にエリア全体に貢献するであろうマーケットをみすみす放棄して良いのか？、との問題を考慮して判断することになる。

2) Complimentary Roomなど

先に、「過剰サービス」との問題をコメントしたが、例として Complimentary Roomをあげる、本来の敬意を表すために客室を無料で提供する意味の Complimentary Roomではなく、単に、コンベンションオーガナイザーがRoom Charge Free即ち無料客室の提供を求めることである。いわば国際的な「慣行」であり、取り立てて問題にすべきことではないが、無料提供する客室の比率によっては、ホテル側にデメリットとなるケースも出てくるので、事前に協議する事項の一つである。

その他にも、ホテル側にとって負担に感ずる要望事項が発生するケースも多々あり、マイナス志向では、付き合っていけないケースも発生するが、現在のマイナス面は、近い将来のプラス面となるとのプラス志向で対応すべきかと考える。

VI. コンベンションに関する「教育・訓練」

ホテルとしての従業員の教育・訓練は殆どの施設で実施されているが、コンベンションに関するためには、さらにプラスアルファ的な知識が必要である、ただし、「費用対効果」として考えて、リターンを望むならば、問題があるかもしれない。

1. コンベンション特有のシステムの理解・把握

コンベンションには、ホテルで日常的に受注している「会議・会食」のいわゆる一般宴会とは、やや異なるノウハウを必要とする。

1) 「教育システムの確立」。

コンベンションを受注するためには、そのためのセールスや催事運営のノウハウを体系的に習得できるような研修体制などが率先して整備すべきである。

ホテルでコンベンションを受注しようとする時は、先ずホテルスタッフにコンベンションに対応可能なように教育をする必要がある。国際会議に備えての語学研修も勿論必須要件である。

2) コンベンションのルールを理解

コンベンションには、ルールのなものがあり、コンベンションを数多く主催しているオーガナイザーの中には、ホテルスタッフ顔負けの知識の持ち主が多く、その際、ホテルスタッフが生半可なコンベンションに関する知識を振り回すと、信頼されなくなる。従って、ホテルスタッフは、コンベンションの「しきたり」、「流れ」について、徹底的に習得せねばならない。特に下記の項目についてはマスターが必要である。

2. OJTの必須

下記の表は、ベテランのホテルマンであれば、誰でも気がつき、知っている項目を並べたものだが、ホテル等のコンベンション担当者は、これらの基本的な事項を、完全に自分のものとして、コンベンションの主催者と交渉する際に、スムーズに説明できなければ、先述のように信頼を得られない、従って、教育・訓練を反復して、マスターすることを義務付けるべきである。と同時に、基礎的なことを理解するために、OJTが必要である。

自己のホテルにて、経験でき得る可能性がない場合は、他ホテルに依頼してのOJTをする必要があり、是非とも実行すべきである。

表 3

前日までに準備：各種看板，立て札，ホワイトボード（マジックを含む），卓上マイク1本，ワイヤレスマイク5本，録音装置，ビデオ撮影者（リクエストによるカメラ・テープを含む），プロジェクター又はスライド映写機（パソコンを含む），スクリーン，レーザーポインター，水差し，計時用機器，コピー機，湯茶サービスコーナー（ケースによる）			
1日目	準備・運用	2日目	準備・運用
受付	受付テーブル	朝食	和定食
オープニングセレモニー	演題・スクール形式	全体会議	スクール形式
全体会議	スクール形式	分科会	小部屋に分かれる
コーヒーブレイク	セルフサービス	コーヒーブレイク	セルフサービス
全体会議	スクール形式	全体会議	スクール形式
ランチョンミーティング	松花堂弁当	ランチョンミーティング	フレンチ・ランチ
昼食後・チェックイン	フロント係りが出張手続き		
分科会	小部屋に分かれる	分科会	小部屋に分かれる
コーヒーブレイク	セルフサービス	コーヒーブレイク	セルフサービス
分科会	小部屋に分かれる	全体会議	スクール形式
懇親パーティー	ブッフェ形式	参加者の荷物の託送	宅配分手配

VII. コンベンションの創出

既存のコンベンションマーケットを，獲得することは，ホテル及び地域のコンベンション協議会などで，先ずアプローチすることは当然の作業である。しかし，既存のコンベンションのみを追いかけていたのでは，大きな進展はありえない。ホテルマーケットが弱含みである場合は，エリア全体でコンベンション及びイベント等を創出するための仕掛けをする必要がある。次にこの課題について考えてみたい。

1. ローカルのコンベンションを全国ネットに

地域のみで開催されている学会などの輪を数県を抱き込んでのコンベンションとして，最終的には全国ネットに拡大していく。例えば，エリアの大学・研究所等で，講演会，シンポジウムなどを開催している場合，それを協賛または

共催などにすることを提案して、その際は、本来の主催者である大学などにコンテンツの増加・拡大などをしてもらい、「日帰りコース」的なセミナーを宿泊・懇親会などを含むイベントとして企画してもらおう。

その宣伝・集客をホテル又はコンベンション協議会が引き受けるなどの方策をとり、小規模のコンベンションを大きく育てていくなどの方法も考えられる。ただし、コンテンツが魅力的なものでなくてはならないのは、当然のことである。

2. 新コンベンションの創出

従来型のコンベンションに満足せず、全く新しいコンベンションを創出できれば、それに勝るものはないであろう。この場合、コンベンションの形式に拘ると選択の範囲が狭まり、良い結果を産み出さないことになりかねない、従って、イベントの構築から手掛けるのも選択肢となろう。

即ち、「スポーツイベント」、「お祭りのイベント」、「エンターテイメント的イベント」等々、なんでもありで広範囲に素材を探すべきである。

VIII. コンベンションマーケットの中のセミナーとは

各種のセミナーもコンベンションマーケットのカテゴリーの中核を占めている。2008年度の企業向け研修サービスの総市場規模は5,640億円（前年度比1.9%減）となっている。しかし、宿泊施設に対する直接的な貢献度は不明であるが、既述のコンベンションマーケットの中の宿泊施設のシェアの32%理論にて推定すると1,800億円となる。（矢野経済研究所）

1. 景気の後退の時にこそセミナー

企業に働く人々を対象とするセミナーは、不景気の時のほうが参加者が多いといわれている。その理論の半ばは正しいといえよう、仕事の少ない時には、従業員のレベルアップ又は新しい技術をマスターするために、企業は外部のセミナーに派遣をしている。だが不景気が長引けば、セミナーに派遣をするどころか、従業員のレイオフをするケースも出ている。しかし、セミナーがコンベ

ンションマーケットの大きな部分を占めていることには違いはない。

1) ホテルにとってセミナーの必要性は

ホテル・旅館、特に、コンベンション設備を多く持つ宿泊施設にとっては、ターゲットを決めて各種の組織にアプローチしながら、中々受注に至らないケースが多いであろう。

半面、「セミナー」は例え小規模であっても開催件数の多い各種の「セミナー・研修会」の方が、受注の機会が多いともいえる。

リセッション、いわゆる景気の後退により、一般宴会等の企業の利用が減少している現在、セミナーマーケットへのアプローチはウェートが高くなっている。

経済団体、新聞・出版社、教育機関、セミナー法人など「セミナー・研修会」を主催する組織は、数多くあり、大都市圏ではホテルの営業担当者がアプローチするターゲットに事欠くことはないであろう。

ただし、ターゲットによっては、メリットもデメリットもある、この問題については後ほど検討をする。

2) 新人研修のセミナーの変化

技能の取得・スキルアップなどのセミナーが多いが、それ以前に新入社員などに対しては、技能研修などに入る前に接遇マナー、IT技術の基礎、ロジカルシンキング（論理的思考力）、チームビルディング（組織構築）思考方法などのコンテンツを加える例が多くなっている。

3) ホテル側のセミナーに対する位置付け

セミナーは、公共性の高いものもあり、全てを一つのカテゴリーに括って、論議することには問題があるが、ホテル側の営業面かつサービス面の観点からセミナーマーケットを至ってシンプルに、いささか勝手に下記に分類してみる。

若年・中堅層を対象とする規模の大きなセミナーの場合は、セミナー本体のコンテンツは別にして、ホテルの収益から考えると、「薄利多売」になるケースがあり、反対に経営層を対象とする場合は「高品質・高単価」になるである

表 4

対 象	単 価	参加者	施設側の位置付け
若年・中堅層	低い	多い	トータル収入は多い、しかしホテルらしいサービス提供は苦しい
初級・ 中級管理職	やや高い	やや少ない	まずまず無難なサービスが提供できるか
上級管理職・ 経営層	高い	少ない	自信をもってサービスを提供できるが、トータル収入は少ない、

うと考えられる。従って、ホテル・旅館などの宿泊施設にとっては、どの対象を選択するかの問題の決定する際に、収支を重視するのであれば、Yield Management（需要予測を基に、最適なタイミング・価格で適切な顧客層に商品販売し、利益を最大化する手法。ホテルなど、固定費が大きい業界で使われる例が多い）を精密に実行することも選択肢である。

2. ホテルにとっての小型のセミナーの収支とは

1) 50名のセミナーの売上げの例

仮に50名のセミナーを1泊2日の場合でホテルが、一人当たり20,000円で請け負った場合のホテルの収支を推測してみる。しかし、この例は、あくまでも、推測であり物事を考える際の目安と考える。

IX. コンベンションマーケットの評価とは

ホテル経営層の、コンベンションに対する評価はマチマチである。しかし、大型のコンベンション、著名なコンベンションを受注した場合のホテルの従業員の活き活きとした顔と動きを見れば、コンベンションの魅力、ホテルの成長を促進させるプラスアルファ的な価値に気が付くであろう。

1. 部門別の評価

ホテルが巨大化するに伴い、業務が、分岐し複数の部門ができると、いわゆ

表 5

		タリフ料金	実際の売上げ 計上
全体研修室	中宴会場 1 室 × 2 日	160,00 × 2 日 = 320,000円	32,000円
分科会室・	小宴会場 5 室 × 2 日	70,000 × 5 室 × 2 日 = 700,000円	70,000円
看板製作費用	玄関前(縦), 会場内(横)	25,000 × 2 枚 = 50,000円	25,000円
白板	6 枚	3,000 × 5 室 × 2 日 = 30,000円	
演題紙書筆耕	6 枚	7,000 × 6 枚 = 42,000円	3,000円
ワイヤレスマイク	6 会場	4,000 × 7 本 = 49,000円	
コーヒー	1 日 2 回 × 2 日	500 × 50 名 × 4 回 = 100,000円	50,000円
会場人件費	3 名 × 2 日	20,000 × 3 名 × 2 日 = 120,000円	120,000円
小 計	—————	—————	300,000円
懇親会	飲み物つき立食	8,000 × 50 名 = 400,000円	400,000円
宿泊資料	全てシングル	15,000 × 50 名 = 750,000円	250,000円
朝食		1,500 × 50 名 = 75,000円	50,000円
合計			1,000,000円

るボーダーが形作られて、ホテル全体としてのシステムがスムーズに動かなくなり、コンベンションのオペレーションの際に、一体化しての運営が難しくなる。従って、コンベンションに関しては、経営トップのバックアップにより、ボーダーレス的な動きをする。

1) ホテルのデパートメント制の問題

ホテルの多くは、宿泊、料飲、宴会などのデパートメントが確立されており、従って、全ての従業員は、自己が所属するデパートメント、即ち部門の予算・決算の達成、つまり採算性に関しての責務を負っており、みすみす収入が見込まれる時期に、いわゆる値引きをしての販売をすることには抵抗をするのが常である。

1) 宴会部門の例の検証

- ・会場利用により発生する、外注するであろう、人件費（配膳人など）、看板、リネン費、清掃費、光熱費、筆耕などは、実費がかかり、これらは節減できない。
- ・懇親会、朝食、休憩時のコーヒーなどは、調理及びサービスの人件費・材料費が含まれており、節減は難しい。
- ・宴会場の室料の大半は、無料に近くする、しかし、懇親パーティーの収入は、宴会部門の売り上げとなるために、なんとか採算点に近づいているものと判断する。

2) 宿泊部門の例の検証

参加費の20,000円を各部門で分配することになるが、しかし、宿泊部門の客室料金が、調整のターゲットとなる。しかし、清掃費用、テーブルクロス等のリネン費及び客室の清掃費用、リネンの交換費用及び、全体の一般管理費などを勘案すると、営業粗利益も少ししか計上できない。

従って、宿泊部門にとっては、有利な営業ではないケースも考えられる。

3) 料飲部門の例の検証

参加者が、会費に入っていない、料理、飲み物等を、各種の料飲施設にて利用すれば、有難くデメリットはないはずだが、もし、「ホスピタリティラウンジ」を宴会場ではなく、もし、料飲施設を利用するというような問題が発生するならば、人件費が発生するために、料飲部門から異論がでてくるはずである。

2. 営業全体での貢献・評価

なんといっても、コンベンションの収支による評価は、最重視すべき要素である。一般的に、コンベンションのみでは利益がでないといわれており、確かにそのような例が多い、しかし、ホテル全体の営業を総合的に考えてみる。

ホテル業界には「底入れ」との表現がある、大型ホテルまたは多数の宴会場を保有している場合、例えば客室の場合、20～30%のベースになる部分を多

少低価格であっても団体などで埋めておいて、他の部分を正価に近い価格で、「強気の販売」をすることになる、また、「呼び水」的な役割をすることもある。上記の理由からコンベンションはホテル営業に多大な貢献をするケースが多いといえる。

3. 従業員のモチベーション (Motivation)

経営層から考えると、従業員のモチベーション、スキルアップの問題で、コンベンションによる貢献度を大いに評価しているケースが多い。

1) 従業員のプライド

コンベンションの多いホテルの従業員の中には、コンベンションがあればこそ、他のホテルに移動したいとは思わない、といっている人もいる。それほどにコンベンションには人を引き付ける魔力的な要因があるといえる。準備中は寝る間もないような動きを求められる場合もあるが、コンベンションの幕が開くと疲れが唼ぺんに吹き飛んでしまうと聞くこともある。「コンベンションホテル」であることは、従業員の誇りである場合も考えられる。

2) スキルアップ (Skill up)

コンベンションの受注は、従業員のスキルアップに対して、絶好な機会である。コンベンションの運営方法をマスターするのみでなく、ホテル全体のサービス態勢の見直し及びブラッシュアップに繋がることになる。経営層は、収支のみを考慮して、従業員の仕事に対するモチベーション及びスキルアップの機会を失わずような動きをしてはならない場合もあることを理解して、「授業料」を支払わずに、高度の「教育・訓練」をしてもらえると考えれば、収支がトントンであれば、成功と考えるべきかもしれない。

むすび

コンベンションマーケットを無視してのホテル等の「宿泊施設」の営業は非常に困難である。あり得ないといっても過言ではない。何もしていないと宿

泊需要は漸減していくのみである。従って、絶えずコンベンション需要を呼び込む、又は創出することが必要であり、そのためにもコンベンションを、より一層の掘り起こしをすると同時に、身丈にあったコンベンションマーケットへのアプローチをすべきである。

ホテル業界には、「コンベンションの裏年」との言葉があるが、確かに、一つのエリアにおけるコンベンションには、アップダウンがあり、ホテル経営に求められる「右肩上がり」になる、漸増形式の安定経営が歓迎されるであろうが、例えば「二歩前進・一歩後退」を続けていけば、中長期の中で考えれば、必ず大きなメリットとなることを確信して前に進むべきである。

尚、外資のホテルの上陸が増えているが、それらのホテルはユニフォーム会計システム（Uniform System Accounts for Lodging Industry = 米国）を導入している例が多く、国内のホテルでも、採用しつつある現在、そのシステム影響による「デパートメント」の確立により、ホテルにおける部門間の「せめぎあい」によるヒズミができないように、経営トップはディシジョンを下すべきである。

参考文献

- 観光学入門，岡本伸之編（2001）有斐閣アルマ
- ホテルの社会史，富田昭次（2006）青弓社
- 数字で見る観光，日本観光協会編（2008）創成社
- 現代の観光事業，北川宗忠編（2009）ミネルヴァ書房
- 観光読本，共著（2007）（財）財団法人 日本交通公社

不登校・中途退学経験者への 生徒指導の方向性を模索して

杉 山 雅 宏

1. はじめに

通信制高等学校は、学ぶ意志のある人ならば、誰にでもその門戸を開放している。全日制高等学校に比べると通信制高等学校は、様々な心理的トラブルを抱えた状況にある生徒が多く在籍している。特に、不登校や中途退学を経験した者が多い。少子化の進展に伴い、高校生が減少していく中、通信制高等学校のみが唯一生徒数が微増している。増加の主な原因は、中学校での不登校経験者や全日制高等学校を中途退学した生徒が通信生高等学校を進路先として選択し始めていることにあると見られる（西山，2000）。近時は、規制緩和により、インターネット学習を導入し、極端にスクーリング回数を削減している株式会社立高等学校も増え、平成20年度には19校に達している（田部井・来栖・渡部，2008）。中途退学や不登校経験者にとって、負担が少なく卒業できることは確かにありがたい。しかし、通信制高等学校を選択する生徒たちは、何らかの事情があり、その選択の中で進学してくるのである。つまり、通信制高等学校が最後のよりどころである。その意味で、彼らの教育の権利を最大限に保障しなくてはならない。そうした観点から、彼らにどのような生徒指導をするかは重要な課題である。生徒指導とは、「一人ひとりの生徒の個性の伸長を図りながら、同時に社会的な資質や能力・態度を育成し、さらに将来において、社会的自己実現ができるような資質・態度を形成していくための、指導・助言であり、個々の生徒の自己指導力の育成を目指す」（文部省，1988）ことを目標とする。生徒指導は、個々の生徒の人格のよりよい発達を目指し、学校生活が有意義なものであり、充実したものとなるよう、さらには将来の在り方、生き

方を考えさせる積極的な役割がある。

この生徒指導目標は、基本的には通信制高等学校においても変わらない。むしろ、教師と生徒が直接接する機会が少ないから、独自の工夫をし、自己指導力の育成を図る必要がある。杉山（2008）は、様々な事情があり一度学校を離れた中途退学者等の本音は、学校にとどまって教師と関わりたい、教師からの支援を期待しているという気持ちが強いという。通信制高等学校には、中途退学等の挫折体験により、一度傷ついた多くの生徒たちが、今度こそやり直しを図るために登校している場合が多い。だからこそ、可能な範囲で生徒指導を充実させる工夫をこらさなくてはなるまい。しかし、その実態はまだ明らかにされていない。そこで、通信制高等学校に通う生徒たちの声を手掛かりに、通信制高等学校に必要とされる生徒指導の方向性を検討する必要性を痛感した。

2. 調査方法

(1) 調査時期

調査は平成19年2月から平成19年8月に実施した。

(2) 調査方法

調査内容は、調査対象校教師へのインタビュー、生徒へのインタビューからなる。生徒に対しては、個別にはあまり深い質問をすることは避けるように配慮した。生徒は自分が研究対象にされ、過去の経験や現在の心境を詮索されることを快く思わないのではないかという懸念があったからである。ただし、一部理解のある数名の生徒を対象に、「どうして前籍高校を辞めてしまったのか」「現在の心境は」「今の学校と前の学校を比較してどのように感じるのか」等、フリーにトークできる場を設定した。また、かつてサポート校教師として勤務していて、調査対象校に教師として勤務している教師からは、サポート校と高等学校教師としての立場のギャップについて話をうかがった。

(3) 調査場所

北関東にある、A高等学校本校で実施した。教師に対するインタビューは、スクーリング会場（A高等学校本校）で実施した。

3. 調査対象校について

A高等学校は、2004年3月、内閣総理大臣より構造改革特区に認定を受け開校した株式会社立高等学校である。全国からいつでも入学できる広域通信制高等学校である。進学・進路の岐路に立つ中学3年生・高等学校からの転校生のみならず、不登校経験者・長期病欠者や高等学校中途退学者及びスポーツ・芸能関係の特殊技能希望者等、多様な若者の進路に対して、心のふれあいを大切にした教育を実践する。

A高等学校はカリキュラムの8割はインターネットを活用した自宅学習（インターネットを活用し、全国どこからでも、パソコンの画面上でface to faceの授業が可能）、2割を2泊3日の集中スクーリングとして全国から入学することが可能である。また、全国36箇所学習センター（高校の母体であるサポート校であるB学院が経営する）が配置されているため、補習や相談をいつでも受け入れることができる。

本校スクーリングでは、教科指導はもとより、学ぶ楽しさを実感できるボランティア活動や職業体験等を通じて、生徒の“自分探し・自分作り”をサポートしている。

また、学校外学修の単位を24単位とし、自然や人とのふれあいを重視する体験学習やボランティア活動が行われ（市民団体の全面的協力によるもの）、単位として認定される（学校教育法施行規則第六十三条の五を準用）。

4. 実態調査の分析

実態調査の概要・結果について、生徒の声、教師の声、エピソード等を織り交ぜながら、紹介する。基本的には、A高等学校の特徴と生徒に対する効用を

明らかにしていきながら、通信制高等学校における生徒指導上の課題を探っていく。

(1) 多様な生徒の存在

A高等学校に在籍する大多数の生徒は、通学が不安であったり負担を感じたりする人、厳しい校則に違和感を抱いたり、友人や教師などとの人間関係が原因で学校生活に馴染めず高等学校を中退した人たちである。しかし、最近では、芸能やスポーツなど専門的に自分のやりたいことを実現するために、学ぶ時間や場が柔軟な通信制高等学校を選択する生徒も増加している。A高等学校のトップアスリートコース（サッカー）に所属する生徒や、通信制生徒で、卓球や野球のクラブチームに所属する生徒、バレエ（舞踏）で海外留学している生徒等である。サッカーコースの生徒の声とバレエ（舞踏）留学している生徒の声を紹介する。

[サッカーコースの生徒]

「自分は、この学校に来なかったら、きっとずっと不良してきました。中学校時代はひどかったです。友だちとつるんで（＝一緒になって）、授業は抜け出す、たまに学校にいても授業妨害はする、やりたい放題でした。それでも、サッカーだけの力で、比較的真面目な生徒の集まる高等学校に進学した。とても自分の雰囲気にならず、学校行かないで毎日サボっていました（＝学校に行かず、街で遊んでいた）。すると、監督に（クラブチームの監督）“このままだとおまえ自身が腐るから、現在の高校を辞めて通信制高等学校に行け”といわれた。俺たちの世界は監督絶対だから、言う通りにした。最初は、高校なんて行きたくなかったけれど、この学校（＝A高等学校）は、なんとなく違う。昼間はサッカーばかりだが、夜遅くまで（毎晩9時頃まで）、先生方が個別に授業してくれる。俺たちが眠くても起こしてくれるし、想像していたイメージとは違う。不良の世界から救われた感じがした。」

[バレエ（舞踏）留学中の生徒]

「私は、3歳の時からバレエをしています。中学校や高校では習うことができず、国内でも本格的に指導してくれるところがないので、留学しています。

だから、日本の高校への進学は諦めていました。しかし、この学校の存在を知り、びっくりしました。スクーリングは年間で2泊3日、インターネット授業も海外からできるし、私の帰国日（現在は、ハンガリーに留学中）に合わせて日程を調整してくれて、助かります。高校卒業は諦めていたのですが……。」

もちろん、こうした例外的な生徒は現段階では極少数で、大半は、心に何らかの傷を抱えて転入学してきた生徒たちである。

生徒たちからのインタビューにおいても明らかにするが、中途退学の理由は様々である。学業不振からくる無気力、教師の対応の問題、校則に馴染めない、部活顧問とのトラブル、いじめ、教師とのトラブル、健康上の理由等、何らかの心のトラブルを抱えてA高等学校に転入学してくるのである。また、所属形態も様々な形態があるため、月2回以上登校する生徒から年間で3日しか登校しない生徒等、教師にとっては、瞬間の出会いが教師と生徒とのリレーション作りの生命線ともなる。

(2) 生徒とのグループ面接

フリートークの形式で、生徒自身が自己を語り、中途退学の原因や、彼らが求める学校支援のあり方を語らせることを目的に行った。あわせて、現在の高等学校での問題点にも言及してもらった。担任教師から許可をいただき、面接の目的等も理解していただき、場面設定もできたため、思った以上に生徒たちは詳しく自己開示した。生徒たちの語りの詳細を、以下に箇条書きにまとめ紹介する。

①進学校の学習についていけず無気力となり中途退学したC君

[原因]

公立の進学高校に通う。高校2年の冬期講習がたいへんで、ついていけなくなった。学校に行かなくなる。結局、進級できず。このシステムにはついていけないと判断し、中途退学を決意した。

[高等学校の対応]

辞めたいと意思表示すると、高等学校の先生が家庭訪問に来た。「辞められ

ると困る」といい、とても自分たちの将来を考えているかのように思えなかった。

[通信制高等学校に入学した理由]

高等学校を辞めてからは7年間アルバイトをして働いていた。しかし、家業の都合上、できれば、デザイン関係の大学等に進学したい。月2回のスクーリングで卒業可能な高等学校があることを知り再びやり直すことにした。

[入学して感じたこと]

単位が個別に取得できること、自由な雰囲気では学べるとうところはありがたい。先生方の対応が柔軟である。若い先生が多い。勉強がやさしい。ただ、自分には5年のブランクがあるからちょうどいい。個人的には、学力をつけたいため段階的に難易度がアップされても苦痛ではない。あまりにも、楽すぎて、これで卒業してしまっているの？と思ってしまう。生徒指導も自由で、もう少し規制があってもよい。

[問題点その他]

今わかったことだが、この学校に入学するに際して、前籍高校でなかなか在籍証明を出してくれなかった。事情を調べたら、一時期、自分が休学扱いになっていた。そんなことは知らなかった。高等学校の先生が自身の体面を保つために、自分の在籍期間を長くしていたようだ（年度途中の退学という処理をしないような工夫をしていたようだ）。もっとも、在籍期間が長かったことは、A高等学校に入学するに際してはプラスに機能した。勉強については、今はブランクもあったことから楽についていけそうだけど、世間一般から考えたら、相手にされるのかと不安になる。自分に力がないことはわかっているけれど、可能なら、学力もつけたい。

②教師の差別的対応により中途退学したDさん

[中途退学の時期]

高校1年の6月

[中途退学の原因]

先生の差別的対応

[学校の対応]

保護者が抗議したが、全く対応してくれなかった。PTA会長や県会議員に真実を伝えたが、問題を大きくしないでくれと校長が泣きついてきた。

[通信制高校入学の理由]

上記のような経緯から、普通の高等学校はばかばかしくなった。あまり、先生方と接しない高等学校に進学した方がいいと考えた。

[問題点その他]

具体的には、自分だけが差別的待遇を受けた（みんなと同じようにしているのに自分だけ罰掃除させられる等）。教師が気に入っている生徒には優しくした。何度抗議しても取入ってくれなかった。中学校のときは、このようなことはなかった。高等学校の先生は信用できない。この高等学校の先生は、やさしく話しかけてくれるが、前のこともあり、まだ信用できない自分がある。あまり教師に関わりたくないから、この学校はありがたい。勉強はやってでもできないから、仕方がないと思っているが、この学校は、逆に勉強が簡単すぎて、私にはとても楽。これでいいのか不安になる。とにかく、課題さえ提出しさえすればいいという部分が、楽だけれども、不安になる。もう少し指導してほしい。生徒指導も何もやっていない印象がある。

③厳格な高校の雰囲気にも馴染めず体調を崩し中途退学したEさん

[中途退学の時期]

高校1年9月

[原因]

私立の進学高校に通っていた。校則が厳しいだけでなく、勉強も厳しい。正直、勉強についていけない自分がいた。それだけなら我慢できるが、生徒管理が厳しすぎて、精神的に耐えられない。公立高等学校に追いつけ追い越せて、自分たちの気持ちは全く考えてくれない。洗脳されるか、脱落するかの選択を迫られるような雰囲気が学校に漂う。5月に体調を崩し、そのままうつ状態になった。休学しようとしたが、高等学校側も、“甘えていますね”で片付けられてしまったため、中途退学に踏み切った。

[通信制高等学校を選んだ理由]

大学に進学したいという夢を捨て切れなかった。地元の高等学校には事情があり通学不可能であった。中途退学は世間体が悪く、近所の人に知られたくないという保護者の意向もあり、県外であるがこの高等学校に転学した。

[前籍校との比較]

- ・勉強が少しやさしい。大学に進学できるのかが不安。たとえ、進学してもついていけないのではと不安。
- ・その反面、今まで、勉強・勉強で追い詰められてきたが、そうでない世界もあるんだと思い、視野が広がった。
- ・今回のような話し合い（グループ面接）をすると、様々な状況の下でこの高等学校に進学してきたことがわかる。在籍する生徒の幅が広いのだと思った。
- ・前の学校は、テストの点がすべてであった。テストの平均点が悪く、担任教師が変わってしまうこともあった。

[前籍校先生に言いたいこと]

注意の仕方をもう少し配慮して欲しい。誰もが、それなりの夢や希望・目標を持って高等学校に進学してきているはずだと思う。私たちに人権はあるの？という感じもする（言いすぎかもしれないが）。先生方も、人としてのあり方が崩れているとも感じました。

[問題点]

個人的な問題だが、居住地域が閉鎖的環境で、保護者も通信制高等学校に通っていることを隠せという。スクーリングに来るときは、前の高等学校の制服を着て、近隣の人の目を盗んで出てくる。それ以外の日は、外に出られない、実質ひきこもり状態であることが不安です。毎日登校すると、人間関係に自信がなくなる。だから、今の状態がいいはずなのだが、少し消化不良です。あとは、厳しい勉強についていけない挫折経験があるため、勉強しても意味がないのではという思いもどこかにある。現在も通院し、治療・カウンセリング等を受けながら生活している。いつ、うつ病になるかという不安を抱えながら生活をする毎日である。

④部員によるいじめとそれに対する部活顧問の理解のなさから中途退学したFさん

[中途退学の時期]

高校1年11月頃

[原因]

剣道部員によるいじめとそれに対する顧問教師の理解のなさ。

<具体的なことは以下の通り>

- ・剣道部で1年次からレギュラーだった。他の原因もあったが、生意気だと言われ、2年生からいじめられていた。下駄箱を壊される、水着を盗まれる等の被害にあった。
- ・自転車をパンクさせられたこともあった。
- ・きっかけは、みんなで無賃乗車しようと誘われた時に断ったのが生意気であるということで非難を浴びた。
- ・部活の顧問に無賃乗車の件を相談したら、「お前が柔軟になればいいのに」とあっさりかわされた。
- ・部活での嫌がらせの事件も顧問教師に相談した。剣道で練習中みんなに突かれ、指の骨を骨折したこともあった。そのことも含め話したが、「お前の妄想だ」と言われ、信じてくれなかった。
- ・両親にはそんなこと告白できなかった。剣道を辞めたくなかったから。顧問教師のことは信用していた。一度、悔しくて家出したこともある。
- ・自分に負けるのは嫌だったから、夏の合宿も参加した。しかし、いじめはひどくなるばかりだった。ストレスからか、高熱のため、途中で倒れ、救急病院に運ばれた。顧問教師は、「俺の言うことを聞かないからこんな惨めな結果（倒れる）になるんだ」と私を非難した。保護者が迎えに来たら、「あなたの娘さんは私の言うこと全然きかないんです」と言った。もう我慢できないと思った。完全に誤解されている。理解しようとしないと感じた。
- ・夏休み前に、カウンセラーに相談したこともある。そしたら、カウンセラーに相談した内容が担任に知られていた。カウンセラーも信用できないと思った。

[前籍校の先生に言いたいこと]

- ・部活で自分を厳しく鍛えてくれていたのは、自分に期待してくれているものだと思ってきた。その信頼を裏切るのはひどいと思った。
- ・あとから友人から聞いた話だが、担任教師に顧問教師が、「中途退学するほどの問題ではなかったですよ」と話していたようだ。中途退学してから人のこと言わないで欲しいと思った。重大な決意をして、剣道も捨て、これからどうやって生きていくのか悩んでいるときに、配慮がなさ過ぎると思い、情けなく思った。

[前籍校との比較]

- ・校舎が工夫されている。オープンスペースの職員室は生徒に安心感を与える。学校に入ると先生の姿が見えるのは安心する。
- ・教師が少しの愚痴も聞いてくれるのが嬉しい。スクーリング日以外でも自由に登校していいため、柔軟な対応をしてくれると思う（その後、ある教員から何で毎日学校にくるの？といわれ、気分を害したという相談メールあり）。→通学生のスクーリング日以外は、全国から入れ替わりで、通信制生徒（地方生徒：B学院に所属する生徒）の受け入れ（＝集中スクーリング）を行っているため、教師も多忙のようだ。

[困っていること]

- ・部活＝剣道ができない（場の問題だけでなく、信用を失い、精神的にも）。
- ・親戚付き合いで苦勞する（みんなで集まったとき、高校の話とか勉強の話とか進学の話がされると、気持ちが小さくなる）。
- ・通信制高等学校に対する偏見もあり、この学校に通っていることをオープンにできない。アルバイトもできない状態で、ひきこもりに近い状態。
- ・買い物に行くと、前の高等学校の友だちがアルバイトしていたりすると、ついつい足が遠のく。
- ・月2回のスクーリングをもう少し増やせないか？（通うことは自由でも、授業を受けられない）社会性が身につくか心配。
- ・勉強ができるようになるかが心配。自分は馬鹿だと思っている。そこに、中退というレッテルが貼られると、世の中に出て行けるだろうか。

⑤クラスの雰囲気にも馴染めず中途退学したGさん

[中退した時期]

高校1年6月

[原因]

クラスの雰囲気にも馴染めなかった。教師の配慮に欠ける行為が許せなかった。

<詳しい事情>

- ・ 県立進学高校に通っていた。部活は吹奏楽。部活は楽しかったが、どうもクラスの雰囲気にも馴染めなかった。また、女子クラスであったため、陰険な嫌がらせもあった。
- ・ 担任教師に相談があるといったが、いつも忙しいでかわされてしまっていた。
- ・ ある日、職員室前の廊下で担任とすれ違ったとき、「そういえばGさん、相談があるんだよね。今言ってごらん」と周囲の目も気にせず声をかけてきた。その時、この先生に相談しても無駄だと思った。

[学校の対応]

担任教師が家庭訪問にきた。中途退学しないで欲しいということだった。保護者がどうして、公衆の面前で相談しろなどと言ったのかと抗議したが、謝罪はせず、言い訳をするだけだった。

[通信制高等学校に入学した理由]

月2回定期的に通えること。通信制高等学校でありながら、サポート校の機能も果たしているから学習しやすいと判断した。人間関係作りが苦手であるため、月2回程度のふれあいがちょうどよいと感じた。

[前籍校との比較]

教師の対応が柔軟である。話しやすいし、楽しく学校生活が送れる。前の高等学校は進学校で、生徒がわかってもらわなくてもどんどん進んでしまった。勉強はまったくついていけなかったから、自分は駄目だといつも思っていた。しかし、この高等学校はゆっくり進めてくれるからありがたい。生徒のことを考えている。

[困っていること]

勉強ができないのにと笑われるかもしれないけれど、大学進学を目指し、自

分なりに勉強しているが、学力が身につくか不安。自分で教材（＝参考書）を買い込み勉強しているが、力がつくのかどうかは不安。また、月2回のスクーリングもマンネリ化している。形だけの授業でなく、人とのふれあいをもう少し深めたい。

⑥部活顧問の暴力に耐え切れず中途退学したH君

[中途退学の時期]

高校1年11月

[原因]

部活動顧問による暴力

[中退理由の詳細及び通信制高校入学の理由]

前籍校ではバスケットをやっていた。強くなりたくて、プロチームが所有している養成所、いわゆるクラブチーム（そこで厳しい練習はあるが、やはり、一定の課題を達成すると、通信制の高校を卒業したことになる）に入った。しかし、想像以上に現実には厳しかった。コーチの思い通りのプレイができないと、体育館裏に連れ込まれ、暴力を受けた。死ぬかと思った。両親にも相談したが、両親はその事実を信じてくれなかった。全寮制であったため、生活管理も厳格であった。このままでは身体がもたないと思い、寮を飛び出ることにした。自分の話を理解してくれる叔父がいたため、その人のところに逃げ込んだ。事情は叔父から両親に話してもらい、中途退学することにした。この事件があったから、両親のことも信頼できず、叔父の家でしばらく生活することになった。叔父の家の近くに、たまたまA高等学校ができた。再出発するために、この高等学校に入学した

[前籍校の先生に言いたいこと]

軍隊みたいな指導はしないで欲しい。人間だからできないこともあるということも理解して欲しい。

[通信制高等学校の印象]

新鮮な気分が勉強できる。今までは、高等学校といっても、はっきり言ってバスケットしかやってこなかった。だから、やさしく紐解いてくれるこの高校

のスクーリング授業は、自分のペースにあっている。今までは、自分の人生というか、生活全般が管理されてきた。自分で管理するという経験がなかった。この高校のスクーリングは、月2回だから、レポート提出等様々な点、自分で管理しなくてはならない。この点が勉強になる。部活ばかりやっていて、勉強から逃げていた自分がある。だから、勉強ができない自分にコンプレックスを感じていた。しかし、このペースなら、何とか学習に取り組めそうである。

[その他]

前の学校での暴力がトラウマになっている。暴力をふるった先生がヒゲをはやしていたため、ヒゲを見ただけで、体が震えてしまう。

(3) 図書室でのインタビュー

昼休みに、図書室で自習していた生徒4人を対象に短時間であるがインタビューをした。質問内容は、上記グループ面接と同様である。場面設定がなされていないため、筆者は、生徒から、過去や現在の心境を詮索されるのではという警戒心を抱かれないように、深い質問は避けるように配慮した。以下に、聞き取った概要を紹介する。

①女子校での陰険ないじめに絶えられなくて中途退学したIさん。

中学校3年の夏休みから不登校になった。私立高等学校に入学したが、クラスの中で女子高等学校特有の陰険なイジメの現状を目の当たりにし、心身症になる。1ヶ月別室(保健室)登校後、1年次11月に中途退学した。教師からの過剰な期待に耐えられない部分もあった。前籍校では教師の指導が恩着せがましく聞こえた。この学校の教師は、親身になってくれるが、恩着せがましく感じない。友だちとも月2回程度のスクーリングだから揉め事もなく安心して通えている。現在も、通院・加療をしながらの生活をしているため、無理なく通える通信制は、現在の健康状態を考えると適している。人とは積極的に関わりたくないから楽だが、社会に出る力がつくかは不安。

②寮内でのイジメに絶えられなくて中途退学したJさん。

前籍は音楽専科の高等学校に在籍。(自分が被害にあったわけではないが)寮内での陰湿ないじめをみていられなくなった(いつ、自分がやられるかが心

配)。1年次6月に中途退学した。しばらく、うつ状態になり、通院した。現在も、病気に向き合いながら生活をしている。この高等学校は随時入学のため、毎月友だちが増える感じで楽しみがある。教師の対応もフレンドリーで厳しくなく、生徒も教師に話しかけやすい。自由過ぎて不安になることもある。もう少し、先生方が厳しくてもいいかもしれない。さらに、月2回の登校に不安があること（学習面での遅れ）、音楽の勉強は自分でやるしかない（学校でのフォローがない）、毎日学校に行きたい等の不安材料もある。学力が身につくのだろうか不安。

③クラスのグループになじめなく中途退学したKさん。

クラスのグループに馴染めず、心身症になる。高校1年次5月上旬より、不登校になった。10月中途退学した。今でも通院し、投薬治療を継続中。この高等学校は、勉強量が少ないのが不安である。しかし、友人関係も、付かず離れずで、適度な距離感がある。時々、毎日通う友だちをうらやましく思うときもある。しかし、教師の対応は張り詰めていなく、ゆとりがある感じがする。もう少し、学校にいるという緊張感があってもいいと思う。

④高校に通う気力を失い中途退学したL君。

1年次夏休み明けから気力を失い、不登校。この頃から多くの友だちが中途退学していった。やめた仲間がそれなりにやっているため、やめることに不安はなかった。かえって毎日厳しく指導されることに当時は嫌悪感を覚えた。この学校の教師は、友だちみたいに接してくれるから前の学校とは違い、何とか学校に登校することが出来る。しかし、教師はもっと厳しくしてもいいと思う。

(4) 教師へのインタビュー

A高等学校は開校3年目である。経営母体が、サポート校であるB学院である関係上、開校時には、B学院から出向で来るものと、A高等学校の所在地付近の現地採用の教師間で様々な軋轢があったようである。こうした苦悩を2名の教師が語った。

[M教諭]

A高等学校と同一グループのB学院から、A高等学校の開校とともに着任し

た。

サポート校の教師は、全体的に生徒に迎合している。全国の校舎間格差はあるものの、生徒を下手に持ち上げ、叱るようなことはめったにしない。極端な例では、教師がタバコを吸いに行くときにバケツを持って生徒を連れて行く教師もいる。他方で、タバコを見つけたら、反省文・謹慎・卒業延期措置というように毅然とした態度で臨むものもある。残念だが、これが実情である。つまり、教師の対応にばらつきがある。そのような状態で、年に1度のスクーリング引率は、サポート校教師にとってはストレスとなる。「お願いだから3日間我慢して」「見つけたのが私でよかったね。高等学校の先生ならたいへんだよ」と、生徒の気分を損ねないような対応をしながら、一方では、スクーリングを管轄する高校のルールに従わなくてはならないという現実と直面する。

A高校開校時、B学院からは3人の教師が派遣され、残りの教師は、公立高等学校の非常勤を経験してきた現地採用の教師ばかりであった。そのため、「お前たちは、塾の教師だろ」と見下されていた。確かに、私自身、教員免許もなくB学院に勤務していた。A高等学校開校に備え、通信教育で教員免許を取得した。我々としては、生徒の実態もわかっていないくせにという気持ちはあった。我々は、一度学校をやめた生徒をサポート校に来させる指導をしてきた。だから、スクーリングに来てくれてありがとう！という生徒に対する感謝の気持ちが根底にある。しかし、A高等学校の先生は、「なにがありがたいだ、こちらがありがとうといってもらいたい」という上から目線で生徒を見ている印象であった。

サポート校職員も、甘やかしたくて甘やかしているわけではない。そこには、株式会社独特の社内ルールがある。ひとつは、生徒の更新率を毎年査定（昇給・ボーナス等）される。サポート校では、年間100万近いお金を生徒から徴収している。そして、毎年更新制で、担任ごとの更新率が算出される。そのために、きめ細かいサービスを生徒・保護者に対して提供しなくてはならない。担当生徒数は1人の教師につき、30人から40人程度。生徒指導や進学指導のみならず、生徒から質問があれば、免許外科目についても教科指導をする。進学率も毎年査定の対象になる。大学進学や短期大学、専門学校と、とにかく進

学実績を挙げなくてはいけない。だから必死になって進路指導をやる。特に、9月卒業は数字に反映されないため、何とか引き伸ばし、3月卒業に持つべくようにしていた。非行に走り中途退学した生徒が多かったため、再び非行の道に走るよりはましなのでは？と考え指導していた。声かけの仕方も、工夫していた。場合によっては、自分たちよりも年上の生徒を相手にすることもあつた。だから、闇雲に高圧的な態度で臨むことはできなかった。

[N教諭]

7年間B学院に勤務。2年前にA高等学校に転勤してきた。昨年度から、スポーツコース立ち上げのために仕事に従事した。

サポート校の教師は、基本的には、生徒指導に関しては、生徒の心に踏み込むような指導はできないのではないか？という気持ちを否定はできない。個人差はあるが、例えば、生徒たちからの仕打ちが怖いとか嫌われたくないという気持ちが先行している感じがする。いわゆる、ヤンキー（=生活態度や服装が極端に乱れた生徒）がものすごく多い時代など、生徒が怖くて退職していく女性教員もいた。だから、通信制高等学校へのスクーリングの引率は、今でもはずれくじを引いてしまったというイメージを持っているのではないだろうか。かつで、自前ではなく、他の通信制高等学校から単位をもらっているときには、かなり自由にやらせてもらっていた。例えば、レポートの作成はサポート校に任されている、評定もサポート校が勝手に評価する（極端な例はオール5）、試験もやらずに合格の評価を通信制高等学校に報告する等。そのような経緯もあり、同一企業グループで高等学校を持ち、質の高い教育を展開しようという流れにつながった。過去の流れにのまれて生きてきたものにとっては、生徒たちに厳しく接することは非常に困難である。今でも若干、B学院の教師たちは、生徒はお客さんというイメージが定着している。自分たちは、そういうサポート校の実情を知っているからこそ、A高等学校で、サポート的なキメ細かい指導と、妥協しない厳しい支援を行いたいと思い、赴任した。しかし、当初、A高等学校の先生方は、上から目線で見ているという印象を否めなかった。ただ、B学院の先生方にも「同じ企業グループの仲間じゃない」という甘えもあることは事実である。確かに、高校生を指導するという視点から、ある程度毅然と

した態度も必要である（自分たちB学院の教師仲間には、教師なのか生徒なのかかわからないような振る舞いをする教師もいることは事実）。しかし、本来、通常の高등학교に通うことが出来なかったという大前提がある以上、そこを無視した対応をするのはいかがなものか。声のかけ方ひとつをとっても、ホンネとタテマエを区別するかかわりも重要なのではと考える。最近は、ようやく軋轢もなくなりつつあるが、当時は3人で苦しい思いをした。

[O教諭]

A高等学校のように、サポート校機能を持つ通信制高等学校においては、教師はサポート校の教師と同様の気概で生徒に対峙していく必要があるようだ。他方、公立高等学校の非常勤勤務経験の長いO教諭は、次のような悩みを抱えている。学校の目指す方向性からすると、こうした意見は反体制派とも解釈されるため、多くの教員からはインタビューを受けることができなかった。

「確かに、生徒たちは、この学校に来る前に様々な心の傷を背負ってきた事情はわかる。だからといって、教師が教師らしくできないということは別問題である。教師とは、生徒とはかくあるべきだという考えがなかなか通用しない日々が、辛くなる。スクーリング中の喫煙指導など、もっと厳しくやりたい。個人的な意見ですが、喫煙行為が発覚すれば当然、スクーリング参加は無効にするとか、疑わしい場合は、連帯責任にするなどの厳しい罰則規定を設けるべきであると考えている。サポート校は確かに、生徒のご機嫌を取らないと経営が成り立たない事情はわかる。だから、喫煙行為を見逃すのであろう。しかし、それこそ甘やかさしであるし、生徒のためにはならないと思う。教育ではない。生徒とぶつかってこそお互いに真に理解ができるのではないだろうかと思う。」

5. 聞き取り調査から得られる知見

(1) グループ面接から得られる知見

90分程度の時間の中で、生徒たちは思った以上に自己開示をした。筆者の印象としては、守られた空間であれば語り合うことが可能であり、生徒たちはそれを求めている。今回インタビューに協力してくれた6名は、普段交流があ

るわけではない。これだけ自己開示するという事は、彼らの心の中に鬱積したものが蓄積されている証である。

様々な理由で、各人傷つきや挫折体験を経て、A高等学校に転編入してきている。学校を辞めたいという生徒の気持ちを助長するような教師その他のかかわりが残念ながら彼らの前籍校では存在する。彼らの否定的な自己感を助長する経験もした。すべてではないにせよ、中途退学の原因として、教師の関わり方や学校の対応の仕方に問題があるということを経験している。しかし、A高等学校での教師の対応について不満をもち生徒はいない。教師のキメ細やかな配慮が生徒たちに浸透しているようだ。

生徒たちの共通の不安は、学習面の問題である。どちらかというとしすぎて、受験勉強に対応できるかという不安を抱えている生徒が多い。原則、月2回のスクーリング（＝サポート支援）であるということに、若干の不満を抱えている。友だちが欲しい、ヨコのことを拡張したいという生徒たちの願望であろう。しかし、自分たちは、毎日登校型では、人間関係の調整がうまくいかず、再び挫折してしまうということも理解している。それゆえ、社会から距離をとり、彼らはこの高等学校を選択した。月2回もしくは4回程度が、彼らが正常に人間関係を保つ最適な距離感覚なのである。登校回数を段階的に増やす等、柔軟な学校開放策が今後の検討課題となる。

(2) インタビューから得られる知見

今回のインタビュー対象者の声に共通していることは、高等学校のシステムや教師の対応が原因で中途退学したのではなく、自分自身が内面の問題を処理できずに中途退学してしまったという点である。特に、自分がいじめられたわけではないのに、それを見ているだけで精神的ストレスが溜まってしまったという生徒が複数存在した。現代の若者の人間関係の底の浅さを物語っている。このような理由で転編入してくる生徒も多く、心理的な支援は、A高等学校の課題であろう。構成的グループエンカウンター、ソーシャルスキルトレーニング、アサーショントレーニング等の導入も検討されてしかるべきである。

(3) 教師へのインタビューから得られる知見

M教諭・N教諭とも、サポート校勤務経験の長いA高等学校の教師である。二人とも教員免許は当初から所持しておらず、A高校出向のために、通信教育で教員免許を取得した。開校当時の教師間の軋轢や、高等学校でサポート校的な働き方をしていくことの困難さを語っていただいた印象を受ける。サポート校は、比較的小規模な集団で、一人ひとりに合わせた個別指導が可能である(東村, 2004)という実態の、裏事情を語ってくれた。そうした実態の是非を評価することは避けるにしても、サポート校における教師が、体当たりで必死に教育支援に当たってきた実態を垣間見ることができた。教員免許の有無に関わらず、ありがとうという感謝の気持ちを素直に表現し、時間を惜しまず生徒対応に当たってきた教師の情熱は、教員免許という資格以上の価値があるし、生徒にも、その愛情が伝わるのであろう。様々な教師が様々な思いをこめてA高等学校の教育に携わっているという現実を知らされた。どの教師も試行錯誤しながら、生徒対応に追われている。しかし、どの教師にも共通していることは、生徒たちを二度と退学はさせない、という信念を持って対応している。

6. 考察

通信制高等学校を選択する生徒の特徴を一言でまとめると、それは既存の学校制度ではカバーしきれない多様なニーズをもった生徒ということになる。主要なものは、既存の学校教育には適応できなかった、不登校や高校中途退学者の学習ニーズの充足にある。さらに、不登校・中途退学者の他に、通信制の株式会社立高等学校を積極的に選択しようとするニーズもある。それは、スポーツや芸能活動を主たる目的としながらも、高校卒業資格を得るために、通学生ではなく通信制高等学校を選択しようとするものである。調査対象校である株式会社立高等学校はもはや無視できない存在になりつつある。教育特区を利用している限定的な存在ではあるものの、正式な手続きを踏んで設置され、関連する法規にしたがって運営されているのであるから、学校教育の一部である。さらに、これまでの学校では十分に対応しきれなかった不登校経験者や中途退

学者、そしてその保護者という個人の多様なニーズを満たそうとするものである。このように、学習者一人ひとりのニーズを充足しようとする、既存の学校ではなかなか取り入れることのできない精神には注目すべきである。一方で、気楽に学ぶことはできるがこのままでいいのか、この先が不安であるという心情を吐露する生徒も多い。時間的制約があるため、継続的・重層的指導がしにくいものの、可能な範囲でいかにして生徒に働きかけ、生徒の自己指導力育成に努めることができるかが、生徒指導の課題であろう。加藤・広岡（2007）の「生徒指導の範囲」を参考に、通信制高等学校における生徒指導の課題を考察する。

（1）社会性育成のための生徒支援の必要性

生徒の声から、通信制の学習は楽で、簡単に卒業できる高等学校であるという印象を受ける。通信制高等学校は、単に通信媒体により学習を継続するシステムではない。スクーリングにより学校で学習する機会は少ないが、その機会に、生徒を支援する様々な活動が行われる。その中で、生徒は教科学習とともに、自己を理解し個性の伸長や社会的な適応を試み、将来の生き方への模索を繰り返すことになる。通信制高等学校の意義を積極的に見出し、そこでの学習をかけがえのない教育の機会であるとする生徒たちは、様々な活動を積極的に活用し、自己指導力の向上に活かそうとしている。しかし、通信制に通う多くの生徒は、過去の経験から、学校の活動や人間関係の構築から疎遠であることを望み、学校活動にどちらかという消極的である。極端に登校回数の少ない株式会社立高校等では、そのことが助長される懸念がある。それでは、自己肯定感を形成する機会を狭め、自己伸長や社会的な資質の育成を不十分なものにしてしまうと考えられる。

生徒は学校教育を受けることで自己の発達を促し、人格の完成を目指すことになる。これは、すべての生徒にとって開かれたものであり、教育の権利とも言える。学校教育は教科学習だけではなく、生徒指導による支援を通して、生徒一人ひとりの人格の完成へと導く働きがある。学校教育では、教科学習と生徒指導が絡まりあいながら生徒の全人格的な発達が促される。生徒は生徒指導

で行われる様々な経験を通して、自己への洞察を深め、他者との協同を育み、個性が伸長され、可能性は拡大していく。学校が様々な形で生徒指導を行っていくのは、生徒の向上を期待するからである。言い換えると、生徒指導が生徒の教育の権利を保障していく手立てとなるからである。通信制高等学校は、多様な生徒が学びの機会を求めて集まってくる。その一人ひとりに対応する教育の中で、自己発見・自己成長を促していくことができるかどうか、通信制高等学校の課題でもある（上野，2008）。

（2）学業指導のあり方

通信制高等学校は、自学自習が基本である。個人の学習姿勢が大きく左右してくるため、学習意欲が乏しいと、入学後の学力向上については困難が予想される。生徒の声の中にも、前籍高校の比較から、学習のペースにはついていけないが、学力が身につくかどうか、不安に感じているようだ。こうした点を配慮し、学業指導の必要性はある。学業指導の目的は、生徒が意欲的に学習に取り組み、自ら学習のやり方を見直し、学力の向上を図るために行われる支援を言う。

彼らの語りから、これまでの経験の中で、否定的な自己観が形成されている。学習意欲が乏しいものは、否定的な自己観を抱きやすいといわれているが、これをいかに修正していくかが、学業指導の課題でもある。

学校教育では、学習者の人格的な発達を目指す目的がある。そのための学業指導も学習不振の対策だけではなく、すべての生徒が一段と意欲的に目標を持ち、学習を行っていけるような指導・支援が必要になろう。通信制高等学校の学習形態は、学習成果を積み重ねることで段階的に進むという方法が基本にある。このことにより、各段階で学習の達成感を得ることになる。生徒の自己肯定感を形成していく上で重要であり、学習の達成感は新たな意欲を生むことにもなる。

以上の観点から、まずは独学でも学習しやすく、興味関心を引き出す教材開発が必要となろう。基礎基本が構築でき、さらには発展的な学習が可能な教材開発が必要である。いたずらに難解なものはいらない。生徒が主体的に取り

組み、問題解決能力を育成できるようなものであることが望まれる。もうひとつは、学習支援の方法である。教科担当のきめ細かい添削指導は当然として、むしろ、自学自習の便宜を図り、学習への不安感を払拭するために、学習内容に対する疑問・質問のしやすさをいっそう配慮する必要がある（上野，2008）。スクーリングには時間的な制約もあり、学習項目の説明に終始する状況も想定される。むしろ、スクーリング以外に、テレビ電話やインターネットを活用し、補習と同様の効果を生徒に与えることも必要であろう。

生徒にとっては学習することは権利である。十分な学習指導を受けることもなく、トレーニングも積まずに、自学自習という学習形態の中で、根気強く学習し続けていかななくてはならない現状に、不安を抱いている（杉山，2009）。一定の課題を提出し、少ない登校回数で卒業ができるというメリットは、学業指導が手薄になり、生徒の自己発達が阻害されるというデメリットもある。ゆえに、生徒各人が自らの学習にとって、相応な学習方法を選択し、学力の向上、自己発達につながる支援をしていくことが必要であろう。

（3）個人的適応指導

個人的適応指導の対象として、反社会的行動（喫煙，暴力行動，授業妨害，いじめ等いわゆる問題行動）と、非社会的行動（ひきこもり，無気力，心身症，自傷行為等個人の内面に深化した問題）への対処が想定される。本調査対象の生徒には、後者が多かった。

通信制高等学校で問題とされる反社会的行動は、スクーリング時の喫煙指導であろう。高校が未成年者で構成されている全日制高等学校であれば、一律に法的根拠に基づく指導の対象にすることが可能である。しかし、Cさんのような成人も在籍する。未成年であれば、社会的逸脱ではない。学校という場にふさわしいかそうかというモラルも問題や、健康指導としての意味合いでの指導は可能であるが、反省を求めることには限界がある。つまり、通信制高等学校は、発達途上の青年ばかりではない集団であるがゆえに、懲罰のみでは対処できないということである。教師へのインタビューでO教諭の苦悩は、このあたりにあるのだろう。このことは、通信制高等学校の、生徒指導のあり方そのもの

の、規則そのものに対する問題提起ともなりうる。さらに問題を複雑にしている要因は、信じがたいこととはいえ、サポート校では喫煙に対する指導が徹底されていないという事実が、教諭から語られていることである。

生徒指導の本来の目的は、正常な生活、個人のよりよいあり方を求め、それにそぐわない場合は、修正を求めるものである。仮に、懲罰を伴うものであるとすれば、生徒の教育を受ける権利との関係で議論するべきである。生徒指導はあくまで個の伸長と社会的成長を目指して行われるものである。同様に、問題行動への対処も個人の資質が向上し、社会的に適応する方向性で望むべきであろう（上野，2008）。

非社会的行動についても同様である。生徒の声の中にも、さまざまな心のトラブルを抱え、精神的症状等に苦しみ、現在も通院中という生徒も散見する。これらは、継続的または繰り返して行われる可能性が高い。日常的に生徒との接触が少ない通信制では、生徒のこうした行動を把握することは難しい。A高等学校では、スクーリング前に事前調査を実施し、自己の傾向や病状の自己申告を促しているようであるが、個人情報等の問題とも絡み、把握は難しい。一般の高等学校等では、担任教諭、養護教諭との面接やスクール・カウンセラーとの教育相談等で明確になる場合が多い。

通信制高等学校という学校の特質上、精神的障害等をもった生徒は潜在的に多く存在する。症状に個人差があるため、一律的な援助、指導ができるわけではない。場合によっては、学校における支援の範疇を超える場合もあり、医療機関との連携も視野にいれなくてはならない。

A高等学校の場合、スクーリングはわずか2泊3日である。思うに、非社会的問題も反社会的問題も、時間をかけて徐々に解きほぐしていかなくてはなるまい。早急な解決を求めたり問題行動の排除を行ったりして、生徒が教育を受ける機会を狭められることだけは避けたい。電話支援によるリレーション作り（杉山，2008）等、離れていても繋がっている工夫を、スクーリング前の関係性作りの過程で構築する必要性を痛感する。

(4) 社会性の育成について

不登校・中途退学経験者の中には、学校からの束縛や人間関係の煩わしさから解放されたいという傾向の強い者がみられることは、インタビューからもわかる。生徒は、人間不信が強く、対人関係の構築に困難をきたし、人との関わりを極端に避けようとする。傷ついた心の傷を癒すことは容易ではない。しかし、社会性育成のための支援をしていくことも、限られた登校回数の中で難しいものの、通信制高等学校での生徒指導上の重要課題である。

調査対象校は、年間のスクーリングはわずか2泊3日である。この宿泊体験の中で、生徒は、全国から集う生徒と新たに出会い、緊張し、親密になり、時には喧嘩をし、互いの気持ちを理解し、別れを経験する。スクーリングはむしろ貴重な出会いの場でもある。教科指導も当然必要であるが、加えて、生徒相互の関係を密にするような仕掛けをする工夫も必要である。幸い、スクーリング2日目は、体験学習であり、生徒たちは地域住民の協力を得て、陶芸・しめ縄作り、畑作業、組み紐作り、老人ホーム体験等仲間や地域住民とともに、ふれあい共同作業体験をする。こうした出会いは、個人の貴重な体験とするだけでなく、仲間との出会い、そこから何を学び感じたか、他者との感情交流により、過去の自分を顧みる貴重な機会でもある。具体的には、スクーリングの振り返りに、エンカウンターワークを取り入れる等、社会的相対の中で自己を位置づけ、自己の価値を確認できる可能性が拡大する。限られたスクーリング全体の中で、ともに学び、共感し、様々な人が成長しあう学びの場として取り組みができるかどうかは社会性の育成には欠かせないものとなる。教師も、そのために研修を重ねることが、スキルアップに繋がるだろう。全日制とは異なり、多様な生徒がいるからこそ、こうした仕掛けが意味をなすことも、通信制高等学校の利点でもある。生徒指導の在り方を模索する中で、実現しなくてはならない課題であろう。

7. 今後の課題

通信制高校の実態把握が不十分であるため、本稿では生徒指導に必要と思わ

れる事柄の考察のみ言及した。今後は、実態把握をさらに深め、進路指導等も含めた通信制高等学校における生徒指導の具体的なあり方を模索したい。

<引用文献>

- 東村知子 2003 サポート校における不登校・高校中退者への支援－その意義と矛盾、
実験社会心理学研究43(2) pp.140－154
- 加藤恒雄・広岡義之編著 新しい生徒指導・進路指導－理論と実践－ ミネルバ書房
pp.1－5
- 文部省 1988 『生活体験や人間関係を豊かなものとする生徒指導』生徒指導資料集第
20集 生徒指導研究資料第14集 p.1
- 西山健児 2000 もう一つの学校－通信制高校 教育と医学48(4) pp.27－33
- 杉山雅宏 2008 学校や教師への期待を捨てきれない中途退学者の自己開示 福祉心理
学研究5(1) pp.55－63
- 杉山雅宏 2008 通信制高校における電話を通じた支援の有効性 日本電話相談学会第
21回大会発表論文集 pp.12－13
- 杉山雅宏 2009 中途退学者が語る理想の高校像－中途退学予防のための教師の意識変
革の方向性－ 日本福祉図書館学会研究紀要8 pp.53－64
- 田部井潤 来栖 淳 渡部晃正 2008 株式会社立学校の存立基盤－広域通信制高校に
着目して－ 日本教育社会学会2008年度大会発表抄録 pp.171－174
- 上野昌之 2008 通信制高校における生徒指導に関する考察 早稲田大学大学院教育学
研究科紀要別冊 16－2 pp.25－36

社会的事象が認知される幾何学 図形アニメーションの印象構造

土 田 昌 司

1. はじめに

ある対象の時間や順序の経過にともなう変化に何らかの出来事が知覚される。例えば、ボールが飛んで行った後にガラスの割れる音がしたとき、ボールがぶつかってガラスが割れた、というようにとらえられる。当然のことながら、これらの2つの事が偶然に起こった出来事であり、現実にもそのような事実がなかったとしても、また、これが人為的に作られたものであったとしても、このようにとらえられることがある。このような出来事がとらえられる現象は、事象知覚 (event perception) と呼ばれている。事象知覚の研究には、さまざまな素材が用いられている。また、その研究手法もさまざまである。事象知覚の研究において、ある対象の何らかの変化や動きを観察したときに、そこに人間関係やその感情など生物の行っている出来事をとらえることを社会的事象の認知あるいは知覚と呼んでいる。社会的事象の認知の研究では、自由記述や実験心理学的な研究手法が用いられている。

本研究では、社会的事象の認知の研究において、幾何学図形から構成されたアニメーションを素材として印象測定の手法を用いた研究の印象因子の共通性についてこれまでの研究から考察する。

2. 社会的事象の認知

事象知覚の研究では、素材にボールなどを用いて実際の運動を呈示するような場合もあれば、コンピュータにより作成された幾何学図形の運動、アニメー

ションや実写による映画を用いたものまでさまざまな研究が存在している。

また、事象として知覚される内容についてもさまざまな分類がなされている。しかし、知覚される内容は概ね3つに分類できる（土田，2007）。1つは、運動そのものの物理的關係に関する内容であり、例えば、ある対象がそれとは別の対象に引きずられているというような内容である。もう1つは、運動している対象を人などの生物やこれらに操作されているものにとらえて、何らかの行為が行われていることがとらえられる場合であり、例えば、逃げる泥棒を刑事が追いかけているというような内容である。もう1つは、運動の具体的な内容というよりも対象全体の抽象的な内容であり、例えば、男女の恋愛のはかなさというような内容である。これらの内で、特に、後半の2つの内容には、対象が擬人化され感情がとらえられたり、対人関係や人が行おうとしている意図などがとらえられたりすることが多く、社会的事象の認知に関係していると考えられる。

とらえられる事象の内容と研究に用いられる素材にはある程度対応がある。一般に、素材の構成要素が多く、運動が複雑である方が、社会的事象がとらえられやすくなる。事象知覚の研究では、素材のどのような特性が事象を規定しているのか、ということが研究者の興味となる。これまでの研究では、素材の物理的性質や運動の力学的な変数などが検討されている。しかし、これらの変数を検討するには単純な運動から構成される素材にせざるをえなくなる。このような素材の運動の物理的変数を操作し、これに依存して変化する事象を分析する方法は、動きとその意味の關係の基本的性質を分析する上で重要である。このことは、社会的事象の認知の研究においても意識する必要がある。しかし、社会的事象の認知には、素材にある程度の複雑さが必要になる。ここに社会的事象の認知の研究方法上の矛盾が生じることになる。これらのことから、社会的事象の認知の研究においては、社会的事象がとらえられる程度に単純化された素材を用いて、さまざまな側面からそこにとらえられる事象の測定を行い分析して行く必要がある。本研究において分析の対象とする幾何学図形により構成された単純なアニメーションは、社会的事象を認知させる最低限の水準を持つ素材となりうる性質を持つ可能性がある。

3. 動画像の印象測定

事象知覚の研究には、さまざまな素材が用いられる。しかし、今日の研究では、その多くが動画像として作成されている。事象知覚の研究には、動画像をどのようにとらえるのかということも関係しているといえる。特に、社会的事象の認知の研究においては、素材の単純化に制約があることから、動画像の研究の方法論を利用できる可能性がある。

映画などの動画像には、多くの場合、複数の対象が含まれており、その動きも規則的とは限らない。また、動画像が編集されたり、対象物が消失したり変形することもある。動画像を観察してその意味が理解できるということには、さまざまな要因が働いていると考えられる。動画像の研究では、動画像の物理的変数を操作し、とらえられる内容の変化を分析する手法が用いられることもある。しかし、動画像には、画像の質や対象の動き、その意味内容など、さまざまな特性があり、異なる分析の視点により研究されている。

動画像の研究において、印象測定が用いられることがある。印象測定は、対象物の感性評価やその時の人の感性状態を測定するために用いられる。印象測定には、SD (Semantic Differential) 法がよく用いられる。SD法は、何らかの対象 (コンセプト) について、いくつかの対極になる形容詞対 (意味尺度) に対して7段階程度の段階的評定を行い対象の印象を分析する方法である。SD法では、一度に複数の評定語に対して反応する。このため観察者は素材をさまざまな視点で評定することになる。また、形容詞についての感じる程度を評定する方法をとるため、言語化できない曖昧な感覚を評定させることが可能である。動画像の印象測定は、さまざまな目的で行われてきた。例えば、映画のジャンルやシーンの内容による印象の変化、動画像の編集効果や感情効果の測定などの研究が行われている。心理学の研究では、動画像の印象の因子構造や感情効果に主眼が置かれているのに対し、工学の研究では、動画像の編集や特徴抽出など、応用を念頭に置いた心理効果の評価などに用いられている。

事象知覚の研究においては、実験的な変数操作を行った素材を呈示して、どのようにとらえたのかを報告する方法、運動図形の同一性や時間評定を行う方

法などが採用される。前者の方法は、日常の観察経験に近い方法であるが、報告される内容は観察者に意識され言語化できる内容に限定される。一方、後者は、厳密で敏感な反応の測定が可能となるが、観察者に要求する反応の方法が日常的な経験とはかけ離れていることや多様な観察内容の側面のみしか測定できない可能性がある。印象測定の手法は、これらの間に位置する方法であるといえる。印象測定では、さまざまな観察視点において、必ずしも言語化できない曖昧で感性的な感覚を測定できる可能性がある。

4. 社会的事象の印象の因子構造

社会的事象の認知される幾何学図形アニメーションの印象測定を行った研究の一覧を表1にまとめた。表1には、それぞれの研究において用いられた素材と因子分析により抽出された因子、因子毎の主な評定語を記載した。因子分析とは、さまざまな評定語の評定からその評定を規定する共通の要素（因子）を見つけ出す統計学的な分析法である。表1を見ると、評定した素材や評定語が異なっても、抽出された因子の内容にかなりの共通性が認められる。また、抽出された因子の数についても、3因子から5因子の範囲で、多くは4因子となっている。以下では、これらの因子の内容について、多くの共通性が認められる因子について考察して行く。

まず、やさしさ、明るい、好きな、などの評定語に代表される魅了性に類する内容と解釈され命名されている因子、悲しい、さびしい、小さい、などの評定語に代表される悲哀性に類する内容と解釈され命名されている因子、の2つの因子はすべての研究に存在している。また、悲哀性の因子は、多くの場合、抽出順序が最終因子になっている。次に、はげしさ、はやさ、などの評定語に代表される活動性を表している因子、危険な、怖い、などの評定語に代表される危険性の因子、事象は限定されるが、かしこい、上手い、などの評定語に代表される理知性の因子、などの因子が複数の研究に存在している。

表1 社会的事象の認知される幾何学図形アニメーションの印象測定を行っている研究一覧

年, 事象, 因子数	因子名 (主な評定語)				
素材の内容	F1	F2	F3	F4	F5
2001a, 家逃げ込み, 横断歩道, 4 因子	魅了感	知性感	嫌悪感	力量感	
2 図形が追いかけ合い家に逃げ込む映像と横断歩道をわたろうとしている映像	危険な, こわい	かしこい, 上手い	いやな, 悪い	小さい, 遅い	
2001b, かぐや姫, 5 因子	愛好性	悲観性	非活性	男性性	夢現性
画面左上から図形が斜右下に移動, 別の図形に接触, 2 図形が左右に移動の後, 1 図形が画面左上に戻って行く	好きな, 明るい	悲しい, さびしい	弱々しい, おそい	男性的な	幻想的な, 非活動的な
2003, かぐや姫, 4 因子	魅了性	緊迫性	優美性	非活発性	
画面左上から図形が斜右下に移動, 別の図形に接触, 2 図形が左右に移動の後, 1 図形が画面左上に戻って行く	好きな, 素敵な	緊張した, きびしい	おどろいていない, おだやかな	元気でない, 非活動的な	
2008a, 家逃げ込み, 4 因子	スリル感	理知感	安堵感	貧弱感	
2 図形が追いかけ合い家に逃げ込む	危険な, こわい	かしこい, 上手い	やさしい, 多い	さびしい, かよわい	
2008b, 衝突事象, 4 因子	魅了性	危険性	活動性	悲哀性	
左右から図形が出現し画面中央で接触し, 反対方向に戻って行く	やさしさ, 明るさ	こわさ, はげしさ	いそがしさ, はやさ	さびしさ, 悲しさ	
2009a, 衝突事象, 4 因子	活動性	好感性	危険性	悲哀性	
左右から図形が出現し画面中央で接触して反対方向に戻って行く	はやさ, 活発さ	やさしさ, 明るさ	あぶなさ, はげしさ	さびしさ, 悲しさ	
2009b, ボール蹴り, 3 因子	力動性	悲観性	魅了性		
静止図形に画面左から出現した図形が画面中央の静止図形にぶつかり静止していた図形が画面右上方向に飛んで行く	はげしさ, さわがしさ	悲しさ, こわさ	やさしさ, 美しさ		
2009c, 衝突事象, 3 因子	危険・活動感	温厚・理知感	悲哀・恐怖感		
左右から図形が出現し画面中央で接触して反対方向に戻って行く	はげしさ, 強さ	やさしさ, 親切さ	さびしさ, 悲しさ		

魅了性 悲哀性 活動性

また、活動性は危険性や悲哀性、魅了性は危険性や理知性、の因子と評定語が共通していたり、内容が重複した因子となっており類似した内容を表している可能性がある。例えば、激しさの評定は、動きの側面としてとらえれば活動性にとらえられる。しかし、より強い動きの側面としてとらえれば危険性にとらえることもできる。また、活動性の負の側面が抽出された場合には、元気がない様子や悲しい様子として悲哀性にとらえることもできる。危険性についても、動きという側面だけでなく、人の関与を強く意識すれば、攻撃的な側面とともに格好良いとかあこがれのような魅了性をとらえることもできる。また、かしこいなどの評定語に代表される理知性も、魅了性の1つの要素ともとらえることができる。家逃げ込みの事象以外においては、魅了性、悲哀性、活動性と解釈できる因子が存在している。家逃げ込み事象では、活動性に該当する因子がなく、危険性と理知性と解釈できる因子が存在している。

因子分析では、研究に用いた評定語や分析手法によって結果の異なる場合もある。また、因子の命名にも研究者の嗜好や研究文脈に左右されるなど恣意的な側面がある。これらの因子の独立性についての問題は、もう少し多くの素材による検討が必要であろう。しかし、ここにあげられた5つの因子、あるいは因子の共通性を加味して魅了性（理知性）、悲哀性、活動性（危険性）の3つの因子は、社会的事象の印象に共通の要素となる可能性がある。

Osgoodの研究（e.g. Osgood, 1957）によれば、SD法により抽出される因子は、評価性（evaluation）、力量性（potency）、活動性（activity）の3因子であるとされている。本研究の3因子はこれにある程度対応している。Osgoodの評価性は本研究の魅了性、力量性は悲哀性、活動性は同名称と対応している。また、日本語によるSD法の研究では、4因子構造になることが報告されている（e.g. 田中, 1967）。本研究で扱った研究のほとんどが4因子であることがこれに関連している可能性もある。しかし、これらの因子は一般化、抽象化されたものであり、無理に対応づけを行わずに結果を解釈していくことも必要であろう。

5. その他の動画像の因子との対応

幾何学図形アニメーションは、動画像である。社会的事象の認知される幾何学図形アニメーションの印象の因子は、3因子から5因子の構造であった。しかし、動画像の印象測定を行った研究は他の素材においても存在している。ここでは、単一図形の運動の印象と実写動画像を用いた動画像の印象測定を行った研究について概観し、社会的事象の認知される幾何学図形アニメーションの印象の因子との関連を考察する。

単一図形の運動の印象の因子分析では、中村（2003）は、生物性、動きの滑らかさと好ましさ、の因子、吉田・大山・野口・野村（2001）は、活動性、価値、生物的印象、の因子を抽出している。これらの研究では、図形の運動の評定を目的にしているため評定語には動きの様態を表す項目が多く、抽出された因子も動きに関する因子となっている。さらに、抽出された因子数も2因子から3因子と社会的事象の場合よりも少ない。これらの因子はOsgoodの活動性と評価性にある程度対応している。しかし、社会的事象の認知される幾何学図形アニメーションの因子との対応という点では、活動性とは関係が見受けられるが、それ以外の因子については共通性を見出し難い。単一運動の場合、動画像に社会的な関係を見出すことが少ないため、このような因子構造になっていると考えられる。

実写動画像の印象の因子では、動画像の質や心理効果の測定を目的にしている。このため、これまでの因子分析の評定語とは異なる語が用いられている。藤田・山口・椎名（2007）は、映像の編集効果を測定し、好感度、規則度、活動度、親和度、インパクト度、の因子、川崎・井手口（2002）では、動画像の再生速度の効果を測定し、気分、力、質、動き、の因子、土田（2005）では、映像の感性効果を測定し、波乱感、倦怠感、陽気感、高揚感、の因子を抽出している。また、実写映像ではないが、アニメーションの歩き映像の印象評定から、野村・横田（2005）は、軽快-鈍重、自然-不自然、ユニーク、強弱、繊細、の因子を抽出している。これらの研究の因子は、かなり多様な内容を表している。これらの因子は、映像の意味的内容、画像の質感、動きの性質などを

表している。また、実写動画像の印象の因子には、社会的事象の印象の因子と共通した因子がいくつか存在している。まず、活動性に類似する因子は、これらの研究の全ての因子に存在している。さらに、好感度、親和度、気分、陽気感、ユニーク、などの因子は、魅了性と関連しているように思われる。しかし、同じ因子名であるからといって同じ内容を示しているとは限らない。本研究で取り上げている研究のほとんどにおいてOsgoodの活動性に関係する因子が抽出されている。しかし、活動性の内容には、動きそのものの様態のみではなく、人の身体の動きや感情の変化、映像の速度や変化、などを表す可能性もある。これらは、区別して扱われる必要があるかもしれない。今後、研究に用いた素材と評定内容の対応を慎重に分析していく必要がある。

6. おわりに

本研究では、社会的事象の認知される幾何学図形アニメーションの印象の因子の共通性について考察した。結果として、3因子から5因子の構造であると考察した。ここで抽出された因子は、活動性、危険性、魅了性、理知性、悲哀性、であった。前者2つの因子は、動画像中の動きの要素に関わる因子であると考えられる。特に、活動性は、素材の内容に関わらず抽出されている。しかし、それ以外の因子は、対象の動きそのものの様態を表しているというよりは、対象を人などの生物として見立てそれらの出来事として解釈することにより生じている内容についての因子であると考えられる。単一運動の観察により抽出された因子には、これらの因子はなく、生物の動きを表すような因子が存在していた。単一運動の印象は、動きの様子を表す因子であった。また、実写動画像の因子には、その内容が多様で因子数も他の研究より多い傾向にあった。実写動画像の因子には、動画像の質感に関する因子や感情に関する因子が存在していた。評定に用いた素材が複雑なものになるほど、因子数は多く、動きの性質に関する評価から、人や生物の行為にともなう内容、素材の質や素材の意味内容に関連する内容、というように加重的に内容が付加されているように解釈できそうである。もちろん、評定語がこのような内容を測定することを意図し

て選択されている傾向があることは否めない。しかし、そのような評定語を選定するという行為自体が、このような意味が動画像にあることを暗黙的に想定しているからであるともいえるかもしれない。

社会的事象の認知される幾何学図形アニメーションの印象は、単一運動より複雑で、実写動画像より単純な内容であり、これらの中に位置するような内容であった。このことから、社会的事象についての因子には、それ特有の内容が反映されていた可能性が高い。また、幾何学図形アニメーションは、社会的事象の研究のための素材として有効であることも示している。今後、社会的事象の因子の明確化を進めるとともに、これらの因子と素材の性質の関係についての検討を行う必要がある。

引用文献

- 藤田良治・山口由衣・椎名健 (2007). 映像コンテンツにおける表現技法の心理効果 デザイン研究 54, 3, 1-8.
- 川崎智博・井手口健 (2002). 動画映像から受ける印象の因子分析と映像再生速度の各因子に与える影響 電子情報通信学会論文誌 J85-A, 9, 1022-1025.
- 中村浩 (2003). 単一運動知覚に寄与する運動情報の因子分析的研究 アニメーション研究 4, 1, 7-18.
- 野村康治・横田正夫 (2005). アニメーションにおける「歩き」表現の検討 アニメーション研究 6, 1, 23-27.
- Osgood, C.E., Suci, G.J. and Tannenbaum, P.H. (1957). *The measurement of meaning*. Univ. of Illinois Press.
- 田中靖政 (1967). 記号行動論-意味の科学 共立出版
- 土田昌司 (2001a). 幾何学的図形静止画アニメーションによる社会的事象の系統的印象測定 アニメーション研究 3, 1, 25-32.
- 土田昌司 (2001b). アニメーションの全体的印象とシーン毎の印象の関係について 日本アニメーション学会第3回大会
- 土田昌司 (2003). 社会的事象認知における背景刺激の効果 日本心理学会第65回大会発表論文集
- 土田昌司 (2005). オノマトベによる映像の感性評価-感性検索への応用可能性 感性工学研究論文集 5, 93-98.

- 土田昌司 (2007). 意図の知覚とコミュニケーション 東京立正短期大学紀要 35, 102-112.
- 土田昌司 (2008a). 最終フレームの編集に伴って生じる動画像の印象変化 明星大学心理学年報 26, 1-9.
- 土田昌司 (2008b). 背景の彩色による運動事象と印象の変化 日本心理学会第72回大会発表論文集
- 土田昌司 (2009a). 社会的事象知覚への印象評定法の適用可能性-カテゴリ選択による事象の言語記述との比較から 明星大学心理学年報 27, 43-54.
- 土田昌司 (2009b). 運動図形の彩色による見立てと意図の伝達 日本心理学会第73回大会発表論文集
- 土田昌司 (2009c). 感性評価によるアニメーションサインの意図伝達効果の測定 日本感性工学会第11回大会予稿集
- 吉田宏之・大山正・野口薫・野村康治 (2001). 点運動映像が与える感情効果 アニメーション研究 3, 1, 41-48.

対話によって展開する「日本事情」クラスの実践報告

——ステレオタイプの伝授に陥らないために¹⁾——

松 本 明 香

1. はじめに

昨今、「日本事情」クラスの見直しが行われている。「日本事情」クラスは日本語教育の一環として、言語習得を通じて日本の社会や文化を体得すると位置づけられているが、最近では従来の静的で固定的な日本文化像を知識として教えるスタイルの打破が試みられている。例えば、矢部（2007, 2008）では、動態的な文化論に立ち、学習者自身が日本社会における問題を発見しその問題を解決する方法を考えたり日本文化を解釈することで、その学習者個人による新たな日本文化像を創造するといった実践の報告がされている。

しかし全ての教育機関において学習者自身がこのような「問題発見解決学習（矢部2007）」を一から行えるものでもなく、そこには物理的、心理的障壁が実践者の前に立ちほだかるケースもある。そこで「問題発見解決学習」を実践する前のワンステップとして、当該の学習者達がより着手しやすい方法で、動態的に、日本事情にアプローチする方法もあるのではないかと考えた。

本論では、上記の問題意識を持って実施した実践を報告していく。

2. 問題提起

2-1 「日本事情」クラスのこれまでの流れ

本項では日本における「日本事情」クラスの流れを紹介し、そこに潜む問題点も述べていきたい。

牲川（2002, 2003）によると、文部省（当時）から4年制大学学長に向けて

「日本事情」を教えるよう通達が出されたのは1962年のことであり、その頃から日本語教育界でも日本文化の教え方について研究が開始された。当時は、例えば「わび・さび・茶の湯・タテ社会」といった日本文化の特殊性に関する知識を伝授するといった発想であった。1980年代に入り、日本文化の特殊性、優越性を教えることについて批判的な意見が起り、学習者自身の母国文化も日本文化も双方大切な文化であることを教えることが目標となった。しかしここで挙げられているのがナショナルアイデンティティーへの疑問である。これは日本事情・日本文化の教育に限ったことではない。Kramsh (1993) はナショナリズムの復活に影響を受け、このナショナルアイデンティティーについて問題視している。フランス人ならこうする、ドイツ人ならこうするといった考え方は、国としての特色といった言葉でしか文化を見ておらず、必要なのはナショナルキャラクターではなく、年齢、ジェンダー、出身地、エスニックバックグラウンド、社会的クラス等他の文化的ファクターの詳述無くしてそれらを示すことはできないと述べている。先述の牲川 (2002) でも「なぜ母国や日本といった国境で区切られたものでなければならないのかが問題になります」と述べられている。

続いて1990年代には人間一人一人の社会の見方こそ、「個の文化 (細川2003)」であると考え、「自らを取り囲むさまざまな事象としての対象を、どのように (その個が：筆者補足) 認識し、それを他者に向けてどのように記述していくかが、その人の『個の文化』の発現 (細川2003：41)」であるという考えに基づく研究が起こってきた。細川 (2003) では日本語教科書²⁾の中の「平均的日本人 (p.38)」を挙げ、教科書に描かれている「日本人の行動様式・思考様式」という認識判断の欺瞞性を指摘している。教科書に載せられている情報はステレオタイプとなっており、「社会」は固定化したものと捉えられ、一人一人の個性が見えなくなる (「ステレオタイプの罠」と述べている) という問題点を指摘した上で、「個」の中にある文化を捉え、その個人の認識および認識の外言化を活性化させるという新しい日本事情教育のあり方を提案している。

このように日本事情の教え方、またその研究方法については、時代とともに変遷がみられるが、これは人の「学び」、「学習」、そして「教育」の考え方の

変遷とも連動しているように思われる。松本（2007）でも述べたように、従来は学習を「知識の所有・蓄積」とみる考え方があり、そこで着眼されるのは個人の単体そのものであり、関わってくるべき歴史性、文脈性、状況性などは剥奪されると見ていた。しかし1980年代後半より学習観パラダイムの転換が図られ、学習は主体がいる状況の中でこそ起こるという考え方が現れた。つまり学習や発達は実践的な社会の中で行われているのである。社会やそこにおける他者と個人の関係性を見た場合、社会における個も変化するし、その社会的実践そのものも変化するとして考えられるようになった。日本語教育もこの「状況的学習論」の影響を受け、これに沿った教育実践も多く行われている。

このように学習観の変化が日本事情クラスのあり方にも影響を与えていることは自明である。当初検討されていた日本の特殊性を教授するというのはあくまでも知識の伝授であり、学習者は伝達されたそれらの知識を受容するものと考えられていた。しかし自国の文化と目標文化の相違を認識する過程を経て、牲川（2002）で述べられている1990年代の個人の文化の認識に着目する方法に関する研究、また「第3の場所（Kramsh1993、矢部2007、2008）」の創造、独自の日本文化像の構築とは、その学習者自身の固有の経験、学習と周囲の人々との関係性、言語や道具といった人工物を資源（リソース）として生かしながら進めていくと考える点で、昨今注目されている状況的学習論につながっていると考えられる。学習者の社会文化的な営みに着目する研究手法は、学習観においても日本文化（事情）教育研究においても共通していると筆者は理解している。

2-2 現実の問題点

このような流れを受けて、「問題発見解決学習（矢部2007）」と呼ばれる取り組みが早稲田大学等で行われている。詳述はこれらの先行研究に譲るが、簡単にまとめると、学習者自身が日本社会で発見した問題と自身との関係についてレポートするというものである。つまり問題の発見からそれが自分にとっての意味の理解まで、学習者自身で問題に取り組まなければならないという点で、学習の本質や理想を考えると、意義のある課題であることに間違いはない。し

かし筆者は本学の日本事情クラスで同じことを実践するには幾つかの障壁があると判断した。

第一にカリキュラム上の問題である。本学では留学生は全員一年次から日本事情クラスを受講することになっているが、入学直後から彼ら自身が新たなテーマを発見し、そのテーマを遂行するのは非常に難しい。また学生によっては動機の設定だけでなく、レポートのまとめ方、引用方法、発表の姿勢などを十分理解していない者もいる。さらには他の授業での課題も多く、日本事情クラスの課題のみに注力させるわけにはいかないという事情もある。

次に学習者の学習スタイルも考慮しなければならない。本研究におけるクラスの受講者6名のうち、4名が東アジア出身の学習者であった。一昔前とは状況はだいぶ異なっているものの、広く認識されているように、東アジアの国では教科書内容重視、その暗記、教師主導のクラス運営の受容といった学習スタイルが今でも多く見られる。本学で学ぶ留学生達にもその傾向は見られる。この学習スタイルと異なる学習を求めるのは、彼／彼女たちにとってそれまでの学習の概念を覆すものであり、新しい学習スタイルを強いるのは心理的負担が大きいと考えた。

このような事情があり、入学直後の受講者たちに問題発見解決学習のような学習スタイルを求めることは断念した。まずは市販されているテキストを用いて授業を展開し、ただし先述した細川（2003）が指摘している問題点である、教科書によるステレオタイプの罠に陥らないための方策をもって授業に臨むことにした。

3. 対話について

対話についての考え方は矢部（2007, 2008）を参考にした。

矢部は「『対話』とは、人間同士が『他者』として向き合い、互いの視点をぶつけ合い、共感したり視点の違いを認識しながら、意味付けをしたり、新たな意味を創り出していく過程を含んだもの（矢部2007：60）」と述べ、そのプロセスを、「〈声〉を発する」、〈他者の「声」と向き合う〉、〈新たな意味を編成

する)で表した。最初の〈「声」を発する〉とは、そうする中で「自分が何か」、
「自分は今、自分の状況をどのように認識しているか」ということを意識化する
ことであり、次のステップの〈他者の「声」と向き合う〉ことで異なる視点
を持つ他者との対峙、また他者の立ち位置と自分の立ち位置との距離や角度を
認識することとなる。さらに〈新たな意味を編成する〉ことにより、新たな視
点を得、変容し、変革をするに至る。このように対話の様相を捉えることで、
その中で営まれる新たな学びも確認し得ることを期待できる。それは単なる言
葉が持つ意味の伝達以上のものであり(佐藤1996)、他者との関係性の中で自
己実現を展開し(池田・館岡2007)得る、注目すべき過程なのである。本論
ではこの対話をデータとして、ここから発展する(と考えられる)学びの様相
を観察する。

4. データ

本論で報告する実践のデータは、本学において2008年度前期に行われた
「日本事情A」における録音・録画データを文字化したものである。

クラスは次頁の表1のように全6名が受講し、週1回行われた。授業では
『日本を話そう 15のテーマで学ぶ日本事情』(The Japan Times)というテキ
ストを用いた。このテキストはタイトルの通り15のテーマが課ごとで取り上
げられ、15課で構成されている。このテキストに沿い、1課に1人の学生が
配置され、学生達は各回の授業で各課のテキストの内容まとめ、その他関連す
る内容で自分が興味を持ったことについて調査発表をし、自分の感想を述べる
ことを課題とした。また発表の際には発表者だけが話すのではなく、聞き手の
学生も積極的に意見や感想を述べるように伝え、全員参加の対話形式で授業を
進めた。初日の第1回はオリエンテーションとしてクラスの概要を伝え、第2
回は教師による発表モデルの提示、第3回以降、期末試験の日を除いた12回
で6人が2回ずつ発表できるよう担当を割り振り、テーマも扱いやすいものを
取捨選択し、表2のようにスケジュールを編成した。

【表1 学生データ³⁾】

学生	性別	国 籍	母語・および使用可能言語
Q	男	オーストラリア	英語, スロバキア語
W	男	スリランカ	スリランカ語, 英語
Y	女	中国 (朝鮮族)	中国語, 朝鮮語
A	女	台湾	中国語
M	女	中国	中国語
B	女	台湾	中国語

【表2 クラススケジュール】

回	内 容	発表担当者
1	オリエンテーション(テーマ設定, 発表者決定)	
2	住宅事情	教師 (T)
3	結婚と女性の社会進出	Y
4	平等社会と中流意識	Q
5	日本料理	M
6	高齢化社会	W
7	教育	Y
8	日本的経営	Q
9	集団意識と肩書き	W
10	社会保障と社会参加活動	B
11	政治の仕組み	A
12	日本の歴史 (1)	A
13	日本の歴史 (2)	B
14	期末試験	
15	日本人の労働観	M

5. 分析

本研究の狙いは、教室内の対話が展開することによって、日本事情テキストの内容に留まらず、またステレオタイプ化されない、そこにいる学習者達独自の文化観が構成されることを確認することである。こうした対話の観察の中で今回確認できたのは、学習者たちは自分自身が持っている複数のアイデンティティ、具体的にいえば「○○としての私」を巧みに使い分けている発話が見られたことである。義永（2008）が述べるように、第二言語習得研究における社会的側面を重視するアプローチ（社会的アプローチ）では、このような相互行為の中で複雑に、かつ動的に構築されるアイデンティティを重視する。さらにそれらのアイデンティティのいずれかが前景化されたりされなかったりと、その重層的な面に注目する。このようにアイデンティティは独自の文化観、社会観を示す上で欠かせないもの（自身が出会った周囲との関係を他者に示す上で必要なもの）であるため、分析の観点として注目する意義がある。以後、クラスで展開した対話の中に表出されたアイデンティティをとらえ、それをきっかけに学習者たちの中に創られた固有の文化観、社会観について述べていく。

5-1 同一トピック内で異なるアイデンティティを出現させ話題を広げる

クラス内では一つのテーマに沿って対話が進められるとはいえ、その中でも小さい話題（以下トピック）は変化する。以下に示す例には、一つのトピックが続く中で、発話者のアイデンティティが細かく変容している様子が表れている。

下の会話例1は、日本料理がテーマの回であり、発表担当者Mが自作の資料を音読しているシーンから始まる。そして日本料理の店における接客態度がトピックとして挙げられている。都内のある和食料理店でアルバイトをしているWの発話に注目してほしい。

【会話例1】⁴⁾ (テーマ「日本料理」, 発表担当者M)

01 M 日本料理の有する基本的特徴や魅力（季節感, ダシ等）から繰り広げられま

した。

これは、あの、あの、日本人のせつきゃく、せつきゃく、ちが、皆さんの国は違いますですか、ていきんが<不明>。

<沈黙7秒>

02 T 日本料理は、人と人の関係？//のなかで、料理、料理を食べるとか、そういうことですか。

03 M //はい、違います。<不明…>お客様は、態度。

04 T レストランとか、食事をすることへ行ったら、例えばその例えばWさん、和食料理屋で働いていますよね、そのお店の人と、お客の関係？

05 M <頷く>

06 T はあ。

07 T それが大切？

08 W 日本だったら大切にするね。大切にして、ていねいに、ていねいに、みんなで召し上がって行って//

09 M //<不明>

10 W それは重要ですね。たぶん、どこでも同じだと思いますけど、私。<不明>そんなに言わないですね。

11 T へー、そう。

12 W そうですね、ご案内するけど、ただ、なんかホテルに行ったみたいテーブルまで連れてって、メニューあげて、あまり挨拶とか使わないね、例えば、帰る時もまたねって言うぐらいかな。

<中略>

21 Q そうですね、でも確か、日本のサービスは他の国と比べたら、<不明>っていうか、多い、あのー、特になんか、レストランじゃなくて、ええとね、百貨店？

22 T はい。

23 Q んー、百貨店と、それと、<不明>持ってー、なんか店の前まで持ってきてー、あの、渡すね。それが、なんか、店でくれればいいんじゃないって思っ

でもそれはサービスだなんて。

- 24 W うちの店長、店長と言うか、マスターね、あったかい気持ちで、それお客さん喜ぶって、ゆってまで、もう。私達は、なんか日本のお店の中って言えば、賑やかじゃないですか。なんか全然静かじゃないし、たまに、もう、ほんとうにうるさいねって思うこともあるけど、10人ぐらいで1回でいらっしやいませって、<不明>もうそうしたり、もう、し、すごいもう賑やかで、<不明>し、日本はなんか忙しいって、もう、すごく忙しいんだけど、それあっためた気持ちで私達も仕事すると、全然、疲れるって言うのは、あまりないと思います、けど。私達のそういうあったかい気持ちで、料理も美味しくなるって、いう。
- 25 T 社長が？
- 26 W そうそう、それは、そういう店作りたいたって、そういう考えでやらないと、例えばもうカウンターに座っているお客さんも、食べ物見なくて、ただ私達の目見ながら食べるだけになってる、ところも多いんだけどね、あれは、なんか他の国のところと違うね。先生、違います。お客さん、お客さんのた、たち、立場になって考える。
- 27 T うん。
- 28 W かなー。
- 29 T じゃあ、もっと、食事をしたいのに、挨拶ばかりされてしまう。
- 30 W <不明>ご案内して、そういうところまでは、どこからでも挨拶したり、もう帰る時もありがとうございますって、すごい、なんかもう一回来た方がいいねって気持ちにさせるのは、すごくいいと思う。
- 31 T そ。そういうこと、大切に思う日本食のお店の人って結構いますよね。
- 32 W それないと、なんだ今は<不明>じゃない、<不明>マーケティング<不明>長く続けると、お客さんが、な何回も来るお客さんもいるし、長く時間が来るとそういうやめるお客さんはもう来なくなってる、もうあそこ何回も食べたことがあるだから、そうやって新しい人が作らなきゃならない、そうしないと続けないだから、そういう<不明>ために、作るために、そういう<不明>。
- 33 T はい。
- 34 M みなさん、あのみなさんの国は、あの和食の店がありますか。

Wが和食料理店でアルバイトしていることはクラスの全員が知っている。当初Wは発話08のように「外国人」の視点から日本での接客態度について話している。また発話10, 12でもそれと比較する意味で自国での飲食店での接客態度について語っている。言うなればこの箇所でWが表出しているのは「外国人として日本の接客態度を見る私」、「母国の一般的な接客態度を紹介する私」である。しかし発話23でQが百貨店での店員の商品の受け渡し方について話し、それについての感想を述べている。このQの発話に続いて堰を切ったかのようにW自身のアルバイト先での経験を語り始めるのが発話24である。Wは発話24でアルバイト先での和食料理店のマスター（社長）に指導された言葉である「あったかい気持ちで、それお客さん喜ぶって」、「あったかい気持ちで、料理も美味しくなるって」を紹介し、発話26でマスターのホスピタリティの背後にあるものを説明した上で、発話30でそのマスターのホスピタリティに共感を覚えていることを開示している。これは当初の「外国人としての私」とは異なる「アルバイト先の社長の考えに賛同している私」である。また発話32ではさらに社長の考えがマーケティングの中でも生きていると感じている自身の経験を語っている。このように日本社会において、ホスピタリティも集客力アップのためであることを考えるWの姿が観察できる。

この一連の対話から、Wが単に「外国人留学生」としてクラスに参加しているわけではなく、学外で多様なコミュニティに参加し、そこでアイデンティティが構築され、それらをクラスでの対話場面に持ち込んでいることがわかる。またそれによってトピックがテキストで取り上げている「日本料理」に留まらず、日本（料理）における接客態度、そしてその背後にあるものにまで広がっている。つまりWが構築する／しつつあるアイデンティティが当該の日本事情クラスの教室活動の展開に幅をもたせていることがわかる。

5-2 自分のアイデンティティと他者の位置づけとを変化させる

本データからは、自身のアイデンティティの構築、またその変容について観察されただけではなく、参加者が他者の位置づけもそれまでのものとは変え、対話活動が展開しているケースも見られた。次に示すのは主に発表者Yとクラ

スへの参加者の一人としていた教師の間での対話の一場面である。この日のテーマは教育であり、Yが発表担当者であった。

【会話例2】(テーマ「教育」、発表担当者Y)

- 01 Y <不明>、今、塾に、だいたいの子どもが全部、あのだいたい全部塾に通っている、なんか中学生は、ななじゅうい、71.6%?が塾に通っている?私それ、これ見て、ちょっと、びっくりしましたけど、きっと子どもは、なんか、学校が終わったら、なんか塾に行って遊ぶ時間とか、まったくないね。
- 02 T うん。<笑い>
- 03 Y それで、あの、進学のために、塾に通わせたり?
- 04 T うん。
- 05 Y ちょっと塾の費用が、学校に払う費用より、高い、ですか?
- 06 T うん。
- <中略>
- 12 Y 先生、もし子どもを塾に通わせたいと思っていますか?
- 13 T うん。

発話01でYは調査して知りえた数字とその感想を淡々と述べていたが、日本の教育事情、学校だけではなく塾に通う中学生が多いという実情を述べていくにつれて、次第にそのエスカレートぶりに驚きを隠せない様子を見せている(03)。事実、発話05で述べているように「塾の費用が学校に払う費用より高い」という自分の調査結果の事実についての確認を教師に求めている。ここまではYには「発表者としての私」が観察されたが、更に注目したのは発話12である。ここではYはTに対して、調査した内容の報告をするのではなく、サンプルとなる目の前にいる日本人から日本の教育熱の実態を探ろうとしている。これは「発表者としての私」ではなく、「日本の教育熱に好奇心を抱く私」に変容していると考えられる。また教師であるTの位置づけも、「日本事情担当者であるT」、あるいは「日本の現状を伝えるT」から「子どもを持つ親」に変更し、発話12のように「親として子どもの教育をどう考えるか」質問をし、

子を持つ日本の親の生の声を引き出そうとしている。自分のアイデンティティだけではなく、他者の位置づけも変えて、さらなる対話の展開を図ろうとする姿が観察された。

6. まとめ

6-1 考察

以上、二つのデータから、日本事情クラスの参加者は「外国人」として日本社会を見つめているだけではなく、背後にある多様な属性を生かして対話を展開させていることがわかる。【会話例1】では一つのトピックの中でも細かく「〇〇としての私」を変容させていることがわかった。また【会話例2】では自分自身の「〇〇としての私」を変容させるだけではなく、対話の相手の位置づけも変化させ対話を展開させていることがわかった。いずれのケースもこうしたアイデンティティの変化を通して、語られる内容がテキストに書かれるテーマに留まることなく、幅広く展開していることが観察された。山下（2005）は自身のアイデンティティを日本語の授業の中で「教師」、「関西人」としてふるまったり、あるいは「大学院生」ということを出せなかったりすることを例に出し、「ある実践共同体の中での個人のポジションや複数の実践共同体相互の位置づけ方がどのような軌跡（trajectory）をたどるのかという観点から学習を捉える必要があります（p.24-25）」と述べ、学習者は複数の共同体における「私」があり、その多重成員性の重要性を主張している。これは先述した義永（2008）の、アイデンティティの重層的な面についての議論に繋がる。

事実、本論で紹介した会話例の中でも、多重成員性を用いることによって、「外国人留学生としての私」以外の学習者達の姿が現れ、それによってテキストで学べる以外のことがクラスの中で広がっている。それは学習者自身の体験に裏打ちされ、個人が自分固有の実感・体験・信条・価値観に基づいて（中島1997）いるものであり、対話によってこそ広がる世界である。

ここにテキストを超え得る対話の持つ力が発揮されていると言えよう。細川（2003）が述べる日本語教科書の中のモデルとして示されている「平均的日本

人」についても、それが現実社会の中でどう生きているかというのは、クラスに参加している学習者たちの経験を踏まえた対話を通して、その真偽が試されているのである。いわば、テキストを用いながらも、テキストに示される以上の新たな学びが対話を通して展開していることが、アイデンティティの表出の様相を記述することによって確認できたのである。

6-2 教師の役割考

我々教師は授業を進めるためにテキストを用いる。しかしテキストはあくまでも教材の一つである。佐伯（1996）の言葉を借用すれば、教材とは固定化されており、その「正解」とされる内容をいかに獲得したかの指標となる。日本事情クラスの場合、それは日本文化・日本社会についての知識になるわけだが、これらは周知のごとく日々刻々と変化するものである。また、それを見つめる学習者も教師も固定化されることのない動的な存在であり、社会（他者）との関係性を構築し、維持し、更に再編しつづけるものである。その「変化し続ける社会に生き、変化している私」としての学習者達は、教科書に接する際に、その中に描かれた固定化されたステレオタイプの日本事情だけに考えをとどめているはずがない。絶えず自分の考えをリアルタイムに即したものとしており、対話が彼らの考えを表出する術となっている。絶えず学習者達の考えに耳を傾け、どのように学習対象となる社会を見つめているのかを察知する力が、教師には求められていると思われる。日本事情クラスを受講しているからと言って「外国人留学生」という一面だけにとらわれるのではなく、先述した、現実の日本社会の中で構築された個々の学習者の多重成員性が対話の中でどのように生かされているか、局所的な相互行為から汲み取っていく技量があってこそ、「個の文化」を尊重できる教育担当者といえるのではないだろうか。

参考文献

- Kramsch, C. (1993) *Context and Culture in Language Teaching* Oxford University Press
池田玲子・館岡洋子 (2007) 『ピア・ラーニング入門 創造的な学びのデザインのために』 ひつじ書房

- 佐伯 胖 (1996) 「「学び合う」学びへー「学び」の関係論的組み替え」『学び合う共同体』東京大学出版会
- 牲川波都季 (2002) 「『日本事情』研究の昔と今」『月刊日本語』 p.7
- 牲川波都季 (2003) 「日本事情と日本語教育」『新版 日本語教育辞典』日本語教育学会編、大修館書店。
- 中島義道 (1997) 『<対話>のない社会 おもいやりと優しさが圧殺するもの』PHP研究所
- 細川英雄 (2003) 「『個の文化』再論：日本語教育における言語文化教育の意味と課題」「21世紀の『日本事情』」編集委員会編『21世紀からの「日本事情」日本語教育から文化リテラシーへ』くろしお出版
- 松本明香 (2007) 「状況的学習論の視点からの日本語教育研究の潮流」『東京立正短期大学紀要』第35号 pp.163-175
- 矢部まゆみ (2007) 「日本語学習者はどのように『第三の場所』を実現するか」小川貴士編著『日本語教育のフロンティア 学習者主体と協働』くろしお出版
- 矢部まゆみ (2008) 「<対話>とコミュニティ構築」『AJALT第24回日本語教師のための公開研修講座』pp.27-27
- 山下隆史 (2005) 「学習を見直す」西口光一編著『文化と歴史の中の学習と学習者 日本語教育における社会文化的パースペクティブ』凡人社
- 義永美央子 (2008) 「第二言語習得研究のパラダイムシフト：実践への示唆」第二言語習得研究会 (JSALA) パネルディスカッション『SLA研究の再概念化：相互行為としての会話とその能力』資料

注)

- 1) 本稿は2009年9月26日に行われた日本語教育方法研究会 (於・弘前大学) において口頭発表並びにポスター発表を行った「対話による日本事情クラスの実践報告—ステレオタイプを乗り越える試み—」を加筆・修正したものである。また、本稿執筆にあたって、東海大学の小笠恵美子氏に多くの助言と励ましをいただいた。この場を借りて深く謝意を表したい。
- 2) 本論において教科書とテキストという語が混在しているが、ここでは一般的な教材として用いられている書籍については「教科書」、本実践において使われた『日本を話そう 15のテーマで学ぶ日本事情』については「テキスト」と称している。
- 3) 学生の氏名は特定を避けるため、任意のアルファベットで示す。
- 4) 会話例中の／／は上下で発話の重なりを、_____, _____は分析において注目すべき箇所を表している。

関係節形成変形とXバー理論に関する考察

中 岡 典 子

1. はじめに

日英語比較分析の観点を加えることで、文法学習の質を変化させ、学習者にとっての負担を減少させることが可能となる。5年前に発表した“英語教授法に関する一考察 ―関係詞節導入の実践例―”（『東京立正短期大学紀要』第34号、2006年）は、このことについて論じたもので、日英語比較分析の観点を加えて工夫した関係詞節の指導に関する長年の教育実践をまとめた報告例である。

ところで、語彙構造から統語構造に至るまで、主要部という発想を導入することで、「Xバー理論」は内部構造における日英語の統語上の主な相違を、主要部の位置の相違という観点で一貫して説明することを可能にした。

この論文では、Xバー理論に基づいて、関係節構造を生成するよりの確な構造表記と分析のあり方を模索する。関係節構造において、Xバー理論導入以前の段階で言語学上問題となっていたいくつかの点も取り上げ、どのような扱い方がより説明力を持ちえるのかについて検討する。更に、これまでの関係詞節の指導プログラムの改善に役立つ視点があれば、今後の指導改善への参考としていきたい。

ただ、時間上の制約もあって、今回は英語の関係節構造分析の議論にしぼらざるをえず、日本語の分析までは至らなかった。この点については、今後の課題として引き続き研究を進めていくこととする。具体的には、今回の英語の関係節形成変形の分析を踏まえ、日本語の関係節構造についても、Xバー理論での解析を試み、両言語の共通性と相違性を図式的に明確化させ、その比較研究の成果を英語教育指導面の改善に役立てていきたい。

2. どの言語にもある文と大きな名詞句の識別

どの言語にもこの2つのレベルがあることを認識することが、関係詞節を理解する第一のステップである。前回の論文でもそのことをとりあげた。文法学習の導入といえ、文法の学習への負荷を減らそうという意図からだと思われるが、単語も内容も単純な文が選ばれることが一般的である。だが、この文と大きな名詞句について言えば、実際の複雑な内容表現を取り上げることで、その本質に対する理解がより深まるのではないだろうか。

以下はいずれも本年度のこの学習過程の中で、文と大きな名詞句の識別を確認するため活用した例文である。日本人は、読みあげればすぐ意味内容を理解するが、文か名詞句かの識別の意識はない。しかし、そのことを意識化するステップを取りさえすれば、誰でも簡単に識別できるようになる。

- () 海外援助隊ががれきの中から救助した男性
- () NHKがハイチ地震救援緊急募金を呼びかけている
- () 日本からの救援隊員が駆け付けた被災地
- () まずは被災者全員に毛布と水と食料を手配することが先決だ
- () エチオピアで昨年誘拐された日本人女性
- () 赤羽桂子さんは約100日ぶりに解放された
- () 赤羽桂子さんが小児科医として勤務していた病院
- () フリーダム・ライターを觀ましたか
- () 貧困とドラッグと人種差別の渦の中に存在した教育現場
- () 原作が読みたくなった
- () 強さを感じさせる女優

だが、2つのレベルの識別ができて、それを反映している日本語の構造上の相違に対しては依然無意識であるため、その相違点を意識することはあまりない。そこで、そのことを意識化し、構造上の相違を確認させる作業が必要となる。

名詞句

海外援助隊ががれきの中から救助した男性
日本からの救援隊員が駆け付けた被災地
エチオピアで昨年誘拐された日本人女性
赤羽桂子さんが小児科医として勤務していた病院
貧困とドラッグと人種差別の渦の中に存在した教育現場
強さを感じさせる女優

文

NHKがハイチ地震救援緊急募金を呼びかけている
まずは被災者全員に毛布と水と食料を手配することが先決だ
赤羽桂子さんは約100日ぶりに解放された
フリーダム・ライターを観ましたか
原作が読みたくなった

この名詞句と文を比較し、右端の下線部に注目させれば、表現の右端に名詞がきているのが名詞句であり、表現の右端に述語が来ているのが文であることが一目瞭然となる。ほとんどの日本人にとって、母国語の構造を意識することがないため、このことはあらかじめわかっていたことではなく、母国語に対する新たな発見と映る。

3. Xバー理論

1) Xバー理論の考え方

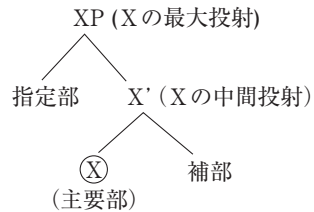
句の構成に関するXバー理論の考え方は、次の3点に代表される。

- ①主要部(head)：一つの句は中心となる語（これを主要部と呼ぶ）を核として形成され、句は主要部の性質や範疇を引き継ぐ。例えば、主要部が動詞ならば、それを核にしてできる句は動詞句に限られる。

- ②主要部の位置：主要部は一つの句の中で左端か右端の位置に現れ、いずれの位置に現れるかはそれぞれの言語ごとに一定している。例えば、英語では左側に、日本語では右側にと一定している。
- ③主要部と共に現れる要素の種類：主要部の語に基づいて決まる。例えば同じ動詞でも、readならば名詞句と、liveならば前置詞句と、seemならば形容詞句と一緒に生じる。

このXバー理論にを反映した構造規則を一部紹介すると下記のようなになる。

NP → Det N' N' → N PP
 VP → Adv V' V' → V NP (PP)
 AP → Adv A' A' → A PP
 PP → Adv P' P' → P NP



2) Xバー理論での基本構文の樹状図解析 (tree)

中間投射X'に対し、主要部Xを特に視覚的に印象づけるために、この論文では、主要部をⓧと丸で囲んで表記することにする。一般的な表記の仕方ではないが、ここでは日英語の構造の比較分析のため、便宜上採用することとする。

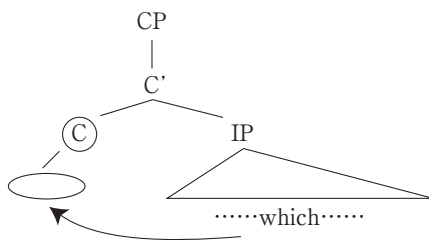
上記の例文をXバー理論に従ってtreeを書いて英語と日本語を分析すると、中間構造I', V', P'に対し、それぞれの主要部ⓐ, ⓑ, ⓒは、英語の場合は左側に、日本語の場合は、右側に現れていることが一目で確認できる。

英 語	日 本 語
<p>Tommy found a kitten in the park.</p>	<p>トミーが公園で子猫を見つけた。</p>

4. 補文標識Cと関係節形成変形について

1) 関係節形成変形：wh句のCompへの移動

Chomsky (1979, 1980, 1981) は、関係節内に生成されたwh句は、関係節形成変形が適用され、その位置から抜き出されてCompの位置に移動されるととらえている。なお、同種の左方移動変形は、疑問詞形成変形にも適用されると考えている。このことを、Xバー理論に従って、関係節部分のみ（先行詞を外し）を樹状図で記載すると、次のように想定される^(註1)。



2) 随伴構造 Pied-piping

下記は、wh語の随伴構造 (Pied-piping) の例である。関係節を説明する文法規則であるならば、これらwh語の随伴構造を生成できるものでなければ十分とはいえない。

Reports which the government prescribes the height of the lettering on the covers of are invariably boring.

Reports the cover of which the government prescribes the height of the lettering on are invariably boring.

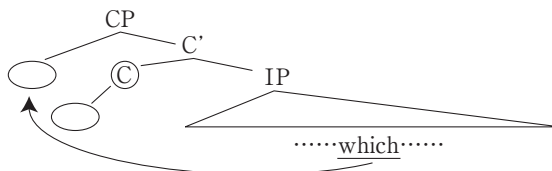
Reports the lettering on the cover of which the government prescribes the height of are invariably boring.

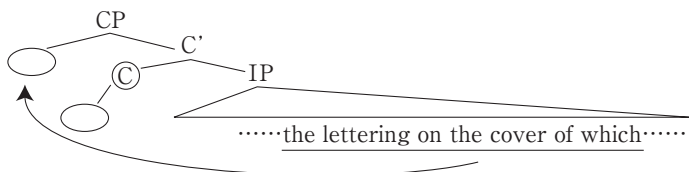
Reports the height of the lettering on the cover of which the government prescribes are invariably boring.

3) CPの指定部へ移動変形

関係節の主要部Cへのwh句の移動変形では、関係詞のみしか扱えず、関係詞の随伴構造Pied-pipingを扱うことができない。Pied-pipingの現象を説明するには、関係節形成変形は、単に関係節中の先行詞と同一の名詞句（あるいはwhを付与された名詞句）だけでなく、その名詞句を支配している上位の名詞句をも移動できるものでなければならない。

そのため、主要部Cではなく、Cの指定部へ移動するよう変形の修正が提案された。主要部Cならば、単独にwhichあるいはthatしかおくことができないが、指定部であれば、関係代名詞を単独に置くことも可能であるし、関係代名詞を含む名詞句も前置詞句を置くことも可能となる。





4) CPの指定部への移動変形がもたらした問題：素性システムの導入による解決策

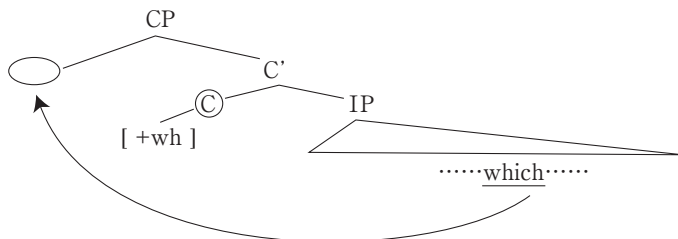
しかし、上記の図で確認できるようにCPの指定部にも which, ©の位置にも thatが生じることが可能になり、下記の非文法文の生成を許すおそれがある。

(*The thing [which [that [t happened]]] was terrible.

この強大になりすぎる関係節形成変形の問題性は、井上和子が1976年にすでに指摘しており、その時点でその解決として基底に素性 [+wh] を取り入れることを提案している(注2)。この素性システム [+wh] [-wh] と [+pred] [-pred](注3)により、関係代名詞と接続詞のthatの識別は、次のように記載される。

関係代名詞	which [+wh, +pred]
接続詞	that [-wh, -pred]

基底構造で、Cの素性が [+wh,] で表されると、それが引き金となって関係節内のwh句に変形規則が適用され、CPの指定部に移動される。この素性指定を補文標識©に付与することで、whichとthatの両方が生成されることを防ぐことが可能となり、(12)の文は生成されなくなる(注4)(注5)。



5. 先行詞の基底構造について

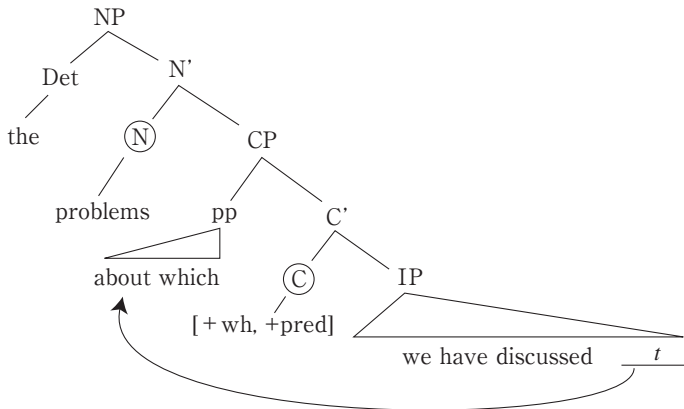
関係詞の先行詞，すなわち主要部の基底での構造をめぐって，主に3つの分析が提唱されている。主要部外在分析（External head analysis）^(注6)，照合分析（Matching analysis）^(注7)，そして上昇分析（Promotion analysis）の3つである。これらの利点と問題について以下論じ，どのような基底構造が妥当であるか考察する。

1) 先行詞が基底構造で生成される分析

主要部外在分析と照合分析に共通にみられる特徴は，主要部の名詞句が基底構造で先行詞の位置に生成されている点である。そして，2つの分析の利点は，共に関係節内のwh句の移動先がCPの指定部であるので，Pied-pipingと呼ばれる随伴現象を説明することができる点にある。

Pied-pipingの例

the problems about which we have discussed



2) 先行詞を基底で生成する場合の問題性

第一に，主要部外在分析では名詞句と代名詞の照応関係を説明することがで

きないため、下記のa) の文の文法性とb) の文の非文法性を説明することができない。

- a) The portrait of himself_i that John_i painted is extremely flattering.
- b) *The opinion of him_i that John_i has is favorable.

第二に、イディオムの一部が関係節の先行詞になっている下記のような例を扱うことができず、e) の文の非文法性も、f) の文の文法性も説明することができない。

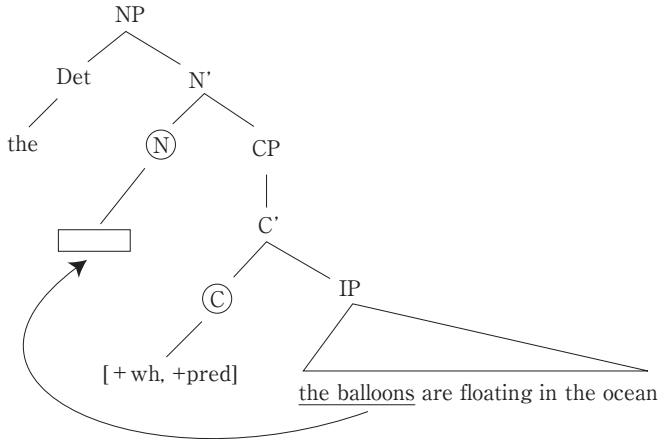
- c) We made headway.
- d) Headway has been made recently.
- e) *(The) headway was satisfactory.
- f) [The headway [that we made _____]] was satisfactory.

‘make headway’ は「事が進捗する」という意味を表すイディオムである。e) が非文法的であるのは、headwayがmakeの目的語の位置に生じていないためである。だが、同じようにf) もheadwayはmadeの目的語の位置には生じていないが、非文法的にはならない。

3) 先行詞の位置を基底構造で空欄にする分析

上昇分析^(注8)では、基底構造で先行詞の部分を空欄にし、移動変形で先行詞を付与するとしている。

the balloons which are floating in the ocean



- ・ 基底構造の先行詞の位置のNは空欄で生成される
- ・ 基底構造で、主要部は関係節内部の位置に生成される
- ・ Cの [+wh] の素性がIPから該当する要素の移動変形を牽引
- ・ 主要部を先行詞の位置に移動後、もとの位置に痕跡 *t* を残す

4) 基底構造で先行詞を空白にする事の利点

i) 先行詞における名詞句と代名詞の照応関係

上昇分析では、上昇移動前の基底構造で名詞句と代名詞の照応関係を扱うことが可能となる。(cf. 菊池朗 p.154-155)

- a) The portrait of himself_i that John_i painted is extremely flattering.
- b) *The opinion of him_i that John_i has is favorable.

移動前の基底構造で portrait of himself が John に構成素統御されているので、a) の文が文法的であることを説明できる。

- a) [The portrait of himself_i [that John_i painted ___]] is extremely flattering.

ところで、代名詞の分布を規制する束縛原理 (B) により、「代名詞は同一節内に、それを構成素統御する先行詞があってはならない。」とある。b) の文は非文法であるが、上昇分析では、移動前の基底構造でhimがJohnに構成素統御されているため、束縛理論 (B) によって、この文の非文法性の説明が可能になる。

b) *[The opinion of him_i [that John_i has ___]] is favorable.

ii) イディオムの一部が先行詞のケース

イディオムの一部が関係節の先行詞になっている下記のような例を扱うには、上昇分析が必要であるとSchachter (1973) が指摘している。(菊池朗, p.155-156)

c) We made headway.

d) Headway has been made recently.

e) *(The) headway was satisfactory.

f) [The headway [that we made _____]] was satisfactory.

‘make headway’ は「事が進捗する」という意味を表すイディオムである。e) が非文法的であるのは、headwayがmakeの目的語の位置に生じていないためである。しかし、同じようにf) もheadwayはmadeの目的語の位置には生じていないが、非文法的にはならない。このことは、基底構造でmade headwayというイディオムが生成されていて、そこに上昇移動変形がかかって、先行詞の位置にheadwayが移動したとして説明することが可能となる。

6. 上昇分析の修正案

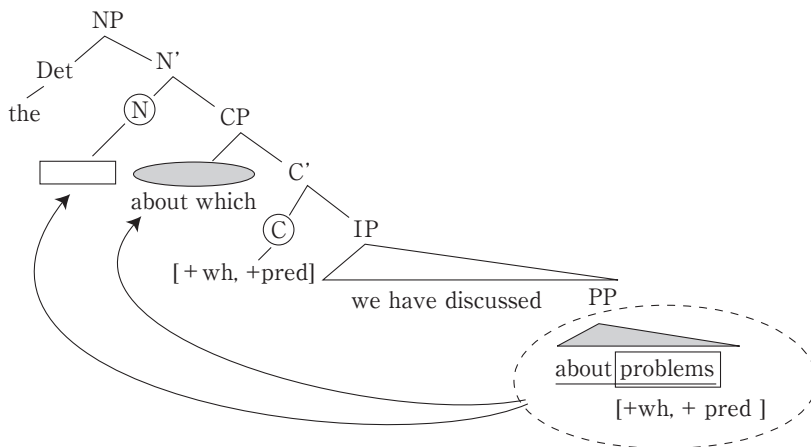
1) 2つの移動変形の提案

上記で述べたように、代名詞の照応問題とイディオムの問題は、基底構造で扱う上昇分析でなければ説明することは不可能である。しかし、上昇分析もこ

のままでは十分といえない。4段階プロセスのままではPied-pipingの随伴構造は生成できない。そこで修正を加え、CPの指定部の位置に、関係代名詞及び関係代名詞の付随構造を移動変形で移動させる必要がある。

Pied-pipingの例 1

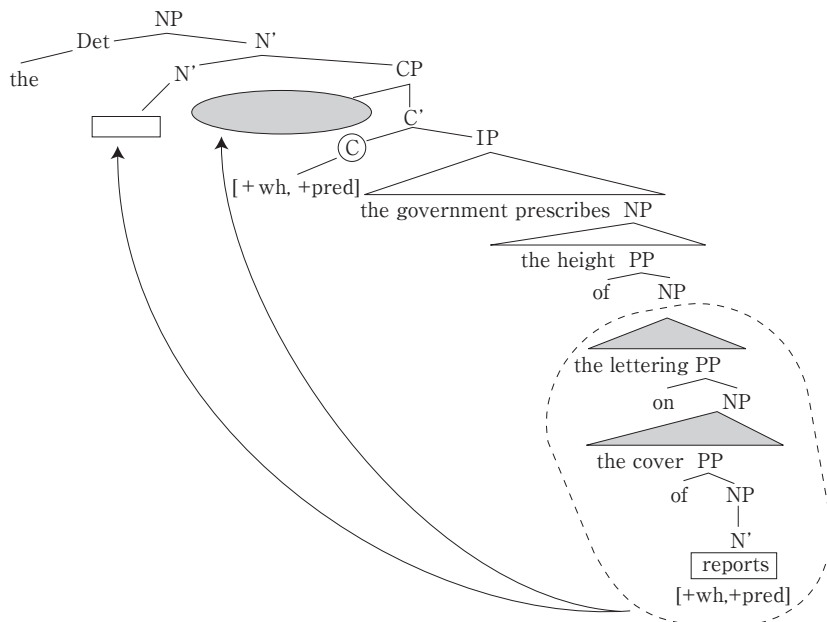
the problems about which we have discussed



すなわち、補文標識Cの [+wh] の素性は、関係節内のproblemsを先行詞の位置に移動する移動変形を牽引するだけでなく、CPの指定部に関係代名詞及びその随伴構造を移動する移動変形の両方の変形を牽引するという修正案を提案する。

Pied-Pipingの例 2

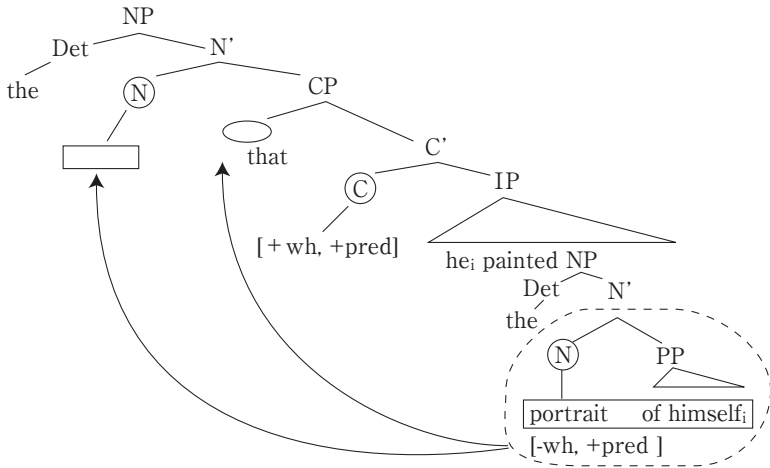
reports the lettering on the cover of which the government prescribes the height of



2) 先行詞の構造標識の修正案

関係詞節における先行詞の限定化の扱いは、Xバー理論が提唱される以前から問題となっていた。井上和子は、『変形文法と日本語 —上・統語構造を中心に—』(1976)の中で、Fillmoreの論点を紹介し、この問題が今後に残された課題であることを指摘している(注9)。

the portrait of himself that he painted



限定詞の扱いと関連して、[+wh] の素性が牽引する関係節形成移動変形は、根本的な問題を内在している：この変形は果たしてどのレベルの句構造標識を移動させるものなのか NPレベルにかかるものなのか Nレベルにかかるものなのか それとも限定詞を取り除いた残りの部分にかかるのだろうか

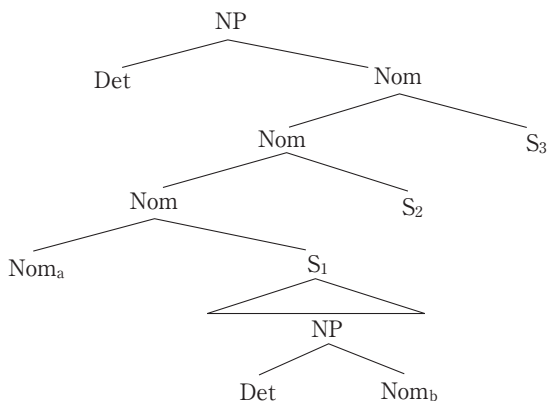
上記の樹状図を参考に考察すると、限定詞Detを含まないN' (portrait of himself) を句構造標識Ⓝへ移動していることになり、変形規則としては本質的な矛盾を抱えることになる。

1968年の段階で、梶田は先行詞の限定詞の問題に着目し、句構造規則を下記のように提案し、限定詞を含まないNomという句構造標識を生成するようにしていた。これらの規則により、次のような樹状構造が派生される^(註10)。

- i NP → Det Nom
- ii Nom → Nom S
N (Comp)

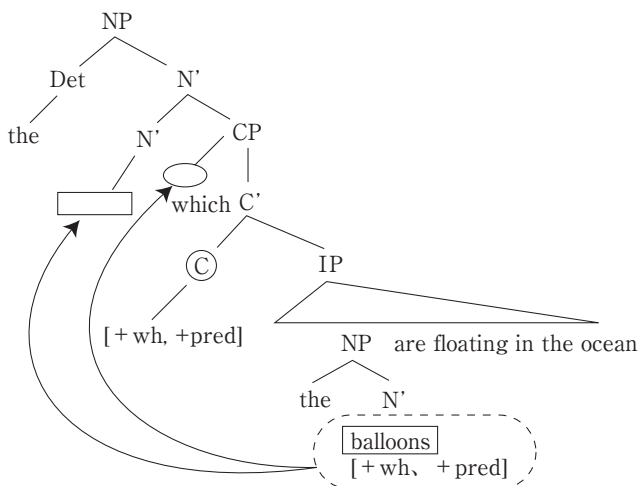
井上和子も、梶田の分析が主名詞のNom_aもこれと同一名詞句でなければなら

ないNom_bも限定詞Detを含んでいない点に着目している。(cf. 井上和子, p.206-7)

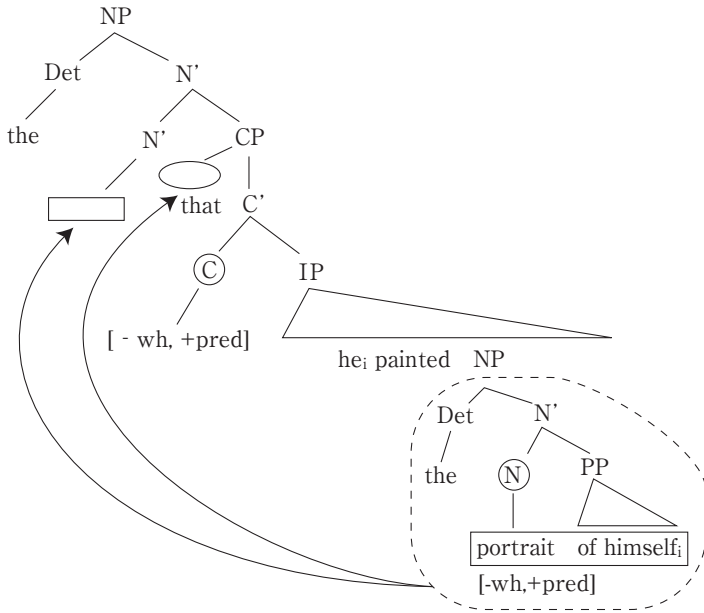


そこで、梶田の句構造規則 NP → Det Nom の提案に沿って、限定詞を含まないNomのレベルを想定し、Xバー理論の枠で、それをⓃの中間投射N'にとらえ直してみる。

the balloons which are floating in the ocean



the portrait of himself that he painted



つまり、N'のレベルの変形が存在するという事は、NPの中間投射のレベルを設定することの実在性を証明していることになる。また、Pied-Pipingの構造も移動変形がN'レベルにかかる規則であるということで、先ほど取り上げた問題は解決する。

更に、基底構造で先行詞が空欄であることから、基底構造で意味構造が決定できていないという問題指摘があるが、この問題は、意味解釈は基底構造だけではなく、移動変形がかかった後に明らかになるレベルもあると考えることで解決される。

7. 分析を踏まえて

この分析の中で、英語の関係節とその先行詞に関するこれまでの議論を踏まえ、先行詞は基底構造で空白とする分析を採用した。また、基底に [+wh] [-

wh] という素性表記を取り入れる分析も採用した。その上で、2つの関係節形成移動変形の適用を提案した。1つの移動変形によって、基底構造で空白だった先行詞の位置に主名詞N'が移動されて、先行詞が付与される。もう1つの移動変形によって、関係代名詞とその付随構造がCPの指定部に移動される。今回の分析では、まだ不十分な議論のところも多々あるが、他の構造と異なり、関係節がNの最大投射のNPではなく、中間投射のN'を単位として移動する移動変形である点が明らかになった。今後引き続いて日本語の関係節構造分析を日英語の比較分析の観点から続けていく。両言語の共通点と相違点の特徴を、これまで以上に明確に指摘できるのではないかと考えている。この研究が何らかの形で、本学のみならず日本人英語学習者の英語の構造理解に役立つことを期待し、後半の研究を続けることとする。

《注釈》

注1 変形規則が強大になりすぎて不適格な文を生成しないようにする必要がある。この観点から、‘フィルター’という概念が導入されている。‘フィルター機能 (filter function)’とは、Chomsky (1965) の用語で、“文法に含まれる一定のしくみがあって、適格な派生と不適格な派生を区別し、不適格な派生を排除する働き”を意味するもので、変形規則が持っていると考えられている。

この仮説のもとでは、Compという単一の位置に、wh句と補文標識thatの2つが生起することはできないというフィルター (Chomsky (1981) : Doubly Filled COMP Filter) が想定され、下記の非文法文は、このフィルターによって排除されると想定されている。

(12) *The thing [which [that [t happened]]] was terrible.

注2 “同一性指標が代名詞化、再帰代名詞化、同一名詞句削除の変形に使われていることは、変形文法理論としては望ましくない理論の拡大である。少なくとも、上記の変形は三つとも、他の変形と異なるタイプのものである。そこで、同一性の決定は意味解釈の問題であるという主張が出ている。(Jackendoff (1973))。Harada論文で、この同一性指標が昇格変形にまで役割を果たすということは、さらに多くの他の可能性を許し、変形を強大にしすぎる恐れがある。この欠点を除くためには、関係詞化される名詞句の限定辞に素性として [+wh] を基底で選ぶことが考えられる。”

(井上和子『変形文法と日本語 上・統語構造を中心に』 p.223-224)

注3 菊池朗はRizzi (1990)を参照しながら、この素性システムに、[+pred] [-pred]を加えることで、whichとthatの素性表記による識別を紹介している。以下引用。“関係節は主要部の名詞句に対して述部 (predicate) として働く、一方、間接疑問文などは述部ではなく、項として機能している。この区別をと [+pred] [-pred] という素性で区別することにしよう。以上の [+wh] [-wh] と [+pred] [-pred] の素性の組み合わせにより、節は次の4つに分類される (Rizzi (1990) 参照)。

Cの素性

- [-wh, -pred] I know that you bought the book.
- [+wh, +pred] This is the book which you bought t
- [-wh, +pred] This is the book that you bought t
- [-wh, +pred] This is the book you bought t
- [+wh, -pred] I wonder which book you bought t” (菊池朗, 同上p.126)

注4 この部分に関する菊池朗の文をここに引用する。

“だが後で、wh句はCPの指定部に移動すると修正され、それに伴って二重詰めCOMPフィルターによる説明は妥当性を失った。(11)の素性システムによる説明は、このフィルターの代案となるものである。” (菊池朗, p.127)

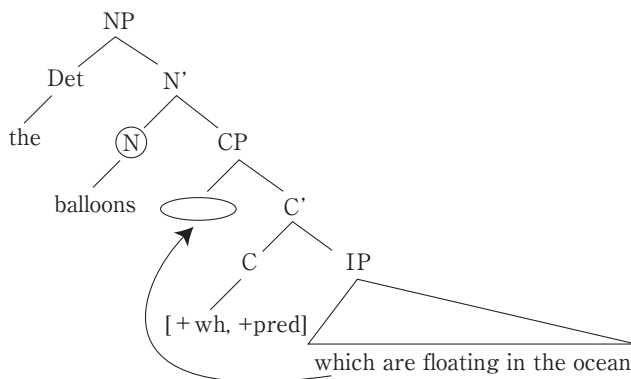
注5 “一般に、移動は主要部の持っている素性によって駆動されると考えられている。ある主要部が移動を引き起こす素性を持っていると、その素性を満足させる要素が牽引され、その主要部の指定部に移動される。そこで、次のように仮定しよう。すなわちwh疑問詞やwh関係節でのwh移動は、Cにある[+wh]という素性によって駆動されるとする。” (Cf. 菊池朗, p.125)

注6 External head analysis : 主要部外在分析

(Partee (1975), Chomsky (1977), Jackendoff (1977) が採用している分析)

“主要部を基底構造から先行詞の位置に生成しておき、関係節の内部でwh句をCPの指定部に移動する分析で、これは主要部外在分析 (external head analysis) と呼ばれる。” (菊池朗, p.123)

the balloons which are floating in the ocean



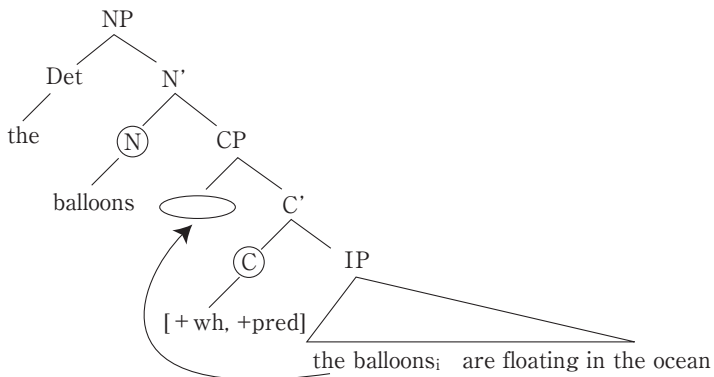
- ・ C の [+wh] の素性がIPから移動変形を牽引
- ・ 関係節内のwhichをCPの指定部に移動
- ・ 関係節内のwhichのもとの位置に痕跡tを残す

注7 照合分析 (Matching analysis)

(Chomsky (1965), Sauerland (1998) が採用している分析)

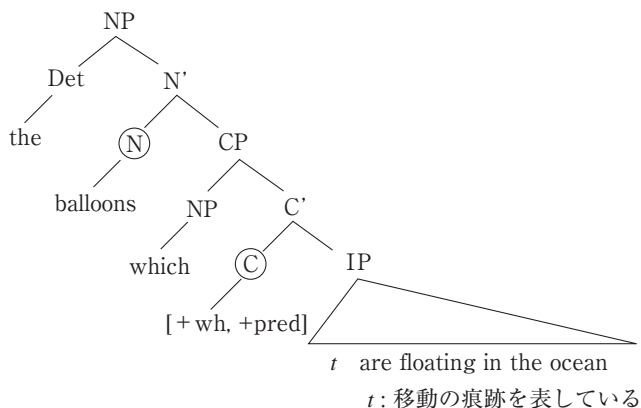
“主要部を基底構造の先行詞に生成している点は主要部外在分析と同じであるが、関係節内からで移動するのはwh句ではなく、先行詞と同じ内容を持った名詞句であり、移動後にそれを削除してwh句に変える分析で、照合分析 (matching analysis) と呼ばれる。” (菊池朗, p.123)

the balloons which are floating in the ocean



the balloonsに移動変形がかかった後のtreeは次のようになる。

the balloons which are floating in the ocean



- ・ Cの [+wh] の素性がIPから移動変形を牽引
- ・ 関係節内の先行詞と同じNPをCPの指定部に移動
- ・ 移動されたNPの関係節内の元の位置に痕跡tを残す
- ・ NPはCPの指定部に移動後、削除しwhichに変える

注8 上昇分析 (Promotion analysis) (Schachter (1973), Vergnaud (1974), Afarli (1994), Kayne (994), Bhatt (2002))

“主要部を関係節内部の位置に生成し、そこから直接に先行詞の位置に移動する分析もあり、これは上昇分析 (promotion analysis) と呼ばれる。” (菊池朗, p123)

注9 “関係節の限定化の問題はなお今後に残された課題であるが、(149) - (151) において、関係節がついたために、普通限定辞が用いられないところに限定辞が現れている点は注目しなければならない。なぜなら、関係節化が終わって始めて、限定辞が決定される場合があることになるからである。これは、従来のように限定辞を基底部の規則で生成するやり方では扱えない問題である。(Fillmore (1967) がこの問題を論じている)

(149) a. Many people live in large cities.

b. The many people John met yesterday live in large cities.

(150) a. The faculty waited for John's answer with patience.

b. the faculty waited for John's answer with the patience which they are noted for.

(cf. 井上和子 (1976, 上), p.206-7)

注10 “梶田 (1968) は、この点に注目し、主名詞と関係詞化される名詞句が、限定詞においても同一であるという条件が誤りであると指摘している。英語に対してNp→NP Sの規則では、限定辞を含んだ名詞句全体の同一性を条件としていることになる。”
(cf. 井上和子 (1976, 上), p.207)

《参考文献》

- 安藤貞夫 『英語の論理・日本語の論理—対照言語学的研究』大修館書店, 1986
- 安藤貞夫他 『生成文法講義—原理・パラメーター理論入門』
- 井上和子 『変形文法と日本語 上・統語構造を中心に』大修館書店, 1976
- 井上和子 『変形文法と日本語 下・統語構造を中心に』大修館書店, 1976
- 井上和子 『日英対照 日本語の文法規則』大修館書店, 1978
- 大塚高信・中島文雄監修 『新英語学辞典』, 研究社, 1982
- 角田太作 『世界の言語と日本語』, くろしお出版, 1991
- 梶田優 “変換文法における関係詞節の問題” 『英語教育』, 1968, 6月, 7月号
- 菊池朗・岸本秀樹, 原口庄輔編 『英語学モノグラフシリーズ 5 叙述と修飾』研究社, 2008
- 柴谷方良・影山太郎・田守育啓 『言語の構造—理論と分析—, 意味統語編』, くろしお出版, 1982
- 高見健一 『日英語対象研究シリーズ (4) 機能的構文論による日英語比較—受け身文, 後置文の分析』1995
- 中岡典子 “英語教授法に関する一考察—関係詞節導入の実践例—”, 『東京立正短期大学紀要』第34号, 2005
- 中島平三・外池滋生編著 『言語学への招待』, 大修館書店, 1994
- 中村捲 他 『生成文法の基礎—原理とパラメーターのアプローチ』研究社, 1995
- 松山哲也・桑原和生 原口庄輔他編 『英語学モノグラフシリーズ 4 補文構造』研究社, 2008
- Chomsky, Noam *Aspects of the Theory of Syntax*, MIT Press, Cambridge, MA, 1965
- Chomsky, Noam *Lectures on Government and Binding*, Foris, Dordrecht, 1981
- Fillmore, Charles J. "The Case for Case", E Bach and R. Harms (eds.), *Universals in Linguistic Theory*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1968
- Nakaoka, Noriko "Restrictions on Relative Reduction in English" *Attempts in Linguistics*

and Literature, Vol.2 p71~82, Pressed by Graduate School of
International Christian University, 1975

Quirk, R.S. Greenbaum, G.Leech and J. Svartvik. *A Comprehensive Grammar of the English
Language*, London: Longman

Rivers, M. Wilga *Teaching Foreign-Language Skill*, second edition. The University of
Chicago, 1981

東京立正短期大学紀要編集委員会規程

(設置)

第1条 東京立正短期大学（以下「本学」という）に、紀要編集委員会を設置する。

(目的)

第2条 紀要編集委員会は、教育研究に資するため研究紀要の編集および刊行を行う。

(任務)

第3条 紀要編集委員会の任務は、次の通りとする。

- (1) 研究紀要誌「東京立正短期大学紀要」の編集、刊行、配布
- (2) 編集方針の決定と編集内容の選定
- (3) 寄稿者の選定と依頼
- (4) 原稿の整理、保管
- (5) 合評会等の開催
- (6) その他必要な事項

(組織)

第4条 紀要編集委員会は、教授会の議を経て学長の委嘱する委員若干名をもって組織する。

2. 委員長は委員の互選とする。委員長に事故ある時は他の委員が代行する。
3. 委員は専任教員より選任、委嘱する。
4. 委員の任期は1年とする。但し、再任を妨げない。

(寄稿細目)

第5条 紀要編集委員会は、円滑な寄稿・掲載を図るため、別に寄稿細目を定めるものとする。

(事務処理)

第6条 紀要編集委員会の業務は、紀要編集委員会が行う。但し、研究紀要誌の保管、配布に関しては図書館運営委員会と提携して処理する。

附則 この規程は、平成13年4月1日より施行する。

この規程は、平成17年4月1日より一部訂正施行する。

「東京立正短期大学紀要」寄稿細目

1. 寄稿者は本学専任教員および非常勤教員とする。但し、紀要編集委員会が特に認めた者はこの限りではない。
2. 未発表の論文、翻訳、エッセイ並びに書評、資料紹介、記録などを掲載する。掲載の採否は紀要編集委員会が決定する。
3. 枚数は論文の場合400字詰原稿用紙50枚以内（和文）または7500語以内（英文）とする。その他は和文20枚以内、英文はこれに準ずる。手書き・ワープロ、縦書き・横書きいずれも可とする。
4. 原稿は返却する。寄稿の際、表題に英文を付し氏名はローマ字で表記する。現在の研究職名を和文で明記する。また原稿のコピーを一部添付する。但し、ワープロ原稿の場合は使用機種名を記しフロッピーディスクを提出する。
5. 寄稿者に初校、再校を依頼する。
6. 稿料は支払わない。但し、「紀要」5部・抜刷り30部を進呈する。なお特殊製版（図版、写真版など）の費用は寄稿者が負担する。
7. 原稿提出期限は毎年11月末日とし、発行は年1回、3月末日までとする。
8. 紀要に掲載された論文は、国立情報研究所主催の「研究紀要公開電子化支援事業」のウェブページ <http://kiyo.nii.ac.jp> で公開され、閲覧される。

付則 この細目は、平成17年4月1日より施行する。

この細目は、平成19年4月1日より一部訂正施行する。

編 集 後 記

▶平成21年3月に前学長藤井教正先生は学長職を去られ、4月より立正大学名誉教授であられる坂輪宣敬先生を新学長に迎え、新たな体制で新年度がスタートした。ところが、4月にはいり前日まで前学長の元気なお姿を大学にて拝見していたにもかかわらず、突然ご逝去された。前学長は平成3年に学長職に就かれ、図書館の移転工事と整備、全面的短期大学の耐震改築の工事、現代コミュニケーション学科への改組、男女共学化、留学生の受け入れ、幼児教育専攻の設置など18年の永きにわたり、本学の教育環境の充実化と教育内容の変革のために尽くされた。ここに心より感謝の意を表すると共に、ご冥福をお祈り申し上げます次第である。

▶平成22年には短期大学基準協会による第三者評価を受けることが決定しており、坂輪宣敬新学長の指揮の下、教職員一丸となって準備することとなり慌ただしい1年であった。

▶世界的不況の中、本学では経済的支援体制の一環として留学生のための特別奨学金支給、日本人学生のためのスカラシップ入試（特別奨学金入試）など、経済的理由で進学をあきらめざるをえない学生達に勉学の門戸を開いた。

▶コース制が廃止され、本年度は学生が自由に選択できるコア制への移行期となり、新しい先生方をお迎えして新カリキュラムが始動した。

▶例年に違わず、学生指導、度重なる入試、会議等に追われ、専任教員の研究時間の確保は困難なままであった。このような厳しい現状の中で3名の専任教員に加え、6名の非常勤教員の先生方のご執筆をいただいた。

▶研究をとりまく環境が改善され、本学紀要が充実した研究発表の場となり、コミュニケーション教育の普及に役立つことを願ってやまない。

（『紀要』編集委員会）

執筆者紹介（掲載順）

粕谷 亘 正 …… 本 学 講 師
有泉 正 二 …… 本 学 非常勤講師
小沢 日美子 …… 本 学 非常勤講師
加地 雄 一 …… 本 学 非常勤講師
下田 将 文 …… 本 学 非常勤講師
杉山 雅 宏 …… 本 学 非常勤講師
土田 昌 司 …… 本 学 非常勤講師
松本 明 香 …… 本 学 講 師
中岡 典 子 …… 本 学 教 授

第38号 紀要編集委員

染山教潤・金致志・飯田宮子

東京立正短期大学紀要 第38号

平成22年3月20日 印刷

平成22年3月25日 発行

編 集 東京立正短期大学紀要編集委員会

発行所 東京立正短期大学
〒166-0013 東京都杉並区堀ノ内2-41-15
TEL 03 (3313) 5101 (代)

印刷所 株式会社 三 協 社
〒164-0011 東京都中野区中央4-8-9
TEL 03 (3383) 7281 (代)

THE JOURNAL OF TOKYO RISSHO JUNIOR COLLEGE

No.38

March 2010

CONTENTS

Actual Conditions and Issues of Practical Training at Child Welfare Facilities in Childcare Workers Training Institutions.....	KASUYA, Nobumasa	1
Gaze at Our Society of Today.....	ARIIZUMI, Shoji	15
The Application of Group Approach in the Student's Class (1) —— A Practice Report of the Training of the Ability to Support Interpersonal Relations Concerning Childcare ——.....	OZAWA, Himiko	40
One-year-olds' Social Cognitive Abilities Viewed from Pointing	KAJI, Yuichi	58
The Influence on Convention Hotels.....	SHIMODA, Masafumi	68
Groping about the Directionality of the Student Guidance to the School Refusal and the Dropout.....	SUGIYAMA, Masahiro	93
Impression Structure of Social Events in Animations of Geometrical Figures	TSUCHIDA, Shoji	118
A Practical Report of Japanese Society Class Developed with Dialogue —— In Order Not to Fall into the Instruction of the Stereotype ——	MATSUMOTO, Haruka	128
A Concern on Relative Clause Transformation and X-bar Theory	NAKAOKA, Noriko	142
◇Editors' Notes.....		166

Published by
Tokyo Rissho Junior College

TOKYO JAPAN

ISSN 1881-9400