

愛知文教大学
比較文化研究

第 18 号

2025

愛知文教大学国際文化学会

目 次

オペレッタ『微笑みの国』試論 —「僕の心はすべて君のもの」を中心に	江口直光 1
「～のに」と「～にもかかわらず」の逆接性	梶川克哉 19
北欧諸国の教育の多様性への取り組み —ノルウェーにおける先住民族サーメのための 教育に焦点を当てて—	長谷川紀子 41
「コミュニケーション心理学」科目における 体験学習の実践報告	奥村哲朗 59
小牧宿の復元に関する基礎的考察	内田吉哉 (98) 一

オペレッタ『微笑みの国』試論

—「僕の心はすべて君のもの」を中心に

江口 直光

I

オペレッタ『微笑みの国』(Das Land des Lächelns, 1929年)は、1900年代から30年代にかけて多数のオペレッタを作曲し、「オペレッタの王」(Frey, S.11.)と称されたフランツ・レハール(Franz Lehár, 1870–1948年)が残したオペレッタのうち、『メリー・ウイドウ』(Die lustige Witwe, 1905年)に次いで知名度の高い作品となっている。1929年10月10日にベルリンのメトロポール劇場で初演されたこの作品には、喜劇的な要素が切り詰められており、主人公カップルの恋愛が成就せず、登場人物一同が会しての賑やかなフィナーレではなく主人公の孤独な歌で締めくくられるというように、オペレッタとしては異例な点が少なくない。

両大戦間期、とりわけ1920年代後半のドイツおよびオーストリアでは、新しいメディアである映画やラジオ、アメリカ由来のポピュラー音楽をふんだんに取り入れて歌とダンスを中心にスペクタキュラーなショーを繰り広げるレビューなどの人気に押されたオペレッタ業界の人々は、「オペレッタの危機」という認識のもと、さまざまな打開策を模索していた(Jansen, S.30–59.)。このような状況下においてレハールは、オペレッタのオペラ化、すなわちエンターテインメントではなく芸術としてのオペレッタを志向し、第一線で活躍するテノールのオペラ歌手リヒャルト・タウバー(Richard Tauber, 1891–1948年)を主演とする一連のオペレッタを1920年代後半に次々に発表していた¹⁾。それらはどれも、ハッピーエンドと陽気で賑やかなフィナーレを回避している。『微笑みの国』はこの傾向を受け継いでおり、音楽面においてもライトモチーフを駆使した緻密な作曲法が

際立っている²⁾。

II

『微笑みの国』の物語は 1912 年のウィーンと北京を舞台に、中国の男性皇族スー・チョンとウィーンの令嬢リーザの悲恋を骨子とし、これにスー・チョンの妹ミーとリーザの幼馴染グスタフの恋愛が絡まるが、このカップルもまた別離に終わる³⁾。

このオペレッタに含まれる楽曲の中で群を抜いて知名度が高いのは、第 2 幕で主役のスー・チョンが歌う「僕の心はすべて君のもの」(Dein ist mein ganzes Herz) である(第 11 曲、以下「君のもの」と略記)⁴⁾。この楽曲はスー・チョンの役を創唱したタウバーによる録音やコンサートを通じて初演直後から広く人気を博し、さらに英語などさまざまな言語に訳された歌詞でポピュラー音楽ふうのアレンジによって多くのアーティストにカバーされ、1960 年代にかけてスタンダードナンバーとなった。現在でもオペラ歌手のアンコールピースとして定番であり、レハールの作品の中で最もポピュラーな楽曲となっている。

このように楽曲がオペレッタから独立して独り歩きしたこともあるだろうが、「君のもの」は愛するパートナーに情熱的に思いのたけを吐露する歌と解され、屈託のない熱烈な愛の歌として歌われることが多いように思われる。音楽の特徴としても、「一度聴いたら誰でもが口ずさむことのできる馴染みやすいメロディー」(小川, S.40.) というように、通俗性が強調される傾向にある。そのような側面が認められることはたしかだが、「君のもの」は『微笑みの国』において作劇法上重要な役割を担っている。さらに、スー・チョンのパートに用いられた作曲法が凝縮されているこの楽曲は、スー・チョンの人物像を効果的に表現する機能を果たしている。以下ではこのような観点から、『微笑みの国』全体のコンテクストを背景として「君のもの」を分析し、『微笑みの国』の理解の一助としたい。

III

『微笑みの国』は完全な新作ではなく、レハール自身が作曲したオペレッタ『黄色い上着』(Die gelbe Jacke, 1923年)のリメイクである。この作品は1923年2月9日にアン・デア・ウィーン劇場で初演され、引き続き同劇場で105回の公演が行なわれたが、同年5月半ば以降に演目からはずされてしまった。その後、短期間でお蔵入りになってしまった『黄色い上着』の台本・音楽双方に手を入れ、新しい楽曲を一部加えて改作されたのが、『微笑みの国』である。『黄色い上着』の登場人物と物語の枠組みは『微笑みの国』と基本的に同一だが、スー・チョンとミーが中国からウィーンに渡り、それぞれリーザとグスタフに相当する人物と再会して愛を確かめ合うというハッピーエンドの結末になっているなど、いくつかの相違が存在する⁵⁾。

「君のもの」の主要旋律はすでに『黄色い上着』に含まれていた。三部形式(A-B-A')で構成された「君のもの」のAに相当する16小節がそれにあたり、ハーモニーとリズムも同一であった。だが、このフレーズは『黄色い上着』ではフィナーレの一部を占めるにすぎず⁶⁾、反復されることもなかった。音楽の持ち味が生かされていないことに気づき、別の歌詞を付して作品の中心を占める楽曲としてアレンジすることを提案したのはタウバーであり(Dosch, S. 11f.)、それに応じたレハールは完成した「君のもの」を「タウバーの歌」(Tauber-Lied)と呼んだという(Dosch, S. 14, 小川 S.39.)。

IV

では、「君のもの」の細部を検討してみよう⁷⁾。三小節からなる前奏は主要部(A)末尾の第13-15小節を利用したものだが、冒頭に全オーケスト

ラによって強奏される不協和な減七和音が強烈な緊張を作り出し、この楽曲が愛の幸福に酔い痴れるような歌ではないことを告げる。「君のもの」が歌われる段階ではスー・チョンとリーザの関係は表面的にはまだ破綻していないが、「どうかもう一度言ってほしい、僕を愛していると」という歌詞からも読み取れるように、自分に対するリーザの気持ちが冷めつつあることをスー・チョンはすでに感じ取っている。「君のもの」は、リーザの愛情をつなぎ止めようと懇願するスー・チョンの絶唱と解すべきなのである⁸⁾。歌唱が始まってからも何度か奏でられる減七和音には、リーザとの関係についてのスー・チョンの苦悩や絶望を読み取ることができる。

『微笑みの国』では、共通の音型・フレーズによってオペレッタとしては異例なほど作品全体が音楽的に緊密に関連づけられている。それらの音型やフレーズのうちライトモチーフとみなしうる代表的なものとして、第1幕でスー・チョンが初めて登場して歌うソロの前奏に含まれるフレーズが挙げられる。

譜例1: 『微笑みの国』第3曲(スー・チョン登場のソロ)冒頭(LL, S. 20.)

Allegro moderato.

(Diener ab)

2本のクラリネットがトリルで和音を奏でる上声部も印象的であるが、より注目すべきはファゴット、コントラバス、ティンパニによる低声部である。ここでは三全音が形成されている。3つの全音を含む音程(増4度または減5度)である三全音は、不安定な音程であるとして中世以来「音楽の悪魔」(diabolus in musica)と呼ばれて使用を避けられたが、16世紀以降は「死」、

「悪」、「地獄」、「罪」、「苦しみ」、「呪い」等のネガティブな概念を象徴する音程としてとりわけ音楽劇において意図的に使用された。このような伝統を踏まえると、三全音によってスー・チョンはヨーロッパと相容れない異質な他者として描かれていると言える。譜例1のフレーズは楽器編成や音高を変えながら、スー・チョンのライトモチーフとして繰り返し鳴り響く。減七和音は二種類の三全音を入れ子状に組み合わせた和音であることから、「君のもの」における減七和音はスー・チョンの他者性・異質性の象徴とみなすこともできるのである。

歌唱声部が始まると、伸びやかに大きなアーチを描くような旋律が耳に心地よく、一度耳すればすぐに口ずさみたくくなるような親しみやすさを兼ね備えている。第8小節⁹⁾で変ニ長調から変ロ短調に一時的に転調するが、長調から平行調である短調への一時的な転調はレハールが好んだ手法であり、『微笑みの国』のスー・チョンとリーザのパートにおいて多用されている¹⁰⁾。この措置がセンチメンタルな感興を高め、いわゆる「ほろっとさせる」ような効果を通じてポピュラリティの醸成に一役買っていることは疑いなかろう。

主要部末尾の小節（第19小節）に2小節の間奏が重ねられ、拍子が4分の4から8分の6に変わって中間部（B）に入る。歌唱旋律の基礎となる音価が細かくなり、主要部と対比される。十六分音符を主体とするこの音型は間奏においてフルートと弱音器を付けたヴァイオリンによって先取りされており、その後も伴奏声部として繰り返される。ここでは、五音音階（ペンタトーン）ふうの旋律が平行五度を形成していることが注目に値する。五音音階も平行五度も、ヨーロッパの芸術音楽において東洋的のみなされてきたイディオムの代表的事例である。『微笑みの国』ではどちらも中国を舞台とする第2幕で多用されているが、ウィーンで展開される第1幕においてもスー・チョンの歌唱声部や伴奏にしばしば使用されている。

譜例 2 : 『微笑みの国』 第 5 曲 (スー・チョンのソロ) 冒頭 (LL, S. 29.) :

前奏の旋律と歌唱旋律のメリスマが五音音階になっている。

Allegretto (non troppo). Sou-Chong:
Von Ap-fel-blü-ten ei-nen Kranz, ah...
leg'ichder Lieb-li-chen vor's Fenster in ei-ner Mond-nacht im... A-pril. Ah...
animato a tempo animato

この結果、スー・チョンのパートには伝統的なヨーロッパ音楽といわゆる東洋的な音楽が混在することになる。これは、スー・チョンがヨーロッパとアジア（中国）という異なる文化・価値観に引き裂かれていることの音楽による象徴的表現と解しうる。

歌唱声部における十六分音符の動きは第 25 小節以降影をひそめ、第 26 小節末尾からゆったりとした新しい旋律が導入される。続いて第 31 小節からの 8 小節にわたる歌唱旋律は、第 1 幕におけるスー・チョン登場のソロ（第 3 曲）の前奏で木管楽器が奏でるフレーズの再現になっている。第 3 曲は、まだリーザと出会ってまもないスー・チョンが、リーザへのプレゼントを手に初めて彼女の住まいを訪れた場面で歌う。その前奏が「君のもの」で再現することによって、そこで歌われる歌詞「夢のように美しく... 音楽のようだ」はリーザと親しくなった頃の回想であることが暗示され、破局の予感に震えるスー・チョンの脳裏に彼女との幸せな過去が甦っている状態と解しうる。

第 39 小節から主要部が再現する。旋律、リズム、ハーモニー、歌詞とも初出時と同一だが、歌い出しは当初のメゾフォルテではなくピアノと指定されており、変化が図られている¹¹⁾。その後、第 44 小節半ばからのクレッシェンドを経て強弱指定も初出時と同一に戻り、最後はカデンツによって「君のもの」は第 55 小節目で終結する。

V

その後、リーザと決裂し、激高して彼女を監禁するよう指示したスー・チョンは第 2 幕末尾で後悔と自己憐憫に駆られるが、その際に「君のもの」の主要部がリプライズされる。これは、「君のもの」における破局の予感が現実になったというスー・チョンの意識の反映と解しうる。これに加えて、リプライズでは「君のもの」主要部の歌詞を引き継ぎながら、現在時制の多くが過去時制に置き換えられている¹²⁾。単純な手法であるが、これによってリーザとの関係がもはや修復不可能であるというスー・チョンの認識が明快に示されている。

このリプライズについて注目すべき点は他にもある。それは前奏に相当する 4 小節である（譜例 3 で「モデラート Moderato」と指定された箇所から）。この 4 小節は、「君のもの」の中間部を導く間奏と中間部前半の伴奏で一貫して用いられていた十六分音符を主体とする五音音階ふうの平行五度による音型にもとづいている。そのうち初めの二小節では和音が転回されて五度ではなく四度を形成しており、続く二小節では増三和音の第一転回形および基本形が連ねられている。

譜例 3：『微笑みの国』第 13 曲（第 2 幕フィナーレ）より（LL, S. 74.）

ち 1920 年代後半において前衛的であったものは皆無であり、いずれも過去に培われてきた常套的と呼べるようなものである。オペレッタのオペラ化、芸術としてのオペレッタを追求するといっても、レハールの念頭にあったのは 19 世紀的なオペラであったことがわかる。そのことは、「ロマン的オペレッタ」(romantische Operette) という『微笑みの国』に付されたジャンル名が、19 世紀前半から半ばにかけて隆盛した「ロマン的オペラ」(romantische Oper) を彷彿させることから伺える。だが、このようなレトロ志向ゆえにこそ、大衆的な親しみやすさを犠牲にすることなく、楽曲を通じた精緻な心理描写とドラマ展開が可能になったのである。

『微笑みの国』より第11曲「僕の心はすべて君のもの」(LL, S. 57-59.)

57

Nr. 11. Dein ist mein ganzes Herz

Lied

(Sou-Chong)

◆ Tschang geht ab
 ◆◆ Sou-Chong: gehört nur der einen,
 einzigen Frau

Allegretto moderato, ma non troppo

Sou-Chong:

Dein ist mein ganzes Herz! Wo du nicht
 bist, kann ich nicht sein, so, wie die Blume welkt, wenn sie nicht küßt der Sonnen-
 schein. Dein ist mein schönstes Lied, weil es allein aus der Liebe erlüht. Sag mir noch
 einmal, mein einzig Lieb, o, sag' noch einmal mir, ich hab' dich lobt
 mit Sord.

ff *crescendo* *f* *p* *p* *rit.* *pp* *tempo*

Holz Str. Hrfe. V. Orch. Pk.

G. V. 111

s. *Wohn ich in-mer ge-he, ich fühle dei-ne Nä-he. Ich möchte dei-nen A-tem trin-ken*

Solo Vl.
Lvl. Fl.
pp Str. *a tempo* Klar. *animato*

s. *und be-tend dir zu Fü-Ben sit-ken, dir, dir. al-lein! Wie*

Hrfe. *a tempo* Ob. *rit.*

s. *wun-der-bar ist dein leuch-ten-des*

Fl. *mf animato* Fag. gest. *f* Pk.

s. *Haar! Traum-schön und sehn-suchts-bung-ist dein strah-lender*

p *f*

s. *Blick. Hör' METRO ich der Stim-me Klang-ist es so wie Mu-*

f rit. Klar. *p*

オペレッタ『微笑みの国』試論
 — 「僕の心はすべて君のもの」を中心に

59

♯ Eventuelles Da Capo piano gespielt,
 blas vom Streichquintett und Harfe

Allegretto moderato, ma non troppo

s. *silc.* Dein ist mein gan-zes Herz! Wo du nicht bist, kann ich nicht

rit. Hr. *al tempo* *p* Holz Str. Harf.

s. seln, so, wie die Blu-me welkt, wenn sie nicht küßt der Son-nen-schein.

mf *crescendo*

s. Dein ist mein schönstes Lied, weil es al-lein aus der Lie-be er-blüht. Sag mir noch

f V. Orch. *p* *f* Pk.

s. ein-mal, mein ein-zig Lieb, o, sag' noch ein-mal mir, Ich hab' dich lieb!

Holz Str. *ff* *rit.* *ff* *pp* Abschluß, Bässe *pizz.*

G. V. 111

「僕の心はすべて君のもの」歌詞対訳 (原文 LL, S. 57 - 59.)

主要部

Dein ist mein ganzes Herz!	僕の心はすべて君のものだ！
Wo du nicht bist, kann ich nicht sein, so, wie die Blume welkt, wenn sie nicht küßt der Sonnenschein.	君がいない所には僕はいられない 陽の光が口づけしなければ 花が萎れてしまうのと同じだ！
Dein ist mein schönstes Lied, weil es allein aus der Liebe erblüht.	僕の最も美しい歌は君のものだ 愛から花開くのは この歌だけなのだから
Sag' mir noch einmal, mein einzig Lieb,	ただ一人愛する君に もう一度言ってほしい
o, sag' noch einmal mir: Ich hab' dich lieb!	どうかもう一度言ってほしい、 僕を愛していると！

中間部

Wohin ich immer gehe, ich fühle deine Nähe.	どこに足を向けようとも 僕には君がそばにいる ように感じられる
Ich möchte deinen Atem trinken und betend dir zu Füßen sinken	君の息吹を吸い込みたい そして祈りを捧げながら 君の足元に身を沈めたい
dir, dir allein.	君ひとりの足元に
Wie wunderbar ist dein leuchtendes Haar!	なんとすばらしいことか 輝かしい君の髪は！
Traumschön und sehnsuchtsbang	夢のように美しく憧れに 身を焦がしている
ist dein strahlender Blick.	光を放つ君のまなざしは

Hör' ich der Stimme Klang,
ist es so wie Musik.

君の声の響きを耳にすれば
それはまるで音楽のようだ。

主要部繰り返し

「僕の心はすべて君のもの」主要部リプライズ歌詞対訳 (原文 LL, S. 75.)

Dein war mein ganzes Herz!

僕の心はすべて君のものだった!

Wo du nicht warst, konnt' ich nicht sein,

君がいない所には

僕はいられなかった

So, wie die Blume welkt,

陽の光が口づけしなければ

wenn sie nicht küßt der Sonnenschein!

花が萎れてしまうのと同じだ

Dein war mein schönstes Lied,

僕の最も美しい歌は

君のものだった

Weil es allein aus der Liebe erblüht.

愛から花開くのは

この歌だけなのだから

Ich hab's geglaubt an ein Märchenglück.

僕はおとぎ話のような幸せを

手にしたと信じていた

Es ist vorbei, nie kehrt der Traum zurück!

でももう終わった、夢は

けっして戻ってこない

-
- 1) 『パガニーニ』(Paganini, 1925年)、『ロシアの皇太子』(Der Zarewitsch, 1927年)、『フリーデリケ』(Friederike, 1928年)。なお、ヤンセンによれば、レハールはオペレッタが危機的状況にあるとは認識していなかったという(Jansen, S.33)。しかしながら、レハールが1920年代前半までとは異なるタイプのオペレッタを創作し、実際に発表したことは疑いない事実である。
 - 2) レハール自身は『微笑みの国』の初演後、『オペレッタの新しい道』と題する文章を新聞に寄稿し、以下のように述べている。「今日では20年前のようなスタイルのオペレッタを作詞作曲することはできないだ

ろう。人々は成熟し、表面的なものとは受け入れない。だが、重大なテーマは人々の支持を集める。人々は重大なテーマに喜んで魅了される。(中略) 私の新作『微笑みの国』のドラマにおいても、結局のところきわめて重大な問題が扱われている。すなわち、黄色い肌の色と白い肌の色の間の、アジアとヨーロッパの間の行き違いである。第2幕と第3幕は中国が舞台であり、白人女性の文化と中国の文化の対比に端を発し、愛する男女の悲痛な別れに至る内容となっている。現代の観客の傾向に鑑みれば、オペレッタもハッピーエンドという嘘に背を向けることが可能である。台本は提示した葛藤を、真実らしさを犠牲にすることなく描ききることができる。作曲家はオペレッタをオペラへ格上げし、物怖じすることなくいっそう複雑な音楽表現を試みることができる」(Lehár 1929)。なお、本稿における欧文の邦訳はすべて江口による。

- 3) 物語の概要は次のようにまとめられる。ウィーンの伯爵令嬢リーザは中国の皇族男性スー・チョンと知り合い、そのエキゾチックな魅力に惹かれる。幼馴染であるグスタフの求婚を断ったリーザは、スー・チョンと急速に親しくなる。中国の首相に任命されたスー・チョンが急遽ウィーンを離れて帰国することになると、リーザは周囲の反対を押し切ってスー・チョンとともに中国へ渡ることを決意する。北京に着いたスー・チョンとリーザは愛を確かめ合うが、ヨーロッパと異なる中国の習慣や価値観、とりわけ女性の地位の低さにリーザは違和感を隠せない。軍人として中国に赴任したグスタフはスー・チョンの妹ミーと出会い、二人は意気投合する。グスタフと再会したリーザは、望郷の念を抑えられなくなる。スー・チョンはリーザを必死に引き留めようとして絶対的な服従を求めるが、リーザの反発を招くだけ。二人は、愛が終わったことを認めざるをえない。リーザはグスタフとともにウィーンへ旅立つ。取り残されたスー・チョンはミーに、ヨーロッパ人には僕らの心が理解できないのだ、悲しくてもいつも微笑んでいようと言いつけさせる。
- 4) この楽曲は一般に「君はわが心のすべて」と邦訳されているが、本稿では原詩の意味に忠実に「僕の心はすべて君のもの」と称する。
- 5) 『黄色い上着』の台本は『メリー・ウィドウ』の台本作者のひとりでレハールと多くの作品で協働したヴィクトル・レオン(Victor Léon, 1858 - 1940年)が、『微笑みの国』の台本はルートヴィヒ・ヘルツァー(Ludwig Herzner, 1872 - 1939年)とフリッツ・レーナー=ベータ(Fritz Löhner-Beda, 1883 - 1942年)の2名が執筆した。『黄色い上着』成立の事情、『黄色い上着』から『微笑みの国』への改作の過程、および両作品の比較分析については欧語文献にはすでに先行研究が何点か存在するが(Denscher, S. 407 - 420, Dosch, S. 3 - 14, Frey, S. 207 - 213, 278 - 284, Mertens, S.133 - 140, 145 - 152 など)、邦語文献では踏み込んだ議論は行なわれていな

いため詳細に扱うことが望まれる。しかしながら、紙数の制限ゆえにここでは必要最小限にとどめることにする。なお、両作品の主要登場人物名は以下のようになっている。

『黄色い上着』	『微笑みの国』
スー・チョン・コワン Sou-Chong-Chwang	スー・チョン Sou-Chong
ミー Mi	ミー Mi
レア・フォン・リムブルガー Lea von Limburger	リーザ・フォン・リヒテンフェルス Lisa von Lichtenfels
クラウディウス・フォン・ ヴィムパッハ Claudius von Wimpach	グスタフ・フォン・ポッテンシュタ イン Gustav von Pottenstein

- 6) 『微笑みの国』と異なり『黄色い上着』では、レア（『微笑みの国』のリーザに相当）が中国からウィーンに戻った1年後にスー・チョンは再びウィーンに渡ってレアと互いの愛を再確認するが、このフレーズはレアと再会したものの彼女の気持ちをまだ量りかねている状態のスー・チョンによって歌われる。なお、『黄色い上着』においてこのフレーズは前奏曲でオーケストラのみによって奏でられるようになっていた。この点は『微笑みの国』でも踏襲されている。
- 7) 本稿末尾に譜例と歌詞対訳を掲載してある。
- 8) 2017年にチューリヒ・オペラ劇場で上演されたアンドレアス・ホモキ（Andreas Homoki, 1960年 - ）演出のプロダクションでは、楽曲の本来の順番を入れ換えてグスタフと再会したリーザが望郷の念を吐露する第12曲の後に「君のもの」を置いている。さらに元来は「君のもの」は独りきりになったスー・チョンによって歌われるが、故郷へ帰りたいと訴えるリーザの姿と声を目の当たりにしたスー・チョンが直接リーザに対して歌うというかたちに変更されている。このような工夫によって、「君のもの」はリーザを必死に引き留めようというスー・チョンの思いのたけを訴える歌であることが明確になっている。登場人物や台詞を縮約したり、抽象的な舞台装置を用いたり、他にもオリジナルの設定にさまざまな変更を施しているホモキ演出に対しては異論もありうるが（Clarke）、結末の人物配置など『微笑みの国』の理解に有益な示唆を含む重要なプロダクションである。
- 9) 本稿では、末尾に掲げた譜例において前奏を含めて冒頭から数えた小節数を挙げる。
- 10) 例として、リーザ登場のソロ（第1曲の2）の前半（イ長調 → 嬰へ短調）および後半（ニ長調 → ロ短調）、スー・チョン登場のソロ（第

3 曲)の後半(ト長調 → ホ短調)、スー・チョンのソロ(第4曲)冒頭(ヘ長調→ニ短調)などが挙げられる。

- 11) 楽譜には、再現時にピアノと指定された小節は弦楽五重奏とハープだけで演奏することもありうると指示されている。
- 12) ただし、リプライズでは最後の2行はまったく別の歌詞になっている。

参考文献

A. 一次文献

- ・ *Die gelbe Jacke*. Operette in 3 Akten von Viktor Léon. Musik von Franz Lehár. Klavierauszug zu 2 Händen mit beigegeführtem Text. Wien / Leipzig: W. Karczag 1923.
- ・ *Das Land des Lächelns*. Romantische Operette in drei Akten nach Viktor Léon von Ludwig Herzer und Fritz Löhner. Musik von Franz Lehár. Klavierauszug mit Text. Originalausgabe des Komponisten. Wien: Glocken-Verlag 1929. [本文中の出典指示では LL と略記]
- ・ Franz Lehár: *Der neue Weg der Operette*. In: *Neues Wiener Journal*. 19. Oktober 1929. S.8.
<https://anno.onb.ac.at/cgi-content/annoshow?call=nwj|19291019|8|33.0|0> (最終アクセス: 2024 年 9 月 15 日)
- ・ レハール: オペレッタ『微笑みの国』(アンドレアス・ホモキ演出)(DVD、キングインターナショナル、2018 年)

B. 二次文献

- ・ Kevin Clarke: *Andreas Homoki's "Land des Lächelns"*. From Zurich: Starring Piotr Beczala. Operetta Research Center. 6 August, 2018.
<http://operetta-research-center.org/homoki-land-des-lachelns-zurich-piotr-beczala/> (最終アクセス: 2024 年 9 月 15 日)

- Moritz Csáky: *Das kulturelle Gedächtnis der Wiener Operette. Regionale Vielfalt im urbanen Milieu*. Wien: Hollitzer Verlag 2021.
- Barbara Denscher: *Der Operettenlibrettist Viktor Léon. Eine Werkbiographie*. Bielefeld: transkript Verlag 2017.
- Wolfgang Dosch: *Die gelbe Jacke – 100 Jahre*. In: *Lehariana. Nachrichten der Internationalen Franz Lehár-Gesellschaft*. Heft 54 / Mai 2023. Wien. S. 3 – 14.
- Stefan Frey: *Franz Lehár. Der letzte Operettenkönig. Eine Biographie*. Köln/Weimar/Wien: Böhlau Verlag 2020.
- Hyunseon Lee: „So wundersam exotisch dieses Lied“ *Franz Lehárs Operettenmusik als Medium kultureller Identifikation*. In: *LiLi. Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*. Volume 36. Heidelberg: J. B. Metzler 2006. S. 100 – 119.
- Wolfgang Jansen: *Auf der Suche nach Zukunft: Zur Situation der Operette in den ausgehenden Zwanziger Jahren*. In: Nils Grosch (Hg.): *Aspekte des modernen Musiktheaters in der Weimarer Republik*. Münster: Waxmann 2004. S. 27 – 72.
- Norbert Linke: *Franz Lehár* (Rowohlts Monographien 50427). Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt 2001.
- 増田芳雄著「ウィーンオペレッタ 4 『銀の時代』 — 1. フランツ・レハール」、帝塚山大学人間環境研究所『人間環境科学』第10巻（2001年）所収（S. 69 – 135.）
- Volker Mertens: *Vom Land des Lächelns zum Land des Grauens. China auf der Musikbühne der zwanziger Jahre*. In: Almut Hille, Gregor Streim, Pan Lu (Hg.): *Deutsch-Chinesische Annäherungen. Kultureller Austausch und gegenseitige Wahrnehmung in der Zwischenkriegszeit*. Köln/Weimar/Wien: Böhlau Verlag 2011. S. 131 – 154.
- 小川佐和子著「戦間期ベルリン・オペレッタの重層性 — メロドラマ化と自己パロディ」、北海道大学文学『北海道大学文学研究院紀要』第161号（2020年）所収（S. 27 – 62.）

「～のに」と「～にもかかわらず」の逆接性

梶川 克哉

1. はじめに

- (1) ペンギンは飛ぶことができない。

これは周知の事実を述べている文である。ところがこの事実、ある観点による表現形式を用いると、途端に「予想外」「意外」という響きを持つ。

- (2) ペンギンは鳥類なのに飛ぶことができない¹⁾。

現代日本語で逆接を表すとされる表現がいくつかあるが、本稿で取り上げる「のに」節、および「にもかかわらず」節を含む文（以下、「～のに」と「～にもかかわらず」と表記する）もその一つである。「～のに」については文末で用いることもできるという構造的特徴があり、「にもかかわらず」は文頭で接続詞的に用いることができるという特徴がある。また、「～のに」の主節は平叙文や、禁止、「のだ」による疑問文に限られ、「のだ」以外の疑問文や、意志・勧誘・行為要求・認識のモダリティは現れないことが指摘されている（日本語記述文法研究会 2008: 156-157、以降「研究会」と略記する）²⁾。「～にもかかわらず」の場合もほぼ同様だが、禁止表現は現れない。以上の形式的な違いを除けば、文中での使用においては、次のように意味のずれ少なく言い換えられることが多く、類義表現と考えられる。

- (3) 今日は平日なのに…人通りが多いようですね

（七海花音『約束の少年』）

- (4) 今日は平日にもかかわらず…人通りが多いようですね

- (5) 薬を飲んだのに、治らなかった。 （前田 2009: 202 の例）

- (6) 菓を飲んだにもかかわらず、治らなかつた³⁾。

また、前件は同一でも、後件で示される内容によっては容認されない場合がある。例(1)、例(2)と対照させて以下の例を考えてみる。

- (7) ペンギンはオスが卵を温める。
(8) ?ペンギンは鳥類なのにオスが卵を温める⁴⁾。

鳥類の多くには、「(空を)飛ぶ」「メスが卵を温める」という特徴がある。しかし、前者が多くの人に知られている知識であるのに対し、後者はそうとは限らない。例(7)が容認されるのに対し、例(8)が不自然なのは、この知識がどれほど多くの人に共有されているかという程度差によるものではないだろうか。

このような見通しで、「～のに」「～にもかかわらず」の逆接性を、認知言語学において提唱されている百科事典的意味(知識)の観点を取り入れて考察する。その後、両表現間の意味的差異を用例の比較に基づき検討することとする。以上の分析を経て、両表現の意味を明示することが本稿の目的である。

2. 先行研究について

「～のに」については、奥田(1986)、仁田(1987)、田野村(1989)、今尾(1994)、中里(1997)、前田(2009)などで多角的に分析されているが、まず、「～にもかかわらず」と「～のに」両表現の意味的相違について論じている研究会(2008: 164)を見ておこう。そこではまず、「～にもかかわらず」の意味を以下のような例をもとに、「実現している従属節の事態から予想される結果とは違う事態が主節に表される」と記述している。

- (9) 毎日勉強しているにも関わらず、成績がなかなか上がらない。
(10) 風邪の症状はないにも関わらず、熱だけが高い。
(11) 学校側の対応が慎重だったにも関わらず、父兄からは批判が出た。

(12) 悪天候にも関わらず、多くの人が集会に参加した。

(13) 急な企画でありましたにも関わらず、皆様のご協力により、無事進行することができました。

これらの例を示したうえで研究会は、「のに」と「(の)にも関わらず」の違いについて下記のように述べている⁵⁾。

「のに」が話し手による食い違いの認識を表し、予測とは違う結果が起こるのはどうしてなのかというニュアンスをもつのにに対し、「(の)にも関わらず」はそのような主観的な認識による逆接関係ではなく、事態と事態の逆接関係を客観的に提示する。(下線は引用者による)

つまり、両表現とも「予想・予測とは違う事態が現れた」ということを伝えるが、「～のに」のほうはさらに、その結果に対し承服できないという話者の心的態度が加味されるということになるだろう。また、ここで言う「主観的認識による逆接関係と客観的に提示される逆接関係」とはどのようなことだろうか。以上の点は言語事実に基づき、さらに検証する必要がある。

次に取り上げたいのは、前田(2009)の言う「～のに」の「逆原因の用法」である。前田は、「～のに」のいくつかの用法のうち、「～にもかかわらず」と言い換えることができるのは、逆原因の用法であると述べている(前田 2009: 202 脚注 1)⁶⁾。逆原因の用法とは、前提として「A すれば B しない」という一般的に理解される因果関係判断が「A のに B」にあり、ところが事実においては、前件が満たされたにもかかわらず後件が起こらない(起こらなかった)、という状況を描写するとされる(p.185)⁷⁾。先述の例(5)がその用法であるが、この例は「薬を飲めば、治るだろう」という条件的な判断・予測を裏に持ち、かつ事実として「薬を飲んだ」結果、その予測が外れて「治らなかった」という現実の事態が生じたことを表していると述べている。さらに、前件は後件にとって、効果を発揮しなかった誘因であり、後件は前件にとって、予想に反した期待はずれの結果である、

と指摘している。

逆原因用法が裏に持つとされる「一般的に理解される因果関係判断」というのは、換言すれば、ある言語共同体において、多くの人が想起しやすい因果関係と言えよう。これは、いわゆる百科事典的意味（知識）の慣習性の高い知識と考えられる。百科事典的意味（知識）とは、ある語（に相当する言語単位）から想起される（可能性がある）知識の総体のことである（榎山 2010: 5）。そして、そういった意味（知識）の「慣習性」とは、「ある語（に相当する言語単位）の百科事典的意味を構成する要素が言語共同体で共有されている（共有されていると考えられる）程度」と規定される⁸⁾。この慣習性の違いが「～のに」「～にもかかわらず」の意味に関与することを 3.1 で論じる。

ここで先行研究をまとめ、本稿の分析との関連および意義を整理しておく。まず、前田 (2009) は、「～のに」は逆原因の用法が基本であり、「～にもかかわらず」で言い換えられると述べている。本稿でもこの用法の例を分析対象とする。そして、逆原因用法が裏に持つ「一般的に理解される因果関係判断」の成立に対する、百科事典的意味（知識）の慣習性の関与を検討する。それを踏まえた両表現の比較を行うことによって、「～のに」と「～にもかかわらず」のニュアンスの違いが明示できると考える。

3. 分析（1） —名詞に着目して—

3.1. 条件的因果関係と慣習性

逆原因用法が裏に持つとされる条件的因果関係は、そもそも百科事典的意味の慣習性があるからこそ成り立つと考えられる。このことを、先に挙げた名詞句を使った例文に即して確認しておこう。

(14) 今日は平日なのに (にもかかわらず) …人通りが多いようですね

(例(3)、(4)再掲)

「平日」と聞くと、我々はおよそ「仕事がある」「遊びに行かない」とい

った特徴を想起する。これは慣習性に基づく思考の流れである。しかし、この例文の後件「人通りが多い」というのは、街中で買い物等に興じる人が多いということであり、「平日」から想起される慣習性の高い特徴が失われていることを表している。では、「平日」に関して敢えて慣習性が高くない特徴（「頭が痛い」）を設定した場合はどうだろうか。

(15) ?今日は平日なのに (にもかかわらず) 頭が痛い。

この例が容認されるには、「平日なら頭は痛くない」という特殊な条件的因果関係が想定されなければならない。しかし、それはあくまでも話者自身や同じ症状に悩む人にとっての「平日」に関する特徴であるからこそ、多くの人には違和感が残るのではないだろうか。つまり、例(14)と例(15)の容認度の差は「平日」にまつわる百科事典的意味の慣習性の程度によるものだと確認できる。もう一つ例を検討してみよう。

(16) 近ごろ、寿司は日本料理なのに (にもかかわらず) 食材を輸入に頼っている。

(17) ?近ごろ、寿司は日本料理なのに (にもかかわらず) 売り上げが伸び悩んでいる。

例(16)は、どちらの表現でも「日本料理なら食材も日本産だ」という、多くの人に想起される条件的因果関係が基になっているので、容認度は高い。それに対して、例(17)は容認度が下がる。これは、たとえば日本食ブームに当て込んで、「日本料理なら儲かるだろう」と、海外で寿司レストランを開いたものの目論見通りにならなかった店主の嘆きとしては有り得るだろうが、このような設定がない限り不自然と判断される。二例の差はやはり、「日本料理」に関する特徴の慣習性の程度差に起因するのだろう。

以上、慣習性の高い条件的因果関係を前提とする「【名詞句】+なのに」「【名詞句】+にもかかわらず」は、〈一般的に、それ(=名詞句)の特徴だと考えられる要素が、主体に認められない〉という意味において共通し

「～のに」と「～にもかかわらず」の逆接性

ていることを確認した。

3.2. 「【名詞句】な+のに」と「【名詞句】+にもかかわらず」の比較

ここでは「【名詞句】な+のに」「【名詞句】+にもかかわらず」形式の例を比較し、容認度の違いからそれぞれの意味を検討する。

(18) a. ペンギンは鳥類なのに飛ぶことができない。 (例(2)再掲)

b. ?ペンギンは鳥類にもかかわらず飛ぶことができない。

例(18)aは「鳥類なら飛ぶことができる」という条件的因果関係を裏に持つ逆原因用法である。その上で、「ペンギン」という種については、鳥類としての特徴性が高く、慣習性も高い要素「飛ぶことができる」が備わっていないことを表している。この場合、例(18)bのように「～にもかかわらず」に言い換えにくい。つまり、名詞句が単に主体の属性を表す場合は「～にもかかわらず」では容認度が下がるということである。この点を次の例で確認する。

(19) a. お洒落盛りのはずの年頃の女の子なのに彼女は頭を坊主にしていた。

(ひのもと由利子『インド』)

b. ?お洒落盛りのはずの年頃の女の子にもかかわらず彼女は頭を坊主にしていた。

例(19)aの「お洒落盛りのはずの年頃の女の子」は主体「彼女」の属性である。この例も、後件の「頭を坊主にする」によって、その属性から多くの人が想起する髪の様子、たとえば「整えられた髪」が認められないことを表している。これもやはり例(19)bのように「～にもかかわらず」では容認しにくい。しかし、次の例(20)であれば容認されるのではないだろうか。

(20) お洒落盛りのはずの年頃にもかかわらず彼女は頭を坊主にしていた。

例(20)は、「～のに」で表現することも可能である。しかし「～にもかか

わらず」で表した場合、例(20)は例(19)b に比べて容認されやすい。この差は「～にもかかわらず」と共起し得る名詞の内容によるものだと考えられる。例(19)b の名詞「女の子」は、主体の属性を指すものであり、また、本質的なことである。それに対し、(20)の「お洒落盛りのはずの年頃」は、話者による評価を表していると言える。つまり、「～にもかかわらず」に先行する名詞は、話者の主体に対する評価内容という可能性が考えられる。この点をさらに検討するため、次は「～にもかかわらず」の用例をもとに、「～のに」との比較を行うことにしよう。

(21) a. 山椒太夫の館で婢女となつてからの安寿は、その悲惨な境遇にもかかわらず実に活々と描かれている。

(関礼子『岩波講座現代社会学第 11 巻』)

b.?山椒太夫の館で婢女となつてからの安寿は、その悲惨な境遇なのに実に活々と描かれている。

例(21)a は「悲惨な境遇」という、主体を取り巻く状況を表す名詞句が用いられた例である。まず、この文は条件的因果関係として、たとえば「悲惨な境遇にあれば打ちひしがれた様子を描かれる」が想定できるため、逆原因用法である。ところが、これは例(21)b のように「～のに」で言い換えると容認度が下がる。

つまり、例(20)の「年頃」にしろ、例(21)a の「境遇」にしろ、「～にもかかわらず」の形をとる名詞句は、主体に付された話者による評価と言えるだろう。一方の「～のに」の形をとるのは、例(18)a、例(19)a のように主体の属性と言える。

さて、続いて確認しておきたいのが、動作性名詞句に接続する場合の用法である。

(22) a. このデモ行進のさなか、松本の必死の制止にもかかわらず、路面電車への投石が始まった。 (藤野裕子『暴力の地平を超えて』)

「～のに」と「～にもかかわらず」の逆接性

b.*このデモ行進のさなか、松本の必死の制止なのに、路面電車への投石が始まった。

(23) a.佐川さんの献身的な看護にもかかわらず、エンペラーの脚の痛みは一朝一夕にはひかなかった。 (羽場たか子『優駿譜』)

b.*佐川さんの献身的な看護なのに、エンペラーの脚の痛みは一朝一夕にはひかなかった。

例(22)a、例(23)aは「～のに」に言い換えると適切な文として認められない。しかしながら、次のように、動詞「受けている」を補足すると「～のに」でも容認される。

(24) このデモ行進のさなか、松本の必死の制止を受けていたのに、路面電車への投石が始まった。

(25) 佐川さんの献身的な看護を受けていたのに、エンペラーの脚の痛みは一朝一夕にはひかなかった。

このことから、「【動作性名詞句】+にもかかわらず」は、主体が他者から何らかの行為を受けている状態を表すと言えるだろう。

以上、名詞句から成る「～のに」、「～にもかかわらず」を検討してきたが、ここまでわかったことを以下にまとめる。なお、前件の表す内容を便宜的に「A」とする。

「～のに」①：【名詞句 (A)】な+のに

〈一般的に、ある属性や本質 (A) にあるものの特徴だと考えられる要素や展開が、主体に認められない〉

「～にもかかわらず」①：【名詞句 (A)】+にもかかわらず

〈一般的に、ある評価・行為を受けた状態 (A) にあるものの特徴だと考えられる要素や展開が、主体に認められない〉

以上のように、名詞句に接続する場合、意味的相違が認められた。さら

に、それぞれの形式に類するものとして名詞述語に接続する形式がある。「～であるのに」は「～のに」①と指示内容をほぼ変えずに言い換えられる。一方、「～であるにもかかわらず」は、「～にもかかわらず」①とややずれが認められる。この点を 3.3 で考察する。

3.3. 「【名詞句】である+にもかかわらず」に関する考察

まず考えたいのは、「【主体】は【名詞句】である」という措定文から成る場合である⁹⁾。3.2 では、前接する名詞句が主体の属性や本質を表す場合は「～にもかかわらず」では言い表せないとしたが、以下の例のように〔 〕に示した措定文の形式をとれば「～にもかかわらず」でも自然な文となる。

(26) ペンギンは鳥類であるにもかかわらず飛ぶことができない。

〔ペンギンは鳥類である〕

(27) お洒落盛りのはずの年頃の女の子であるにもかかわらず彼女は頭を坊主にしていた。〔彼女はお洒落盛りのはずの年頃の女の子である〕

いずれも逆原因用法としての「A であれば B」という条件的因果関係は認められる。ただ、この場合「A」の部分は、「主体は、ある属性カテゴリーのメンバーである」という話者の認識内容を示す。その上で、文全体として、そのように認識された属性のものであれば当然備えている特徴が、実際には認められないということを表している。

次は、A が倒置指定文や指定文の場合である¹⁰⁾。該当部分を〔 〕に示す。

(28) 一番悪いのはハラスメントを行った者であるにもかかわらず、被害者が非難されることがある。

〔一番悪いのはハラスメントを行った者である〕

(29) 各私大がそれぞれの建学の理念に基づいて特色ある教育に取り組み、強烈な個性化を実現することが私大の目標であるにもかかわらず、そ

の努力を怠ってきたことが今日の危機を招いた最大の原因であると考えている。〔強烈な個性化を実現することが私大の目標である〕
(奥島孝康『グローバル・ユニバーシティ』)

例(28)の前件は「一番悪いのはハラスメントを行った者である」という、話者が常識だと考える内容を表している。その認識に従えば、「当然、ハラスメントを行った者が非難される」という展開がその要素として想定される。しかも、それは被害者にとって、有利に働くはずのことである。しかし現実には逆原因となっており、その被害者が非難の対象になっているということを、この文は述べている。

例(29)は前件で私大の目標が掲げられている。そうである以上、「関係者はその実現に努める」という行動が社会的な通念として想起されるだろう。ところが、実際にはそれに従うことなく、「努力を怠ってきた」ことで、それが認められない。いずれも前件で表されるのは話者が常識、あるいは社会的通念と考える慣習性の高い内容である。それが実際には、その関与を受け付けず、後件の事態によって覆されたということが表されている。言い換えれば、〈一般的に認められていること (A) からの影響が認められない〉ということになる。

以上から、「【名詞句】である+にもかかわらず」の形式は、次のように考えられる。

「～にもかかわらず」②：【措定文 (A)】+であるにもかかわらず
〈一般的に、ある属性 (A) にあるものとして認められるものなら当然備えていると考えられる特徴が、主体に認められない〉

「～にもかかわらず」③：【指定文 (倒置指定文) (A)】+であるにもかかわらず
〈一般的に認められていること (A) からの影響が認められない〉

なお、ここで検討した例は全て「のに」で言い換えることも可能であり、

表す意味内容も「～にもかかわらず」②、③とほぼ同様である。

3.4. 「その【名詞句】+にもかかわらず」に関する考察

ここで注目したい形式として、「その【名詞句】+にもかかわらず」を挙げておきたい。この形式に関しては、「のに」で言い換えることはできない。

(30) (引用者補注：琵琶を弾くD・フィリパイさんは) その学識と卓越した言語能力にもかかわらず、大学に身を置かず、技術翻訳で身を立てる。
(佐藤紘彰『訳せないもの』)

(31) 北面の武士より転じて一代の歌人となったが、権力を追求する清盛と、歌道の奥を問う西行は、後年、文武かけ離れて再会したが、その距離の大きさにもかかわらず、心の通い合うのをおぼえた。

(森村誠一『平家物語』)

例(30)の「学識と卓越した言語能力」は、主体の際立った能力である。そのような能力を備えた人であれば、大学のような研究機関で活躍するということが想定されるが、実際にはそうではなく技術翻訳を生業にしていることが示されている。例(31)の「距離の大きさ」とは、「権力を追求する清盛と、歌道の奥を問う西行」の社会的立場の違いを表したものである。そして、そのような性質を持つ関係性からは通常、両者の心が通い合うようなことは考えにくいだが、実際にはそれが実現していたことを表している。つまり、この形式の名詞句は、話者が主体に備わっていると認める特徴である。そのような特徴を有するものであれば実現するはずの事態が、実際には起きていないことを表す。以上から、この形式の意味を以下のように記述する。

「～にもかかわらず」④：その【名詞句 (A)】+にもかかわらず

〈一般的に、ある特徴 (A) を持つものには当然起きると考えられる事態が、その主体には認められない〉

3.5. 「【名詞句】ではない+のに」「【名詞句】ではない+にもかかわらず」に関する考察

最後に「【名詞句】+ではない」の形に接続した場合を確認しておきたい。前出の措定文の例(2)を少し操作し、「～ではない」に変えて比較する。

(32) a. トビウオは鳥類ではないのに飛ぶことができる。

b. ?トビウオは鳥類ではないにもかかわらず飛ぶことができる。

例(32)aは、トビウオが鳥類以外の属性メンバーにあることを確認し、その上で、鳥類の特徴と考える「飛翔能力」を備えていることを表している。つまり、「～のに」はあくまでも主体の属性を基準に判断している。一方、これを例(32)bのように言い換えた場合、容認度が下がる。これは、鳥類以外にも飛翔能力を持つ生物種が知られており、「鳥類ではない」という判断だけでは後件が導かれなためだろう。「～ではないにもかかわらず」の形が全て容認されないわけではなく、以下のような場合は容認される。

(33) a. 彼は日本人ではないのに、日本の習慣をよく知っている。

b. 彼は日本人ではないにもかかわらず、日本の習慣をよく知っている。

(33)aの前件「彼は日本人ではない」は、(32)a同様、主体が「日本人以外の属性」であることを表している。その上で、本来「日本人」の特徴と考える「日本の習慣に精通」を備えていることを表している。この例は(33)bのように「～にもかかわらず」で表すこともできるだろう。しかしこの場合、前件の「日本人ではない」という事実は、属性というよりも、話者が主体「彼」に認めた不利な要素である。その上で、そのような不利な要素からの影響が実際には見られないということを後件で示している。

続いて、倒置指定文を否定の形にした場合も見ておこう。

(34) a. 先に手を出したのは彼ではないのに、先生は彼を叱った。

b. ?先に手を出したのは彼ではないにもかかわらず、先生は彼を叱った。

c.先に手を出したのは彼ではないにもかかわらず、彼は「僕が先に手を出しました」と言った。

(34)a の前件「先に手を出したのは彼ではない」は、(話者を含め)多くの目撃者の共通認識である。それに基づけば、一般的に「先に手を出したけんか相手を叱る」が考えられるが、この場合はその考えが作用せず、実際には「先生は彼を叱った」という事態展開を表している。これは(34)bのように「～にもかかわらず」にすると容認度がやや下がる。しかし、(34)cのように、本来「彼」にとって有利なはずの事実として示す場合は自然な文となる。つまり、「～にもかかわらず」の場合は、「本来、前件で示されている周知の事実を活用すべき」という意識が加わりやすいと考えられる。このように有利な事実が反映されていない点は、「～にもかかわらず」③の記述〈一般的に認められていること (A) からの影響が認められない〉に沿うものだと考えられる。

3.6. まとめ

この節では名詞句に接続する両表現を検討してきた。その結果、ほぼ意味を変えることなく言い換えられる場合もある一方、容認度に差がある場合もあることがわかった。以下、各形式の意味を再掲する。

「～のに」①：【名詞句 (A)】な+のに

〈一般的に、ある属性や本質 (A) にあるものの特徴だと考えられる要素や展開が、主体に認められない〉

「～にもかかわらず」①：【名詞句 (A)】+にもかかわらず

〈一般的に、ある評価・行為を受けた状態 (A) にあるものの特徴だと考えられる要素や展開が、主体に認められない〉

「～のに」「～にもかかわらず」②：【措定文 (A)】+であるのに／であるにもかかわらず

〈一般的に、ある属性 (A) にあるものとして認められるものなら当然

「～のに」と「～にもかかわらず」の逆接性

備えていると考えられる特徴が、主体に認められない)

「～のに」「～にもかかわらず」③：【指定文（倒置指定文）(A)】＋で

あるのに／であるにもかかわらず

〈主体も当然備えているはずの常識 (A) が認められない〉

「～にもかかわらず」④：その【名詞句 (A)】＋にもかかわらず

〈一般的に、ある特徴 (A) を持つものには当然起きると考えられる事

態が、その主体には認められない〉

これを見ると、依然「～のに」と「～にもかかわらず」の意味的重なりは大きいと感じられるものの、相違点も浮かび上がってくる。すなわち、基本的に「A であれば B (B ない)」の逆原因用法は両表現とも前提としていますが、「A という属性 (特徴) 認識・評価・行為を受けたものであれば B」という限定的な条件的因果関係を前提とした逆原因用法が「～にもかかわらず」ということである。特に、「～にもかかわらず」④の形式が「～にもかかわらず」に限られ、「～のに」にはないという事実は、これが話者の主体に対する特定の認識を端的に示す形式だからではないだろうか。

4. 分析 (2) —従属節—

3 節では、名詞句の表す内容に着目して「～のに」と「～にもかかわらず」を検討した。この節では、検討の対象を広げ、従属節に後接する「のに」「～にもかかわらず」を考察することとする。とくに、従属節の内容が「感覚・思考内容」、「経歴」の場合における両表現の違いに着目していく。

4.1. 話者の感覚・思考内容

(35) a. 眠いのに、暑くて寝られない。

b. ?眠いにもかかわらず、暑くて寝られない。

例(35)a は、「眠ければ寝られる」という条件的因果関係に基づいた逆原

因用法であり、前件で示されているのは、主体の感覚である。そして後件では、気温の高さにより就寝できない事実を述べている。これは例(35)bのように「～にもかかわらず」にすると容認度が低くなる。ところが、前件を次のように設定した場合は「～にもかかわらず」でも容認されるのではないだろうか。

(36) 昨夜から寝ていないにもかかわらず、暑くて寝られない。

例(36)も「昨夜から寝ていなければ寝られる」という条件的因果関係が考えられる。しかし、「眠い」が「にもかかわらず」と共起しにくいのに対し、「昨夜から寝ていない」という事実内容なら共起しやすい。このことから、前件が主体の感覚を表す場合は「～にもかかわらず」で表現しにくいということが考えられる。前件の表現内容に関して、さらに考えてみたい。

(37) a. たばこは体に悪いとわかっているのに、やめられない。

b. *たばこは体に悪いとわかっているにもかかわらず、やめられない。

例(37)a は、「たばこは体に悪いとわかっているればやめられる」という条件的因果関係に基づいた逆原因用法である。前件の「たばこは体に悪いとわかっている」というのは話者の認識内容である。このような主体の認識内容を表す場合も「～にもかかわらず」では不自然となる(例(37)b)。しかし、例(38)のように、医者から警告を受けているという事実を示した場合は容認される。

(38) たばこはやめるよう、医者にさんざん言われているにもかかわらず、やめられない。

このことから、「～にもかかわらず」は主体の感覚や認識内容とは共起しにくいことが確認できる。さらに、その主体についても検討しておこう。

(39) たばこは体に悪いとわかっているにもかかわらず、やめようとしない。

例(39)は後件「やめようとしなない」ということからわかる通り、主体は話者ではない。つまり、前件が話者自身の感覚や認識内容の場合は「～にもかかわらず」で表せないが、第三者の感情や認識内容を話者が表現したものであれば問題がないということである。2 節で取り上げた、研究会(2008)の主張「(の)にも関わらず」はそのような主観的な認識による逆接関係ではなく、事態と事態の逆接関係を客観的に提示する」(p.164)とは、このように話者自身の感覚や認識内容が表せないことに由来すると考えられる。

以上から、「～のに」は他者のみならず、話者自身の感覚や認識内容からの逆原因を表すことができるのに対し、「～にもかかわらず」は他者についてのみ表現し得るということがわかった。

4.2. 経歴からの不作用

ここでは、前件で示される経歴から通常は何らかの影響を生じると想定される条件的因果関係に基づく逆原因用法について検討する。なお、本稿では「経歴」を〈特記に値する事実〉と考える。

(40) a. 拝啓 先日は、ご多忙のところ、突然お電話を差し上げたにもかかわらず、ご丁寧なご説明をいただきまして、たいへんありがとうございました。
(Yahoo!知恵袋)

b.*拝啓 先日は、ご多忙のところ、突然お電話を差し上げたのに、ご丁寧なご説明をいただきまして、たいへんありがとうございました。

例(40)aは「突然お電話を差し上げた」という経歴は通常、相手を不快にするという影響が想定されるが、実際には「ご丁寧なご説明をいただいた」で示される通り、相手はそのことにとらわれなかったということを表している。この場合、例(40)bのように「～のに」には言い換えられない。同じように、通常、マイナスの展開につながると考えられる経歴の例をもう一

つ見てみよう。

- (41) a. まわりの多くの人は、できっこないと本気で取り合ってくれなかったが、結局は一次審査を通過してライブを開けるようにもなった。陸上競技も同じで、ギター少年が、二十二才になってからやりはじめたにもかかわらず、世界選手権にまで出場することができた。

(内田勝久『見えないぼくの明るい人生』)

- b.*陸上競技も同じで、ギター少年が、二十二才になってからやりはじめたのに、世界選手権にまで出場することができた。

例(41)aの前件「二十二才になってからやりはじめた」は、陸上競技を始めるには遅いと話者が考える経歴であり、通常はその年齢からの活躍は期待できない。しかし、この主体は「世界選手権にまで出場することができた」のである。つまり、前件の経歴はマイナスの展開につながると多くの人が考えるだろうが、そうはならなかったということを表している。この例は(41)bのように「～のに」で表すことはできない。

ほかに、本来ならプラス方向に展開すると考えられる経歴の例を見てみよう。

- (42) a. 「…新汰、フェルマーの最終定理を知っているな?」「もちろんだよ。大天才フェルマーが“証明に成功した”と記録を残したにもかかわらず、今まで誰も証明できなかった定理だ。でも最近になってアンドリュー・ワイルスという人がついに証明を導き出した…有名な話じゃないか
- (岩井恭平『消閑の挑戦者』)
- b.?大天才フェルマーが“証明に成功した”と記録を残したのに、今まで誰も証明できなかった定理だ。

例(42)aで示される経歴は、「大天才フェルマーが“証明に成功した”と記録を残した」ということである。そこまで道筋が得られているなら、その

「～のに」と「～にもかかわらず」の逆接性

ヒントを受けて誰かが証明するはずだ、ということが想定されるが、実際には「今まで誰も証明できなかった」のである。つまりこの例も、その経歴から生じると考えられる影響が、実際には作用しなかったことを表している。これも例(42)bのように「～のに」では表現しにくい。ただし、例(43)、(44)のように後件が「経歴からの不作用」という関係性によるものではない場合は「～のに」でも容認される。

(43) 大天才フェルマーが“証明に成功した”と記録を残したのに、散逸してしまった。

(44) 大天才フェルマーが“証明に成功した”と記録を残したのに、誰も信じなかった。

以上、「～にもかかわらず」の前件が「経歴」を表す場合に「～のに」と差異が認められることを確認した。

4.3. まとめ

4 節では「～のに」と「～にもかかわらず」について、従属節の内容が「感覚・思考内容」、「経歴」を表す場合について検討した。その結果、「～にもかかわらず」が「～のに」と異なる点として、以下が認められた。

[1] 話者自身の感覚・思考内容については表しにくい。

[2] 前件が「経歴」を表す場合の意味特徴

（特記に値する事実 (A) から当然作用すると想定される影響力が実際には認められない）

5. おわりに

本稿では、逆接を表す「～のに」と「～にもかかわらず」を比較してきた。前田（2009）で指摘されているように、「～のに」はいくつか用法があるが、それらのうち意味をほとんど変えることなく「～にもかかわらず」

で言い換えられるものは、「A すれば B」という条件的因果関係を前提とした「A するのに B ない」の逆原因用法であった。ただし、そもそも「A すれば B」という関係性が成り立つためには、A に関する百科事典的意味を構成する要素として、B が言語共同体で共有されている程度（慣習性）が高くなければならない。以上のことを踏まえて、両表現の比較を行った。

まず名詞句に接続する両表現について検討した。その結果、基本的に「A であれば B」の逆原因の構造は両表現とも前提としているが、「～のに」は「A という属性・本質にあるものであれば B」という条件的因果関係を前提にし、その特徴が主体には認められないということを述べている。それに対し、「～にもかかわらず」は、「A という属性認識・評価・行為を受けたものであれば B」という限定的な条件的因果関係を前提とした逆原因用法であると言える。

次に従属節が「感覚・思考内容」、「経歴」を表す場合について検討した。その結果、「～にもかかわらず」の特徴として、「話者自身の感覚・思考内容については表しにくい」ということを挙げた。また、前件が特に「経歴」を表す場合には〈特記に値する事実から当然作用すると想定される影響力が実際には認められない〉という意味を「～のに」にはないものとして記述した。

以上から、本稿では「～のに」と「～にもかかわらず」の意味を次のように記述する。

「A のに B」

〈一般的に、ある事態の特徴、あるいはある属性や本質（A）にあるものの特徴だと考えられる要素や展開が、主体には認められない（B）〉

「A にもかかわらず B」

〈一般的に、ある属性（特徴）認識・評価・行為・特筆（A）を受けた状態にあるものの特徴だと考えられる要素や展開が、主体に認められない〉

本研究を通して、「～のに」と「～にもかかわらず」の逆接性に違いがあることが示された。逆接性を示す表現形式は他にもあるが、百科事典の意味観を取り入れてそれらを検討すれば、より一層特徴的な意味を描き出すことが可能になるだろう。

-
- 1) 例文内において、分析対象表現には下線を付す。分析対象表現以外の部分で問題とする表現には破線の下線を付す。また、例文の出典は()で示す。出典がないものは執筆者による作例である。
 - 2) 研究会(2008)では以下の例が示されている。

雨が降っているのに、外へ {行った／行くな／行くのですか／*行きますか／*行こう／*行きましょう／*行ってください／*行くだろう}。

- 3) 「かわらず」には「関わらず」「拘わらず」という漢字表記があるが、本稿ではひらがな表記で統一する。ただし、例文の引用元が漢字表記であればそれを反映する。
- 4) 例文の容認度判断については、2023年11月16日から11月22日の期間に、20名(男3、女17/20代から70代)の日本語母語話者によって行った。60%以上が容認する例を自然な文とし、60%以上が容認しない例を非文とした(文頭に「*」で示す)。60%に満たない例は容認度の低い例(文頭に「?」で示す)とした。
- 5) 本稿では「にもかかわらず」の形式のみを対象とし、「のにもかかわらず」は分析の対象とはしない。
- 6) 前田(2009: 208-210)では、ほかに「非並列・対照」「予想外」「不本意な事態を生み出した状況」といった用法が挙げられている。
- 7) 仁田(1987)は「逆条件づけ」と呼んでいる。その上で、「～のに」を次のように説明している(p.24)。

通常ならば(適当な補助要件が存在しておれば)ある結果を引き起こすことになる要因・要件が存在しているにもかかわらず、補助要件の不在によって、それが有効に働かず、要因からの期待とは逆の事態が生ずる、といった(要因の無効)を表している(以下略)

また、奥田(2015: 63)では、このような「～のに」を「うらめ的なつきそい・あわせ文」としている。今尾(1994: 101)でも同様の論理関

係が示されている。

- 8) 梶川 (2014) は、「～のに」を百科事典的意味 (知識) の「特徴性」の観点から論じている。また、付帯状況用法の「～ながら」と逆接の「～ながら」の意味的関連性を百科事典的意味 (知識) の「一般性」により明らかにしたものに梶川 (2021) がある。
- 9) 措定文について、西山 (2003: 123) は、「A で指示される指示対象について、B で表示する属性を帰す」と定義している。
- 10) 倒置指定文「A は B だ」および指定文「B が A (だ)」について西山 (2003: 135) は、「A という 1 項述語を満足する値をさがし、それを B によって指定 (specify) する」と規定している。

用例の出典

現代日本語書き言葉均衡コーパス (BCCWJ)

検索エンジン Yahoo! JAPAN

参考辞書・参考文献

- 今尾ゆき子 (1994) 「条件表現各論—ガ/ケレド/ノニ/クセニ/テモ—談話語用論からの考察—」『日本語学』13(9)、pp.92-103.
- 奥田靖雄 (2015) [1986] 「条件づけを表現するつきそい・あわせ文」奥田靖雄著作集刊行委員会 (編) 『奥田靖雄著作集 2 言語学編 (1)』pp.61-84、むぎ書房.
- 梶川克哉 (2013) 『「X は Y でありながら Z」で示す主体属性との非親和性」『日本認知言語学会論文集』第 13 巻、pp.335-346.
- 梶川克哉 (2014) 『「逆接」と中心性』『日本認知言語学会論文集』第 14 巻、pp.679-684.
- 梶川克哉 (2021) 「逆接『～ながら』の周辺事例的解釈—付帯状況用法との意味的関わり」山梨正明 (編) 『認知言語学論考』15、pp.129-147、ひつじ書房.
- 田野村忠温 (1989) 「不適条件表現に関する覚書—現代日本語の 2 種の文法現象をめぐる—」『奈良大学紀要』17、pp.164-176.

中里理子（1997）「逆接確定条件の接続助詞—ガ・ノニ・モノノ・テモ・ナガラについて—」お茶の水女子大学日本言語文化学会『言語文化と日本語教育』13、pp. 160-170.

西山佑司（2003）『日本語名詞句の意味論と語用論—指示的名詞句と非指示的名詞句』ひつじ書房.

仁田義雄（1987）「条件づけとその周辺」『日本語学』6(9)、pp.13-27.

日本語記述文法研究会（2008）『現代日本語文法 6 第 11 部複文』くろしお出版.

前田直子（2009）『日本語の複文—条件文と原因・理由文の記述的研究—』くろしお出版.

榎山洋介（2010）「百科事典的意味観」山梨正明他（編）『認知言語学論考』9、ひつじ書房、pp.1-37.

山口明穂・秋本守英（編）（2001）『日本語文法大辞典』明治書院.

北欧諸国の教育の多様性への取り組み

—ノルウェーにおける先住民族サーメのための教育に焦点を当てて—

長谷川 紀子

はじめに

北欧諸国の教育制度は、民主主義や社会正義、平等性、包摂性など共通の特徴を有しており(澤野:2015; Telhaug et.al.:2006)、このことは、包摂性の高い総合制学校モデルの存在や、障害のある子どもや移民子弟に対する手厚い支援が通常の学校で行われていることなどにも象徴される。このような北欧諸国の教育の多様性への取り組みは、北欧の先住民族であるサーメの子どもたちに対しても反映されている。本稿は、北欧諸国において、社会が多様性を前提とするものへと転換する中で、学校教育はこうした変化にどう向き合っているのかという問いに「先住民族サーメに対する教育」の視点からアプローチすることにある。



図 1 サーメの分布地図 2013年 長谷川 作成

サーメは、スカンジナビア半島北部の北極圏を中心に、トナカイ放牧民として知られる少数先住民族であり、現在サブミ(Sapmi)と呼ばれる、ノルウェー、スウェーデン、フィンランドの北部とロシアに属するコラ半島を含む地域に居住している。サーメの総人口は正確にはつかめないが、ソルバック(Solbakk)によれば、約50,000-70,000人とされる。このうち概算して、ノルウェーに居住するサーメは40,000人(うちサーメ語話者25,000人)、スウェー

デンに居住するサーメは 20,000 人（うちサーメ語話者 8,000 人）である。またこのうち、サーメの伝統的な生業であるトナカイ飼育業に携わっている者は、ノルウェーで 3,000 人、スウェーデンで 2,700 人¹⁾とされている（Solbakk ed. 2006: 15-6; Rasmussen and Nolan 2011:37）。

サーメは固有の言語を持ち、その言語系統としてはフィン・ウルフ語に属する。サーメ語は 10 の方言に区分され、ノルウェーとスウェーデンでは、北サーメ語、ルレサーメ語、南サーメ語が第二公用語として認められている。サーメも他の先住民族と同様、19 世紀後半から 20 世紀にかけて国家による同化、分離政策による差別、また社会的差別を経験し、少数の方言グループのほぼ半数はその話者を失った。

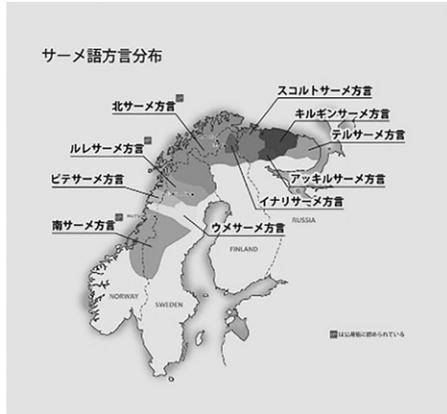


図 2 サーメ語方言別分布図 2013 年 長谷川 作成

しかし、戦後、国内の少数民族や、少数言語集団の伝統文化、言語使用やその権利に対する配慮や対応から、サーメの言語、文化を尊重する権利保障、教育環境が徐々に整備され、母語教育を受ける環境を改善する試みがなされていった（Hoëm 1989: 165）。

特に、ノルウェーは、スウェーデン、フィンランドに先駆けて 1993 年、欧州評議会（Council of Europa）による地域言語または少数言語のための欧州憲章（European Charter for Regional or Minority Languages）に批准した。この憲章は、欧州評議会の主導で 1992 年に採択されたヨーロッパの地域言語や少数言語の保護・促進のための条約（CETS 148）である。さらに、1991 年、サーメが居住する 4 ヶ国の中で唯一、国際労働機関（ILO）第 169 号条約²⁾に批准し、それに対応する

国内法の一つとして、2005年、「フィンマルク法 (Lov om rettsforhold og forvaltning av grunn og naturressurser i Finnmark fylke)」を制定している³⁾。

以上の点から、ノルウェーは、先住民族サーメに対する様々な権利および言語・文化教育の法的保障の点で、サーメが所属する他の諸国 (スウェーデン、フィンランド、ロシア) を先導している国であるといえる。教育においても、ノルウェーでは、サーメのための特別なナショナル・カリキュラム (Læreplaner i Kunnskapsløftet samisk) が導入され、幼稚園から大学までサーメの子どもたちのための教育機関が整備されている。そして、少数ながらも、大学で教育を受けたサーメの若者たちがサーメ言語・文化を活かせる職業に就くことができる新たな雇用システムが生み出されている。

以上の理由から、本稿では、ノルウェーにおけるサーメに対するサーメ語・文化継承のための教育の現状と社会システムについて考察する。まずは、公教育におけるサーメ教育の位置づけ、教育現場の実情、各サーメ地域における特徴と多様性を明らかにする。さらに、自治体 (Komune) が取り組んでいる地域と教育の連携、サーメをバックグラウンドとした雇用が生み出されつつある社会システムの事例を取り上げ、その考察から、福祉と平等を謳う北欧諸国における先住民族サーメのための教育の多様性や可能性、今後の課題を提示していきたい。

1. 先行研究

近年、大学や研究機関を中心とする少数先住民族サーメ研究は、北欧の平等主義や多元文化主義を背景に強化され、研究テーマも広がりを見せ、今日ではサーメによるサーメ研究も発表されるようになってきている。サーメの教育に関する研究も、「同化政策が基礎学校教育を通してどのようにサーメ社会に影響を及ぼしたか」というサーメ側の観点から分析がなされた歴史研究が数多く発表された (Hoëm, Høgmo など)。さらに、言語教育の視点からサーメを一括りで研究することを批判し、サーメの地域性に着目し、地域に即した教育の必要性を論じた先行研究などもある (Jernsretten, Todal)。しかし、サーメ地域の基礎学校や中等教育の現場に踏み込んだ研究は、僅かにサーメ出身の研究者である Minde や Todal ら

によって進められているものの、歴史的にサーメに対する支配的な立場にあった当該国の大学・研究機関側の倫理的配慮と躊躇から、学校現場に踏み込んだフィールドワーク研究の蓄積は少ない。

一方、日本では、北海道大学がおこなった先住民族多住地域に関する社会学的総合研究の一事例として、ノルウェーとスウェーデンのサーメを概説した報告書が作成された（北海道大学；小内編：2013、2014）。その中には、社会学的側面からサーメの教育機関の現状について概説し、アンケートとインタビューに基づいたサーメ学校関係者の教育意識についての研究がある。この研究報告書は、サーメ教育機関の全体像を簡潔に整理しているが、各教育機関の概要を考察するに留まっている。

本研究は、方法として、制度・政策分析、インタビュー調査、参与観察の手法を用い、先ず、ノルウェーにおけるサーメ教育の位置づけと特徴を明らかにする。その上で、南サーメ地域におけるサーメ学校の教育の実態と、地域社会と教育を連携させサーメ語・文化の継承と発展を目指す自治体（Komune）の取り組みの事例を通して、多様性を目指す北欧社会のなかで、先住民族サーメに対する教育の在り方にどのような可能性がみられるのかを考察する。分析にあたっては、主に2021-22年の一年間ノルウェートロムソ大学、サーメ研究センターで特別研究員として派遣された時期に筆者が行ったインタビュー調査および現地調査から得られたデータを使用する。

2. ノルウェーにおけるサーメ教育の位置づけ

2.1. 先住民族サーメのための学校教育法

ノルウェーでは1967年、基礎学校（grunnskole）でサーメ語を第一言語として選択することが可能になった⁴⁾。1975年には、サーメ教育に対する諮問機関としてサーメ教育評議会（Samisk utdanningsråd）が設立され、サーメ教育に必要な専門的な審議が行われた⁵⁾。さらに、1987年のサーメ法（Sameloven）施行に準じて、教育法にサーメ教育の項が新たに設置されサーメ語による教授ができるまでになった（小内2013：17）。その後、サーメに対する教育保障は段階的に改善さ

れ、1997年、まずは義務教育課程におけるサーメの生徒のための特別なナショナル・カリキュラムが編成された。そして、サーメが多く居住する各コムーネ自治体は、主に幼稚園と基礎学校で、サーメ語やサーメ文化が教えられるようになってい

る。現在、ノルウェーにおける先住民族サーメのための学校教育に関する法律は、基礎学校及び後期中等教育に関する法⁶⁾の、第6条第2項「サーメ人の基礎学校教育」、第6条第3項「基礎学校後（後期中等教育以降）のサーメ教育」、第6条第4項「教育内容」に記載されている。そのなかでサーメは、基礎学校、その後の教育も本人、またはその保護者が希望した場合、学校でサーメ教育を受ける権利を有し、また政府はそれを保障する義務があることが明記され、その内容についての規定も詳細に記され、基礎学校から後期中等教育課程までの学校が、サーメ語と特別なサーメの専門職業の教育（*særskilde samiske fag*）を何らかの形で提供することのできる規則を設定している。

2.2. サーメ・ナショナル・カリキュラム

ノルウェーは、2006年、「知識向上」と呼ばれる初等中等教育改革の1つとして、ナショナル・カリキュラムの改訂・大綱化が行われた。北川（2007：107-108）によると、新しいナショナル・カリキュラムは、従来のカリキュラムと対照的な4つの特徴を備えている。それは、1. 言語学習の強化、2. コンピテンス達成目標の重視、3. 基礎的スキルの重視、4. 聾及び強度難聴者ならびにサーメのための教育課程の重視である。

義務教育課程における新要領は、(1)「一般篇」(2)「教育諸原則」(3)「諸科目教育課程」(4)「知識向上教育課程要領—サーメ篇」(5)「科目及び時間配分」で構成される（北川 2007：96）。新要領に(4)「知識向上教育課程要領—サーメ篇」が掲げられたことにより、知識向上カリキュラムと合わせて、教育庁（*Utdanningsdirektoratet*）はサーメ議会と連携して、サーメ語での教育カリキュラムを、普通教育のカリキュラムと並行かつ同等な内容のものとなるよう開発した⁷⁾（北川 2007：95）。そして、この改訂後の2006年から、サーメ語で諸教科を受ける

カリキュラムが実施されるようになった。つまり、この改訂により、サーメ語を第一言語とするサーメ生徒に対して、サーメ語による一般の教科の学習が保障されることとなったのである。そして、義務教育課程から後期中等教育課程までのサーメ・ナショナル・カリキュラムが新たに編成された (Ngai, Karlsen and Paulgaard 2015: 82)。Ngai らによると、先住民のための教育として、特別なナショナル・カリキュラムを制定している国は、現在のところノルウェーの他に見受けられない。

その後、2020年でのカリキュラム新改訂では、より一般知識のなかにサーメ的要素サーメの視点を取り入れた内容に改善されている。さらに、一般のナショナル・カリキュラムにおいてもサーメ語やサーメに関する知識を導入する内容が加えられている。本稿では紙面の関係上、カリキュラム改正における内容の詳細な分析は割愛するが、カリキュラム改正に伴い、サーメ語やサーメ文化がサーメの生徒たちのみが必要とする知識としてではなく、ノルウェーのコンピテンスとしてより一般化された知識として取り扱われようとする方向性が見られるところに、ノルウェー政府の、ノルウェーを構成する文化の一部としてサーメ文化を認める政策方針に合致している。

2.3. サーメ語行政地区 (Forvaltningsområde) におけるサーメ教育

以上のように、ノルウェーは、学校教育法に加え、サーメ・ナショナル・カリキュラムによってサーメの子どもたちに対する平等かつ先住民としての言語・文化教育の保障が法律上整備されている。そして、国が認定したサーメ語行政地区（歴史的にサーメが先住し、現在もサーメ語を話す人が比較的多い地域）では、公教育の中で、何らかの形でサーメ語やサーメ文化を学ぶ機会・権利が与えられている。

さらに、ノルウェーでは、北サーメ語、ルレサーメ語、南サーメ語の三言語が基礎学校で提供できる言語として定められている⁸⁾。しかしながら、国の西側は長い海岸線であり、かつ南北に細長い地形であるノルウェーは、各サーメ地域との交流が歴史的に困難であった。また、スカンジナビア半島北部のノルウェー領

域に、昔から多くのサーメ人が集中して居住していたため、ノルウェー北部と南部のサーメが居住する地域によって、大きな格差がある。

実際、安定したサーメ教育の環境が維持されているのは、サーメ人口の多いノルウェー北部フィンマルク県やトロムソ県に居住する北サーメを対象としたサーメ学校のみであり、以南にある他のサーメ地域は、依然サーメの子どもたちが十分に言語や文化を学べる環境には至っていない。そして、サーメ言語や文化を学ぶ選択をあきらめる親や生徒⁹⁾たちも少なくない。

その背景には、サーメ人口の多い北サーメ地域を含むフィンマルク県にサーメの行政機関、文化・教育機関が集中していることに加え、4国における少数民族のサーメが統一して運動するために言語を統一する必要性から、1979年、北サーメ語統一正書法が決定された（小内 2013:18）ことも一要因であると考えられる¹⁰⁾。

しかし一方、ノルウェーの中央部に位置する南サーメ語話者が住む南サーメ地域は、地域内でのサーメの生徒数が圧倒的に少ないにも関わらず、義務教育課程の全就学生徒数に対し南サーメ語を履修する生徒の比率が、他のサーメ地域と比較してかなり高く¹¹⁾、各自治体においてユニークな教育戦略が実践されている。その背景には、戦後創立された国立の寄宿制サーメ学校の役割が大きい（長谷川 2018）。本項では、北サーメ地域と南サーメ地域における地域的差異と、そこで行われている義務教育課程の学校教育の特徴を概要する。

2.3.1. 北サーメ地域

北サーメ地域におけるサーメ語行政地区では、公立の基礎学校でサーメ語教育がなされている。就学するほとんどがサーメ生徒の学校であるカウトケイノの基礎学校（Grundskolen：日本でいう小中学校）では、北サーメ語が第一言語の言語科目として取り扱われているほか、近年では他の科目の教授言語として採用されている¹²⁾。学校では、サーメ・ナショナル・カリキュラムに基づき、サーメ語を中心とした言語教育に力を入れている。北サーメ語を第一言語としているクラスでは1学年から北サーメ語の授業は週に5時間、ノルウェー語の授業が2時

間、英語の授業が1時間となっており、言語の科目がノルウェーの一般の学校より多く取られている。そして、技術 (Kunst og håndverk) の科目の代替として、サーメの伝統的な手工芸であるドゥオッジ (Duodji) が教えられている。

しかし、この2教科の他には、学校では特別にサーメ文化教育はなされていない。理由を当時の Vars 校長にインタビューしたところ¹³⁾、校長は、学校教育でそれは特別に必要としてはいない。なぜならサーメの文化はごく普通に家庭や地域の中で継承されているからと語った。この Vars 氏の意見に加え、2021年、トロムソ大学での科研プロジェクトの一環として行われたインタビュー調査で、サーメ議会教育部門担当 (2021) の Eira, L 氏は¹⁴⁾、同じ北サーメ地域であっても、各家庭内で伝承されてきた多様なサーメ文化や知識を、学校の教科で単一的に教えるのは難しい。つまり、家族間伝承を一つの普遍的な「知」として学校教育に導入することの困難さ、整合性に対する問題を指摘した¹⁵⁾。

2.3.2. 南サーメ地域

少数グループの南サーメ地域は、北サーメ地域のようにサーメ教育を展開させるほどにサーメの子どもたちが一つの公立の基礎学校に通うことはできない。そのため、戦後、寄宿制のサーメ学校がハットフェルダル自治体 (1951年) とスノーサ自治体 (1968年) に創立された。それ以外に、一般の地元の学校に通っている生徒で、南サーメ語の学習を希望する者に対し、学校カリキュラムのなかに南サーメ語の授業を取り組んでいる学校が若干ではあるが存在する¹⁶⁾。しかし、普通学校の教師が南サーメ語の授業を行う事例は極めて少なく、生徒たちは、2校のサーメ学校が提供している遠隔教育によって地元の学校で、週に2-3回、一般の教室で行われている科目の授業を離れ、別室で南サーメ語を学習している。

ハットフェルダルのサーメ学校は、1951年、ノルウェーで初めて国立の寄宿制サーメ学校として創立された。以来、学校で普通授業に加え、南サーメ語やトナカイ放牧を中心としたサーメ文化を授業に取り入れたカリキュラムを導入したユニークな教育が行われて、南サーメ文化継承のターミナルとしての役割も果たしてきた。学校設立から2000年までは、20-30名ほどの生徒が寄宿して学校に通っ

ていたが、サーメの子どもの数の減少や、トナカイ放牧業の近代化に伴うライフスタイルの変化によって、寄宿を希望する生徒数が減少していった。

そのため、2011年からハットフェルダルのサーメ学校は、正規教育の学校から、遠隔教育と、年に6回一週間単位で学校に寄宿し、集中してサーメ語や短期セミナーでサーメ語・文化教育を行う補習的な学校となった。

ここでいう遠隔教育とは、ハットフェルダルの学校教師によって行われる個別のリモート教育である。学校に特別な通信システムが導入され、受講を希望生徒は、週に3回一時間ほどのサーメ語の学習を、地元の学校の授業カリキュラムに代替してリモートで受けることができる。筆者の調査によると、2014年には40名ほどの生徒が受講している。短期セミナーとは、年間6回、各回一週間程度の体験学習活動である。希望する生徒は、地元で通う学校の校長と自治体からの許可を得て、地元での学校の履修単位を短期セミナーでの体験学習に代替することができる。短期セミナーでかかる費用は全て国と自治体が負担するシステムである。短期セミナーの間は、学校に併設されている大きな寄宿舎に一週間滞在し、そこで集中的にサーメ語やサーメ文化を学ぶことができる。

学校が、教育庁 (Utdanningsdirektoratet) に提出した短期セミナーの教育内容の計画文書 (Plandokument 2012-2022) を参照すると、サーメ・ナショナル・カリキュラムの項目から、特に伝統的なサーメの知識に関連したものが取り入れられている。内容は、1. トナカイに関する知識と自然の中での営み、2. 神話や伝説、サーメの古い信仰、joik 歴史、伝統料理などのサーメ文化、3. サーメ伝統工芸 **doudji (duedtie)** であり、その中でも、トナカイ放牧を中心としたサーメ文化が色濃く教育に反映されている (長谷川 2018)。

実は、2016年秋、ハットフェルダルのサーメ学校は、国会の討議で「学校閉鎖」という決議が打ち出され、一旦は存続の危機に陥った。しかし、この決議に対し、地域住民やサーメ学校関係者、さらに、卒業生などを中心としたグループによる学校存続を訴えた抗議活動が沸騰し、ついに、国会は、半年後の2017年3月、一旦は可決された学校封鎖の決議を覆し、様々な条件付きではあるものの、ハットフェルダル・サーメ学校を存続させるという異例の再決議を下した。

さらに、2021年、国は、ハットフェルダル自治体を第3番目の南サーメ語行政地区として認定した。それにより、ハットフェルダルのサーメ学校は、基礎学校としてだけでなく、幅広い年代層に向けて発信する南サーメ語・文化教育センター（ÅarjenSaemien Vierhtiesåafor）に生まれ変わった。現在（2024年）、長年サーメ学校で行われてきた2本柱である遠隔教育と短期セミナーは、同センターの主なる教育セクターとして機能し、そこで働く教師やスタッフの数も増員された。2024年現在、受講する生徒数も安定して確保されている。

スノーサ（Snåsa）は、2008年、南サーメ地域で初めてサーメ語行政地区に認定された自治体である。1968年に創立されたスノーサのサーメ学校は、ノルウェー中央北部に創立されたハットフェルダルのサーメ学校に対し、以南の地域に住む南サーメの子どものために新たに設立された南サーメ地域の二校目の公立のサーメ学校である。

スノーサのサーメ学校は、生徒たちが車やスクールバスで通学できる範囲に住む地域にあるので、通年を通して普通科目とサーメ語・文化のハイブリッドで教育を提供することができている基礎学校である。

生徒の殆どが南サーメ語を第二言語としているため、週に6時間南サーメ語の授業があるほかは、一般教科はノルウェー語で教授されている。しかし、サーメ・ナショナル・カリキュラムをもとに、各教科に南サーメ文化・知識の要素を積極的に取り入れた授業を展開している。

2021年の地域調査でインタビューに応じてくれた校長の Lindberg 氏は、サーメ学校の教育運営において重要なことは、各教科における教育レベルの維持とサーメ語・文化教育とのバランスであると強調した。そのため、教師採用に関して「いくら優れた教師でもサーメのバックグラウンドを持っていないものはサーメ的な要素を教える科目には就かせられない。逆に、いくらサーメ語が話せても、教師としての素養が十分でないとしたら、教師として雇うことができない」と語った¹⁷⁾。

このように、北サーメ地域と南サーメ地域では、サーメ・ナショナル・カリキュラムの何を学校教育に導入しているかは明らかに差異がある。第一言語として北サーメ語での授業を展開している北サーメ地域の学校は、サーメの文化は寧ろ各家庭内での教育に委ねている。一方、南サーメのサーメ学校においては、南サーメ語の維持に加え、南サーメ文化を「知」として学校教育のなかに取り組みようとしている。その背景には、少数先住民族サーメの中でさらに少数であり、かつ広域にそれぞれの家族が分散し (Solbakk 2006: 1 Todal (2008) Jernsletten 1993: 121)、歴史的にも、同化政策の影響を強く受け南サーメ語話者が激減した (Elsvaten 2001: 6-8) 経緯を持つ南サーメ地域の特徴がある。つまり、サーメ学校自体が伝統的なサーメのコミュニティに変わる伝承の場としての役割を果たしてきたため、積極的に南サーメ文化や知識を学校教育のなかに取り入れてきたのである。

3. 地域雇用に関わるサーメ教育

さて、制度的には幼稚園から大学まで継続したサーメ教育体系が整いつつあるも、それが雇用にどのように関係しているのだろうか。実際、卒業後、サーメと直結した就職ができる若者の数はまだ僅かで、多くはサーメ文化と関係のない仕事に就いているのが現実である。スコルトサーメ評議委員¹⁸⁾代表であるヴェイコ・フォードルフ (Veico Fjodlf) 氏も、北海道大学での講演会¹⁹⁾において、サーメ言語やサーメ文化を必要とする仕事を生み出す地域社会の必要性を訴えている。

また、ホグモ (1986) が「職業的実績がおそらく新しい社会的アイデンティティの重要な要素となるだろう。アイデンティティを確立するための戦略は、公の舞台での職業の成功が重要になってくる」と主張しているように、先住民族サーメとしてのアイデンティティを、現代社会のなかで表現し、さらにそれを経済に結びつける人材を育成することが20世紀の課題であった。

しかし、21世紀に入り、多様主義国家を目指す北欧諸国のなかで、サーメ語やサーメ文化を生かした就業の場が徐々にではあるが生み出されつつあるといえ

る。その事例として、最後に、スノーサ自治体におけるノンフォーマルな成人教育と雇用との関わり、それによる地域活性化への取り組みを紹介したい。

スノーサ自治体は、主に成人向けの南サーメ語推進センター (Gielem Nastedh) を設置し、南サーメ語・文化の維持と強化を目指している²⁰⁾。目標として、南サーミ語と文化の保存と強化、雇用につながるトレーニング開発、サーメ・アイデンティティの形成が掲げられ、視覚・聴覚的 (アプリなど) な教材の開発、対面的には南サーメ語講習・文化講習会などの活動を定期的に行なっている。センター長である Wilks 氏 (2021 年) によると、2008 年から開講された成人を対象とした南サーメ語講習クラスが重要な活動の一つとなっているようだ。筆者がインタビュー調査を行った 2021 年春期コースでは、22 歳～60 歳代の 17 名の学習者が受講しており、その後も受講者の数は安定した数を保っている。そして、この講習コースのおかげで地域における成人のサーメ話者が増加している。

その背景には、南サーメ語を必要とする雇用が地域内で拡大されていることが挙げられる。Wilks 氏は、南サーメ語を学ぶことで、専門職としてスノーサ自治体内での就職に繋がっているし、その幅も広がっていると明言している。具体的な例として、基礎学校の教師、幼稚園の南サーメ語教師、南サーメ博物館・文化センター、サーメ議会の南サーメ支部、メディア、インターネット関連企業などを掲げた。南サーメ語行政地区と認定されているスノーサ自治体自体も、公的文書や村の案内板などを第二言語として南サーメ語に翻訳したり、通訳をしたりする人材が必要となっている。

さらに Wilks 氏は、南サーメ語に精通しているだけではなく、「自治体は、サーメ語を話せる能力に加えて、例えば、ジャーナリスト、グラフィックデザイナー、インターネット技術、企画などといった、個別の技術・技能・創造性のある人材が必要となってきている。現に、そのような能力のある、若い南サーメの人たちが自治体の様々なクリエイティブな広報活動で活躍している」と語った²¹⁾。

ノルウェーには、国が定めたサーメ語の認定資格制度があり、この講習コースも国の評価認定に準じている。この評価認定制度が、講習を受けて南サーメ語習

得の資格を取り、より良い就職に就こうとする若者たちの動機付けにもなっているようだ。

4. 多文化主義社会におけるサーメ教育の課題と可能性

以上のように、多文化主義社会を目指すノルウェーにおいて、サーメに対する教育は各サーメ地域の特色に合わせた柔軟な対応がなされてきた。そこにサーメ教育の多様性を見ることができる。しかし一方で、サーメ社会のなかに存在する排他性という課題がある。

現在、サーメは北欧の先住民族として単一民族として定義されている。しかし、元来は、各地域の自然環境のもとで生活を営み、それぞれ独特の歴史や方言を持つ個々の地域的な民族グループであった。そのため、従来から、別地域のサーメグループとはあまり関わりを持たず、むしろ一線を引くような関係性があった。

特に、その傾向は南サーメ語地域のグループに強く、別グループのサーメの者たちに対して排他的な傾向があると言われている。その背景には、少数グループである南サーメ語や文化が、サーメ社会の中で多数派である北サーメの文化圏に吸収されるのではないかという危惧感がある。それが各サーメ地域同士の歪みとなり、それが学校教育にも影響を及ぼしている（長谷川 2018）。

南サーメ地域の学校は、多様なサーメ教育の選択肢の中で、南サーメらしさを全面的に打ち出そうとし、その結果「南サーメであり且つトナカイ放牧関係の子弟たちのためだけの学校」という閉鎖的なイメージが打ち出されてしまい、生徒数の減少という問題を抱えている。学校にとって、幅広い層のサーメの子どもたちが教育を受けられるような環境を設定し、教育カリキュラムを改正し、閉鎖性を打破することが現在の大きな課題となっている。

しかしながら、近年、交通機関が発展し、サーメ社会の中の多様化するのに伴って、南サーメ地域では、北サーメやルレサーメ地域、さらにはスウェーデンから移住してきたサーメなど、様々なバックグラウンドを持った家族たちが定住するようになった。そのため、学校は、南サーメ語や地域文化に限らず、他地域の

サーメの生徒たちにも対応できる多様なサーメ教育の現場を整える必要性が出てきたのである。例えば、2024年9月に行われたハットフェルダル・サーメ学校の短期セミナーでは、南サーメ語、北サーメ語、ルレサーメ語をルーツに持つ子どもたちが参加し、それに対応して教師もそれぞれのサーメ語教師が派遣され、3つのサーメ語が飛び交っていた。代々受け継がれてきた文化や独自性を守りつつも、他のサーメ地域の言語や文化を多様な側面として互いに受け入れ合う教育の場が生み出されつつあるという点で、この短期セミナーでの事例は、教育現場のなかに多文化主義をめざす北欧の姿勢を示唆する一事例となり得るかもしれない。

さらに、3章で述べたように、現在のサーメ教育は、単なる言語や文化を維持するためだけのものではなく、国の文化教育の一つとして位置づけられ、地域社会の雇用に結びつくための役割を果たすようになってきている。スノーサでは、自治体がサーメ教育を学校と地域で制度化し、その結果、ノルウェー語ではなく南サーメ語を第一言語とする若者たちが出現している。そして、サーメのアイデンティティを持つ若者たちが、サーメとして地域社会の中で活躍できる雇用の場が少しずつではあるが生み出されている。そのような若者たちの能力や技術が、新たな観光資源としての彩りを加え、地域活性化とサーメ語文化継承という相乗効果を引き起こしている。

先住民族サーメの文化を、社会を構成する要素として認めたノルウェーは、サーメに対する多様な教育を提供してきた。そして、サーメ社会の多様化とともに、各サーメ地域の閉鎖性に風穴が開けられ、多様なサーメ文化の交流が学校教育を通して見出されつつある。さらに教育と雇用の場が地域社会の中で繋がりがつつある。このような点で、ノルウェーにおけるサーメ教育の現状は、多様化する社会における教育のあり方を考える上で、一つの示唆を与えてくれるのではないだろうか。

注

- 1) フィンランドのサーメは7,500人、内半数がトナカイ飼育関係者、サーメ話者2,400人、ロシアのサーメが2,000人とされている。
- 2) 2016年7月時点で、22ヶ国がこのILO第169号条約に批准している（ILOホームページ「Ratifications of C169 - Indigenous and Tribal Peoples Convention, 1989 (No. 169)」 [http://www.ilo.org/dyn/normlex/en/f?p= NORMLEXPUB: 11300:0::NO::P11300_INSTRUMENT_ID:312314](http://www.ilo.org/dyn/normlex/en/f?p=NORMLEXPUB:11300:0::NO::P11300_INSTRUMENT_ID:312314) 2018年2月閲覧。
- 3) ILO第169号条約は、条約が起草される段階で、はじめて先住民族が参加する権利が与えられた条約である。この条約の原理は、先住民族が関連する国や地域レベルのプロジェクトは、先住民族参加型にすること、また、先住民族の文化—生活様式—伝統、そして彼らが慣習としてきた彼ら自身の慣習法は、尊重されるべきであるとしている。
- 4) 基礎学校については、上記で述べたとおりである。
- 5) 発足当時は、宗教・教育省の管轄であったが、2000年からはサーメ議会（Sametinget, 1989 設立）が管轄している。
- 6) LOV av 17.juli 1998 nr. 61 GRUNNSKOLEN OG DEN VIDAREAAANDE OPPLÆRINGA.
- 7) このサーメ篇の開発の基礎となったのは、教育法第6条4項及びILO条約第169号である。
- 8) LOV av 17.juli 1998 nr. 61 GRUNNSKOLEN OG DEN VIDAREAGANDE OPPLÆRINGA.
- 9) 本稿では、基礎学校(第1～10学年)に通う子どもを生徒と統一する。
- 10) その言語の統一により様々なメディアや出版社が北サーメ語でサーメ文化を発信していったのは大きな飛躍ではあった。
- 11) 長谷川紀子『ノルウェーにおけるサーメ人のための学校教育』名古屋大学大学院教育発達科学研究科 教育科学専攻 修士論文、2010年3月（未刊行）。
- 12) 2011年、2012年9月カウトケイノ基礎学校での Vers 校長からの聞き取り調査より。

- 13) 2012年9月10日、カウトケイノ小学校 (Kautokeino Barnskolen) Vars 校長からの聞き取りにより。
- 14) Eila 氏は、Masi 基礎学校の元教師であり、2020年9月からサーメ議会の上記部署に所属している。
- 15) 2021年10月18日、サーメ議会での Eira 氏への聞き取り調査より。
- 16) 一例として、スノーサにある私立学校モンテソーリ (Montessori) 学校がある。
- 17) 2021年9月15日、スノーサ・サーメ学校での Lindberg 校長への聞き取り調査より。
- 18) フィンランドのスコルトサーメ代表のサーメ評議員。サーメ評議員会はノルウェー、スウェーデン、フィンランドの三国のサーメの代表からなる諮問委員会である。
- 19) 2012年9月15日、北海道大学、『国境を越えた民族・サーミ』の博物館特別展示のプログラムとしての一環としての講演会。
- 20) <https://gielemnastedh.no/om-gielem-nastedh/> 2024年9月参照。
- 21) 2021年6月23日。南サーメ語推進センター長 Wilks 氏への聞き取り調査より。

参考文献

- 小内透 (2013) 「ノルウェー・サーミの概況」小内透編著『ノルウェーとスウェーデンのサーミの現状』北海道大学大学院教育学研究 院教育社会学研究室、13-25 頁。
- 北川邦一 (2007) 「ノルウェーの 2006/2007 年・初等中等教育課程改訂」『大手前大学論集』第 8 号、93-113 頁。
- 佐藤仁 (2015) 「PISA の浸透構造に関する比較教育学研究—日本とノルウェーにおける全国カリキュラムに着目して—」『福岡大学人文論叢』第 47 巻第 3 号、731-756 頁。

- 澤野由紀子 (2015) 「諸外国における地域の再生と生涯学習—欧州から世界に広がるまちづくり」『日本生涯教育学会年報』(36) 80-107。
- 長谷川紀子 (2019) 『ノルウェーのサーメ学校に見る先住民族の文化伝承—ハットフェルダール・サーメ学校のユニークな教育—』新評論。
- 長谷川紀子 (2015) 「北方少数先住民族サーメのための中等後教育—ノルウェーとスウェーデンに焦点をあてて—」『名古屋大学大学院教育発達科学研究(教育科学専攻) 紀要』, 62 巻第 2 号, 59-73 頁。
- Hoëm, Anton. (1976) *Makt og kunnskap*. Universitetsforlaget.
- Høgmo, Asle. (1986) Ethnic stigmatization and identity loss: Identity change during three generation in a Sami coastal area in Northern Norway. (English translation received from author. Originally published as 'Det tredje alternativ', *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 27, pp. 395-416.)
- Høgmo, Asle. (1994) Social and cultural change in the Sami world –building the Sámi Nation: Challenge for the modern Sami education, *The changing circumpolar north: Opportunities for academic development*, Arctic Centre Publications 6, pp. 21-27.
- Jernsletten, Nils. (1993) “Sami language communities and the conflict between Sami and Norwegian”. In: *Ernst H. Jahr (ed.), Language conflict and language planning, De Gruyter Mouton*, pp. 115-132.
- Ngai, Phyllis; Karlsen Bæk, Unn-Doris & Paulgaard, Gry. (2015) Indigenous education in the Norwegian and U.S. contexts. In: Shanley, Kathryn W. & Evjen, Bjørg (eds.), *Mapping indigenous presence: North Scandinavian and North American perspectives*, The University of Arizona Press, pp. 78-119.
- Rasmussen, Torkel & Nolan, John. S. (2011) Reclaiming Sami languages: Indigenous language emancipation from East to West. *International Journal of the Sociology of Language*. pp. 35-55.
- Telhaug, et.al. (2006) Education as Part of the Political System in the Last 50 Years. *Scandinavian Journal of Educational Research*.
- Solbakk, Aage. (2007) *Sápmi/Sameland: Samenes historie fram til 1751*. Davvi Girji.

Todal, Jon. (1998) Minorities with a minority: Language and the school in the Sámi areas of Norway. *Language, Culture and Curriculum*, 11 (3), pp. 354-366.

Todal, Jon. (2003) The Sámi school system in Norway and international cooperation. *Comparative Education*, 39 (2), pp. 185-192.

「コミュニケーション心理学」科目における 体験学習の実践報告

奥村 哲朗

1. はじめに

筆者は、2023年度から2年間、本学の「心理学入門」と「コミュニケーション心理学」を担当した。この中で、コミュニケーション心理学においては理論学習に加えて、学生の気づきを促す体験学習を実践した。本稿は、コミュニケーション心理学の授業内容、学生の感想や授業レポートを報告し、実践の成果や、本学においてコミュニケーション教育を行うことの意義、今後の課題について考察することを目的とする。

2. 社会人基礎力の向上のためのコミュニケーション教育

大学においてコミュニケーション教育が求められる背景に、産業界からの要請が挙げられる。経済産業省(2006)は、職場や地域社会で多様な人々と仕事をしていくために必要な基礎的な力を「社会人基礎力」として定義している。「社会人基礎力」は「前に踏み出す力(アクション)」、「考え抜く力(シンキング)」、「チームで働く力(チームワーク)」の3つの能力からなるとされており、コミュニケーション教育は特に3つ目のチームで働く力の醸成に関わると考えられる。「チームで働く力(チームワーク)」は、多様な人々とともに、目標に向けて協力する力とされており、具体的には、発信力、傾聴力、柔軟性、状況把握力、規律性、ストレスコントロール力の要素が挙げられている。

上記の背景から、近年大学において様々なコミュニケーション教育の実践が増加している。奥村(2020)は、大学・短期大学でのコミュニケーション教育に関する文献調査を行っている。その中で、プログラム内容としては、①自己理解・自己成長(自己紹介、価値観の見つめなおし等)、②伝

えるスキル（スピーチ、アサーション等）、③きくスキル（傾聴等）、④チームでの問題解決（ブレインストーミング、チームビルディング等）の4つに分類でき、一定の効果が認められているとまとめている。具体的には、社会人基礎力とコミュニケーションスキルの向上（大対ら、2018）、コミュニケーション力の向上とコミュニケーション不安の低減（矢崎・高村、2014）、他者受容、読解力、自己主張能力の向上（奥村、2022）などが認められている。

3. 心理学の分野におけるコミュニケーション教育

上記のような集団でのコミュニケーション教育において、心理学の分野では集中的グループ経験が行われてきた歴史がある。集中的グループ経験とは、心理的成長や教育を目的として、主に数日にわたる合宿をとおして集中的に行われるグループのことである。主な集中的グループ体験の流れとして、1960年代のアメリカにて社会心理学者のレヴィンが発展させた、人間関係のトレーニングのためのグループとしてのTグループが挙げられる。Tグループのトレーニングを受けた星野（2012、p. iii～v）は、現代社会における人間関係の希薄化や、家庭崩壊の増加などの背景に、何でも言うことができる、ホンネで語り合える、深いかかわりを持っているなど、強い絆を深めていけるような「ほんとうの関係」が少なくなっていることを指摘している。そして、人間関係はハウツーではなく、ひたすら自分を見つめて「気づき」を得ることによってつくっていくことができると述べており、その具体的な方法として「体験学習」を提唱している。体験学習とは、「（以下、筆者による要約）体験をとおして学ぶ学習方法であり、さまざまな知識を獲得していく理論学習と対比される。ある体験をしたあと、体験しているときに起こっていたこと（プロセス）に光を当てることで、さまざまな気づきを生み出していく、気づきの学習である」と述べている。そして、「ほんとうの関係」をつくるための人間関係の学習には、理論学習と体験学習の2つを統合していくことが必要と述べている。

また、もう一つの集中的グループ経験の流れとして、心理療法家のロジャーズが同じく 1960 年代のアメリカにて発展させた、エンカウンター・グループが挙げられる。エンカウンターとは「出会い」のことであり、坂中（2017, p. 112）は、この出会いには、①自己との出会い（自己理解）、②他者との出会い（他者理解）、③自他との出会い（自己理解、他者理解を積み重ねることにより、深く親密な関係を体験する。いわゆる「本当の意味でわかりあえた」「出会えた」という体験）の三つの意味が込められていると指摘している。

以上から、心理学におけるコミュニケーション教育においては、自分を深く見つめて理解していくことや、深く親密な関係を体験するということが重要視されていると言えるだろう。これらの事柄は、「チームで働く」際の前提として、自分や相手をどのように信頼し、関係を築いていくかという基盤を作っていくための教育と位置付けることができると考えられる。

4. 本実践で目指すもの

以上から、本実践では自己理解、他者理解、相互理解の三つをキーワードとして、理論学習と体験学習を組み合わせることで、コミュニケーション能力の基盤を高めることを目標とした。しかし、宿泊で行われることが多い集中的グループ体験と比べて、大学における授業は週 1 回 90 分という限られた枠組みであり、また日本語能力が高くない留学生や、参加へのモチベーションや問題意識が必ずしも高い学生ばかりではないなど、制限や限界もあると考えられた。そこで、受講者のコミュニケーションへの不安の低減や、教育効果の向上のための様々な工夫を行い、4.2. の授業の内容に合わせて記載した。

5. 実践内容について

5.1. 授業の概要

コミュニケーション心理学は選択科目であり、ディプロマポリシーの到

達目標としては、「特定の分野に限定されない広い教養と視野を習得する」と設定されている。授業の目的は、人間関係について「理論学習」だけではなく、「体験学習」を通じて学んでいくこととした。その目的を達成するために、①自分の気持ちや欲求を「今・ここで」理解することにより、適切な自己表現や自己主張ができるようになる（自己理解）、②他者の気持ちへの共感や配慮を学ぶことにより、状況に応じた適切なコミュニケーションを選択できるようになる（他者理解）、③自分と他人の共通点と相違点を学ぶことにより、自他ともに尊重したコミュニケーションをとることができるようになる（相互理解）の3つを目標に設定した。

受講者は、2023年度は45名（1年7名、2年16名、3年5名、4年17名、うち留学生12名）、2024年度は17名（1年5名、2年8名、4年4名、うち留学生2名）であった。初回授業時に行ったアンケートでは、受講の動機づけは「コミュニケーション能力を向上・改善させたい」、「心理学に興味がある」が多かったほか、将来教職を目指す際に生徒への寄り添いを学びたいという内容もあった。

授業の流れは、前半をコミュニケーションに関連する各分野の心理学の知見をまとめた講義、後半を個人ワーク、ペアでのワーク、またはグループワークの時間とした。前半の内容はA4で1～2枚程度のレジュメとして配布し、後半のワークは必要に応じて説明資料やワークシートを配布した。振り返りとして、毎回の授業後に今日の授業やワークにおける気づきや感想を求め、次回授業開始時にフィードバックを行った。授業開始時と終了時には、自然と筆者と学生があいさつを交わすような、和やかな雰囲気の中で進められた。

5.2. 授業の内容

2024年度の内容を表1・2に示す。各授業のテーマ、理論学習と体験学習の内容をそれぞれ並べた。授業の大枠の構成は、水國・青木・木附(2018)を参考にした。

表1 「コミュニケーション心理学」毎回の授業内容（前半）

テーマ	前半：理論学習 後半： <u>体験学習</u> （下線で示す）
①オリエンテーション ～コミュニケーション能力を身につけていくうえで大切なこと～	理論学習と体験学習の説明 ジョハリの窓 <u>トラスト・ワーク</u> （村山ら、2013）
②自分を知る ～心の発達を理解しよう～	エリクソンの自我の発達過程 <u>ライフサークル・私マップ</u> （星野、2007）
③人と人の出会いを知る ～自己紹介をしてみよう～	印象形成 <u>他己紹介</u> （ペア・ワーク）
④好きと嫌いのメカニズムを知る ～グループづくり①～	対人魅力 <u>グループづくり</u> （水國ら、2018）
⑤人との関係の深まりを知る ～グループづくり②～	親密化、孤独感、恋愛観 <u>グループづくり</u> （水國ら、2018）
⑥自分と他者の考え方や捉え方の違いを知る ～コミュニケーションのしくみについて理解しよう～	認知行動療法、クライアント中心療法 <u>流れ星のワーク</u> （星野、2012）、「 <u>しか</u> 」と「 <u>なら</u> 」の言い換え、「 <u>できない</u> 」と「 <u>しない</u> 」の言い換え（福島、2005）
⑦ノンバーバル・コミュニケーションを知る ～からだの感じを理解しよう～	フォーカシング <u>からだの感じ調べ、近づく実習</u> （近田ら、2005） <u>話しかけのレッスン</u> （竹内、1990）
⑧感情を知る ～自分の気持ちに気づく～	セルフトーク、アンガーマネジメント <u>こころの天気、箱イメージ法</u> （近田ら、2005）

各回の授業内容の概要について、以下にまとめた。1～5回目は、コミュニケーションへの緊張感を和らげるために、自然にお互いのことを知るこ

表2 「コミュニケーション心理学」毎回の授業内容（後半）

テーマ	前半：理論学習 後半：体験学習（下線で示す）
⑨傾聴を学ぶ① ～3つの「きく」の違いを体験しよう～	<u>悪魔のリスニング・天使のリスニング</u> (村山ら、2013)、 <u>訊く、聞く、聴くの違い</u> (星野、2007)
⑩傾聴を学ぶ② ～相談を受けたときの話の聴き方～	傾聴の態度、傾聴的な応答 傾聴のワーク
⑪アサーション ～自己表現・相手への伝え方～	アサーション (平木、2009) <u>架空場面での自己表現</u>
⑫影響を与える ～リーダーシップはあなたのもの～	リーダーシップ <u>おもしろレジャーランド</u> (星野、2007)
⑬対人コミュニケーションをゲームで学ぼう	<u>人狼ゲーム</u> (丹野ら、2015)
⑭コラージュワーク	<u>コラージュ作成 (個人ワーク)</u>
⑮ポスターコラージュ	<u>コラージュ作成 (グループワーク)</u>

※引用・参考にした文献を（ ）で示す。

とができるような内容とした。1 回目の前半は授業の目標について説明した。そして、後半のトラスト・ワークでは、ものを触覚で感じて表現するグループワークや、ペンの両端を2人の人差し指で支え、片方もしくは両者が目を瞑りながら移動するワークを実施した。これらのワークはもともと傾聴のトレーニングの導入として考案されたものであり、自分と他人の感覚や物事の認識の違いに気づきを得て、体験的に授業の目標について理解してもらうねらいがある。

2 回目のライフサークルは、自分の人生を円で表した時に、充実していた時期を円の外側に、充実していない時期を円の内側に書き表すことで、人生の転機や将来展望についての理解を深める個人ワークである。また、私マップは様々な形容詞の書かれたシートを、「自分」を中心とした紙に貼

り付けていくワークであり、自分に近い特性と遠い特性を視覚的に理解するために有効である。さらに、自分に近づけたい特性と遠ざけたい特性を矢印で書き表すことで、自分の目指す方向性や理想を視覚化することができる。上記のねらいの他に、各受講生がこれから自己理解や他者との関わりを深めていくにあたって、例えば過去の経験を思い出すことへの負担や、他者と関わる際の不安が高まる懸念について、受講生自身が理解し、講師が見通しを立てておく必要があると考えられた。そのため、前半では幼少期からの発達課題について講義を行い、各受講生に自身の今までの経験について振り返ってもらうとともに、講師が各受講生のワークへの取り組みの様子を見て回り、必要に応じて声掛けを行った。

3～5回目の授業においては、前半の講義にて対人関係のきっかけや深まりにおける社会心理学の知見を紹介し、後半の体験学習の理解が深まるよう工夫した。3回目の他己紹介は、ペアになって相手の好きなものをインタビューし、その後に全員の前で相手のことを紹介するワークである。自己紹介に比べて、相手のことを正確に理解しないと、全体での発表が出来ないため、より真剣に相手の話をきく姿勢について考えることができる利点がある。また、4・5回目のグループづくりは、予め用意された質問に対して、グループの中で自己紹介を行うことで、自己紹介の事前と事後の間でイメージがどのように変化するかを体験するワークである。アイスブレイクとして、自己紹介の後に、グループ対抗のジェスチャーゲームなどを行った。各受講者間の相互理解を4回目と5回目で、グループメンバーを入れ替えて実施した。

6～8回目は、頭、体、心（感情）の3つの観点から、コミュニケーションへの基礎的な理解を深める内容とした。6回目は頭（認知や考え方）にまつわるコミュニケーションとして、認知行動療法の「状況に対して反応が起こる前に、考え（自動思考）が働いている」ことを講義で説明した。そして、「1000円しかない」という言葉と、「1000円ならある」という2つの言葉を比べて、感情がどのように変化するかという例から、自ら作った文

章を言い換えた場合の感情の変化についてワークを行った。また、流れ星のワークとは、筆者の指示通りの順序で絵を描いてもらうが、完成した絵は一人一人異なるというワークである。この体験を通じて、コミュニケーションとは双方向のものであるという気づきを得ることがねらいである。

7回目は、体の側面からコミュニケーションを考える内容とした。まず、心理療法の1つであるフォーカシングの導入などで行われている、からだの感じ調べを行った。これは、呼吸を整えて静かにからだに注意を向け、足元から頭の方まで順番に意識を向けながら、気になる部分や安心できる部分を探し、言葉で表現してみるというワークである。また、話しかけのレッスンでは、例えば数メートル先で向こう側を向いている複数の受講生のうち、一人をめがけて声をかけ、ねらった相手を振り向かせるワークを行った。これらのワークは、自分の体の状態への気づき、ノンバーバル・コミュニケーションにおける自分の特徴や、相手とのコミュニケーションの取り方について気づきを得ることをねらいとしている。

8回目の授業では、感情や気分の面からコミュニケーションを捉える内容とした。まず、感情についての講義の中で、認知行動療法における感情の捉え方、すなわち①one wordで表現でき（例えば、怒り、悲しみ、喜びなど）、②強さがあり、③様々な感情が混じり合って感じられることもある（例えば、嬉しいかつ恥ずかしい等）といった特徴を説明した。そして、今気がかりになっていることとその時の考えを記入し、気分に応じたストレス対処法について考える個人ワークを行った。さらに、事柄や状況について私たちが感じている具体的な感覚のことを、フォーカシングではフェルトセンスと呼ばれるが、この微細な感覚を表現するために、今の気分を天気で表現し、色鉛筆で描くワーク等を行った。

9～11回目は、コミュニケーションの基本である、「話す」「聞く」に関する内容とした。9・10回目は傾聴を取り上げた。まず9回目の天使のリスニング、悪魔のリスニングは、傾聴のトレーニングの導入として行われるワークであり、理想の聴き手とその正反対の聴き手を演じることによって、

傾聴してもらう感覚について体験的に理解することをねらいとしている。また、3つの「きく」の違いのワークでは、詰問調に尋ねる「訊く」と、討論のように情報のやり取りをする「聞く」と、大切な事柄に対して心を傾けて「聴く」それぞれについてペアでワークを行い、違いや気づいたことについて感想を求めた。そして、10回目の前半では、ノンバーバルな側面を含めた傾聴の態度、あいづちや質問などの傾聴的な応答について講義を行った。そして、後半の傾聴のワークでは、3人一組になり、聴き手、話し手、観察役に分かれて、今自分が気がかりになっていることなどについて、1人15分程度ロールプレイを行った。

11回目のアサーションでは、前半はアサーションの態度に関するチェックリストや、言いたいことが言いづらい場面に関する動画を取り上げ、自分のコミュニケーションの傾向について振り返ってもらった。そして後半では、友人、家族、バイト先など様々な架空のシチュエーションにおける自己表現が難しい場面の事例（依頼の断り方など）をあげ、各場面における良い表現方法について、個人ワークとディスカッションを行った。

12～15回目は、集団でのコミュニケーションを体験し、グループで一つの作品（コラージュ）を作成する過程の中で、今までの授業で学んできたコミュニケーションのスキルが生かせるような内容とした。12回目のおもしろレジャーランドは、グループである課題を解決していくために、各メンバーに配られた情報を上手く共有していく必要があるというグループワークである。今まで学習した「話す」「きく」スキルを用いながら、さまざまな形のリーダーシップを体験することがねらいである。13回目の人狼ゲームは、正体を隠して人間に紛れ込む「人狼」と、言動から推理して人狼を暴き出す「人間」に分かれ、心理的な駆け引きを楽しむカードゲームである。丹野ら（2015）は人狼ゲーム、が自分の行動を主体的に決定したり、感情に流されずに冷静に自己表現を行ったり、相手の意見や態度を上手に受け止めるなどの複雑なコミュニケーションスキルの向上に役立つと指摘している。メンバー間で目的が相反する状況での自己表現や、他者理解を

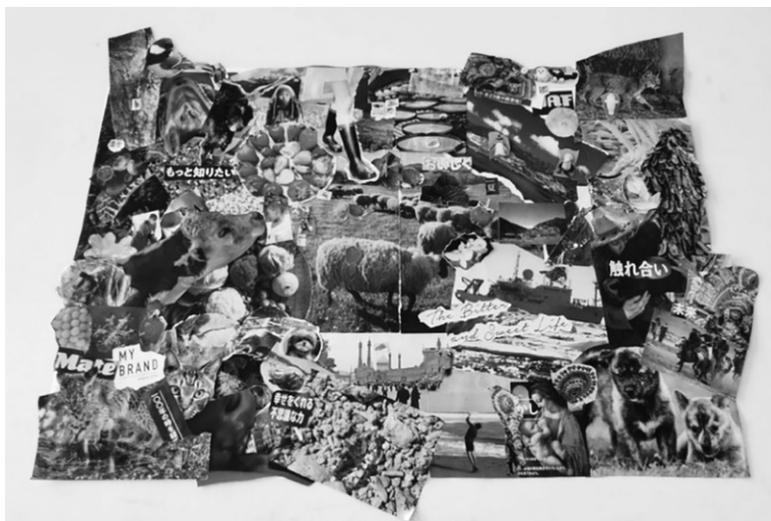


図1 グループコラージュの作品

行えるようになることをねらいとしている。

14回目のコラージュワークでは、受講生が各々好きな雑誌などを持ってきて、切り抜いたものを画用紙に張り付けていった。作成していく中で、自分がどのような切り抜きに惹かれて選んでいくのか、また、作成後の振り返りの中で、タイトルをつけたり、個々の切り抜きの意味を考えていくことを通じて、気づきを得ることがねらいである。15回目のポスターコラージュは、グループでテーマを決めたうえで、そのテーマに沿ってコラージュを作成していくワークである(図1)。集団の中で相手のことを理解しながら、どのように自己表現を行っていくかをねらいとしている。最後に、どのようなテーマでコラージュを作成し、作成する上でどのような点を工夫したのかなどについて、各グループで発表を行った。

6. 実践結果(学生の感想、授業レポートから)

次に、学生の毎回の授業への感想や、授業レポートから、実践結果につ

いて報告する。

まず、各回の感想について、授業の区切りに合わせて表 3～6 にまとめた。1～5 回目の感想（表 3）からは、自分の性格やコミュニケーションの傾向への気づき、相手と仲を深めるために有効なコミュニケーションの方法に関する内容が多かった。

表 3 1～5 回目の感想

①トラスト・ワーク	<ul style="list-style-type: none">・人によって感性が違うことを実感した・思い込みが怖いと思った・相手に合わせる方が楽だと分かった・仲を深めれば相手の行動が分かり、動きやすくなると思った
②ライフサークル・私マップ	<ul style="list-style-type: none">・未来の自分の姿の捉え方が自分とクラスメイトと全然違ってとても面白かった・自分の治したい性格がよくわかった
③他己紹介（ペア・ワーク）	<ul style="list-style-type: none">・幅広く聞くよりもひとつのことを細かく聞いていく方が、よりその人のことを知れるとわかった・自分に共通した話題が印象に残りやすいと思った
④、⑤グループづくり	<ul style="list-style-type: none">・共通の話題を見つけて盛りあがったり、自分の知らない分野の話が聞けて視野が広がった・リーダー役を割り振られ、上手く話題を振ることの難しさを実感した・もう少し目を見て話すことを頑張りたい・学年や年齢の垣根を越え、交友関係を広げることが出来るんだと感じました

次に、6～8 回目の感想（表 4）では、自分の状態を様々な側面から捉えることや、他者と自分を比較するによる気づきや、頭と体と心のつながりに関する内容が多かった。

表 4 6～8 回目の感想

⑥ 流れ星のワーク、言葉の言い換えのワーク	<ul style="list-style-type: none"> ・言葉の使い方によって考え方がポジティブになったりネガティブになったりするのがよくわかった ・同じ言葉を用いても人によって真逆の印象を受けることに気付いた
⑦ からだの感じ調べ、話しかけのレッスン	<ul style="list-style-type: none"> ・人とのコミュニケーションは文字だけのメールのような単純な情報伝達ではなく、身体全体を使った複雑なコミュニケーションだと思った ・相手の人と一緒に体の合図を合わせたりすると「相手もこんな感じだ！」と理解できました ・始めは違和感があった（身体の）箇所が意識することによって自然と楽になったと感じました
⑧ 感情を知る	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の気持ちが絵や言葉に表すことでより分かるようになりました ・やはり心と身体は伴っているんだなと改めて感じました

次に、9～11 回目の感想（表 5）では、9 回目は自分の話の聴き方を振り返る感想があった。話の内容だけでなく、体の向きや態度、会話の間などのノンバーバル・コミュニケーションに関しても意識を向けた内容が多かった。10 回目は観察者が聴き手の良い点と工夫できると良い点を伝える形にしたため、客観的で率直な視点からの意見が多かった。11 回目は、言いづらいことを伝える際の考え方や、具体的な伝え方に関する内容、「断りづらはみな同じなんだ」という気づきに関する内容があった。

表 5 9～11 回目の感想

⑨ 傾聴①	<ul style="list-style-type: none"> ・沈黙が続くと焦ってしまうと感じた ・もっとうなづいた方が良かった… ・返しがワンパターンで、リアクションが薄かった
⑩ 傾聴②	(観察者から聴き手へのアドバイスとして)

	<ul style="list-style-type: none"> ・相槌のバリエーションが多く、感情豊かで良かった ・一つの話から悩みを広げて、他のものも解決してあげようとしていてすごいなと思いました ・もう少し聴き手の方向を向いてもいいかな ・たまに間ができてしまう、ほんの少し
⑪ アサーション	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の思考の幅が広がった気がしました ・しっかり断る部分は断らないと自分が苦しんでしまうので、私も断るところは断りたいと思います ・問題が少し難しいシチュエーションのものが多かったが、大体みんな同じような対応をすることがわかった。 ・アサーションの DESC 法は、将来私が教師になった時に必要になる物だと思うので、しっかり理解して今後活用していこうと思いました

最後に、12・13 回目の感想（表 6）においては、1 対 1 と異なる集団の中でのコミュニケーションにおいて、改めて自分の特徴に気づいた内容が多かった。14 回目では、コラージュで選んだ切り抜きの内容だけではなく、作成過程を含めて自分らしさに気付いたという内容が多かった。15 回目は、2 グループで全く異なる趣向の作品が出来上がったが、それぞれの作成過程に満足したという内容が多かった。

表 6 12～15 回目の感想

⑫ おもしろレジャーランド	<ul style="list-style-type: none"> ・グループワークをするときは、自分の意見ばかりではなくて、他のメンバーの意見を聞いたり参加をしたりすることも大切なことだと感じました ・自分が間違ってると思い、主張できなかった
⑬ 人狼ゲーム	<ul style="list-style-type: none"> ・衝動的になってはいけない、よく考えて判断する ・人の話は聞いているが、なかなか自分から話しだせない ・自分からは話し始めることができるが、人の話を全

	く聞いていないことが多い
⑭ コラージュ ワーク	<ul style="list-style-type: none"> ・(制作中) ワクワクしている自分に気づいた ・長く考えすぎて(完成した作品が)中途半端になってしまったのが私ぼいと思った ・全て破いて貼ったので大雑把なところがあるなと思いました
⑮ ポスターコ ラージュ	<ul style="list-style-type: none"> ・行き詰った時にたくさんアイディアを出し合いながら貼れたので、すごく良い感じに作ることができました ・話し合って作り、とても有意義な作品が作れた

次に、授業レポートについて報告する。中間レポートは、今までの授業内容で印象に残ったものと、自分と他者のコミュニケーションにおける共通点と相違点についての気づきを書く課題を課した(表7)。

表7 中間レポートの内容から

<ul style="list-style-type: none"> ・第5回目の授業をきっかけにお互い「～好きなんだ！私もだよ！」と言うように、共通の話題が見つかり、学年や国境の垣根を越えて仲良くなることが出来ました。それ以来は、授業の時間関係なく大学内で挨拶をしたり、話をしたりするようになり、交友関係がすごく広がったなど強く感じました。 ・しかし私と違うと思う点は、授業中だけでなく授業後や、すれ違いざまに挨拶をして下さったりするのです。(中略) 私にはできないことなので、尊敬や、素敵だなど思う気持ちがありました。その事があり最近では、大学にいる人はみんな友達という精神ですれ違いざまに挨拶をしたりしています。 ・クラスメートもとても親切で、お互いに自己紹介をした後発表することに対して、少し悩んだ、パートナーのクラスメイトがよくお手本を見せてくれた、質問をしてくれた。(中略) 彼のお手本を通じて、初対面の人とどうやってコミュニケーションを取るかを学びました。(中略) 日本に来た私は、新しい友達を作りたいと思っているので、彼ら
--

の様子を見ながら、自分のもう一つの面を開発し、新しい楽しみを見つけたと思います。

定期試験は、「この授業を受けて、①自己理解、②他者理解、③自他の相互理解の3点について、気づいたこと、理解が深まったこと、さらに、今後の学生生活や仕事、家庭生活などにかそうと思ったことについて書いてください」という課題を課した(表8)。

表8 定期試験の内容から

- ・私の当たり前が必ずしも相手の当たり前ではないのだと心に刻んでいこうと思いました。(中略) ネガティブなことをちょっとでもポジティブに置き換えられるようになり、自分で出来るようになったことで、自立しました。
- ・私の場合、将来教師になる上で、この授業で学んだ事は確実に必要なスキルであるため、今後も相談を受ける時は、一度この授業のことを思い出してみようと思う。今後の人との関わり方に革命を起こす。そんな授業だと思い、今後もこのスキルを活用していきたいと思う。
- ・自分の気持ちを疎かにして落ち込んでしまうということがよくあったので、これからは(中略)自分の気持ちも相手に伝える努力をしようと考えた。
- ・初めから興味を持ってコミュニケーションをとることで、相手を理解することにつながることを気づけました。
- ・傾聴の際に重要となる相手の目を見る、体を向ける、声のトーンやテンションを合わせるなどの行為は、相手に自分は味方なんだという安心感を与えるためだと感じました。

7. 本実践の成果に関する考察

考察では、受講生の感想や授業レポート内容などを基に、受講生の人間関係に関する理解がどのように深まったのか、また理論学習に加えて体験学習を取り入れた効果について検討する。

まず、1～5回目においては、理論学習に加えて、個人で取り組めるワークもしくはペアやグループでも難易度の高くないワークを設定した。もの感じ方や個人の価値観など、個人によってさまざまであることを認めやすいテーマに共通して取り組むことによって、感性や考え方の違いに自然と気づくことができたという感想が多く見られた。また、共同作業やお互いの興味関心を紹介し合うことにより、相手との仲の深め方や、関係の広げ方に関する具体的な気づきを得られたと考えられた。

次に、6～8回目においては、コミュニケーションをとる際の様々なチャネルについて、講義とワークを通じて学べる内容とした。5回目までで自己開示や他者理解のワークを重ねてきたことにより、自由に自分と他人の感じ方の違いについて探索し、表現している感想がみられた。また、この時期に実施した中間レポートにおいては、授業の枠内を越えて挨拶などを交わすようになったという感想が複数見られ、受講者間の信頼関係が醸成されてきた様子がうかがわれた。

そして、9～11回目においては、「きく」「話す」における専門的なスキルを高めていくワークを設定した。普段のコミュニケーションでは意識していない部分を含めたスキルを身につけていくため、習得に苦労している感想も見られた。傾聴のワークでは、お互いに役割を交換して話の聴き方を助言することを求めたが、今までの授業で築いた信頼関係を基に、相手のネガティブな面を含めたフィードバックが行えるようになっていった。

終盤の12～15回目においては、集団内での自己表現や自分の在り方に対して、戸惑いや苦手意識も含めた感想を表現できるようになっていった。コラージュワークにおいては、ネガティブな側面を含めた私をそのまま表現し、受け入れられていると感じられる感想も見られた。

最後に、定期試験の内容からは、受講者一人ひとりが異なる側面から、自分にとってのコミュニケーションにおける重要な点、成長につながる点について、自分の言葉で表現することができるようになったと考えられた。

ロジャーズは、有機体を維持し、強化する方向に全能力を発展させよう

とする有機体に内在する傾向のことを「実現傾向」と呼び、人間を含む有機体は誰しもが建設的・成長的方向に向かう傾向を持っていると考えた。そして、実現傾向が発揮された人間を「十分に機能する人間」と呼び、以下の特徴があると指摘した (Rogers, 1963, p. 17-26 村山訳, 1967, p. 61-86)。

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">①体験に開かれる：「今ここ」で体験している感情や感覚、イメージなどの主観的体験すべてをゆがめたり否定したりせずに、そのまま感じ、そのまま意識すること②実存的に今ここを生きることができる：慣れ親しんだ自身のあり方に固執することなく、瞬間瞬間の体験に開かれて生きること③自分の体験過程を信頼し、それが行動や決断の参照軸となる：「今ここ」での体験を信頼し、自身の羅針盤とすること |
|--|

受講者の感想や授業レポート内容から、自分自身や他の受講生を理解し、信頼関係を深めていく中で、ネガティブな面を含めた自分について意識することができるようになり、新しい対人関係の築き方についての気づきを深め、自分の経験を受け止めたうえで将来に活かしていこうとする傾向が伺われた。これは、上記の「十分に機能する人間」の特徴と重なると考えられた。そして、これらの気づきを得た背景には、理論学習において心理学の諸概念を頭で理解するとともに、体験学習にて自分自身の特徴や自他の違いを発見し、その違いを認めて尊重する経験を積み重ねていったことがあると考えられた。以上から、本実践が受講者のコミュニケーション能力の基盤の形成に役立ったと考えられた。

8. 本学におけるコミュニケーション教育の意義と今後の課題

奥村 (2020, p. 83) は、「多くの大学がコミュニケーション教育の必要性を感じているものと思われる。ただし、現状では、各大学がそれぞれの実情に合わせて教育法を模索している段階と思われ、その内容にはかなりの

ばらつきがある」と指摘している。ここからは、本学におけるコミュニケーション教育の意義について、3点考察する。

1 つ目は、就職活動や教職におけるコミュニケーション能力の向上である。教職を目指す学生にとっては、生徒との個別対応や相談対応において、傾聴やアサーションなどのスキルが役立つと感じられたようである。また、2023年度の学生からの感想となるが、授業の内容が採用面接で役立ったという内容もあった。就職活動や教職課程におけるコミュニケーションの基盤として、本実践が有効であることが示唆された。

2 つ目は、学年や国籍の垣根を越えた交流である。授業内でのワークを通じて、相手の好きなものや「人となり」を知ることで、徐々に教室外での挨拶や交流につながっていったと推察される。筆者から見ても、授業開始当初は、やはり新入生は上級生に対して、緊張や遠慮などを感じているようであったが、授業が進むにつれて少しずつ打ち解けていった様子がかがわれた。また、留学生に対して他の学生がワークのやり方を説明するなどを通じて、自然と交流していく様子も見受けられた。大学内に居場所や友人関係を作ることを通じて、学生生活の質の向上につながる可能性もあるのではないかと考えられた。

3 つ目は、コミュニケーションへの苦手意識の払拭である。受講の動機づけとして、コミュニケーションに苦手意識を持っているという学生が複数いた。そのため、2回目のライフサークルのワークの時間に、筆者が一人ひとりの学生の過去の出来事や転機について、さりげなく尋ね歩いた。すると、今までに様々な困難を経験してきた学生が少なくないことが理解できた。そのため、5回目のグループづくりまでは特に、安心できる雰囲気の中で、自分自身を振り返り、他者と関わる雰囲気の醸成に努めた。その結果、後半のペアワークやグループワークにおいて、素直で率直なコミュニケーションにつながっていったように思われた。自分の気持ちや意見について、実感の伴った言葉で言い表す力をつけていくことは、本学の掲げる「逆転力」の向上にもつながるのではないかと考えられた。

最後に、今後の課題について述べる。1つ目は、本科目の学問的な位置づけである。大対ら（2018、p.17）は、「(コミュニケーション心理学を)特に科目として実施する場合には、その学問的背景についても押さえ学問としてのアプローチも忘れないようにすることが必要であるだろう」と指摘している。学問的な内容と実学的な内容をどのように組み合わせて実施していくか、特に、知識を「伝授」する部分と、学生自身に「気づき」を得てもらう部分をどのように両立させるか、試行錯誤を重ねているところである。

2つ目は、受講者数である。2023年度は45名であったのに対し、2024年度は17名であった。筆者の印象ではあるが、2023年度は様々な学生との交流の機会となり、ワークの際の盛り上がりが高いように感じられた一方、2024年度は受講者同士は「顔なじみ」となり、落ち着いた雰囲気の中で交流が深まっていったように見受けられ、授業の雰囲気は異なるように感じられた。奥村（2020）によると、大学・短期大学によってコミュニケーション教育における受講者数は11名～151名と非常に大きな幅があると指摘されており、受講者数によって授業内容を変更・調整していく必要があると考えられる。

3つ目は、言葉の壁の問題である。例えば、人狼ゲームなど複雑なコミュニケーションが必要なワークでは、留学生にとって難しさを感じているように見受けられた場面もあった。このため、言語的なコミュニケーションだけでなく、体からのアプローチや、コラージュなどの表現療法的なアプローチを取り入れるなど、工夫を重ねているところである。受講生の多様性は多くの気づきをうむ土壌になると考えられるため、多様性を尊重しながらも、一人ひとりの学生が有益な学びを得られるような授業を作っていくことが、今後の課題と考えられる。

引用文献

福島脩美著（2005） 『自己理解ワークブック』 金子書房

- 日笠摩子・近田輝行編著（2005） 『フォーカシングワークブック』 日本・
精神技術研究所
- 平木典子著（2009） 『アサーション・トレーニング』 改訂版 日本・精
神技術研究所
- 星野欣生（2007） 『職場の人間関係づくりトレーニング』 金子書房
- 星野欣生（2012） 『人間関係づくりトレーニング』 第3版 金子書房
- 経済産業省（2006） 『社会人基礎力に関する研究会—中間取りまとめ—』
- 水國照充・青木智子・木附千晶編著（2018） 『楽しく学んで実践できる
対人コミュニケーションの心理学』 北樹出版
- 村山正治監修 日笠摩子・堀尾直美・小坂淑子・高瀬健一編著（2013） 『フ
ォーカシングはみんなのもの：コミュニティが元気になる 31 の方法』
創元社
- 奥村弥生（2020） 「大学・短期大学におけるコミュニケーション教育の
現状と課題」『中国学園紀要』 19, 79-84
- 奥村弥生（2022） 「青年期におけるコミュニケーション教育の効果—短
期大学における授業プログラムを通して—」『中国学園紀要』 21, 105-
111
- 大対香奈子・本岡寛子・堀田美穂・直井愛里（2018） 「実習形式で学ぶ
コミュニケーションの授業における大学生の対人不安・社会人基礎力・
コミュニケーションスキルの変化」『近畿大学心理臨床・教育相談セン
ター紀要』 3, 9-18
- Rogers, C.R. (1963) The concept of the fully functioning person.
Psychotherapy: Theory, Research and Practice, 1, 17-26. 村山
正治訳（1967） 「十分に機能している人間」. 村山正治編訳 『人間論
（ロージャズ全集第 12 巻）』 岩崎学術出版社、pp. 61-86
- 坂中正義編著 田村隆一・松本剛・岡村達也著（2017） 『傾聴の心理学：
PCA をまなぶ』 創元社
- 竹内敏晴（1990） 『「からだ」と「ことば」のレッスン』 講談社現代新書

丹野宏昭・児玉健（2015） 『人狼ゲームで学ぶコミュニケーションの心理学』 新曜社

矢崎裕美子・高村秀史（2014） 「コミュニケーション力」を伸ばすための授業実践と学生の自己評価』『日本福祉大学全学教育センター紀要』2, 29-39

修正用データとして取り入れることで、精度を高めることを考えている。

注

- (1) 本論で使用した地図「図3」は、地理院タイルに小牧宿の主要道路と町名を追記して掲載したものである。
- (2) 『尾張徇行記』第五卷『名古屋叢書続編 第五卷 尾張徇行記(一)』、名古屋市教育委員会、昭和四十一年十一月所収
- (3) 小牧市史編集委員会編『小牧市史 資料編2 (村絵図編)』(小牧市、昭和五十三年三月)
- (4) 小牧市文化財資料研究会編『上街道 小牧宿』(小牧叢書 18、小牧市教育委員会、平成十四年三月)
- (5) 図6は入谷哲夫監修『保存版 ふるさと小牧』(株式会社郷土出版社、平成二十七年三月) によった。
- (6) 図7は内田撮影による。
- (7) 近代以降、租税の対象となる所有地を調査するため、公的機関によって土地台帳とあわせて作成された地図が地籍図である。また「土地宝典」とは、公的機関によって作成された土地台帳や地籍図を合体させるなどして民間で編集された地図のことをいう。以下、本論で引用する土地宝典は堀田明信編『土地宝典』(帝国市町村地図刊行会、昭和十二年十一月) である。
- (8) 原本は愛知県公文書館所蔵。
- (9) 現在、小牧市建設部道路課の分類では「小牧駅西線」とされる都市計画道路にあたる。
- (10) 本論で使用した現在の地図「図11」は、地理院タイルに説明地点の英字を追記して掲載したものである。
- (11) 小牧市総務部企画課編『第二次 小牧市総合計画』(愛知県小牧市、昭和五十七年一月)
- (12) 小牧市図書館所蔵『小牧市都市計画基本図 (街路入) 縮尺1:2,500』(小牧市、昭和五十三年)

年『土地宝典』に重ねてみると、図14のようになる。これによると、横町の道路に間口が隣接する地割は数メートルのセットバックを求められることがわかる。また南北に伸びる本町地区の北詰、および土之町の南詰地点では、ちょうどほぼ一戸分の地割が道路拡拓によって消滅する計画であったことがわかる。現在の横街地区で、車道の両側に設けられた歩道は約五メートルの幅員であるが、これを換算すると三間程度の間口と等しくなり、かつての小牧宿における短冊形地割のほぼ一区画分に相当するということができる。

五 小結

以上、本論では近世の宿場町である小牧宿の都市景観について、町域の東西南北の端部の特定と、現代の都市開発によって消失した地割の復元について検討してきた。これらの問題について、近代・現代の地図類を史料として活用することで近世の都市景観のうち平面構成に関しては詳細な復元が可能であると考えられる。

地理情報システムによって、現在の地図にオーバーラップさせる形で近世の『春日井郡小牧宿絵図』を投影するうえで、両者のズレ、とりわけ近世絵図の測量的不正確さを修正するために必要なデータとして、最も基本となる町域の東西南北の座標軸を特定することができた。また、木曾街道が屈曲する横町地区の東詰・西詰地点においては、昭和期におこなわれた道路拡幅によって現在は近世以来の宿場町の地割が損なわれているが、これらについても地理情報システムに正確な座標軸を与えるための近世の地割を推定することができた。

今後の課題と展望として、本論の検討によって得たデータをもとに、現在の地図上に近世の小牧宿を投影した「小牧宿マップ」を作成し、小牧市の地域研究に資することを企図している。近世の小牧宿の平面構成を現在の地図に反映させる上で、今後の研究ではGIS（地理情報システム）の使用が必要となるが、調査を継続することで本論では十分に検討できなかった路地の座標軸を



図14 昭和54年土地宝典トレース図(横町付近)に道路拡張計画を重ねる

そこで『第二次 小牧市総合計画』では都市計画道路の整備が予定されており、その中の「小牧駅前線」という名称を与えられた都市計画道路が横町地区の道路にあたる。『第二次 小牧市総合計画』では昭和五十六年(一九八〇)三月三十一日時点での道路整備計画と実施状況が提示されているが、小牧駅前線については道路の幅員を一六メートルとすること、その進捗状況が昭和五十六年時点ではまだ未施工であるとされている。すなわち近世の小牧宿の横町の景観が大きく変容したのはこれ以後のことである。

この都市計画道路の整備によってどの程度横町の街区が消失したのかを知ることができる史料として、昭和五十三年に作成された『小牧市都市計画基本図(街路入) 縮尺1:2,500』がある(12)。この都市計画図のうち、横町地区について示されたものが図13である。破線で示された部分が都市計画道路のうち小牧駅前線の拡張計画となっている。本図からは、道路拡張によって取り壊しが必要な建築物が存在することがわかる。

この昭和五十三年『小牧市都市計画基本図(街路入) 縮尺1:2,500』の破線部、すなわち道路拡張予定地を、昭和五十四

傍線部の冒頭でいう「駅西地区」がすなわち横町のことであり、続く傍線部にあるように横街地区は小牧市における都市開発事業の中でモータリゼーションへの対応、防災、商業機能の近代化などの観点から再開発の必要性が高い地区であることが示されている。



図 13 昭和 53 年『都市計画区本図』トレース図（横町付近）

〔第 5 項〕市街地再開発事業

〔現況と問題点〕

本市の既成市街地は、古い家並みが密集し、土地利用の混乱及び生活関連施設の未整備のため、特に商業機能の充実が急務である。現在の小牧駅を中心とした地域をみると、駅東地区については土地区画整理事業で調和のとれたまちづくりができるが、駅西地区についてはモータリゼーションへの対応が遅れており、木造建築物の密集により、防災上の危険も大きい。また、商業街区の近代化と土地の有効利用、オープンスペース、車歩道分離等の不備により、商業機能が極端に低下している。

（傍線部は内田による）



図12 昭和54年『土地宝典』トレース図(横町付近)

点の令和六年の状況は道幅が広げられて自動車交通のための複数車線が設けられ、また歩道も整備されている(図7)。両者の景観を比較すると、道路の拡幅が行われた結果、消失した街区があることが理解できよう。

では横町地区の道路拡幅がどのように実施されたのか。昭和五十四年(一九七九)『土地宝典』では、横町地区の地割は図12のようになっていゝる。水路の暗渠化などの変化は見られるものゝ、おおむね近世小牧宿の街区構成を受け継いだ短冊形で奥行き深い地割が保たれており、図6の写真に見る景観とほぼ等しいことが見て取れる。

年・五十四年以降に行われたであろうことが推測できる。昭和五十七年(一九八二)に発行された『第三次 小牧市総合計画』によると、都市開発の基本構想としてモータリゼーションの発達に対応した市街地の再開発事業が提示されている(11)。その中に小牧市における都市計画道路の整備事業が計画されている。

『第二次 小牧市総合計画』



図11 小牧市小牧二丁目～三丁目付近
(かつての上之町付近)

のD地点から約五七、六メートルの地点(図11のG地点)が上之町北部の西側にある地割の北端であろうと推測できる。

四 小牧宿「横町」地区の道路拡幅前の地割推定

本章では、道路拡幅によって消失した街区の復元について検討する。現在の上街道のうち、南半分にあたる「本町」「中町」「下町」地域は近世の道幅がよく残されている。小牧宿の中で、道路拡幅によって都市景観が大きく変容したのは「横町」地区である。

横町地区について、昭和五十三年(一九七八)の写真では自動車がすれ違ふことも難しそうな道幅の様子が見られる(図6)。歩道も整備されておらず、おそらくこの道幅は、近世の小牧宿以来の広さをそのまま受け継いだ状態を示しているといえよう。同地

昭和十二年『土地宝典』で同様に上之町の北部西側の地理を見ると、図10のB地点(図11のD地点)から北西に伸びる道路が『春日井郡小牧宿絵図』の「岩崎道田圃道」にあたりと考えられる。「岩崎道田圃道」の北側にある地割は、明治十七年の地籍図では大きく一つにまとめられていたものが昭和十二年『土地宝典』では再度細分されている。『春日井郡小牧宿絵図』における「岩崎道田圃道」の北側にある地割の間口は、それぞれ北から三間、「式間四尺」、「五間」、「式間四尺」、「三間」、「四間」、「三間」、「式間」、「式間四尺」、「四間」となっている。これらの間口の長さを合計し、一間を約一・八メートルとして計算すると、B地点すなわち現在の地図



図10 昭和12年『土地宝典』トレース図

(上之町部分)

検討すると、水路が北東へ流路変更するA地点から西方向へ細長く伸びる地割が存在することが見て取れる(図10の斜線部分)。この地割は『春日井郡小牧宿絵図』や明治十七年地籍図には描かれていない。さらにこの地割から上街道沿いに北へ転じると、ここにも昭和十二年『土地宝典』では不自然に小さな地割が新たに設定されていることがわかる(図10の網掛け部分)。おそらくこれらの新しい小さな地割は、かつての水路の鍵型の屈曲部を埋め立てた際に発生したものと考えられよう。この地点の道路の形状は昭和十二年と令和六年を比較しても大きく変化はしていないため、これを現在の地図に当てはめると、図10のB地点は上街道の沿線のうち小牧市小牧二丁目と小牧市小牧三丁目の境界上にある交差点の地点

(図11のD地点)であると考えられる。そうであれば、かつて存在した水路の鍵型の屈曲部のうち図10のC地点は、現在の地図(図11)のE地点に位置するであろうと推測できる(10)。

宝暦年間の『春日井郡小牧宿絵図』では、水路の鍵型の屈曲部より北に三軒の地割が描かれており、それぞれ北から「三間」「四間」の間口であると記入されている。これらの間口の長さを合計し、一間を約一・八メートルとして計算すると、現在地図のE地点から約一六・二メートルの地点(図12のF地点)までが『春日井郡小牧宿絵図』で上之町の東側の町家があった北端とい



図9 明治17年『地籍図』トレース図

(上之町部分)

ただし明治十七年の地籍図では『春日井郡小牧宿絵図』と異なる点として、一つには道路東側の街区において、宝暦年間には水路の曲折部の北に三軒あった町家が一軒に減少し、さらに地割が奥行き深い長方形から不整形な多角形に変容していることがある。また水路の曲折部の南から『甚吉辻山家道』までの区画において、『春日井郡小牧宿絵図』では六間の間口を持つ宿屋と八間の間口を持つ小間物屋の二軒で構成されていたものが、四軒の宅地になっている。さらに道路西側の街区では、『春日井郡小牧宿絵図』では「岩崎道田面道」の北に「明地」のほか九軒の町家が描かれているのだが、明治十七年の地籍図では「明地」であった地割が宅地になり、九軒の町家が立ち並んでいた場所は巨大な一つの地割としてまとめられている。

次に昭和十二年の『土地宝典』を見ると、水路と地割だけでなく、道路が大きく変容していることが見て取れる(図10)。「春日井郡小牧宿絵図」で「甚吉辻山家道」「岩崎道田面道」と記入されていた辻は昭和十二年でも残っていることが確認できるが、これらの辻と辻の間に走る道路が新たに敷設されていることがわかる(9)。そして水路の大きな変化として、『春日井郡小牧宿絵図』や明治十七年地籍図で描かれていた鍵型の屈曲が消失し、北東方向へ斜めに流路が変更されているのである(図10のA地点)。

では『春日井郡小牧宿絵図』に描かれていた、水路の鍵型の屈曲部はどうなったのか。昭和十二年『土地宝典』の地割を詳細に

家の西側に通る道路までが町域であると考えるべきであらう。

『春日井郡小牧宿絵図』を史料として小牧宿の町域を特定するうえで問題となるのは、町域の北端である。『春日井郡小牧宿絵図』にはかつて存在したとされる木戸は描かれていない。となると、この絵図においては上之町の北部の町家が描かれる限界までを町域とみなすしかないが、東・西・南の町域と比較して決定的な地理的特徴を見いだすことが困難である。そこで本章では、近世小牧宿の町域北端の特定を試みる。

三 小牧宿の町域北端の特定

近世の小牧宿は、町域内に水路が引かれていることが『春日井郡小牧宿絵図』から確認できる。小牧宿の最も北部の地区である上之町においても、道路の東側と西側にそれぞれ水路が存在する(図4)。これら上之町における東西の水路の特徴として、町域の北端に近い地点では東側の水路が鍵型に屈曲していることが挙げられる。また屈曲の手前で、「甚吉辻山家道」と記入された辻を横切るために橋が架げられていることがわかる。同じく町域の北端に近い地点の西側の水路は、小牧宿の町域北端に近づくにつれて東側にゆるやかにカーブする経路が描かれ、これも「岩崎道田面道」を記入された辻と交差する部分に橋が架けられる。

『上街道 小牧宿』で述べられる「小牧宿北側の木戸」については絵図に描かれなかったためこれ以上の情報は現時点では得られない。そこで本論では『春日井郡小牧宿絵図』において上之町の東西側の町家が描かれる範囲の北端を小牧宿町域の北端であると仮定し、上之町北部の水路の地理的特徴からこれらが現在の地図上のどの地点に相当するのかを推定することで、町域の北端特定についての考察をおこなう。

近世の小牧宿に引かれていた水路の多くは、現在では暗渠化されているため地図上ではそのほとんどが確認できない。しかしながら、明治十七年に作成された地籍図では、『春日井郡小牧宿絵図』とはほぼ同じ流路で描かれていることがわかる(図9)。(8)。

町域の西端は西馬場町であるものの、西馬場町は他の地区とは異なり片側町であることから、片側町を構成する道路 すなわち町

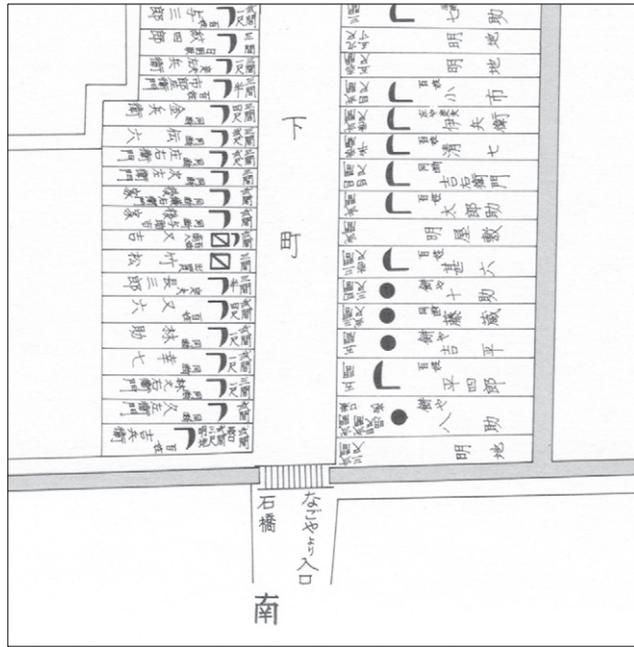


図8 『小牧宿絵図解読図』(下町部分)

かかる地点としてよいであろう。明治十七年(一八八四)作成の地籍図にも同地点に水路が描かれ、また昭和十二年(一九三七)出版の『土地宝典』では小牧宿の町域東側で流路が変更されているものの、こちらも同様に水路が描かれる(7)。現在の地図でも、一部が暗渠化されているものと同じ流路で蓮台川という河川が存在している。このことから、近世小牧宿の町域の南端については現在でも蓮台川と道路の交差する地点に特定することができよう。

また東端は馬場町における両側町の街区構成のうち、東側の地割の東端がそれにあたると思われる。『春日井郡小牧宿絵図』では短冊形地割のさらに背面に存在する背割り用水が描かれませんが、馬場町東側の地割をもって東端とみるべきであろう。同様に町域の西端にあるのが西馬場町であるが、この地区は道路の東側にしか町家がなく、西側は「畑」と記された大きな区画とな



図6 昭和五十三年の横町



図7 現在の横町（小牧三丁目西交差点より西方）

短冊形の地割は間口に比べて奥行きが圧倒的に深い構成となっており、小牧宿における短冊型地割の間口の幅は、最も広いものは江崎家「善左衛門」の屋敷の十一間半であるが、最も狭いものではわずか一間（約一・八メートル）のものもある。しかし一間あるいは一間半という狭い間口であっても奥行きは等しく背割り用水まで到達する構成になっており、まさにワナギの寝床のような地割を見ることができよう。

ここまでは、『春日井郡小牧宿絵図』から小牧宿の東西南北の町域の限界を推定すると、その南端については図8の水路に石橋が

た水路が描かれ、水路には石橋が架けられている。石橋の地点には「なごやより入口」と注記されており、これが宝暦年間における小牧宿の南端であることがわかる（図8）。これらの小牧宿の町域のうち、西馬場町をのぞく地区の平面構成は、道路の両側に短冊形の地割をもつ両側町が形成されている。両側町とは道路を挟んで向かい合った左右の町家によって形成される街区構成をいう。また短冊形の地割の最も奥には用水が引かれる。こうした用水の配置を「背割り」といい、両側町の外側の領域を区切るものである。



図5 『小牧宿絵図解説図』横町部分

中町、本町は小牧宿の中で商家が最も多い地区であり、小牧宿全体で五十六軒ある商家のうち三十軒までがこの地区に集中しているとされる。最も南にあたる下町は、町屋の八割に相当する四十六軒の職業が百姓で占められていることに特徴があるとされる。またこの下町地区には小牧宿の本陣を代々務めた江崎家の屋敷があり、表の間口が六間（約一一・七メートル）、裏の間口が一間半（約二〇・七メートル）もある大きな地割が「善左衛門」として記されている。

さらに木曾街道に並行するように、東には「馬場町（ばばちょう）」、西には「西馬場町（にしばばちょう）」がある。小牧宿の東西の町域はここを限界とするとしてよい。横町からさらに西に伸びる道路と西馬場町が交差する辻には寺院が集中しており、それぞれ辻の北東側に西源寺と戒蔵院、南東側に西林寺、南西側に玉林寺がある。これらの寺院は現在も同位置に存在する。

『春日井郡小牧宿絵図』ではこの下町の南端に「蓮台池田の落」と記入され

点に相当するのかが明らかでない(図4)。

また横町は、南北に長い小牧宿の中で鍵型になった街路の東西に走る道に沿った地区であるが、この地区に小牧宿全体で七軒あった宿屋のうち三軒が集中していたとされる(図5)。図6は昭和五十三年(一九七八)の横町の様子であるが、この時期でも道幅はほぼ近世の状態を残していることがうかがえる(5)。図7は令和六年(二〇二四)の同地点の様子だが、現在では二車線の専道とその両側に約五メートルの歩道が整備され、大きく都市景観が変容した地区ということができよう。

で構成される南北に長い宿場町であるが、その区割りには北から「上之町（かみのちよう）」、「横町（よこちよう）」、「本町（ほんまち）」、「中町（なかまち）」、「下町（しもまち）」となっていたことがわかる。

さらに近世の小牧宿における各町について、最も北にあたる上之町と呼ばれる地区の北端には木戸があったと推定されるもの、現在ではその痕跡はまったく残されていないという。そのため、『春日井郡小牧宿絵図』における町域の北端が現在地図のどの地

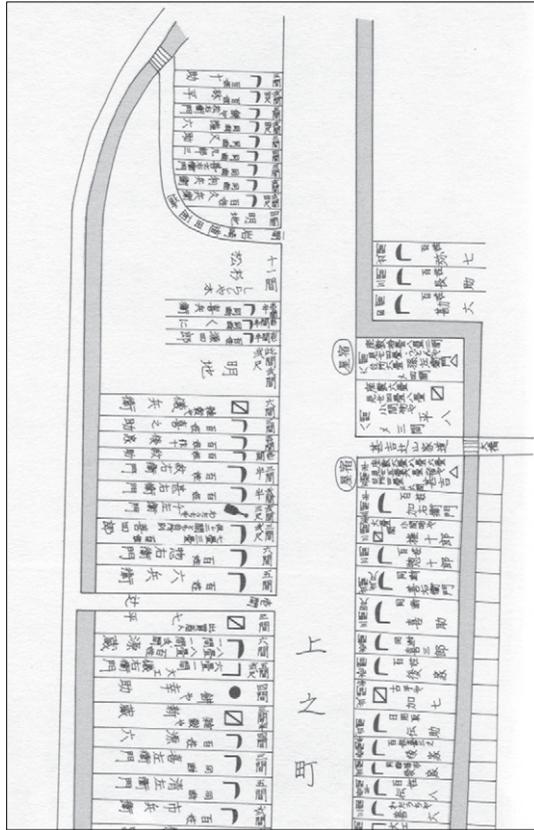


図4 『小牧宿絵図解説図』上之町部分

れを小牧市史編集委員会が翻刻した『小牧宿絵図解説図』が『小牧市史』に収録されており、十八世紀の小牧宿の様子をうかがうことができる³⁾。以下本論では、『春日井郡小牧宿絵図』の図版は、より読み取りやすい『小牧市史 資料編2（村絵図編）』より転載した『小牧宿絵図解説図』を用いる。

『春日井郡小牧宿絵図』に描かれた小牧宿の街の様子については、小牧市文化財資料研究会編『上街道小牧宿』に詳しい解説がある⁴⁾。

それによると、小牧宿は鍵型の街路

また投影の精度を高める上で、特定できる地点の数は多いほど良い。そのために最も重要な地点として、まず考えられるのが街道沿いに展開する町域の北端と南端、また主要道路が鍵型に屈曲する二つの地点が考えられる。

そこで本論では、地理情報システムを活用した都市景観復元へ向けての基礎的考察として、『春日井郡小牧宿絵図』および『小牧宿絵図解説図』と、明治から昭和初期にかけて作成された複数の地図とを比較しつつ、現在の地図上で近世の小牧宿の町域特定および都市開発によって消失した街区の推定を行う。具体的には、明治期に作成された地籍図、昭和期に作成された『土地宝典』および『都市計画基本図』を史料として用い、これらと『春日井郡小牧宿絵図』、『小牧宿絵図解説図』との比較検討を行う。

二 『春日井郡小牧宿絵図』に見る小牧宿の様相

小牧宿は、元和九年（一六三三）に上街道（木曽街道）の宿場町として整備された。『尾張徇行記』によれば、尾張藩の初代藩主であった徳川義直が、小牧山の南方にあつた城下町を東に移転させ、木曽街道の宿駅とするべく御付家老の成瀬隼人正を通じて江崎善左衛門に命じたものという（2）。

『尾張徇行記』

小牧代官支配所春日井郡中村邑目録

小牧村

一 此村ハ今ノ支邑元小牧ヨリ元和九年亥年コヽニ移レリ、是ハ 敬公元小牧ヨリ東ノ松原ノ中蟹清水ノアル所ヘ引越セヨト
ノ上意ニテ、成瀬隼人正ヲ以テ仰付ラレ、引料トシテ地子永々除キ玉ヒ、其時百姓中ヘ金三両ヨリ一両マテ、江崎善左衛門
ヘハ二十両賜ハレリト也（後略）

その百二十年ほど後の小牧宿を描いた史料が『春日井郡小牧宿絵図』である。実物は徳川林政史研究所が所蔵している。またこ

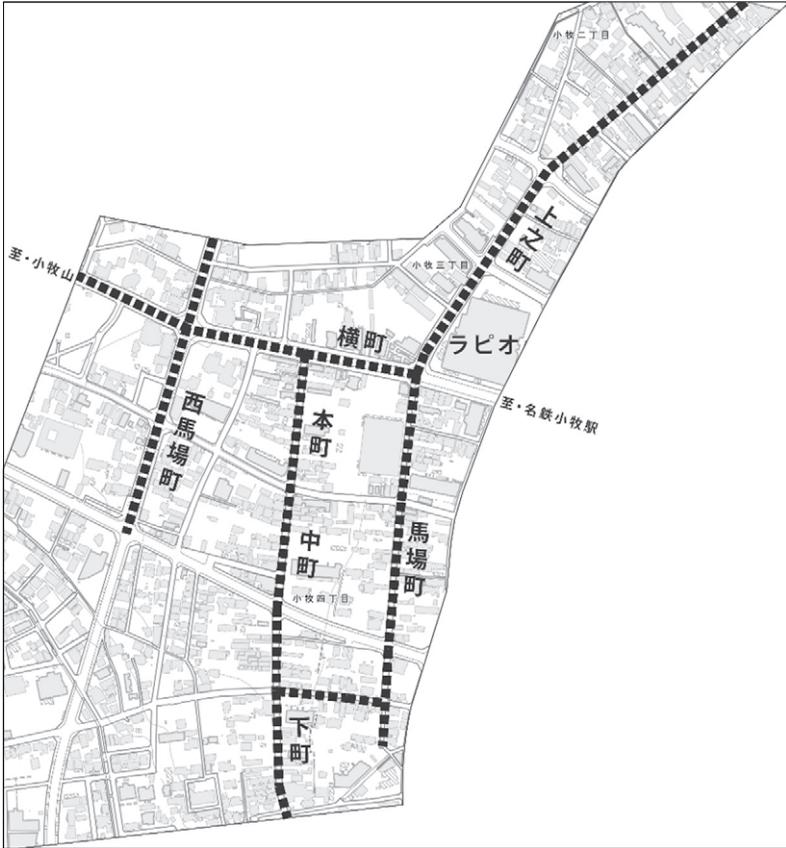


図3 現在の地図上に小牧宿の主要道路と町名を付記

小さい地点でも約六度、傾きの大きな地点では約三二度となっている。また各道路は必ずしも直角には接続せず、南北方向に走る道路も平行な位置関係にはない。

近世の小牧宿の都市景観のうち、平面構成を現在の地図上に復元するためには、こうした近世の絵図と現在の地図との間の「歪み」を修正して両者を重層化する必要がある。

そのために使用されるのが地理情報システム（GIS）であるが、地理情報システム上で不正確な近世絵図の歪みを修正するためには、現在の地図と同位置であると確信できる地点の座標値（緯度・経度）を特定する必要がある。

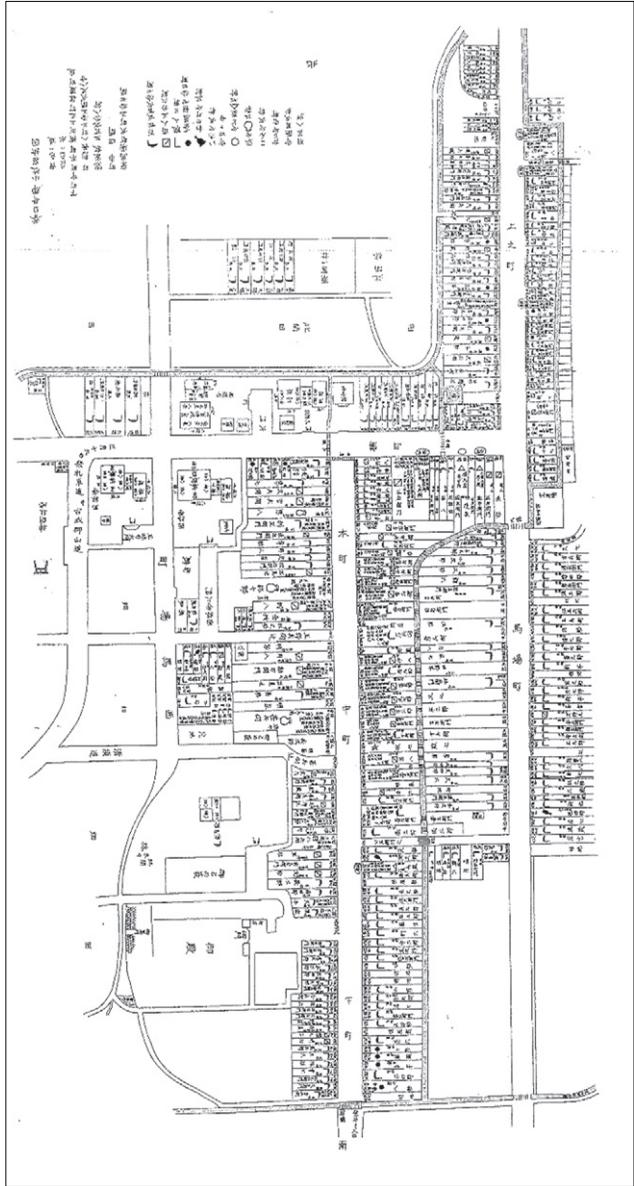


図2 『小牧宿絵図解説図』

『宿絵図解説図』は極度に簡素化されており不正確であることがわかる。『春日井郡小牧宿絵図』および『小牧宿絵図解説図』では、主要道路はほぼ東西・南北に直交して描かれるが、現在の地図上(図3)では主要道路は全体的に東側へ傾きがあり、最も傾きの

小牧宿の復元に関する基礎的考察

内田 吉哉

一 はじめに

本論は、近世の尾張藩領における宿場町である小牧宿の都市景観の復元に向けて、近世当時の小牧宿の平面構成を現在の地図上で確認することを目的とするものである。とりわけ、現代の都市開発によって境界が判別し難くなった当時の町域の東西南北の端部の特定と、同じく道路拡幅工事等で失われた街区の推定に焦点を当てた復元的研究を目指す。

近世の小牧宿の都市景観を知ることができる史料として、宝暦年間（一七五一～一七六四）の作成と推定される『春日井郡小牧宿絵図』（徳川林政史研究所蔵）がある（図1）。町家の間口の寸法、家主の名前や職業まで記された詳細な町絵図であるが、当然ながら地図としての精度は現在の測量技術をもって作られた地図には及ばない。

試みに、この町絵図を現在の地図と比較対照してみよう。図2は、『春日井郡小牧宿絵図』を小牧市史編集委員会が翻刻した『小牧宿絵図解説図』である。また、現在の地図から、この『小牧宿絵図解説図』に描かれる小牧宿の町域に相当する範囲を抽出し、主要道路と各町名を付記したものが図3である（1）。

図2と図3とを比較することで、現在の地図上でも『小牧宿絵図解説図』に見られる南北に走る鍵型道路が残っていることが確認できる。またその東西に位置する町（馬場町、西馬場町）も確認できる。

その反面、道路が走る角度については『春日井郡小牧宿絵図』および『小牧

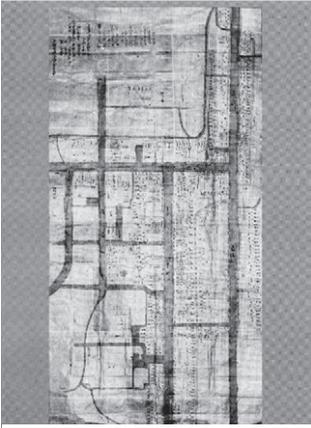


図1 『春日井郡小牧宿絵図』

愛知文教大学『比較文化研究』執筆規程

I. 発行目的と発行主体

本誌は、愛知文教大学人文学部および愛知文教大学大学院国際文化研究科における研究・教育活動の成果を発信し、人文・国際文化にかかわる研究・教育活動の発展に寄与することを目的として、愛知文教大学国際文化学会が編集・発行する。

II. 発行回数

本誌は原則として隔年に1回発行する。

III. 執筆資格

1. 愛知文教大学および大学院の専任教員（特任教授含む）
2. 愛知文教大学および大学院の兼任教員
3. 愛知文教大学客員教員
4. 愛知文教大学研究員
5. 愛知文教大学大学院修了者

IV. 投稿

(1) 応募方法

投稿希望者は、指定された応募用紙を、必要事項を記入の上、別に定める期日までに提出する。

(2) 原稿提出方法

応募者は、指定された提出用封筒に以下の3点を入れ、別に定める原稿提出期日までに愛知文教大

学事務局の指定のメールボックスに提出する。

- ・電子媒体に保存したデータ
- ・プリントアウトしたもの
- ・フェイスシート（封筒に貼付）

(3) 執筆要領

本誌への投稿は、その都度定められた投稿要領に従って行なう。

V. 審査

投稿された原稿は愛知文教大学国際文化学会が審査し、採否を決定する。なお、審査の結果、原稿への加筆・修正等を求める場合もありうる。

VI. 投稿費用および原稿料

個々の執筆者の投稿費用は原則として不要とする。ただし、特殊な編集・印刷を必要とする場合には、その分の費用を徴収することもありうる。また、原稿料は支払わない。

VII. 著作権

著作権は愛知文教大学国際文化学会に帰属するものとする。また、愛知文教大学国際文化学会は、掲載原稿を電子的な手段で公開する権利を有するものとする。

VIII. 著作物の転載

著作の全部ないし一部を著者自身が他に利用する場合は、その出典を明記すること。出典を明記して行う通常の学術的利用の場合を除き、第三者が転載・利用を希望する場合は愛知文教大学国際文化学会に申し出ること。その上で、本学会と著者の協議により可否を決定する。

IX. 規程の改廃

この規程の改廃は、教授会の議を経て学長が行う。

附則：この規程は2002年12月5日より施行する。

附則：この規程は2018年12月1日より施行する。

附則：この規程は2021年4月1日より施行する。

執筆者紹介

江口 直光（愛知文教大学人文学部教授）

内田 吉哉（愛知文教大学人文学部准教授）

梶川 克哉（愛知文教大学人文学部准教授）

長谷川 紀子（愛知文教大学人文学部非常勤講師）

奥村 哲朗（愛知文教大学人文学部非常勤講師）

編集委員(*編集委員長)

江口 直光

遠藤 康

* 松岡 みゆき

ISSN 1345 - 1081

愛知文教大学比較文化研究 第18号

Aichi Bunkyo University

Studies in Comparative Culture, No.18

2025年2月1日発行

発行者 愛知文教大学
国際文化学会

〒485-8565 愛知県小牧市大草5969-3

電話 0568-78-2211

F A X 0568-78-2240

代表者 富田 健弘

編集者 愛知文教大学国際文化学会幹事
(紀要編集委員会)

印刷・製本 有限会社 一粒社

AICHI BUNKYO UNIVERSITY
STUDIES IN COMPARATIVE CULTURE

No.18 2025

CONTENTS

An Essay on the Operetta “Das Land des Lächelns” with a Focus on “Dain ist main ganzes Herz”	EGUCHI Naoaki	1
Paradoxicality of <i>-noni</i> and <i>-nimokakawarazu</i> : A Study in Contrasting Constructions	KAJIKAWA Katsuya	19
Diversity Education in the Nordic Countries: With a Focus on the Education for Sami in Norway	HASEGAWA Noriko	41
A Practice-based Report of Experimental Learning in “Communication Psychology”	OKUMURA Tetsuro	59
Basic Considerations for the Restoration of “Komaki-juku”	UCHIDA Yoshiya (98) —	